

Digitaliseringens begränsande gränslöshet – om lärande, rum och hemmahörande i högre utbildning

Niclas Ekberg,^{1*} Eva Alerby¹ og Jórunn Elísdóttir²

¹Luleå tekniska universitet, Sverige; ²Akureyri universitet, Island

Digitaliserade lärandemiljöer och distansöverbyggande utbildningsformer har under en längre tid präglat högre utbildning, men den drastiska digitala omställningen i samband med covid-19-pandemin innebar en situation där lärare och studenter i än högre utsträckning kom att skiljas åt i tid och rum. Under våren 2021, när studenter och lärare vid universitet och högskolor under drygt ett år hade bedrivit dessa av regering och myndigheter föreskrivna distansstudier och interagerat i och med de digitaliserade utbildningsmiljöerna, inbjöds tre studentgrupper att delge sina erfarenheter av den digitala omställningen. Studiens övergripande syfte var att synliggöra, kritiskt granska och diskutera studenters erfarenheter av den hastiga och genomgripande digitala transformationen av undervisning och lärandemiljö. Sammanlagt deltog 39 studenter, vilka studerade vid två olika universitet: ett i Sverige och ett på Island. Studenterna fick skriftligt reflektera över ett antal öppna frågeställningar i anslutning till den digitala transformation som deras utbildning genomgått med fokus på upplevelser och erfarenheter av undervisningen, lärandet och rummet. Teoretiskt utgår studien från livsvärldsfilosofi, framför allt vad gäller Martin Heideggers och Gaston Bachelards tankegångs, vilka speglas mot och genom studenternas erfarenheter. Resultatanalysen mynnade ut i sju olika teman som samtliga säger något signifikant om digitaliseringen i högre utbildning. Vidare synliggör dessa teman de dikotomier och spänningsfyllda förhållanden som konstituerar rumslighet och hemhörighet i en digitaliserad utbildningskontext.

Nyckelord: distansundervisning, digitalisering, livsvärldsfilosofi, rumslighet, studentfarenheter

Finitude unbound – on learning, space and belonging in digitalised higher education

Digital learning environments and distance education have over time increasingly come to characterize higher education, and during the covid-19 pandemic the digital transition was radically accelerated. This led to an even more apparent temporal and spatial separation between teachers and students. In the spring of 2021, when students and teachers at universities and colleges had been experiencing this imposed form of online teaching and learning for just over a year, three groups of students were asked to share their experiences of the digital transition through written reflections. The overall purpose of the study was to visualize, critically examine and discuss students' experiences of the rapid and pervasive digital transformation of the teaching and learning environment. A total of 39 students who studied at universities in Sweden and Iceland, participated. The students were asked to carry out written reflections on a number of open questions related to the digital transformation that their education had undergone, and with a certain focus on their experiences of the (class)room. Theoretically, the study is based on the philosophy of the lifeworld, mainly in accordance with the ideas of Martin Heidegger and Gaston Bachelard, which are reflected against and through the students' experiences. The results are presented in the form of seven different themes, which together illuminate the students' experiences of the digital

*Författarkontakt: Niclas Ekberg, e-post: niclas.ekberg@ltu.se

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2023 Niclas Ekberg, Eva Alerby & Jórunn Elísdóttir. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Ekberg, N., Alerby, E. & Elísdóttir, J. (2023). «Digitaliseringens begränsande gränslöshet – om lärande, rum och hemmahörande i högre utbildning», *Högre utbildning*, 13(3), 29–45. <https://doi.org/10.23865/hu.v13.3582>

transformation of teaching, learning and the (class)room in higher education. Moreover, the results also point out some of the dichotomies and tensions that constitute spatiality and belonging in an educational context.

Keywords: digitalisation, online teaching and learning, philosophy of the lifeworld, spatiality, student experiences

INLEDNING – OM UTBILDNING, DIGITALISERING OCH RUMSLIGHET

De senaste decenniernas digitala teknikutveckling har inneburit genomgripande förändringar när det gäller den högre utbildningens innehåll och form. Forskning har i många avseenden kunnat visa på digitaliseringens potential när det gäller att förbättra och transformera lärandet på alla nivåer i utbildningssystemet (Collins & Halverson, 2010; Dede, 2007; Fischer et al., 2020; Wood & Shirazi, 2020). Befintlig forskning har bland annat kunnat fastslå betydelsen av utvecklad interaktion som en avgörande faktor i framgångsrik distansundervisning (Blaine, 2019), men också att studieframgång förutsätter studentens förmåga till självdisciplin, flexibilitet och motivation (Kelly & Westerman, 2016). Forskningens landvinningar till trots återstår det mycket att lära, bland annat om hur mellanmänskliga relationer och interaktioner uppstår, utvecklas och fungerar i den digitaliserade utbildningen (Enriquez-Gibson, 2016; Kostenius & Alerby, 2020; Sheail, 2018).

Den digitala omställningen som behövde genomföras under våren 2020 i samband med covid-19 innebar att lärare och studenter i mycket snabb takt och stor omfattning kom att skiljas åt i tid och rum. Nedstängningarna drabbade även de nordiska utbildningssystemen, däribland svenska och isländska universitet och högskolor, vilka var tvungna att gå från närundervisning till distansstudier (Krisinformation, 2020; Reglugerð, 2020). Detta har medfört stora förändringar avseende undervisningens innehåll och form (Fischer et al., 2020). Utvecklingen – där förinspelade föreläsningar och asynkrona kursexaminationer och deltagarinteraktioner indikerar ett slags upphävande av utbildningens tidliga och rumsliga villkor – har fördjupat behovet av kunskap om och förståelse för digitaliseringens betydelse för utbildning och dess aktörer (Clark-Wilson et al., 2020; Nouri & Selander, 2020). Befintlig forskning har visat på utsattheten och påfrestningar som lärare i alla skolår har erfarit (Alerby et al., 2021), men har också pekat ut lärarstudenter som en särskilt utsatt och prövad gruppering (Ralston & Blakely, 2021).

I den här artikeln fästs uppmärksamheten på betydelsen av *digitalisering* (införandet av digitala läromedel och lärmiljöer såväl som digitalt medierade undervisnings- och interaktionsformer) när det gäller *plats* (en referenspunkt att utgå ifrån, tillhöra och återkomma till) och *tillblivelse* (identiteten som lärande, professionsinriktad student och människa). Det bör framhållas att studien utgår från den av covidpandemin påtvingade distansomställningen. Denna omställning utgick från sina specifika bevekelsegrunder och villkor, vilka påtagligt skiljer sig från de gängse, självvalda och verksamhetsanpassade digitaliseringsinitiativen som utgår från föreställningar om digitala resursers och praktikers potential och mervärden. Skillnaderna till trots kan den extraordinära distansomställningen i högre utbildning säga mycket om digitaliseringens betydelse för studerandes upplevelser av lärande, rumslighet och tillhörighet inom ramarna för högre utbildning.

