

A person wearing a blue and white striped t-shirt is seated at a wooden desk. The desk is cluttered with educational materials, including a laptop, a tablet on a stand, several papers, a notebook with a pink and black patterned cover, and a glass of water. The person's hands are visible, one holding a pen over a notebook with a bright green page. The background shows a wooden wall and a window with blinds.

VUXENUTBILDNING PÅ DISTANS

Kvalitet, lärmiljöer och distansläraryrke inom komvux

Ifous rapportserie 2025:4

Stockholm, juni 2025

ISBN: 978-91-985536-8-0

Redaktör: Johan Winsborn

Grafisk form & produktion: Jonna Lindberg

Omslagsbild: iStock

Ansvarig utgivare: Ifous

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författares namn och rapportens titel anges, samt källa. I övrigt gäller copyright för författarna och Ifous gemensamt.

INNEHÅLL

Förord	5
Sammanfattning	6
Det här är FoU-programmet <i>Vuxenutbildning på distans</i>	7
Johan Winsborn, process- och projektledare, Ifous	
AVSNITT 1. TEORETISKT RAMVERK FÖR FOU-PROGRAMMET VUXENUTBILDNING PÅ DISTANS	
Att navigera i (digitala) lärmiljöer - synliggörande av en komplex undervisningsform	13
Enni Paul, docent, Stockholms universitet	
Anna Åkerfeldt, docent, Stockholms universitet	
Stefan Hrastinski, professor, KTH	
AVSNITT 2. DE SJU MEDVERKANDE SKOLHUVUDMÄNNENS EGNA BERÄTTELSE	
Gävle kommun: framtidens vuxenutbildning på distans	39
Lisa Kvarnlöf, verksamhets- och skolchef	
Haninge kommun: forskning, flexibilitet och framtid	42
Robert Aspfors, skolchef	
Hultsfred lärcenter: digital utbildning med hjärta	47
Matilda Gustafsson, arbetslagsledare och Erica Henriksson, arbetslagsledare	
Mölnåls stad: på jakt efter kvalitet i distansutbildningen	53
Ulrika Alestig, rektor	
Storumans kommun: distansutbildning i glesbygd - en strategi för tillgängligt lärande ...	57
Lina Forsebrant, rektor	
Tyresö kommun: samsyn, struktur och samverkan	61
Martin Lundell, skolchef	
Ålands landskapsregering: från utmaning till möjlighet	63
Carola Eklund, utbildningsplanerare	
AVSNITT 3. RESULTAT OCH LÄRDOMAR	
Ifous reflektioner om FoU-programmet <i>Vuxenutbildning på distans</i>	68
Johan Winsborn, process- och projektledare, Ifous	
Resultat i form av utvecklingsartiklar	72
Andreas Jacobsson, process- och projektledare, Ifous	
Referenser	76

FÖRORD

Ifous uppdrag som skolhuvudmännens forskningsinstitut är att stödja utveckling av utbildning på vetenskaplig grund och utifrån beprövad erfarenhet. Vi gör det genom att på olika sätt stimulera samverkan mellan skolans yrkesverksamma och forskare, med målet att långsiktigt hållbart utveckla praktiken med stöd av forskning och samtidigt bidra med ny kunskap. Vår modell för detta kallar vi forsknings- och utvecklingsprogram.

Vuxenutbildningen spelar en central roll för kompetensförsörjning, integration och individens möjligheter att byta yrke. Trots det, och trots att antalet elever i kommunal vuxenutbildning de senaste åren har varit ungefär lika många som i gymnasieskolan, uppmärksammas vuxenutbildningen märkligt sällan i samhällsdebatten. Att utbildningen genomgår förändringar i form av att allt fler väljer att studera på distans är också i mångt och mycket osynligt, även i forskningen.

Detta behov av både kunskap och utveckling satte sju utbildningsanordnare ljuset på 2022. Då startade de kommunala huvudmännen Gävle, Haninge, Hultsfred, Mölndal, Storuman och Tyresö samt Ålands landskapsregering FoU-programmet Vuxenutbildning på distans, med målet att stärka kvaliteten i distansundervisningen inom vuxenutbildningen.

I varsitt kapitel beskriver huvudmännen sina utvecklingsprocesser, vilka resultat och effekter de ser och vilka lärdomar de har fått med sig. I en uppföljande text görs en analys ur Ifous perspektiv av den utveckling som har skett under programmets gång. I rapporten finns också en sammanfattning av de utvecklingsartiklar som skrivs inom programmet.

I FoU-programmet har en forskargrupp bestående av Enni Paul och Anna Åkerfeldt, forskare vid Stockholms universitet, samt Stefan Hrastinski, professor vid KTH, genomfört vetenskapliga studier och gett forskningsbaserat stöd till utvecklingsarbetet. I sitt kapitel beskriver de bland annat den femstegsmodell som är ett av programmets konkreta resultat. I forskarkapitlet, som har granskats vetenskapligt av Johanna Mufic, filosofie doktor i pedagogik med inriktning mot vuxnas lärande vid Linköpings universitet, ges också en teoretisk bakgrund till metodval och analyser, och en diskussion förs om resultaten.

FoU-programmet har letts av Johan Winsborn, process- och projektledare på Ifous. Johan är också rapportens redaktör och har författat delar av den. Programmet har finansierats gemensamt av de medverkande skolhuvudmännen.

Med våra FoU-program vill vi åstadkomma ett gemensamt kunskapsbygge. Därför är vi måna om att både forsknings- och utvecklingsresultat tillgängliggörs, bland annat genom rapporter och artiklar. Men det allra viktigaste är att kunskapen delas mellan kollegor, att den används, utmanas och prövas i olika kontexter och på så sätt bidrar till professionsutveckling. Därför hoppas jag att denna rapport och de modeller och verktyg som presenteras i den inspirerar till samtal och prövande, som leder till nya insikter om hur vuxenutbildningen kan bidra till livslångt lärande och en ljusnande framtid.

Stockholm i maj 2025

Karin Hermansson, *vd Ifous*

SAMMANFATTNING

FoU-programmet *Vuxenutbildning på distans* genomfördes 2022–2025 av Ifous i samarbete med sex svenska kommuner – Gävle, Haninge, Hultsfred, Mölndal, Storuman och Tyresö – samt Ålands landskapsregering, tillsammans med forskare från Stockholms universitet och KTH. Programmets övergripande syfte var att utveckla kvaliteten i distansundervisningen inom kommunal vuxenutbildning, genom forskningsbaserad samverkan mellan skolans yrkesverksamma och forskare.

Vuxenutbildningen spelar en avgörande roll för samhällets kompetensförsörjning och individers möjlighet till livslångt lärande. Allt fler vuxna studerar i dag på distans, vilket ger ökad tillgänglighet men också innebär särskilda utmaningar. Programmets mål var att stärka undervisningens kvalitet, minska avhopp och tydliggöra distanslärarens roll genom ett gemensamt utvecklingsarbete.

Utvecklingsarbetet har bedrivits i lokala utvecklingsgrupper som tillsammans arbetat systematiskt utifrån fem centrala steg i distansundervisningen: före kursstart, kursstart, under kursens gång, kursavslut och efterarbete. Dessa steg identifierades under programmets gång och har strukturerats i den modell som kom att kallas femstegssnurren – ett centralt verktyg i programmets utvecklingsarbete. Arbetet har särskilt inriktats på att stärka relationer, struktur och bedömning i digitala lärmiljöer, med stöd av forskarna och genom återkommande seminarier, workshoppar och uppdrag. Modellen och dess framväxt presenteras närmare i forskarnas kapitel i denna rapport.

De medverkande huvudmännen har i sina berättelser visat hur utvecklingsarbetet bidragit till ökad medvetenhet om distansundervisningens förutsättningar och tillämpning. Flera av huvudmännen vittnar om hur relationella och strukturella insatser förbättrat studiestart och lärprocesser, samt hur samverkan inom och mellan organisationer fördjupats. Samtidigt har utmaningar som resursbrist, förändringar i digitala system och implementering av reformer som Gy25 påverkat arbetet.

Forskningsdelen, som utgick från en designbaserad ansats, har analyserat hur lärmiljöer formas och vilka dilemman distanslärare och skolledare möter i sin praktik. Ett viktigt bidrag är att distanslärarrollen synliggjorts som en särskild profession, med specifika behov av stöd, kompetensutveckling och strukturella förutsättningar.

Programmet visar på möjligheten att genom samverkan skapa hållbar utveckling i vuxenutbildningen. Resultaten ger vägledning för fortsatt kvalitetsarbete, fördjupad professionsutveckling och framtida forskningsinsatser inom området. FoU-programmet avslutades våren 2025 med dokumentation, spridning av resultat och reflektioner över hur insikterna kan leva vidare i verksamheterna.

DET HÄR ÄR FOU-PROGRAMMET VUXENUTBILDNING PÅ DISTANS

Johan Winsborn, process- och projektledare, Ifous

Vuxenutbildningen spelar en central roll i samhällets kompetensförsörjning och i det livslånga lärandet, genom att erbjuda vuxna elever möjligheter att komplettera sin utbildning, skaffa nya kvalifikationer och stärka sin ställning på arbetsmarknaden. Den fungerar som en viktig brygga för dem som behöver behörighet till högre studier, yrkesväxling eller kompetensutveckling för att möta förändrade krav i arbetslivet. Genom flexibla utbildningsformer skapas förutsättningar för individer att kombinera studier med arbete och andra åtaganden.

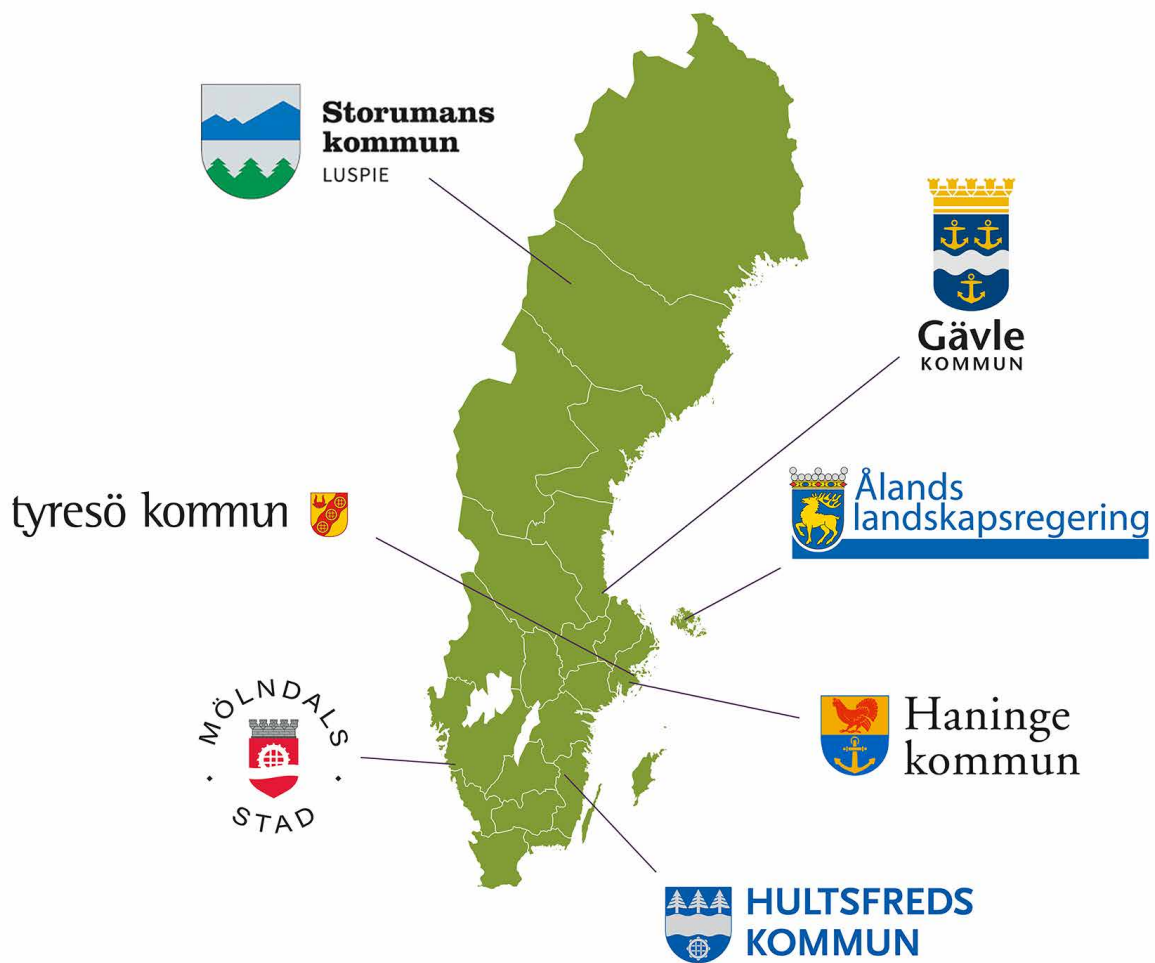
En betydande del av den svenska vuxenutbildningen bedrivs på distans. Under 2023 studerade 34 procent av eleverna på distans på grundläggande och gymnasial nivå och nio procent av eleverna på sfi studerade på distans i någon form (Skolverket, 2024).

Det skapar också större flexibilitet för dem som av olika skäl har svårt att delta i traditionell klassrumsundervisning, exempelvis på grund av geografiskt avstånd, funktionsvariationer eller andra livssituationer. För många blir distansutbildning en väg till att komplettera sin behörighet för högre studier eller skaffa sig den kompetens som krävs för att etablera sig på arbetsmarknaden. Samtidigt medför distansundervisning särskilda utmaningar, såsom behovet av enhetliga strukturer, stödjande lärmiljöer och stärkt pedagogisk kompetens hos distanslärare.

Mot denna bakgrund startade Ifous tillsammans med forskare och huvudmän forsknings- och utvecklingsprogrammet Vuxenutbildning på distans. Syftet med programmet var att utveckla långsiktiga och forskningsbaserade arbetssätt, som stärker distansundervisningens kvalitet, förbättrar lärprocesser och minskar antalet avhopp. Genom samverkan mellan forskare och yrkesverksamma inom vuxenutbildningen såg vi en möjlighet att bygga en kunskapsbas för att förbättra och vidareutveckla distansundervisningen i Sverige.

MEDVERKANDE SKOLHUVUDMÄN OCH FORSKARE

I programmet deltog sex kommunala utbildningsanordnare från olika delar av Sverige – Gävle kommun, Haninge kommun, Hultsfreds kommun, Mölndals stad, Storumans kommun, Tyresö – samt Åland landskapsregering. De medverkande representerade en bredd i såväl vuxenutbildning som distansutbildning och kunde därmed bidra med olika erfarenheter som berikade programmet. Antalet lärare, rektorer, verksamhetschefer och enheter varierade mellan huvudmännen, men totalt har drygt 90 personer medverkat i programmet.



Figur 1. De medverkande huvudmännens hemvist.

Forskargruppen bestod av Enni Paul och Anna Åkerfeldt från Stockholms universitet samt Stefan Hrastinski från KTH. Forskarna medverkade aktivt i utvecklingsarbetet genom att analysera undervisningspraktiker, genomföra forskningsstudier och bidra till att stärka det vetenskapliga underlaget för distansundervisning i vuxenutbildningen. En utomstående utvärdering av programmet har genomförts av Oxford Research, vars slutrapport kommer att publiceras på Ifous webbplats.

FoU-programmets forskare



Enni Paul
Docent
Stockholms universitet



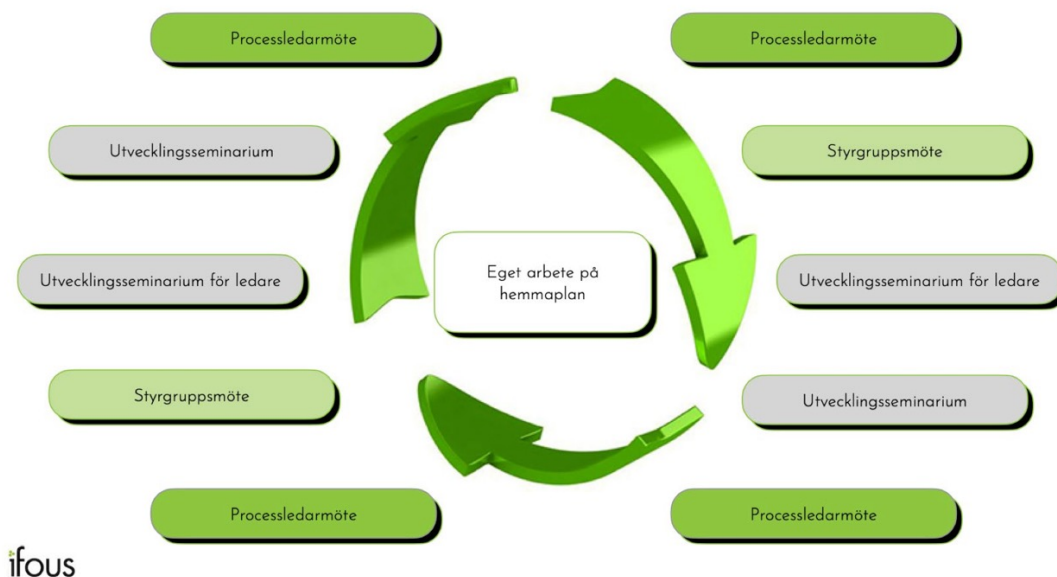
Anna Åkerfeldt
Docent
Stockholms universitet



Stefan Hrastinski
Professor
KTH

PROGRAMSTRUKTUR OCH GENOMFÖRANDE

En framgångsrik princip som Ifous FoU-program vilar på är att alla nivåer i styrkedjan – verksamhetschefer, rektorer och lärare – medverkar aktivt i programmet. Strukturen syftar till att skapa en hållbar utvecklingsprocess, där både strategisk ledning och praktiskt genomförande stärks genom samverkan mellan olika yrkesroller.



Figur 2. Årshjul för Ifous FoU-program

Programmet leddes av en **styrgrupp** bestående av sju representanter från de medverkande kommunerna och Ålands landskapsregering, Ifous process- och projektledare och forskargruppen. Förutom att ansvara för den strategiska ledningen och styra innehållet mot de uppsatta programmålen, var styrgruppens uppgift att fungera som ett lärande nätverk för ledare. Gruppen träffades regelbundet för att följa upp programmens utveckling och säkerställa att verksamheterna hade rätt stöd och resurser för sitt arbete.

Varje huvudman utsåg också en eller två **lokala processledare**, som ansvarade för att koordinera, driva och administrera arbetet inom den egna organisationen. Majoriteten av dessa var lärare eller utvecklingsledare. Processledarna hade en nyckelroll i att koppla samman programmets mål med det praktiska genomförandet i verksamheterna. Vid processledarmöten medverkade också representanter för forskargruppen samt Ifous process- och projektledare, vilket säkerställde en kontinuerlig dialog mellan forskning och praktik.

Varje huvudman utsåg lokala **utvecklingsgrupper** bestående av rektorer och lärare. Antalet utvecklingsgrupper varierade mellan huvudmännen, men sammanlagt ingick tio utvecklingsgrupper i programmet. I verksamheterna bedrev dessa grupper utvecklingsarbete för att förbättra distansundervisningen och stärka dess kvalitet. Genom att identifiera och testa nya undervisningsmetoder och strukturer arbetade grupperna aktivt med att anpassa distansutbildningen utifrån de behov som identifierades i respektive verksamhet.

Samtliga utvecklingsgrupper möttes under ett **utvecklingsseminarium** per termin. Seminarierna var viktiga arenor för kunskapsutbyte, reflektion och samskapande mellan huvudmännen, forskarna och externa experter. Programmet innehöll såväl forskningsbaserade föreläsningar som praktiska workshoppar, med återkommande inslag ledda av forskarna Enni Paul, Anna Åkerfeldt och Stefan Hrastinski.

Bland de externa medverkande fanns bland andra Robert Olofsson, undervisningsråd på Skolverket, som bidrog med statistik och analyser om flexibla studieformer inom komvux, Patricia Diaz, gymnasielärare och författare, som föreläste om formativ distansundervisning med digitala verktyg.

Annette Appelstrand inspirerade ifråga om distanslärares verktygslåda, och Gita Chireh lyfte frågor om design för engagerat lärande. Även praktisknära röster, som Elin Bååth från Gotlands kommun och representanter från våra egna utvecklingsgrupper har delat goda exempel och insikter från sitt lokala arbete.

Frågeställningar och fokusområden

Programmet utgick från följande övergripande frågor:

- Hur kan distansundervisning i vuxenutbildningen organiseras och genomföras på ett sätt som främjar lärande och minskar avhopp?
- Vilka didaktiska metoder och digitala verktyg stödjer lärandet bäst i distansmiljöer?
- Hur kan distanslärares profession stärkas och utvecklas för att säkerställa en hög kvalitet på undervisningen?
- Vilka organisatoriska och strukturella förutsättningar krävs för att säkerställa långsiktig kvalitet i distansutbildningen?

Stöd, datainsamling och utvecklingsarbete

Under programmets gång har deltagarna tilldelats flera uppdrag för att stödja utvecklingsarbetet och fungera som underlag för forskningsinsatsen. Dessa uppdrag har utformats av forskargruppen och Ifous process- och projektledare i samarbete med processledargruppen, i syfte att fördjupa kunskaperna och driva arbetet framåt. Utöver detta har data samlats in genom fokusgruppsintervjuer vid tre tillfällen under programmets gång. Den insamlade datan från både uppdragen och fokusgruppsintervjuerna har analyserats för att bidra till forskningen inom området.

Hösten 2022

Baserat på ett ledarskapsseminarium med styrgruppen, processledarna, forskargruppen och rektorerna, inleddes programmet under hösten 2022 med en kartläggning av utmaningar, möjligheter och dilemman inom distansutbildningen hos de deltagande huvudmännen. Syftet var att skapa en gemensam förståelse för nuläget och identifiera utvecklingsbehov inom vuxenutbildning på distans. Kartläggningen dokumenterades genom insamlad data från utvecklingsgrupper och programmets träffar.

Under denna process identifierades tre centrala steg som skulle styra utvecklingsarbetet under programmet:

- kursstart
- undervisning under kursens gång
- kursavslut.

Dessa områden valdes för att spegla hur en distansutbildning är uppbyggd och för att skapa en strukturerad analys av de faktorer som påverkar kvaliteten i undervisningen. Inom dessa steg valdes struktur och relationer som två särskilt viktiga fokusområden att undersöka närmare. Det skulle senare under programmet visa sig att både stegen och fokusområdena behövde utvecklas och kompletteras för att ge en mer heltäckande bild av distansutbildningens utmaningar och möjligheter.

Våren 2023

Under våren 2023 arbetade processledarna tillsammans med utvecklingsgrupperna för att formulera en konkret plan för utvecklingsarbetet inom distansutbildningen. Fokus låg på att skapa en gemensam förståelse för identifierade utmaningar och möjligheter samt att sätta upp prioriterade mål för utvecklingsarbetet.

Ett centralt tema i arbetet under våren var kursstarten, ett av stegen i det som sedan kom att benämnas femstegsnurran (se figur 6a på sidan 30). Under utvecklingsseminarierna analyserades olika former av distansutbildning med fokus på hur kursstarten kan utformas för att skapa trygghet, struktur och tydlighet för vuxna elever. Med hjälp av prioriteringsövningar diskuterades vilka insatser som har störst effekt, är genomförbara i praktiken och möter lärarnas behov. Deltagarna arbetade med riskbedömningar och identifierade kritiska faktorer för en lyckad kursstart. Arbetet mynnade ut i formuleringen av långsiktiga visioner för distansutbildningen, där framtida framgångsscenarier beskrev hur en välfungerande kursstart kan bidra till studiero, motivation och progression för vuxna elever.

Hösten 2023

Utvecklingsarbetet fortsatte under hösten 2023 med fokus på att förbättra kursstrukturer, stärka relationsbyggandet på distans och identifiera pedagogiska utmaningar kopplade till flexibilitet i distansundervisningen. Under denna period började arbetet skifta mot det andra steget i en distansutbildning, det vill säga under kursens gång, som blev centralt för höstens utvecklingsinsatser.

Lärare och utbildningsanordnare testade olika metoder för att förbättra tydligheten i kursupplägg och instruktioner. De utforskade också strategier för att stärka kommunikationen mellan elever och lärare.

En central del av arbetet under höstens utvecklingsseminarium var att analysera hur relationer skapas och upprätthålls i en digital lärmiljö. Flexibilitet i distansundervisningen diskuterades utifrån både möjligheter och utmaningar. Arbetet under hösten fokuserade därför på att balansera individuellt anpassad undervisning med behovet av gemensamma riktlinjer och ramar.

Under hösten identifierades också ytterligare två steg i distansutbildningen som tidigare inte hade uppmärksammats i samma utsträckning: före kursstart och efterarbete. Det blev tydligt att det som sker innan en kurs börjar har stor påverkan på hur väl eleverna kommer in i studierna och hur relationer etableras redan från start. Likaså betonades vikten av efterarbete för att säkerställa att kursavslutet inte bara markerar slutet på en kurs, utan även skapar förutsättningar för fortsatt lärande.

Våren 2024

Under våren 2024 genomfördes en fördjupad reflektion över tidigare insatser för att justera och vidareutveckla arbetet inom distansutbildningen. Fokus låg på att analysera erfarenheterna från höstens arbete, identifiera vilka strategier som hade fungerat bäst och vilka områden som behövde vidareutvecklas. Ett viktigt steg var att diskutera distansundervisningens flexibilitet i relation till kvalitet och att tydliggöra vilka organisatoriska och pedagogiska faktorer som påverkar undervisningens effektivitet.

Arbetet fortsatte att kretsa omkring steget under kursens gång, där insatserna inriktades på att förbättra undervisningens genomförande, stärka stödfunktionerna och optimera digitala verktyg. En viktig fråga var hur undervisningen kan göras mer interaktiv och engagerande, samtidigt som elevernas behov av struktur och tydlighet tillgodoses.

Hösten 2024

Under hösten 2024 fortsatte utvecklingsarbetet med fokus på att fördjupa förståelsen för distansundervisningens processer och att stärka de insatser som identifieras under tidigare faser.

Arbetet skiftade nu fokus till kursavslut, där analysen inriktades på hur avslutet påverkar elevernas lärande, progression och övergång till vidare studier eller arbetsliv. En central del var att undersöka hur olika bedömningsformer och återkopplingsstrategier kan utformas för att skapa en sammanhållen och stödjande avslutningsfas i distansutbildningen i syftet att eleverna ska få möjlighet att både befästa sina kunskaper och förbereda sig för vidare studier eller arbetsliv. Formativa och summativa bedömningsmetoder analyserades, där fokus låg på att hitta metoder som både motiverar eleverna och ger en rättvis bild av deras kunskaper.

En annan viktig del av arbetet under hösten var att utforska AI och digital teknik som en del av distansutbildningen. Diskussionerna handlade om hur AI kan användas för att förbättra undervisningen utan att kompromissa med pedagogisk kvalitet och lärarens roll. Samtidigt undersökte man hur AI kan stödja bedömning och återkoppling samt vilka etiska aspekter och risker som behöver beaktas.

Våren 2025

I den avslutande fasen av programmet låg fokus på att samla in och analysera det återstående datamaterialet. Arbetet organiserades utifrån den femstegsmodell för distansutbildning som hade utkristalliserat sig under programmets gång – femstegssnurran. Framtagandet och en detaljerad beskrivningen av modellen presenteras i forskarnas kapitel i denna rapport.

Vårens utvecklingsseminarium gavs som en serie föreläsningar och interaktiva workshoppar vid tre tillfällen där olika teman behandlade rektorns roll i distansutbildning, distanslärarrollen och distansdidaktik.

Utöver seminarierna pågick ett parallellt arbete med att dokumentera och sprida programmets resultat i olika format. Som ett led i detta har deltagare från två huvudmän skrivit varsin utvecklingsartikel.

Deltagarna fortsatte samtidigt att arbeta med sina egna utvecklingsprojekt. De deltog i gemensamma diskussioner om hur distanslärarrollen kan stärkas, vilka pedagogiska och organisatoriska förändringar som krävs för att uppnå långsiktig hållbarhet och hur AI och digitala verktyg bäst kan integreras i undervisningen utan att kompromissa med kvalitet och lärarstöd.

