



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Självständigt arbete, 15 hp, för Magisterexamen i utbildningsvetenskap  
VT 2022  
Fakulteten för lärarutbildning

# **Ett *skifte* inom högre utbildning i Sverige under Covid-19 pandemin: Skiftets innebörd för campus- och distansstudenters syn på utbildningen och betydelsen av self-efficacy.**

**Lisa Dalsgaard**

## **Författare**

Lisa Dalsgaard

## **Titel**

Ett *skifte* inom högre utbildning i Sverige under Covid-19 pandemin: Skiftets innebörd för campus- och distansstudenters syn på utbildningen och betydelsen av *self-efficacy*.

## **Engelsk titel**

A *shift* in higher education in Sweden during the Covid-19 pandemic: The significance of the *shift* for campus and distance students' views on education and the importance of *self-efficacy*.

## **Handledare**

Anders Eklöf och Anna Kemdal Pho

## **Examinator**

Anette Emilson

## **Sammanfattning**

Till följd av Covid-19 pandemin och Folkhälsomyndighetens rekommendationer uppstod ett *skifte* inom högre utbildning i Sverige där campusundervisning ändrades till distansundervisning över en natt. Tidigare forskning, i synnerhet under Covid-19 pandemin, visar på en generell negativ effekt för campusstudenter. Möjligheter och begränsningar som uppstod under pandemin återspeglas i forskning om att bedriva utbildning på distans, vilket kräver mer planering och anpassning med hänsyn till upplägg, material och pedagogik. Fokus i studierna ligger dock på campusstudenter, varpå ingen empirisk studie har kunnat identifieras som inkluderar distansstudenter. Med utgångspunkt i *social cognitive theory* och *self-efficacy* används *skiftet* som ett teoretiskt begrepp. Studiens syfte är att undersöka om, och i så fall hur *skiftet*, i samband med Covid-19 pandemin, kommer till uttryck hos förskollärarstudenterna i Sverige. En enkät, utifrån studiens fokusområden: syn

på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student, och studieresultat, skickades via e-post till förskollärestudenter som antogs 2019 till en utbildning på campus eller distans på grundnivå, utan inriktning eller tidigare erfarenhet av arbete i förskolan. Studien använder en inomgrupps- och mellangruppsdesign och för att pröva studiens hypoteser användes de statistiska analyserna: Pearsons bivariata korrelation, *t*-test för oberoende grupper samt tvåvägs blandad variansanalys (ANOVA). Resultatet visade att *skiftet* hanterades bättre av campusstudenter med hög *self-efficacy* än campusstudenter med låg *self-efficacy*. Resultatet visade även på en negativ effekt för distansstudenterna för tidsperioden innan (2019) och under (2020) pandemin. Detta ledde till en omprövning av *skiftets* teoretiska innebörd.

### **Ämnesord.**

Skifte, self-efficacy, social cognitive theory, campusstudenter, distansstudenter, förskolläraryt utbildning, Covid-19.

**Author**

Lisa Dalsgaard

**Title**

A *shift* in higher education in Sweden during the Covid-19 pandemic: The significance of the *shift* for campus and distance students' views on education and the importance of *self-efficacy*.

**Supervisor**

Anders Eklöf and Anna Kemdal Pho

**Examiner**

Anette Emilson

**Abstract**

As a result of the Covid-19 pandemic and the Swedish Public Health Agency's recommendations, a *shift* occurred within higher education in Sweden, where campus education changed to distance education overnight. Previous research, especially during the Covid-19 pandemic, shows a general negative effect for campus-students. Opportunities and limitations that arose during the pandemic are reflected in research on conducting distance education, which requires more planning and adaption regarding structure, materials, and pedagogy. However, these studies focus on campus-students, after which no empirical study has been identified including distance-students. Based on *Social cognitive theory* and *self-efficacy*, the *shift* is used as a theoretical concept. The purpose of the study is to investigate whether, and if so, how the *shift*, in connection with the Covid-19 pandemic, is expressed among preschool teacher students (pre-service teachers) in Sweden. A survey, based on the study's focus: views on their university studies, views on their learning, views of themselves as a student, and academic achievement, was sent via e-mail to preschool teacher students who were admitted in 2019 to an education at campus or distance at the undergraduate level without

profile or previous experience of working in preschool. The study has a within-subject and a between-subject design and to test the study's hypotheses, the following statistical analyzes were used: Pearson's bivariate correlations, independent samples *t*-test and two-way mixed analysis of variance (ANOVA). Results showed that the *shift* was handled better by students with high *self-efficacy* compared to students with low *self-efficacy*. The results also showed a negative effect for distance-students for the timeframe before (2019) and during (2020) the pandemic. This led to a reevaluation of the theoretical meaning of the *shift*.

**Keywords.**

Shift, self-efficacy, social cognitive theory, campus students, distance students, preschool teacher education, Covid-19.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>10</b>
<i>Ett skifte</i> .....	10
Ett ögonblick är allt.....	11
<b>2. Bakgrund .....</b>	<b>13</b>
Förskollärarytbildningens mångfacetterade upplägg .....	13
Högre utbildning på distans är inget nytt.....	14
Ett <i>skifte</i> inom högre utbildning under Covid-19 pandemin.....	16
<b>3. Teoretiskt ramverk .....</b>	<b>19</b>
Social Cognitive Theory .....	19
<i>Self-efficacy</i> .....	21
<i>Konstruktion av self-efficacy</i> .....	22
<i>Skiftet</i> som teoretiskt begrepp .....	24
<b>4. Tidigare forskning.....</b>	<b>27</b>
<i>Skiftet</i> under Covid-19 pandemin.....	27
<i>En skillnad mellan distans och distans</i> .....	27
<i>En psykologisk aspekt</i> .....	29
<i>Förskollärarytbildningen under Covid-19 pandemin</i> .....	32
<i>Self-efficacy</i> i en högre utbildningskontext .....	34
Förskollärarytbildning på distans.....	39
Sammanfattande reflektioner .....	42

<b>5. Syfte .....</b>	<b>45</b>
Hypoteser .....	45
<b>6. Metod.....</b>	<b>46</b>
Urval och population.....	46
Deltagare .....	46
<i>Representativitet.....</i>	<i>47</i>
Procedur .....	47
Mätinstrument .....	47
<i>Bakgrundsfrågor .....</i>	<i>48</i>
<i>Self-efficacy.....</i>	<i>48</i>
<i>Frågor om syn på utbildning samt studieresultat .....</i>	<i>48</i>
Statistiska analyser .....	49
Etiska överväganden .....	50
Metoddiskussion .....	51
<i>Deltagare och population .....</i>	<i>51</i>
<i>Enkät .....</i>	<i>52</i>
<i>Statistiska analyser .....</i>	<i>53</i>
<i>Forskningsdesign .....</i>	<i>54</i>
<b>7. Resultat .....</b>	<b>56</b>
Hypotes 1 och 2.....	57
Hypotes 3 och 4.....	58

<i>Syn på de egna universitetsstudierna</i> .....	58
<i>Syn på det egna lärandet</i> .....	59
<i>Syn på sig själv som student</i> .....	59
<i>Studieresultat</i> .....	60
Hypotes 5 .....	60
<i>Syn på de egna universitetsstudierna</i> .....	61
<i>Syn på det egna lärandet</i> .....	62
<i>Syn på sig själv som student</i> .....	63
<i>Studieresultat</i> .....	63
<b>8. Diskussion</b> .....	<b>65</b>
Val av utbildningsupplägg och betydelsen av <i>self-efficacy</i> .....	65
<i>Skiftet</i> och syn på de egna universitetsstudierna .....	66
<i>Betydelsen av self-efficacy för syn på de egna universitetsstudierna</i> .....	66
<i>Skiftet</i> och syn på det egna lärandet .....	67
<i>Betydelsen av self-efficacy för syn på det egna lärandet</i> .....	68
<i>Skiftet</i> och syn på sig själv som student .....	69
<i>Betydelsen av self-efficacy för syn på sig själv som student</i> .....	69
<i>Skiftet</i> och studieresultat.....	70
<i>Betydelsen av self-efficacy för studieresultat</i> .....	71
<b>9. Slutsatser och rekommendationer</b> .....	<b>73</b>
Slutsatser .....	73



<i>Det mångfacetterade skiftet</i> .....	73
<i>Det antagande skiftet</i> .....	74
<i>Det konstruerade skiftet</i> .....	75
Rekommendationer för framtida forskning.....	77
<b>Referenser</b> .....	<b>79</b>
<b>Bilaga 1</b> .....	<b>85</b>
<b>Bilaga 2</b> .....	<b>86</b>

## 1. Inledning

### *Ett skifte*

*Alla dessa miljöer...*

*Välja den?... Välja en annan?*

*Alla potentialiteter, som lådor redo att fyllas, uppmanar de: "välj ett upplägg".*

*Men jag... jag har blivit expert på dessa lådor. Hela min existens kan rymmas i en*

*Förhållas... begränsas till dess ramar, likt en tavla på en vägg.*

*Ändå vilsen, ändå sökande, men andra...*

*Andra förstår inte... andra vet inte.*

*Andra tvekar inte mellan potentialiteter som jag.*

*Andra växlar inte och skiftar inte, eller gör avsiktliga handlingar för vilken...*

*Vilken del av mig kommer tillhöra här idag?*

*Ett ögonblick är allt, hela min existens förändras.*

*För där man kan slå rot... där finns det makt...*

*En miljö där jag kan bestämma.*

*Jag ser alla potentialiteter, men jag väljer att falla emellan...*

*Det är i mellanrummen jag hör hemma.*

*(Lisa Dalsgaard)*

## Ett ögonblick är allt

I samband med Covid-19 pandemin uppstod ett *skifte*<sup>1</sup> inom högre utbildning i Sverige gällande *var* och *hur* undervisning bedrivs; salsundervisning på campus blev undervisning på distans. Föreliggande studie tar avstamp i förskollärarytbildningen vars mångfacetterade upplägg skildrar, i likhet med *skiftet, vad* förskollärarytbildningen ska innehålla (SFS 2021:1335; SFS 1993:100), men inte *hur* innehållet kan eller ska genomföras. Ändringen till distansundervisning under Covid-19 pandemin har genererat flertalet undersökningar där en framträdande problematik skildras – omöjligheten att rakt av överföra en utbildning med ett campusupplägg och fysiska träffar till ett distansupplägg och digitala träffar. Både Monica Hanefors (2008) och Karin Andersson (2015) lyfter i sina utvärderingar av förskollärarytbildningen på distans att lärarens engagemang och kompetens inom distansundervisning är central för ett fungerande utbildningsupplägg. Vidare kräver en utbildning på distans mer planering gällande material och genomförande. Studenterna lyfter hur flexibiliteten som kommer med distansutbildning också följs av ett större ansvarstagande. Det framkommer dock en problematik kring sociala interaktioner i en förskollärarytbildning på distans. De sociala interaktioner som skapas på ett mer naturligt sätt i campusutbildningar med fysiska träffar, är något som behöver planeras och möjliggöras för i distansutbildningar.

Följaktligen, uppstår en paradox när den sedan länge bestående möjligheten att genomföra en utbildning på distans ställs i relation till den framträdande problematiken gällande ändringen till distansundervisning under Covid-19 pandemin. Således syftar föreliggande studie att undersöka om, och i så fall hur

---

<sup>1</sup> Begreppet *skifte* kommer att introduceras och diskuteras närmare i bakgrunden.

*skiftet*, i samband med Covid-19 pandemin, kommer till uttryck hos förskollärostudenterna i Sverige.

Inledningsvis behandlas en bakgrund som syftar till att skildra den föreliggande studiens problemformulering samt lägga grunden för förståelsen av studiens teoretiska utgångspunkter. Vidare presenteras och diskuteras *Social cognitive theory* och *self-efficacy* som utgör studiens teoretiska ramverk. Utifrån diskussionen förs prövande resonemang kring hur ett *skifte* även kan förstås utifrån teorin. Sedan diskuteras och problematiseras, för studiens problemområde, relevant tidigare forskning, samt den föreliggande studiens positionering i relation till tidigare forskning. Denna positionering ligger följaktligen till grund för studiens syfte, hypoteser och design.

Under avsnittet metod presenteras studiens design, urval, genomförande och de statistiska analyser som har genomförts med hjälp av *the Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Här förs även en problematiserande diskussion kring metodologiska överväganden i relation till teori, tidigare forskning och etiska överväganden. Vidare presenteras studiens resultat, strukturerat utifrån ställda hypoteser. Därefter diskuteras resultatet, strukturerat utifrån fokusområden, i relation till teori, tidigare forskning och metodologiska överväganden. Under slutsatser sammanfattas diskussion av resultatet i tre problematiserande resonemang som dels utmanar förståelsen för och antaganden om *skiftet*, dels omprövar den teoretiska innebörden av ett *skifte*. Utifrån diskussion av resultat och slutsatser presenteras rekommendationer för framtida forskning i relation till teori, tidigare forskning och föreliggande studies forskningsdesign.

## 2. Bakgrund

I detta avsnitt presenteras, utifrån studiens problemområde, relevant kunskap för förståelsen av *skiftet*. Inledningsvis presenteras och problematiseras förskollärarytbildningens struktur och den variation av upplägg som den möjliggör. Vidare skildras hur distansutbildning inom högre utbildning har kommit till uttryck, där högre utbildning på distans problematiseras i relation till att inte vara ett nytt fenomen. De två delarna lägger grunden för den avslutande diskussionen om *skiftet* i högre utbildning, vad det är och vad det även kan vara.

### Förskollärarytbildningens mångfacetterade upplägg

*Förordning om utbildning till lärare och förskollärare* (SFS 2021:1335) reglerar hur förskollärarytbildningen ska utformas i form av grundläggande krav och särskilda krav på utbildningen. I 2 kap. beskrivs grundläggande krav genom ett innefattande av en utbildningsvetenskaplig kärna på 60 högskolepoäng och verksamhetsförlagd utbildning på 30 högskolepoäng. I 3 kap. beskrivs särskilda krav genom ett innefattande av studier inom förskolepedagogiska området på 120 högskolepoäng. I *Högskoleförordningen* (SFS 1993:100) i bilaga 2, förskollärarytexamen framgår att det, av studenten, krävs fullgjorda 210 högskolepoäng för att uppnå en förskollärarytexamen. Vidare beskrivs den kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, samt värderingsförmåga och förhållningssätt som studenten ska visa på.

Utifrån ovanstående förordningar framträder utformningen av förskollärarytbildningen på en nivå som behandlar innehållet i utbildningen där fokus ligger på den kunskap som behöver finnas med samt de färdigheter och förmågor som studenten ska visa, ett *vad*, men även en fördelning på hur mycket tid som ska ägnas åt varje del i form av högskolepoäng. Alltså, en förskollärarytutbildning behöver omfatta 210 högskolepoäng totalt. En termin består av 30 högskolepoäng och utbildningen består av sammanlagt sju terminer, vilket innebär en utbildningslängd på 3,5 år för heltidsstudier. Det som inte framgår i

Förordningen om utbildning till lärare och förskollärare (SFS 2021:1335) och Högskoleförordningen (SFS 1993:100) är *hur* dessa krav ska genomföras.

Förskollärarytbildningen i Sverige ges med många olika upplägg. En sökning på [antagning.se](http://antagning.se) för program på grundnivå vid alla universitet och högskolor i Sverige inför hösttermin 2022, där utbildning leder till en föreskollärarytexamen, genererade totalt 47 resultat. Uppläggen bland utbildningarna kom i varierande former så som: campusutbildning, distansutbildning (med och utan fysiska träffar), validering, arbetslivserfarenhet och profil eller inriktning. 9 av 47 resultat hade ett upplägg på distans. Utifrån sökningen blir en variation synlig kring *hur* förskollärarytbildningen kan läggas upp. Detta innebär att ett universitet eller en högskola kan utforma förskollärarytbildningen utifrån egna önskemål och förutsättningar, förutsatt att utformningen möter kraven som framgår i Förordningen om utbildning till lärare och förskollärare (SFS 2021:1335) och Högskoleförordningen (SFS 1993:100). Variation i valmöjligheter vad gäller förskollärarytbildningens upplägg möjliggör även för den sökande studenten att hitta en utbildning som motsvarar de egna önskemålen om upplägg och förutsättningar. Omkring 3000 studenter (Universitetskanslersämbetet [UKÄ], 2021b) antags varje år till en förskollärarytutbildning som bedrivs av universitet och högskolor i Sverige.

## **Högre utbildning på distans är inget nytt**

Men, utifrån Covid-19 pandemins medförande *skifte* tåls det argumenteras, att genomföra en utbildning på distans är inte ett nytt fenomen, utan möjligheten har länge funnits i Sverige. UKÄ (2017) rapporterar att de senaste två decennierna har distansutbildningar utvecklats alltmer i Sverige efter stora satsningar som genomfördes i början av 2000-talet. Detta har bidragit till att det, inom distansutbildning, finns en variation av olika grader av distansundervisning. Genom att bedriva utbildningar på distans skapades möjligheter för universitet och högskolor att öka tillgängligheten och på så sätt även bredda sin rekrytering. Vidare

beskriver UKÄ (2017, s. 9) att distansutbildning syftar till en ”’utbildning baserad på undervisning där lärare och studenter den mesta tiden är rumsligt och tidsmässigt åtskilda”’. Men, i rapporten framkommer en diskonsensus mellan lärosätena kring innebörden av en distansutbildning. Detta kan ligga till grund för att en distansutbildning kan ha ett upplägg som varierar; från campusundervisning med inspelade föreläsningar till undervisning som bedrivs oberoende av tid och plats. I relation till förskollärarytbildningen på distans lyfts en ökning på närmare 5500 sökande mellan 2011 och 2015.

UKÄ:s rapport (2017) visar resultat på att fler kvinnor än män väljer läsa en distansutbildning. I en jämförelse mellan campusutbildning och distansutbildning framkom att distansstudenter oftast är äldre, har föräldrar med lägre utbildning, har hemmavarande barn och i lägre grad har studiebidrag. Avstånd till lärosäte kan även ligga till grund för val av distansstudier. Utifrån avstånd mellan hemort och lärosäte visas att studenter i norra Sverige i hög grad läser distansstudier vid lärosäten i samma län. Studenter i storstadslänen väljer i högre grad läsa distansstudier vid ett lärosäte i ett annat län, trots stora utbud i hemlandet. Med utgångspunkt i rapporten kan det resoneras att där finns olika faktorer i en students liv som kan påverka valet att genomföra en utbildning på campus eller distans.

På studera.nu finns möjlighet att jämföra utbildningar vid de olika lärosätena i Sverige. Vid en sökning av förskollärare, förskolläraryxamen och en studietakt på 100% framkom att totalt 19 olika lärosäten erbjuder en utbildning som leder till en förskolläraryxamen. 17 av 19 lärosäten erbjuder en utbildning på campus varav 10 enbart erbjuder en utbildning på campus men inte distans. 5 av 19 lärosäten erbjuder en utbildning på distans varav två enbart erbjuder en utbildning på distans men inte campus. Ytterligare fyra utbildningar på distans framkom, dock kräver dessa tidigare arbetslivserfarenhet eller att man är pedagogisk verksam. Utifrån sökningen blir det tydligt att det finns fler möjligheter att genomföra en förskollärarytbildning på campus, än på distans.

Som en del i UKÄ:s (2017) rapport genomfördes även en undersökning av lärosätenas strategier för distansutbildning där 26 av 34 lärosäten svarade att distansutbildning bedrivs strategiskt hos dem. Till grund för det strategiska arbetet ligger förhoppningar om en ökad och breddad rekrytering. Utifrån svaren framkommer viktiga aspekter som påverkar en distansutbildning som exempelvis pedagogisk kompetens hos lärarna samt ett intresse för att undervisa på distans. Vikt läggs även på att skapa lämpliga former för både undervisning och examination vilket ett lärosäte belyste genom att ”strategin inte fokuserar på undervisningsformen distans utan på att utveckla pedagogik och undervisning som inte är beroende av tid och rum” (UKÄ, 2017, s. 46). Möjligheter som distansutbildning kan ge ses i relation till en flexibilitet vid föräldraskap men även arbete där potential ses i framtida fortbildningsmöjligheter.