Digitalisering är ett mångtydigt och svårfångat uttryck med vilket vi här – i en utbildningskontext – avser de förändrade redskapen, tjänsterna, modellerna, praktikerna och förhållningssätten som utmärker övergången från analoga till digitala informations- och

kommunikationsformer. Denna övergång kan vara mer eller mindre radikal. I denna studie ska digitalisering förstås som övergången till dels lärarledd helklassundervisning i realtid via webbaserade videokonferensapplikationer, dels lärandeaktiviteter som kan utföras på individuellt valda tider och platser genom webbaserade lärplattformar och mediedelningstjänster. Studenterna deltar – med sina egna webbkameror endera påslagna eller avslagna – i ett gemensamt konferensrum, i vilket deltagarna kan kommunicera via ljud, chatt och skärmdelning. Det webbaserade konferensrummet, som kan liknas vid ett digitalt klassrum, kan med enkla medel också omvandlas till ett antal småskaliga konferensrum, vilka då kan fungera som gruppum för studenterna. Studenterna tillhandahålls också en webbaserad lärplattform för information (meddelandefunktion), interaktion (diskussionsforum) och examinationshantering (uppgiftsinlämning och -bedömning). Lärplattformen omfattar på så sätt även de olika funktioner som i vissa avseenden går att återfinna i det traditionella, analoga klassrummet. Examinationer har för de olika undervisningsgrupperna genomförts i form av skriftliga essäer, quizar, muntliga och bildspelsunderstödda presentationer individuellt och i grupp via den webbaserade videokonferensapplikationen.

Frågan om digitaliseringens rumsliga betydelse för utbildning stannar inte vid frågor om det spatiala utan inbegriper också frågor som rör tidsliga och kroppsliga dimensioner. Utifrån ett kritiskt perspektiv påtalar Naidu (2017) ett alltmer utbrett förhållningssätt till tiden som tänjbar, medan Gillies (2011) pekar på en idealiserad bild av kroppen som agil, som i sin följsamhet kan anpassas till de digitala rummens flexibilitet. På så sätt lösgörs tillvarons kroppslighet från 'det fysiska tid-rummet' (jfr Sheail, 2018). Den pågående utvecklingen, möjliggjord av digitaliseringen, ska inte oreflekterat ses som något frigörande eller berikande utan snarare som ett sätt att underkasta sig rådande politiska och ekonomiska intressen (Sharma, 2011). Dall'Alba och Barnacle (2005) efterfrågar på sin sida ett större forskningsfokus på de alltmer komplexa relationerna människa–maskin och deras betydelse för "the ways of being, and of framing the world" (s. 740). Olika sätt att känna, erfara och reflektera över rumslighet är ett sätt att orientera sig, positionera sig och skapa mening i världen. Centralt blir därmed att utforska betydelsen av (klass)rummets digitala transformation för de studenter som vistas där.

Det övergripande syftet med denna studie är att synliggöra och kritiskt diskutera studenters erfarenheter av (klass)rummets digitala transformation under covid-19-pandemin. Följande forskningsfrågor fokuseras: i) hur erfar och beskriver studenter den digitaliserade undervisningens betydelse för lärandets villkor och möjligheter?, ii) hur erfar och beskriver studenter det digitaliserade (klass)rummet som en plats för utbildning och lärande? samt iii) vilka didaktiska implikationer framträder i analysen av studenternas utsagor och reflektioner?

ANSATSER OCH PERSPEKTIVTAGANDEN

Studien utgår ifrån en livsvärldsfilosofisk ansats, framför allt vad gäller den tyske hermeneutikern Martin Heideggers och den franske fenomenologen Gaston Bachelards tankegod. Heidegger och Bachelard behandlar båda människans förhållande till rumslighet och hemhörighet, där Bachelard ser huset som en metafor för människan medan Heidegger visar på relationen mellan tekniken och känslan av att höra hemma (Bachelard, 1994; Heidegger, 1993a). Ett underliggande antagande i studien är att människan strävar efter att känna samvaro med andra, förstå den egna tillvaron och att känna sig hemmahörande. Hemhörighet utgör inte endast ett grundläggande existentiellt tillstånd utan kan också ges en pedagogisk innebörd. Det handlar såtillvida om att den lärande upplever sig behärska sin utbildningssituation och känner sig hemma i och på de kulturella resurserna i den värld som utbildningen utgör en del

av och förbereder för. Möjligheten att känna hemhörighet och agens i rollen som lärarstudent handlar på så sätt om villkoren för lärande och tillblivelse: att ha en plats att utgå från och återkomma till i utforskandet av möjliga egna sätt att vara i som blivande lärare (jfr Thomson, 2004).

Heideggers idéer om teknikens dubbelydighet och potential understryker behovet av att utforska människors användning av digitala resurser och deras upplevelser av att vara och bli i en tid av digitaliserad utbildning (Ekberg & Schwieler, 2021; Ferm Almquist et al., 2020). Tekniken tillskrivs av Heidegger (1977) en mycket komplex betydelse för strävandena efter en tillvaro i autenticitet och mening. Han visar å ena sidan på teknikens ofrånkomliga koppling till poesin (poiesis) och kunskapen (epistēmē), vilket innebär att teknik (technē) handlar om att både framställa och att veta: "Both words are names for knowing in the widest sense. They mean to be entirely at home in something, to understand and be expert in it. Such knowing provides an opening up" (Heidegger, 1977, s. 13). Tekniken kan därmed erbjuda en ny förståelse av de relationella förhållandena och möjligheterna att vara och bli i en modern värld fylld av teknik. Å andra sidan varnar Heidegger (1977) för den moderna tidens teknologiska synsätt som sorterar in och värderar tillvaron på ett beräknande och rationellt sätt. Hem, anknytning och tillhörighet läggs till raden av användbara varor, resurser och kvaliteter som människan kan förfoga över, skaffa sig och förfina. Wisniewski (2012) beskriver skenbarheten i hemhörigheten som den förhärskande teknikföreställningen leder till: ".../ technological enframing leads us to a certain disconnectedness from the world—a disconnectedness from all forms of unconcealment other than the technological. This, in tum, is the source of a certain homelessness" (s. 156). Dubbelydigheten som utmärker Heideggers syn på teknik återfinns också i hans syn på rumslighet och plats. Här framträder dels ett mer realistiskt perspektiv på trakt och omnejd (die Gegend) som människan har att inordna sig i, dels en konstruktionistisk syn, en påtaglig, omedelbar plats som hon kan sätta sin prägel på (Heidegger, 1993a).

Människans möjligheter att erfaras förankring och samvaro – och att därmed bebo världen på ett autentiskt och meningsfullt sätt – hotas av samtidens strävanden efter standardisering, instrumentalitet och nytta. För att möta hotet om en tilltagande hemlöshet, och förstå vilka värden som står på spel i och med utbildningens och samhällets digitalisering, behöver människan vända sig till såväl konsten som det reflexiva tänkandet (Heidegger, 1993c).

Hemhörighet i olika avseenden och på olika platser

I och med den pandemipådrivna digitaliseringen försköts klassrummets horisont och därmed förflyttades undervisningen till andra och mer svåravgränsade platser, ofta bostaden eller hemmet. Bachelard (1994) argumenterar för att varje plats som är bebodd och där man känner sig trygg rymmer den faktiska meningen i begreppet hem – en levande plats där vi hör hemma och kan knyta an till: "We should therefore have to say how we inhabit our vital space, in accord with all the dialectics of life, how we take root, day after day, in a 'corner of the world'" (1994, s. 4). I Bachelards (1994) resonemang framträder vidare 'huset' och dess 'rum' som en meningsbärande metafor för det mänskliga där varje enskilt rum påverkar och påverkas av de som vistas i rummet: människan är i världen och världen är i människan. Hung (2010) å sin sida definierar betydelsen av ett 'hem' som en fysisk byggnad eller en mental plats med en immanent existentiell betydelse: "[h]ome is a place providing us with a fuller privacy, safety and intimacy than any other place" (s. 234). När det gäller högskolor och universitet argumenterar Roberts (2008) för att dessa platser faktiskt kan utgöra 'pedagogiska hem', där studenterna är gäster och lärarna

vårdar: "As the years go by, we [e.g. a university] 'host' many students who become 'guests' in our pedagogical 'home' for different periods of our lives" (Roberts, 2008, s. 540).