AVSNITT 1. TEORETISKT RAMVERK FÖR FOU- PROGRAMMET VUXENUTBILDNING PÅ DISTANS

ATT NAVIGERA I (DIGITALA) LÄRMILJÖER - SYNLIGGÖRANDE AV EN KOMPLEX UNDERVISNINGSFORM

Enni Paul, docent, Stockholms universitet

Anna Åkerfeldt, docent, Stockholms universitet

Stefan Hrastinski, professor, KTH

INLEDNING

Detta avsnitt beskriver forskningsinsatsen i forsknings- och utvecklingsprogrammet Vuxenutbildning på distans. Forskningsprojektet har genomförts i samverkan med lärare, övrig pedagogisk eller administrativ personal och skolledare från sex utbildningsanordnare i Sverige och en på Åland. De svenska utbildningsanordnarna bedrev kommunal vuxenutbildning (komvux) och deltagande lärare undervisade på grundläggande nivå, gymnasial nivå och i svenska för invandrare (sfi). På gymnasial nivå ingick även lärare verksamma inom yrkesutbildningar. Den åländska utbildningsanordnaren deltog med personal verksam inom yrkesgymnasium, folkhögskola och högskola.

Vuxenutbildningen är en viktig bas för kompetensförsörjningen och det livslånga lärandet. Distansundervisning¹ kan bidra till ökade möjligheter att delta i studier, oavsett var man bor eller om man är yrkesverksam (Moore & Kearsley, 2011). Därigenom kan det exempelvis bli möjligt att få behörighet till högre studier eller att yrkesväxla. Den svenska kommunala vuxenutbildningen bedrivs också i ökad grad som distansundervisning eller i olika hybridformer. Under 2023 studerade 34 procent av eleverna på distans på grundläggande och gymnasial nivå och nio procent av eleverna på sfi studerade på distans i någon form (Skolverket, 2024).

Trots denna ökande andel av distansundervisning är dess hinder och möjligheter inom komvux beforskat i liten utsträckning. Det finns ett stort behov att utveckla distansundervisningen på komvux (Skolinspektionen, 2019). Bland annat lyfter Skolinspektionen (2024) att undervisningsformerna inom sfi på distans behöver varieras, att de främst bygger på självstudier och att elevernas möjligheter till interaktion är begränsade. Vidare sker något fler avbrott i distansundervisning än i närundervisning (Skolinspektionen, 2021).

Sammantaget väcker detta frågor om hur lärmiljöerna i distansundervisningen är utformade – en problematik som har identifierats i ett tidigare Ifousprogram, Digitala lärmiljöer – likvärdig utbildning med fjärr- och distansundervisning (DigiLi), som pågick 2019–2022 (Åkerfeldt m.fl., 2022). Där konstaterade man att distanslärarprofessionen behöver definieras. Denna lärarroll kan stärkas genom att dess särart synliggörs, vilket också är grunden för en systematisk och hållbar vidareutveckling av distanspedagogik och -didaktik.

I dag finns det få kurser inom högre utbildning som ges inom området ”att undervisa på distans” och det finns inte heller någon lärarutbildning som kvalificerar till lärarprofessionen distanslärare. Dessutom förbereder få högskolor/universitet sina lärarstudenter för arbete inom komvux (Fejes, 2019) och det finns ett stort behov av kompetensutveckling inom en rad områden inom vuxenutbildningen (Fejes, 2015; Skolinspektionen, 2024). Sammantaget pekar det på behovet av kunskap om vad det innebär att arbeta som distanslärare på komvux för att kunna utveckla distanslärarrollen inom vuxenutbildningen.

¹ I den här texten kommer vi att använda begreppet *distansundervisning* när fokus är på lärarnas pedagogiska och didaktiska arbete. Med *distansutbildning* avser vi däremot en större helhet – en utbildning eller kurs som är organiserad för att genomföras på distans (i någon form eller någon mån).

Distansundervisning som begrepp har dessutom flera bottnar och beroende på hur utbildningen är organiserad kan undervisningen på distans ta sig olika uttryck.

Distansundervisning används när undervisningen sker helt eller till största delen på distans (Moore, 2013). Det betyder att distansundervisning kan innefatta närundervisning (där lärare och elever är i samma lokal), även om större delen av undervisningen främst sker på distans. Distansundervisning kan även vara synkron – där lärare och elev befinner sig på olika platser men interagerar i realtid – eller asynkron – där elev och lärare är åtskilda både vad gäller tid och rum. Ytterligare ett begrepp som brukar användas i sammanhang där lärare och elever är åtskilda är *fjärrundervisning*, det vill säga att läraren och eleverna befinner sig på olika platser, men under samma tid.

Utöver dessa begrepp nämns även *hybridundervisning*, som innebär en blandning av närundervisning och fjärrundervisning. Ett exempel på en hybrid undervisningssituation är när några elever ansluter via ett videokonferensverktyg till ett klassrum där elever och lärare är på plats fysiskt. Hybrida lärsituationer har blivit ett allt vanligare inslag efter pandemin. Exempelvis kan elever (eller lärare) som studerar på distans eller känner sig sjuka ändå ansluta och delta i lektionen. Inom vuxenutbildning är även benämningen *flexundervisning* ett ofta återkommande begrepp. Det innebär en blandning av distansundervisning, fjärr- och närundervisning.

I den flora av begrepp som beskriver distansundervisningen behövs en språkdräkt för att tala om undervisningsformerna och innebörden av dessa i förhållande till verksamheten (jfr Corbeil & Corbeil, 2015). Detta behövs på flera olika nivåer, såväl på verksamhetsnivå och ledningsnivå som inom forskning.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med forskningsprojektet är att utforska designen av lärmiljöerna inom komvux distansutbildning för att främja elevernas lärande och utvecklingen av lärmiljöerna. Vidare syftar projektet till att bidra med kunskap om distanslärarprofessionen.

Följande frågeställningar vägleder forskningsprojektet:

- Vad innebär distansundervisning i de deltagande verksamheterna? Hur är lärmiljöerna utformade?
- Vilka möjligheter och hinder framträder i komvux olika lärmiljöer när undervisningen sker på distans utifrån lärares och skolledares beskrivningar? Vilken betydelse får dessa för designen av distansundervisningen?
- Vilka dilemman möter distanslärare och skolledare inom distansutbildning i sin vardagliga praktik?
- Hur kan dilemman och visioner användas i utveckling av distansutbildning?
- Vilka mönster framträder utifrån skolledarnas visioner av framtida vuxenutbildning?

BAKGRUND

I detta avsnitt beskrivs den tidigare forskning som utgör bakgrunden för forskningsprojektet: forskning om distansundervisning, forskning om kommunal vuxenutbildning och forskning om lärarprofessionen och distanslärarrollen.

Forskning om distansundervisning

Distansundervisning är inget nytt fenomen, utan har funnits en längre tid och varit en form av undervisning som har möjliggjort för individer att kunna studera trots långa avstånd till en skola eller för att kombinera arbete med studier. Den första distansundervisningen, som kallades korrespondenskurser, började anordnas i Sverige redan i slutet av 1800-talet. Den ökade utvecklingen av kommunikationsteknologier under 2000-talet har vidare bidragit till ökade möjligheter att undervisa på distans, exempelvis via videokonferenssystem och lärplattformar.

Att designa för lärande när eleverna inte befinner sig på plats, och ibland inte heller tar del av undervisningen i realtid, har varit en av de största utmaningarna. Just att designa och strukturera material och uppgifter, men även att etablera och skapa relationer med elever, har varit återkommande frågor inom forskningen om distansundervisning (de la Varre m.fl., 2014; Hawkins m.fl., 2012; Song m.fl., 2019).

Att distansundervisning skulle vara ett billigare alternativ till närundervisning för att bedriva vuxenutbildning ifrågasätts i forskning (Annetta m.fl., 2010; Ng, 2000; Taylor m.fl., 2001).

Studier har visat att det krävs omfattande resurser för att erbjuda distansundervisning av hög kvalitet. Såväl didaktiskt, organisatoriskt som tekniskt stöd för lärare och elever har visat sig vara kostsamt och tidskrävande, men nödvändigt för framgångsrik distansundervisning (Barbour & Bennett, 2013). I detta FoU-program var den ekonomiska aspekten av vuxenutbildningen inte i fokus, men frågan berördes indirekt då lärares resurser för att bedriva god distansundervisning påverkas av de ekonomiska villkoren.

Ekberg med flera (2023) lyfter att digitaliseringens konsekvenser inte är entydiga. Deras studie fokuserade på lärarstudenters erfarenheter av distansundervisningen under covid-19. För vissa studenter innebar omställningen ett ökat handlingsutrymme och en känsla av frihet; för andra skapade den en känsla av rotlöshet, frånkoppling och förlorad hemkänsla. Den digitala utbildningen rymmer därmed både möjligheter till inkludering och risk för utanförskap. Ekberg med flera (2023) menar att den digitala undervisningen behöver utgå från studenternas varierande erfarenheter och sträva efter att skapa miljöer som möjliggör relationer, tillhörighet och pedagogisk hemmahörighet – inte bara ha fokus på att teknologin fungerar, även om det är en utgångspunkt.

Forskningen om distansundervisning inom vuxenutbildning i en nordisk kontext är begränsad (Hilli & Åkerfeldt, 2020). Den befintliga forskningen är spridd över flera ämnesdiscipliner och tidskrifter, vilket gör det svårt att få en överblick och att identifiera mönster (Barbour, 2018). Dessutom är många studier inom området småskaliga och saknar teoretisk förankring (Arnesen m.fl., 2019; Åkerfeldt m.fl., 2022). I ljuset av det kan detta forsknings- och utvecklingsprogram bidra med beskrivningar av hur distansundervisningen tar form inom vuxenutbildningen och öka kunskapen om distanslärarprofessionen och dess villkor.

Forskning om kommunal vuxenutbildning

Vuxenutbildningen står inför ett flertal utmaningar, som uppstår i ett spänningsfält mellan motstridiga samhälleliga och politiska krav å ena sidan och de vuxna elevernas livssituation och önskingar å den andra (Fejes m.fl., 2020). Komvux i Sverige har omvandlats till följd av olika samhälleliga förändringar, såsom ökad migration och en neoliberal marknadsekonomi. Dessa förändringar har påverkat utbildningens uppdrag, organisation och elevsammansättning (Carlsson & Jacobsson, 2019; Sandberg m.fl., 2016). Inom komvux har marknadsanpassningen lett till stora skillnader mellan kommuner, vilket väcker frågor om likvärdighet (Holmqvist, 2022a).

Forskning pekar också på en ökad arbetsbörda för lärare samt på en mer standardiserad undervisning, minskad undervisningstid, osäkra anställningsvillkor och hög personalomsättning, vilket påverkar undervisningens kvalitet och elevernas lärande (Colliander, 2019; Holmqvist, 2022a; Wärvik, 2013). För lärare har den administrativa bördan ökat och de pedagogiska/didaktiska valmöjligheterna har begränsats, vilket minskar den professionella autonomi (Holmqvist, 2022a; Wärvik, 2013). Skolledarrollen har också förändrats och påminner mer om en företagsledares roll än om en ledningsfunktion med fokus på pedagogiskt ledarskap (Bjursell, 2016; Fejes m.fl., 2016).

Eleverna framställs ofta utifrån ett bristperspektiv, snarare än som aktiva i att bidra till det egna lärandet och till samhället (Lundgren m.fl., 2017). Forskningen betonar dock att vuxna elever, både med och utan migrationsbakgrund, är en heterogen grupp med olika utbildningserfarenheter. Vuxnas lärande skiljer sig också från barns, eftersom de redan har livserfarenheter att bygga på (Knowles, 1980; Merriam & Brockett, 2011).

Ökningen av distansundervisning inom komvux kan kopplas till en marknadsanpassning samt till krav på ökad flexibilitet och individanpassning (Fejes, 2019, 2020; Mufic, 2022; Muhrman & Andersson, 2021). Ett forskningsprojekt om Skolinspektionens inspektioner visar att efterfrågan på distansundervisning drivs av motstridiga rationaliteter (Mufic, 2022). Å ena sidan lyfts ökad inkludering och möjligheter för elever i olika livssituationer att studera, å andra sidan framträder en ekonomisk rationalitet som möjliggör besparingar, men som leder till en exkludering av elever som inte klarar distansundervisning. Detta skapar en bild av att eleverna själva ansvarar för framgång eller misslyckande, medan organiseringen av distansutbildningen inte ifrågasätts. I vissa fall ersätts skolförlagda alternativ med distansundervisning för att kunna leva upp till policykrav om en flexibel utbildning. Samtidigt leder det till att valmöjligheterna de facto minskar och därmed till en flexibilitetsparadox (Mufic, 2022).

Forskning och rapporter visar både på organisatoriska och pedagogiska/didaktiska möjligheter och utmaningar med distansundervisning på komvux (Fejes, 2020; Muhrman & Andersson, 2021; Skolforskningsinstitutet, 2019).

Dock är området ännu beforskat i liten utsträckning och det behövs mer kunskap om lärmiljöernas utformning, de möjligheter och hinder lärare och skolledare brottas med i sina professionella roller samt om hur utmaningar kan adresseras.

Lärarprofession och distanslärarrollen i relation till dilemman

Även om lärarprofessionen har beforskats alltmer (Colnerud & Granström, 2015; Mickwitz, 2015; Wermke, 2013), är distanslärarrollen och lärarrollen inom den kommunala vuxenutbildningen relativt utforskade. Det kan kopplas till hur komvuxlärare upplever sig vara osynliga i jämförelse med andra lärargrupper (Holmqvist, 2022b). Enligt Gustafson (2010) behöver lärare förhandla om sin professionella identitet och positionera sig som professionella i det specifika skolsammanhang de befinner sig i. Det innebär att distanslärare och lärare inom kommunal vuxenutbildning positionerar sig på särskilda sätt i förhållande till den aktuella kontexten.

En profession karaktäriseras av autonomi, kontroll, en gemensam kunskapsmässig kärna och gemensamma etiska regler (jfr Freidson, 2001). Dock beskrivs läraryrket ofta som en profession som har genomgått en de-professionalisering, då yrkeskårens makt över vad som utgör/borde utgöra kärnan i yrkesverksamheten har kringskurits – dels av politiska beslut, dels av en alltmer ökande standardisering och byråkratisering (Ball, 2003; Biesta, 2011; Carlgren, 2021; Hargreaves, 2000). Genom strukturella, institutionella och yrkesmässiga arrangemang hanterar verksamma inom en profession risker med hjälp av sin yrkeskunskap (muficts, 2003) och sitt professionella omdöme (Carlgren, 2021). I läraryrket är det professionella omdömet centralt, då lärares arbete präglas av de ställs inför en mängd till synes olösliga dilemman, som behöver hanteras i den vardagliga undervisningspraktiken (Berlak & Berlak, 2012).

Tidigare studier synliggör spänningar mellan vad komvuxlärarna värderar som kvalitet i undervisningen, vuxenutbildningens styrdokument och organisering (Holmqvist, 2022b) och vad som erkänns som tecken på kvalitet i Skolinspektionens kontroller (Mufic, 2022). I komvux styrdokument beskrivs kvalitet i termer av genomströmning och måloppfyllelse, snarare än utifrån pedagogiska och didaktiska aspekter, vilket lärare betonar (Mufic & Fejes, 2022). Komvuxlärare beskriver vidare en avsaknad av kontroll och brist på autonomi, men även att de genom olika former av kritiska handlingar kan utöva motstånd mot villkor som begränsar deras professionalism (Colliander, 2019; Holmqvist, 2022b). Utifrån dessa beskrivningar av vuxenutbildningens villkor framträder ett behov av att tillsammans med komvuxlärare och skolledare inom vuxenutbildningen undersöka och utveckla vad de som distanslärare respektive skolledare identifierar som kärnverksamhet. Det gör vi genom att fokusera på de dilemman som lärarna identifierar och hanterar (jfr Agevall & Jenner, 2008) och på de villkor som formar lärarnas yrkesroll och profession.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Som vi har beskrivit här ovan, är komvuxlärare och skolledare verksamma i ett spänningsfält. Det uppstår mellan mätbarhet i en marknadsekonomi präglad av new public management och arbetsmarknadens behov å ena sidan och pedagogiskt/didaktiskt grundade värden å andra sidan. Inom detta fält formar flexibilitet, individualisering, en heterogen elevgrupp och olika former av distansundervisning noder som lärarna behöver förhålla sig till.

För att förstå distanslärarrollen och utformningen av distansundervisningens lärmiljöer samt hur lärares och skolledares vardagliga arbete villkoras i relation till de utmaningar som vuxenutbildningen står inför, utgår vi från några nyckelbegrepp: *dilemman* och *dilemmatic spaces*² (Fransson & Grannäs, 2013) och *vinster och förluster*, som hämtas från socialsemiotiken (Kress, 2005). Med hjälp av dessa begrepp är det möjligt att utforska de möjligheter och hinder som lärare och skolledare möter i sin vardagliga undervisnings- respektive ledningspraktik och hur dessa utmaningar kan hanteras.

2 Space är ett mångtydigt begrepp som saknar en egentlig svensk översättning, då det engelska begreppet space innefattar flera olika dimensioner. Till exempel ingår både rumsliga och tidsmässiga dimensioner, men även mentala- och relationella dimensioner kan ingå i begreppet (Rydberg, 2018). I svenskspråkiga publikationer har författare valt att inte översätta begreppet dilemmatic space för att inte förlora dess många bottnar (se Rydberg, 2018). Av samma skäl använder även vi det engelska begreppet.

Dilemman och dilemmatic spaces

Dilemman kan beskrivas som vägval som uppstår i komplexa situationer där det finns flera olika, men lika giltiga, handlingsalternativ (Billig m.fl., 1988; Honig, 1996). Oavsett val, innefattar dilemman alltid både för- och nackdelar. Det betyder att det inte finns entydiga lösningar, snarare kan frågor kvarstå som olösta och nya kan uppstå. I komplexa praktiker, som undervisning, kan det dessutom vara svårt att överblicka konsekvenser av ett val (Berlak & Berlak, 2012). Dilemman i skolpraktiken berör dessutom ofta etiska, politiska och sociala ställningstaganden på olika nivåer och kan därmed innebära att grundläggande värderingar ställs mot varandra (Nilholm, 2005). Värderingar är i sig också öppna för olika tolkningsalternativ.

Som vi har beskrivit tidigare slits lärare mellan olika slags samhälleliga och institutionella krav, yrkets professionella pedagogiska/didaktiska kärna, individuella värderingar och elevers behov (jfr Fransson & Grannäs, 2013). Exempelvis kan det handla om att som lärare balansera mellan elevernas vilja att "bli klara snabbt", för att på så vis kunna komma ut i arbete, och viljan att främja bildning och fördjupad kunskapsutveckling. Enligt Agevall och Jenner (2008) kan en professions kärna utforskas genom att undersöka just hur etiska och praktiska dilemman hanteras, eftersom det hänger samman med den autonomi och det professionella omdöme som krävs för att kunna fatta beslut och för att agera i relation till de dilemman som uppstår i en verksamhet.

Lärarens arbete innefattar att ständigt ställas inför en rad dilemman (Agevall & Jenner, 2008; Berlak & Berlak, 2012; Nilholm, 2005). Förutom att påverka elevers möjligheter att lära, kan handlingsalternativen även inverka på undervisningspraktiken och organisationen av utbildningen (jfr Ehrich m.fl., 2011). Exempel på detta kan vara hur AI och rädsla för fusk medför att vissa typer av bedömningsuppgifter ersätts av övervakade prov på plats, vilket bland annat innebär särskilda krav på lokaler och att vissa sätt för eleverna att visa sitt kunnande premieras på bekostnad av andra. Dilemman berör alltså olika sammanvävda aspekter i utbildningsverksamheter.

För att förstå de relationella dimensionerna av dilemman, har Fransson och Grannäs (2013) utvecklat begreppet dilemmatic spaces. Begreppet avser att fånga att dilemman är dynamiska och relationella och att de konstrueras i relation till samhälleliga strukturer. Det betyder att dilemman inte är avgränsade med en tydlig början och ett slut och de är inte heller knutna till enskilda händelser. I stället sätts fokus på att utbildningsverksamheten är intrikat sammanvävd med och påverkad av samhälleliga förändringar, som på olika sätt villkorar lärares och skolledares arbete. Det relationella i begreppet innebär även att lärare och skolledare positionerar sig och blir positionerade intersubjektivt gentemot varandra, men även i relation till elever, styrdokument, pedagogiska och didaktiska teorier, samhälleliga strömningar med mera. Detta medför enligt Fransson och Grannäs (2013) att förhandlingar och rekonstruktion av lärares och skolledares professionella identiteter sker i relation till dessa dilemmatic spaces.

Genom att studera dilemman kan beskrivningar av möjligheter, krav och utmaningar i den vardagliga undervisnings- och skolledarpraktiken framträda. Det kan bidra till en ökad förståelse av distansläraryrketets komplexitet, hur distansläraryrket konstrueras och hur distansläraryrket villkoras (jfr Fransson & Grannäs, 2013). Dessa två forskare argumenterar för att användningen av dilemmatic spaces som konceptuellt ramverk kan medföra att lärare utvecklar sin professionella förståelse och identitet, men också att lärarna får syn på hur andra definierar lärarprofessionen, och därmed:

[...] gain better positions from which to control, influence and change their work, working conditions and well-being [...].
(Fransson & Grannäs, 2013, s. 9)

Med andra ord kan ramverket ha en potential i forsknings- och utvecklingsarbete, för att i samverkan med yrkesverksamma förändra och utveckla undervisningsverksamheter – i detta fall distansundervisning inom vuxenutbildningen.

Vinster och förluster

För att undersöka lärmiljöer och distansläraryrket har vi även hämtat inspiration från Kress (2005) resonemang om konventioner och tradition. Där lyfts vinster och förluster som ett sätt att synliggöra förgivettaganden i konventioner och traditioner.

I och med att lärande och undervisning traditionellt har genomförts på en fysisk plats (skolan) har dessa två, den fysiska platsen och undervisningen, aldrig låtit sig separeras och analyseras separat. Kress (2005) använder boken och den skrivna texten som utgångspunkt för att lyfta fram *vinster och förluster* med vår samtida utveckling av ny teknologi. Han menar att den skrivna texten och boken som medium utmanas av skärmen och dess bildbaserade logik. Kress synliggör därmed att medier och olika uttryckssätt (modes) förstås i relation till, och är inbäddade i, de sociala och kulturella praktiker där de används.

Boken har en lång tradition av hur den bör läsas. Såväl författaren av en text som läsaren förstår texten utifrån den praktik hen ingår i. Boken som media har en struktur som texten organiseras i. Informationen som distribueras genom boken är organiserad efter kapitel som är tänkta att läsas i en viss ordning. En sida i boken är också organiserad i en bestämd ordning. I västerländsk läsning startas läsningen från det vänstra hörnet och ner mot det högra hörnet. Sidorna är numrerade och meningar följer på varandra. I och med att den skrivna texten starkt har sammankopplats med boken som medium, utgör skärmen som distributionskanal en utmaning, såväl för den som producerar texten som för den som läser texten.

Kress (2005) menar att när den skrivna texten förflyttas till mediet *skärmen* och antar formen av en webbsida är läsordningen inte längre "traditionell", det vill säga bestämd av mediet boken. När texten visas på skärmen ändras logiken och baseras på bildens logik. Det betyder bland annat att författaren inte har samma kontroll över var läsaren kommer att starta sin läsning. Den skrivna textens logik bryts på det sättet och texten har fler ingångar än det första kapitlets första mening, som i boken. Detta ställer andra krav på textförfattaren, såväl som på läsaren. Eftersom läsaren i högre grad kan välja var hen går in i texten baserat på intresse och behov, kan designen av en text på skärm organiseras efter andra principer. Kress (2005) ställer sig därför frågan vad författaren och läsaren vinner respektive förlorar i den här förflyttningen och vilka konsekvenser dessa vinster och förluster får.

Om vi jämför ovanstående resonemang med distansundervisningens form ser vi liknande utmaningar. Undervisningen har en stark tradition att ske i ett klassrum och är organiserad utifrån principerna att lärare och elev befinner sig på samma fysiska plats samtidigt. Genom de korrespondenskurser som startade under 1800-talet separerades elever och lärare i såväl tid (temporal dimension) som rum (spatial dimension). Mediet som användes för att distribuera information var brev och den skrivna texten med dess logik var det främsta redskapet för kommunikation. Via det mediet och uttrycksformen skulle all information ges, såväl material som uppgifter.

I dag har vi mediet skärmen och internet där möjligheten att använda olika uttryck (bild, video, animationer, ljud) har utmanat förutsättningarna för hur undervisningen kan organiseras och genomföras. Andra logiker har kommit att gälla, där sekvenseringen av olika moment i en kurs inte nödvändigtvis behöver följa på varandra och där eleven kan gå in i materialet utifrån sin kunskap och sitt intresse.

I FoU-programmet DigiLi, som genomfördes 2019–2022 (Åkerfeldt m.fl., 2022), framträdde en komplex bild av lärarrollen. Utifrån Kress resonemang är en eventuell förlust att läraren delvis förflyttas och medieras via skärmen, såväl synkront som asynkront, där en aspekt är att interaktion och kommunikationsmönster påverkas. I en första, preliminär analys av en intervjustudie som Godhe och Wennås-Brante (2022) har genomfört, menar lärarna att de "förlorar kroppen" som kommunikationsverktyg i distansundervisningssituationen, då de ofta framträder med endast den övre delen av kroppen när till exempel videokonferensverktyget Zoom används för genomförande av undervisningen.

I intervjuer med fjärr- och distanslärare inom DigiLi framkom det också att undervisningens struktur, tydlighet och tempo är viktiga komponenter att särskilt beakta i distansundervisningen samt att läraren medvetet behöver förhandla om tid, plats och innehåll (Åkerfeldt m.fl., 2022). När det gäller struktur, tydlighet och tempo lyfte lärarna att förarbetet är omfattande och att planeringen behöver vara mer detaljerad än vid närundervisning. Samtidigt behöver lärarna lämna utrymme i planeringen för individuella anpassningar. Tydlighet handlar inte bara om materialet, utan även om att säkerställa att eleverna ser vad läraren ser och vice versa.

Även om vuxenutbildningen har krav på sig att göra individuella anpassningar, menar lärarna att de gör ytterligare anpassningar i förhållande till elevens kontext och situation i förhållande till kursens innehåll och mål. Ovanstående exempel skulle kunna ses i ljuset av vinster och förluster. Å ena sidan förlorar läraren delvis kontrollen, då samtidigtheten går förlorad i den temporala dimensionen, där eleven kan välja att ta andra vägar än vad läraren förutsåg. Å andra sidan kan vinsten vara att eleven finner lärandet mer meningsfullt, då hen får ta kontroll över sitt lärande.

De vinster och förluster som framträder i distansundervisning kan kopplas samman med de dilemman som lärare och skolledare ställs inför, där olika vägval kan leda till både vinster och förluster av olika slag. Genom att använda vinster och förluster som ett ramverk tillsammans med användningen av dilemman, bidrar dessa till en ökad förståelse av distanslärararbetets komplexitet, hur professionen konstrueras och hur den villkoras.

METOD

För att adressera syfte och frågeställningar har projektet hämtat inspiration av det metodologiska ramverket *design based research* (DBR) (McKenney & Reeves, 2019). Ramverket valdes med tanke på att det är öppet och dynamiskt. Därigenom möjliggör det för deltagarna att vara med och påverka fokus och utformning av insatserna. Utgångspunkten i en DBR-ansats är att förstå och bidra med perspektiv på *varför* och *hur* saker fungerar, snarare än att utveckla så kallad ”best practice” (Bakker, 2018; McKenney & Reeves, 2019). Med andra ord är avsikten att skapa en ökad teoretisk förståelse och en utvecklad praktik, snarare än att testa en färdig undervisningsmetod, läresurs eller ett material. För att kunna förstå och utveckla distansundervisningspraktiker behövs ett nära samarbete mellan de verksamma i praktiken och forskarna. Forskningen sker därmed i samverkan med deltagarna.

Vårt forskningsprojekt bygger således på en nära och systematiskt utformad samverkan mellan forskare och lärare, annan pedagogisk och administrativ personal samt skolledare, för att därigenom kunna utforska och utveckla distansutbildning med fokus på lärmiljöer och distanslärares profession. Sammanlagt har sju utbildningsanordnare deltagit i projektet. Hos varje huvudman formades en till två utvecklingsgrupper, där lärare och ibland skolledare ingick. Varje grupp leddes av en så kallad processledare, ofta en förstelärare eller pedagogisk ledare. Från början fanns tio utvecklingsgrupper, men vid projektets slut kvarstod åtta.

För att strukturera och systematisera forsknings- och utvecklingsarbetet har vi utgått från en modell som McKenney och Reeves (2019) har utvecklat. Modellen beskriver samarbete i tre faser i en iterativ process. Fas ett innefattar kartläggning, fas två fokuserar på design och utprovning, medan den sista fasen är centrerad runt reflektion, utvärdering, spridning och implementering.