### **Ett *skifte* inom högre utbildning under Covid-19 pandemin**

Den 17 mars 2020 publicerade Folkhälsomyndigheten (2020) rekommendationen att undervisning inom högre utbildning inte längre bör bedrivas på campus, utan på distans för att minska smittspridning av Covid-19. Beslutet grundades dels på att studenter inte omfattades av ett omsorgsbehov som exempelvis yngre barn, dels på det utökade upptagningsområdet som studenter på universitet och högskolor täcker. Vidare sågs, enligt Folkhälsomyndigheten (2020), en rimlighet i uppmaningen att bedriva distansundervisning då det gav möjlighet att fortsätta bedriva utbildning utan fysiska samlingar. Det var här ett *skifte* ägde rum och en campusutbildning gick från att ha campusundervisning till att ha distansundervisning över en natt.

I UKÄ:s (2021c) delrapport 1 framkommer de åtgärder som lärosätena satte in i samband med *skiftet* till distansundervisning våren 2020. Åtgärderna grundades i ett flertal beslut som, enligt undersökningen, haft stor inverkan för hur verksamheten bedrivs, som exempelvis inte resa om det inte är nödvändigt, övergå till distansundervisning och sammankomster förbjuds vid fler än åtta personer. Användning av digitala verktyg medförde kreativa lösningar i



undervisningssituationer, dock krävdes en del testande av olika upplägg i relation till examinationer. Vidare framkommer i rapporten (UKÄ, 2021c) att enkätundersökningar har visat på en, i överlag, positiv upplevelse av växlingen till distansundervisning. Hinder som lyftes hade uppstått kring praktiska moment samt interaktion, men möjligheter sågs i hur pedagogiken kan komma att utvecklas i framtiden i relation till hur och var undervisning bedrivs.

I föreliggande studie är begreppet *skifte* centralt för förståelsen kring denna växling. I forskning som har bedrivits under Covid-19 pandemin framträder en variation av olika begrepp för att benämna detta *skifte*. I en granskning av tidigare svensk forskning som presenteras i denna studie används begrepp som: ”hastig omställning” (Zetterberg, 2022), ”akuta omställning” och ”omläggning” (Fridberg et al., 2021), ”omställning” (UKÄ, 2021a), ”övergång” (Bäcklund & Hugo, 2021) samt ”transition” och ”rapid transformation” (Bäcklund et al., 2022; Boström et al., 2021) för att beskriva *skiftet*. I granskning av tidigare internationell forskning som presenteras i denna studie används begrepp som: ”sudden and forced adaption” (Alomyan, 2021), ”sudden switch” och ”abrupt transition” (Hoss et al., 2021). Det primära fokus som framkommer i studierna ligger på utbildningen; begreppen används för att beskriva utbildning med distansformat, distansutbildning, distansstudier, utbildningsanpassningar och lärande på distans.

Flera av begreppen har även liknande betydelser: *Omställning* definieras som ”förändring av viktiga faktorer i ett visst sammanhang” (Svensk Ordbok [SO], 2021c) och *transformation* som ”genomgripande förändring av någon grundläggande egenskap” (SO, 2021f). *Övergå* (*övergång*) innebär att ”(gradvis) förändras till något annat” (SO, 2021h) och *omläggning* betyder ”väsentlig omändring av något tidigare anlagt” (SO, 2021b). Begreppen har ett prefix som kan ge en betydande riktning, samt visar begreppen på en betydelse som innefattar antingen en omändring eller förändring av något. Enligt SO (2021a, 2021d) innebär omändring och förändring en ändring av egenskaper hos något, exempelvis form, struktur och inre karaktär. Även om de tidigare nämnda begrepp som använts för

att beskriva *skiftet* har en relevans och validitet utifrån det fokus som framträder i studierna, kan ställningstagande behöva tas i förhållande till utbildningens grundläggande och huvudsakliga upplägg, en campusutbildning. Det fanns inga intentioner att permanent förändra eller omändra campusutbildningar till distansutbildningar, eftersom utbildning skulle bedrivas på campus igen efter Covid-19 pandemin.

*Skifte* däremot innebär en ”ändring från visst tillstånd till ett annat” (SO, 2021e). Begreppet innehar inte något prefix som kan ge en betydande riktning och betydelsen innefattar en *ändring*. Enligt SO (2021g) innebär en ändring att något får en annan form. Således resoneras om *skiftets* lämplighet, att utifrån utbildningens grundläggande och huvudsakliga upplägg, på campus med salsundervisning, skedde en ändring till ett annat tillstånd, på distans med distansundervisning.

Sammanfattningsvis ses *skifte* som den ändring i undervisningsform, från campusundervisning till distansundervisning, som förskollärarytbildningen genomgick i samband med uppkomsten av Covid-19 pandemin och kommer framöver att användas i denna studie. Utöver ovanstående lexikala operationalisering, ses och är *skiftet* även ett teoretiskt begrepp i denna studie och kommer att presenteras och diskuteras i det teoretiska ramverket.

### 3. Teoretiskt ramverk

I detta avsnitt presenteras det teoretiska ramverket som studien grundas på. Inledningsvis kommer *Social Cognitive Theory* att redogöras för och sedan presenteras det teoretiska begreppet *self-efficacy*. Avslutningsvis presenteras en diskussion där *Social Cognitive Theory* och *self-efficacy* förstås i relation till denna studie och begreppet *skifte* som ett teoretiskt begrepp.

Teoretiska begrepp kommer att skrivas fram och användas på originalspråket engelska för att bibehålla begreppens ursprungliga och avsiktliga betydelse.

#### Social Cognitive Theory

”People have always striven to control the events that affect their lives” (Bandura, 1997, s. 1). *Social cognitive theory* (socialkognitiv teori) grundar sig i ett agentperspektiv. Ur ett agentperspektiv påverkar individen aktivt skeenden i sitt eget liv genom egna avsiktliga handlingar: ”they [people] are agents of experiences rather than simply undergoers of experiences” (Bandura, 2001, s. 4). Detta har medfört att en individs motivation och handlingar tar utgångspunkt i de egna upplevelserna snarare än en objektiv sanning.

Inom *social cognitive theory* läggs stor vikt på individen som agentisk utforskare av den miljön som hen befinner sig i, snarare än att enbart bli utsatt av stimulans i den. Här menar Bandura (1997, 2012) att det finns tre framträdande miljöer inom agentperspektivet: *påtvungad*, *vald* och *konstruerad*. En *påtvungad* miljö verkar på en individ vare sig hen vill eller inte, men individen ges möjlighet att göra tolkningar av miljön som gynnsam, neutral eller negativ. I den föreliggande studien exemplifieras detta med Covid-19 pandemins medförande distansmiljö för campusstudenterna. Bandura (1997, 2012) diskuterar miljöernas vara och icke-vara utifrån *potentialitet* varpå han menar att en miljö är en potentialitet och existerar inte förrän den, utifrån en individs handlingar, är vald. Följaktligen menar Bandura (1997, 2012), med hänsyn till individen som agentisk utforskare, att miljöer för det mesta är *valda*. Att välja en miljö medför att en individs liv styrs utifrån den miljön

som har valts, vilket i föreliggande studie exemplifieras i form av campusmiljö för campusstudenter och distansmiljö för distansstudenter. Men, en individ kan även *konstruera* miljöer. En *konstruerad* miljö möjliggör för individen att utöva kontroll över det egna livet snarare än att livet styrs utifrån miljön (jfr. *påtvingad* och *vald* miljö). Den konstruerade miljön existerar dock inte som potentialitet, likt de andra två miljöerna, utan är resultatet av människans behov att skapa kontroll över och meningen i livet. Följaktligen *bidrar* individen till vad som kommer att hända där effekter ses som konsekvenser av agentiska handlingar. Här belyser Bandura (1997) att individens egna observationer av ett resultat som blivit till av en handling, men även förståelsen för att denna handling är en del av en själv, är förutsättningar för utveckling av *personal agency*.

Bandura (2001) lyfter att den huvudsakliga kärnan i *personal agency* utgörs av *intentionality* (avsiktlighet), *forethought* (förtänksamhet), *self-reactiveness* (självreaktivitet) och *self-reflectiveness* (självreflektion). Kärnan tar således upp frågan kring innebörden av att vara människa. *Intentionality* har tidigare presenterats i relation till *personal agency* där utgångspunkt tas i att en individs handling styrs av en intention. *Forethought*, menar Bandura, leder till motivation hos individen. Men eftersom framtiden kan visa sig på olika sätt kan förtänksamhet även vägleda individens handlingar och över längre sikt bidra till en meningsfullhet. Detta kan yttra sig i hur studenten fortsättningsvis planerar i förväg och hur studiegången struktureras upp samt omprioriteras utifrån dessa planer. Här lyfter Bandura (2001) dock att framtida händelser inte kan orsaka nutida motiveringar eller handlingar, men genom kognitiv representation kan framtida händelser ses som nutida motivatorer.

*Self-reactiveness* behövs för att avsiktliga och förtänksamma planer ska omsättas till handling. Här lyfter Bandura (2001) att prestationsjämförelser med personliga mål, där individen ställer de egna prestationerna mot de personliga målen i de förtänksamma planerna, bidrar till ett självreaktivt inflytande. Handlingar fylls med mening när personliga mål dessutom är grundade i ett värdesystem och känsla av

identitet. Här argumenterar Bandura (2001) att en individs självengagemang förhålls till ramarna av målets utmaningsnivå och tidsmässiga närhet. Detta innebär att om målen är för generella, det vill säga inte grundade i ett värdesystem och känsla av identitet, skapas inte lika stort intresse och engagemang som vid mål som är mer personligt utmanande. Detta kan yttra sig i det värdet som studenten tilldelar en viss handling utifrån hur väl handlingen kan gynna personliga mål och bidra till känslan av identitet. Vidare belyser Bandura (2001) att som individ är man även en granskare av de egna handlingarna. *Self-reflectiveness* innebär att kunna reflektera över egna handlingar och tankar och ses som en central del i utvecklingen av *personal agency*. Det är i denna metakognitiva process som en individ utvärderar de motiveringar och värderingar som ligger till grund för handlingar som görs, vilket leder till ett övervägande där en handling väljs över en annan (Bandura, 2001). Följaktligen ses denna process som central för hur studenten väljer att planera och strukturera upp sin studiegång och de handlingar som planerna kommer ge upphov till.

### ***Self-efficacy***

Bandura (1995, s. 2) definierar *self-efficacy* som ”beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations”. Med andra ord, en individs tro på den egna förmågan att lyckas i en viss situation. *Self-efficacy* (Bandura, 1977, 1982, 1995) återspeglar en tilltro till förmågan att utöva kontroll över den egna motivationen, det egna beteendet och den egna sociala miljön. På så sätt påverkas mänskliga erfarenheter av flera slag som exempelvis de mål man strävar efter och den mängd energi man lägger ner för att nå ett mål. Bandura (1995) hävdar att *self-efficacy* ses som central för studenters utveckling i relation till akademiska studier eftersom tilltron påverkar studentens ambition, akademiska prestationer samt förberedelse inför yrkeslivet.

*Self-efficacy* kan översättas med *upplevd självförmåga* (Psykologilexikon, 2022). Det som är viktig i förståelsen av *self-efficacy* är att det syftar till en *upplevelse*.

Den bedömning en individ gör av hur väl man kan utföra de handlingssätt som krävs i en viss situation återspeglar inte den *faktiska* förmågan hos individen, utan enbart den *upplevda* förmågan. I relation till denna studie kan detta exemplifieras genom den bedömning en student gör av den egna förmågan att hantera oförutsägbara händelser väl, inte per automatik innebär att studenten hanterade *skiftet*, från campusundervisning till distansundervisning, väl. Det som studenten har gjort är en individuell bedömning av den egna självförmågan, vilket inte ska blandas ihop med studentens faktiska förmåga.

### **Konstruktion av *self-efficacy***

Bandura (1995, 1997) belyser att en individs *self-efficacy* konstrueras utifrån fyra primära aspekter. *Enactive mastery experiences* (egna aktiva erfarenheter) anses vara det mest effektiva sättet att skapa en hög *self-efficacy* då det bygger på *egna genomgångna* erfarenheter. Vidare lyfter Bandura (1995, 1997) att dessa erfarenheter behöver komma i form av både framgångar och motgångar. Om en individ enbart upplever framgång kan en motgång vara avskräckande och individen ger därmed snabbt upp vid minsta motstånd. Här behövs poängteras att det är just dessa motgångar som skapar lärandesituationer där en individ får erfarenheter av framgång, men att framgång kräver ansträngning: ”A resilient sense of efficacy requires experience in overcoming obstacles through perseverant effort” (Bandura, 1995, s. 3).

*Vicarious experiences* (erfarenheter genom andras upplevelser) är erfarenheter som uppstår och sker i sociala sammanhang där en individ ser andra individer lyckas och därmed ökar även tilltron till den egna förmågan att lyckas (Bandura, 1995, 1997). *Vicarious experiences* kan därmed ses i kontrast till *enactive mastery experiences*, exempelvis att en student får erfarenheter baserad på andra studenters handlingar i kontrast till att få erfarenheter baserade på egna handlingar. Bandura (1995) betonar dock att vikt behöver läggas på igenkänningsfaktorn för individen, det vill säga hur väl en student identifierar sig med en annan student. Om igenkänningsfaktorn är hög kommer individens *self-efficacy* i högre grad påverkas

av den andres framgång och motgång. Men, om igenkänningsfaktorn är låg kommer inte andras resultat ha något inflytande över individens *self-efficacy*.

Bandura (1995, 1997) menar att *social persuasion* (socialt övertygande) är ett annat sätt att öka en individs *self-efficacy* när individen, genom verbal övertalning, får höra att man har förmågan att hantera en viss uppgift. Det som behöver problematiseras, enligt Bandura (1995, 1997), är huruvida realistisk en övertalning är för individen. En övertalning kan avfärdas och bidra till minskad tilltro till den egna förmågan om den följs av nedslående resultat för individen. Bandura (1997) poängterar således att en övertalning enbart är så stark och tillförlitlig som mottagarens förtroende för personen som yttrade den.

Successful efficacy builders do more than convey positive appraisals. In addition to raising people's belief in their capabilities, they structure situations for them in ways that bring success and avoid placing people in situations prematurely where they are likely to fail often. They encourage individuals to measure their success in terms of self-improvement rather than by triumphs over others. (Bandura, 1995, s. 4)

Den sista aspekten benämner Bandura (1995, 1997) *physiological and emotional states* (fysiologiska och emotionella tillstånd) där bedömning av *self-efficacy* delvis även baseras på en individs fysiska och emotionella mående i relation till den genomförda uppgiften. Vidare hävdar Bandura (1995) att en viktig del för förståelsen för hur fysiska och emotionella reaktioner påverkar bedömning av *self-efficacy* är att fokus ligger på individens upplevelse och tolkning av dessa, snarare än hur intensiva reaktionerna är. Detta kan exemplifieras genom hur en negativ reaktion, som en students känsla av stress, oberoende av graden av stress lätt kan tolkas av studenten som en effekt av dålig prestation.

Bandura (1995) argumenterar att oberoende av hur information, som är relevant för bedömning av *self-efficacy*, förmedlas behöver ovannämnda sätt särskiljas från den kognitiva processen hos individen. Den *kognitiva processen*, menar Bandura

(1997), syftar till en bearbetning av den information som väljs ut, hur informationen övervägs, och integreras i den personliga bedömningen av *self-efficacy*. *Self-efficacy* blir således en produkt av den kognitiva processen.

For example, the extent to which performance attainments alter perceived efficacy will depend on people's preconceptions of their capabilities, the perceived difficulty of the task, the amount of effort they expend, their physical and emotional state at the time, the amount of external aid they received, and the situational circumstances under which they performed. (Bandura, 1995, s. 5)

De fyra aspekterna synliggör att graden av *self-efficacy* hos en student är en bedömning under konstant rörelse och förändring i förhållande till de situationer som studenten ingår i. I föreliggande studie ligger dessa aspekter till grund för förståelsen hur graden av *self-efficacy* påverkar studenters hantering av *skiftet*.

### ***Skiftet* som teoretiskt begrepp**

Med utgångspunkt i agentperspektivet i *social cognitive theory* ses studenten som medkonstruktör och utövar inflytande över det egna livet genom avsiktliga handlingar. Genom att observera hur dessa handlingar leder till resultat och en medvetenhet om sig själv som bidragande del, utvecklar studenten, det Bandura (1997) benämner, *personal agency*. Man kan argumentera att en miljöns natur är avgörande för studentens möjligheter att kunna utveckla *personal agency*, vilket Bandura (2001) lyfter utifrån individen som agent för upplevelser och inte bara någon som genomgår upplevelser. Vid ansökan till utbildning har studenten aktivt valt en miljö, campus, för sina studier. Studenten har således haft inflytande över det egna valet genom en avsiktlig handling. Även om en *vald* miljö innebär att studentens studiegång framöver kommer att styras utifrån campusmiljön, har studenten fortsatt möjlighet att utöva *personal agency* vars kärna kan ses som grundläggande för konstruktionen av *enactive mastery experiences*, och följaktligen även *self-efficacy*. Det som behöver problematiseras är *skiftets*



medförande *ändring* av miljö. Den *valda* miljön ändras till en *påtvingad* miljö; en distansmiljö som verkar på studenten vare sig hen vill eller inte, med endast möjlighet att tolka miljön som gynnsam, neutral eller negativ. Studenten har därmed gått från att vara en agent för de egna upplevelserna i den valda miljön till att enbart ha möjlighet att genomgå upplevelser i den påtvingade miljön.

Men, som Bandura (1997) belyser, ligger det i människans natur att utöva kontroll över händelser som påverkar det egna livet, och därmed också något som människan strävar efter. Följaktligen kan man argumentera för att denna mänskliga motståndskraft möjliggör för studenten att *konstruera* miljöer inom den redan existerande påtvingade miljön. På så sätt kan studenten återta rollen som agent för de egna upplevelserna, att genom *forethought* strukturera upp den nya tillvaron och planera i förväg. Detta bidrar till *intentionality* och *self-reactiveness* där studenten utför handlingar utifrån en avsiktlighet som ger mening och en känsla av identitet. Vidare kan studenten utvärdera de motiveringar och värderingar som ligger till grund för en handling genom *self-reflectiveness* (Bandura, 2001). Följaktligen, om kärnan i *personal agency* ses i relation till miljö kan man resonera att den metakognitiva processen som *self-reflectiveness* medför inte enbart begränsas till handlingarna, utan att det även sker en utvärdering av den miljö man själv har konstruerat. Således, med hänsyn till *self-efficacy* som produkt av den kognitiva processen (Bandura, 1997), kan en konstruerad miljö problematiseras i relation till de möjligheter och hinder som den ger upphov till.

Om miljön konstrueras på sådant sätt där studenten enbart möjliggör framgångsrika *enactive mastery experiences*, går studenten miste om erfarenheten av hur ansträngning bidrar till framgång; den som inte får uppleva motgång ger upp vid minsta motstånd (Bandura, 1995, 1997). Utifrån *vicarious experiences*, som sker i sociala sammanhang, kan en konstruerad miljö, där studenten söker sig till och umgås med andra studenter där igenkänningsfaktor är hög, dock ses som fördelaktig eftersom det skulle bidra till en ökning av *self-efficacy*. *Social persuasion* kan ställas i relation till *vicarious experiences* där tillförlitligheten av övertalningen kan

vara stark då det finns ett förtroende för personen utifrån en hög igenkänningsfaktor. *Physiological and emotional states* kan ses i förhållande till *enactive mastery experiences*, det vill säga att studentens fysiska och emotionella mående är knutet till de erfarenheter som studenten väljer att utsätta sig för. Bandura (1995, 1997) poängterar att bedömning av *self-efficacy* påverkas av en individs humör, och därmed kan enbart erfarenhet av framgång bli problematisk; studenten utsätter sig inte för motstånd som kan leda till potentiell motgång och negativa emotioner.

Sammanfattningsvis ses *skiftet* som teoretiskt begrepp utifrån den medförande ändring av miljö, från *vald* campusmiljö till *påtvingad* distansmiljö. Även om Bandura (1995, 1997) presenterar de tre miljöerna, *påtvingad*, *vald* och *konstruerad*, utifrån en trikotomi, kan dock ovanstående diskussion ligga till grund för en alternativ synvinkel; miljöerna är inte fasta eller absoluta utan dynamiska och flerdimensionella.