Innan covid-19-pandemin utgjorde hemmet, för de allra flesta i yrkesför ålder eller för de som studerar vid en campusförlagd utbildning, en fristad där olika rum har sin specifika funktion och betydelse. När en stor del av tiden spenderas inom bostadens väggar och hemmet blir till mer än ett hem kan det, enligt Jellard och Bell (2021), till slut upplevas både främmande och offentligt. Hemmet är för den boende inte längre den privata och viss mån hemliga sfär som den brukar vara utan riskerar istället att omges av obehagskänslor, eller vad Jellard och Bell benämner som "domestic uncanny" (2021, s. 6).

Det kan finnas ett värde i att förse framställningen av hemmet med en tydligare kritisk dimension och, i viss mån, tydliggöra Bachelards idé om hemmet som del av livets dialektik. 'Hem' är enligt Bostad (2021) ett spänningsfyllt uttryck som inrymmer en rad underliggande motsättningar och komplexiteter. Bostad (2021), som intresserar sig för människans krampaktiga behov av och tilltro till existentiella förankringspunkter av mer eller mindre imaginärt slag, konstaterar att hemhörighet inte bör betraktas som ett existentiellt grundtillstånd, tvärtom: "att vara människa är att uppleva olika former av hemlöshet" (Bostad, 2021, s. 22, vår övers.). Även Tuedio (2002) visar på potentialen i att utmana invanda föreställningar om hemmet, som synonymt med trygghet och säkerhet. Han framhåller – i likhet med bl.a. Young (1997) – istället en performativ och materialistisk syn på hemmet som både avspeglade och konstruerade det egna självet. Liket den senmoderna människans identitetsprojekt blir på så sätt också hemmet föremål för slitningen mellan immanens och transcendens, slutenhet och öppenhet, bevarande och nydanande.

I och med den av pandemin pådrivna omställningen av högre utbildning, där undervisning och lärande förväntades ske på den plats där studenten (och läraren) för tillfället befinner sig, har rummets horisont kommit att förflyttas. Tidigare forskning visar att klassrummet har omvandlats till flera olika utrymmen som för vissa studenter utgör en specifik plats men som för andra hanteras som odefinierade platser. Somliga låter klassrummet variera beroende på tid och omständigheter (Amir et al., 2020; Arnou et al., 2020; Barrot et al., 2021; Pokhrel & Chhetri, 2021; Tang et al., 2023). Forskningen visar dessutom att bland det mest bekymmersamma för studenterna var bristen på social interaktion och känslan av att vara ensam i sina studier, bostadens olämplighet som hemmakontor inklusive otillräcklig dataöverföringskapacitet samt bristande motivation och ork (Almendingen et al., 2021; Wackenhut & Gillette, 2022). Distansomställningen kom att upplevas som särskilt utmanande för de studenter som redan före pandemin kämpade med studieteknik och motivation (Fjelkner et al., 2021). Denna studie ämnar bidra till förståelsen av hur studenter under pandemins framfart, läsåret 2020/2021, erfar och reflekterar över sitt deltagande i den digitaliserade undervisningens olika rum.

STUDENTERNA SOM DELTOG OCH ANALYSEN AV DERAS REFLEKTIONER

Under våren 2021, när studenter och lärare vid universitet och högskolor under drygt ett år hade befunnit sig i de digitala rummen, tillfrågades tre studentgrupper att genom skriftliga reflektioner delge sina erfarenheter kring den digitaliserade undervisningen och det likaså digitaliserade (klass)rummet. van Manen (1997) argumenterar för potentialen i att studera fenomen med utgångspunkt i människors skriftliga erfarenheter och reflektioner. Detta eftersom: "... writing distances us from the life-world, yet it also draws us more closely to the life-world" (van Manen, 1997, s. 127). Dysthe (1993) framhåller å sin sida skrivprocessens långsamhet, som i jämförelse med tal och muntlig interaktion kan bidra till att ökat utrymme för reflektion.

Skriftliga reflektioner kan därmed underlätta för deltagarna att reflektera kring och verbalisera sina erfarenheter (Elíóttir, 2019).

Studien genomfördes inom ramen för forskningsprojektet ”Mind the Body” (Dnr. 2020–03945), finansierat av Vetenskapsrådet i Sverige. Projektet är en samverkan mellan universitet i Sverige, Norge, Finland och Island, och de studenter som delger sina erfarenheter i denna artikel kommer från två olika universitet i Sverige respektive Island. De deltagande studenterna studerar vid olika utbildningsvetenskapliga program i Sverige (ämneslärare) respektive Island (masterstuderande, ”Inclusive Education”). Två av oss i den trehövdade forskargruppen har bedrivit undervisning bland de svenska respektive isländska studenterna under den studerade utbildningsperioden. I insamling och bearbetning av materialet har dock deltagarnas konfidentialitet säkerställts och därtill gjordes datainsamlingen efter att våra undervisningsuppdrag fullgjorts och respektive kurs betygsatts och avslutats.

Sammanlagt 39 studenter – 17 studenter från Sverige och 22 studenter från Island – bidrog med sina skriftliga reflektioner, vilka gjordes och lämnades in anonymt med hjälp av webbenkätapplikationerna Google Forms (Sverige) och SurveyMonkey (Island). Ungefär två tredjedelar av studenterna var kvinnor och en tredjedel var män. Samtliga deltagande studenter gav skriftligt sitt samtycke till att delta i studien efter att de fått information om densamma. Studien genomfördes i enlighet med respektive lands etiska principer gällande god forskningssed (Kristinsson, 2013; Vetenskapsrådet, 2017).

De skriftliga reflektionerna från de isländska studenterna samlades in i två olika masterkurser med inriktningen ”Inclusive Education” under november 2021 respektive maj 2022. Deltagarna utgjordes av lärarstudenter, huvudsakligen kvinnliga, i slutet av sin utbildning, men i gruppen ingick även yrkesverksamma lärare. Av totalt 33 tillfrågade studenter valde 22 att medverka i studien. I det isländska fallet innebar den covidrelaterade distansomställningen att delvis distansanpassade masterkurser digitaliserades ytterligare, vilket bl.a. innebar att tre campusförlagda undervisnings- och seminarieveckor ställdes in till förmån för onlinebaserade aktiviteter. I Sverige erhöles 17 skriftliga reflektionssvar från knappt 60 tillfrågade ämneslärarstudenter. Av dessa 17 deltagare, åtta kvinnor och sju män, var ungefär hälften förstaårsstuderande under läsåret 20/21, medan den andra hälften utgjordes av andraårsstuderande. För båda grupperna ändrades läsordningen markant genom att de inplanerade praktikförlagda kurserna försköts och ersattes med andra programkurser som hastigt omvandlades från campuskurser till distanskurser. Studenterna mötte främst kurser med inriktning mot deras sekundära undervisningsämne, men i de reviderade läsordningarna ingick även utbildningsvetenskapliga kurser som till exempel specialpedagogik och vetenskapsteori.