Även vi genomförde forskningsprojektet iterativt, det vill säga i upprepade cykler, och på ett sätt där de tre faserna har ingått. Under programmets första termin gjordes en skriftlig kartläggning för att skapa ett gemensamt fokus. Varje utvecklingsgrupp ombads beskriva utmaningar, möjligheter och dilemman i sina verksamheter, kopplat till distansutbildning. I denna kartläggning identifierades sedan återkommande mönster, med inspiration av stegen i en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006; 2021).

Under det första utvecklingsseminariet presenterades en preliminär analys med kluster av koder och empiriska exempel från kartläggningarna. Deltagarna gavs möjligheter att komma med inspel.

Analysen slutfördes efter utvecklingsseminariet och sammantaget skapades fyra gemensamma teman för utvecklingsarbetet: *relationer, struktur, bedömning och organisation*. För att skapa en tydlig struktur föreslog forskarna att aktiviteterna under varje utvecklingscykel skulle fokusera på en fas i undervisningen:

1. kursstart
2. under kursens gång
3. kursavslut.

Inför varje påbörjad cykel genomfördes en ny skriftlig kartläggning (se tabell 1) där deltagare i utvecklingsgrupperna beskrev organisationen, undervisningen och lärandet i varje fas med fokus på temaområdena. De beskrev också de dilemman som de brottades med i relation till dessa teman. Genom att fokusera på dilemman i distansundervisningen är det möjligt att belysa de komplexa fenomen som villkorar en sådan undervisning, för att med utgångspunkt i dessa dilemman gemensamt utforska och utveckla distansundervisningen på komvux i samverkan mellan lärare, skolledare och forskare (jfr Agevall & Jenner, 2008; Berlak & Berlak, 2012).

Utvecklingsgrupperna hade stor frihet att själva välja vad de ville utforska och utveckla inom ramen för de gemensamma temaområdena, för att på så sätt anpassa arbetet till sina lokala förutsättningar och behov. I vissa utvecklingsgrupper genomförde varje deltagare en egen kartläggning som underlag, medan andra gjorde en gemensam kartläggning.

Om utvecklingsgrupperna valde att genomföra kartläggningen individuellt eller gemensamt, varierade också under programmets tre år.

Kartläggningarna var tänkta att fungera som avstamp för den utvecklingsplan som varje lokal utvecklingsgrupp skapade med utgångspunkt i de övergripande temana, för att vägleda det lokala utvecklingsarbetet. Alla utvecklingsgrupper uppmanades att dels hålla utvecklingsplanen levande med påminnelser om att uppdatera planen, dels dokumentera de insatser som gjordes – till exempel i form av enskilda eller gemensamma loggar. Utvecklingsplanerna skickades in till forskarna, till skillnad från loggarna, som var till för deltagarnas egen reflektion.

Under projektets första år genomfördes även digitala verksamhetsbesök (så kallade virtuella besök, se tabell 1). De var öppna för alla deltagare och där presenterade utvecklingsgrupperna distansutbildningen på sina skolor (lärmiljöer, arbetsrum etcetera). Dessa verksamhetsbesök video- och audionspelades, dels för att användas som forskningsmaterial, dels för att deltagare i andra verksamheter, som inte kunde närvara vid tidpunkten för det digitala besöket, skulle kunna ta del av presentationerna senare. Därför laddade process- och projektledaren upp presentationerna på FoU-programmets gemensamma plattform, som deltagarna i programmet hade tillgång till. Även fokusgruppsamtal har genomförts, digitalt en gång per projektår med varje utvecklingsgrupp, sammanlagt tre omgångar (se tabell 1).

Därutöver har ett fokusgruppsamtal genomförts med skolledare (rektorer och representanter för huvudmännens förvaltningar) med inriktning på visioner för distansutbildning. Även en workshop vid ett utvecklingsseminarium för skolledare hade detta tema, då forskarna förde anteckningar. Tanken var att ett fokus på visioner kan bidra med en möjlighet att skapa utrymme för visionärt berättande om hur en utbildningsanordnare skulle vilja att distansundervisningen utformades. Att spekulera om möjliga framtider, med utgångspunkt i vad vi vet om nutiden, kan bidra till att skolledare uppmärksammar nya aspekter i sin praktik (jfr Selwyn m.fl., 2020). Valet att enbart inkludera ledare gjordes dels på grund av studiens tidsmässiga begränsningar, dels för att dessa personer utifrån sin position har en övergripande och strategisk överblick. De besitter också kunskaper om hur vuxenutbildningen organiseras i dag och om vilka framtida riktningar som kan anas från deras perspektiv.

Fokusgruppsamtalen från de två första åren har transkriberats och en transkribering av samtalen från det sista året är planerad. Vid alla fokusgruppsamtal var en eller två forskare närvarande och vid varje tillfälle fördes anteckningar. Tabell 1 beskriver det empiriska material som producerats i programmet.

Typ av material	Antal personer	Omfattning	Antal deltagare
Skriftlig kartläggning: <i>utmaningar och möjligheter i distansundervisning</i> HT 2022	25 + 4 rektorer	n/a	n/a
Skriftlig kartläggning: <i>kursstart</i> VT 2023	11	n/a	n/a
Virtuella besök VT 2023	7	40-45 minuter	n/a
Fokusgruppsamtal VT 2023	8	74-100 minuter	4-8 deltagare/grupp
Fokusgruppsamtal (ledare) HT 2024	3	68-84 minuter	2-4 deltagare/grupp
Skriftlig kartläggning: <i>under kursens gång</i> HT 2024	11	n/a	n/a
Fokusgruppsamtal VT 2024	9	47-64 minuter	2-8 deltagare/grupp
Skriftlig kartläggning: <i>kursavslut</i> HT 2025	10	n/a	n/a
Fokusgruppsamtal VT 2025	7	53-62 minuter	3-9 deltagare/grupp

Tabell 1. Empiriskt material

Utöver detta genomfördes processledarmöten tre gånger per termin, där processledare träffades, och ett utvecklingsseminarium terminsvis, där samtliga deltagare i programmet var inbjudna. Dessa träffar har fungerat som arenor för erfarenhetsutbyte mellan deltagarna från de olika verksamheterna, då de har delat erfarenheter och gemensamt reflekterat över genomförda och planerade insatser. Forskarna har bidragit till det gemensamma kunskapandet och erfarenhetsutbytet med fördjupande frågor, problematiseringar, teoretiska begrepp och didaktiska modeller samt anordnat workshoppar. Detta erfarenhetsutbyte var tänkt att bidra till att utmana förgivettaganden och att skapa en ökad förståelse, såväl för den egna verksamheten som för distansundervisning generellt.

Därutöver har tanken varit att lyfta undervisningsexempel, så att de kan spridas till de övriga verksamheterna och inspirera fler. Exempel från de olika verksamheterna som lärare och övrig personal har lyft fram under utvecklingsseminarierna ligger också till grund för en didaktisk modell, som har utvecklats i samverkan mellan forskare och lärare. Denna modell kallar vi för *femstegssnurren* och det är ett resultat av den designbaserade forskningen (McKenney & Reeves, 2019). Denna didaktiska modell presenteras sist i resultatavsnittet.

Forskningsetiska ställningstaganden

I arbetet har vi följt de forskningsetiska riktlinjerna för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2024). Data har hanterats i enlighet med Stockholms universitets regelverk. Vid programmets start informerades deltagarna muntligt och skriftligt om forskningsprojektet. I informationen betonade vi skillnaden mellan utvecklingsarbetet och forskningsprojektet, bland annat genom att förklara att det går bra att delta i det lokala utvecklingsarbetet och de terminsvisa utvecklingsseminarierna, men välja bort att delta i forskningen, exempelvis de inspelade fokusgruppsamtalen. Någon enstaka deltagare har meddelat att de av olika skäl inte önskar delta i forskningen. För att underlätta för dem som endast ville delta i utvecklingsarbetet, valde vi att inte video- eller ljudinspela under utvecklingsseminarierna.

Vi har även återkommande informerat om forskningsprojektet och vad ett samtycke till deltagande innebär. Inför varje fokusgruppsamtal har vi säkerställt att alla närvarande har samtyckt till video- och ljudinspelning. Detta var viktigt både för att påminna om syftet med inspelningarna och hur de kommer användas samt för att fånga upp nya deltagare när det skedde förändringar i utvecklingsgrupperna. Alla deltagares och utbildningsanordnares namn har pseudonymiserats i publikationer.

RESULTAT

I dagsläget har en vetenskaplig artikel publicerats. En annan artikel är accepterad för publicering och en tredje håller på att skrivas. Därutöver finns planer på ytterligare artiklar, bland annat en med djupare fokus på distansläraryrollen och en där skolledares visioner adresseras. Dessutom har en didaktisk modell, kallad *femstegssnurren*, skapats och den presenteras sist i resultatavsnittet.

Artikel	Fokus	Publicerad/inlämnad
Vuxenutbildningens distansundervisning: En villkorad flexibilitet	Denna artikel fokuserar på distansläraryrollen, genom att undersöka vad som utmärker flexibilitet inom vuxenutbildningen och vilka konsekvenser det får för lärarnas didaktiska arbete. Genom fokusgruppsamtal med lärare och rektorer undersöks spänningarna mellan organisatorisk, pedagogisk och praktisk flexibilitet. Resultaten visar att flexibilitet i vuxenutbildningen ofta framstår som en utopi, där höga krav på lärarflexibilitet kolliderar med låg organisatorisk flexibilitet.	Åkerfeldt, A., Paul, E., & Hrastinski, S. (2025). Vuxenutbildningens distansundervisning: En villkorad flexibilitet. Educare..
Temporal-spatial and pedagogical flexibility in distance education	Flexibilitet i distansutbildning ses ofta som något positivt, men artikeln skiljer mellan praktisk flexibilitet (val av tid, plats och studietakt) och pedagogisk flexibilitet (anpassning efter elevers pedagogiska behov). Studien bygger på fokusgruppintervjuer med 46 vuxenutbildare och visar att det är svårt att uppnå pedagogisk flexibilitet när den praktiska flexibiliteten är hög. En modell presenteras som kan användas för att bättre förstå och arbeta med flexibilitet som ett komplext begrepp inom distansutbildning.	Hrastinski, S., Paul, E., & Åkerfeldt, A. (2024). Temporal-spatial and pedagogical flexibility in distance education. Distance Education, 1–17. https://doi.org/10.1080/01587919.2024.2380370
Distansundervisning i vuxenutbildningen : Ett mångtydigt begrepp	I denna artikel undersöks begreppet distansundervisning utifrån lärares och rektors beskrivningar. Mer specifikt handlar artikeln om vad begreppet innebär enligt beskrivningarna.	Planerad att lämnas in till Nordic Journal of Digital Literacy.

Tabell 2. Artiklar som har skrivits eller håller på att skrivas inom ramen för FoU-programmet.

Artikel 1. Vuxenutbildningens distansundervisning: En villkorad flexibilitet

Studien undersöker distansläraryrollen inom vuxenutbildning utifrån ett organisatoriskt och didaktiskt perspektiv, med särskilt fokus på hur begreppet *flexibilitet* tar sig uttryck. Empirin består av fokusgruppsamtal med totalt 46 lärare och rektorer samt en kartläggning av de sju kommunala vuxenutbildningsverksamheterna som deltog i forsknings- och utvecklingsprogrammet. Utifrån analysen identifieras tre former av flexibilitet:

- **organisatorisk flexibilitet**, som handlar om kursstarter och studietakt
- **praktisk flexibilitet**, som handlar om att elever kan studera var och när de vill
- **didaktisk flexibilitet**, som handlar om att designa undervisningens innehåll och form efter elevers behov, vilket i praktiken sällan möjliggörs.

Organisatorisk flexibilitet handlar om hur utbildningsanordnare, såsom kommuner och externa aktörer, organiserar distansundervisning för att uppfylla läroplanens krav på flexibilitet.

Det yttrar sig främst genom att elever kan påbörja sina studier när som helst och läsa i sin egen takt. Dock begränsas denna flexibilitet av materiella och ekonomiska ramar, såsom brist på resurser, tid, lokaler och kompetensutveckling för lärarna. Det framgår att den organisatoriska flexibiliteten sällan omfattar förändringar i undervisningens struktur, lokaler eller arbetsvillkor. Det innebär att eleverna ofta erbjuds självstudier online eller förinspelade föreläsningar, snarare än undervisning som är anpassad efter deras individuella behov. Flexibiliteten blir därmed ytlig och snarare ett sätt att uppfylla krav från elever, organisation och policydokument än ett sätt att skapa anpassningar för eleverna.

Praktisk flexibilitet fokuserar på elevernas möjlighet att studera där och när det passar dem, exempelvis i hemmet eller på andra platser och på tider som kan kombineras med arbete och familjeliv. Denna typ av flexibilitet är central för många elever inom vuxenutbildningen, eftersom de har andra åtaganden vid sidan av studierna. Dock visar studien att denna frihet sällan kombineras med motsvarande stödstrukturer. Elever kan ha svårt att förstå vad distansstudier faktiskt innebär, vilket leder till att de kanske inte alltid klarar av kursen. De kan exempelvis inte påverka undervisningsformen, materialet eller interaktionens utformning och det är ofta svårt att växla mellan distans- och närstudier när sådana behov uppstår. Det finns alltså en brist på anpassningsförmåga i organisationen, vilket försvårar för eleverna att lyckas med sina studier, trots praktisk flexibilitet.

Didaktisk flexibilitet syftar till möjligheten att designa undervisningens innehåll, material, kommunikationsformer och interaktion efter elevernas olika behov, något som skulle kunna främja lärande och inkludering. Denna typ av flexibilitet kräver att lärarna ges utrymme att använda sitt didaktiska kunnande, att undervisningen kan växla mellan olika former och att elever och lärare kan arbeta mer kooperativt och transparent (Dalsgaard & Paulsen, 2009). Vår studie visar dock att detta sällan är fallet i praktiken. Didaktisk flexibilitet motverkas av organisatoriska ramar som prioriterar effektivitet och standardisering. Lärarna får inte tillräckligt med resurser, som tid, för att planera och genomföra undervisning som är pedagogiskt genomtänkt och anpassad efter eleverna. Lärarna tvingas snarare hantera ett glapp mellan elevernas förväntningar på flexibilitet och den fasta struktur som organisationen erbjuder. Därför blir lärarnas roll att försöka balansera mellan att möta elevens behov och att leva upp till verksamhetens krav – utan att ha tillräckligt handlingsutrymme för att forma undervisningen på didaktiska grunder och utifrån sitt professionella kunnande.

Analysen visar således att distanslärarrollen inom komvux präglas av otydliga villkor och en paradoxal ”villkorad flexibilitet”, där ekonomiska och organisatoriska faktorer begränsar flexibiliteten. Resultaten visar på en komplex distanslärarroll med otydliga konturer och på spänningar i vad som avses med flexibilitet. Spänningarna uppstår bland annat mellan lärarens didaktiska arbete och organisatoriska förutsättningar samt mellan elevernas förväntningar och behov och en förutbestämd utbildningsstruktur. Lärarna förväntas vara flexibla och möta både organisationens krav och elevernas behov, men de ges begränsat utrymme att använda sitt professionella pedagogiska och didaktiska kunnande. Lärarna uttrycker ett starkt engagemang och en vilja att utveckla undervisningen, men brist på tid, resurser och digital kompetensutveckling begränsar dessa möjligheter. Studien pekar på att det finns ett behov av att omdefiniera vad flexibilitet innebär och vem den ska gynna. Den visar också att organisationen bör utgå mer från lärarnas professionella kompetens för att möjliggöra en undervisning med hög pedagogisk och didaktisk kvalitet.

Artikel 2. Praktisk och pedagogisk flexibilitet i distansutbildning

Flexibel distansutbildning lyfts ofta fram som ett sätt att göra utbildningen mer inkluderande. Flexibilitet definieras vanligen utifrån elevens möjlighet att påverka var, när och i vilken takt de studerar (Lockee & Clark-Stallkamp, 2022), vilket vi kallar *praktisk flexibilitet*. Denna typ av flexibilitet väcker frågor om vilka elever som gynnas och på vilket sätt, då denna typ av flexibilitet är förknippad med höga krav på självständighet, digital kompetens och tillgång till teknik (Houlden & Veletsianos, 2019; Gärdén, 2010).

Det finns i vissa fall pedagogiska skäl att begränsa den praktiska flexibiliteten (Collis, 1998). Utbildningsanordnare kan använda flexibilitet för att hantera kontinuerliga intag eller öka lönsamheten, men det kan ibland ske på bekostnad av elevens pedagogiska behov (Mufic, 2023).

Därför bör *pedagogisk flexibilitet*³, där utbildning anpassas utifrån vad som gynnar elevers lärande, vara en central aspekt av en flexibel distansutbildning.

Syftet med denna studie (Hrastinski m.fl., 2024) var att undersöka pedagogisk flexibilitet i distansutbildning som kännetecknas av en hög grad av praktisk flexibilitet. Vi ställde följande forskningsfrågor:

- Vilka är de pedagogiska utmaningarna i distansutbildningar som kännetecknas av en hög grad av praktisk flexibilitet?
- Hur navigerar distanslärare i spänningen mellan praktisk och pedagogisk flexibilitet?

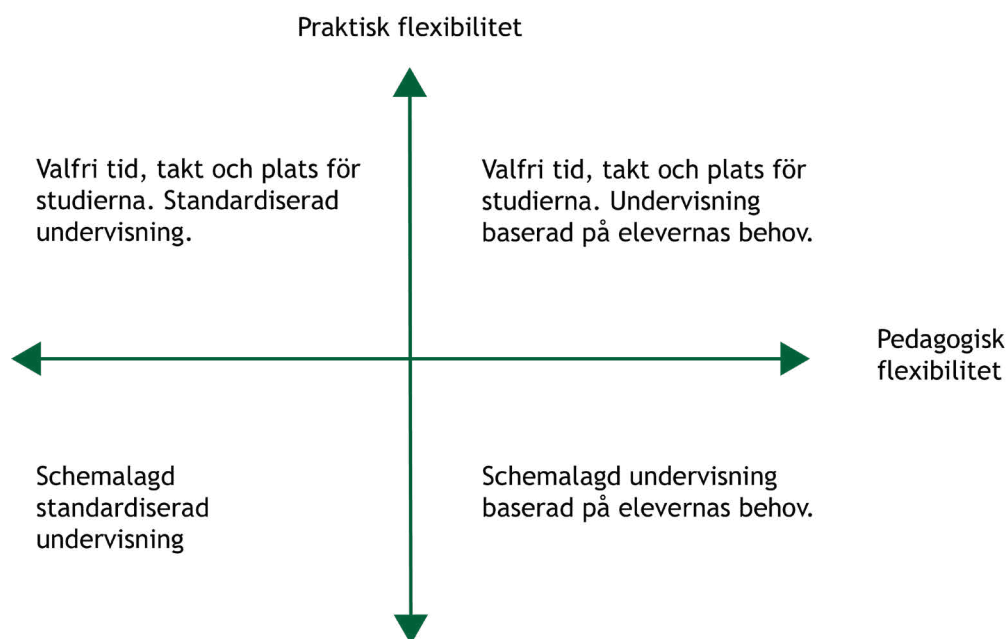
Vi genomförde fokusgruppintervjuer med 46 deltagare. Intervjuerna transkriberades och därefter gjorde vi en tematisk analys (Braun & Clark, 2006).

Resultatet visar sammantaget att lärare ofta är tvungna att lösa pedagogiska utmaningar relaterade till praktisk flexibilitet i sin undervisning. En ständigt föränderlig elevgrupp innebär att läraren måste vara beredd att kontinuerligt ompröva sin planering och anpassa sin undervisning till nya förutsättningar och gruppkonfigurationer, vilket ibland blir övermäktigt. Detta kan vara lättare att hantera i asynkron distansundervisning, men denna studieform passar sällan elever som inte har förmåga att ta självständigt ansvar för sina studier (Lockee & Clark-Stallkamp, 2022). I vissa kurser kan det därför vara lämpligt att erbjuda schemalagd undervisning i grupp. Många elever föredrar flexibel distansundervisning, men är inte alltid medvetna om att denna studieform ställer stora krav på att de kan studera självständigt (Houlden & Veletsianos, 2019; Samarawickrema, 2005).

Vissa lärare menade att distansutbildningen kan bli bättre på att möta elevers behov. Ett exempel är att erbjuda undervisning på kvällar och helger. Vissa lärare uppmuntrade sina elever att studera tillsammans, ofta genom att uppmuntra dem att komma till skolan. Många lärare ansåg att det inte är möjligt att kombinera mer socialt lärande och en praktiskt flexibel distansutbildning. Individuell handledning lyftes fram som ett annat sätt att erbjuda pedagogisk flexibilitet. Lärare behöver proaktivt ta kontakt med elever, då många annars inte hör av sig.

I artikeln föreslås en modell som beskriver distansutbildningens praktiska och pedagogiska flexibilitet (se figur 3). Modellen visar att det inte finns en idealisk typ av flexibilitet i distansutbildning, utan att flexibilitet kan ta sig uttryck på olika sätt. Både praktisk och pedagogisk flexibilitet bör beaktas för att försöka tillgodose elevers behov, men även för att hantera de utmaningar som lärare och utbildningsanordnare står inför, exempelvis begränsade resurser. Det kan exempelvis vara fördelaktigt för vissa elever att studera i en kursgrupp, även om det kan innebära att de behöver vänta med att påbörja sina studier.

³ I en internationell kontext används ofta termen *pedagogik* som ett övergripande begrepp för undervisning och lärande – begreppet didaktik i engelskspråkig kontext har en annan betydelse. Därför använder vi inte begreppet didaktik i denna engelskspråkiga artikel.



Figur 3. Praktisk och pedagogisk flexibilitet i distansutbildning.

Artikel 3. Distansundervisning i vuxenutbildningen: Ett mångtydigt begrepp

Denna artikel beskrivs mer kortfattat här, då den i skrivande stund ännu inte är inskickad för granskning. En utgångspunkt för artikeln är den otydlighet i begreppet “distans” som framträder, dels i empirin, dels i olika styrdokument. Analysen av empirin visar att det förekommer skillnader både mellan skolor och inom skolor mellan vilka begrepp som används och med vilken betydelse. Ett återkommande tema i fokusgruppsamtalen har varit att eleverna inte vet vad den utbildningsform de har valt innebär, vilket kan sättas i relation till begreppets mångtydighet.

I artikeln beskriver och analyserar vi vad som utmärker distansundervisning i enlighet med deltagarnas beskrivningar i skriftliga kartläggningar, fokusgruppsamtal och digitala verksamhetsbesök. Resultaten synliggör olika distansundervisningsformer och vad dessa innebär.

Slutsatsen vi drar i artikeln är att distansundervisningen har blivit mer komplex. Deltagarna ger uttryck för många olika sätt att genomföra distansundervisning, där flertalet former innefattar platsförlagda träffar eller stöd för studierna på plats, i någon mån. Vilken del av undervisningen och hur mycket arbete som sker på plats i skolan respektive utanför skolan, skiljer sig åt. De traditionella, binära begreppen när- och distansundervisning räcker därmed inte längre till, då dessa inte fångar komplexiteten och dynamiken som finns i dagens vuxenutbildning.

Kommande artiklar: Skolledares visioner och Distanslärarrollen

Ytterligare artiklar är planerade. Eftersom endast preliminära analyser har genomförts i skrivande stund, presenteras här en övergripande beskrivning av de tänkta artiklarna.

Skolledares visioner

En av de planerade artiklarna handlar om skolledares visioner om framtidens vuxenutbildning, med särskilt fokus på vilken roll distansutbildning kommer att spela. Under hösten 2023 genomfördes fokusgruppsamtal med skolledare som ljudinspelades och en uppföljande workshop hölls våren 2024, då anteckningar fördes. En preliminär analys har genomförts, vars resultat presenterades på utvecklingsseminariet våren 2025.

Ett tydligt mönster som framträder i den preliminära analysen är tankar om ökad samverkan på olika nivåer. Behovet och önskan att utveckla samverkan, både inom kommuner och regioner samt på nationell och global nivå, lyftes. Skolledarna betonade bland annat samarbete med andra utbildningsaktörer, såsom yrkeshögskolor och universitet, men också med branschorganisationer och företag.

Dessa samarbeten framställdes som avgörande för att möjliggöra "karriäresor" för eleverna, för att kunna möta arbetsmarknadens behov och bättre matcha efterfrågan hos arbetsgivare och branscher. En sådan samverkan gör det även möjligt för en enskild kommunal utbildningsanordnare att erbjuda en större bredd utan att det blir för kostsamt.

I relation till detta identifierades ett mönster, som handlar om vuxenutbildningens funktion. Det beskrevs som att gå från att vara en traditionell utbildningsinstitution till en stödjande infrastruktur. Skolledare uttryckte exempelvis att vuxenutbildningen kanske kommer att bli, eller behöver utvecklas till att bli, ett slags rådgivningscentrum där vuxna elever får stöd i sina studier – oavsett vilken aktör de faktiskt studerar hos. På liknande vis framfördes idéer om att vuxenutbildningen kan fungera som en hub, som exempelvis branschföreträdare eller företag kan vända sig till för att beställa riktade utbildningar.

Det betonades också att elevhälsoteamet inom vuxenutbildningen behöver utvecklas. Individualisering framhölls som ett växande utvecklingsområde, då elevgrupperna förväntas vara fortsatt heterogena. Behovet av en ännu mer individanpassad vuxenutbildning lyftes, med flexibla upplägg där elever kan välja moduler snarare än hela kurser – som att köpa delar av en utbildning med ett "klippkort".

Organisatoriskt diskuterades framtida förändringar, som nya lokalbehov (exempelvis mindre, flexibla ytor och fjärrövervakade provrum) samt behovet av ett brett såväl som nischat kursutbud. Lärares arbete beskrevs innefatta mer utforskande arbete och undervisning i team. I en vidare reflektion lyftes frågan om bildningens roll för studierna. Skolledarna resonerade om när distansundervisning fungerar bra och när fysiska möten behövs. Den mänskliga interaktionen och kroppens betydelse i sådan interaktion lyftes fram som viktigt att beakta, särskilt i en tid där digitaliseringen ökar. Oro uttrycktes över samhällsutvecklingen och vikten av att upprätthålla medmänsklighet och relationer i utbildningen framhölls.

I förhållande till begreppen vinster och förluster (Kress, 2005) framträder aspekter som riskerar att gå förlorade med ökad distansundervisning. Kroppens betydelse för lärande är sådant som kan gå förlorat när lärare och elever inte träffas fysiskt. Vinster som framträder handlar om möjligheterna att både öppna upp för nya typer av samverkan och att utveckla samverkan som finns på olika nivåer och med olika aktörer – från branscher till andra utbildningsanordnare. På så sätt kan vuxenutbildningen främja individers möjligheter till utbildnings- och karriäresor och skapa bättre matchning.

Distansläraryrollen

I de sista fokusgruppsamtalen fokuserades framför allt distansläraryrollen. Detta material är under analys. Redogörelsen här nedan innehåller endast illustrativa exempel av vad som framkommer utifrån lärarnas samtal, snarare än en analys av materialet som helhet.

Deltagarna i fokusgruppsamtalen lyfte att distansläraryrollen är komplex och krävande, men även utvecklande då de lär sig hela tiden. Två faktorer som framträdde är vikten av att ha en hög digital kompetens och en förmåga att skapa och förmedla en tydlig kursstruktur. Dessutom behöver läraren ha en vilja att aktivt bygga relationer till sina elever och att möjliggöra för elever att skapa relationer mellan varandra.

När det gäller den digitala kompetensen menade lärarna att det inte bara handlar om att behärska de tekniska aspekterna, utan också om att använda verktygen didaktiskt. Förmågan att spela in videor som främjar interaktion och känslan av social närvaro, att kunna använda lärplattformar på ett sätt som fungerar för eleverna, ge feedback på olika sätt och möta elevers tekniska utmaningar, är en del av distansläraryrnas vardag. Social närvaro kan definieras som att de personer som deltar i undervisning på distans, såväl lärare som elever, upplevs som "riktiga" personer, som man i viss mån lär känna trots att man kommunicerar med hjälp av digital teknik (Short m.fl., 1976).

Vissa lärare uttryckte att de saknar tillräcklig utbildning i distansdidaktik, vilket visar på behovet av fortbildning och kollegialt lärande. När det gäller kursstruktur lyfte lärarna att det är viktigt att skapa en tydlig kommunikation och struktur redan före kursstart. Eftersom den digitala lärmiljön begränsar möjligheterna till snabba förklaringar och följdfrågor och ökar risken för missförstånd, krävs det att lärarens instruktioner är väl genomtänkta, uppdelade i steg, konsekventa och gärna multimodala (text, bild, video och ljud).