## 4. Tidigare forskning

Eftersom studenters hantering av *skiftet* är centralt för den aktuella studien presenteras och diskuteras inledningsvis forskning som undersöker *skiftet* inom högre utbildning utifrån studenters perspektiv. Vidare presenteras tidigare forskning om hur *self-efficacy* har använts i studier om högre utbildning, både i form av empiriska studier och litteraturöversikter, eftersom *self-efficacy* bidrar till förståelsen av hur väl studenter hanterar *skiftet* i den aktuella studien. Slutligen presenteras forskning kring hur utvecklingen av förskolläraryt utbildning på distans har sett ut i Sverige i form av empiriska studier där fokus ligger på distansundervisning utifrån studenters perspektiv. Avslutningsvis förs sammanfattande reflektioner kring den föreliggande studiens positionering i förhållande till tidigare forskning.

### ***Skiftet* under Covid-19 pandemin**

#### **En skillnad mellan distans och distans**

Boström et al. (2021) undersökte i en litteraturstudie hur studenters studiestrategier i distansutbildningar har framträtt de senaste 20 åren internationellt och studenters studiestrategier till följd av distansundervisning under Covid-19 pandemin. Totalt valdes 46 studier utifrån relevanta kriterier i relation till studiens frågeställningar. Resultat visade att studenters studiestrategier skildes åt i en ordinarie distansutbildning jämfört med under Covid-19 pandemin. Här kan man resonera om Banduras (1995, 1997) tankar att miljö, som *vald* eller *påtvingad*, kan vara av betydelse för studenters studiestrategier utifrån miljöns möjligheter och begränsningar.

I studiestrategier på distansutbildning framkom fem olika teman: *Self regulated learning* (SRL), motivation, lärande strategier, undervisningsmetoder och integrerad teknik. I studiestrategier under Covid-19 pandemin framkom fyra olika teman: Lärande mönster, övergång till lärande på distans (studenter), över till lärande på distans (lärare) och digitalisering. Här lyfter Boström et al. (2021) att

övergången till distansutbildning har påverkat studenters motivation. Stor vikt behöver läggas på att observera studenters studiestrategier och studenter behöver ges möjlighet att utveckla egna strategier för sina studier. Utifrån *self-efficacy* argumenterar Curtis (2020) att forskning visar på att där finns en relation till val av utbildning där studenter prövar och omprövar sin *self-efficacy*. Följaktligen är studenters studieupplevelser knutna till denna relation.

Vidare diskuterar Boström et al. (2021) att de olika teman är sammanhängande där SRL framkommer som central i studenters studiestrategier, det vill säga studenters förmåga att självreglera det egna lärande kommer ha en påtaglig effekt på deras studieresultat. Här spelar även *self-efficacy* en väsentlig part i studenters självreglering. Utifrån en förändring i lärares undervisningsmetoder har en påverkan på studenters strategier synliggjorts, något som även lyfts och diskuterats i andra studier (Alm et al., 2014; Jungert & Rosander, 2010; Bartimote-Aufflick et al., 2016). Här lyfter Boström et al. (2021) att förändringar i förutsättningar har skett hos både lärare och studenter, vilket givetvis medförde nya krav. Paralleller kan dras till problematiken som uppstår i samband med en utbildning på distans som Hanefors (2008) och Andersson (2015) lyfter i sina utvärderingar där studenter, så väl som lärare, uttryckt ett större ansvarstagande, högre krav på digital och pedagogisk kompetens och social interaktion. Boström et al. (2021) konkluderar att det finns ett behov av utveckling av studenters SRL strategier, digital didaktik, samt utvärdering av digitala verktyg som används i distansundervisning.

Zetterberg (2022) beskriver hur studieresultat har förbättrats för campusstudenter år 2020 under Covid-19 pandemin i jämförelse med campusstudenter 2016–2019, vilket medförde ett intresse att undersöka fenomenet baserat på studenters egna uppfattningar om lärandeprocessen och lärmiljö. I första hand granskades antagningspoängen, dock visade sig antagningspoängen vara lägre 2020 än tidigare år. Studien genomfördes med en anonym enkät, som resulterade i en svarsfrekvens

på 50%, där svaren sedan kodades och sorterades utifrån en kvalitativ innehållsanalys.

Resultat i Zetterbergs (2022) studie visade att studenter såg positivt på förinspelade föreläsningar då dessa bidrog till en flexibilitet där studier och arbete kunde kombineras. Däremot framkom interaktionen som lidande i synnerhet i relation till Zoom med få påslagna kameror. Studenterna lyfte vikten som den sociala interaktionen har för studieresultat där flera studenter även beskriver hur de har möjliggjort för att bibehålla kontakten. Det egna engagemang hos studenten är något som studenterna lyfter som bidragande till ett bra studieresultat.

Hur det egna förhållningssättet i relation till omtanke för studenternas situation kan ha påverkat resultatet är något som Zetterberg (2022) problematiserar. Men å andra sidan har lärares pedagogik och interaktion med studenter på distansutbildning framkommit som problematisk och bristande (Hanefors, 2008; Andersson, 2015). När studieupplevelse är bunden till val av utbildning (Curtis, 2020), kan man argumentera att det medför vissa förväntningar och förutsättningar. Men när det sker en förändring i förutsättningar och det ställs nya krav på studenter och lärare (Boström et al., 2021), kan man resonera att pedagogik och förhållningssätt behöver anpassas, om inte förändras.

### **En psykologisk aspekt**

Alomyan (2021) genomförde en studie i syfte om att undersöka hur den plötsliga övergången till distansundervisning och lärande på distans under Covid-19 pandemin påverkade lärande samt den psykologiska inverkan hos studenterna vid universitetet i Petra, Jordanien. Även Alomyan (2021) lyfter, likt flera andra studier, hur studenter och lärare ställdes inför svårigheter efter övergången där sociala interaktioner uteblev alltmer, dålig internetuppkoppling och hitta lämpliga digitala verktyg (Boström et al, 2021; Fridberg et al., 2021; Bäcklund et al., 2022; Zetterberg, 2022). Studien genomfördes via en webbenkät och totalt deltog 425 studenter från olika program och discipliner.

Studiens resultat visade att lärande på distans och distansundervisning hade en signifikant negativ effekt på studenternas lärande och även negativ psykologisk inverkan. Alomyan (2021) argumenterar att resultatet är förväntad utifrån den plötsliga övergången. Men, resultat kan även ställas i relation till en redan generell negativ effekt av den rådande Covid-19 pandemi, vilket även problematiseras av Hoss et al. (2021). Utifrån krav som ställs på studenter när utbildning bedrivs på distans (Hanefors, 2008; Andersson, 2015; Boström et al., 2021; Fridberg et al., 2021; Bäcklund et al., 2022, Zetterberg, 2022) resonerar Alomyan (2021) om möjligheten att deltagarna i studie saknade egenskaper som krävs för att klara av distansstudier. I resultatet framkom en signifikant skillnad i både akademiskt år och nivå av datorkunskaper för negativa psykologiska effekter och negativa utbildningseffekter av lärande på distans. Detta innebär att hur långt man har kommit på sin utbildning, så väl som nivå av datorkunskaper var av betydelse. Alomyan (2021) argumenterar att studenter på första året i utbildningen hade inte hunnit utveckla studiestrategier som studenter på tredje och fjärde året, och hade därmed mer negativa psykologiska effekter. Studenterna visade indikationer på att föredra lärande på plats vilket Alomyan (2021) problematiserar i relation till utbildningsupplägget vars material och design inte kunde tillgodogöras i en distansutbildning. Även denna problematik är frekvent framträdande i relation till utbildning och undervisning på distans (Hanefors, 2008; Andersson, 2015; UKÄ, 2017; Fridberg et al., 2021; Bäcklund et al., 2022; Zetterberg, 2022).

Resultat visade även på en signifikant måttlig positiv korrelation mellan studenters lärande och deras psykiska hälsa under Covid-19 pandemin. Alomyan (2021) rekommenderar att hänsyn bör tas till studenters psykiska välmående vid planering av lärande på distans. Författaren ställer sig kritisk till resultatet då mätning genomfördes två månader efter övergång till distansundervisning och menar att fler mätningar bör göras i relation till förändrade restriktioner. Vidare intas ett kritiskt förhållningssätt till resultatet som enbart representerar ett universitet varpå

Alomyan (2021) rekommenderar att framtida forskning bör inkludera fler universitet men även inkludera distansstudenter.

I en kvalitativ innehållsanalys undersökte Hoss et al. (2021) studenters syn på positiva och negativa effekter i samband med den plötsliga växlingen till distansundervisning i Tyskland. Författarna lyfter hur digitala verktyg sällan används i undervisning och lärande inom högre utbildning, vilket har lett till att universiteten var oförberedda inför att undervisa på distans under Covid-19 pandemin. I enkätstudien deltog 584 studenter från olika lärosäten i Tyskland. Distansstudenter exkluderades från studien av författarna. Deltagarna ombads lista fem positiva och negativa effekter som förväntas uppstå i samband med växling till distansundervisning, samt rangordna dessa ”inte så relevant” till ”högst relevant” (1–5).

Hoss et al. (2021) lyfter att bristen av den sociala interaktionen framkom som den mest omnämnda negativa effekten i samband med växlingen till distansundervisning där flera av svaren även lyfte psykosociala faktorer. I en jämförelse av antalet negativa respektive positiva effekter som nämndes visade resultatet 57.7% negativa respektive 42.3% positiva effekter. Skillnaden mellan positiva och negativa effekter var signifikanta. Negativa effekter upplevdes även som mer personligt relevanta än positiva effekter på en signifikant nivå. Negativa effekter som framkom som mest relevanta var generell minskning eller brist på social interaktion, samt minskad undervisnings- och lärandekvalitet inklusive prestationsbedömning. Positiva effekter som framkom som mest relevanta var tidssparande samt ökad flexibilitet i relation till tid och arbete av nästan en tredjedel av deltagarna. Ovannämnda negativa och positiva effekter har även synliggjorts i andra studier (Hanefors, 2008; Andersson, 2015; Boström et al., 2021; Bäcklund et al., 2022; Zetterberg, 2022).

Att negativa effekter övervägde positiva effekter problematiserar Hoss et al. (2021) i relation till dels en redan generell negativ effekt av den rådande Covid-19

pandemin, dels former av negativitets bias vid tidpunkt för studiens genomförande. Brist på social interaktion som negativ effekt menar Hoss et al. (2021) är förvånande då social interaktion, i tidigare forskning, ofta återspeglades som positiva effekter i digitalt lärande. Således, menar författarna, behöver Covid-19 pandemins restriktioner och medförande uppmaning till social isolation ses som en kritisk aspekt i relation till lärande på distans. En paradox visar sig när författarna lyfter att även om ökad flexibilitet är en högt rankad positiv effekt följs den av den negativa effekten att behöva utöva självreglering och självdisciplin. Hoss et al. (2021) ställer sig kritiska till studiens design och ser begränsningar med att enbart genomföra ett för-test, som dessutom fokuserar på studenternas *förväntningar inför* kommande kursstart. Följaktligen menar författarna att det är för tidigt att dra några summativa slutsatser.

### **Förskolläraryrket under Covid-19 pandemin**

Fridberg et al. (2021) vill med sin artikel synliggöra de anpassningar och erfarenheter som gjordes i samband med omställning till hybridundervisning inom förskolläraryrket på Högskolan Kristianstad. Artikeln är strukturerad utifrån olika projektområden. I ett av områdena lades fokus på studenters sociala kontakter i relation till delaktighet och inflytande där anpassningar har gjorts under pandemin i form av tillgänglighet på zoom. Detta resulterade i en ny social kultur, en på distans med exempelvis ”zoom-fikor” (Fridberg et al., 2021, s. 8), där innehåll som främjade hälsa och välbefinnande behandlades, där även lärare och kursansvariga deltog. Detta kan ses som en konkret utveckling i relation till de behov och önskvärda förändringar som uttrycktes i Hanefors (2008) och Anderssons (2015) utvärderingar. Fridberg et al. (2021) hänvisar till genomförda student- och lärarutvärderingar där studenter har sett positivt på insatserna för att främja den sociala interaktionen på distans. Studenter hade även lyft oro inför hantering av studiegång på distans, samt den mentala hälsan vilket även framkom i Alomyans (2021) studie.



Vidare lyfter Fridberg et al. (2021) att anpassningar gjordes för föreläsningar som tidigare hade genomförts på plats i stora salar. Dessa blev nu inspelade, vilket 30 studenter i en gruppintervju menade kan vara värt att fortsätta med. Möjlighet att kunna pausa en inspelad föreläsning var en av fördelarna som beskrevs, vilket har även lyfts i andra studier (Bäcklund et al., 2022; Zetterberg, 2022). Fridberg et al. (2021) problematiserar i vilken utsträckning det är möjligt att digitalisera förskolläraryrket, vilket även lyftes i Hanefors (2008) och Anderssons (2015) utvärderingar, och argumenterar för att digitala inslag skulle skapa större flexibilitet samt skona miljön.

I syfte om att beskriva hur förskollärestudenter har erfarit övergången från analog till digital undervisning genomförde Bäcklund et al. (2022) en kvalitativ intervjustudie med 30 förskollärestudenter på VAL-programmet (valideringsprogram för verksamma lärare som saknar behörighet). Bäcklund et al. (2022) lyfter hur övergången från analog till digital undervisning inte bara har medfört utmaningar i relation till lärares digitala kompetens, utan även i relation till pedagogisk kompetens. Här argumenterar författarna att den fysiska klassrumskontexten inte kan "översättas" rakt av till en digital kontext.

Överlag, lyfter Bäcklund et al. (2022), ansåg studenterna att övergången hade fungerat väl och kände trygghet inför distansundervisning utifrån att ha startat utbildningen på campus innan Covid-19 pandemin. I linje med flera andra studier som genomfördes under pandemin (Boström et al., 2021; Hoss et al., 2021; Fridberg et al., 2021; Zetterberg, 2022) lyftes praktiska möjligheter i relation till det egna lärandet så som tidsparning, ökad frihet och effektivitet (Bäcklund et al., 2022). Däremot framkom att övergången till distansundervisning medfört nackdelar så som ett uteblivet studentliv på campus, minskning i lärande prestationer samt ett stillasittande liv framför datorn. Studenterna uttryckte en saknad av fysiska möten och kunna byta miljöer (komma hemifrån). Här kan paralleller dras till Banduras (1997) beskrivning av en påtvingad miljö och de begränsningar som miljön medför för studentens agens. Digitala möten kunde inte ersätta fysiska vilket gjorde att

spontana interaktioner mellan studenter uteblev (Bäcklund et al., 2022). Utifrån diskussion rekommenderar Bäcklund et al. (2022) att fokus bör ligga på att möjliggöra interaktioner, lägga tyngd på pedagogiken snarare än tekniken samt att pedagogik behöver anpassas till en digital kontext (Hanefors, 2008; Andersson, 2015; Hanell, 2019; Boström et al., 2021; Fridberg et al., 2021; Zetterberg, 2022).

### ***Self-efficacy* i en högre utbildningskontext**

Alm et al. (2014) undersökte, i sin tvärsnittsstudie, olika faktorer som kan ligga till grund för studenters val att utbilda sig till lärare, så som motiv för val, studiemotivation, akademiskt engagemang och studenters *akademiska self-efficacy*: ”själv tillit [*self-efficacy*] är betydelsefullt för motivationen därför att om personer inte tror de kan klara av något de föresatt sig (exempelvis studier inom ett lärarprogram) blir incitamentet för att hålla ut och framhärda vid eventuella svårigheter låga” (s. 17). Sammantaget deltog 333 lärarstudenter från ett lärosäte. Författarna problematiserar att urvalet medför en begränsning för generalisering, dels utifrån utbildning, dels utifrån antal lärosäten. Alm et al. (2014) problematiserar att undersökningens tvärsnittsdesign med enbart ett mätillfälle medför att det inte framkommer någon riktning mellan variablerna som vid en longitudinellstudie med upprepade mätningar.

Alms et al. (2014) studie visar att altruistiska och inre motiv huvudsakligen ligger till grund för val att utbilda sig till lärare, vilket också medförde en högre grad av engagemang jämfört med studenter som drevs av yttre motiv. I relation till studenters akademiska själv tillit så visade resultatet på att där fanns en tilltro till den egna förmågan, men den var inte hög. Lärarstudenter med inriktning mot barn i yngre ålder hade lägre tilltro till den egna förmågan att klara av studierna än lärarstudenter med inriktning mot äldre barn och ungdomar. Det fanns däremot ingen skillnad mellan könen i studenternas skattning av den egna akademiska själv tilliten. Med utgångspunkt i hur tidigare erfarenheter av studief framgång är central för akademisk själv tillit argumenterar författarna att det låga resultatet kan

grunda sig i lärarutbildningens låga status och den medföljande utmaningen att attrahera högpresterande studenter (Alm et al. 2014). Här behöver dock författarnas argument problematiseras i relation till antagandet att högpresterande studenter enbart skulle vara intresserade att söka utbildningar med hög status. Vidare kan argumentet även problematiseras i förhållande till altruistiska och yttre motiveringar. Alltså att högpresterande studenter som då enbart skulle vara intresserade av utbildningar med hög status följaktligen även drivs av yttre motiveringar. Resultatet kan även problematiseras i relation till valt mätinstrument. Alm et al. (2014) lyfter att mätning av ovanstående variabler genomfördes med skattningsformulär vilket kan vara problematiskt, även om det är ett standardförfarande, på grund av risk för deltagares oärlighet, missuppfattningar eller social önskvärdhet.

Vidare problematiserar Alm et al. (2014) att studenter tenderar att ge upp snabbt, prestera enbart det nödvändiga och sätta låga mål vid en låg akademisk självtillit. För att öka sin självtillit behöver studenter ingå i olika utbildningssammanhang där de kan lyckas i sina studier. Här menar författarna dock att det inte handlar om att sänka kraven för utbildningen bara för att studenter ska känna att de lyckas, utan snarare främja fördelaktiga studievanor. Här kan paralleller dras till *enactive mastery experiences* (Bandura, 1995, 1997) och vikten av att erfarenheter behöver komma i form av framgångar och motgångar där lärandesituationer skapas och studenten får erfarenhet av framgång, men att det krävs ansträngning.

I sin avhandling forskade Curtis (2020) om de olika vägar som studenter kan ta in i högre utbildning, varav ett fokusområde var studenters *self-efficacy*. I avhandlingen valdes en kombination av två former av *self-efficacy*: *academic self-efficacy* (akademisk självförmåga) och *career decision making self-efficacy* (karriär beslutsfattanden självförmåga) utifrån rekommendationer från tidigare forskning som visade på potentiella begränsningar i studier med enbart en form (Curtis, 2020). Begränsningar ställdes bland annat i relation till att *self-efficacy* är kontext- och uppgiftsbunden; bedöma hög *self-efficacy* i en uppgift och låg *self-efficacy* i en

annan uppgift. Vidare hävdar Curtis (2020) att tidigare forskning visar på en relation mellan studenters *self-efficacy* och val av utbildning samt hur denna relation är av betydelse för studenters utbildningsupplevelser. I studien framkom att en väg in i högre utbildning började, för de flesta studenter, med en omprövning av *self-efficacy*.

Throughout the narratives, students depict trajectories that were intricately linked to these beliefs. The ups and downs along their trajectory maps often reflect times in which they believed they had the abilities to succeed within education and the times when they did not. Their trajectories reflect a process in which external doubts about their academic abilities were raised as were their internal beliefs about them. (Curtis, 2020, s. 265)

I en studie av Jungert och Rosander (2010) undersöktes sambandet mellan studenters *academic self-efficacy* och inflytande på studiemiljön, något som det tidigare inte har bedrivits några studier om. Här lyfter författarna studien i kontext till hur studenter inom högre utbildning i Sverige har flera formella rättigheter beträffande inflytande på studiemiljö. Deltagarna i studien är studenter från två olika mastersprogram vid samma lärosäte, där det ena programmet ses som mer prestigefyllt och det andra programmet bedrivs utifrån *Problem-based learning* (PBL). Totalt deltog 213 respektive 62 studenter vilket innebar en svarsfrekvens på 83% respektive 100%. Två enkäter skickades ut, den första för att mäta *academic self-efficacy* och den andra för att mäta inflytande och upplevelse av studier. Resultatet visade på en signifikant relation mellan hög *academic self-efficacy* och hög akademisk prestation, likaså mellan låg *academic self-efficacy* och starka tankar om avhopp. Jungert och Rosander (2010) lyfter dock detta som ett förväntat resultat. Men, samtidigt problematiserar författarna anledning till studenters rättigheter och möjligheter att utöva inflytande över studiemiljö, förbättrad retentionsgrad. Det finns en risk för otillfredsställande prestation och kommande avhopp om studenter med låg *self-efficacy* även är de studenter som minst utnyttjar möjligheten att utöva inflytande på studiemiljö, formell såväl som informell.