De deltagande isländska och svenska studenterna fick skriftligt reflektera över ett antal öppna frågeställningar i anslutning till den digitala transformation som deras utbildning genomgått med fokus på upplevelser och erfarenheter av det digitala (klass)rummet. Exempel på frågeställningar studenterna fick reflektera över var: *Var befann du dig när de distansförlagda lektionerna genomfördes? Hur har du upplevt den distansöverbyggande digitala teknikens betydelse och funktion som plats eller rum för din undervisning och ditt lärande? Vilka värden respektive utmaningar har du identifierat när det gäller det digitala klassrummet?* Det empiriska materialet analyserades grundligt genom ett öppet och genomgripande tematiseringsarbete (jfr Braun & Clarke, 2006). Två av de tre forskarna arbetade tillsammans med att analysera betydelsefulla meningar och strofer i det sammantagna materialet. Ett drygt hundratal koder genererades (till exempel ”enformigt och tråkigt”, ”friare interaktion”, ”flexiblare gruppsammansättningar”, ”digitalt otillräckliga lärare”). Dessa kodade delar sammanfördes sedan i olika övergripande,

meningsbärande teman genom en förhandlingsprocess som inbegrep samtliga tre forskare. Sju övergripande teman genererades vilka alla hade något väsentligt att tillföra det övergripande syfte och de olika forskningsfrågorna. I enlighet med van Manens (1997) resonemang betraktas analysen som en upptäcktsprocess vilken handlar om att låta teman växa fram. Han betonar vidare att analysprocessen inte ska betraktas som styrd av vissa förutbestämda regler, utan det handlar istället om att låta det studerade fenomenet framträda – ”a free act of seeing”, som van Manen (1997, s. 79) uttrycker det.

ERFARENHETER OCH BETYDELSER AV (KLASS)RUMMETS DIGITALA TRANSFORMATION I HÖGRE UTBILDNING – ETT RESULTAT

I det följande presenteras resultatet i form av de teman som framträdde i anslutning till studiens tre frågeställningar.

Den digitaliserade undervisningens betydelse för lärandets villkor och möjligheter

När det gäller den första frågeställningen – hur erfar och beskriver studenter den digitaliserade undervisningens betydelse för lärandets villkor och möjligheter? – framträder vid analysen av studenternas reflektioner bilden av digital, distansöverbyggande teknik som något som både främjar och fjärrar. Analysen resulterar i två teman, där det första visar på hur distansteknik upplevs främja *en ökad känsla av egenmakt, inflytande och potential* medan det andra åskådliggör *den digitala tekniken som avståndshållande och annekterande*.

En ökad känsla av egenmakt, inflytande och potential

Genomgående bland studenterna finns en välvillig och funktionalistisk syn på den digitala tekniken som upplevs ha givit goda förutsättningar för, såväl som bidragit till, en väl fungerande undervisning och ett lärande som beskrivs som effektivt, smidigt och givande.

Personligen tycker jag att det har fungerat väldigt bra, verkligen över förväntan. Generellt sett är min bild av den digitala undervisningen positiv, jag tycker att föreläsningar, examinationer, seminarium och diskussionerna har fungerat väldigt bra med hjälp av den digitala tekniken (kvinnlig ämneslärarstudent, Sverige).

Känslan av ökad egenmakt över studiesituationen handlar om betydelsen av att som student känna valfrihet och inflytande över studierna i vardagen. Distansanpassningen har inte bara bidragit till ett bättre fokus och ökad studieeffektivitet utan också till en känsla av ökad tillgänglighet och sänkta trösklar för deltagande, som för somliga handlar om att ”man rullar ur sängen, sätter på en kopp kaffe och sen är man klar” (manlig ämneslärarstudent, Sverige). Många andra uppmärksammar hur undervisningens digitala omvandling underlättar ett utmanande livspussel genom att spara tid och resor – den medger en frihet som möjliggör ökat deltagande. Detta gäller särskilt de studenter som behöver pendla till universitetet eller som är småbarnsföräldrar.

I studenternas reflektioner framträder också tydligt upplevelsen av hur digitaliseringen har skapat utrymme för ett långt gånget mångsyssleri. Plötsligt är det möjligt för studenterna att – inför resten av kursdeltagarna, via webbkameran – sköta ett sidjobb, ombesörja hushållsbestyr, hantera vardagsärenden, ringa och besvara telefonsamtal eller att ägna sig åt handarbete av något slag.

Mest påtagligt är emellertid hur digitaliseringen i viss mån förefaller upphäva, mildra eller omförhandla begränsningarna och villkoren och som förknippas med exempelvis sjukdom och föräldraskap. Det framgår tydligt hur digitaliseringen möjliggör större fokus på barn och familj

utan att studierna blir lidande. I materialet förekommer flera kvinnliga studenter samt någon enstaka manlig student, som påtalar de förbättrade möjligheterna att både studera och vårda sjuka barn hemmavid.

Jag som småbarnsförälder har kunnat närvara på ett helt annat sätt vid VAB samt tidiga lektioner m.m. Tidssparandet i resväg bland annat har varit guld värt. Både vad gäller delta i lektioner och effektivisera tiden av mina egna studietimmar (kvinnlig ämneslärarstudent, Sverige).

Just digitaliseringens betydelse för att övervinna kroppsliga begränsningar och tillkortakommanden uppmärksammas återkommande av studenterna. Vidare framgår tydligt att vad som i campusbaserad utbildning tidigare har uppfattats som hinder för deltagande inte längre gäller.

Den digitala tekniken som avståndshållande och annekterande

Det andra temat visar hur digitaliseringen av undervisningen och rummet bland somliga deltagare upplevs begränsande när det gäller att etablera perspektivbrytande utbyten och tillitsfulla relationer i undervisningsgruppen.

Även om många deltagare kommenterar den digitala distansanpassningen i välvilliga ordalag väljer en del att uppmärksamma digitaliseringens utmanande sidor. Denna grupp beskriver hur distanstekniken inte bara etablerar ett socialt avstånd som upplevs svårt att överbrygga, utan därtill krymper utrymmet för platstagande, expressivitet och interaktion. Avsaknaden av personlig relation och anknytning till såväl lärare som klasskamrater innebär också att distansformen ibland beskrivs som omotiverande, psykiskt påfrestande och till och med hälsovådlig. Vissa deltagare framhåller att interaktionens begränsning till ljud och bild har skapat en både fattigare och mer konfliktfylld utbildningsmiljö. Flera exempel ges därtill på hur ett slags ton-dövhet, eller frånvaro av ton i video- såväl som chattinteraktionen kan leda till konflikter. Det handlar dels om olika studentinlägg vilka uppfattas som skrytsamma intellektuppvisningar, dels om okänsligt kritiska kamratgranskningar och vrångtolkningar: ”Kändes så mycket svårare att nyanserat och försiktigt utmana varandras tankar via Zoom där man inte fullt känner av den andras reaktioner” (kvinnlig ämneslärarstudent, Sverige).

De kritiska studentrösterna betonar ett tilltänkt samband mellan frånvaron av kroppsspråk och avsaknaden av klassrumsatmosfär. Rationaliteten och effektiviteten i den digitala teknikanvändningen sker, enligt studenternas resonemang, på bekostnad av utforskande dialoger, nyanserade utbyten och perspektivkantringar: ”Det som utmärker det virtuella klass-, arbets- och grupprummet tycker jag är bristen på småprat. Bristen på hej, hallå, hur är läget, möta någons blick, ge eller få ett leende och så vidare” (manlig ämneslärarstudent, Sverige). Vad studenten och andra med denna ger uttryck för är den digitala teknikens upplevda utträngning av de sociala kontaktytorna, spontana mötena och ofyllda mellanrummen. På så vis kan den digitala tekniken sägas utmärkas av effektivitet och omedelbarhet, men kanske även en avsaknad av kapacitet att tillvarata det spontant mellanmänskliga och det vi ännu inte riktigt kan veta – att upprätthålla mellanrum och oavgjordhet.

En transformerad plats för utbildning och lärande

Den andra frågeställningen – hur erfar och beskriver studenter det digitaliserade (klass)rummet som en plats för utbildning och lärande? – visar såväl lärandesubjektets indragenhet som delaktighet i den digitaliserade utbildningens rumsliga horisontförskjutningar. Dessa förskjutningar inrymmer både obevklighet och aktörskap och vid analysen framträdde följande teman: *(klass)rum för närhelst, varhelst och vemhelst* och *'hemklassrum' med annan innebörd*.