Lärarna beskrev en balansgång mellan att inte överväldiga eleverna med textmassa, men samtidigt ge tillräcklig information. Vissa löser detta genom att spela in instruktioner, använda punktlister och att arbeta veckovis snarare än att ge all information i början av kursen.

Här lyfte lärarna något som särskiljer distansundervisning från närundervisning – att man inte på samma sätt kan frånga eller ändra strukturen. Därför måste planeringen var ännu mer genomtänkt innan kursen börjar. Att skapa relationer till eleverna lyftes som något som ännu mer aktivt måste konstrueras vid distansundervisning, eftersom den inte uppstår lika “naturligt” som i ett fysiskt klassrum. Lärarnärvaro uttrycks både som tillgänglighet (snabb återkoppling, synlighet) och som mänsklig kontakt (till exempel att spela in personliga videor eller ha synkrona, schemalagda, möten). Samtidigt betonas att denna tillgänglighet måste balanseras med lärarens arbetsbelastning. Flera lärare lyfter vikten av att sätta gränser för när de är tillgängliga, för att undvika att vara “online 24/7”.

Som nämnts ovan ska ovanstående ses som illustrativa exempel av vad som framkom under fokusgruppsamtalen med lärare.

Femstegssnurran – en didaktisk modell för distansundervisning

För att hålla ihop programmet skapades en modell för att synliggöra vad programmet skulle fokusera på under de tre åren. Utgångspunkten för modellen var en analys av de inledande skriftliga kartläggningarna, inspirerad av principerna för tematisk analys (Braun & Clarke, 2006; 2021). Det resulterade i temaområdena struktur (kursens upplägg), bedömning (hur elevers kunskaper bedöms och examineras), relationer (mellan elever och lärare samt mellan elever) och organisation (exempelvis stödpersonal, lokaler och digital infrastruktur).

För att tydligare strukturera och sekvensera utvecklingsarbetet skapades en modell för att kunna fokusera på ett av följande tre skeden i en kurs i taget: (1) kursstart, (2) under kursens gång och (3) kursavslut (se figur 4). Utvecklingsgrupperna kunde själva välja vilket eller vilka av temaområdena de skulle fokusera på i sitt utvecklingsarbete. De fick också själva utforma insatser att pröva i relation till den aktuella kursfasen, utifrån sina lokala förutsättningar och behov.



Figur 4. Struktur för programmets utvecklingsarbete som skapades hösten 2022.

Redan under projektets andra termin – som alltså fokuserade på kursstart – framkom uttryck för att distanslärare behöver arbeta med att forma struktur, bygga relationer med elever och mellan elever samt planera för bedömning redan *före* kursstart. Detta framkom dels i reflektioner under de processledarmöten som hölls det första projektåret, dels i kartläggningen av kursstart och under de första fokusgruppsamtalen våren 2023.

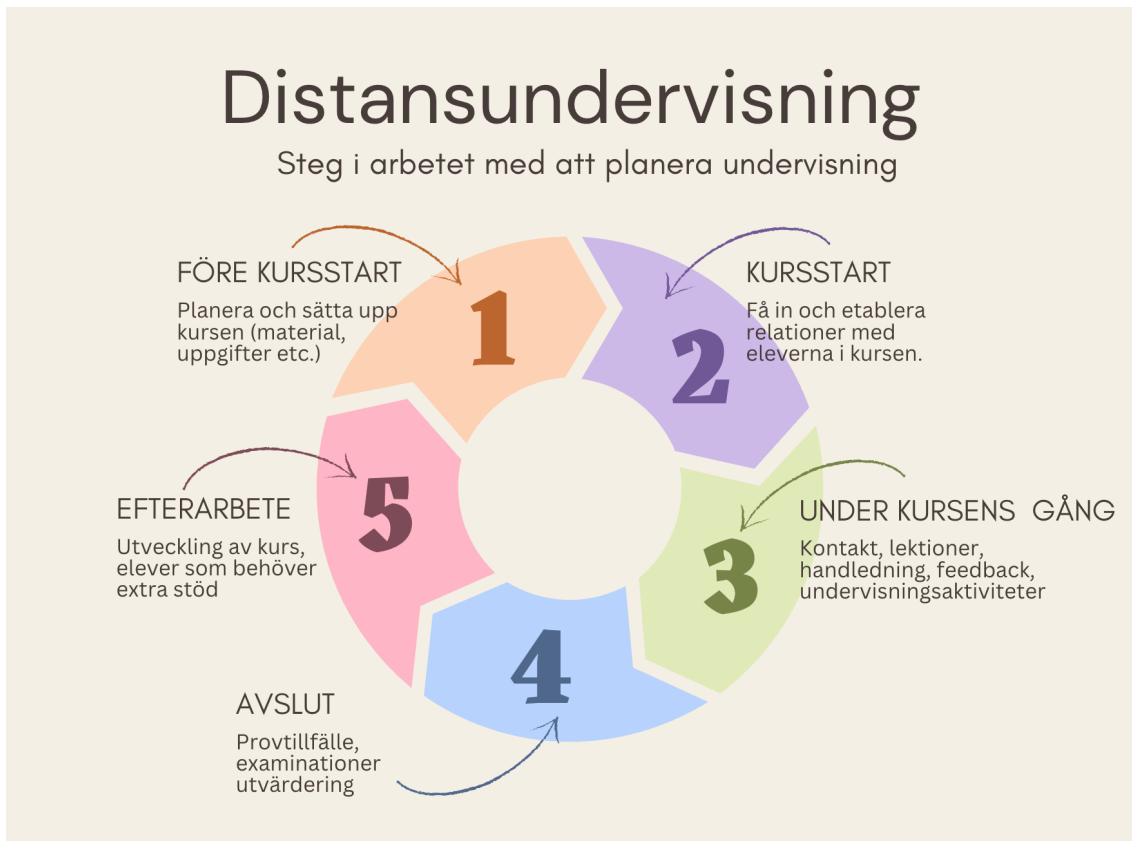
Under utvecklingsseminariet våren 2023 introducerade vi forskare därför idén om ytterligare ett steg före “kursstart”, som vi kallade för just “före kursstart”, som vi beskrev med exempel hämtade från det empiriska materialet (se figur 5). Responsen var positiv och igenkännande från deltagarna, och vi fortsatte således uppmärksamma detta steg i samverkan med deltagarna.



Figur 5. Modifiering av strukturen för utvecklingsarbetet våren 2023.

På liknande vis framkom uttryck för att det är svårt för lärarna att hinna med allt de önskade göra före nästa kursstart. En orsak var att avslutet på föregående kurs innefattade ytterligare ett steg efter kursens slut, något som framkom i fokusgruppsamtal och reflektioner under processledarmöten och utvecklingsseminarier.

Våren 2024 hade vi därför identifierat ytterligare ett steg som vi kallade “efterarbete” och som exempelvis innefattade insatser för elever i behov av extra stöd samt kursutveckling. Även detta steg baserades alltså på empirin. En ny modell utvecklades (se figur 6a). Under samma utvecklingsseminarium prövades också idén med olivfärgade ”reglage” för organisation, lärare och elev för att synliggöra arbetsbördan för respektive kategori i de olika stegen (se figur 6b). I den senare figuren beskrivs lärarens undervisning (exempelvis genomgångar), lärande (exempelvis aktiviteter och uppgifter framtagna för att stödja elevernas lärande) och organisation (exempelvis stödpersonal, lokaler och digital teknik). Båda figurerna är framtagna av Anna Åkerfeldt, som var process- och projektledare för FoU-programmet under den första tiden, då strukturen utarbetades.



Figur 6a. Didaktisk modell för samtliga faser i den så kallade femstegssnurran, skapad av Anna Åkerfeldt.

FÖRE KURSSTART

Före kursstart

När undervisningen sker på distans behöver undervisningen förberedas. Lärararbetet har hög intensitet redan före kursstart. När en kurs ges på distans är steget "före kursstart" ett viktigt moment såtillvida att det är flera delar som behöver vara färdigt när kursen startar. Det kan exempelvis vara att se till att etablera kontakt med eleverna och att föreläsningfilmer såsom presentationsfilmer är klara.

Syfte:
Att stärka elevens upplevelse och minska avbrott genom att tillhandahålla en tydlig struktur, kommunikation och stöd.

Mål:

- Att ge elever en smidig start och säkerställa att de är förberedda för distansstudier.
- Säkerställa att organisation har skapat förutsättningar för lärare att kunna genomföra distanskursen.
- Att lärare har organiserat och strukturerat distanskursen för att minska avbrott och se till att eleven får den information som behövs för att lyckas med sina studier.

AKTIVITET

Aktör	Relativ Aktivitet
Organisation	Medel
Lärare	Hög
Elev	Lågt

LÄSÅR: 2025/2026
VERSION: 0.5
VERKSAMHET: KOMVUX XXXX

Figur 6b. Exempel på hur utbildningsanordnare kan arbeta med femstegssnurran och på hur aktiva olika aktörer är i den första fasen.

Vi fortsatte att reflektera över modellen under programmets processledarmöten. Under utvecklingsseminariet hösten 2024 genomfördes sedan en workshop, där samtliga deltagare delades in i mindre grupper utifrån sina ämnen eller sin funktion på skolan. De fick då diskutera de olika stegen och fylla på med exempel från utvecklingsarbetet för de tre stegen: före kursstart, kursstart och under kursens gång. Under en liknande workshop våren 2025 adresserades de sista två stegen.

Utvecklingen av modellen kan därmed beskrivas ha skett i samspel mellan medverkande lärare, övrig personal, rektorer och oss forskare. Modellen grundas i de empiriska beskrivningarna av nuläge och utvecklingsarbete – det vill säga i praktiken – och forskarnas arbete med att förstå och vara lyhörda inför deltagarnas erfarenheter. Upplägget som illustrerades i figur 4 tog sin utgångspunkt i en normativ syn på hur en kurs är uppbyggd, där undervisningen utformades utifrån föreställningar om skeden som ingår i en traditionell klassrumsbaserad kurs.

Med hjälp av lärarnas engagemang och deras beskrivningar av hur de undervisar på distans, kunde detta normativa perspektiv utmanas, vilket i sin tur möjliggjorde att även de två sista stegen i modellen synliggjordes (se figur 6a). Genom dessa iterationer och de tre faserna beskrivna av McKenney och Reeves (2019), skapades den ovan beskrivna didaktiska modellen för distansundervisning. Femstegsnurran utgör därmed ett viktigt bidrag till att synliggöra distansundervisningens särskilda villkor och förutsättningar. Den kan då fungera som ett stöd för lärare och skolledare i planering och resursfördelning, vilket redan sker hos några av de deltagande utbildningsanordnarna.

Modellen ska ses som en generisk och flexibel modell, som inte är bunden till ett specifikt ämnesområde som undervisas på distans. Tanken är att den ska kunna användas som ett verktyg för att planera distansundervisning på ett strukturerat och systematiskt sätt, oavsett om det gäller hela kurser eller bredare utbildningsupplägg. Genom att erbjuda en tydlig ram kan modellen hjälpa lärare att identifiera centrala didaktiska komponenter, såsom kommunikationsstrategier, stödinsatser, bedömning och relationellt arbete, som är särskilt viktiga i en digital lärmiljö. Den kan även fungera som en gemensam resurs i kollegialt samarbete och utvecklingsarbete mellan lärare och skolledare och bidra till en mer genomtänkt och likvärdig distansundervisning.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Syftet med forskningen inom FoU-programmet har varit att utforska designen av lärmiljöerna inom komvux distansutbildning, för att främja elevernas lärande och utvecklingen av lärmiljöerna. Vidare har projektet som syfte att bidra med kunskap om distanslärarprofessionen. Här nedan presenteras de slutsatser vi har dragit hittills, baserat på de studier som har genomförts och de preliminära analyser och observationer som har gjorts.

Distanslärarrollen inom komvux framträder som komplex och föränderlig, där distansundervisningen innefattar både vinster och förluster, såväl för lärarprofessionen som i elevernas lärmiljöer. Komplexiteten innebär att det som i ett ljus framstår som vinster, kan ses som förluster i ett annat ljus. Detta synliggör också hur distanslärarrollen tar form i det som Fransson och Grannäs (2013) kallar för dilemmatic spaces, där lösningar på en svårighet kan innebära att nya utmanande valsituationer uppstår.

Resultaten synliggör att lärarna befinner sig i ett spänningsfält mellan å ena sidan en styrning och en skolorganisation, som i hög grad utgår från idén om klassrumsundervisning på plats, och å andra sidan ett behov av att designa undervisningen på andra sätt för att främja lärande på distans. Genom att studera distansundervisningen och dess design som en socialt och kulturellt inbäddad praktik, tydliggörs hur traditioner och konventioner påverkar både undervisningens innehåll och former (Kress, 2005).

Inspirerade av Kress (2005) kan vi utifrån våra studier förstå distansundervisningens utveckling som en rörelse från en traditionell, textbaserad, linjär logik – ofta förankrad i klassrummet och läroboken – till en multimodal och skärmstyrd praktik, där innehåll presenteras och används utifrån delvis andra principer. Det innebär att den tidigare klassrumspraktiken öppnas upp för alternativa ingångar, vägar och tolkningar när undervisningspraktiken omvandlas och omförhandlas. Den här omstruktureringen kan uppfattas skapa vinster i form av ökad valfrihet och tids- och rumsmässig flexibilitet för eleverna. Men den kan också skapa förluster i form av minskad gemensam struktur och minskad lärarnärvaro. Det finns även en ökad risk för fragmentisering av kunskap, genom en uppdelning i mindre, avgränsade moment.

Våra resultat visar också, liksom tidigare forskning, att det som kan uppfattas som vinster samtidigt kan ses som uttryck för förluster. Ett exempel på detta är att valfriheten inte är reell, om det de facto inte finns några andra alternativ att välja än distansformen (Mufic, 2022). Ett annat exempel är att tillgängligheten ibland begränsas till att en elev kan ta sig an studiematerial när det passar hen, snarare än att läraren skapar tillgängliga digitala lärmiljöer för elever med kort studiebakgrund och begränsad digital vana.

Även individualiseringen kan ifrågasättas om det enbart handlar om självstudier, handledning en till en eller att kunna bestämma tid och plats för studierna, samtidigt som möjligheterna till individualisering av studiernas innehåll och utformning är små (jfr Wärvik, 2013). Dessutom ingår vuxenutbildningen i ett system där fokus är på genomströmning inom en viss tid, vilket begränsar elevernas möjligheter att ta sig an studierna på alternativa sätt (jfr Mufic, 2022).

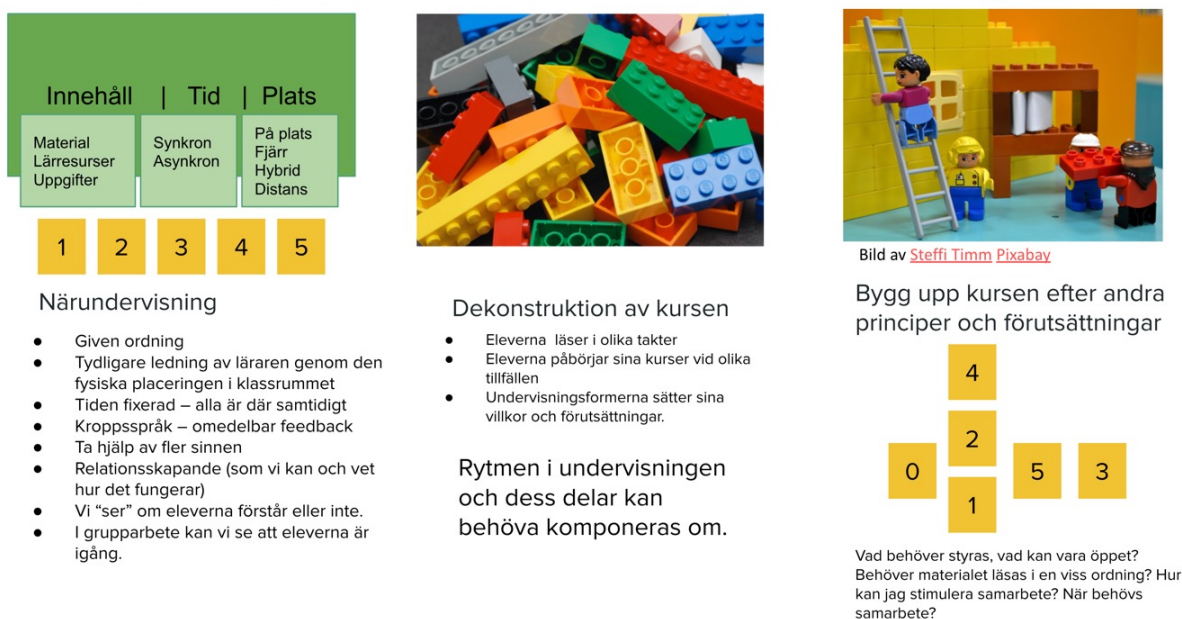
På liknande vis kan det som ter sig som förluster beskrivas som möjliga vinster. Exempelvis gav vissa av lärarna i det sista fokusgruppsamtalet uttryck för att de genom distansundervisningen har en ökad kontakt – det vill säga social närvaro – med eleverna, individuellt. Förlusten de beskrev handlade snarare om bristen på synliggörande av elevernas kunskaper när de förkroppsligade dimensionerna saknades. I ett klassrum kan lärarna sinnligt erfara under pågående lektion om undervisningen behöver omformas eller om någon inte förstår och någon slags insatser behöver sättas in, vilket försvåras när lärare och elever är åtskilda i tid och rum. Sinnligheten som används i närundervisning blir svåröversatt i en digital miljö. Lärarna beskrev därför att de på grund av denna förlust behövde designa för fler enskilda kontrollstationer av olika slag för att fånga upp eleverna i tid.

I artikel 1 och 2 synliggörs att den ökade praktiska flexibiliteten ger eleverna möjlighet att studera trots geografiska avstånd eller exempelvis arbete, men att denna flexibilitet sker på bekostnad av pedagogisk och didaktisk flexibilitet. Även lärarens kontroll över undervisningsflödet minskar när elever kan påbörja kurser när som helst och läraren inte kan se och styra vilka uppgifter eleven tar sig an och hur, jämfört med i klassrummet.

På samma sätt som Kress (2005) pekar på att författaren förlorar kontroll över läsordningen i den digitala texten, förlorar läraren i distansundervisningen sin självklara plats som undervisningens mittpunkt. I en fysisk undervisningssituation kan läraren dirigera undervisningen i ett *här och nu* i högre grad än vad som är möjligt i olika distansformer. Att på detta sätt ha mindre kontroll balanserar lärarna upp, bland annat genom att designa en planering för kurserna som både är mer utförlig och fastställd från början. Detta pekar på att planeringen ges en mer framträdande och styrande plats i distansundervisningen.

Relationen till eleven och relationen mellan elever måste också designas fram, snarare än att relationerna gradvis kan växa fram som i en fysisk förkroppsligad samvaro i klassrummet (jfr Ekberg m.fl., 2023). Detta framkom särskilt i de insatser som utvecklingsgrupperna valde att genomföra i relation till fasen kursstart, med exempel som fysiska introduktionsträffar och videoinspelade hälsningar mellan lärare och elev. I reflektionerna lyfte lärarna vikten av att snabbt etablera en relation till eleven för att förhindra tidiga avbrott. I några utvecklingsgrupper uttrycktes även en upplevelse av att dessa insatser för att stärka relationerna redan från start också hade lett till att elever inte hoppade av i början av kursen i samma utsträckning som tidigare.

Vinster och förluster – medvetna val av undervisningsformer



Figur 7. Vinster och förluster med att arbeta med och att utmana de normativa föreställningarna om distansundervisning. Detta presenterades och diskuterades vid FoU-programmets andra utvecklingsseminarium. Bilden: Anna Åkerfeldt.

Lärmiljöerna i kommunal vuxenutbildning på distans har ofta visat sig bygga på traditionella föreställningar om undervisning. Det fysiska klassrummets logik för exempelvis planering och sekvensering har då överförs till en digital miljö utan att anpassas till studier som är åtskilda i tid och ofta i rum. Dessutom utnyttjas inte alltid skärmens och det digitala rummets förutsättningar. Det märktes också i hur lärare hos vissa utbildningsanordnare inte tilldelades extra tid för distansundervisning, utan förväntades med kort varsel kunna genomföra även en sådan undervisning. Allt detta skapar spänningar i lärarrollen – mellan det förväntade och det möjliga, mellan kontroll och autonomi, mellan innehåll och interaktion. Här blir modellen femstegssnurran viktig, eftersom den erbjuder ett sätt att planera, reflektera och omdesigna distansundervisningen på ett mer systematiskt och medvetet sätt. Vid det andra utvecklingsseminariet under programmet lyftes detta, för att utmana och diskutera distansundervisningens villkor (se figur 8).

Den design som krävs i digitala miljöer är inte neutral – den måste ta hänsyn till hur kunskap gestaltas, uppfattas och bearbetas. I likhet med beskrivningar i tidigare forskning om komvux, lyfter deltagarna i detta program fram att elevgrupperna är heterogena samt att många av eleverna saknar studievana, är ovana att använda digitala verktyg och behöver mycket stöd i sina studier. Det innebär att designen av de digitala lärmiljöerna behöver utformas så att de blir tillgängliga även för dessa elevgrupper. Läraren blir därmed inte bara undervisare, utan också designer, kommunikatör och relationsbyggare. Dessa förmågor är viktiga även i en platsförlagd utbildning, men får en förändrad karaktär när undervisningen sker på distans. Till exempel i rollen som kommunikatör behöver läraren vara en videoproducent med vana att agera framför kameran och hen behöver aktivt designa relationer, vilket vi återkommer till.

I de senare fokusgruppsamtalen uttryckte några lärare att de inte fungerar särskilt bra i en distansundervisningssituation, då det inte var vad de hade utbildats för, och de beskrev att de känner sig obekväma att undervisa på distans. Motsatsen framkom också, hos lärare som uttryckte att undervisning på distans är ett lyft i deras professionella utveckling och att de inte vill återgå till klassrumsundervisning. Det som dessa lärare särskilt lyfte var att de uppskattar att få en djupare kontakt med eleverna, då undervisningen innefattar mer en-till-en-kontakt.

Att förstå dessa förändringar i termer av vinster och förluster gör det möjligt att bättre utforma stödsystem, kollegiala strukturer och en utbildningsdesign, som tar hänsyn till både teknikens möjligheter och olika individers behov. Precis som Kress (2005) problematiserar skärmens logik i relation till bokens, behöver vuxenutbildningens utformning ifrågasättas. Vilka aspekter av undervisning är värda att bevara? Vilka behöver omformas? Och vilka vi kan lämna bakom oss?

Dessa aspekter behöver förstås i relation till de villkor som formar undervisningspraktiken. Designen av distansundervisningen påverkas av ekonomiska, organisatoriska och administrativa ramar, ofta på bekostnad av didaktiska principer. Resultatet är att distansundervisningen formas i enlighet med en villkorad flexibilitet – läraren måste vara flexibel inom en stel organisation, där utrymme för att reflektera över vinster och förluster trängs undan.

Utifrån studierna i artikel 1 och 2 har fyra dilemman identifierats utifrån begreppet dilemmatic spaces (Fransson & Grannäs, 2013) och tidigare forskning. Dessa dilemman har vi kallat:

- Design av undervisning med utgångspunkt i elevernas behov och standardisering
- Tillgänglighet och arbetsbelastning
- Frihet och struktur
- Enskilda studier och gemensamt lärande.

Varje dilemma sätts i relation till lärarprofessionens villkor, lärmiljöernas utformning och de strukturella ramar som påverkar distansundervisning inom vuxenutbildning.

Design av undervisning med utgångspunkt i elevernas behov och standardisering

Detta dilemma belyser spänningsfältet mellan lärares vilja att möta varje elevs unika behov och att samtidigt hantera stora och ständigt föränderliga elevgrupper. De verkar inom ett system präglad av krav på effektivitet, genomströmning och administration, som inte alltid har anpassats för distansundervisning. Lärare som vi har samtalat med uttrycker en stark vilja och ett stort engagemang att stödja eleverna att nå kursmålen, men systemet och standardiseringen sätter ibland krokben för det arbetet (se även nästa dilemma). I ett dilemmatic space konstrueras detta som en ständig förhandling mellan det professionella pedagogiska och didaktiska uppdraget och organisatoriska förutsättningar. Läraren behöver balansera mellan att anpassa undervisningen (form, tempo, innehåll) efter olika individer och samtidigt följa en fastlagd kursstruktur, där tiden är knapp och alla elever ska uppnå samma mål.

Det finns en risk att standardisering blir ett skydd mot arbetsbelastningen, som lärare kan använda när trycket blir för högt från eleverna, men samtidigt en förlust av professionellt omdöme, didaktisk frihet och möjlighet att möta elevernas behov. Dilemmat fördjupas i distansundervisning, eftersom undervisningens innehåll och olika aktiviteter ofta fastställs innan kursen startar, och där didaktisk och pedagogisk flexibilitet kräver ytterligare tid och resurser som sällan finns.

Tillgänglighet och arbetsbelastning

Ett annat dilemma inom distansundervisning rör lärarens närvaro i de digitala lärmiljöerna samt tillgängligheten. Elevernas behov av snabb återkoppling och stöd, oftast på obekvämt arbetstid, ställs mot lärarens arbetsbörda och gränsen för när arbetet slutar. Här blir dilemmat ett uttryck för hur samhälleliga förväntningar på ständig uppkoppling påverkar lärarrollen. Dilemmat består i att lärare å ena sidan positionerar sig som engagerade och ansvarstagande, å andra sidan behöver skydda sin privata sfär.

När gränserna mellan arbete och fritid suddas ut riskerar läraren att tappa kontrollen över sin arbetssituation. Det gäller särskilt i organisationer där normer för tillgänglighet är otydliga eller skiljer sig mellan kollegor, där en kollega gärna svarar även under kvällar och helger, medan andra håller sig till sin schemalagda arbetstid. En möjlig utveckling är att i större utsträckning förlägga lärares arbetstid till tider då eleverna har möjlighet att delta i undervisning och handledning. Dock kan detta skapa nya slags utmaningar – exempelvis kan det då vara svårare att erbjuda elever möjlighet att komma till skolan på plats när de är i behov av interaktion eller stöd i skolmiljön.

Frihet och struktur

Elever inom vuxenutbildningen uttrycker ofta önskemål om flexibilitet, men i praktiken behöver undervisningen ha tydliga ramar, strukturer och vägledning. Detta skapar ett dilemma där läraren behöver respektera vuxnas självbestämmande och egenansvar och samtidigt förebygga att otydlighet leder till avbrott eller misslyckanden.

I detta dilemma möts värden som elevens önskan om autonomi och behov av tydlig styrning, och det är inte självklart vilket som ska prioriteras. Det finns en risk att för mycket frihet och praktisk flexibilitet skapar en desorientering, medan för mycket struktur innebär att många elever inte skulle kunna studera, exempelvis för att det är svårt att kombinera schemalagd undervisning med arbete eller andra studier. Läraren måste därför tolka, förhandla och omförhandla varje grups och elevs behov och förväntningar, ofta utan tillräckliga resurser för uppföljning eller anpassning av undervisningen.

Enskilda studier och gemensamt lärande

Att skapa och upprätthålla relationer i en digital lärmiljö utan fysisk samvaro utgör ett av distansundervisningens mest påtagliga dilemman (se Åkerfeldt m.fl., 2022). Behovet att i en digital lärmiljö designa, iscensätta och underhålla relationer medvetet, ofta med hjälp av digitala verktyg, ställs mot föreställningen om att närvaro och spontanitet uppstår "av sig självt" i klassrummet. En del av eleverna som har valt distansundervisning önskar, enligt lärarna, heller inte samverka med andra elever – de har valt distansformen just för att inte behöva interagera med andra elever. Samtidigt beskriver lärarna att de också har elever som saknar klasskamrater att ha kontakt med. Detta dilemma medför att läraren ställs inför en förändrad lärarroll som hen behöver inta – att vara en närvarande lärare utan fysisk närvaro – och inför utmanande val som rör elevinteraktion.

Dilemmat kan beskrivas som en spänning mellan vissa elevers önskemål om att av olika skäl undvika social kontakt och lärarnas pedagogiska och didaktiska övertygelse om att interaktion och samspel mellan elever främjar kunskapsutveckling, även vid distansundervisning. Lärarna lyfter att relationer i än högre utsträckning behöver skapas i distansundervisning, vilket kräver tid, planering och emotionellt arbete. Här blir vinsten en mer inkluderande och anpassad form av relationsbygge, medan förlusten handlar om den reducerade spontanitet och mellanmännisklighet, som annars brukar uppstå i ett klassrum. I den digitala lärmiljön saknas ofta en "spontan kaffepaus", där relationer och "snick snack" skapar en möjlighet och öppning för etablering av relationer, utan dessa behöver aktivt designas för.