Författarna menar att fokus bör läggas på att öka dessa studenters *self-efficacy* genom uppmuntran till att pröva olika strategier för att utöva inflytande, men även exempelvis genom extra feedback från lärare eftersom ”self-efficacy beliefs is not only important for their [students’] academic performance, but also for their involvement in the formation of the institutional atmosphere and the communication of goals and ideas between students and their teachers and administrators” (Jungert & Rosander, 2010, s. 657).

Vidare lyfter Jungert och Rosander (2010) att studenter med hög *academic self-efficacy* var mer benägna att fyll i kursutvärderingar och prata med lärare efter seminarium för att utöva inflytande över studiemiljön. Vid en jämförelse mellan de två programmen visade sig att studenter i programmet med PBL, på en signifikant nivå, pratade med lärare för att utöva inflytande. I kontrast valde studenter i det andra programmet, på en signifikant nivå, att fylla i kursutvärderingar för att utöva inflytande. Anmärkningsvärd, menar Jungert och Rosander (2010), är den signifikanta skillnaden i *academic self-efficacy* mellan de två programmen och hänvisar till skillnaden i programmets pedagogik som en potentiell bidragande aspekt.

Bartimote-Aufflick et al. (2016) genomförde en litteraturstudie och granskade 64 artiklar som uppfyllde kriterierna: empirisk studie, universitetsstudenter som deltagare och definition av *self-efficacy* som korresponderade med Albert Banduras (2001) *social cognitive theory*. Syftet med granskningen var att synliggöra vikten och potentialen med att använda *self-efficacy* för att öka studenters läranderesultat i högre utbildning. De 64 artiklar kategoriserades utifrån typ av studie: korrelationsstudier (28 av 64), experimentella studier som relaterade *self-efficacy* med prestation (11 av 64), och experimentella studier som inte relaterade *self-efficacy* med prestation (25 av 64).

Bartimote-Aufflick et al. (2016) strukturerade upp resultat i åtta fynd. 92% av artiklarna, vars studier genomfördes i flertal olika länder och discipliner,

rapporterade en signifikant relation mellan *self-efficacy* och prestation. Utöver prestation, framkom även en hög korrelation mellan *self-efficacy* och 20 andra variabler så som värde, självreglering och metakognition, *locus of control* (kontroll-lokus<sup>2</sup>), inre motivation och inlärningsstrategi. Vid granskning av artiklarna problematiserar Bartimote-Aufflick et al. (2016) att *self-efficacy* ofta förväxlades med begrepp som självutvärdering, självförtroende, självuppfattning och självkänsla. Här rekommenderar författarna att läsa Banduras forskning vid studier som fokuserar på *self-efficacy*.

Vidare lyfter Bartimote-Aufflick et al. (2016) att *self-efficacy* hos studenter kan utvecklas samt att den är högre under vissa förhållanden än andra, exempelvis var *self-efficacy* högre när särskilda undervisningsstrategier användes. Detta kan ses i likhet med Jungert och Rosander (2010) som problematiserar graden av *academic self-efficacy* i relation till pedagogik. Men även i likhet med de begränsningar som Cutis (2020) lyfte i relation till att enbart använda sig av en form av *self-efficacy* då *self-efficacy* är kontext- och uppgiftsbunden. Detta är ett mellanrum som behöver fyllas, menar Bartimote-Aufflick et al. (2016) och rekommenderar att bedriva undersökningar där *self-efficacy* ställs i relation till olika ämnesområden för att få en förståelse för de multipla *self-efficacy* övertygelser som en individ kan inneha. Här menar författarna att forskningsdesigner även bör möjliggöra mätningar av prestation, med fördel i form av studieresultat.

De 36 experimentella studier som granskades visade sig även använda en mängd olika designar. Bartimote-Aufflick et al. (2016) problematiserar hur olika designar passar olika syften, eftersom studiedesign även avgör vad som är möjligt att undersöka och på vilket sätt. Exempelvis kan *cross-over* designar vara problematiska när en grupp först får intervention A och sedan B och en annan grupp

---

<sup>2</sup> ”Uppfattning om var kontrollen över positiva och negativa händelser har sitt fokus (är ”lokaliserad”)”

<https://www.psykologiguide.se/psykologilexikon/?Lookup=locus%20of%20control>

upplever B och sedan A. Vidare argumenterar författarna att undersökningar som inkluderar både mellangrups- och inomgruppsfaktorer med upprepade mätningar skulle vara mer fördelaktiga. 97% (62 av 64) av studierna mätte *self-efficacy* med en självrapporteringskala där ett snävt utbud av statistiska analysmetoder användes, oftast bundet till studiens design. Detta är något som Bartimote-Aufflick et al. (2016) ställer sig kritisk till och menar att Likert-skolor med ”håller inte alls med” till ”håller helt och hållet med” kan inte bara omkodas till en sifferskala (1 till 5) eftersom skillnaden värde 1 och 2 inte nödvändigtvis är den samma för värde 2 och 3. En problematik framkom även i relation till ofullständig data vilket, Bartimote-Aufflick et al. (2016) menar, påverkade inomgrupps-analyser då tester med upprepade mätningar är beroende av att en deltagare har svarat vid båda mätningar.

## **Förskollärarytbildning på distans**

I syfte om att utveckla och förbättra distansutbildning för lärarprogrammen vid Högskolan Dalarna genomförde Hanefors (2008) en utvärdering mot bakgrund av det utökade utbudet av distansutbildningar inom lärarprogrammen. I undersökningen skickades skriftliga enkäter via e-post till samtliga 227 studenter som var registrerade på en lärarutbildning 2005–2007. Resultatet baseras dock på en svarsfrekvens på 14% där få enkäter var fullständigt ifyllda. Hanefors (2008) resonerar att resultatet ändå är godtagbart utifrån deltagarnas utförliga kommentarer.

I rapporten skriver Hanefors (2008) om ett ökat intresse för lärarutbildning på distans, speciellt efter ett utökad utbud av olika inriktningar av lärarexamen (förskola, grundskola, fritidshem och gymnasieskola). I jämförelse, med att bedriva en utbildning på campus, påpekar Hanefors (2008) att bedriva en utbildning på distans sätter större krav på hur utbildningen struktureras och planeras för samt hur förutsättningar möjliggörs för interaktion studenter sinsemellan men även mellan studenter och lärare. Vidare problematiserar Hanefors en förändrad lärarroll som

skildrar en varierande kunskap hos lärarna gällande distansutbildning men även distanspedagogik.

I likhet med Hanefors (2008) problematiserar även Andersson (2015) upplägget i distansutbildningen i en utvärdering mot bakgrund av förskollärarytbildningen som började ges på distans på Mälardalens universitet (före detta högskola) 2013. Undersökningen genomfördes med observationer av lärplattformar, intervjuer (programansvarig, distanssamordnare, sex undervisande lärare och tre studenter) och tre webbenkäter (studenter, studenter med studieuppehåll och undervisande lärare) med en sammanlagd svarsfrekvens på 29%. Utvärderingen visade på erfarenheten att kopiera ett kursupplägg som ges på campus rakt av till distansform som omöjligt. Distansutbildning ställde andra krav än campusutbildning, speciellt när interaktionen behövde tillgodogöras för; interaktiva föreläsningar på campus är förmedlande föreläsningar på distans.

En central utgångspunkt i både Hanefors (2008) och Anderssons (2015) utvärderingar behandlade möjligheten att kunna läsa till förskollärare på distans. Hanefors (2008) lyfter att studenterna såg positivt på lärarutbildningen på distans, speciellt utifrån möjligheterna att kunna studera utifrån egna förutsättningar. Studenterna upplevde dock att distansstudier ställde krav på det egna ansvarstagandet och lyfte utvecklingsmöjligheter i form av önskemål om mer uppmärksamhet och återkoppling från läraren, samt ökad flexibilitet, då i relation till de egna förutsättningarna. I sin utvärdering lyfter Andersson (2015) att det råder en diskonsensus mellan studenters och lärares uppfattningar att kunna läsa till förskollärare på distans; studenterna menade att det var möjligt, men lärarna var tveksamma. Utbildningen levde upp till studenternas förväntan gällande arbetsmängd och svårighetsgrad. Men, trots att upplägg i kurser bidrog till att studenterna klarade av sina studier påpekades ett behov av utveckling av kurser till mer distansanpassade upplägg. Detta uppfattades dock som svårt och mer krävande av lärarna i utbildningen, där de flesta även saknade erfarenhet av att undervisa på distans.



I sin avhandling undersökte Hanell (2019) hur studenter på förskolläraryr utbildningen upplevde användningen av digitala verktyg i sina studier där "[...] en del av avhandlingen är att vrida förståelsen för hur olika typer av digitalt medierade informationsaktiviteter utförs inom den sociala praktik som förskolläraryr utbildningen utgör" (s. 26). Vidare lyfter Hanell (2019) hur den ökade digitaliseringen och teknologiska framväxten har påverkat utbildningsområdet där digitala verktyg och lösningar ses både utifrån möjligheter och hinder. De digitala verktyg som Hanell (2019) syftar till är inte lärplattformar eller andra verktyg som lärosätet erbjuder eller använder sig av, utan snarare de digitala verktyg som studenterna själv valt att använda sig av och som lärarledd undervisning bedrivs igenom, exempelvis Facebook. Här behövs poängteras att undersökningen inte genomfördes på en förskolläraryr utbildning på distans så som Hanefors (2008) och Andersson (2015). Avhandlingen har dock inkluderats utifrån UKÄ:s (2017) och lärosätenas breda tolkning av vad en distansutbildning är. Med utgångspunkt i att avhandlingen bygger på tre netnografiska studier mellan 2012–2015 (och en policystudie), bidrar Hanells (2019) forskning till kunskap om hur digitala verktyg kommer till uttryck på förskolläraryr utbildningen och i studenternas studier.

Resultat i Hanells (2019) avhandling visade på att den gemensamma Facebookgruppen används både för relationsbygge samt kollaborativ problemlösning av studenterna. Studenters identitetsskapande och användning av den gemensamma Facebookgruppen är beroende på studentens positionering. Hanell (2019) menar att förskolläraryr utbildningens framväxt är central i förståelsen för hur synen på lärande som har präglat förskolan genom åren indirekt också påverkat syn på lärande och studenters identitetsskapande på förskolläraryr utbildningen. Studenter intresserade av diskussioner lutade mot relationsbygge, medan studenter intresserade av måluppfyllelse lutade mot kollaborativ problemlösning. Det framkom även en koppling mellan syn på lärande och användning av Facebookgruppen. Syn på lärande som samlärande, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, relaterades till relationsbygge medan en syn på lärande,

som instrumentellt utifrån neoliberalism, relaterades till kollaborativ problemlösning.

Med utgångspunkt i sin utvärdering menar Hanefors (2008) att fokus bör ligga på att utveckla områden så som: större flexibilitet, klarare upplägning av utbildning, utbildningens innehåll och struktur, kvalitetssäkring av lärare och föreläsningar, samt teknisk utbildning till alla lärare. Dessa utvecklingsområden framträder dock fortfarande som problematiska och som svagheter i Anderssons (2015) utvärdering, där svagheter identifieras i områden som lärares kunskapsbrister i distansundervisning och teknikkompetens, utbildningens upplägg, innehåll och struktur, samt flexibilitet i utbildningen. Utifrån en granskning av tidigare forskning kring användning av digitala verktyg inom lärarutbildningen lyfter även Hanell (2019) en bristfällig digital kompetens hos lärarna. Vidare menar Hanell (2019) att diskussioner behöver föras kring värdet som digitala verktyg har för undervisning då det framkommer ett förgivettagande.

## Sammanfattande reflektioner

Vid granskning av förskollärarytbildning på distans framkom att Andersson (2015), sju år senare, lyfter samma problematik som Hanefors (2008). Detta kan behövas problematiseras när 26 av 34 lärosäten i Sverige som bedriver distansutbildning hävdar även bedriva ett strategiskt arbete kring detta (UKÄ, 2017).

I empiriska studier, inom högre utbildning, där studenters *self-efficacy* har undersökts har man valt att använda sig av *academic self-efficacy* (Alm et al., 2014; Curtis, 2020; Jungert & Rosander, 2010). Även om *academic self-efficacy* kan vara av relevans för denna studie, medför denna insnävning att fokus primärt läggs på studierna och hur studenter upplever att de kan hantera dessa. Genom att i stället ta utgångspunkt i studenters generella *self-efficacy* finns möjlighet att synliggöra hur studenter hanterar och klarar av ett *skifte* i undervisningsupplägg, något som *academic self-efficacy* inte gör.

I de studier som presenterats där man har undersökt studenternas studieupplevelse under Covid-19 pandemin framkommer *self-efficacy* som en av flera faktorer som kan påverka (Boström et al., 2021). Alltså ingen av studierna har aktivt fokuserat på någon form av *self-efficacy*, generell eller akademisk. Flera av studierna lyfter dock studenters studieupplevelser i relation till lärande, studiestrategier, tillgänglighet, effekter av övergången till distans, sociala interaktioner och psykisk hälsa (Boström et al., 2021; Zetterberg, 2022; Hoss et al., 2021; Alomyan, 2021).

Lärares bristande digitala kompetens och pedagogiska förhållningssätt har i flera studier lyfts som problematiskt och något som behöver utvecklas (Hanefors, 2008; Andersson, 2015; Hanell, 2019; Alomyan, 2021; Boström et al., 2021; Hoss et al., 2021; Bäcklund et al., 2022; Zetterberg, 2022). Den aktuella studien behandlar inte dessa aspekter då fokus ligger på studenten som agent utifrån Banduras (2001) *social cognitive theory*. Följaktligen undersöks studentens egen syn på utbildningen, utifrån egna avsiktliga handlingar.

Med hänsyn till att distansutbildning och distansundervisning har funnits länge, har det inte bedrivits någon empirisk studie som synliggör distansstudenters studieupplevelser under Covid-19 pandemin. I detta fall gjorde Hoss et al. (2021) även ett aktivt val att exkludera distansstudenter. Detta kan möjligtvis bero på att distansstudenter inte ansågs ha upplevt något *skifte*. Därmed har heller ingen empirisk studie kunnat identifieras där man har jämfört campusstudenters och distansstudenters studieupplevelser i samband med *skiftet* till distansundervisning under Covid-19 pandemin. Däremot har Boströms et al. (2021) litteraturoversikt bidragit med viktig kunskap gällande hur distansstudenters studiestrategier skiljer sig från studiestrategier hos studenter som upplevde distansundervisning under Covid-19 pandemin.

I de empiriska studierna som har diskuterats har deltagarna i flertalet studier kommit från samma disciplin och från ett lärosäte (Hanefors, 2008; Andersson, 2015; Hanell, 2019; Alm et al., 2014; Jungert & Rosander, 2010; Fridberg et al.,

2022; Bäcklund et al., 2022; Zetterberg, 2022). Ett fåtal av de diskuterade empiriska studier genomfördes med deltagare från olika lärosäten (Curtis, 2020; Hoss et al., 2021). De empiriska studierna har genomförts med olika forskningsdesigner dels med kvalitativa analyser baserad på intervjuer eller enkäter, dels kvantitativa i form av en tvärsnittsmodell eller gruppjämförelser med statistiska analyser baserad på enkäter. Men, flera studier resonerar att en longitudinell forskningsdesign är att föredra. Med utgångspunkt i studiernas slutsatser använder föreliggande studie en enkät som insamlingsmetod och en forskningsdesign som innehåller en inomgrupps- och en mellangruppsfaktor.

Följaktligen kan föreliggande studie bidra med ny kunskap om *skiftet* under Covid-19 pandemin och betydelsen av studenters *self-efficacy* utifrån hur väl de bedömer sig själva kunna hantera olika situationer, bland annat oförutsägbara händelser och plötsliga ändringar, *skiftet*. Vidare bidrar studien med ny kunskap om hur synen på studieupplevelsen hos distansstudenter på förskolläraryr utbildningen, dels kommer till uttryck under Covid-19 pandemin, dels om potentiella skillnader förekommer i jämförelse med campusstudenter. I relation till deltagare kommer denna studie fokusera på enbart en utbildning, förskolläraryr utbildningen (jfr. Fridberg et al., 2021; Bäcklund et al., 2022), men inkludera lärosäten från hela Sverige vilket kan bidra med ny kunskap om hur *skiftet* kommer till uttryck hos förskolläraryr studenter, på campus och distans, i Sverige under Covid-19 pandemin. Avslutningsvis möjliggör den föreliggande studiens forskningsdesign, en kombination av en inomgrupps- och mellangruppsfaktor, att ny kunskap om *skiftet* men även betydelsen av *self-efficacy* i hantering av *skiftet* kan synliggöras utifrån en jämförelse mellan två tidpunkter inom en grupp (jfr. longitudinell design) samt jämförelse mellan två oberoende grupper (jfr. gruppjämförelser).

## 5. Syfte

Syftet med studien är att undersöka om, och i så fall hur *skiftet*, i samband med Covid-19 pandemin, kommer till uttryck hos förskollärostudenterna i Sverige. Detta görs genom att jämföra de studenter som valt distansstudier 2019 med de studenter som valde campusstudier, men sedan på grund av Covid-19 pandemin, tvingades växla till distansstudier. Studien fokuserar på *skiftet* i relation till förskollärostudenternas *self-efficacy*, syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student och studieresultat.

## Hypoteser

Hypotes 1. Det finns positiva samband mellan *self-efficacy* och syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student och studieresultat i hela undersökningsgruppen.

Hypotes 2. Distansstudenter skattar sig högre i *self-efficacy* jämfört med campusstudenter.

Hypotes 3. Distansstudenter har under (2020) pandemin en mer positiv syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student samt högre studieresultat än campusstudenter.

Hypotes 4. *Skiftet* påverkade campusstudenters syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student och studieresultat negativt.

Hypotes 5. Campusstudenter med hög *self-efficacy* hanterade *skiftet* bättre än campusstudenter med låg *self-efficacy* i form av en mer positiv syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student samt högre studieresultat 2020.

## 6. Metod

I detta avsnitt presenteras studiens forskningsdesign; en inomgrupps- och mellangrupsdesign. Designen möjliggör att dels undersöka förändringar inom gruppen campusstudenter före och under pandemin, dels undersöka skillnader mellan de två oberoende grupperna campusstudenter och distansstudenter (Cohen et al., 2018).

### Urval och population

Förskollärarstudenter vid 18 av 19 lärosäten där en förskolläraryt utbildning, utan tidigare erfarenhet och utan upplägg med profil eller inriktning startade 2019, fick förfrågan om deltagande i studien. Ett lärosäte exkluderades från undersökningen utifrån etiska skäl, vilket diskuteras närmare under etiska överväganden. Sammanlagt blev 1807 studenter tillfrågade. 1564 studenter (87%) var, 2019, registrerade på en campusutbildning och 243 studenter (13%) var registrerade på en distansutbildning.

Föreliggande studie går i linje med en totalundersökning vilket, enligt Statistikmyndigheten (SCB) (u.å.), innebär en insamling av data ”från alla personer eller företag i den grupp som statistiken ska gälla”. Argument för att denna studie enbart går i linje med en totalundersökning baseras på uteslutning av ett lärosäte.