(Klassrum för närhelst, varhelst och vemhelst

Ett uppenbart tema som framkom i studenternas reflektioner är att klassrummet i en bemärkelse har blivit något mobilt och modellerbart, ett rum som är möjligt att materialisera varhelst och närhelst, utifrån egna behov och preferenser. Många röster tar fasta på flexibiliteten och tillgängligheten som ger studenten ”möjligheten att studera nästintill överallt” (manlig ämneslärarstudent, Sverige). Det stora värdet i det digitaliserade klassrummet förefaller vara att det kan anpassas efter studentens livssituation. Klassrummet utgör inte längre en samlingspunkt som alla behöver anpassa sig till.

/.../ någon dag har man kunnat vara hemma hos föräldrarna, mormor och morfar, och bara gått undan för att lyssna på sin föreläsning, vilket jag tycker har varit smidigt. Bara jag hade med mig min iPad så kunde jag vara med på lektionen. Ibland har jag åkt tåg, buss etc. och ändå kunnat vara med. Det har underlättat särskilt när jag inte har min familj i samma kommun (kvinnlig ämneslärarstudent, Sverige).

Möjligheten att bibehålla kontakten med en geografiskt utspridd släkt och familj – att samtidigt både studera och umgås – är en av dimensionerna i den digitala omställningen som studenter återkommande lyfter i sina reflektioner. Genom webbkameravy och bakgrundsljud kan de andra kursdeltagarna följa sina klasskamraters lektionsdeltagande från kaféet, bilfärden, jobbet vid sidan av studierna, doktorsnäs väntrum, under promenaden eller det brådsnkande ärendet. Aspekterna ”varhelst” – men också ”närhelst” – inte minst genom den ökade förekomsten av förinspelade föreläsningar – är på så sätt mycket påtagliga i studenternas erfarenheter av klassrummets digitalisering. En ytterligare aspekt är ”vemhelst”, som handlar om att studenterna inte sällan visar upp människor från den personliga omgivningen inför lärare och klasskamrater och på så sätt ger utomstående tillträde till det digitaliserade klassrummet.

’Hemklassrum’ med annan innebörd

Det andra temat i relation till den digitaliserade utbildningens rumsliga horisontförskjutningar tar fasta på hemmets roll och betydelse. Av studenternas reflektioner över distansomställningen framgår att hemmadimensionen är betydelsefull men av olika anledningar. Medan en del studenter ger uttryck för vad som skulle kunna sägas vara ett hemmahörande i såväl pedagogiskt som personligt hänseende, fokuserar andra på hemmiljöns uppenbara mervärde för ett studerande som upplevs tryggt och förenligt med vardagens krav och praktikaliteter. Därtill finns en grupp studenter som inte förmår känna sig hemma i distansundervisningen och det digitaliserade klassrummet – och heller inte i den hemmiljö där studierna bedrivs.

Genomgående understryker många deltagare den bekvämlighet och ansträngningslöshet som åtföljer den digitala utbildningsteknikens intåg hemmavid. Medan somliga påtalar smidigheten, enkelheten och lugnet i att studera hemifrån och därigenom slippa stressen och omaket att transportera sig till universitetet och delta på campusförlagda lektioner, poängterar andra hemmavarons resurseffektivitet i fråga om kostnader och klimatpåverkan. Ytterligare andra påtalar hur distansstudierna hemmavid skapar ett lugn och frigör tid att lägga på familjen.

Mitt liv är ganska komplicerat och mitt hem ligger dessutom inte på [universitetsorten]. För mig personligen brukar det innebära mycket stress att förbereda hemmet för de dagar när jag samlas med min klass för undervisning på Universitetet. Covidperioden har på så sätt gett mig en studiemiljö som passar mig väldigt bra (kvinnlig masterstudent, Island).

Bland de studenter som värdesätter distansstudierna upplevs hemmiljön ofta som relativt kräv- lös och enkel att hantera. En av deltagarna beskriver hur klassrummet skapas som en viljeakt och hur det kan iscensättas på olika platser hemmavid: ”Jag har befunnit mig i ett kontor, sovrum och vardagsrum. Ett måste är att ha hörlurar så att du hoppar in i ’bubblan’ och att klassrummet får ditt fulla fokus” (kvinnlig student, Sverige). Här, när det gäller det digitaliserade klassrum- met, görs anspråk på såväl en fysisk rumslighet som en inre föreställningsvärld. I en annan bemärkelse framträder hemmet inte som en trygghetens och lärandets garant utan tvärtom som intaget och utmanat av den digitala utbildningstekniken. Utmärkande är här oförmågan att etablera fredade rum för studier, dvs. tillskapa ovan nämnda bubblor av avgränsad, riktad uppmärksamhet. En tydlig aspekt här är pandemins försvårande inverkan på möjligheten att skapa en rofylld studiesituation: ”Jag brukar studera på universitet men har nu studerat hemma. Det har varit en utmaning för mig eftersom jag lätt distraheras och min studiestil är sådan att jag föredrar att vara ensam i rummet med tystnad runt omkring mig” (kvinnlig masterstudent, Island). En pandemirelaterad aspekt av distansanpassningen handlar om hur hemmet för många upphör att vara en potentiell plats för enskildhet och rofylldhet under dagtid. Istället omvandlas hemmet till ett utrymme för familjemedlemmar som uppvisar infektionssymtom, sitter i karantän eller har skickats hem från arbete eller skola. En deltagare berättar:

Antalet studietimmar under året har varit lågt. Jag har befunnit mig hemma, i en liten lägen- het med min sambo som också studerar på distans. Vi har inget direkt kontor eller någonstans avskilt man kan sitta och därmed har det blivit trångt och obekvämt (manlig ämneslärarstu- dent, Sverige).

I citatet tonar bilden fram av hur det digitaliserade klassrummet inte riktigt fick plats, medan ett rörligt allaktivitetsrum med skiftande verksamheter och deltagare har brett ut sig. Bland studen- treflektionerna finns också exempel på studenter vars (klass)rum hemmavid tvärtom har präglats av avskildhet och studiero, men där den digitala distansanpassningen upplevs som enformig och tråkig. Istället för att öppna och vidga världen har den digitala tekniken för dessa studenter snarare beskurit och krympt densamma.

Distansundervisningens didaktiska transformation

Den tredje forskningsfrågan som rör distansomställningens didaktiska implikationer adresseras genom tre teman: *undervisningens flyktighet och lättrorlighet; dialogicitet, variation och tydligare orkestrering* samt *undervisningens såväl som lärarens framställning och formbarhet*.

Undervisningens flyktighet och lättrorlighet

Studentreflektionerna visar att den digitala omställningen av undervisningen har fått stora kon- sekvenser för de grundläggande didaktiska frågeställningarna ’när?’, ’var?’ och ’hur?’. Studenterna påtalar inte bara att den digitala tekniken sänker trösklarna för att kunna samlas och interagera tillsammans i grupp. De resonerar därtill – ofta med hänvisning till den videokonferensfunk- tion som medger snabbindelning av mötesdeltagare i grupprum – om hur den digitala tekniken skapar nya rumsliga och tidliga förutsättningar när det gäller att effektivt iscensätta samarbeten och interaktioner. Vissa studenter uppmärksammar att den digitala distansanpassningen inte bara har inneburit en ökad social interaktionsnivå utan också medfört att social kontakt har tagits med fler medstudenter i klassen. En student kommenterar exempelvis betydelsen av den inbyggda funktionen i videokonferenssystemet som medger slumpmässiga gruppsamman- sättningar: ”Min erfarenhet är att jag pratade med fler elever i kurserna nu än vad jag gjorde på

universitetet. Det har blivit så enkelt att blanda om grupperna med breakout rooms, vilket jag tycker är bra” (kvinnlig masterstudent, Island).