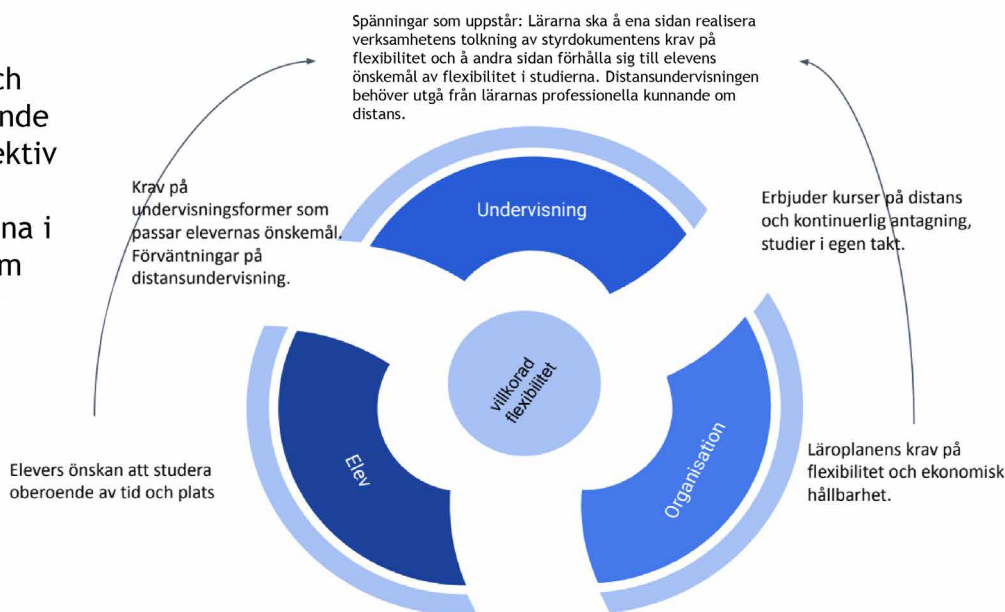
AVSLUTANDE KOMMENTARER

Att synliggöra distanslärarrollens komplexitet

Som framgår av de dilemman som diskuteras ovan är distanslärarrollen komplex. Genom att använda dilemmatic spaces som analytiskt ramverk blir det tydligt att distanslärarrollen inte kan förstås enbart utifrån teknik eller didaktik. Det handlar om att ständigt navigera mellan föreställningar och normer om vad undervisning av hög kvalitet ska vara – föreställningar och normer som ibland står i konflikt – och praktiska villkor som formar undervisningspraktikerna. Just i dessa spänningsfält konstrueras och omförhandlas distanslärarrollen – samtidigt är det också här utvecklingspotentialen finns. Utifrån *Vuxenutbildningens distansundervisning: En villkorad flexibilitet* (artikel 1) skapades en modell (se figur 8) som ett verktyg för lärare och skolledare att packa upp begreppet flexibilitet och se det utifrån flera perspektiv. Genom att föra de olika delarna i figuren närmare varandra, finns en potential att kunna minska på en del av de spänningar som uppstår och som distansläraren i viss mån har lämnats själv att hantera.

En villkorad flexibilitet

Olika aktörer och aspekter, beroende på vilket perspektiv som antas, kan komma att hamna i förhållanden som de facto inte är flexibla.



Figur 8. Ett sätt att illustrera den villkorade flexibiliteten utifrån undervisning, organisation och lärare, där flexibilitetsbegreppet tolkas på olika sätt utifrån de olika perspektiven. Bild: Anna Åkerfeldt.

Att utveckla distansundervisning handlar alltså om mycket mer än att införa nya verktyg eller plattformar. Det osynliga som behöver göras synligt är de underliggande värden, traditioner och praktiker som formar undervisningen. Om normen för exempelvis styrdokument, vuxenutbildningens organisation och lärarutbildning är klassrumsundervisning, kommer distansundervisning förbli ett underordnat alternativ, snarare än en utbildningsform i sin egen rätt. Genom att förstå både de dilemmatic spaces där lärarna agerar och de vinster och förluster som distansundervisningen medför, kan en mer hållbar, pedagogiskt/didaktiskt flexibel och meningsfull distansundervisning skapas, där lärarnas professionskunskap snarare än andra rationaliteter får stå i centrum.

Distansundervisning som begrepp har breddats och inbegriper numera olika varianter såsom flex-, fjärr- och hybridundervisning. När- och distansundervisning kan ta sig uttryck på många olika sätt, inte minst efter pandemin då det skedde en uppluckring av den binära uppdelningen mellan dessa begrepp. Burford med flera (2024) menar att den binära uppdelningen mellan när- och distansundervisning har blivit mindre relevant och att undervisningen i dag präglas av en ökad komplexitet och hybriditet. De introducerar begreppet post-distans för att beskriva hur undervisning sker genom en blandning av on- och off-campus-aktiviteter, driven av teknikutveckling och förändrade studievanor. Vi vill argumentera för en professionalisering av distanslärarrollen, då vi utifrån våra studier ser en lärarroll som behöver erkännas och utvecklas systematiskt.

Distanslärarrollen som en del av lärarprofessionen

Trots att distansundervisning i dag utgör en allt större del av vuxenutbildningen har distanslärarrollen ännu inte uppmärksamats som en del av lärarprofessionen i formell bemärkelse. Vi menar att detta utgör en avgörande brist i ett utbildningssystem där digitala lärmiljöer alltmer har blivit en norm och inte ett undantag.

I dag formas distanslärare ofta genom praktisk erfarenhet snarare än genom riktad utbildning, vilket leder till stor variation i kvalitet och en osäkerhet om yrkesrollen. Dessutom utvecklas inte professionen i den utsträckning den hade kunnat göra, då lärare ofta arbetar ensamma.

Om ambitionen är att höja kvaliteten på distansundervisning inom vuxenutbildningen, krävs att vi också satsar på lärarnas kompetensutveckling på ett systematiskt sätt. En möjlig väg framåt är att skapa vidareutbildningar eller kurser inom lärarutbildningen, som explicit fokuserar på att förbereda och professionalisera lärare för undervisning i digitala lärmiljöer och inom vuxenutbildningen. En sådan satsning skulle inte bara lyfta fram distanslärarrollen, utan även bidra till att bygga kunskap om de specifika didaktiska utmaningar och möjligheter som distansundervisning innebär.

AVSNITT 2. DE SJU MEDVERKANDE SKOLHUVUDMÄNNENS EGNA BERÄTTELSE

GÄVLE KOMMUN: FRAMTIDENS VUXENUTBILDNING PÅ DISTANS

Lisa Kvarnlöf, verksamhets- och skolchef

INGÅNGSVÄRDE

En ökad efterfrågan på distansutbildningar, särskilt i kölvattnet av pandemin, var den huvudsakliga anledningen till att Gävle kommun valde att delta i FoU-programmet *Vuxenutbildning på distans*. Pandemin fungerade som en katalysator som blottlade behovet av anpassade utbildningsformer och väckte frågor om hur distansundervisning kunde bedrivas mer effektivt och hållbart. Redan under pandemin började medarbetarna på vuxenutbildningen i Gävle kommun att utveckla distansundervisningen, men det stod snart klart att verksamheten behövde ett systematiskt stöd för att vidareutveckla både kvalitet och flexibilitet i undervisningen. Gävle kommun hade redan före pandemin upphandlat distansutbildningar från en extern utbildningsleverantör. Efter pandemin stod det klart att distansutbildning även kunde nyttjas av verksamheten själv.

Gävle kommun såg programmet som en möjlighet att bygga vidare på det arbete som redan hade påbörjats, samtidigt som man förväntade sig att få tillgång till forskningsbaserade metoder och aktuell kunskap om distansundervisning. Förväntningarna inkluderade också att utvärdera och jämföra den egna verksamheten med forskningsresultat samt att få konkreta verktyg och strategier för att förbättra kvaliteten i undervisningen. Målet var att skapa en distansutbildning som är flexibel och anpassad efter elevernas olika behov, och därigenom bidra till ökad tillgänglighet och bättre resultat för alla, oavsett elevernas bakgrund och förutsättningar.

Vuxenutbildningen i Gävle består av fem enheter, och det var enheten för grundläggande och gymnasiala kurser (EGG) som först anslöt sig till programmet. Senare under processen anslöt även enheten för vårdutbildningar (EVÅ). För verksamheten var deltagandet en ny erfarenhet, då man tidigare inte haft någon direkt koppling till FoU-arbete. Initialt organiserades arbetet av rektor Anna Wilund, tillsammans med lärare och administrativ personal.

Programmet började med att kartlägga förutsättningarna för införandet av distansutbildningar i verksamhetens regi. Samtidigt kartlades elevernas behov genom intervjuer av elevgrupper som redan läste på distans hos den externa utbildningsleverantören. Något som gav en tydligare bild på vad som behövde prioriteras. Eleverna efterfrågade att kunna studera i olika studietakt samt att kurserna startade oftare. På grund av organisatoriska slag som periodindelning med fem perioder per år samt vilka lärarresurser som fanns startade initialt två lärare pilotverksamhet med att starta upp kurser i 5-, 10- och 20-veckors hastighet och även att under period 1,2,4 och 5 starta mitt i perioden så att det även blev periodstart 1b, 2b, 4b och 5b.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Arbetet organiserades i utvecklingsgrupper som fokuserade på tre centrala områden:

- Introduktionen till distansstudier,
- Kommunikationen och stödet till elever under kursens gång
- Samt att säkerställa en rättssäker och transparent bedömning.

Under projektets gång har utvecklingsgrupperna diskuterat och testat olika metoder för ovan nämnda centrala områden.

Vid varje möte i utvecklingsgrupperna har det funnits en agenda med en frågeställning ex Hur är den perfekta starten i en distanskurs? Hur drar vi i gång relationer i distansundervisningen, den sociala närvaron? Vilken information behöver eleverna före och vid start. Vid mötet har deltagarna fått lista vad de önskar testa vid exempelvis en kursstart. När sedan kursstarten är över har deltagarna i utvecklingsgruppen sedan träffats för att reflektera över utgången av testet.

Utvecklingsgrupperna träffades månatligen för att diskutera sina framsteg, dela erfarenheter och reflektera över resultatet. Den kollegiala reflektionen blev en central del av lärandet, där olika professioner bidrog med sina perspektiv och erfarenheter. Parallellt bidrog grupperna till forskningsdelen av programmet med intervjuer och insamling av data som gav forskarna insikter om verksamhetens utmaningar och möjligheter.

Organisationen av arbetet förändrades dock över tid, delvis till följd av personalomsättning. Från att ha inletts av Anna Wilund och två processledare, Mikael Bondestam och Jonas Forseth, tog andra personer vid när dessa lämnade sina roller. Trots förändringarna har arbetet fortsatt med en stabil mötesstruktur och regelbundna avstämningar, vilket möjliggjorde kontinuitet. Programmet kombinerades under senare delen av processen med implementeringen av Gy25, vilket innebar en extra utmaning för både lärare och ledning.

Utvecklingsgrupperna diskuterade bland annat nedanstående ämnen:

- **Introduktion:** Information om obligatoriska moment och kurslitteratur behöver finnas tillgänglig på kommunens hemsida och i webbansökan. Studie- och yrkesvägledare (SYV) kan behöva informeras om kursens upplägg och förväntningar.
- **Kursstruktur och planering:** Hur mycket tid behöver lärarna för att planera kursen, inklusive de två veckorna. Planeringen behöver inkludera en tydlig struktur och schemalagda träffar.
- **Lärare–elevinteraktion:** Hur skapar man en interaktion redan från start. Är välkomstmejl till elevernas privata mejl en lösning. Då får eleverna före kursstart en första kontakt och får nödvändig information.
- **Teknisk struktur:** Det är avgörande att lärplattformar och kommunikationskanaler fungerade. Ska verksamheten införa en första fysisk träff för erbjuda teknisk hjälp och säkerställa att eleverna kan logga in och hitta kursplaneringen.
- **Interaktion mellan lärare och elever samt mellan elever:** Är fysiska träffar bra för att skapa kontakt mellan lärare och elever samt mellan eleverna själva. Kan det underlätta kommunikation och skapa en mer personlig relation.
- **Elev–elevkommunikation:** Kan en kommunikationskanal skapas så att eleverna kan hjälpa varandra och ställa frågor. Läraren skulle kunna informera om kanalens syfte och regler via text och video.
- **Identifiering av speciella behov:** är enkäter och enskilda samtal bra för att identifiera elevers speciella behov så att verksamheten således kan erbjuda stöd.

EFFEKTER

Effekterna av programmet har varit både förväntade och oväntade. Ett positivt resultat är att deltagarna fått en ökad förståelse för vikten av att strukturera introduktionen till distansstudier, vilket har bidragit till en bättre start för många elever. Det har också blivit tydligt att elevernas resultat i distansundervisning generellt sett är jämförbara med dem som uppnås i platsförlagd undervisning. Programmet har också lett till insikter om hur elever kan växla mellan distans- och platsförlagda kurser på ett sätt som gynnar deras lärande och behov.

En av de största utmaningarna har varit att implementera nya idéer i en tid av tekniska förändringar, exempelvis bytet av lärplattform. Detta har begränsat personalens möjligheter att testa och utveckla vissa metoder. Tidspress och resursbrist har också varit återkommande utmaningar, särskilt då många processledare och lärare har haft flera parallella uppdrag. Samtidigt har deltagarna uppskattat erfarenhetsutbytet med andra skolor och aktörer inom programmet, vilket har skapat en känsla av gemenskap och inspiration.

Deltagarna har i stor utsträckning varit nöjda med programmets upplägg och uppskattat balansen mellan information, föreläsningar och diskussioner. Erfarenhetsutbytet, särskilt under fysiska träffar, har varit värdefullt och inspirerande.

Arbetet har bekräftat att mycket redan gjordes på rätt sätt, samtidigt som det skapade möjligheter att förfinas och utveckla våra metoder ytterligare. Föreläsningar och forskningsbaserade inslag, som de av Gita Chireh, har upplevts som särskilt givande. Ett förbättringsområde som lyfts fram är att forskningen ibland har uppfattats som alltför bred och att mer konkreta slutsatser hade varit önskvärda.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Bland lärdomarna framhålls vikten av tydlig kommunikation och struktur, särskilt vid kursstart. Förslag har lagts fram om att införa obligatoriska introduktionstillfällen för alla nya elever, oavsett om de deltar i distans- eller platsförlagda kurser. Detta anses vara särskilt viktigt för elever som är ovana vid studier eller som har språkliga utmaningar. En annan lärdom är behovet av att kontinuerligt utvärdera och förbättra informationsflödet till elever, till exempel genom att justera välkomstbrev och annan kommunikation.

Framöver ser man möjligheter att använda resultaten från programmet på flera sätt i verksamheten. Ett förslag är att initiera bokcirklar om forskningslitteratur, som *Design för engagerat lärande* av Gita Chireh, för att sprida insikter och stimulera fortsatt reflektion. Dessutom planerar man att läsa och implementera resultaten från de forskningsartiklar som skrivs inom ramen för programmet. Vidare ser man potential i att utforska hur AI kan användas för att stödja och utveckla distansundervisningen.

Trots utmaningarna har programmet bekräftat att mycket av det som redan görs i verksamheten håller hög kvalitet, samtidigt som det har öppnat upp för nya perspektiv och idéer. Ett år efter programmets avslut hoppas Gävle kommun att resultaten ska ha lett till en stärkt distansundervisning, förbättrade undervisningsmetoder och ett mer systematiskt arbetssätt för att möta framtidens behov.

HANINGE KOMMUN: FORSKNING, FLEXIBILITET OCH FRAMTID

Robert Aspfors, skolchef

Centrum Vux medverkan i programmet har utvecklat kunskapen om hur distansundervisningen kan bli mer relationsskapande, flexiblere och med tydligare strukturer, vilket också har bidragit till att närundervisningens läroplattformar gjorts mer tillgängliga.

(Charlotte Szadaj, lärare och processledare)

FÖRUTSÄTTNINGAR NÄR VI BÖRJADE PROGRAMMET

Haninge kommuns deltagande i FoU-programmet Vuxenutbildning på distans grundade sig i ett strategiskt behov av att utveckla och kvalitetssäkra distansundervisningen vid Centrum Vux (Haninges kommunala vuxenutbildning). Distansundervisning har under de senaste åren utvecklats till en allt viktigare del av vuxenutbildningen, eftersom efterfrågan av denna undervisningsform har ökat.

Distansundervisningen möjliggör att eleven kan kombinera arbete med studier, då komvux utgör en allt viktigare del av arbetsmarknadens kompetensförsörjning. Distansstudier möjliggör även karriärväxling. Komvux är både en andra och en annan chans, med flera olika utbildningsformer där distansundervisning är en av dessa. Undervisningsformen erbjuder betydande möjligheter för elever som av olika skäl – vare sig det handlar om arbetssituation, familjeförhållanden eller geografiska avstånd – inte kan eller vill delta i traditionell klassrumsundervisning.

När programmet initierades stod vuxenutbildningen inför flera utmaningar. Skolinspektionens granskning (2021) på nationell nivå påvisade en betydligt högre avhopsfrekvens från distanskurser jämfört med traditionell klassrumsundervisning, en problematik som även Centrum Vux hade identifierat i sin verksamhet. Detta väckte frågor om hur man kunde utveckla distansundervisningen för att bättre möta olika elevers behov och förutsättningar.

Huvudmannens förväntningar på programmet var därför flerfaldiga:

- Att utveckla effektiva metoder för att stärka elevernas genomströmning och målpuppfyllelse i distansutbildningen
- Att bidra till att stärka distanslärarnas profession
- Att utveckla organisatoriska strukturer som stödjer kvalitativ distansundervisning.

Centrum Vux har tidigare erfarenheter av utvecklingsarbete inom digitalisering, men FoU-programmet erbjöd en unik möjlighet att systematiskt och forskningsbaserat utveckla distansundervisningen specifikt. Verksamheten såg särskilt potentialen i att kunna samverka med andra huvudmän och ta del av aktuell forskning inom området.

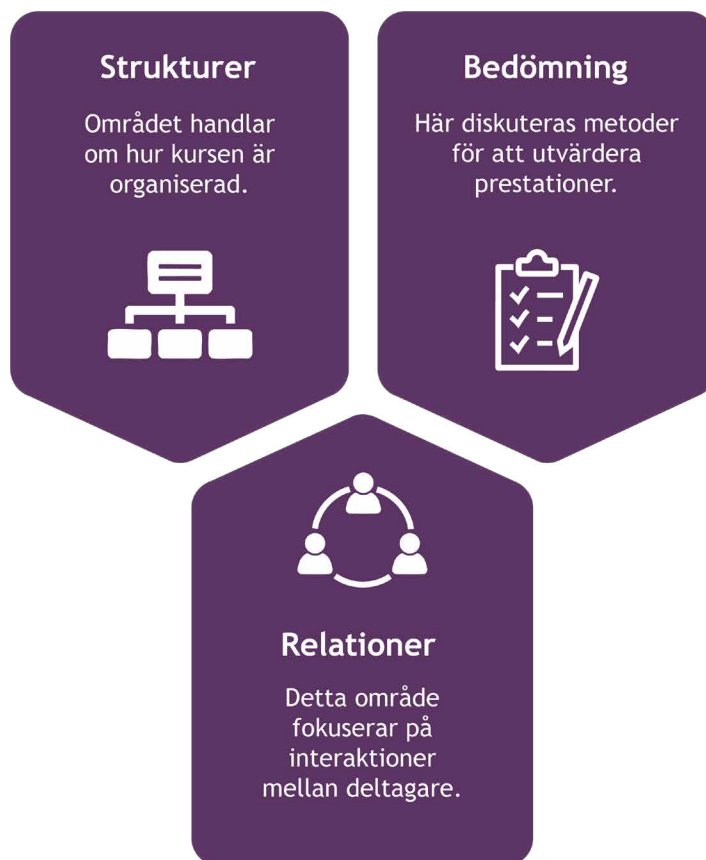
GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Utvecklingsarbetet organiserades genom att lärare vid Centrum Vux bildade utvecklingsgrupper som regelbundet träffades för att diskutera och utveckla distansundervisningen. En särskild styrka i organiseringen var att grupperna sattes samman av lärare från olika ämnesområden, vilket bidrog till ett bredare perspektiv på distansundervisningens utmaningar och möjligheter.

Arbetet strukturerades initialt omkring tre huvudområden: strukturer, relationer och bedömning. De fördelades på de tre perioder som naturligt finns i varje kurs (kursstart, under kursens gång och kursavslut).



Huvudområden i kurs



Figur 9. Tre huvudområden som finns i en kurs.

Under programmets gång tillkom ytterligare fokusområden, baserat på nya insikter och behov: integration av AI-verktyg i undervisningen, strategier för att motverka avhopp och formativ bedömning i digital miljö. Som ett kompletterande sätt att se på distansundervisningens särart tillkom två perioder till de ursprungliga tre: före kursstart (en period där viktig förberedelse inför kursen sker, som välkomstbrev och fokus på obligatoriska upprop, för att skapa viktiga relationer mellan elever och lärare) och efter kurslut, då omprov, kompletteringar och utvärderingar görs. Tillsammans bildade dessa fem perioder en så kallad femstegssnurra, vilket kan ses som en organisatorisk minnesregel som presenterades för oss av de tre forskarna, Enni Paul och Anna Åkerfeldt från Stockholms universitet samt Stefan Hrastinski från KTH.

Utvecklingsgrupperna träffades varannan vecka för att diskutera erfarenheter, planera utvecklingsinsatser och utvärdera resultat. Mellan träffarna genomfördes olika typer av utvecklingsarbete i den egna undervisningen. Det kunde handla om att testa nya digitala verktyg, att implementera nya strategier för elevkommunikation eller att utvärdera olika former av kursupplägg.

Grupperna har aktivt bidragit till forskningsarbetet genom att dokumentera sina erfarenheter systematiskt, delta i forskningsintervjuer och enkäter, bidra med exempel och fallstudier och medverka i seminarier där resultat och utmaningar har diskuterats. Framför allt har de vågat utmana sig själva genom att testa och utvärdera nya metoder och verktyg direkt i den egna undervisningen.

Uppföljningen har främst skett genom löpande dokumentation och reflektion i utvecklingsgrupperna, regelbundna avstämningar med utsedd processledare, utvärdering av insatserna och analyser av elevresultat och orsaker till avhopp.

EFFEKTER

Programmet har genererat betydande effekter på flera nivåer i verksamheten. Lärarna har genomgående visat ett stort engagemang och stor uppskattning för möjligheten att systematiskt utveckla distansundervisningen. Det kollegiala lärandet har stärkts markant genom programmets struktur och det finns en ökad entusiasm inför distansundervisningens möjligheter. Insikten om att många utmaningar är gemensamma mellan olika ämnen och att lösningar ofta kan hittas genom kollegialt utbyte, har varit särskilt värdefull.

Deltagarna har utvecklat en betydligt djupare förståelse för distansutbildningens komplexitet och särart. Några centrala insikter är att distansundervisning inte bara är en digital version av klassrumsundervisning, utan en egen pedagogisk undervisningsform. Flexibiliteten måste balanseras mot tydliga strukturer och ramar, samtidigt som relationsskapande insatser har visat sig vara möjliga och centrala även i den digitala miljön. Vidare har flera lärare under programmets gång fått experimentera med olika AI-verktyg och upptäckt att dessa kan användas för att stärka både individualisering och effektivitet.

Lärarna har också implementerat flera nya arbetssätt. De har utvecklat tydligare och mer genomtänkta kursstrukturer i lärplattformen, skapat mer systematiska rutiner för elevkontakt och uppföljning, använt sig av nya digitala verktyg för återkoppling och bedömning samt utvecklat strategier för att tidigt identifiera elever i riskzonen för avhopp.

Det systematiska kvalitetsarbetet i distansundervisningen har stärkts avsevärt. Vi ser en ökad samsyn på kvalitetsindikatorer för distansundervisning, förbättrade rutiner för uppföljning och dokumentation, mer strukturerad användning av digitala verktyg och plattformar och en spännande professionsutveckling genom systematiskt kollegialt lärande.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Programmet har resulterat i flera viktiga lärdomar som kommer att påverka verksamhetens fortsatta utveckling. Den viktigaste är att tidigt satsa på relationsskapande insatser, eftersom det har identifierats som en avgörande faktor för elevernas framgång i distansstudier. Den första kontakten och kursstarten är särskilt viktig för att etablera en grund för fortsatt kommunikation och engagemang. Detta kräver medvetna strategier och tillräcklig tid i uppstartsfasen.

Flexibilitet har genom programmet visat sig vara ett betydligt mer komplext begrepp än vad vi först antog. Det innefattar flera dimensioner, som alla samspelar i distansundervisningen. Den pedagogiska flexibiliteten syftar till att tillgängliggöra det digitala materialet, men även att ge handledning och stödstrukturer under kursens gång och att vid behov variera examinationsformerna. På så sätt ska alla elever få möjlighet att tillgodogöra sig distansundervisningen.

Samtidigt omfattar flexibiliteten även tidsmässiga aspekter på när arbetet kan utföras och rumsliga aspekter på var studierna kan genomföras. Den sociala flexibiliteten, som innefattar möjligheten att växa mellan individuellt arbete och grupparbete, utgör ytterligare en dimension. Samtliga dessa aspekter av flexibilitet kan ibland hamna i konflikt med varandra och de kräver därför genomtänkta och medvetna avvägningar i planeringen av undervisningen.

Ett annat centralt område som har framkommit är betydelsen av tydlighet i kommunikation och kursstruktur. Det handlar om att skapa en explicit och tydlig kommunikation om förväntningar och krav gentemot eleverna, men även att skapa förutsättningar för interaktion elev–elev eller lärare–elev. Det har visat sig nödvändigt att ha olika sätt för synkron kommunikation genom handledning och för hybridlektioner eller asynkron kommunikation med hjälp av interaktiva digitala verktyg.

Kursupplägget i lärplattformen behöver vara välstrukturerat och lättnavigerat. Instruktioner och bedömningskriterier måste vara tydliga för att undvika missförstånd och osäkerhet. Dessutom har regelbunden och förutsägbar återkoppling visat sig vara avgörande för elevernas progression och motivation.

Vad gäller AI-verktyg har programmet tydliggjort både möjligheter och utmaningar, som kräver noggrann eftertanke vid implementering. Dessa verktyg erbjuder stora möjligheter för individualisering och effektivisering av undervisningen, men de ställer samtidigt krav på omfattande kompetensutveckling

för lärare, som sedan kan erbjuda orienteringskurser och/eller pedagogiskt it-stöd för elever. Det finns viktiga etiska överväganden att göra i samband med användning och bedömning när AI-verktyg integreras i undervisningen. En särskild utmaning ligger i att utveckla strategier som säkerställer att AI-verktygen främjar ett verkligt lärande, snarare än att bara bli ett hjälpmedel för att lösa uppgifter. Detta kräver ett genomtänkt förhållningssätt och tydliga riktlinjer för hur verktygen ska användas i undervisningen.

Inför framtiden vill huvudmannen att lärdomarna från Centrum Vux ska spridas till andra delar av skolorganisationen. Det kollegiala lärandet och erfarenhetsutbytet, som har varit så framgångsrikt under programmet, ska fortsätta vara en central del i utvecklingsarbetet både lokalt inom vuxenutbildningen och bredare i kommunen. Ett första steg är att processledare och andra lärare deltar i en stor lärarkonferens i mars 2025 för att berätta om lärdomar och slutsatser för andra lärare (researchED Scandinavia 2025).

En annan viktig del av framtidsplanen handlar om att fortsätta utveckla stödstrukturer för distanselever. Här kommer fokus ligga på att förbättra rutinerna för initial kartläggning av elevernas behov och förutsättningar samt att förtydliga studie- och yrkesvägledningens roll. Studievägledarna har en avgörande roll för elevernas möjligheter att lyckas med studieplanen när de väljer studieform.

En central rekommendation, som har vuxit fram under programmet, är att distansundervisning måste betraktas och hanteras som en egen undervisningsform med sina särskilda förutsättningar, möjligheter och krav. Detta får flera praktiska konsekvenser för verksamheten, eftersom skolan inte kan ha renodlad klassrums- eller distansundervisning på grund av stor variation av antalet elever i de olika studieperioderna. Det finns inte heller någon samsyn på detta.