### Deltagare

463 (25.6%) av 1807 studenter har svarat på enkäten. Fyra studenter togs bort från stickprovet då de inte medgav samtycke till insamling av data. 127 studenter togs bort från stickprovet då antingen inte var antagna 2019 eller inte fyllde i hela enkäten. Totalt har 332 (N=332) studenter deltagit i enkäten. Av dessa var 283 campusstudenter och 49 distansstudenter, vilket innebär en svarsfrekvens på 18% för campusstudenter och 20% för distansstudenter. Även om svarsfrekvensen är låg kan underlaget vara godtagbart i förhållande till totalpopulationen och representativitet (Cohen et al., 2018).

### **Representativitet**

UKÄ:s (2017) rapport visar på att 96% av alla studenter registrerade på förskolläraryrket är kvinnor. Av de totalt 332 studenter som deltog i den aktuella studien identifierade sig 94% (N=312) som kvinnor, 5% (N=5) som män och 1% (N=3) som annat.

UKÄ:s (2017) rapport visar även att fler kvinnor än män läser distansutbildningar och att studenter som läser på distans är generellt äldre. I den aktuella studien identifierade sig 265 campusstudenter respektive 47 distansstudenter som kvinnor, 3 campusstudenter respektive 2 distansstudenter som män och 3 campusstudenter respektive 0 distansstudenter som annat. Medelåldern för campusstudenterna var 28.9 år, med en standardavvikelse (SD) på 6.0 år. Medelåldern för distansstudenterna var 34.7 år (SD = 8.2).

### **Procedur**

Kontakt togs med ansvarig person för förskolläraryrket vid de 18 utvalda lärosätena om distribuering av enkät. Tre programansvariga lade ut en länk på studenternas digitala programsida och de resterande 15 skickade en studentlista per post till författaren, som sedan distribuerade enkäten via e-post som hemlig kopia till samtliga studenter vid ett lärosäte åt gången för att göra förfrågan mer personlig: ”Till dig som är förskolläraryrket vid [...] - förfrågan om deltagande i enkät”. I meddelandet användes missivbrevet (se Bilaga 1) och en anonym länk till enkäten. Bryman (2016) lyfter det som fördelaktigt att distribuera enkäter via länk eftersom det medför en lättillgänglighet för deltagaren och därmed även högre chans till deltagande.

### **Mätinstrument**

I studien användes en enkät (se Bilaga 2) för insamling av data där alla studenter fick frågor i relation till före och under Covid-19 pandemin. Bryman (2016) lyfter att enkäter kan liknas vid strukturerade intervjuer, men det som skiljer instrumenten åt är att deltagare behöver läsa frågorna själva i en enkät. Av den anledning är det

av vikt att frågorna är lätta att förstå då det inte finns möjlighet att ställa uppföljningsfrågor.

### **Bakgrundsfrågor**

Allmänna bakgrundsfrågor bestod av frågor om huruvida studenten var antagen 2019 och vilken form av förskolläroutbildning man var antagen till. Vidare ställdes frågor kring hur studenten identifierade sig och ålder.

### ***Self-efficacy***

En *general self-efficacy scale* (GSES) (Koskinen-Hagman et al., 1999) användes för att mäta studenternas *self-efficacy*. Skalan består av 10 påståenden i relation till deltagarnas generella upplevda *self-efficacy* att kunna hantera olika tänkbara situationer (se Bilaga 2). Studenterna ombads att bedöma sin *self-efficacy* utifrån vilken grad de instämmer med påståendena. Bedömningen registrerades på en femgradig Likert-skala (1 = inte alls; 5 = helt och hållet). Skalan är ursprungligen skriven på tyska, men har översatts till flera olika språk. I denna studie användes den rekommenderade svenska översättningen. Cronbach's alpha genomfördes för att testa skalans interna reliabilitet. Bryman (2016) betonar att, när multipla indikatorer används för att generera en summering (jfr. 10 påståenden för att mäta *self-efficacy* i GSES), är det av vikt att dessa indikatorer är relaterade för att mäta samma mått. Här lyfter Cohen et al. (2018) att Cronbach's alpha ger en koefficient av korrelationer mellan påståenden. Värden över 0.6 ses som reliabla. Resultat av genomfört Cronbach's alpha test visade på en hög intern reliabilitet för GSES på  $\alpha = 0.858$ .

### **Frågor om syn på utbildning samt studieresultat**

Frågor om studierna före (2019) och under (2020) pandemin behandlade studietid, i vilken utsträckning studenten deltog i utbildningen, genomsnittsbetyg och arbete vid sidan om studierna. Vidare fanns sammanlagt 12 påståenden för att mäta syn på de egna universitetsstudierna, på det egna lärandet och syn på sig själv som student. De 12 påståenden var både positivt och negativt inriktade. För mätning av syn på



de egna universitetsstudierna och syn på det egna lärandet skrevs åtta egna påståenden fram (se Bilaga 2). För syn på sig själv som student användes en *academic self-concept scale* (ASCS) (Flowers et al., 2013). Skalan består ursprungligen av 40 påståenden och fyra påståenden valdes ut för enkäten (se Bilaga 2) och översattes från engelska till svenska av författaren. Urval av påståenden diskuteras i metoddiskussion. Alla 12 påståenden skattades på en femgradig Likert-skala (1 = instämmer inte alls; 5 = instämmer helt och hållet). Fyra påståenden kodades om före analys så att höga värden motsvarade en positiv syn (för information om *reverse coding* se exempelvis Cohen et al., 2018). Cronbach's alpha genomfördes för syn på de egna universitetsstudierna ( $\alpha = 0.703$ ), syn på det egna lärandet ( $\alpha = 0.641$ ) och syn på sig själv som student ( $\alpha = 0.692$ ).

## Statistiska analyser

Pearsons bivariata korrelationsanalys används för att synliggöra samvariationen mellan två variabler (Cohen et al., 2018; Bryman, 2016) och användes i den aktuella studien för att undersöka samband mellan *self-efficacy* och syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student och studieresultat.

En tvåvägs blandad variansanalys (ANOVA) används när det finns förväntade skillnader mellan två oberoende variabler på en beroende variabel. Testet synliggör effekten av var och en av de oberoende variablerna och eventuella interaktionseffekter. Upprepade mätningar görs för att dessutom testa jämförelse inom en och samma grupp (Cohen et al., 2018). Tvåvägs blandad ANOVA:s med upprepade mätningar av tidpunkt (2019/2020) gjordes i den här studien för att undersöka om det finns några skillnader i campusstudenters och distansstudenters syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student och studieresultat, särskilt under (2020) pandemin. Men även för att undersöka om det finns någon skillnad i campusstudenters svar för syn på det egna

lärandet, syn på de egna universitetsstudierna, syn på sig själv som student och studieresultat, före (2019) och under (2020) pandemin.

Ett *t*-test för oberoende grupper (independent samples *t*-test) används för att undersöka om där finns en statistisk signifikant skillnad mellan två oberoende gruppers medelvärde (Cohen et al., 2018). Ett *t*-test för oberoende grupper genomfördes för att se om det finns några skillnader mellan campusstudenter och distansstudenter bedömning av den egna *self-efficacy*.

För att kunna undersöka betydelsen av *self-efficacy* i hantering av *skiftet* delades campusstudenterna in i två grupper: låg och hög *self-efficacy*, enligt median 3.6. En tvåvägs blandad ANOVA med upprepade mätningar av tidpunkt (2019/2020) gjordes för att undersöka skillnader mellan campusstudenter med högre och lägre *self-efficacy* i syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student och studieresultat.

## Etiska överväganden

Med utgångspunkt i det egna arbetet som adjunkt i pedagogik vid ett lärosäte i Sverige valdes vederbörande lärosäte bort i undersökningen. Även om enkäten är anonym och studenter inte kan identifieras via svaren kan validitet finnas i argument om en potentiell bias: kommer studenterna svara sanningsenligt eller oärligt beroende på lärar-studentrelationen? Utifrån osäkerheten uteslöts dessa studenter från studien.

Denna studie förhöll sig till de riktlinjer som skrivits fram av Vetenskapsrådet (2017) och de fyra forskningsetiska principerna. Utifrån *öppenhetskravet* informerades deltagarna om studiens syfte, deras roll i studien, att deltagandet i studien var frivilligt och kunde avbrytas närsomhelst. I enkäten fanns möjlighet att kryssa för om man har tagit del av information. Utifrån *samtyckeskravet* gavs deltagare möjlighet att lämna in ett samtycke för deltagande utifrån den information som har framgått. I enkäten fanns möjlighet att kryssa för om samtycke. Utifrån

*konfidentialitetskravet* anonymiserades och avidentifierades deltagare så att ett svar inte skulle kunna härledas till en viss deltagare eller plats. Av den anledning framkom inte något alternativ i enkäten att kryssa för gällande vilket lärosäte man tillhörde eller krav på identifiering. Utifrån *nyttjandekravet* informerades deltagarna att empiri som samlas in kommer användas för examensarbete. Ett missivbrev (se Bilaga 1), där samtliga krav framgår, användes för att informera deltagarna. Qualtrics, som användes för att skapa enkäten, registrerar IP-nummer och geografisk position automatiskt, men dessa har raderats i datafilen innan analys påbörjades.

God forskningssed är något som alla forskare behöver följa samt reflektera över forskningsresultatets bidrag till samhället. I relation till metodologiska överväganden har en risk-vinst bedömning gjorts så att deltagare utsätts för minsta tänkbara skadliga konsekvenser (Vetenskapsrådet, 2017).

## **Metoddiskussion**

### **Deltagare och population**

I urval av förskollärostudenterna och upplägg valdes att exkludera upplägg med profil/inriktning och verksamhet i förskolan. Urval motiverades med hänsyn till agentperspektivet i *social cognitive theory* samt *self-efficacy*, där studenten väljer en miljö utifrån den potentialitet som finns. Förskolläroutbildningar med ovannämnda upplägg ges i begränsad omfattning vilket medför att en student som är intresserad av en viss inriktning eller är verksam i förskolan har begränsade valmöjligheter gällande lärosäte och upplägg.

Det finns ett syfte med att synliggöra hur populationen ser ut i relation till den aktuella studiens stickprov. Låg svarsfrekvens gör inte stickprovet mindre godtagbart, om stickprovet är representativt. Utifrån UKÄ:s (2017) rapport framkommer stickprovet som representativt, vilket innebär att underlaget i den föreliggande studien är godtagbart (jfr. Cohen et al., 2018). Dock behöver förskolläroutbildningen problematiseras i förhållande till att den framkommer

kvinnodominerande oberoende om utbildning ges på campus eller distans (UKÄ, 2017).

I relation till det stora bortfallet finns en medvetenhet kring möjligheten att de studenter som har deltagit i undersökningen kan tillhöra grupperna som har haft en mycket positiv upplevelse av *skiftet* eller mycket negativ upplevelse av *skiftet*. Stort bortfall har även lyfts i tidigare forskning som har presenterats (Hanefors, 2008; Andersson, 2015; Zetterberg, 2022).

### **Enkät**

Frågor om antagning, utbildningsupplägg, samt fortsatta studier under Covid-19 pandemin hade ett krav på svar för sällning och dirigerings av deltagare i enkäten. Totalt fick 131 deltagare tas bort från stickprovet. Att deltagare slutade svara på enkäten blir problematisk vid en tvåvägs blandad ANOVA med upprepade mätningar när man testar inomgruppskillnader då detta kräver att en deltagare har svarat på hela enkäten (Bartimote-Aufflick et al., 2016; Cohen et al., 2018). Studenter som inte antogs 2019 kunde inte fortsätta besvara enkäten. Dessa studenter kan ha funnits med på studentlistan i samband med återupptag av studier efter ett uppehåll. Medvetenhet om denna potentialitet fanns under konstruktion av enkäten och krav på svar övervägdes utifrån risken att studenter enbart läser individuella kurser i programmet.

Val att använda skattningsformulär anses vara ett standardförfarande dock kan det medföra problematik som risk för deltagares oärlighet, missuppfattningar eller social önskvärdhet (Alm et al., 2014), men även att Likert-skolor i form av attityd (att hålla med påståenden) inte kan översättas rättvist till siffror enligt Bartimote-Aufflick et al. (2016). Dock kan man argumentera att skattningsformulärens interna validitet ger stöd åt att mäta det som är tänkt att mäta. GSES:s validitet har genomgått omfattande utvärderingar (jfr. Lönnfjord & Hagquist, 2018) men även fått stöd (Scholz et al., 2002) och kan därmed betraktas som beprövad erfarenhet.

Fyra påstående konstruerades dels för syn på de egna universitetsstudierna, dels för syn på det egna lärandet. För syn på sig själv som student valdes fyra påståenden av 40 från ASCS. Val i konstruktion av påståenden och urval av påståenden från skalan grundar sig dels i studiens syfte och hypoteser, dels utifrån positiva och negativa aspekter med distansstudier som har lyfts i den tidigare forskning som presenterats. Vidare kan man problematisera att varje dimension (syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet och syn på sig själv som student) enbart innehåller fyra påståenden vardera. Överväganden grundades på att alla frågor inte lämpar sig i en enkät samt att en enkät bör vara lättillgänglig utifrån design och frågor som kan stödjas i en mindre skärm (Bryman, 2016). För många frågor kan således framkomma avskräckande och risk ökar för att deltagaren slutar att svara. Detta medförde att tid och noggrannhet behövde ges inte bara till utformning och antal frågor och påstående, men även frågornas och påståendenas design utifrån en mobilanvändarvänlighet.

### **Statistiska analyser**

För att kunna genomföra ett *t*-test för oberoende grupper krävs att följande antaganden uppfylls: det finns en beroende variabel, det finns en oberoende variabel som består av två kategoriska, oberoende grupper, samt att observationer är oberoende av varandra (Cohen et al., 2018). Exempelvis *self-efficacy* som beroende variabel och utbildningsupplägg som oberoende variabel, med kategorierna campusstudenter och distansstudenter.

För att kunna genomföra Pearsons bivariata korrelationsanalys krävs att följande antaganden uppfylls: det finns två parade intervallskalevariabler (att en deltagare har ett värde för varje variabel) (Cohen et al., 2018). Exempelvis två intervallskalevariablerna *self-efficacy* och syn på de egna universitetsstudierna.

För att kunna genomföra en tvåvägs blandad ANOVA krävs att följande antaganden uppfylls: en beroende variabel, en mellangrupsfaktor (oberoende variabel med två eller fler kategorier), en inomgrupsfaktor (oberoende variabel med två eller fler

kategorier) (Cohen et al., 2018). Exempelvis syn på det egna lärandet (beroende variabel), campusstudenter/distanstudenter (mellangruppsfaktor, oberoende variabel) och 2019/2020 (inomgruppsfaktor, oberoende variabel).

I den tidigare forskning som har diskuterats har Pearsons bivariata korrelationsanalys (Alm et al., 2014; Curtis, 2020; Alomyan, 2021), *t*-test för oberoende grupper (Hoss et al., 2021; Alomyan, 2021) samt variansanalyser (Jungert & Rosander, 2010; Alomyan, 2021; Hoss et al., 2021) använts. Utifrån uppfyllda antaganden och att studiens statistiska analyser även framkommer som standardförfarande i tidigare forskning med liknande forskningsdesign, ses val av statistiska analyser i föreliggande studie som lämpliga.

### **Forskningsdesign**

Jämfört med kvalitativ forskning framträder och beskrivs synen på kvantitativ forskning oftast utifrån en numerisk orientering där forskaren har ett deduktivt förhållningssätt utifrån objektivism (Bryman, 2016; Eliasson, 2018). Denna dikotomisering av forskningsprocesser, kvantitativ och kvalitativ, framkommer problematisk och något som Åsberg (2001) ställer sig kritiskt till och lyfter att ”kunskapen vid empiriska undersökningar skapas således genom att olika metoder, datainsamlade förfaringssätt, upprättar data som speglar olika egenskaper hos de fenomen man är intresserad av” (s. 274). Åsberg (2001) problematiserar synen på metod utifrån ovannämnda dikotomier och konkluderar att metoder inte kan ses som kvalitativa eller kvantitativa, utan det man hänvisar till är egenskapen hos data. Således resonerar författaren att analyser inte heller kan ses utifrån denna uppdelning.

Den upprepade mätningen som det hänvisas till i föreliggande studie är ett mättillfälle där studenter besatt reflektera över den egna upplevelsen av två tillfällen. Resultatet ska alltså förstås i relation till studenternas reflektion och minne av de två tidpunkterna. Således behöver *hindsight bias* (efterklokhets) problematiseras eftersom studenterna kan minnas *skiftet* utifrån efterklokhets snarare

än hur det faktiskt var (Cohen et al., 2018). Således är det en styrka att den aktuella studien även har en jämförelse mellan campusstudenter och distansstudenter för att i viss mån kompensera för *hindsight bias*.

## 7. Resultat

I detta avsnitt presenteras resultat från studien utifrån studiens fem hypoteser. Nedan presenteras deskriptiv statistik på deltagande för campusstudenter, distansstudenter och hela gruppen (Tabell 1) samt deskriptiva mått för de beroende variablerna för campusstudenter, distansstudenter och hela gruppen (Tabell 2).

Tabell 1. *Deskriptiv statistik på deltagande för campusstudenter, distansstudenter och hela gruppen*

	Campus (N=283)	Distans (N=49)	Total (N=332)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Studietid <sup>a</sup> 2019	3.49 (1.01)	3.27 (1.10)	3.45 (1.02)
Studietid 2020	3.13 (1.12)	3.12 (1.01)	3.13 (1.10)
Arbete <sup>b</sup> 2019	1.35 (.48)	1.37 (.49)	1.61 (.49)
Arbete 2020	1.43 (.50)	1.41 (.50)	1.55 (.50)
Deltagande <sup>c</sup> 2019	4.81 (.37)	4.84 (.39)	4.81 (.37)
- Föreläsningar	4.67 (.73)	4.78 (.69)	4.68 (.72)
- Seminarier	4.71 (.60)	4.69 (.74)	4.70 (.62)
- Grupparbeten	4.92 (.37)	4.90 (.51)	4.92 (.39)
- Examinationer	4.95 (.31)	4.98 (.14)	4.96 (.29)
Deltagande 2020	4.65 (.45)	4.76 (.45)	4.66 (.45)
- Föreläsningar	4.31 (.95)	4.65 (.75)	4.36 (.93)
- Seminarier	4.55 (.77)	4.60 (.74)	4.56 (.76)
- Grupparbeten	4.84 (.46)	4.88 (.53)	4.84 (.47)
- Examinationer	4.89 (.39)	4.92 (.28)	4.90 (.38)

Not. a) skala 1–5, där 5= mer studietid.

b) skala 1–2, där 2= arbete

c) skala 1–5, där 5= högt deltagande



Tabell 2. Deskriptiv statistik för de beroende variablerna för campusstudenter, distansstudenter och hela gruppen.

	Campus (N=282)	Distans (N=49)	Total (N=331)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Self-efficacy <sup>a</sup>	3.57 (.49)	3.74 (.46)	3.60 (.49)
Syn på de egna universitetsstudierna <sup>b</sup> 2019	3.31 (.73)	3.34 (.66)	3.32 (.72)
Syn på de egna universitetsstudierna 2020	3.23 (.84)	3.29 (.80)	3.24 (.83)
Syn på det egna lärandet 2019	4.19 (.64)	4.17 (.63)	4.19 (.64)
Syn på det egna lärandet 2020	4.01 (.76)	4.20 (.66)	4.04 (.75)
Syn på sig själv som student 2019	3.64 (.71)	3.65 (.70)	3.64 (.71)
Syn på sig själv som student 2020	3.36 (.84)	3.60 (.73)	3.40 (.83)
Studieresultat <sup>c</sup> 2019	2.24 (.47)	2.26 (.44)	2.24 (.47)
Studieresultat 2020	2.31 (.49)	2.20 (.40)	2.30 (.48)

Not. a) skala 1–5, där 5= hög self-efficacy

b) skala 1–5, där 5= mer positiv syn

c) skala 1–3, där 3= högt studieresultat

## Hypotes 1 och 2

En preliminär analys med hjälp av ett spridningsdiagram visade på ett linjärt samband mellan *self-efficacy* och syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student och studieresultat. En bivariat korrelationsanalys visade att det fanns positiva korrelationer mellan *self-efficacy* och syn på de egna universitetsstudierna, både 2019,  $r = .224$ ,  $p < .001$ , och 2020,  $r = .305$ ,  $p < .001$ . Det fanns även positiva korrelationer mellan *self-efficacy* och syn på sig själv som student, både 2019,  $r = .407$ ,  $p < .001$ , och 2020,  $r = .435$ ,  $p < .001$ . Däremot fanns det inga signifikanta korrelationer mellan *self-efficacy* och syn på det egna lärandet, varken 2019,  $r = -.014$ ,  $p = .805$ , eller 2020,  $r = .067$ ,  $p = .225$ . Vidare fanns det svaga positiva korrelationer mellan *self-efficacy* och studieresultat 2019,  $r = .128$ ,  $p = .021$ , samt 2020,  $r = .170$ ,  $p = .001$ .