Dialogicitet, variation och tydligare orkestrering

Av studenternas reflektioner framgår att den digitala omställningen präglas av nya maktförhållanden och villkor som kräver anpassade undervisningspraktiker. Flera studenter delar med sig av sina intryck av hur lärarna i högre utsträckning har svårt att ta och bibehålla greppet om det digitaliserade klassrummet. Den digitala tekniken anses visserligen öka tillgängligheten och flexibiliteten, men skapar samtidigt större åtskillnad mellan de studenter som vågar ta plats och de som inte vågar eller väljer att stå tillbaka. Deltagarna framhåller dels olika nivåer av digital hanteringsfärdighet och kompetens bland studenterna, dels en ovana och osäkerhet bland lärarna att leda digitaliserad undervisning som möjliga förklaringar. ”Och det verkar som att det var svårare för föreläsarna att fördela talutrymmet mellan studenterna. Kanske svårare att avbryta eller ge ordet till någon annan. En vanesak?” (manlig ämneslärarstudent, Sverige).

Det förs bland deltagarna dessutom resonemang om att vyn som videokonferensapplikationerna erbjuder bidrar till att såväl upplevelsen av klassrumsdialogen som att själva interaktionsvillkoren förändras. I det digitaliserade klassrummet autogenererar de röstavkännande applikationerna ofta fokus på den som talar, som exempelvis kan tilldelas storbildsläge. Till skillnad från det analoga klassrummet är det för åhöraren på så sätt svårt att vända bort blicken eller skapa ett eget utrymme.

Uppenbara aspekter blir i sammanhanget betydelsen av personligt tilltal och dialogicitet, medan tillvaratagandet av den digitala teknikens multimodala meningserbjudanden framträder som ett annat. Återkommande exempel ges på hur undervisningen, särskilt i distansövergångens början, kom att präglas av envägskommunikation och avsaknad av ömsesidig bekräftelse. Monologföreläsningar kring bildspel som upptar lärares och studenters datorskärm levereras i blindo eftersom webbkamerorna har slagits av: ”.../ föreläsningssituationen övergick till envägskommunikation där hela klassen bokstavigt talat ’stänger av’ både sin kamera och sin uppmärksamhet” (kvinnlig ämneslärarstudent, Sverige). Just den påslagna kamerans betydelse är en återkommande punkt i deltagarnas reflektioner och betraktas som en av de grundläggande faktorerna i tillskapandet av ett gott undervisningsklimat – och ett ansvar som läraren har att omhänderta.

Kvalitén på utbildningen via digital teknik bygger väldigt mycket på varje enskild undervisande lärare, hur engagerad och bekväm denne är att driva undervisningen digitalt. Det var fascinerande att möta lärare som lyckades skapa en interaktiv, intressant undervisningssituation via Zoom genom att använda sig av de olika digitala möjligheterna som finns, så som delad skärm, chatt, grupprum, poll m.m. (kvinnlig ämneslärarstudent, Sverige).

Dialogiciteten och multimodaliteten återkommer således som didaktiska framgångsaspekter i betydelsen att som lärare kunna iscensätta ett samspel och utbyte med såväl de olika materialiteterna och uttrycksformerna i den digitaliserade undervisningen som de deltagande studenterna med sina erfarenhetsvärldar. De olika multimodala interaktionsmöjligheterna, inte minst videokonferenssystemens chattfunktion, framställs som ett slags rum i rummet som ger känslan av att kunna interagera och skapa relationer utan att störa den pågående lektionen. Studenterna har också egna digitala rum för lärande: ”Vi, studentgruppen, har arbetat bra tillsammans och underhållit vår egen FB-grupp [Facebook-grupp], så med positiv kommunikation och samarbete har vi stöttat varandra med alla möjliga resurser relaterade till våra studier”

(manlig masterstudent, Island). Det handlar på så sätt för läraren, men även studenterna, om att med hjälp av variation, interaktion och digitala kommunikationsresurser skapa ”den mysiga klassrumskänslan” (kvinnlig masterstudent, Island) – eller, som en annan student resonerar, om att som lärare ”känna in” klassen (kvinnlig ämneslärarstudent, Sverige). Det sistnämnda anses utgöra en didaktisk färdighet som lärare oftast inte förmår att utöva och studenter inte ges möjlighet att utveckla genom den digitaliserade undervisningen.

Undervisningens såväl som lärarens framställning och formbarhet

Inom områdets tredje tema framträder nya förväntningar på undervisningens och lärarens framställning och formbarhet. Det framgår att studenterna förväntar sig en särskild anpassningsbarhet och en insiktsfullhet som är relevant med avseende på digitaliseringens villkor och konsekvenser. Det handlar dels om en grundläggande förståelse hos läraren för att lyssnandet, stillasittandet och fokuseringen innebär något annorlunda och långt mer krävande för studenterna i en digitaliserad och distansförlagd utbildningsmiljö. Läraren förväntas följaktligen erbjuda tempoväxlingar, variation avseende framställningsform och korta aktivitetssekvenser som intresserar och engagerar studenterna. Förväntningar om anpassningsbarhet gäller inte bara lärarnas egna, aktiva anpassningsförmåga utan inbegriper förväntningar om att i större utsträckning kunna konfigurera en alltmer digitaliserad verklighet och utbildningsmiljö.

Under [den ämnesdidaktiskt inriktade] undervisningen har vi haft förinspelade lektioner och sedan diskussionsgrupper där man har möjlighet att ställa frågor och vidare diskutera ämnet. Detta tyckte jag personligen var fantastiskt. Att ha möjligheten till att ställa in hastigheten på föreläsningar gynnar mig enormt (manlig ämneslärarstudent, Sverige).

Förväntningarna på formbarhet och alternativa framställningar handlar på så sätt om att omförhandla och förändra utbildningens tidsliga och rumsliga villkor. Förändringarna tar sig exempelvis uttryck i kraven på tillhandahållna digitala föreläsningar som ska kunna spelas upp av studenterna ”on demand”. I sin kanske mest långtgående form kan dock läraren själv sägas bli föremål för omförhandlingar och rekonfiguration, exempelvis genom att hastigheten på videoinspelningens talspår kan anpassas – eller genom att läraren underkastar sig förväntningarna på att en lärares framställningar ska kunna dekontextualiseras och lösas från både tidsliga och rumsliga dimensioner.

SAMMANFÖRANDE

Resultatet visar att den under pandemin accelererande digitaliseringen av högre utbildning utgör en komplex företeelse som upplevs och beskrivs på olika sätt och tillskrivs olika – och ibland motstridiga – betydelser av deltagarna. Studenternas beskrivningar visar att vara i ett eget rum för lärande såväl som att utgöra en del i ett publikt eller gemensamt rum för lärande är en ofrånkomlig konsekvens av digitaliserad utbildning. Beskrivningarna visar också att den tillskrivna ’varhelst’-aspekten ifråga om digital teknik (jfr uttrycket ’anywhere, anytime, any device’) inte utspelas i en nyvunnen dimension bortom det fysiska tidrummet. Digitaliserad utbildning handlar på så sätt därtill om ett upplåtande, dvs. att med större eller mindre beredvillighet ställa något till förfogande och låta någon eller något ta plats. Den upplåtande parten kan vara studenten själv, men också den övriga studentgruppen och den undervisande läraren. Av resultatet framgår att även i en påtvingad digitalisering och distansomställning är det möjligt för lärare, tillsammans med studenter, att skapa en utbildningssituation som inbegriper känslor av att höra hemma pedagogiskt och rumsligt som en del i en trygg och stimulerande

klassrumsgemenskap. Detta förutsätter en öppenhet ifråga om undervisningens relationella, dialogiska och multimodala dimensioner.