En utmaning som har lyfts från lärarhåll är att säkerställa tillräckliga tidsresurser för planering och implementering av distansundervisning. En annan är att utveckla den specifika kompetens för digital pedagogik som krävs. Metoder och verktyg behöver kontinuerligt utvärderas och utvecklas för att möta de speciella krav som distansundervisningen ställer.

I slutfasen av programmet avsattes lärartid för att utveckla distansmetoder i de digitala lärplattformarna genom kompetensutveckling och kollegialt arbete. Implementeringen av ett fungerande distansupplägg pågår fortfarande.

Viktigast av allt är att en stark nyfikenhet och vilja att fortsätta att utveckla undervisningen har skapats på Centrum Vux. Nästa steg är att fortsätta kompetensutvecklingen inom AI, antingen i ett nytt Ifousprogram eller på något annat strukturerat sätt.

HULTSFRED LÄRCENTER: DIGITAL UTBILDNING MED HJÄRTA

**Matilda Gustafsson, arbetslagsledare och Erica Henriksson,
arbetslagsledare**

Det märks att det har gett resultat om man håller sig till en tydlig struktur – då får studerande studievana och teknik som ger ett bra resultat.

(Medverkande utvecklingsgruppsmedlem, Hultsfreds kommun)

Det är viktigt att vi ser till att ha med oss helhetsbilden och återkopplar till var vi har varit hela tiden.

(Medverkande utvecklingsgruppsmedlem, Hultsfreds kommun)

Upplevs positivt med basgrupper (kollegialt utvecklingsarbete) som man kan bolla med och få inspiration ifrån, även om vi har olika ämnen och utbildningsnivåer.

(Medverkande utvecklingsgruppsmedlem, Hultsfreds kommun)

Anser inte att jag behövt stöttning under självstudietiden, eftersom jag tydligt vet vad jag ska jobba med.

(Elev på Lärcenter, Hultsfreds kommun)

BAKGRUND OCH BEHOV

Vuxenutbildningen befann sig vid ingången i projektet, liksom nu, i en omfattande utveckling av de nuvarande undervisningsformerna. Merparten av den utbildning som erbjöds var platsförlagd och bara till viss del tillgänglig digitalt, trots att vi just hade lämnat en pandemi bakom oss, som hade tvingat oss till en snabb digital omställning av all undervisning.

Vuxenutbildningens uppdrag är att individualisera och anpassa undervisningen så att den ska vara tillgänglig också för vuxna som arbetar eller av andra skäl har svårt att ta sig till skolan. Den digitala utvecklingen erbjuder helt nya möjligheter till det, samtidigt som den också presenterar utmaningar. Vi ville samverka med Ifous i vårt utvecklingsarbete för att få möjlighet till forskningsstöd i att hitta nya undervisningsformer och därmed en förändrad och utvecklad lärarroll. Undervisningen levde inte upp till kraven om individualisering, flexibilitet och anpassning i den utsträckning som efterfrågades av våra elever.

Vi såg också behov av att asynkront, det vill säga oberoende av tid och rum, och i handledning ge stöd i samband med elevernas självstudietid. Tillsammans skulle det bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna, minskade avhopp och en högre grad av digitalisering utifrån de krav som ställs på oss alla utifrån digitaliserings- och samhällsutvecklingen.

INSATS OCH SYFTE

De målgrupper som vuxenutbildningen vänder sig till har ett allt större behov av individualiserad undervisning och flexibla upplägg utifrån den förordning om vuxenutbildning som säger att studier inom någon del av komvux ska gå att kombinera med studier i andra delar (SFS 2022:1623, 1 kap. 3§). Också läroplanen för vuxenutbildning trycker på att utbildningen ska eftersträva att vara flexibel, såväl när det gäller plats för utbildningens genomförande som tid, studietakt, studieform och sätt att lära, och den ska kunna anpassas utifrån individens behov och förutsättningar (Lvux12).

Eleverna ska också förberedas för en digitaliserad omvärld och för vad det innebär på arbetsmarknaden och för fortsatta studier. För att kunna möta målgruppens behov behöver vi digitalisera mer av den undervisning som bedrivs, vi behöver erbjuda distanskurser, fjärrundervisning, nyttja digitala verktyg för kommunikation och vägledning med mera. Vi behöver transformera undervisningen och kommer i processen att behöva omvärdera till exempel vår förståelse av vad ”undervisning” är i en ny kontext. Vi behöver också forskningsförankra våra insatser för att söka stöd för att erbjuda utbildning av hög kvalitet.

MÅL FÖR INSATSEN

Våra mål med Ifousprogrammet var att säkerställa att undervisningen stärker inläringen för vuxna elever med hjälp av digitala verktyg. Lärarna ska ha en delad förståelse för skolans digitaliseringsuppdrag, vilket är kopplat till målen för språkutveckling, kunskapsutveckling och demokratiuppdraget. Genom att utveckla sin digitala kompetens utifrån samhällets och arbetslivets krav, ska alla elever erbjudas förbättrade möjligheter till inläring. Enligt Skolverket omfattar digital kompetens fyra aspekter, som ska ange riktningen för undervisningen: att förstå digitaliseringens påverkan på samhället, att använda och förstå digitala verktyg och medier, att ha ett kritiskt och ansvarfullt förhållningssätt samt att lösa problem och omsätta idéer i handling.

FÖRVÄNTADE EFFEKTER

Resultatet av våra insatser är tänkt att leda till att elever på vuxenutbildningen i Hultsfred når en högre måluppfyllelse. Inläringen ska stärkas med hjälp av digitala verktyg, som anpassas efter elevernas behov. Genom att nyttja multimodalitet ökar tillgängligheten och likvärdigheten, vilket gör att fler elever når sina kursmål inom vuxenutbildningen. Detta leder också till färre avbrott.

HUVUDMANNENS FÖRUTSÄTTNINGAR

Hultsfred Lärcenter hade vid projektstarten 500 elever, motsvarande 2 000 kursdeltagare. Majoriteten av eleverna var nyanlända, eftersom Hultsfred 2015 var en av de kommuner i Sverige som tog emot allra flest nyanlända flyktingar per capita. Förutom samtliga studievägar för svenska för invandrare (sfi) erbjuder verksamheten också studier på grundläggande och gymnasial nivå samt yrkesutbildning. Elevgruppen var som helhet mycket heterogen och förtrogenheten med digitala verktyg varierade kraftigt. För många var mötet med digitala verktyg helt nytt vid utbildningsstart.

Verksamheten var uppdelad i två utvecklingsgrupper, bestående av arbetslagen för sfi respektive grundläggande och gymnasial nivå inom komvux.

Tidigare erfarenheter av FoU-arbete

Varken Hultsfred Lärcenter eller någon annan skolform i Hultsfred hade tidigare erfarenhet av FoU-arbete. Under flera år, innan projektet aktualiserades, hade hela kommunens skolor samarbeten med Stockholms universitet och Nationellt centrum för svenska som andraspråk för att utveckla språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Under tiden låg digitaliseringsarbetet i hög utsträckning på varje enskild lärare.

Tidigare erfarenheter av programmets tema/innehåll

Under pandemin, som gjorde att hela Lärcenters verksamhet behövde digitaliseras och all undervisning bedrivs hemifrån, ställdes snabbt nya krav på både lärarnas och elevernas digitala kompetens. Snabbt anpassade sig alla till de nya förutsättningarna och undervisningen på distans utvecklades, men utan egentligt stöd i varandra, i forskning eller i beprövad erfarenhet. När pandemin var över var längtan stor att få återgå till “det normala”, att få finnas på plats och mötas “i verkligheten”. Samtidigt lyfte både lärare och elever den digitala kompetens de utvecklat under tiden med distansstudier.

Den ville de ta tillvara. Paradoxen mellan önskan om platsförlagd undervisning och önskan om att behålla och utveckla digitaliseringen väckte olika känslor.

Förväntningar när FoU-programmet startade

Digitaliseringen av vuxenutbildningen och den transformation vi stod inför var smärtsam för många lärare, som hade sökt sig till yrket för att de uppskattade det traditionella klassrummet och det fysiska mötet med en undervisningsgrupp. I en digitaliserad omvärld insåg vi att vi behövde ett omställningsarbete utan motstycke och att det skulle komma att kräva hårt arbete, stöd av expertis och avsatt tid för gemensamt och kollegialt arbete fram till 2025. Därmed förväntade sig flertalet kollegor att få möjlighet att utveckla sin digitala kompetens. Genom samarbetet med Ifous gavs vi också möjlighet att nätverka med andra vuxenutbildare, som var inne i samma utmanande utvecklingsarbete. Samtidigt kunde vi själva bidra till forskning om digitaliseringen av vuxenutbildningen, ett område som i Sverige var bristfälligt beforskat.

Sedan tidigare fanns en organisation för lärarnas utvecklande arbete, där grupper om sju-åtta lärare bildade en utvecklingsgrupp, eller Teacher Learning Community (TLC). En utvecklingsgrupp utgjordes av sfi-lärare och en av lärare på grundläggande respektive gymnasial nivå. Båda utvecklingsgrupperna leddes av var sin processledare. 3,5 timmar per vecka avsattes på schemalagda tider för utvecklingsarbete, gemensam inläsning av forskning, diskussioner, utprovning av nya metoder, skuggning, utvärdering och dokumentation. Ibland planerades tillfällen då samtliga lärare träffades för att dela tankar och erfarenheter i hela kollegiet. Samma tider och samma utvecklingsgrupper har använts under Ifousprogrammet. För oss var det viktigt att samtliga medlemmar i utvecklingsgrupperna hade möjlighet att delta.

Processledarna har kontinuerligt, en gång i veckan, haft en dialog med rektorerna om upplägget av arbetet i utvecklingsgrupperna. Utvecklingsarbetet har synliggjorts för medlemmarna i utvecklingsgruppen genom en utvecklingsplan, som har uppdaterats efter behov under projektets gång.

Det har varit en viss rotation av medlemmar, men majoriteten har varit desamma under programmets gång. Organisatoriskt har inga större förändringar skett. Däremot har uttryckta behov i utvecklingsarbetet, till exempel av kollegialt arbete för att utforska och prova digitala verktyg, inneburit att mer tid har avsatts för det än planerat. Här har också extern hjälp hyrts in.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Under programmet har arbetet haft olika fokus, men vi har valt att enas om några få insatser utifrån kartlagda behov, som vi sedan har utvecklat, prövat och utvärderat under längre tid. Ett första fokus för utvecklingsarbetet har varit att skapa relation med alla nya elever inför kursstart. Syftet har varit att tidigt skapa förutsättningar för en god dialog mellan lärare och elever, oavsett om undervisningen har skett på plats eller på distans. Vi har omarbetat våra antagningsbesked och förtydligat vår information på hemsidan, bland annat för kurslitteratur. I samband med upprop och kursstart har vi utvecklat "speed-dating", där eleverna får möjlighet att i korta pass om 20 minuter träffa sina lärare, få ett ansikte på varandra, få möjlighet att ställa frågor eller säkerställa att alla har tillgång till Teams och de kurser de ska läsa. Speed-datingen har följts upp både bland elever och lärare, och vid en nyligen genomförd introduktion slopade vi den på prov. Lärarna upplevde att både relationsskapandet och utbildningsstarterna blev sämre, så "speed-datingen" infördes igen.

Ett andra tidigt fokus har varit att skapa igenkänning mellan olika kurser på skolan. Alla kurser läggs upp i kommunens lärplattform, där ambitionen har varit att alla kursteam skulle nyttja samma funktioner för likartat innehåll. Ett exempel var att alla skulle använda sig av funktionen "Startsida" och enas om ett innehåll i den. På startsidan skulle läraren publicera övergripande innehåll om kursen, till exempel kursinnehåll, länkar till kursplaner, schema, planering och förväntningar på eleven. På motsvarande sätt skulle eleverna lätt kunna nå all övergripande information, oavsett om de fanns i klassrummet eller studerade på distans.

Därutöver hade vi som ett tredje fokusområde enats om att tillämpa funktionen "Klassarbete" i vår lärplattform i uppbyggnaden av de digitala klassrummen. Syftet var att underlätta studier på distans samt att förbättra engagemanget hos varje elev.

Lärarna har med hjälp av "Klassarbete" i Teams byggt "moduler" för engagerat lärande och har i arbetet utgått ifrån Nina Bergdahls och Gita Chirehs bok *Design för engagerat lärande* (2023). Förutom att Gita Chireh föreläste under ett av Ifous seminarier, köptes boken in och inläsning, analys och omsättning av tankar och idéer genomfördes i utvecklingsgrupperna.

En extern föreläsare lånades in initialt för att presentera de tekniska möjligheterna i Teams "Klassarbete". Tillfället varvades mellan instruktion och praktiskt provande. Inför det tillfället gavs föreläsaren möjlighet att läsa in sig på Bergdahls och Chirehs bok och efter föreläsningen har han fortsatt att publicera korta, stödjande filmer med ytterligare inspiration. Det har också funnits möjlighet att ställa direkta frågor till föreläsaren.

Viktigt under utvecklingsarbetet har varit den kollegiala tid som finns avsatt varje vecka för samtliga lärare. Tiden har avsatts för just inläsning av forskning och beprövad erfarenhet och för att ta fram insatser som sedan har kunnat omsättas i en undervisningspraktik samt fortlöpande prövas och utvärderas. Utvärderingarna har skett både via dialog med elever, iakttagelser av undervisande lärare och skuggning av kollegor, både i det fysiska klassrummet och det digitala.

Eleverna har återkommande tillfrågats om hur de upplever de förändringar som utvecklingsgruppsarbetet har medfört i undervisningen. På så vis har lärarna kunnat avgöra om förändringar har inneburit förbättringar för eleverna och kunnat kartlägga framtida behov.

Arbetet har följts upp kontinuerligt i gemensamma möten. Rektor har också genomfört "klassrumsbesök" i samtliga lärares digitala klassrum, för att på så sätt kunna kartlägga nya nulägen och kunna samtala med lärarna om kommande utvecklingsbehov.

Kontinuerlig dokumentation av utvecklingsarbetet har genomförts och sedan delats i samband med processledarmöten och seminariedagar. Lärarna har varit med på intervjuer med forskarna, där lärarna har fått ge utförliga svar på hur det fungerar i skolan. Där har man också påvisat svårigheten med digital användning för grupper av vuxna som inte är så digitala i sin vardag.

Mot slutet av år två i programmet gjordes en enkät med frågor, som lärarna fick besvara. Enkätfrågorna var utformade så att resultatet kunde visa vilka förväntningar de hade när de gick in i programmet, vilken inställning de hade till processen, vilka kunskaper de hade utvecklat och hur dessa kan vara till hjälp i forskningsarbetet om digitalt lärande.

EFFEKTER

Effekterna av utvecklingsarbetet kan ses såväl på organisationen av arbetet och lärarnas undervisning som på elevernas lärande.

Organisationen av utvecklingsarbetet har varit viktig. Det har spelat stor roll att alla lärare har varit engagerade och att tid har öronmärkts för arbetet. Alla har också deltagit i alla seminarier och fått ta del av dem direkt, inte via en kollega. Det har funnits möjlighet att stanna upp vid hinder och utmaningar i utvecklingsgrupperna, tack vare att de långsiktiga målen med arbetet har varit tydliga, men inte nedbrutna i kvantifierbara delmål på kort sikt. I de mindre utvecklingsgrupperna har det funnits hög grad av tillit, eftersom grupperna har funnits kvar över tid, utan större förändringar. Det har också varit möjligt att lyfta mer personliga tankar om och rädslor för en transformerad vuxenutbildning och lärarroll.

I dag finns en samsyn på vad distansundervisning är och vad den innebär på Hultsfred Lärcenter. Det finns en vilja att utveckla den, men också att ställa sig kritisk till den utifrån tankar om god undervisning för alla elever. I enkäten som gick ut till alla lärare framkom att förväntningarna på utvecklingsarbetet var många, men genomgående fanns det en vilja att utveckla, både sin egen kompetens och möjligheten för elever att ta till sig kunskaper på ett mer flexibelt och digitalt sätt. En förväntning var också att träffa andra lärare och forskare och kunna bidra med egna erfarenheter och ta till sig av nya kunskaper. Nöjdheten med programmets upplägg låg på en hög nivå. Utmaningarna var störst när det gällde att tänka om, från lektioner på plats i en fysisk lokal till att utforma bra och pedagogiska lektioner digitalt. Det krävdes nya arbetsätt och metoder för att anpassa omställningen till de förutsättningar som fanns och utmaningarna har varierat beroende på förkunskaper hos varje enskild lärare.

Läraernas egen utveckling har varit stor och flera beskriver ett nytt sätt att tänka undervisning. Lärarna har under programmet hittat nya former för att skapa relation till eleverna. De har designat och utformat digitala klassrum i kommunens lärplattform för att skapa igenkänning, digital undervisning av hög kvalitet och större flexibilitet. Det har exempelvis funnits möjlighet att följa undervisningen oavsett plats, tid, studietakt, studieform och sätt att lära, också i elevgrupper på sfi där lärarna tidigare hade trott att det var omöjligt.

Utvecklingsgruppernas arbete kommer även att ligga till grund för en utvecklingsartikel som några av lärarna håller på att skriva, där övriga bidrar med tankar och idéer. Artikeln ska handla om hur digital stöttning under självstudietiden kan utformas. Lärarna har belyst komplexiteten i att få elever att studera på egen hand och delvis digitalt.

Det finns för eleverna en tydlig likriktning i de digitala klassrummen. De nya arbetsätten och metoderna bidrar till ökat engagemang hos eleverna, vilket på sikt kommer att bidra till att fler når sina utbildningsmål. Startsidan upplevs av eleverna som en hjälp för att hitta generell information om de kurser de läser. Det är hjälpsamt att veta var till exempel kursplaneringen finns. Tack vare att alla kurser nu finns tillgängliga digitalt, i ”Klassarbete”, upplever lärarna att fler elever kommer förberedda till sina kurser och tar ökat ansvar för sitt lärande. Även om det ännu inte gäller alla, så har alla elever genom den digitaliserade undervisningen fått förutsättningar, som de tidigare saknade.

Lärarna kan varje vecka följa elevernas arbete, eller brist på arbete, i de digitala klassrummen. Där efterfrågas engagemang och öppnas möjligheter för dialog med lärare, när så krävs för att komma vidare. Elever som har tillfrågats tycker att det är positivt med den tydliga strukturen som har byggts utifrån Nina Bergdahls och Gita Chirehs bok (2023). Inspelade föreläsningar och en ökad tydlighet i vilka uppgifter som ska göras när, har varit uppskattat av eleverna. Det går i dag att följa alla kurser digitalt, också när man inte kan delta i den platsförlagda undervisningen, och vi hoppas att det kommer att erbjuda fler elever möjlighet att klara sina utbildningsmål.

När det gäller vad som kunde ha gjorts annorlunda i Ifousprogrammet, önskar lärarna att de hade fått mer handledning och stöd från forskningen. Andra önskemål var lite kortare digitala träffar och tillgång till litteratur inför föreläsningarna i god tid. De upplever samtidigt att tiden som har varit avsatt för arbetet har varit tillräcklig för att kunna genomföra projektet.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Känslorna för en delvis ny lärarroll i en alltmer digitaliserad undervisning var starkare än vi hade förväntat oss. De utgjorde initialt ett hinder för att komma till ett konstruktivt utvecklingsarbete och en delad förståelse för vad som skulle göras i programmet och varför. Här fanns också en oro för att det skulle finnas bakomliggande motiv, som handlade om att rationalisera bort lärartjänster och ersätta dem med hjälp av digitaliseringen. Kanske hade vi varit hjälpta av att stanna upp, ta de känslorna på allvar och hantera dem tidigare i processen.

En annan utmaning har varit att arbeta kollegialt med att utveckla den digitala undervisningen, där kollegiet har varit heterogent och haft digital kompetens i mycket olika omfattning. Några har varit i stort behov av stöd för att prova nya digitala verktyg, medan andra önskat mer utmaning i arbetet med att utveckla digital undervisning.

En viktig förutsättning har varit den etablerade organisationen för kollegialt utvecklingsarbete, med avsatt tid varje vecka för gemensamt arbete.

Ny personal behöver sättas in i arbetet med digitaliserad undervisning och vi behöver även framöver avsätta kollegial tid för att hålla oss uppdaterade i den snabba digitaliseringsutvecklingen. Utifrån våra elevers behov behöver vi säkerställa att vi gör rätt saker, förbereder dem för den digitala undervisningen och självledarskapet som krävs för deras självstudier, så att de i slutänden har bättre förutsättningar att klara sina studier och de krav som ställs utanför skolan.

Hur går vi vidare?

Resultaten av projektet möjliggör för lärare att även framöver utforma undervisning på distans, genom att använda forskningsförankrade metoder som fungerar och väcker engagemang hos eleven.

I stället för att, som tidigare, ha stort fokus på just digitaliseringen och distansbegreppet, har vi i dag ett större fokus på undervisningen och på att kritiskt granska, utveckla och tillgängliggöra den. Projektet har medfört ökad digital kompetens hos utvecklingsgruppernas medlemmar och ökad kännedom om digitala resurser och hur dessa kan användas i undervisningen. Man har också sett att elevgrupper som man tidigare har bedömt inte kunde ta del av digital undervisning, både kan och vill använda digitala verktyg för sitt lärande. Det har känts viktigt, inte minst ur ett demokratiperspektiv.

En utmaning skulle kunna vara när rotation av personal uppstår och att nya medarbetare saknar insyn i processen och i hur arbetet har genomförts. Att bara ta del av resultaten utan att ha insyn i processen skulle kunna försvåra förståelsen. Den etablerade organisationen och den tydligt avsatta tiden utgör trots allt en förutsättning för att möta sådana utmaningar framöver.

En ytterligare utmaning är att resultatet och lärdomarna från detta program hamnar i skymundan när nya utvecklingsarbeten påbörjas. En snabb digital utveckling kan resultera i upplevelsen av att dessa resultat saknar relevans, då andra utmaningar uppstår och upptar fokus. Därför finns ett behov av att vara insatt i kommande utveckling.

För att fler elever ska nå målen och slutföra sin utbildning, behöver vi fortsätta att tillgängliggöra all vår utbildning med hjälp av en digitaliserad undervisning och därmed erbjuda en ökad flexibilitet. Alla elever ska vara engagerade i sina självstudier och vi ska kunna följa deras lärande även utanför det fysiska klassrummet. Elever ska ha lika goda förutsättningar att studera oavsett livssituation.

MÖLNDALS STAD: PÅ JAKT EFTER KVALITET I DISTANSUTBILDNINGEN

Ulrika Alestig, rektor

FÖRUTSÄTTNINGAR NÄR VI PÅBÖRJADE PROGRAMMET

Campus Mölndal hade redan före pandemin, 2020, erbjudit flexibla studieformer, men i mindre omfattning och främst genom en upphandlad utbildningsanordnare.

Under pandemin, då alla elever och lärare tvingades att arbeta på distans, lärde vi oss mycket om distansundervisningens möjligheter och utmaningar. Inom komvux finns många elever som redan är i anställning och efter pandemin ökade efterfrågan på flexibla lösningar, för att eleverna ska kunna kombinera studier med arbete och familjeliv. Samtidigt blev det färre elever som önskade undervisning på plats. Skolledningen på Campus Mölndal såg då ett behov av att ställa om delar av den utbildning som genomfördes i egen regi för att kunna erbjuda fler utbildningar på distans.

Viljan att erbjuda distansutbildning av hög kvalitet ledde oss in på en jakt på forskning som kunde vägleda skolledning och lärare i arbetet med att utveckla distanskoncept. Snart gjordes upptäckten att distansutbildning för vuxna var ett relativt obeforskat område. Med stöd från utbildningsnämnden i Mölndals stad möjliggjordes en satsning i form av deltagande i FoU-programmet Vuxenutbildning på distans.

Förväntningarna inför vårt deltagande i programmet handlade om att tillägna oss kunskap om vad som gör en distansutbildning framgångsrik och där så många elever som möjligt klarar utbildningen. Målet var att på sikt kunna möta den ökade efterfrågan på distansalternativ, både när det gäller teoretiska och yrkesinriktade utbildningar.

Organisatoriska förutsättningar

Campus Mölndal är stadens kommunala vuxenutbildning där 3 000–4 000 elever studerar under ett år. Verksamheten är uppdelad på fyra skolenheter och varje enhet leds av en rektor. Här erbjuds gymnasiala yrkesutbildningar, teoretiska fristående kurser på både grundläggande och gymnasial nivå, svenska för invandrare (sfi) samt anpassad vuxenutbildning på grundläggande och gymnasial nivå. Campus Mölndal är en del av utbildningsförvaltningen i Mölndal med ungefär 90 medarbetare under ledning av en verksamhetschef.

Erfarenheten av att delta i ett Ifousprogram var väldigt liten. Enbart en av rektorerna hade erfarenhet av detta från en tidigare arbetsplats.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Vid ingången av programmet deltog verksamhetschefen för Campus Mölndal i programmets styrgrupp. Utvecklingsgruppen bestod av fem lärare från tre av de fyra skolenheterna. En av lärarna fick rollen som processledare. Den lokala styrgruppen bestod av verksamhetschef, processledare och de fyra rektorerna.

Utvecklingsgruppen har under programmet haft regelbundna möten och lärarna har fått avsätta viss tid i sina tjänster för detta arbete. Processledaren har ansvarat för gruppens arbete på hemmaplan, delgivit den lokala styrgruppen hur arbetet har framskridit och haft kontakt med övriga processledare inom programmet. Utvecklingsgruppen har hela tiden haft som uppgift att förse forskarna med det material som har efterfrågats och gruppen har även haft vissa gemensamma reflektionstillfällen.

På Campus Mölndal finns inget enhetligt upplägg av distanskurser, vilket inneburit att lärarna som varit del av utvecklingsgruppen arbetar på olika sätt och t.ex. använder sig av olika lärplattformar. En stor del av genomförandet har därför inneburit att redogöra för varandra hur man arbetar och varför kursinnehållet ser ut som det gör. I dessa dialoger har lärarna kunnat inspirera varandra till att testa nya saker och man har också kunnat reflektera över olika metoder.

När programmet hade varit i gång ungefär ett halvår slutade två av rektorerna och två av lärarna önskade lämna utvecklingsgruppen. Lärarna ersattes inte och det uppstod ett glapp på cirka sju månader innan nya rektorer var på plats. Detta innebar dessvärre att vi på lokal nivå tappade i både styrning och engagemang. Efter ytterligare en tid avslutade verksamhetschefen sin tjänst i Mölndal och en av rektorerna fick ta över rollen som deltagare i programmets styrgrupp.

Utvecklingsgrupp och rektorer har i relativt stor utsträckning deltagit i programmets olika seminarier och på så sätt bidragit med erfarenheter och reflektioner, både till andra deltagare i programmet och till forskarna. Det har också inneburit att vi har fått med oss många tankar, ny kunskap och erfarenheter att bearbeta på hemmaplan för att på olika sätt utveckla vårt arbete med distansutbildning.

EFFEKTER

Mölndals deltagare i programmet har alla fått en större förståelse för vad som kännetecknar framgångsrik distansundervisning inom vuxenutbildning. Förhoppningen är att effekten på sikt blir att fler elever fullföljer sina distansutbildningar med godkända betyg.

Effekter identifierade av lärare

Utifrån den kunskap och de insikter som medverkande lärare i programmet har tillägnat sig, har de testat nya inslag i sina distanskurser och haft en pågående dialog med varandra om olika didaktiska funderingar. Nedan är några utpekade områden där lärarna lyfter att de kan se positiva effekter utifrån medverkan i programmet.



Figur 10. Områden där lärarna i Mölndals stad ser positiva effekter.

Det kollegiala utbytet mellan lärarna som varit del av utvecklingsgruppen har varit värdefullt för både den enskilde läraren, men också för verksamheten. Som en av lärarna uttryckte det; *Utvecklingsarbetet har lett till nya arbetssätt och ett större kunskapsutbyte mellan olika lärare. Vi har fått en större förståelse för vad framgångsrik distansundervisning inom vuxenutbildning innebär.*

Effekter identifierade av skolledningen

Skolledningen konstaterar att de lärare som har deltagit i programmet har stärkts i sin professionella praktik. Då vi under större delen av programmet enbart har haft tre medverkande lärare har effekterna hittills inte fått någon större genomslagskraft i verksamheten i stort, men vi har något att bygga vidare på. Det är glädjande att ta del av de effekter lärarna pekar på. Utan vår medverkan i programmet kanske vi inte haft de dialoger som ändå ägt rum. En lärare berättade att *programmet har bidragit till ett ökat kollegialt utbyte och att lärare i större utsträckning pratar om distansundervisning. Man kan känna sig som en distansutbildningens ambassadör.* Att vi nu har lärare i vår verksamhet som ser sig som ambassadörer är en resurs för skolledningen att ta tillvara på.