Hypotesen att det finns positiva samband mellan *self-efficacy* och syn på de egna universitetsstudierna, syn på sig själv som student, samt studieresultat för hela

undersökningsgruppen får därmed stöd av resultatet. Däremot får hypotesen att det finns positiva samband mellan *self-efficacy* och syn på det egna lärandet för hela undersökningsgruppen inte stöd av resultatet.

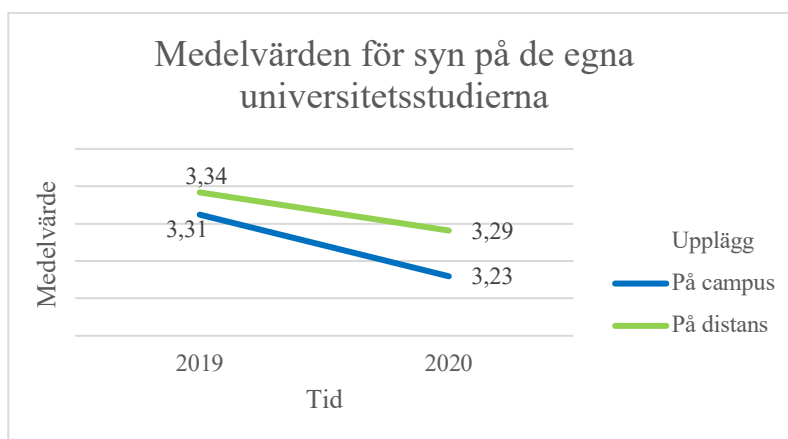
Ett *t*-test för oberoende grupper gjordes för att jämföra campusstudenters och distansstudenters bedömning av den egna *self-efficacy*. Resultatet ger stöd åt hypotesen att distansstudenter skattar sig högre i *self-efficacy* jämfört med campusstudenter,  $t(69) = -2.33$ ,  $p = .02$  (för medelvärden och standardavvikelser, se Tabell 2).

### Hypotes 3 och 4

Fyra tvåvägs blandade ANOVA:s gjordes med tid (2019/2020) som inomgruppsfaktor och typ av student (campus/distans) som mellangruppsfaktor för att testa skillnader i syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student och studieresultat.

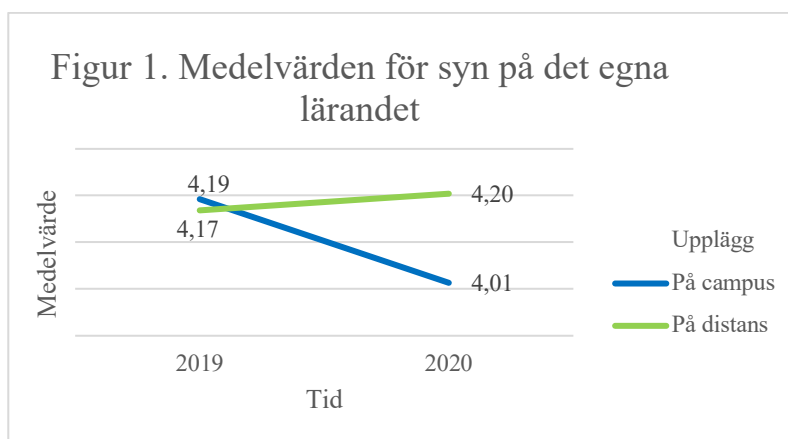
#### Syn på de egna universitetsstudierna

Det fanns inga signifikanta skillnader mellan grupperna, eller över tid när det gäller syn på de egna universitetsstudierna. Hypotesen att *skiftet* påverkade syn på de egna universitetsstudierna negativt för campusstudenter får därmed inte stöd. Hypotesen att distansstudenter under (2020) pandemin har en mer positiv syn på de egna universitetsstudierna än campusstudenter får däremot stöd (se Figur nedan).



### Syn på det egna lärandet

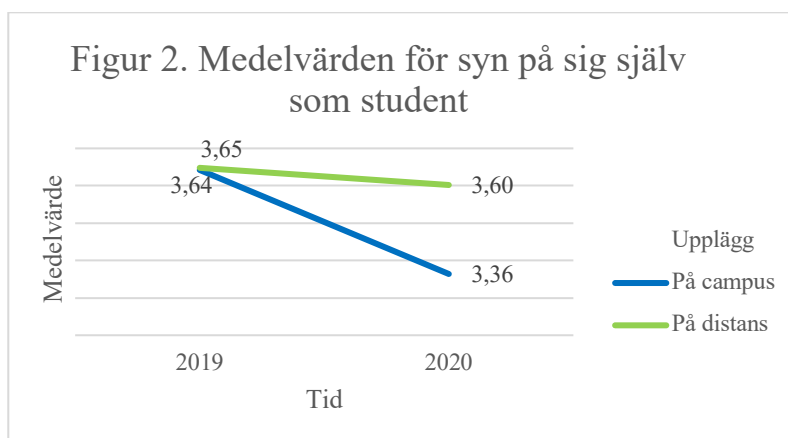
Det fanns en tendens till en signifikant effekt av tid ( $F(1, 329) = 3.05, p = .08$ , partial  $\eta_p^2 = .01$ ) för syn på det egna lärandet, vilken förklaras av en sänkning i skattningen för campusstudenterna ( $M = 4.19, SD = 0.64; M = 4.01, SD = 0.76$ ), och visas i en signifikant interaktionseffekt mellan tid och grupp ( $F(1, 329) = 6.85, p = .01$ , partial  $\eta_p^2 = .02$ ). Det fanns inte någon signifikant effekt av enbart grupp ( $F(1, 329) = .70, p = .40$ , partial  $\eta_p^2 = .00$ ). Hypotesen att *skiftet* påverkade syn på det egna lärandet negativt för campusstudenter, samt hypotesen att distansstudenter under (2020) pandemin har en mer positiv syn på det egna lärandet än campusstudenter får därmed stöd av resultatet, se Figur 1.



### Syn på sig själv som student

Det fanns en signifikant effekt av tid ( $F(1, 330) = 7.01, p = .01$ , partial  $\eta_p^2 = .02$ ) men ingen signifikant effekt av grupp ( $F(1, 330) = 1.43, p = .23$ , partial  $\eta_p^2 = .00$ ) för syn på sig själv som student. Däremot fanns det även här en tendens till signifikant interaktion mellan tid och grupp ( $F(1, 330) = 3.60, p = .06$ , partial  $\eta_p^2 = .01$ ) för syn på sig själv som student, se Figur 2.; campusstudenter visade på större skillnad i medelvärde 2020 jämfört med 2019 än distansstudenter (se Tabell 2). Hypotesen att *skiftet* påverkade syn på sig själv som student negativt för campusstudenter får därmed också visst stöd av resultatet. Resultatet ger även stöd

åt hypotesen att distansstudenter under (2020) pandemin har en mer positiv syn på sig själv som student än campusstudenter.



### Studieresultat

Det fanns inte någon signifikant effekt av tid eller grupp för studieresultat ( $F(1, 325) = .01, p = .94, \text{partial } \eta_p^2 = .00$ ,  $F(1, 325) = .62, p = .43, \text{partial } \eta_p^2 = .00$ ). Interaktionen mellan tid och grupp var nära signifikans ( $F(1, 325) = 2.74, p = .10, \text{partial } \eta_p^2 = .01$ ) men gick inte i linje med hypotesen att *skiftet* påverkade studieresultat negativt för campusstudenter eller hypotesen att distansstudenter under (2020) pandemin har högre studieresultat än campusstudenter (se Tabell 2 för medelvärden och standardavvikelser).

### Hypotes 5

För att undersöka om campusstudenternas *self-efficacy* påverkade syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student, samt studieresultat före och under pandemin, delades campusstudenterna in i grupper med lägre och högre grad av *self-efficacy*. Fyra tvåvägs blandade ANOVA:s gjordes sedan för att undersöka om det fanns några skillnader mellan *self-efficacy*-grupperna (mellangruppsfaktor) och över tid (inomgruppsfaktor). Nedan presenteras deskriptiva mått för de beroende variablerna för låg *self-efficacy*, hög *self-efficacy* och hela gruppen (Tabell 3).

Tabell 3. Deskriptiv statistik för de beroende variablerna för låg *self-efficacy*, hög *self-efficacy* och hela gruppen.

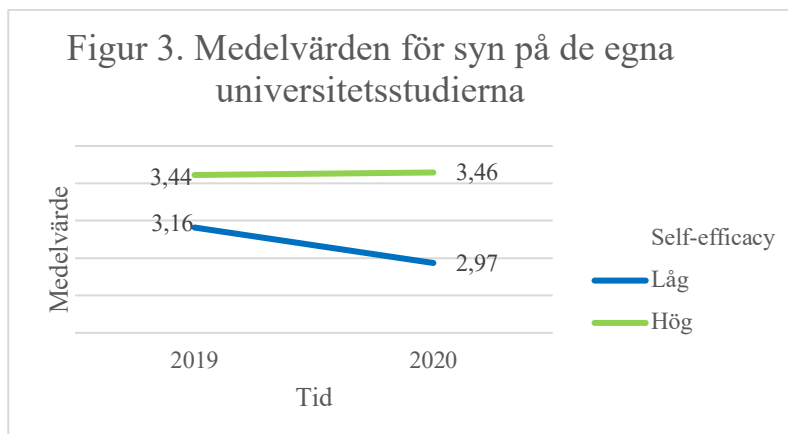
	Låg (N=133)	Hög (N=149)	Total (N=282)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Syn på de egna universitetsstudierna <sup>a</sup> 2019	3.16 (.76)	3.44 (.69)	3.31 (.73)
Syn på de egna universitetsstudierna 2020	2.97 (.74)	3.46 (.85)	3.23 (.83)
Syn på det egna lärandet 2019	4.22 (.65)	4.17 (.64)	4.19 (.64)
Syn på det egna lärandet 2020	3.96 (.80)	4.06 (.73)	4.01 (.76)
Syn på sig själv som student 2019	3.40 (.73)	3.86 (.61)	3.64 (.71)
Syn på sig själv som student 2020	3.04 (.79)	3.65 (.77)	3.36 (.84)
Studieresultat <sup>b</sup> 2019	2.20 (.47)	2.28 (.46)	2.24 (.47)
Studieresultat 2020	2.24 (.45)	2.38 (.51)	2.31 (.49)

Not. a) skala 1–5, där 5= mer positiv syn

b) skala 1–3, där 3= högt studieresultat

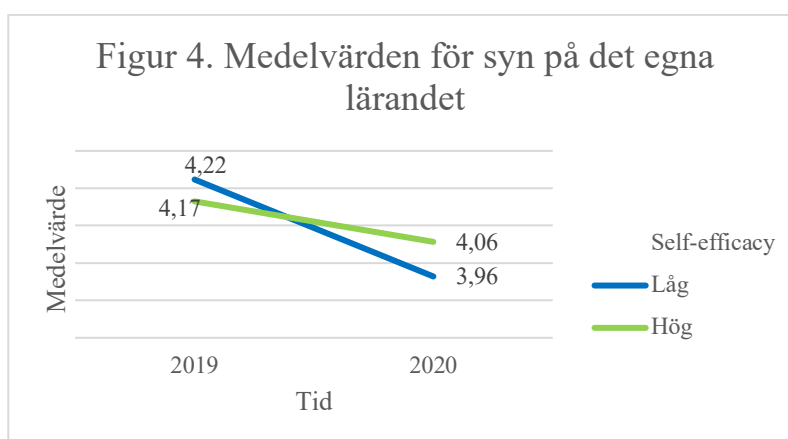
### Syn på de egna universitetsstudierna

Resultatet visade att det fanns en statistisk signifikant skillnad mellan grupperna med låg och hög *self-efficacy* ( $F(1, 280) = 27.21, p < .001$ , partial  $\eta_p^2 = .09$ ) i synen på de egna universitetsstudierna, där studenter med hög *self-efficacy* hade en mer positiv syn på sina studier. Det fanns även en tendens till signifikant interaktion mellan tid och grad av *self-efficacy* ( $F(1, 280) = 3.61, p = .06$ , partial  $\eta_p^2 = .01$ ) där synen blev mer negativ över tid för studenter med låg *self-efficacy*, se Figur 3 (för medelvärden och standardavvikelser, se Tabell 3).



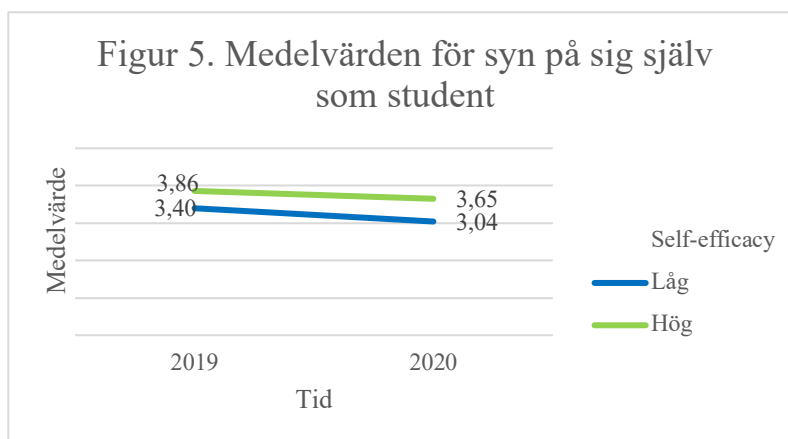
### Syn på det egna lärandet

Det fanns en statistisk signifikant effekt av tid ( $F(1, 280) = 30.89$ ,  $p < .001$ , partial  $\eta_p^2 = .01$ ) för syn på det egna lärandet, som blev något mindre positiv över tid. Det fanns inte någon signifikant skillnad mellan *self-efficacy*-grupperna ( $F(1, 280) = .05$ ,  $p = .82$ , partial  $\eta_p^2 = .00$ ). Det fanns däremot en statistisk signifikant interaktion mellan tid och grad av *self-efficacy* ( $F(1, 280) = 5.22$ ,  $p = .02$ , partial  $\eta_p^2 = .02$ ) för syn på det egna lärandet (se Figur 4), genom att studenter med hög *self-efficacy* hade ett högre medelvärde 2020 ( $M = 4.06$ ,  $SD = 0.73$ ) för syn på det egna lärandet än studenter med låg *self-efficacy* ( $M = 3.96$ ,  $SD = 0.80$ ) (se Tabell 3).



### Syn på sig själv som student

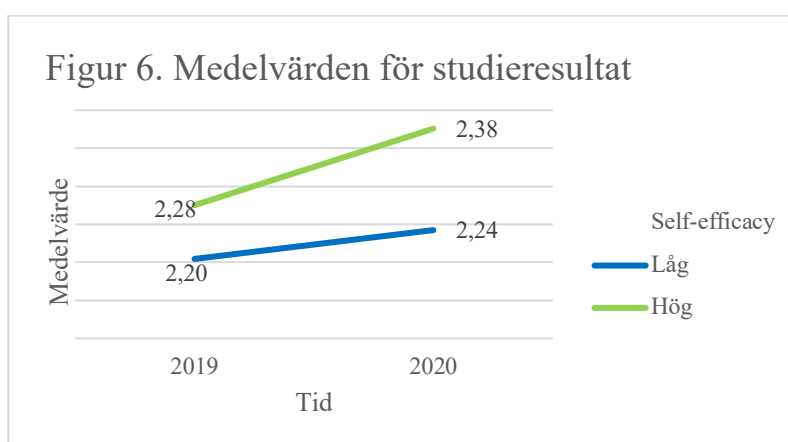
Det fanns en statistisk signifikant effekt av tid ( $F(1, 281) = 32.21, p < .001$ , partial  $\eta_p^2 = .10$ ), och grad av *self-efficacy* ( $F(1, 281) = 56.93, p < .001$ , partial  $\eta_p^2 = .17$ ) för syn på sig själv som student (se Figur 5). Den deskriptiva statistiken visade att studenter med hög *self-efficacy* hade ett högre medelvärde ( $M = 3.86, SD = 0.61$ ) för syn på sig själv som student 2019 än studenter med låg *self-efficacy* ( $M = 3.40, SD = 0.73$ ). Både studenter med hög *self-efficacy* och låg *self-efficacy* hade lägre medelvärde 2020 ( $M = 3.65, SD = 0.77; M = 3.04, SD = 0.79$ ) för syn på sig själv som student, dock var skillnader i medelvärdet större för studenter med låg *self-efficacy* (se Tabell 3). Det fanns däremot inte någon signifikant interaktion mellan tid och grad av *self-efficacy* ( $F(1, 281) = 2.13, p = .15$ , partial  $\eta_p^2 = .01$ ) för syn på sig själv som student.



### Studieresultat

Det fanns en statistisk signifikant effekt av tid ( $F(1, 279) = 4.79, p = .03$ , partial  $\eta_p^2 = .02$ ), och grad av *self-efficacy* ( $F(1, 279) = 4.66, p = .03$ , partial  $\eta_p^2 = .02$ ) för studieresultat, se Figur 6. Studenter med hög *self-efficacy* och studenter med låg *self-efficacy* hade liknande medelvärde för studieresultat 2019 ( $M = 2.28, SD =$

0.46;  $M = 2.20$ ,  $SD = 0.73$ ). Både studenter med hög *self-efficacy* och låg *self-efficacy* hade högre medelvärde 2020 ( $M = 2.38$ ,  $SD = 0.51$ ;  $M = 2.24$ ,  $SD = 0.45$ ) för studieresultat, dock var skillnader i medelvärdet högre för studenter med hög *self-efficacy* (se Tabell 3). Det fanns däremot inte någon signifikant interaktion mellan tid och grad av *self-efficacy* ( $F(1, 279) = .98$ ,  $p = .32$ , partial  $\eta_p^2 = .00$ ) för studieresultat.



Sammanställning av ovanstående resultat ger stöd åt hypotesen att campusstudenter med hög *self-efficacy* hanterade *skiftet* bättre än campusstudenter med låg *self-efficacy* i form av en mer positiv syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student samt högre studieresultat 2020.



## 8. Diskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat i relation till den tidigare forskning som presenterats, det teoretiska ramverket, samt metodologiska överväganden. Först diskuteras val av utbildningsupplägg och betydelsen av *self-efficacy* genom en jämförelse mellan campus- och distansstudenter. Efterföljande har diskussionen strukturerats upp utifrån föreliggande studies fokusområden: syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student, samt studie resultat. Utifrån resultat diskuteras innebörden av *skiftet* för campus- och distansstudenter. Därefter diskuteras betydelsen av *self-efficacy* i relation till hur väl campusstudenter hanterade *skiftet* utifrån en jämförelse mellan campusstudenter med låg respektive hög *self-efficacy*.

### Val av utbildningsupplägg och betydelsen av *self-efficacy*

Resultat visade att distansstudenter skattade sig högre än campusstudenter för *self-efficacy* (se Tabell 2). Med utgångspunkt i de högre krav som ställs på studenter i en distansutbildning (Hanefors, 2008; Andersson, 2015), olika livsförutsättningar som ligger till grund för att läsa en distansutbildning (UKÄ, 2017) samt relation mellan studenters *self-efficacy* och val av utbildning i tidigare forskning (Curtis, 2020) kan man argumentera för att *self-efficacy* har en betydelse även i val av utbildningsupplägg. Bandura (1995, 1997) lyfter tre miljöer inom *social cognitive theory*: *vald*, *påtvingad* och *konstruerad*. Livsförutsättningar kan i detta fall ses som effekter av en students handlingar, utifrån ett behov att utöva kontroll över det egna livet, och därmed utgöra en *konstruerad* miljö. Följaktligen utvecklar studenten *self-efficacy* i förhållande till de ramar, livsförutsättningar, som den konstruerade miljön utgör. Med tanke på att distansstudenter skattade sig högre för *self-efficacy* kan man argumentera för möjligheten att distansstudenter har upplevt livsförutsättningar som campusstudenter inte har, som är av betydelse för avgörandet att bedöma sig kunna hantera studier på distans. Ovanstående resonemang kan finna visst stöd i Alms et al. (2014) studie som visade att campusstudenternas akademiska *self-efficacy* inte var hög.