Enligt Bachelard (1994) ackompanjeras genuint bebodda platser av en särskild anda, en specifik känsla av hemmahörighet i sin mest essentiella form. Också Hungs (2010) resonemang blir relevant i sammanhanget i vilket hemkänsla förklaras med i vilken mån integritet, säkerhet och närhet adresseras. I linje med Bachelards (1994) intresse för husvrår och deras meningsbärande potential har ett antal sådana speciellt intressanta utrymmen identifierats i resultatet. En vrå utgörs av digitaliseringens undanträngning av mellanrummen som handlar om risken att den digitala teknikens funktionalitet, effektivitet och anpassningsbarhet överbryggar och slätar ut skillnader och annanhet. Deltagarnas berättelser visar på faran att undervisning och lektioner fylls till brädden med givet, relevant och nyttigt innehåll – i form av bildspelsbilder, lärarledda eller i förväg arrangerade diskussioner – medan det oväntade och personliga nekas utrymme. Vad som ännu inte visat sig riskerar därmed att gå förlorat, vilket enligt Heidegger (1993a) utmärker ett oegentligt och icke-autentiskt liv genom att människan förspiller möjligheten till förståelse av sig själv såväl som andra.

I en annan utvald vrå framträder läraren och pedagogiken som allmän stapelvara – fritt tillgänglig för uppspelning 'on demand'. Det är en utmanande tanke att i egenskap av lärare – med allt fler framtida uppdrag som 'talking head' eller inspelad föredragshållare – förväntas tala från en obestämd punkt, lösgjord från tidsliga, rumsliga och kroppsliga bindningar. En sådan lärarroll undergräver synen på 'medvaro' (jfr Heidegger, 1993a) som tillvarons grundvillkor i en social värld samt torde leda till en för många omvälvande syn på kunskap och värld som desituerad och referenslös. I förlängningen tycks Heideggers (1977) skildring av en tillvaro inordnad i enlighet med Ge-stell, som kalkylerande, jämförande och värderande tankeparadigm, infrias. Läraren och studenten, pedagogiken och kunskapen blir stapelvaror som lagerhålls, beställs, utkrävs och byts ut. Istället för att fokusera unika studenter och möten riskerar lärarframställningar att kantra i riktning mot konformativa, reproduktiva pedagogiska framställningar till förmån för en universell student. Denna aspekt kan sägas understrykas av de studentröster som i materialet påtalar den motivationshämmande saknaden efter en relationell anknytning till läraren och klasskamraterna (jfr Almendingen et al., 2021).

I en ytterligare vrå framträder digitaliseringens kroppsliga diskurser och den levda kroppens hyperelasticitet. Det finns all anledning att förhålla sig kritiskt och reflekterande till studenternas redogörelser, såväl positiva som kritiska. Särskild försiktighet bör iakttas vad gäller de många positiva utsagorna om tekniken som facilitator av flexibilitet och tillgänglighet, särskilt bland kvinnliga studenter, som dessutom är småbarnsföräldrar – även om den aktivitetsfrämjande teknikens lov också hörs sjungas av enstaka manliga småbarnsföräldrar. I vissa av reflektionerna framträder bilden av den kvinnliga studenten, med ett underförstått ansvar för både sina barn och föräldrar, som genom den digitala teknikens försorg på ett mer effektivt sätt ges förutsättning att sköta sina dubbla sysslor – och därtill känna glädje över den möjlighet som erbjuds. Istället för att uppleva frigörelse och ett obegränsat liv, förmedlat av teknik, utsätts människokroppen – och kanske i synnerhet kvinnokroppen – snarare för en rekonfiguration i syfte att anpassas och inriktas i enlighet med rådande politiska och ekonomiska intressen (jfr Sharma, 2011).

Det är av yttersta vikt att forskningen förmår identifiera och skildra komplexiteten och motstridigheterna i den pågående digitaliseringen av högre utbildning. Denna studie har visat att den digitala omställningen i högre utbildning innebär såväl stora mervärden som utmaningar när det gäller undervisning och lärande. I vissa avseenden förefaller Heideggers (1993b, s. 241)

beskrivningar av den ångestframkallande känslan av "icke-hemma-varo (Nicht-zuhause-sein)" vara representativa beskrivningar som sätter fingret på ett slags stigande obehagskänsla av den obestämdhet som präglar en tillvaro som upplevs vara 'ingenting och ingenstans'. I andra avseenden framträder dock bilden av en framtvängad digital omställning av högre utbildning som många studerande finner sig till rätta i och välkomnar med hänvisning till en upplevd förstärkning av frihet, kapacitet och handlingsutrymme. Studenternas skilda erfarenheter ger viktiga insikter om olika sätt att vara i den digitala omställningen av högre utbildning och kan bidra till en utveckling av digitaliserade undervisningsformer som möjliggör studenternas upplevelse av pedagogisk 'hemma-varo'.

Författarnas tack

Som författare vill vi framföra ett varmt tack till kollegor och vänner för värdefulla kommentarer och förbättringsförslag på tidigare artikelutkast. Vi vill även tacka de personer som granskade den ursprungliga inlämningen av texten för deras konstruktiva feedback och värdefulla synpunkter. Slutligen vill vi tacka Utbildningsvetenskapliga kommittén, Vetenskapsrådet, Sverige, för finansiering av projektet "Mind the Body: omförhandlingar av föreställningar och praktiker i en digitaliserad lärarutbildning" (Dnr 2020-03945), som ligger till grund för den presenterade studien.

FÖRFATTARPRESENTATIONER

Niclas Ekberg är fil.dr i pedagogik och arbetar som lektor vid Luleå tekniska universitet. Forskningsintresset är riktat mot filosofiska perspektiv på tillvaro och tillblivelse, lärande och utbildning, i en digitaliserad värld. Till publikationer som kan nämnas i sammanhanget hör bl.a. artikeln "Evolving Bildung, technology and streaming art" (2021), som författats tillsammans med Elias Schwieler, samt artikeln "I miss the physical presence of the students': Swedish teachers experiences of online teaching and learning during the COVID-19 pandemic" (2021), tillsammans med Eva Alerby och Megan Johansson.

Eva Alerby är fil.dr och professor i pedagogik vid Luleå tekniska universitet. Hennes forskningsintressen omfattar existentiella dimensioner inom utbildning och lärande, såsom bland annat den rumsliga gestaltningens betydelse. Ett par av Alerbys senaste publikationer inom fältet är artikeln "Room for interpersonal relationships in online educational spaces: A philosophical discussion" (2020), tillsammans med Cathrine Kostenius, och bokkapitlet "The school building and the human: An intertwined relationship" (2020), Routledge.

Jórunn Elísdóttir är fil.dr och docent i specialpedagogik vid Akureyri universitet, Island. Hennes forskningsintressen är rumslighet och den digitaliserade utbildningen, framför allt inom lärarutbildningen och utifrån ett inkluderande perspektiv. Elísdóttir har flera publikationer inom området, bland annat "The magic, the life, the others: how can the imaginative dimension in reflective practice be used with student teachers?" (2019), publicerad i *Reflective Practice*.