När vi tittar på elevernas resultat är det för tidigt att se någon entydig trend. Det vi däremot ser i svaren på elevenkäter är att de elever som läser en distanskurs är mycket nöjda. De upplever att lärarna är tillgängliga, att de får bra återkoppling och att de får den hjälp de behöver. Till viss del upplever eleverna som läser på distans att de få bättre hjälp jämfört med dem som studerar på plats i skolan.

Under programmets gång har skolledningen insett att resurser behöver tillsättas för att kunna fortsätta arbetet med att utveckla det utbildningsutbud som erbjuds på distans. En effekt av programmedverkan är därför att det har skapats en ny tjänst, *digitaliseringsspecialist*. Tjänsten tillsattes i mars 2024 och har nu funnits i verksamheten i ett år. Uppdraget är att arbeta nära lärarna för att vara en motor i skolans digitala, pedagogiska utveckling. Med denna tjänst finns det någon som ansvarar för omvärldsbevakningen och som kan sälla bland allt nytt som kommer inom det digitala området (inklusive AI). Dessutom handleder vår digitaliseringsspecialist personal som vill nyttja de studios som skolan har byggt upp för att kunna skapa undervisningsmaterial av god kvalitet, exempelvis i form av bild och ljudresurser.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Lärdomar kopplade till programmedverkan

En viktig lärdom är att deltagande i denna typ av program kräver stort engagemang hos alla involverade samt god förståelse av vad det innebär att delta i ett flerårigt program.

I efterhand inser vi att vi hade behövt fokusera mer vid uppstart på vad det innebär att delta i ett forskningsprogram, vad som förväntas av var och en som deltar och vad vi kunde förvänta oss av forskare och andra deltagare. Det fanns en förväntning att tidigt få ta del av forskningsresultat och när så inte blev fallet infann sig en viss frustration, innan vi kunde landa i en gemensam förståelse.

En utmaning är att kontinuiteten förloras när personer lämnar verksamheten, oavsett vilken roll de har haft i programmet. Då är det stor risk att man tappar tempo, riktning och förståelse för medverkan.

Skulle vi gå in i ett nytt program som sträcker sig över flera år vet vi nu att det är viktigt att alla förstår syftet med deltagandet och vad som förväntas av dem. Om nyckelpersoner skulle lämna, har vi lärt oss att vi måste agera omgående för att få in ersättare som kan ta vid, så att vi inte förlorar alltför mycket på det.

Ytterligare en lärdom av utvecklingsseminarierna som har genomförts är de fysiska tillfällena på plats i Stockholm har varit mest givande och inspirerande. Att träffas fysiskt ger helt andra möjligheter att knyta kontakter och det uppmuntrar till dialog och erfarenhetsutbyte på ett sätt som de digitala inte lyckas med. Det är också viktigt att planera upplägg och innehåll för seminarierna, för att olika yrkesgrupper ska få ut maximalt av tiden och för att olika perspektiv ska tillvaratas och lyftas fram. Ett exempel är tid för diskussion och erfarenhetsutbyte. Distans har sina fördelar, men när det är möjligt kan det fysiska mötet gärna prioriteras.

Lärdomar kopplade till undervisning

När det gäller lärdomar undervisning, kopplat till det som har framkommit under programmet, tar vi särskilt med oss det faktum att relationerna lärare-elev och elev-elev är mycket viktiga även i distansutbildning. Det kan vara en utmaning att få elever på en distanskurs att acceptera att de ska ha aktiv direktkontakt med lärare och andra elever. Att det nu finns goda erfarenheter av att detta påverkar lärandet positivt, innebär att lärarna på flera enheter arbetar med att inkludera relationsskapande moment i kursuppläggen. Det kan vara aktiviteter där lärare möter elever, exempelvis i digitala seminarier, och där elever möter andra elever, exempelvis i basgruppssamtal.

Det relationsskapande arbetet startar redan innan kursen påbörjas genom att lärare skickar ut information och jobbar med att motivera eleverna att vara aktiva direkt från det att kursen startar.

I och med att utvecklingen av digitala tjänster/produkter går otroligt fort är samarbetet mellan digitaliseringsspecialisten och lärarna av stor betydelse. Vi vet att det kommer nya tjänster, som kan förbättra kvaliteten på undervisningen. Därför är det viktigt att vi identifierar och väljer att arbeta med det som är effektivt för både lärare och elever samt gynnar lärandet.

Distansläraren

Det som har blivit tydligt under programmet är att det är en utmaning för rektor att tjänstefördela lärare som har distanskurser. I mer traditionella studieformer kommer den stora arbetsbördan först när eleverna har kommit till kursstart och det är dags för lektioner. För en distanslärare behöver det finnas extra utrymme före kursstart, då allt material ska vara färdigplanerat i förväg. Distansläraren har med andra ord en stor arbetsbörda redan före kursstart. Förberedelsefasen får inte förbises, något vi nu har bättre förståelse för. Dessutom behöver det under kursens gång finnas utrymme för distansläraren att ge eleverna regelbunden feedback för att bygga relation och motivation.

Med förståelsen för komplexiteten i distansutbildning följer att vi bättre ser att det krävs vissa specifika förmågor/kunskaper för att vara lärare på distans. Det har lett till en perspektivförskjutning och är något som skolledningen har med sig inför kommande rekryteringar och tjänstefördelningsarbete.

Fortsatt utveckling

Skolledningen på Campus Mölndal har ett stort ansvar för att tillvarata de resultat som framkommer i programmets slutrapport. De lärdomar som deltagare och forskare har gjort under programmet måste förmedlas och spridas till all personal på Campus Mölndal. Hur detta ska ske är ännu inte beslutat, men det kommer att ske med start under hösten 2025.

Distansutbildning kommer vara en viktig del av vårt utbud i framtiden. Som allt annat i vår verksamhet måste vi utvärdera elevernas resultat, lärarnas arbetsmiljö och fundera över vad som kan förbättras. Med tanke på att distansutbildning är nära sammankopplat med teknik och att den ständigt utvecklas, behöver vi våga testa nya verktyg och tjänster. Vi behöver också våga lämna det som inte tillför något positivt.

Beskrivningen här ovan visar att vi har tillägnat oss nya kunskaper och insikter, som på olika sätt har påverkat vårt arbete. För att distansutbildning på Campus Mölndal ska fortsätta hålla en hög kvalitet och vara attraktiv för våra elever, kommer vi noggrant att följa vad resultaten av forskning och beprövad erfarenhet kommer att visa i framtiden.

STORUMANS KOMMUN: DISTANS- UNDERVISNING I GLESBYGD - EN STRATEGI FÖR TILLGÄNGLIGT LÄRANDE

Lina Forsebrant, rektor

Processen är målet.

(Robert Pedersen, fjärrlärare i undervisning i svenska för invandrare och grundläggande svenska som andraspråk)

BAKGRUND

Storumans kommun är belägen i södra Lappland. Kommunen är liten sett till invånarantal men stor till ytan; här bor lite drygt 5 600 invånare på en yta som motsvarar två och ett halvt Gotland. De befolkningscentra som finns i kommunen är i stort sett belägna längs Europaväg 12, som löper genom kommunen i öst–västlig riktning, och kommunen gränsar mot Norge i väster.

Med de förutsättningarna i ett mycket glesbefolkat och stort geografiskt område har Storumans kommun sedan slutet av 1990-talet bedrivit och tagit emot distansöverbyggande undervisning, till en början i samiska språk och vuxenutbildning i den mellankommunala samarbetsorganisationen Lapplandsvux. Fjärr- och distansundervisning har varit, och är, nödvändig för att tillhandahålla utbildning utanför huvudorten Storumans och för att rekrytera behöriga lärare.

Storumans kommun deltog 2016–2017 i FoU-projektet Fjärrundervisning – Bättre utsikter för fler elever och gick därefter vidare in i programmet Digitala lärmiljöer – likvärdig utbildning med fjärr- och distansundervisning (DigiLi), som pågick 2019–2022. Utvecklingsgruppen i DigiLi bestod av en processledare samt lärare från grundskola, gymnasium och vuxenutbildning, liksom rektor för vuxenutbildningen. Förvaltningschefen ingick i styrgruppen. Under tiden för programmet sökte Lärcentrum medel via det statliga bidraget för lärcentrum för att utveckla fjärrundervisning för nivå C och D i utbildning i svenska för invandrare, och en av de lärare som tog fram fjärrkurserna deltog parallellt i Ifousprogrammet.

Storumans Lärcentrum har under tiden för programmet haft cirka 100–130 elever, varav 20–25 har studerat på fjärr- och distansutbildning via andra kommuner.

EN HYBRIDORGANISATION TAR FORM

Storumans Lärcentrum bedrev vid FoU-programmets start utbildning i svenska för invandrare på nivå C och D, grundläggande utbildning samt vård- och omsorgsutbildning i egen regi, med inslag av eller helt i form av fjärr- och distansutbildning. Enheten hade även relativt goda tekniska och kunskapsmässiga förutsättningar. Lärcentrum var utrustat med rum för sändning, mottagning och hybridundervisning, och det fanns lärmiljöer anpassade för elever som deltog i fjärr- och distansundervisning.

När pandemin kom innebar övergången till ökad fjärrundervisning ingen dramatisk förändring, vare sig för lärare eller elever. I augusti 2020 övergick organisationen till att hålla enhetsmöten där deltagande kunde ske digitalt. 2021 anställdes en studie- och yrkesvägledare som delvis arbetade på distans. Under 2022 uppstod behov av att rekrytera lärare inom sfi och grundläggande svenska som andraspråk. Svårigheter att rekrytera behöriga lärare, tillsammans med Lärcentrums utveckling av fjärrundervisning och elevernas ökande vana vid fjärrundervisning, resulterade i att fjärrlärare rekryterades. Sedan dess har tre av sammanlagt åtta lärare arbetat från annan ort, och Lärcentrum har gradvis utvecklats till en hybridorganisation.

FÖRVÄNTNINGAR

Att Lärcentrum alltmer övergått till olika former av platsoberoende undervisning har inneburit att i stort sett alla lärare behöver ha kompetens inom området. När information om Ifousprogrammet Vuxenutbildning på distans kom ut, sökte Lärcentrum därför medel från kommunen för att kunna delta i programmet. Det upplevdes som särskilt angeläget eftersom programmet, till skillnad från DigiLi, enbart inriktade sig mot vuxenutbildningen och innebar en möjlighet att tillsammans fördjupa kunskapen om vuxna elevers förutsättningar och lärande. Eftersom i stort sett alla elever vid Lärcentrum förr eller senare deltar i fjärr- eller distansutbildning, var det viktigt att även lärare som bedriver närundervisning deltog i programmet, då de lägger grunden för lärande i digitala miljöer för många av eleverna.

Förväntningarna var att, liksom i det föregående programmet, få arbeta nära forskningen och med den som utgångspunkt fördjupa vår kunskap och få teoretiska perspektiv för att vidareutveckla de platsoberoende utbildningarna. Vi ville få möjlighet att, inom ramen för den process som ett FoU-program innebär, gå från forskning till konkreta förändringar i undervisningen och delta i det erfarenhets- och kunskapsutbyte med andra huvudmän som programmet erbjuder.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Utvecklingsgruppen i programmet har bestått av sju av Lärcentrums åtta lärare, en extern processledare och rektorn för verksamheten. Processledaren har varit densamma som i DigiLi. I och med detta fanns redan ett etablerat processinriktat arbetssätt, vilket har underlättat arbetet för utvecklingsgruppen. Gruppen har i stort sett varit intakt, med undantag för en lärare som under programtiden gick över till en annan tjänst. En ny förvaltningschef tillträdde under våren 2024.

Verksamhetens litenhet har på många sätt inneburit en styrka, då nästan samtliga pedagoger deltagit i programmet. Att rektorn särskilt ingått i utvecklingsgruppen och ”försatt sig i en lärande position” tillsammans med sina medarbetare har stärkt förutsättningarna för reell verksamhetsutveckling. Förankringen uppåt i styrkedjan har däremot varit en större utmaning. En förklaring kan vara att vuxenutbildningen tenderar att ligga i periferin av fokus inom kommunal utbildningsförvaltning, eller att verksamhetens litenhet, med korta beslutsvägar till skillnad från en stor förvaltning med många skolenheter, kan ge en högre grad av autonomi i förändringsarbetet.

Samtidigt som en liten verksamhet kan utgöra en styrka innebär det också utmaningar i form av en bredd av perspektiv, förutsättningar och erfarenheter i utvecklingsgruppen. Vi har sett en stor spridning i tidigare erfarenheter av kollegialt utvecklingsarbete samt stora olikheter i den pedagogiska vardagen utifrån olika uppdrag. Det har varit centralt att i vårt gemensamma processarbete få syn på och utmana den egna yrkesrollen och undervisningen, att bli sårbar och ompröva tidigare synsätt och sanningar.

En framgångsfaktor har varit att processledaren tillsammans med utvecklingsgruppen skapat en tydlig struktur för det gemensamma arbetet. Vi har individuellt eller i olika konstellationer tagit del av utvald litteratur med forskning och beprövad erfarenhet och därefter gemensamt reflekterat på avsatt tid i utvecklingsgruppen, i syfte att koppla teori till den egna pedagogiska praktiken och konkreta undervisningen. Målsättningen har varit att, utifrån de olika fokusområden vi arbetat med i programmet, pröva nya didaktiska metoder och pedagogiska handlingar i undervisningen, där erfarenheter, goda exempel och vidare lärdomar tagits tillbaka för gemensamt lärande i gruppen. Gruppen har byggt upp en gemensam digital arbetsmiljö där material och dokumentation samlats strukturerat i en gemensam samarbetsyta.

Vi tog inledningsvis avstamp i att konkret utveckla kursstarten på organisationsnivå med checklistor och ansvarsfördelning. En del av arbetet handlade om att skapa förutsättningar för så många elever som möjligt att delta vid en fysisk uppstartsträff; att nå ut till alla kommande elever genom olika kanaler blev en framgångsfaktor. Lärarna strukturerade sina kurser på samma sätt i Teams för igenkänning, och fokus låg på tydlighet och relationsbyggande i respektive kurs.

Under kursens gång låg fokus på design för engagemang och tydliggörande pedagogik, kopplat till att var och en tog fram en alignmentplanering. Den kunde vi sedan knyta an till när vi gick vidare till formativ (och summativ) bedömning, digitala verktyg och AI.

Vi har använt sammanfattningen från artikeln *Challenges Faced by Adult Learners in Online Distance Education: A Literature Review* av Mehmet Kara med flera för att identifiera möjliga ”fallgropar” och utmaningar med vuxnas lärande.

Det är svårt att skilja uppföljningen av arbetet i programmet från det systematiska kvalitetsarbetet. När alla lärare i olika stor utsträckning arbetar i digitala lärmiljöer vävs uppföljningen in i uppföljningen av områden som kunskapsresultat, elevers ansvar och inflytande, betyg och bedömning samt språkutvecklande arbetssätt. Ett genomgående tema i utvärderingarna är vikten av tillitsfulla relationer, tydliggörande pedagogik samt att strukturera kursupplägg och innehåll för att minimera att tekniken utgör ett hinder.

Elevgrupperna är för små och homogena för att det ska vara möjligt att dra slutsatser från kvantitativa uppföljningar. Lärarna arbetar i stället med korta uppföljningscykler, provar moment och metoder och följer upp i elevgruppen i samband med lektionerna. Fördelen med detta är att undervisningen snabbt kan justeras. Nackdelen är att det blir svårare att se den längre utvecklingsprocessen i efterhand.

EFFEKTER

Deltagarna i utvecklingsgruppen hade inledningsvis en övervägande positiv inställning till ett deltagande i FoU-programmet, även om det fanns stor bredd och olikheter hos lärarna som kunde innebära utmaningar att hitta skärningspunkter som gav relevans för samtliga. Den övergripande strukturen i programmet, såväl nationellt som lokalt, utbytet med kollegor från andra kommuner och ny kunskap har stärkt engagemanget hos fler deltagare över tid.

En reell utveckling av undervisningen innebär en attitydförändring hos varje enskild deltagare i en process av både framsteg och motgångar. Forskning bekräftar att ett systematiskt arbetssätt är en större drivkraft för att nå resultat i ett kollegialt lärande än ett vardagligt utbyte av undervisningstips. Att utveckla undervisningen tillsammans, att utmana och kritiskt granska varandra och sig själv är utmanande. Forskning visar, bland annat i en studie av bland andra Frida Harvey (Teledahl m.fl., 2024), att det existerar en djupt rotad vana hos lärare att var och en är ansvarig för sin egen undervisning. I en kort intervju på webbplatsen forskning.se redogör Harvey för resultaten .

Lärarnas samarbete och gemensamma dialog har öppnats upp genom programmet, även om det inte nödvändigtvis kan kopplas till distansutbildning. En gemensam arena för kollegial utveckling och ett hållbart systematiskt arbetssätt har etablerats och bidragit till stärkt kvalitet i undervisningen och verksamheten. Sett till programmet som helhet ser vi exempel på konkret utveckling av undervisningshandlingar, exempelvis inom vårdutbildningen som i större utsträckning övergått till hybridundervisning, samt framgångsrika grupparbeten i distansundervisningen i syfte att stärka relationer och samarbete mellan elever, löpande formativ uppföljning och kollaborativa metoder med digitala verktyg och AI. I programmets fokus på kurstart – under kursens gång – kursavslut ser vi tydliga effekter på organisationsnivå, exempelvis i förstärkt mottagande av elever, tydligare rollfördelning och information “just in time”.

Vi har blivit bättre på att se och förebygga svårigheter som elever med låga tekniska och digitala kunskaper kan möta i distansundervisningen. En struktur och “brygga” för elevers förväntade progression vid övergången mellan olika nivåer i utbildningen har tagits fram. Vårt konkreta arbete har lett till vidare reflektioner över hur distansundervisningen fungerar – och bör fungera – i jämförelse med närundervisning. Deltagande i programmet har därför blivit relevant även för lärare som arbetar med närundervisning i de inledande nivåerna på sfi.

Hur vi designar undervisningen har blivit viktigare än vad stoffet handlar om. Alla elever gynnas av tydliggörande strategier och ett stärkt ägarskap över sitt eget lärande. Synliggörandet av kunskaper och samarbetet mellan elever har stärkts med stöd av digitala verktyg och AI.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Händelser och förändringar i organisationen har under delar av programtiden fått stort fokus, vilket har lett till att arbetet inom FoU-programmet periodvis hamnat något i bakgrunden. Olika typer av utmaningar tillhör verkligheten i en verksamhet, och det krävs både prioriteringar och uthållighet över tid för att lyckas uppnå en förflyttning och faktiska resultat. De målsättningar som fanns inledningsvis har delvis fått omprövas, för att kunna implementeras ytterligare nu och framåt för långsiktiga effekter.

Deltagandet i båda programmen har både synliggjort och bekräftat tidigare kunskaper och erfarenheter, samt lett till ökad kunskap och förståelse. Femstegssnurrarna som forskarna tagit fram beskriver på ett bra sätt arbetet med fjärr- och distanskurser och hur man systematiskt kan arbeta med kursers genomförande – från före kursstart till efterarbete – och har tydliggjort var utmaningar kan uppstå. Det har lett till att vi i större utsträckning och med samsyn kan bädda för att eleverna når sina mål. Ett stort mervärde har varit att få träffa andra utvecklingsgrupper, där vi har kunnat dela framgångsfaktorer och utmaningar både utifrån programmets fokus och ur olika ämnes- och undervisningsperspektiv.

Tydliggörandet av vuxna elevers förutsättningar och komplexa villkor för studier har gett oss större insikt i hur vi kan arbeta med matchade förväntningar inför studier. Vi vet mer om vad vi har möjlighet att påverka i deras studiesituation och vad vi i liten utsträckning – eller inte alls – kan påverka. Genom programmet och gemensam fördjupning i bland annat Design för engagerat lärande och formativ bedömning har vi fått mer kunskap om hur vi medvetet kan skapa goda förutsättningar för lärande.

Att utvecklingsarbete är en lång och ibland långsam process, där förändringar görs i små steg, är en erfarenhet vi tar med oss i framtida utvecklingsarbete. Deltagarna i utvecklingsgruppen har fått större insyn i och förståelse för varandras situation och arbete. Det har lett till att alla på ett annat sätt kan se sin del i elevernas väg genom vuxenutbildningen – och hur vi stegvis, med varsina pusselbitar, kan rusta dem med de verktyg de behöver för att nå sina mål.

Under programmets gång har vår relativt nya hybridorganisation och dess effekter blivit tydligare. Fler lärare på distans innebär att en mindre personalstyrka finns på plats i närorganisationen. Att vara distanslärare ställer höga krav på allt från förmågan att skapa tillitsfulla relationer till att kunna hjälpa elever med tekniska problem på distans. Andra arbetsuppgifter, såsom stöd på plats för eleverna, genomförande av prov och praktisk teknisk support, landar i större utsträckning på personal i närorganisationen, och det krävs större tydlighet i vem som ansvarar för vad. I en liten organisation uppstår ett behov av kringfunktioner, och bristen på stödjande funktioner som specialpedagog och elevcoach blir mer påtaglig.

Deltagandet i FoU-programmet har gett oss bekräftelse på sådant vi gjort rätt, synliggjort områden där vi behöver genomföra förändringar, samt gett oss kunskap både om hur fjärr-, hybrid- och distansundervisningen kan vidareutvecklas – och om hur vi kan göra det tillsammans.

Vi har påbörjat arbetet med en ny kombinationsutbildning och har tagit med oss femstegsmodellen för att synliggöra olika faser i arbetet med utbildningen. Vi har också identifierat behovet av att skapa korta orienteringskurser för nya elever med liten datorvana inom områdena IT och teknik, som de kan tillgodogöra sig strax före kursstart för att sänka tröskeln till en utbildning som till stora delar bedrivs på distans.

Distansundervisning är särskilt fördelaktigt för sfi (Svenska för invandrare), anser jag eftersom det inte bara främjar språkinläring, utan också utvecklar elevernas digitala kompetenser avsevärt. Jag har en lång erfarenhet av undervisning på sfi och tycker att alla elever på C- och D-kurser "bör" ha distansundervisning, i alla fall i perioder. Genom att använda digitala verktyg och plattformar lär sig eleverna att navigera och kommunicera effektivt i en digital miljö, vilket är en ovärderlig färdighet i dagens samhälle. Denna parallella utveckling av språk och digital kompetens gör distansundervisning till en kraftfull metod för att förbereda eleverna för både arbetslivet och det dagliga livet i Sverige.

(Elena Rozarenova, fjärrlärare, Storumans Lärcentrum)

TYRESÖ KOMMUN: SAMSYN, STRUKTUR OCH SAMVERKAN

Martin Lundell, skolchef

INGÅNGSVÄRDE

Tyresö kommun bedriver vuxenutbildning till större delen i egen regi. Verksamheten erbjuder kurser på grundläggande och gymnasial nivå, sammanhållna utbildningar på gymnasial nivå och svenska för invandrare (sfi). Den egna verksamheten bedrivs till större delen av undervisning i klassrum, där distansutbildningar har varit ett komplement inom vissa kurser för att kunna nyttja personalresurserna effektivt. Som komplement till de egna kurserna och utbildningarna har kommunen upphandlat distansundervisning för att kunna erbjuda ett bredare utbud av kurser. Under pandemin, då i stort sett all undervisning var digital, framkom behovet av en ökad kompetens om hur man kan organisera och bedriva en distansutbildning med hög kvalitet och hur man inom distansundervisningen kan ge stöd och göra anpassningar.

När återgången till klassrummen skedde efter pandemin såg vi en ökad efterfrågan på utbildningar och då framför allt av distansutbildningar. Mot bakgrund av detta uppstod ett intresse att delta i FoU-programmet Vuxenutbildning på distans, med syftet att utveckla utbildningarna och verksamheten.

Barn- och utbildningsförvaltningen omfattar alla skolformer från förskola till vuxenutbildning. Andra skolformer inom förvaltningen har deltagit i olika FoU-program i Ifous regi. Enstaka personer på lärar- och förvaltningsnivå inom vuxenutbildningen hade erfarenhet av FoU-program, men i stort fanns ingen tidigare erfarenhet av FoU-arbete i verksamheten. Intresset av att delta i FoU-programmet kom från verksamheten och har under programmets gång organiserats av rektor Carina Frisk tillsammans med verksamhetens processledaren för programmet.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Det lokala arbetet har fokuserats i en utvecklingsgrupp, där lärare, specialpedagog, administratör och rektor har ingått. Valet att låta flera olika roller delta i utvecklingsgruppen har varit positivt, då medarbetarna i de olika rollerna har kunnat bidra med olika infallsvinklar i diskussioner om hur upplägget av en distansutbildning kan se ut. I en kurs eller utbildning på komvux är många roller involverade för att få till flexibilitet, stöd och kvalitet för eleverna och genom att involvera flera olika roller har man också fått en ökad förståelse för allas roll och påverkan och hur rollerna behöver samverka på bästa sätt.

Utöver möten i utvecklingsgruppen har flera kompetensdagar för spridning av programmets status och innehåll genomförts, för att göra hela kollegiet delaktigt i programmet och den utveckling som har bedrivits. Då organisationen med en utvecklingsgrupp har varit fast under hela programmet, har det funnits utmaningar i att få en kontinuitet av utvecklingsgruppens medlemmar. Det har gjort att det under programmets gång har varit en omsättning av medlemmar i utvecklingsgruppen. Även ett byte av processledare har skett.

Utvecklingsgruppen har under programmets gång arbetat med i huvudsak tre delar kopplat till distansutbildning:

- **Inför kursstart:** Vad behöver göras innan kursen startar i form av kommunikation och information? Utvecklingsgruppen hade diskussioner om välkomstbrev och gemensamma uppstartsträffar både på plats och digitalt. Tanken med gemensamma uppstartsträffar var att få eleverna lära känna varandra och nätverka och bygga en bra relation redan i början av kurserna. Man har haft gemensamma

uppstartsträffar med eleverna både på plats men också digitalt. Det var uppskattat av elever som kom till dessa träffar.

- **Under kursen:** Vad behöver eleven under kursens gång i form av stöd, kommunikation, uppföljning m ed mera?
- **Kursavslut:** Hur görs bedömningen inför betygsättning? Hur säkerställer vi en rättvis bedömning etcetera? Utvecklingsgruppen hade många diskussioner om bedömning och betygsättning. Man hade bland annat med hjälp av ett formulär och diskussioner på Ifous kompetensdag försökt ta reda på hur kollegorna tänkte om bedömning och betygsättning. Det visade sig tydligt att många kollegor fortfarande föredrar prov i synnerhet skriftliga prov på plats i skolan.

Utvecklingsgruppen har under programmets gång träffats kontinuerligt för att diskutera utvecklingsarbetet, reflektera och dela erfarenheter av de insatser som har testats i verksamheten efter input från forskarna.

EFFEKTER

Effekterna av programmet består i att samarbetet i gruppen har stärkts. Nya kunskaper om distansundervisning har också lett till att nya strukturer för upplägget och genomförandet av distansundervisning har utvecklats. En annan effekt är att mer arbete har lagts på att bygga relationer, både mellan lärare och elever och elever emellan.

Programmet har också lett till att verksamheten har enats om en gemensam plattform för distansundervisning. Tidigare använde olika lärare olika plattformar med sina elever, vilket innebar att upplägget av kurserna såg olika ut beroende på lärare och plattform. Det kunde man tydligt se var negativt för elever som läser flera distansutbildningar, antingen parallellt eller efter varandra, då eleverna lade en stor del av tiden i början på att förstå upplägget av plattform och kurs i stället för att fokusera på innehållet.

Vi har också fått en tydligare bild av vilka olika funktioner som är önskvärda i en plattform för distansundervisning för att kunna arbeta stringent och strukturerat. En funktion för kommunikation och feedback är viktig för att kunna utveckla texter i en process, men även funktioner där man kan göra korta avstämningar. Ett exempel på ett användbart verktyg är så kallade ”exit tickets”.

LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Programmet har gett oss många lärdomar, men framför allt en djupare insikt i hur man kan bedriva distansundervisning med kvalitet och vad som är viktigt för att den ska bli bra. Kommunikation och struktur ser vi nu som viktiga delar i distansundervisningen, likaså vikten av relationer trots att man inte ses fysiskt. En annan lärdom vi har med oss är att när man arbetar begränsat med en grupp, som i ett forskningsprogram, kan det vara svårt att skapa engagemang och förståelse hos de kollegor som inte är inne i programmet. De som har varit med har kunnat se många likheter med den traditionella klassrumsundervisningen, men det har varit svårare för dem som inte har varit med.