### ***Skiftet och syn på de egna universitetsstudierna***

Det fanns varken någon skillnad mellan grupperna eller över tid för campusstudenter och distansstudenter gällande syn på de egna universitetsstudierna. I en jämförelse skattade båda grupper en mer positiv syn innan pandemin och en mindre positiv syn under pandemin. Detta innebär att ändring av undervisningsupplägg i samband med *skiftet* för campusstudenter inte kan ses som orsak till skattningen av en mindre positiv syn 2020, eftersom även distansstudenter, som inte upplevde *skiftet*, skattade en mindre positiv syn 2020. Således kan man argumentera om alternativa aspekter som bidrog till en mindre positiv syn på de egna universitetsstudierna för campusstudenterna. I sin studie lyfter Hoss et al. (2021) problematiken kring en redan generell negativ effekt av Covid-19 pandemin i samhället, vilket resulterade i att negativa effekter var överrepresenterade i deras undersökning. Huvudsakligen låg brist på social interaktion till grund för negativa effekter där flera psykosociala faktorer lyftes. Eftersom *skiftet*, utifrån ändring av undervisningsupplägg och ändring av miljö, inte utgjorde någon skillnad kan detta ses som en anledning till att båda studentgrupperna skattade en mindre positiv syn under Covid-19 pandemin.

### ***Betydelsen av self-efficacy för syn på de egna universitetsstudierna***

Resultat från den bivariata korrelationsanalysen visade på positiva samband, på en signifikant nivå, mellan *self-efficacy* och syn på de egna universitetsstudierna både för 2019 och 2020. Bandura (1995) betonar *self-efficacy*s centrala roll i relation till studenters akademiska studier, eftersom *self-efficacy* återspeglar en tilltro till förmågan att utöva kontroll över den egna motivationen, det egna beteendet och den egna sociala miljön (Bandura, 1977, 1982). Utifrån en uppdelning av campusstudenter i grupper med låg och hög *self-efficacy* framkom en signifikant effekt av grad av *self-efficacy* där campusstudenter som skattade en högre *self-efficacy* skattade även en mer positiv syn på de egna universitetsstudierna 2019. Det fanns även en tendens till signifikant interaktion mellan grad av *self-efficacy* och tid där campusstudenter med hög *self-efficacy* skattade synen på de egna

universitetsstudierna efter *skiftet* högre jämfört med hur de skattade sig före *skiftet*, medan campusstudenter med låg *self-efficacy* skattade synen efter *skiftet* som lägre (se Tabell 3, Figur 3). Här synliggörs att relationen mellan val av utbildning och *self-efficacy* har stor betydelse för en students studieupplevelse (Curtis, 2020). Campusstudenterna *valde* att studera på campus och när *skiftet* medförde en *påtvingad miljö* fick detta betydelse för studenternas studiegång. En *påtvingad miljö* innebär begränsningar i studentens möjligheter att vara en agent för de egna upplevelserna, utifrån att enbart ha möjlighet att genomgå upplevelser. Detta skulle innebära att synen på universitetsstudierna försämras för campusstudenterna i samband med *skiftet*. Men, i den aktuella studien visade sig att campusstudenter med hög *self-efficacy* skattade en mer positiv syn på de egna universitetsstudierna efter *skiftet*.

Ökningen kan diskuteras utifrån hur det ligger i människans natur att utöva kontroll över händelser som påverkar det egna livet (Bandura, 1997), och därmed också något som människan strävar efter. Således kan man resonera om denna ökning kan vara effekten av att studenter *konstruerat miljöer* inom den rådande *påtvingade miljön*. Resonemanget behöver dock problematiseras i relation till *hindsight bias* (Cohen et al., 2018) med en potentiell risk att campusstudenterna med hög *self-efficacy* minns universitetsstudierna 2020 utifrån ett efterklokhetperspektiv. Vidare kan resultatet även problematiseras utifrån möjligheten att campusstudenterna i studien tillhör grupperna som hade en mycket positiv upplevelse eller mycket negativ upplevelse av *skiftet*.

### ***Skiftet och syn på det egna lärandet***

Det framkom en tendens till signifikant effekt av tid för syn på det egna lärandet. Alomyan (2021) presenterar resultat om en signifikant negativ effekt på studenters lärande och signifikant negativ psykologisk effekt i relation till *skiftet*. Det framkom även ett signifikant samband mellan dessa två, vilket Alomyan (2021) dock menar är ett förväntat resultat.

Den signifikanta interaktionen mellan tid och grupp indikerar att *skiftet* även var betydande beroende på om man är campusstudent eller distansstudent; medan campusstudenter skattade en minskning efter *skiftet* visade distansstudenter på det motsatta mönstret, genom en ökning (se Tabell 2, Figur 1). Utifrån diskussioner om krav som ställs på studenter som läser på distans (Hanefors, 2008; Andersson 2015; Boström et al., 2021; Fridberg et al., 2021; Bäcklund et al., 2022; Zetterberg, 2022) kan man med stöd av Alomyan (2021), men även Boström et al. (2021) och Bäcklund et al. (2022), resonera om att ett utbildningsupplägg på campus inte kan översättas rakt av, utan hänsyn behöver tas i relation till material men även pedagogik. Detta kan vara en förklaring till att campusstudenters skattade medelvärden minskade för deltagande och studietid 2020, och ökade för arbete vid sidan om studierna 2020 (se Tabell 1). Paralleller kan även dras till studien av Hoss et al. (2021) där studenterna lyfter positiva effekter som ökad flexibilitet i relation till tid och arbete vid sidan om studierna, vilket även har lyfts i flera andra studier (Hanefors, 2008; Andersson, 2015; Boström et al., 2021; Bäcklund et al., 2022; Zetterberg, 2022). Men den ökade flexibiliteten medförde även negativa effekter för campusstudenterna, som att behöva utöva självreglering och självdisciplin (Hoss et al., 2021).

### **Betydelsen av *self-efficacy* för syn på det egna lärandet**

Det fanns inte några signifikanta samband mellan *self-efficacy* och syn på det egna lärandet, varken 2019 eller 2020. Resultatet bekräftar därför inte Boströms et al. (2021) resonemang att *self-efficacy* utgör en viktig roll i studenters självreglering i relation till deras studiestrategier. Det fanns däremot en statistisk signifikant effekt av tid. Det vill säga att *skiftet* var betydelsefullt för syn på det egna lärandet då campusstudenter, oavsett grad av *self-efficacy*, skattade en lägre syn på det egna lärandet 2020 jämfört med 2019. Vidare fanns även en signifikant interaktion mellan tid och grad av *self-efficacy*, där grad av *self-efficacy* kan ha betydelse för syn på det egna lärandet i relation till *skiftet*. Campusstudenter med låg *self-efficacy* skattade en mer positiv syn på det egna lärandet än campusstudenter med hög *self-*

*efficacy* innan *skiftet* (se Tabell 3, Figur 4). Skattningen kan grundas i betydelsen av campusstudenternas *valda miljö*, och man kan argumentera att relationen mellan *self-efficacy* och val av utbildning är av större betydelse för studiegången för campusstudenter med låg *self-efficacy*. Det vill säga att graden av *self-efficacy* kan vara avgörande i hur väl en individ hanterar oförutsägbara händelser, ett *skifte*. Detta synliggörs i den föreliggande studien när campusstudenter med låg *self-efficacy* hade en mycket större skillnad i skattade medelvärden än campusstudenter med hög *self-efficacy* efter *skiftet* (se Tabell 3).

### ***Skiftet och syn på sig själv som student***

Det framkom en signifikant effekt av tid för syn på sig själv som student. Både campusstudenter och distansstudenter skattade synen på sig själv som student 2020 lägre jämfört med 2019. Däremot hade campusstudenter en större skillnad i medelvärden jämfört med distansstudenter (se Tabell 2, Figur 2). Detta kan ses dels i relation till de ökade kraven med att behöva utöva självreglering och självdisciplin (Boström et al., 2021; Hoss et al., 2021), dels i relation till möjliga negativa psykologiska effekter av *skiftet* (Alomyan, 2021). Resultatet kan även diskuteras utifrån en social faktor där campusstudenterna går miste om ett studentliv på campus (Bäcklund et al., 2022). Detta kan visa sig i den tendens till signifikant interaktion för tid och grupp vad gäller syn på sig själv som student, som i samband med *skiftet* hänvisar till en potentiell betydelse av grupptillhörighet, campusstudent eller distansstudent.

### ***Betydelsen av self-efficacy för syn på sig själv som student***

Resultat från den bivariata korrelationsanalysen visade på positiva samband, på en signifikant nivå, mellan *self-efficacy* och syn på sig själv som student, både 2019 och 2020. Att ha börjat sin utbildning på campus, en *vald miljö*, kan ha bidragit till att campusstudenter utvecklat en viss syn på sig själv som student (Bäcklund et al., 2022). Detta kan ses utifrån Banduras (1995, 1997) resonemang om hur en individs liv kommer till att styras av den valda miljön. Följaktligen kan man argumentera att

studentens identitet förhåller sig till den miljön. När *skiftet* medförde en *påtvingad* miljö för campusstudenterna kan ändringen, av att vara agent i den valda miljön till att enbart kunna tolka den påtvingade miljön, legat till grund för skattningen av en mindre positiv syn på sig själv som student 2020. När resultat i föreliggande studie visade på en statistisk signifikant effekt av tid och grad av *self-efficacy* för syn på sig själv som student, blir det synligt genom att campusstudenter med hög *self-efficacy* skattade en mer positiv syn på sig själv som student än campusstudenter med låg *self-efficacy*, 2019 såväl som 2020 (se Tabell 3, Figur 5).

### ***Skiftet och studieresultat***

Det fanns inte någon signifikant effekt av tid eller grupp för studieresultat. Interaktionen mellan tid och grupp var nära signifikans dock blir det synligt att campusstudenterna rapporterade att deras studieresultat var bättre under (2020) jämfört med före (2019) pandemin (se Tabell 2). Man kan argumentera för risken om en potentiell social önskvärdhet i studenternas svar (Alm et al., 2014) genom att skatta ett högre betyg. Detta fenomen har även diskuterats av Zetterberg (2022) som hade uppmärksammat en ökning i studieresultat under pandemin jämfört med tidigare år. Enligt studenterna i Zetterbergs (2022) studie ligger den enskilda studentens engagemang till grund för studieresultat. Dock visar Boströms et al. (2021) studie på en minskad motivation och engagemang hos studenterna. Detta blir även synlig i den aktuella studien utifrån campusstudenternas rapporterade lägre deltagande, lägre studietid och ökade arbete vid sidan om studierna under (2020) pandemin. Distansstudenter visade liknande mönster gällande deltagande, studietid och arbete, dock med lägre skillnader i medelvärde än campusstudenter (se Tabell 1). Men, däremot framkom försämring i studieresultat för distansstudenter 2020 utifrån en rapportering av lägre studieresultat (se Tabell 2). Här blir interaktionen mellan tid och grupp, som var nära signifikans, synlig. Beroende på om man var campusstudent eller distansstudent kunde studieresultat yttra sig olika i relation till *skiftet*; ökade studieresultat för campusstudenter och minskade studieresultat för distansstudenter.

### **Betydelsen av *self-efficacy* för studieresultat**

Resultat visade på svaga positiva korrelationer, på en signifikant nivå, mellan rapporterade *self-efficacy* och studieresultat, 2019 och 2020. Utifrån forskning som har diskuterat har enbart Jungert och Rosander (2010) genomfört prestationsmätningar i relation i *self-efficacy*, vilket är även något som har rekommenderats i andra studier (Alm et al., 2014; Bartimote-Aufflick et al., 2016). Jungert och Rosanders (2010) studie visade på signifikanta samband mellan hög *academic self-efficacy* och hög akademisk prestation. Även i Bartimote-Aufflick et al. (2016) litteraturöversikt framkom signifikanta samband mellan *self-efficacy* och prestation. En anledning till att den aktuella studien enbart visar på svaga positiva samband till skillnad från tidigare studier (Jungert & Rosander, 2010; Bartimote-Aufflick et al., 2016) kan förklaras i relation till den rådande Covid-19 pandemin och dess generella negativa effekter i samhället (Hoss et al., 2021). En annan anledning kan även vara utifrån en begränsning i mätning av studieresultat. Eftersom lärosäten i Sverige har både U-VG och A-F skalor behövde båda skalor tillgodogöras i svarsalternativen och ställas i relation till varandra. Detta medförde att skalan A-F (6 nivåer) behövde reduceras till 3 nivåer (U-VG) och kan därmed ha bidragit till mindre nyanserade data för studieresultat. Problematisering behöver även göras i förhållande till prestationsmätningar i den aktuella studien. Eftersom mätningarna syftade till ett genomsnittsbetyg på en termin visar data en mer generell bild. Med hänsyn till *hindsight bias* (Cohen et al., 2018) och att studenter behöver minnas tillbaka, motiverades genomsnittsbetyg utifrån en lägre risk för *hindsight bias*; det kan vara lättare att minnas hur man presterade genomsnittligt än enskilda resultat för examinationer eller kurser.

Vidare lyfter Jungert och Rosander (2010) frågan om signifikanta samband mellan låg *academic self-efficacy* och starka tankar om avhopp, oftast kopplat till otillfredsställande prestation. Tankar om avhopp mättes inte i den aktuella studien, däremot framkom inga avhopp när studenterna bads att svara om fortsatta studier under Covid-19 pandemin. Det vill säga att studenter oavsett grad av *self-efficacy*

fortsatte sina studier under Covid-19 pandemin. Resultat i den aktuella studien går emot Jungert och Rosanders (2010) resultat, vilket synliggörs genom en ökning i prestation för campusstudenterna, oavsett grad av *self-efficacy* (se Tabell 3, Figur 6). Därmed krävs ett kritiskt förhållningssätt vid granskning av studieresultat i den aktuella studien med hänsyn till risk för *hindsight bias* (Cohen et al., 2018) och risk för oärliga svar och social önskvärdhet (Alm et al., 2014).

I relation till studieresultat framkom en statistisk signifikant effekt av tid och grad av *self-efficacy* hos campusstudenterna. Det vill säga att hur väl campusstudenterna hanterade *skiftet* återspeglas i studenternas grad av *self-efficacy*; de med högre *self-efficacy* hade även högre studieresultat (akademisk prestation). Att *skiftet* och grad av *self-efficacy* har haft betydelse för campusstudenters studieresultat kan ses som ett förväntat resultat utifrån campusstudenternas högre skattning av studieresultat 2020 jämfört med 2019 (se Tabell 2). Men, även Banduras (1995) resonemang att *self-efficacy* påverkar studentens ambition och akademiska prestation, återspeglas i resultatet där campusstudenter med hög *self-efficacy* hade en högre skillnad i medelvärden är campusstudenter med låg *self-efficacy* (se Tabell 3, Figur 6).



## 9. Slutsatser och rekommendationer

I detta avsnitt presenteras slutsatser utifrån diskussion av resultatet samt rekommendationer för framtida forskning. Med en forskningsdesign bestående av en inomgruppsfaktor (tidpunkt 2019/2020) och en mellangruppsfaktor (campusstudent/distansstudent; hög/låg *self-efficacy*) syftade föreliggande studie att undersöka om, och i så fall hur *skiftet*, i samband med Covid-19 pandemin, kom till uttryck hos förskollärarytterna i Sverige. Studien fokuserade på *skiftet* i relation till förskollärarytternas *self-efficacy*, syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet, syn på sig själv som student och studieresultat. Under slutsatser sammanfattas diskussion av resultatet i tre problematiserande resonemang som dels utmanar förståelsen för och antaganden om *skiftet*, dels omprövar den teoretiska innebörden av ett *skifte*. Utifrån diskussion av resultat och slutsatser presenteras rekommendationer för framtida forskning i relation till teori, tidigare forskning och föreliggande studies forskningsdesign.

### Slutsatser

#### Det mångfacetterade *skiftet*

I diskussion av resultat lyftes hur *skiftet* kom till uttryck, dels i jämförelse mellan campusstudenter och distansstudenter, dels i jämförelse mellan campusstudenter med låg och hög *self-efficacy*. Studiens fokus har legat på campusstudenternas studiegång med utgångspunkt i tidigare resonemang om *skiftet*, dels utifrån en ändring av undervisningsupplägg, campus till distans, dels utifrån en ändring av miljö, *vald till påtvingad*. *Skiftet* har varit av betydelse för campusstudenterna, oavsett grad av *self-efficacy*. I enighet med Banduras (1995) definition av *self-efficacy* som en individs tro på den egna förmågan att lyckas i en viss situation, synliggjorde föreliggande studie att grad av *self-efficacy* har varit av betydelse för *skiftets* omfattning och riktning; *skiftet* hanterades bättre av campusstudenter med hög *self-efficacy* än campusstudenter med låg *self-efficacy*.

I föreliggande studie framkom att *skiftet*, överlag, medfört negativa konsekvenser för campusstudenterna. Detta visade sig i skattningen av en mindre positiv syn på de egna universitetsstudierna, syn på det egna lärandet och syn på sig själv som student 2020 jämfört med 2019. Med utgångspunkt i Banduras (1997) resonemang om människans kontrollbehov och diskussion kring *skiftet* som ändring av miljö, argumenterades för möjligheten att *konstruera* miljöer inom den befintliga *påtvingade* miljön. I den aktuella studien kan argumentet diskuteras i relation till campusstudenternas studieresultat. Trots *skiftets* generella negativa inverkan rapporterades en ökning av studieresultat, oavsett grad av *self-efficacy* av campusstudenterna. Dock rapporterade campusstudenter med hög *self-efficacy* bättre prestationer än campusstudenter med låg *self-efficacy*. Här kan man således resonera om möjligheten att campusstudenterna *konstruerade* miljöer inom den befintliga *påtvingade* miljön. Det vill säga att studenten har, utifrån en strävan att utöva kontroll över det egna livet (Bandura, 1997), återtagit rollen som agent för den egna studiegången. En konkretisering av denna möjlighet synliggörs av studenterna i Zetterbergs (2022) studie där de lyfter det egna engagemangets så väl som den sociala interaktionens betydelse för studieresultat och beskrev hur de hade möjliggjort för att kontakten bibehölls. Den sociala interaktionens betydelse återspeglas även i *vicarious experiences* och *social persuasions*, aspekter varigenom *self-efficacy* konstrueras (Bandura, 1995, 1997).

### **Det antagande *skiftet***

Resonemanget kring *skiftet*, både som ändring av undervisningsupplägg och ändring av miljö, behöver dock problematiseras med utgångspunkt i distansstudenternas skattade syn i samband med *skiftet* under Covid-19 pandemin. Jämförelsen mellan campusstudenter och distansstudenter visade att *skiftet*, överlag, även haft en negativ inverkan på distansstudenterna. Brist på tidigare forskning om distansstudenters studiegång under Covid-19 pandemin, antyder att det finns ett antagande om att *skiftet* inte var av betydelse för distansstudenter. Detta antagande synliggörs exempelvis i Hoss et al. (2021) studie där man avsiktligt valt

att inte inkludera distansstudenter. Utifrån *skiftet*, både som ändring av undervisningsupplägg och ändring av miljö, kan antagandet ses som begrundat. Detta antagande låg även till grund för den aktuella studien, vari distansstudenter agerade kontrollgrupp. Resultat i den aktuella studien antyder däremot att *tiden*, mellan 2019 och 2020, ändå var av betydelse för distansstudenternas studiegång. Paralleller kan dras till den generella negativa effekten av Covid-19 pandemin som hade uppstått i samhället (Hoss et al., 2021). Att resultatet har gått emot ovannämnt antagande har lett till en omprövning av *skiftets* teoretiska innebörd.