REFERENSER

Alerby, E., Ekberg, N. & Johansson, M. (2021). "I miss the physical presence of the students': Swedish teachers' experiences of online teaching and learning during the COVID-19 pandemic. *Education in the North*, 28(3), 100–120. <https://doi.org/10.26203/jhqw-6007>

- Almendingen, K., Morseth, M. S., Gjølstad, E., Brevik, A. & Tørris, C. (2021). Student's experiences with online teaching following COVID-19 lockdown: A mixed methods explorative study. *PLOS ONE* 16(8), e0250378. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250378>
- Amir, L. R., Tanti, I., Maharani, D. A., Wimardhani, S. W., Julia, V., Sulijaya, B. & Puspitawati, R. (2020). Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia. *BMC Med Educ* 20, 392. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-0>
- Arnou, C., Cornelis, G., Jan Heymans, P., Howard, S. K., Leemans, G., Nuyens, I., Tondeur, J., Vaesen, J., Van Den Driessche, M. & Elen, J. (2020). *COVID-19 and Educational Spaces: Creating a Powerful and Social Inclusive Learning Environment at Home*. https://www.unesco-vlaanderen.be/media/2499/download/20200507EN_createlearningenvironmentathome2.pdf?v=1
- Bachelard, G. (1994). *The poetics of space*. Beacon Press.
- Barrot, J. S., Llenares, I. I. & Del Rosario, L. S. (2021). Students' online learning challenges during the pandemic and how they cope with them: the case of the Philippines. *Education and information technologies*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10589-x>
- Blaine, A. (2019). Interaction and presence in the virtual classroom: an analysis of the perceptions of students and teachers in online and blended advanced placement courses, *Computers & Education*, 132, 31–43. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.004>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clark-Wilson, A., Robutti, O. & Thomas, M. (2020). Teaching with digital technology. *ZDM Mathematics Education*, 52, 1223–1242. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01196-0>
- Collins, A. & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 18–27. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x>
- Dall'Alba, G. & Barnacle, R. (2005). Embodied knowing in online environments. *Educational Philosophy & Theory*, 37(5), 719–744. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00153.x>
- Dede, C. (2007). Reinventing the role of information and communications technologies in education. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(2), 11–38. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00113.x>
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: a theory-based, interpretive study in three class-rooms in the USA and Norway*. University Press.
- Ekberg, N. & Schwieler, E. (2021). Evolving bildung, technology and streaming art. *Popular Communication*, 19(1), 26–41. <https://doi.org/10.1080/15405702.2020.1744608>
- Elíóttir, J. (2019) A learning experience through a self-study. *Reflective Practice*, 20(2), 160–174. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1569509>
- Enriquez-Gibson, J. (2016). Ethnography of corporeality: A carnal move in educational technology research. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1125–1134. <https://doi.org/10.1111/bjet.12291>
- Ferm Almqvist, C., Leijonhufvud, S. & Ekberg, N. (Red.). (2020). *Explorativ bildning i strömmande medier: Spotify som ett case*. Södertörn University.
- Fischer, G., Lundin, J. & Lindberg, J. O. (2020). Rethinking and reinventing learning, education and collaboration in the digital age—from creating technologies to transforming cultures. *International Journal of Information and Learning Technology*, 37(5), 241–252. <https://doi.org/10.1108/IJILT-04-2020-0051>
- Fjellkner, A., Roxå, T. & Warfvinge, P. (2021). "It has worked well despite the circumstances" – a study on student social relations and well-being during the pandemic. *Högre utbildning*, 11(3). <https://doi.org/10.23865/hu.v11.3183>
- Gillies, D. (2011). Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26(2), 207–223. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.508177>

- Heidegger, M., (1977). *The question concerning technology, and other essays* (W. Lovitt, övers.). Harper & Row.
- Heidegger, M. (1993a). *Varat och tiden*. D. 1 (R. Matz, övers.). Daidalos.
- Heidegger, M. (1993b). *Varat och tiden*. D. 2 (R. Matz, övers.). Daidalos.
- Heidegger, M. (1993c). Building Dwelling Thinking. In D. F. Krell (Ed.). *Basic writings from "Being and time" (1927) to "The Task of thinking" (1964)*. (Rev. and expanded ed). Routledge.
- Hung, R. (2010). Journeying between Home and Nature: A Geo-Phenomenological Exploration and its Insights for Learning. *Environmental Values*, 19(2), 233–251. <https://doi.org/10.3197/096327110X12699420220671>
- Jellard, S. & Bell, S. L. (2021). A fragmented sense of home: Reconfiguring therapeutic coastal encounters in Covid-19 times. *Emotion, Space and Society*, 40, 100818. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2021.100818>
- Kelly, S., & Westerman, D. (2016). New technologies and distributed learning systems. In P. Witt (Ed.). *Communication and learning* (p. 455–489). De Gruyter Mouton.
- Kostenius, C. & Alerby, E. (2020). Room for interpersonal relationships in online educational spaces – a philosophical discussion. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15, 1689603. <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1689603>
- Krisinformation. (mars, 2020). *Distansundervisning rekommenderas för alla gymnasieskolor, högskolor och universitet*. Myndigheten för samhällsskydd och beredskap. <https://www.krisinformation.se/nyheter/2020/mars/folkhalsomyndigheten-rekommenderar-hemundervisning>
- Kristinsson, S. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71–88). Háskólinn á Akureyri.
- Naidu, S. (2017). Openness and flexibility are the norm, but what are the challenges? *Distance Education*, 38(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1297185>
- Nouri, J. & Selander, S. (2020). Artificiell intelligens, debatten om skolans digitalisering och utvecklingen av digital kompetens. *Visnet*. <https://www.visnet.se/reportage/artificiell-intelligens-debatten-om-skolans-digitalisering-och-utvecklingen-av-digital-kompetens/>
- Pokhrel S. & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Ralston, N. & Blakely, R. (2021). Student teaching during the COVID-19 Pandemic: Navigating Being Both Student and Teacher. *AILACTE Journal*, 18, 55–79.
- Reglugerð um takmörkun á skólastarfi vegna farsóttar 958/2020. <https://www.reglugerd.is/reglugerdir/efrir-raduneytum/hrn/nr/22132>
- Roberts, P. (2008). Teaching, learning and ethical dilemmas: lessons from Albert Camus. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 529–542. <https://doi.org/10.1080/03057640802482348>
- Sharma, S. (2011). The biopolitical economy of time. *Journal of Communication Inquiry*, 35(4), 439–444. <https://doi.org/10.1177/0196859911417999>
- Sheail, P. (2018). Temporal flexibility in the digital university: full-time, part-time, flexitime. *Distance Education*, 39(4), 462–479. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520039>
- Tang, C. Y., Thyer, E., Bye, R. A., Tannous, C., Kenny, B. J., Penkala, S., Tulliani, N., Peel, N., Sun, Y., Zhu, Y., Dark, L. & Gordon, R. (2023). The impact of COVID online learning on first year clinical health students' sense of belonging: student and academic perspectives. *BMC Med Educ* 23, 100 (2023). <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04061-2>
- Thomson, I. (2004). Heidegger's perfectionist philosophy of education in *Being and Time*. *Continental Philosophy Review*, 37, 439–467. <https://doi.org/10.1007/s11007-005-6886-8>
- Tuedio, J. A. (2002). Thinking about home: an opening for discovery in philosophical practice. In Herrestad, H., Holt, A. & Svare, H. (Red.) *Philosophy in Society* (s. 201–215). Unipub.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.

- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forsknings-sed.html>
- Wackenhut, A. F. & Gillette, M. B. (2022). Covid-19 and (re)learning teaching: Never let a crisis go to waste. *Högre utbildning*, 12(1). <https://doi.org/10.23865/hu.v12.3562>
- Wisnewski, J. (2012). *Heidegger: An Introduction*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Wood, D. R. & Shirazi, D. S. (2020). A systematic review of audience response systems for teaching and learning in higher education: The student experience. *Computers & Education*, 153, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103896>
- Young, I. M. (1997). *Intersecting Voices: Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*. Princeton University Press.