### **Det konstruerade *skiftet***

Utifrån *Social cognitive theory* skildras individen som agent och de händelser som sker i en individs liv är effekter utifrån avsiktliga handlingar som individen utövar ett inflytande över. Dessa händelser kan även ses i relation till de livsförutsättningar som blir till. I samband med *skiftet* har det tidigare resonerats om en ändring av miljö för campusstudenterna, en *vald* miljö ändras till en *påtvingad* miljö, utifrån att dessa former av miljöer alltid existerar som en potentialitet. Detta skulle dock innebära att människan lever sitt liv genom att enbart välja miljöer, och eventuellt även bli utsatt för några påtvingade miljöer.

Men, å andra sidan belyser Bandura (1997) att det ligger i människans natur att utöva kontroll över händelser som påverkar det egna livet, och därmed något som människan även strävar efter. Alltså skulle ett liv med enbart potentiella valbara miljöer och risk för eventuella påtvingade miljöer varken vara tillfredsställande, eller meningsfullt. Människans kontrollbehov blir således en form av motståndskraft som möjliggör *konstruerade* miljöer. Denna form av miljö existerar inte i samma dimension som en vald eller påtvingad miljö. Problematiken ligger i *potentialiteten* eftersom en *konstruerad* miljö endast blir till som effekt av en individs agentiska handlingar.

Agentiska handlingar förutsätts av *personal agency* (Bandura, 2001) där individen är agent för de egna upplevelserna. Genom *forethought* struktureras tillvaron och

planer görs i förväg, vilket bidrar till *intentionality* och *self-reactiveness* där individen utför handlingar utifrån en avsikt som dessutom ger mening och en känsla av identitet. Problematiken kring *konstruerade* miljöer och dess potentialitet kan ses i relation till en individs förmåga till *forethought*, att fortsättningsvis planera i förväg men även strukturera upp samt omprioritera livet utifrån dessa planer (Bandura, 2001). Bandura (2001) menar att genom kognitiv representation kan framtida händelser ses som nutida motivatorer. Således kan man argumentera att *forethought* möjliggör *konstruerade* miljöer som en potentialitet. Genom *self-reflectiveness* utvärderar sedan individen de motiveringar och värderingar som ligger till grund för en handling (Bandura, 2001). *Self-reflectiveness* ses som central eftersom det utgör den kognitiva process (Bandura, 1997) som *self-efficacy* blir en produkt av. *Personal agency* är således knuten till miljö vilket innebär att *self-reflectiveness* därmed inte enbart är en utvärdering av agentiska handlingar, utan även den *konstruerade* miljön som handlingarna gett upphov till. Följaktligen har även livsförutsättningar en betydelse för en individs *self-efficacy*, vilket diskuterades utifrån distansstudenternas högre skattning av *self-efficacy*.

Om agentiska handlingar resulterar en *konstruerad* miljö, kan man argumentera att en *vald* eller *påtvingad* miljö upphör att vara just en sådan i det ögonblick individen utövar en agentisk handling. I Rodney Åsbergs (2001) anda kan man resonera att: det finns inga *valda* miljöer och inte några *påtvingade* heller för den delen. Således är ett *skifte* inte ändringen från en *vald* miljö till en *påtvingad* miljö, utan snarare ändringen från en *konstruerad* miljö till en *annan konstruerad* miljö.

Utifrån resultatet att både campusstudenter och distansstudenter hade lägre skattningar under pandemin jämfört med innan pandemin kan man resonera om miljöernas multidimensionalitet som tidigare diskuterats i det teoretiska ramverket. Alltså *tiden*, innan pandemin (2019) till under pandemin (2020), har varit av betydelse för både studentgrupperna. Därmed kan man argumentera att ett *skifte* inte enbart behöver ses i relation till Covid-19 pandemin, utan snarare i relation till alla tidsperioder där studenten *förflyttar sig mellan konstruerade miljöer*.

## Rekommendationer för framtida forskning

Den aktuella studien fokuserar på tidpunkterna före (2019) och under (2020) pandemin. Utifrån den mängd undersökningar som har bedrivits om högre utbildning under Covid-19 pandemin rekommenderas vidare forskning som undersöker effekter av *skiftet* nu när studenterna är tillbaka på campus med salsundervisning. Cohen et al. (2018) problematiserar att effekten kan gå förlorad om efter-test görs för tätt inpå. Detta kan även problematiseras utifrån *hindsight bias* med en förlorad effekt utifrån ett efterklokhetperspektiv. Därmed ses flera efter-test som gynnsamma och något som rekommenderas. Flertalet efter-test kan förslagsvis göras genom en longitudinellstudie i form av upprepade mätningar, men även i form av flertalet tvärsnittsstudier. Vidare i relation till Covid-19 studier, kan *ex post facto* undersökningar vara fördelaktiga.

Utifrån resultat i föreliggande studie, bör framtida forskning om Covid-19 pandemin och *skiftet* i högre utbildning även inkludera distansstudenter. Med utgångspunkt i avsaknaden av empiriska studier som lyfter distansstudenters studieupplevelser under Covid-19 pandemin, har föreliggande studie bidragit med ny kunskap som kan lägga en grund i vidare forskning om *skiftet* under Covid-19 pandemin.

Vidare rekommenderas mer forskning kring hur ett *skifte*, förflyttning från en konstruerad miljö till en annan konstruerad miljö, kan komma till uttryck i andra situationer inom högre utbildning exempelvis att börja en utbildning, eller att börja en ny kurs inom ett program. Men även vidare forskning hur *skifte* som teoretiskt begrepp kan tillämpas inom områden som exempelvis arbetsliv, livsförhållanden och hållbar utveckling.

I föreliggande studie framkom att graden av *self-efficacy* var av betydelse för hur väl campusstudenterna hanterade *skiftet*. Bandura (1995, 1997), men även flera studier (Alm et al., 2014; Curtis, 2020; Jungert & Rosander, 2010; Bartimote-Aufflick et al., 2016) belyser möjligheten att öka studenters *self-efficacy*. I likhet

med Boström et al. (2021) tyder resultatet i den föreliggande studien på minskad motivation hos studenterna dels utifrån rapportering av minskad studietid, minskat deltagande och ökat arbete vid sidan om studierna, dels utifrån studenternas minnen om studieupplevelsen. Med hänsyn till *social cognitive theory* (Bandura, 2001) där studenten är agent, men även i relation till konstruktion av miljöer och konstruktion av *self-efficacy* rekommenderas att fokus bör läggas på att ge studenter verktyg och möjlighet för att utveckla egna strategier. Med utgångspunkt i den aktuella studiens teoretiska ingång om konstruerade miljöer föreslås att undersökningar dessutom mäter *self-efficacy* vid upprepade tillfällen i olika miljöer. Vidare bör undersökningar som fokuserar på konstruktion av *self-efficacy* även mäta sociala faktorer, med hänsyn till *vicarious experiences* och *social persuasion* (Bandura, 1995, 1997).

I enighet med tidigare forskning (Bartimote-Aufflick et al., 2016; Curtis, 2020) framkommer *self-efficacy* även kontext- och uppgiftsbuden i föreliggande studie; generell, i relation till *skiftet*. Ovanstående rekommendationer och förslag ger därmed även stöd för rekommendationen i tidigare forskning (Curtis, 2020; Bartimote-Aufflick et al., 2016) att bedriva undersökningar där mer än en form av *self-efficacy* undersöks för att synliggöra potentiella multipla *self-efficacies* hos studenten, men även hur dessa kan vara av betydelse för ett *skifte*.

Prestationsmätningar i form av studieresultat har rekommenderats i tidigare forskning vid undersökningar som även mäter *self-efficacy* (jfr. Alm et al., 2014; Jungert & Rosander, 2010; Bartimote-Aufflick et al., 2016). För att synliggöra betydelsen av *self-efficacy* för olika delar av en utbildning rekommenderas att även mäta studieresultat vid flera tillfällen, samt mer specifikt (exempelvis kursbetyg eller enskilda examinationer) snarare än genomsnittsbetyg (jfr. föreliggande studie).

## Referenser

- Alm, F., Jungert, T., & Thornberg, R. (2014). *Nyantagna lärarstudenters motiv, motivation, självförtroende och akademiska engagemang* (Rapport LiU-PEK-R-261). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköping universitet.
- Alomyan, H. (2021). The Impact of Distance Learning on the Psychology and Learning of University Students during the Covid-19 Pandemic. *International Journal of Instruction*, 14(4), 585-606.  
<https://doi.org/10.29333/iji.2021.14434a>
- Andersson, K. (2015). *Distanserad distansutbildning – med närhet till campus. Utvärdering av förskolläraryrket på distans vid MDH*. Mälardalens högskola/UKK
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An Agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.

- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education, 41*(11), 1918–1942.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Boström, L., Collén, C., Damber, U., & Gidlund, U. (2021). A Rapid Transition from Campus to Emergent Distant Education; Effects on Students' Study Strategies in Higher Education. *Education Sciences 2021, 11*(11), 721.  
<https://doi.org/10.3390/educsci11110721>
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Liber AB
- Bäcklund, J. & Hugo, M. (2021). Lärarstudenters uppfattningar av övergången från analog till digital undervisning under Covid-19 [Paper presentation]. Forskning om högre utbildning, Örebro universitet, 19-20 maj 2021.  
<http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1563679>
- Bäcklund, J., Hugo, M., & Ericson, K. (2022). Pre-service teachers' experiences of the transition from analogue to digital learning during the Covid-19 pandemic. *Problems of education in the 21<sup>st</sup> century, 80*(2), 273-288.  
<https://doi.org/10.33225/pec/22.80.273>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8<sup>th</sup> ed.). Routledge
- Curtis, R. T. (2020). *Without mast, without sails, without compass. Non-traditional trajectories into higher education and the duality of the folk-market* [Doktorsavhandling]. Stockholms Universitet.
- Eliasson, A. (2018). *Kvantitativ metod från början* (4. uppl.). Studentlitteratur



- Flowers, L. O., Raynor, J. E., & White, E. N. (2013). Investigation of academic self-Concept of undergraduates in STEM courses. *Journal of Studies in Social Sciences*, 5(1), 1-11.
- Folkhälsomyndigheten. (2020, 17 mars). *Lärosäten och gymnasieskolor uppmanas nu att bedriva distansundervisning*.  
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/nyheter-och-press/nyhetsarkiv/2020/mars/larosaten-och-gymnasieskolor-uppmanas-nu-att-bedriva-distansundervisning/>
- Fridberg, M., Sjöberg Larsson, C., Steen, A., Örberg, B., & Tullgren, C. (2021). Tema omställning: pandemi, problem och potential. Erfarenheter från omställning till hybridundervisning på förskolläraryrket. *Högskolepedagogisk debatt*, (1), 5-25.
- Hanell, F. (2019). *Lärarstudenters digitala studievardag. Informationslitteracitet vid en förskolläraryrket* [Doktorsavhandling]. Lunds Universitet
- Hoss, T., Ancina, A., & Kaspar, K. (2021). Forced Remote Learning During the COVID-19 Pandemic in Germany: A Mixed-Methods Study on Students' Positive and Negative Expectations. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642616>
- Jungert, T. & Rosander, M. (2010) Self-efficacy and strategies to influence the study environment. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 647-659,  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2010.522080>
- Koskinen-Hagman, M., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Swedish Version of the General Self-Efficacy Scale. Hämtad 27 maj 2022 från  
<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:294278/attachment02.pdf>

Lönnfjord, V. & Hagquist, C. (2018). The Psychometric Properties of the Swedish Version of the General Self-Efficacy Scale: A Rasch Analysis Based on Adolescent Data. *Current Psychology*, 37(1), 703-715.

Psykologilexikon. (2022). Self-efficacy. Hämtad 28 mars 2022 från <https://www.psykologiguide.se/psykologilexikon/?Lookup=self-efficacy>

SCB. (u.å.). Så gör vi statistik. Hämtad 1 juni 2022 från <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/sa-gor-vi-statistik2/>

Scholz, U., Doña, B. G., Sud, D., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.  
<https://doi.org/10.1027/1015-5759.18.3.242>

SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100\\_sfs-1993-100](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100)

SFS 2021:1335. *Förordning om utbildning till lärare och förskollärare*.  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20211335-om-utbildning-till-larare\\_sfs-2021-1335](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20211335-om-utbildning-till-larare_sfs-2021-1335)

SO. (2021a). Förändra. Hämtad 11 mars 2022 från <https://svenska.se/so/?id=124849>

SO. (2021b). Omläggning. Hämtad 9 mars 2022 från <https://svenska.se/so/?sok=oml%C3%A4ggning&pz=1>

SO. (2021c). Omställning. Hämtad 9 mars 2022 från <https://svenska.se/so/?id=158188&pz=3>

- SO. (2021d). Omändra. Hämtad 11 mars 2022 från  
<https://svenska.se/so/?sok=om%C3%A4ndra&pz=1>
- SO. (2021e). Skifte. Hämtad 9 mars 2022 från  
<https://svenska.se/so/?id=172798&pz=5>
- SO. (2021f). Transformation. Hämtad 9 mars 2022 från  
<https://svenska.se/so/?id=186104&pz=3>
- SO. (2021g). Ändra. Hämtad 11 mars 2022 från  
<https://svenska.se/so/?sok=%C3%A4ndra&pz=1>
- SO. (2021h). Övergå. Hämtad 9 mars 2022 från  
<https://svenska.se/so/?id=197717&ref=kcnr728467>
- UKÄ. (2017). *Distansutbildning i svensk högskola. Redovisning av ett regeringsuppdrag* (rapport 2017:18).  
<https://www.uka.se/download/18.7dd85270160df71eab213c7/1516027105807/rapport-2017-12-20-distansutbildning-svensk%20hogskola.pdf>
- UKÄ. (2021a). *Skillnader mellan lärosätena i återgång till undervisning och examination på campus* (rapport 2021-09-09).  
<https://www.uka.se/publikationer--beslut/publikationer--beslut/rapporter/rapporter/2021-09-09-skillnader-mellan-larosatena-i-atergangen-till-undervisning-och-examination-pa-campus.html>
- UKÄ. (2021b). *Universitet och högskolor årsrapport 2021* (rapportnummer: 2021:17).  
<https://www.uka.se/download/18.11e829e4179d1af02d362d/1629468405326/UK%C3%84%20%C3%A5rsrapport%202021.pdf>
- UKÄ. (2021c). *Universitetskanslersämbetets pandemiuppdrag: Delrapportering 1* (rapport 2021:9).

<https://www.uka.se/download/18.3fca4e4d177db4cf57269e6/1615889428308/Rapport%202021-03-16%20Delrapport%201.pdf>

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

[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf)

Zetterberg, K. (2022). Krisundervisningen online blev bättre: vad gjorde vi rätt? *Högskolepedagogisk debatt*, (1), 98-111.

Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(4), 270-292.

## Bilaga 1

### Till dig som är förskolläraryrstudent – Information och förfrågan om deltagande i enkätstudie

Jag läser magisterprogram i utbildningsvetenskap vid Högskolan Kristianstad. I samband med Covid-19 pandemin så har lärosäten inom högre utbildning tvingats växla från campusundervisning till distansundervisning. Skiftet medförde att studenter och lärare fick ställa om utbildning och undervisning från den ena dagen till den andra.

För min magisteruppsats genomför jag en enkätstudie för att ta reda på hur förskolläraryrstudenter har upplevt sin utbildning under Covid-19 pandemin. Alla studenter som antogs till en förskolläraryrutbildning 2019 i Sverige, på campus och distans, att tillfrågas om deltagande i denna enkätstudie.

Det är frivilligt att delta och du kan när som helst avbryta din medverkan. I enkäten har du möjlighet att samtycka till deltagande och ger därmed ditt medgivande till insamling av data. Materialet från enkäten kommer att hanteras och behandlas konfidentiellt. Detta innebär att dina svar kommer att vara avidentifierade och inga enskilda personer eller lärosäten kommer att kunna identifieras i examensarbetet.

Jag hoppas att du vill svara på enkäten. Enkäten beräknas ta 5-10 min att besvara. Vi frågor eller synpunkter på enkäten är du välkommen att kontakta mig eller mina handledare.

[https://hkr.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV\\_eR2SKrn8YqywIaG](https://hkr.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_eR2SKrn8YqywIaG)

Vänliga hälsningar, Lisa Dalsgaard

Kristianstad 2022-03-14

Studerande:

Lisa Dalsgaard

Handledare:

Anders Eklöf / Anna Kemdal Pho

044-2503482 / 044-2503322

[Lisa.dalsgaard0110@stud.hkr.se](mailto:Lisa.dalsgaard0110@stud.hkr.se)   [anders.eklof@hkr.se/anna.kemdal.pho@hkr.se](mailto:anders.eklof@hkr.se/anna.kemdal.pho@hkr.se)

## Bilaga 2

### Enkät

#### Block 1 – Missivbrev och samtyckesfråga

Utifrån ovanstående information, samtycker du till insamling av data i enkäten? Ja/Nej  
(Nej-> slut på enkät)

#### Block 2 – Allmänna bakgrundsfrågor

Antogs du till en förskollärarytutbildning 2019? Ja/Nej (Nej -> slut på enkät)

Vilken form av förskollärarytutbildning antogs du till: på campus/ på distans

Vad identifierar du dig som? Kvinna/Man/Annat/Vill inte svara

Hur gammal är du? (ange i siffror) öppen

*Self-efficacy.* Hantering av situationer. Här kommer 10 påståenden om hur du brukar hantera olika situationer. Markera för varje påstående i vilken grad du håller med.

Likert-skala: ”inte alls” – ”helt och hållet” (1-5)

1. Jag lyckas alltid lösa svåra problem om jag bara anstränger mig tillräckligt.
2. Även om någon motarbetar mig hittar jag ändå utvägar att nå mina mål.
3. Jag har inga svårigheter att hålla fast vid mina målsättningar och förverkliga mina mål.
4. I oväntade situationer vet jag alltid hur jag ska agera.
5. Till och med överraskande situationer tror jag mig klara av bra.
6. Tack vare min egen förmåga känner jag mig lugn även när jag ställs inför svårigheter.
7. Vad som än händer klarar jag mig alltid.

8. Vilket problem jag än ställs inför kan jag hitta en lösning till.
9. Om jag ställs inför nya utmaningar vet jag hur jag ska ta mig an dem.
10. När problem uppstår kan jag vanligtvis hantera dem av egen kraft.

### **Block 3 – Första termin 2019**

Under din första termin 2019, hur mycket tid la du på studier? 0-10, 11-20, 21-30, 31-40, 41 eller fler timmar

Under din första termin 2019, hur var du som student? Markera hur sällan eller hur ofta du gjorde följande: (Likert-skala: ”aldrig” – ”alltid”)

Jag tog del av föreläsningar.

Jag deltog aktivt i seminarier.

Jag deltog aktivt i grupparbeten.

Jag lämnade in examinationer i tid.

Under din första termin 2019, vad hade du för betyg i genomsnitt? U/F, G/C-E, VG/A-B

Under din första termin 2019, arbetade vid sidan om studier första termin 2019: Ja/Nej (JA-> hur många timmar i veckan? Ange i siffror (öppen))

Dina studier. Här kommer **12 påståenden om din studieupplevelse** under din första termin 2019. Markera för varje påstående i vilken grad du håller med.

Likert-skala: ”inte alls” – ”helt och hållet”

Blandade frågorna från de tre dimensionerna.

*Dimension – syn på de egna studierna*

Jag upplevde mina universitetsstudier som stressiga.

Jag upplevde mina universitetsstudier som flexibla.

Jag upplevde frustration över mina universitetsstudier.

Jag upplevde meningsfullhet med mina universitetsstudier.

*Dimension – syn på det egna lärande*

Att ta del av föreläsningar var viktigt för mitt eget lärande.

Att aktivt delta i seminarier var viktigt för mitt eget lärande.

Att aktivt delta i grupparbeten var viktigt för mitt eget lärande.

Att lämna in examinationer var viktigt för mitt lärande.

*Dimension – syn på sig själv som student (academic self-concept scale)*

Jag förväntade mig ofta att det skulle gå dåligt på examinationer.

Sammantaget kände jag att jag var en duktig student.

Det var svårt för mig att hänga med i kursens moment.

Jag var bra på att schemalägga min studietid.

### **Block 4/5 – Hösttermin 2020 distansstudenter/campusstudenter**

Upprepning av frågor från Block 3.