För att skapa ett bredare engagemang i ett FoU-program är en lärdom vi kan dra att det är bättre att jobba med fler utvecklingsgrupper på enheten, så att fler blir engagerade i programmet. Även om vi löpande under hela programmet har arbetat mycket med workshoppar och med att sprida erfarenheterna från programmet till hela kollegiet, så skulle ett större engagemang kunna uppnås med fler utvecklingsgrupper.

I fortsättningen kommer vi att arbeta med att sprida våra erfarenheter från programmet, för att få alla lärare att förstå att strukturen som vi nu har utvecklat är viktigt även när det gäller undervisning i klassrummet. Vi kommer att arbeta vidare för att skapa en mall för kursupplägg i verksamheten som ska användas av alla lärare. Vi kommer också att bygga vidare på denna mall för att skapa en distansmodell där alla distanslärare jobbar efter de delar som vi har kommit fram till under programmets gång, det vill säga inför kursstart, under kursens gång och vid kursavslut.

ÅLANDS LANDSKAPSREGERING: FRÅN UTMANING TILL MÖJLIGHET

Carola Eklund, utbildningsplanerare

SAMHÄLLSUTVECKLING OCH PANDEMI SOM DRIVKRAFT

Ålands landskapsregerings deltagande i Ifousprogrammet Vuxenutbildning på distans var en självskriven fortsättning på tidigare åländska projekt, som har syftat till att utveckla metoder och arbetssätt för distansundervisning på olika skolnivåer. Åland var bland annat med i Ifousprogrammet Digitala lärmiljöer – likvärdig utbildning med fjärr- och distansundervisning.

Både den rådande samhällsutvecklingen under senare år liksom pandemin 2020–2021 visade på att det, speciellt för vuxna, behöver finnas alternativ till traditionella utbildningsformer. Pandemin startade en hel del tankar om hur en god distansundervisning borde fungera och med de erfarenheterna som utgångspunkt fanns en god grund att utveckla och förfina struktur och undervisningsmetoder. Högskolan på Åland hade redan tidigare gått med i ett riksomfattande projekt för högskolor, med fokus på kontinuerligt lärande och högkvalitativ digital pedagogik, Digivisio 2030. Målsättningarna i dessa båda utvecklingsprojekt sammanföll och kunde stödja varandra. Därmed ansåg Ålands landskapsregering och rektorerna från de deltagande skolorna att deltagandet i ett nytt FoU-program kunde fungera som ett stöd i struktur- och metodutvecklingen.

Tre olika skolformer med olika förutsättningar

Det finns tre skolformer, med Ålands landskapsregering som huvudman, som bedriver någon typ av vuxenutbildning; Högskolan på Åland, Ålands yrkesgymnasium och Ålands folkhögskola. Alla tre representerades i FoU-programmet. Deltagarna var uppdelade i två utvecklingsgrupper, där lärare från Högskolan på Åland utgjorde den ena gruppen (grupp HÅ) och de två övriga den andra (grupp ÅYG).

Grupp HÅ bestod av två lärare och en rektor. I slutet av programmet bytte en av lärarna tjänst och deltog inte längre. Grupp ÅYG hade inledningsvis en grupp med fem lärare och en IKT-handledare. Under programperioden byttes två av deltagarna ut och tre slutade, vilket medförde att det endast var tre deltagare i gruppen i slutet av programmet. Trots att det kom in nya deltagare sent i programmet och det var mycket att sätta sig in i, kom de snabbt i kapp och hann både bidra till programmet och arbeta med utvecklingen av sina egna kurser och undervisningsmetoder.

Deltagarna från högskolan hade varit med i ett tidigare Ifousprogram och hade också kommit längre när det gäller att undervisa på distans, i och med att skolan redan höll en del distanskurser. Inom yrkesgymnasiet och folkhögskolan fanns inte regelrätta utbildningar eller kurser på distans och deltagarna startade från ett annat utgångsläge.

I och med de olika utgångslägena varierade också förväntningarna på programmet. Inledningsvis var det svårt för lärarna att få en tydlig bild av vad som skulle hända i programmet och speciellt utmanande var det för de deltagare som kom med senare. I och med att flera deltagare och även en skolledare byttes ut, blev förväntningarna på och skolledarnas målsättning med programmet diffusa för dem. Förhoppningarna var ändå att kunna ta del av andra skolors erfarenheter i programmet och på så sätt få värdefulla insikter i hur detta kunde appliceras på den egna verksamheten.

Det fanns också förväntningar på att ett deltagande i programmet skulle ge mer tid för utveckling av distanskurser, eftersom det kräver extra mycket tid att utveckla en kurs med ett helt nytt format, det vill säga från när- till distansundervisning. En förhoppning var att få en klarare bild av hur distansundervisning skulle kunna gynna den egna verksamheten. En tydlig förväntning från yrkesgymnasiets rektor var att åtminstone flerformsundervisningen skulle kunna utvecklas.

GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

Arbetet i de två utvecklingsgrupperna organiserades enligt samma grundprinciper, även om själva genomförandet skedde på olika sätt. Det fanns två processledare, en för varje grupp, samt en koordinerande processledare. Den koordinerande processledaren var samtidigt styrgruppsrepresentant för programmet. Under programmets sista år fungerade denne också som processledare för grupp ÅYG.

I inledningen av programperioden träffade styrgruppsrepresentanten rektorena några gånger. Möten hölls inom grupperna på regelbunden basis och utöver det hölls gemensamma möten för alla deltagare. Inom grupp ÅYG har deltagare bytts ut då deras uppdrag har ändrats och detta gjordes för att bäst gynna den egna verksamheten och dess utveckling.

Fokus i arbetsgrupperna

Yrkesgymnasiet hade i första hand fokus på att utveckla kortare kurser att genomföra på distans. Dessa kurser var främst en Första hjälpen-kurs och en kurs i arbets säkerhet. För folkhögskolan låg fokus på att fundera över hur kurser kunde utvecklas och i vilken omfattning distansundervisning skulle kunna erbjudas. Det gjorde de genom att skapa en bra dokumentation över processerna, som visade både hur distansundervisningen fungerade under pandemin, vad som gjordes för att utveckla kurserna och hur resultatet blev. Högskolans fokus har i första hand varit att bygga upp en högskoleutbildning i företagsekonomi helt på distans. Även en modellkurs har designats i samarbete med flera lärare.

Genom att fylla i utvecklingsplaner före, under och efter arbetet har grupperna bidragit till det arbete som forskarna gjorde. Reflektioner har gjorts efter att olika distanskurser och distansutbildningar hade hållits. Loggböcker har också skrivits.

En del av deltagarna hade inte fått något tydligt uppdrag att dela med sig till övriga inom kollegiet. Det har medfört att de i hög grad har arbetat i sina egna grupper utan feedback från ledningsnivå. De ursprungliga målen har därmed i högre grad blivit deltagarnas mål än skolans mål. Trots detta har deltagarna gjort ett viktigt och bra arbete, som så småningom kommer att vara till nytta för hela skolan.

Högskolan har genom intranät för hela personalen bland annat delat programmets första forskningsartikel, *Temporal-Spatial and pedagogical flexibility in distance education* (Hrastinski, Paul & Åkerfeldt, 2024). Ett syfte var att sprida kunskaper och erfarenheter från detta forskningsprojekt för att utveckla långsiktiga och forskningsbaserade arbetssätt, ett annat syfte att främja en kontinuerlig utveckling av didaktiska metoder och verktyg inom högskolans distansundervisning. Då lärarna i projektet tillhör Programmet för företagsekonomi har livliga diskussioner förts under planeringen av ett distansprogram för detsamma. Högskolan gör årligen en pedagogisk plan där även lärdomar från Ifousprogrammet beaktas.

EFFEKTER

Folkhögskolan i grupp ÅYG konstaterade att attityden till distansundervisning har förbättrats på skolan. Ett antagande är att förståelsen för vad programmet konkret kunde resultera i har ökat. Kunskapsnivån har varit god hos deltagarna redan inledningsvis, men bland övriga i kollegiet har den höjts markant.

Förhållningssättet till distansundervisning har gått från att ha uppfattats som något svårt och skrämmande till något intressant. Inom högskolan har ett helt program inom företagsekonomi på distans startats upp. I det arbetet har deltagare från grupp HÅ varit involverade. Från hösten 2025 planeras en ny antagning till programmet och en ny kurs med distansundervisning för ett annat program.

Deltagarna insåg också vikten av att tillhandahålla korrekt och tydlig information i god tid, såsom introduktionsbrev, val av lärplattform och tillgängligt kursmaterial, för att säkerställa att kursdeltagarna känner sig förberedda och engagerade från början. Skolledningens stöd blir också avgörande för att skapa en positiv lärmiljö för både deltagare och lärare. Detta inkluderar att tillhandahålla nödvändiga resurser, teknisk support och att främja en kultur av kontinuerligt lärande och utveckling. En positiv insikt var även en ökad förståelse av och kunskap om hur AI och dess tillämpningar inom utbildning kan öppna nya möjligheter för både när- och distansundervisning. AI kan användas för att anpassa lärandeupplevelser, ge snabb feedback och stödja individuella lärbehov.

Ytterligare en effekt blev att erfarenhetsutbytet både mellan och inom grupperna lyftes till en ny nivå, där reflektioner och fördjupande diskussioner fick utrymme. En oväntad och positiv effekt av programmet är den handbok som tas fram av projektledningen.

Måluppfyllelse

Deltagarna uppfattar att flertalet målsättningar har uppfyllts:

- De har fått en bredare repertoar av metoder och arbetssätt
- Den professionella praktiken har stärkts
- Deltagarna kan resonera och utveckla sin undervisning och reflektera över upplägg på ett mer mångfacetterat sätt.

Lärarna har också utvecklat långsiktiga och forskningsbaserade arbetssätt för att främja en kontinuerlig utveckling av didaktiska metoder och verktyg. Genom att delta i intervjuer samt gruppdiskussioner under projektet har deltagarna bidragit till färsk forskning i ämnet distansundervisning för vuxna.

Guldorn

Grupp ÅYG fick en hel del insikter i hur man kan strukturera en distanskurs och insåg snabbt hur viktigt det kan vara med rätt information före kursstart. Många diskussioner rörde sig också om hur mycket av kursen som kan eller bör genomföras synkront snarare än asynkront, det vill säga hur mycket av innehållet som exempelvis kan bestå av inspelat material och hur mycket som behöver ske synkront med lärare på plats för att hålla föreläsningar. Lika viktigt som att inledningsvis få en bra start och rätt information är också en meningsfull avslutning av kursen för samtliga deltagare i en distanskurs.

Några deltagare konstaterade att man som lärare är mer bunden av en distanskurs, eftersom det krävs att deltagarnas aktiviteter följs upp regelbundet. De uppgav också att det tar mer tid att planera, genomföra och följa upp en kurs än vad man tror.

UTMANINGAR

Under programmets gång möttes deltagarna av flera utmaningar. Dessa rörde bland annat frågor om bedömning, AI, skalbarhet av kurser samt skolledningens och processledarens roll.

Bedömning

Det uppstod diskussioner om hur grupperna kunde säkerställa att prov/tester genomfördes på ett korrekt sätt utan någon form av fusk, i och med att målet med kurserna som testades i programmet var att erhålla officiella certifikat. Dessa certifikat verifierar att deltagaren har tillstånd att utföra ett visst arbete och proven behöver därför genomföras i en låst miljö där deltagaren syns i bild under hela provtillfället för att minimera risken för fusk. Artificiell intelligens identifierades också som en utmaning när fusk diskuterades, men det konstaterades att AI i vissa fall kan fungera som katalysator för att utveckla andra typer av frågor som kräver mer reflektion från kursdeltagarna.

Skalbarhet

En annan utmaning var flexibiliteten och skalbarheten i en kurs. Större kursgrupper kräver ett upplägg som skapar ett bra flöde i kursen och där väntetider, till exempel för att få presentera sina uppgifter, inte får bli för långa. Stora grupper ställer också högre krav på hantering av de tekniska delarna, såsom att hålla koll på chatten, skärmdelning och ad hoc teknisk support till deltagarna.

Ledningens stöd

Erfarenheterna från deltagandet i tidigare forskningsprogram visade på vikten och betydelsen av att skolledaren både stödjer och ger mandat till deltagarna att delta fullt ut i ett program för att goda resultat ska uppnås. Deltagandet i Vuxenutbildning på distans visade på samma problematik. Även om resursfrågor och ersättningsfrågor blir klarlagda, är det ändå viktigt att ledarna är nyfikna och vill ta del av resultaten.

Förutsättningar måste också ges för att deltagarna ska kunna delta i de aktiviteter, möten och seminarier som anordnas inom ramen för FoU-programmet. Likaså är det bra om deltagarna ges tillfälle att dela med sig av sina erfarenheter till sina kollegor. Det behövs för att den här typen av satsningar ska skapa utveckling på skolnivå, inte bara på deltagarnivå. Vid byten av rektorer påverkas hela skolans verksamhet och fokus riskerar att flyttas från utveckling till att få kärnverksamheten att fungera.

Det i sin tur påverkar resultaten och hur högt målen kan sättas. I stället för att arbeta för skolans mål blir det deltagarens mål som hamnar i fokus. För utvecklingsgruppen ÅYG var det också en utmaning att hitta gemensamma tider för träffar. Tydliga förväntningar från skolledarna skulle kunna stödja deltagarna i att prioritera för att kunna delta i alla träffar och seminarier.

Processledare

Liksom under tidigare Ifousprogram kan det konstateras att rollen som processledare blir mycket svårare om den personen inte är inne i den dagliga verksamheten. En processledare som kommer utifrån har svårare att motivera, pusha och samla gruppen, både på regelbunden basis och vid behov av snabb kontakt. Processledaren behöver också ha ett tydligt mandat från såväl skoladministration som lärarna i gruppen att sätta upp förväntningar och driva på utvecklingen. Det blir också svårt för en utomstående att skapa sig full förståelse av de processer och de utmaningar som pågår och som påverkar utvecklingsgrupperna. Det är en förståelse som måste finnas, speciellt när deltagarnas motivation och ork sinar på grund av för många åtaganden inom den dagliga verksamheten.

Rätt kompetens och stöd

Med en god pedagogisk bakgrund och välstrukturerade digitala plattformar blev det enklare att arbeta fram kursinnehållet på ett naturligt sätt. Certifieringskurserna, som har nämnts ovan, är reglerade både vad gäller tid och vilket innehåll som ska ingå för att kursdeltagarna ska kunna avlägga tentamen. Däremot finns det en flexibilitet i undervisningsmetoder.

Lärarnas pedagogiska erfarenheter kunde därför stärka de delar av materialet som kändes otydliga. De certifieringskurser som genomfördes under programtiden gav goda insikter i hur struktur och framför allt tydlighet behöver förbättras för att nå bästa möjliga resultat. En viktig insikt var att som kursanordnare ge kursdeltagarna en känsla av trygghet och professionalitet. För deltagarna från ÅYG underlättades arbetet på många sätt av att de hade en skicklig it-handledare som bollplank.

VAD FINNS KVAR ATT GÖRA?

De nya kurserna behöver nu genomföras på nytt, baserat på de reflektioner och utvecklingsförslag som framkom efter att kursen hölls första gången. Vid det första tillfället identifierades både framgångsfaktorer och områden som behövde förbättras. Lärarna har tillsammans dokumenterat sina reflektioner för att kunna förbättra både innehållet och metoderna. Nästa gång certifieringskurserna genomförs är de uppdaterade med utgångspunkt i förbättringsförslagen.

Om distans- och flerformsundervisning inom ÅYG och folkhögskolan ska utvecklas behöver skolledningen sätta upp tydliga målsättningar för hur distansundervisningen ska utvecklas på skolorna och i vilken omfattning. Riktlinjer behövs och därefter bör kurs- och arbetsplaner ses över för att nå uppställda mål.

Grupp ÅYG ser fram emot att ta del av och kunna utnyttja resultaten från programmet. Framför allt den så kallade femstegsnurran, som är ett verktyg som systematiskt beskriver de olika stegen som kan genomföras i samband med en distansutbildning. Allt från förberedelser före kursen till efterarbete och reflektion skulle kunna stödja utvecklingen av strukturen för en distanskurs. När verktyget är färdigställt och tillgängligt kan det spridas till kollegor utanför projektet/programmet, vilket underlättar för dem att få en tydlig förståelse av vad en distansutbildning innebär. Även från ledningens perspektiv kan detta verktyg underlätta planeringen genom att ge en tydligare bild av hur lång tid det tar att utveckla en ny distanskurs.

I början av 2026 håller ÅYG fortsättningsvis de kurser som utvecklades inom FoU-programmet, men nya kurser kommer också att utvecklas i samma riktning. Högskolan på Åland kommer då att erbjuda en flexutbildning för sjukskötare på distans, med några närstudiedagar varje månad. Kurser kommer att läggas ut på en gemensam lärplattform där även studerande från andra delar av landet kan välja ur högskolans kursutbud.

AVSNITT 3. RESULTAT OCH LÄRDOMAR

IFOUS REFLEKTIONER OM FOU-PROGRAMMET VUXENUTBILDNING PÅ DISTANS

Johan Winsborn, process- och projektledare, Ifous

FoU-programmet *Vuxenutbildning på distans* har under tre år utforskat och utvecklat strategier för att stärka kvaliteten i distansutbildningen inom vuxenutbildningen. Genom samverkan mellan forskare och utbildningsanordnare har programmet genererat nya insikter om hur undervisningens struktur samt relationsskapande och pedagogiska strategier kan utvecklas för att möta vuxna elevers behov. Programmet har präglats av en balansgång mellan flexibilitet och tydliga ramar, där målet har varit att skapa en distansutbildning som är både tillgänglig och pedagogiskt hållbar.

Detta kapitel sammanfattar de medverkande huvudmännens motiv till att ansluta sig till FoU-programmet och reflekterar över vilka effekter de upplever att arbetet har haft på deras verksamheter. Vidare beskrivs avgörande händelser inom programmet, som har format innehållet och påverkat dess riktning.

HUVUDMÄNNENS INGÅNG I PROGRAMMET: FRÅN DIGITAL NÖDVÄNDIGHET TILL PEDAGOGISK MÖJLIGHET

När de medverkande huvudmännen anslöt sig till programmet gjorde de det med olika förväntningar och organisatoriska förutsättningar. Gemensamt för dem alla var en strävan efter att utveckla kvaliteten i distansutbildningen genom forskningsbaserade insikter och erfarenhetsutbyte. För vissa huvudmän var programmet en möjlighet att bygga vidare på befintliga distansutbildningar, medan andra såg det som en nödvändig satsning för att överhuvudtaget etablera en fungerande struktur för digital undervisning.

De deltagande huvudmännen representerade olika typer av vuxenutbildning, från kommunala utbildningscentra till folkhögskolor och yrkesutbildningar. Detta innebar att deras behov och förväntningar på programmet varierade avsevärt. Exempelvis hade vissa huvudmän redan erfarenhet av distansundervisning och var därför intresserade av att fördjupa sin kompetens och utveckla nya strategier. Andra såg programmet som en möjlighet att bygga upp en distansutbildning från grunden.

Även om huvudmännens motiv varierade fanns vissa återkommande förväntningar:

- **Struktur och riktlinjer:** Flera huvudmän sökte efter en mer systematisk och enhetlig struktur för distansundervisningen, inklusive tydliga riktlinjer för kursupplägg, bedömning och pedagogiskt stöd.
- **Stärkt lärarkompetens:** Många såg ett behov av att höja lärarnas digitala och pedagogiska kompetens för att skapa en mer engagerande och effektiv distansundervisning.
- **Erfarenhetsutbyte:** Huvudmännen uttryckte en stark önskan om att kunna jämföra sina egna erfarenheter med andra aktörer och få insikter från både forskning och kollegialt lärande.
- **Elevstöd och genomströmning:** Ett tydligt mål var att förstå hur lärare bäst kan stödja sina elever på distans, både genom digitala hjälpmedel och genom en pedagogisk struktur som minskar risken för avhopp.

Denna bredd av perspektiv och behov kom att prägla programmets utformning och de frågor som stod i fokus. Trots olikheterna blev det aldrig spretigt, snarare berikande. De erfarenheter huvudmännen bar med sig gav en mångsidig förståelse av distansutbildningens möjligheter och utmaningar. Tillsammans kunde vi utforska, utveckla och stärka distansundervisningen – inte bara som en praktisk lösning, utan som en pedagogiskt genomtänkt och långsiktigt hållbar undervisningsform.

ETT PROGRAM SOM UTVECKLADES MED DE MEDVERKANDE ÖVER TID

Inledningsvis fokuserade programmet på att identifiera de centrala komponenterna i en framgångsrik distansutbildning. Tre huvudsakliga steg identifierades: kursstart, under kursens gång och kursavslut. Dessa områden låg till grund för utvecklingsarbetet med att skapa en mer strukturerad och pedagogiskt hållbar distansutbildning.

Under programmets gång blev det tydligt att det fanns ytterligare aspekter som spelade en avgörande roll för elevernas lärande och genomströmning. Därför kompletterades de ursprungliga stegen med ytterligare två: före kursstart och efterarbete. Med denna femstegsmodell – som kom att kallas för femstegssnurren – fick de medverkande ett verktyg för att systematiskt analysera och förbättra distansutbildningens olika delar.

Ett intressant inslag i seminariestrukturen var de reflekterande uppgifterna som deltagarna under senare delen av programmet fick arbeta med mellan seminarierna. Dessa uppgifter innebar att huvudmännen och deras utvecklingsgrupper löpande fångade upp problemställningar, goda exempel på insatser och hur de olika stegen i femstegssnurren kunde implementeras och förbättras i praktiken. Processledarmötena spelade en viktig roll i detta arbete genom att fungera som en arena för erfarenhetsutbyte och gemensam problemlösning.

Flexibiliteten i seminarieupplägget gjorde det också möjligt att anpassa insatserna efter de utmaningar som identifierades längs vägen. Att ytterligare tydliggöra distanslärarens roll är exempel på ett behov som växte fram under programmets gång. Det resulterade i särskilda workshoppar och diskussioner om lärarnärvaro, relationsskapande och pedagogiska strategier i en digital kontext. Även frågor om bedömning och återkoppling i distansundervisning fick ökad betydelse och lyftes fram som ett särskilt utvecklingsområde i de senare skedena av programmet.

Under denna utvecklingsresa har programmet gått från att identifiera utmaningar att arbeta med i utvecklingsarbetet till att skapa en modell för systematiskt utvecklingsarbete inom distansutbildning. Arbetet med femstegssnurren har gett huvudmännen en tydligare struktur att arbeta efter, vilket i sin tur kan leda till mer sammanhållna och pedagogiskt genomtänkta distanskurser.

FRÅN PEDAGOGISK UTVECKLING TILL VARAKTIG FÖRÄNDRING

Huvudmännens deltagande i programmet har genererat konkreta förbättringar inom flera områden, både på organisatorisk nivå och i det pedagogiska arbetet. Genom programmets seminarier, kollegiala samtal och forskningsinsatser har deltagarna fått nya insikter om distansutbildningens möjligheter och utmaningar. Arbetet har lett till tydligare strukturer, stärkt lärarkompetens och utvecklade strategier för att förbättra kvaliteten i distansutbildningen.

Ett av de tydligaste resultaten av programmet är att huvudmännen har etablerat en mer systematisk och enhetlig struktur för distansundervisningen. Många huvudmän har också utvecklat en strategi för digitala lärplattformar och kommunikationsverktyg, vilket har skapat en mer sammanhållen lärmiljö för elever och lärare. Flera aktörer har dessutom infört nya rutiner för kursupplägg, bedömning och återkoppling, vilket har bidragit till ökad tydlighet och minskad osäkerhet för eleverna.

Lärarna har implementerat flera nya arbetssätt för att stärka interaktion och engagemang i distansundervisningen. Detta har inkluderat:

- mer strukturerade kursupplägg och tydligare instruktioner i lärplattformarna
- nya strategier för att skapa relationer på distans, exempelvis genom en mer aktiv lärarnärvaro online och planerade kontaktpunkter med eleverna
- användning av digitala verktyg för att förbättra återkoppling och bedömning.

Programmet har bidragit till en ökad professionalisering hos de lärare som undervisar på distans. Genom kollegiala diskussioner och erfarenhetsutbyte har lärare och skolläda utvecklat en djupare förståelse för distansutbildningens pedagogiska utmaningar. Lärarna har också fått möjlighet att testa och utvärdera nya metoder, vilket har skapat en lärandekultur där undervisningsutveckling är en kontinuerlig process.

En viktig insikt är att relationer och stödstrukturer behöver vara lika genomtänkta i en digital lärmiljö som i fysisk undervisning. Flera huvudmän har därför börjat utveckla nya strategier för att stärka elevstödet,

till exempel genom mer regelbunden individuell återkoppling och fler interaktiva inslag i kursuppläggen. Utöver framstegen lyfter huvudmännen fram utmaningar och områden där fortsatt utveckling behövs. En återkommande fråga är hur man säkerställer att arbetet som påbörjats i programmet lever vidare och integreras i den ordinarie verksamheten. Vissa huvudmän har därför skapat nya roller, såsom digitaliseringspecialist, för att säkerställa att kompetensutvecklingen och innovationsarbetet fortsätter.

En annan insikt är att distansutbildning kräver en mer genomtänkt strategi för bedömning och återkoppling. Huvudmännen har identifierat att digitala lösningar kan stödja detta arbete, men att det också kräver en medveten pedagogisk planering för att säkerställa rättvisa och meningsfulla bedömningar.

Personalomsättning har varit en annan utmaning. När nyckelpersoner har lämnat verksamheterna har det ibland inneburit att arbetet har tappat tempo och riktning, vilket har gjort det svårare att behålla kontinuiteten i utvecklingsarbetet. Det har tydliggjort behovet av att skapa mer långsiktiga strategier för kompetensöverföring och dokumentation.

Tekniska förändringar har också varit en faktor som har påverkat implementeringen av programmets resultat. Vissa huvudmän har upplevt att byten av lärplattformar och digitala system har begränsat möjligheterna att fullt ut testa och integrera nya undervisningsmetoder.

Programmets genomförande visar att långsiktiga förändringar inom distansundervisning kräver både tydliga strukturer och en stark pedagogisk förankring. Systematiskt utvecklingsarbete ger resultat, men det kräver tid, uthållighet och en genomtänkt strategi för att säkerställa att kunskaperna sprids och tillämpas i hela organisationen.

EN ANALYS AV MÅLUPPFYLLELSEN

När programmet startade fanns en tydlig ambition: att utveckla och förbättra kvaliteten i distansutbildningen inom vuxenutbildningen genom forskningsbaserade insikter och samverkan mellan huvudmän och forskare. Programmet byggde på tre huvudsakliga faser – att skapa en gemensam förståelse, genomföra FoU-arbete och slutligen förankra och sprida resultaten.

En av de mest framträdande framgångarna är etableringen av femstegssnurrar. Huvudmännen har använt modellen för att analysera sina egna utbildningsupplägg och identifiera svaga länkar, något som har lett till konkreta förändringar av hur de organiserar och genomför sina distanskurser.

En viktig insikt har varit att kursstarten spelar en avgörande roll för elevernas motivation och genomströmning. Med hjälp av programmet har huvudmännen utvecklat tydligare introduktioner och bättre stödstrukturer för att ge eleverna en stabil start.

Ett annat mål var att stärka lärarnas kompetens inom distansundervisning och att ge dem verktyg för att arbeta mer systematiskt med digital pedagogik. Programmet har tydligt bidragit till detta genom erfarenhetsutbyte, forskarinsatser och pedagogiska verktyg som har testats i praktiken. Många lärare har utvecklat nya arbetssätt och fått en djupare förståelse för hur relationer och interaktion kan byggas i en digital miljö.

Lärarnas arbete med att förbättra sin digitala närvaro och skapa en mer engagerande distansundervisning har varit en av de mest framträdande förändringarna. Ett exempel är hur vissa huvudmän har infört mer strukturerade kontaktpunkter mellan lärare och elever, ett annat är hur digitala verktyg används för att förbättra återkoppling och bedömning.

Ett av programmets syften var att skapa en plattform för erfarenhetsutbyte mellan olika aktörer inom vuxenutbildningen. Huvudmännen har lyft fram att detta har varit en av de största vinsterna med programmet. Genom att dela med sig av sina arbetssätt och diskutera gemensamma utmaningar har de kunnat dra nytta av varandras erfarenheter och skapa mer enhetliga strategier för distansundervisning.

På många sätt har programmet uppnått sina mål. Det har resulterat i en mer strukturerad och genomtänkt distansutbildning, stärkt lärarnas digitala kompetens och skapat en arena för erfarenhetsutbyte mellan huvudmän. Samtidigt kvarstår vissa utmaningar, särskilt när det gäller att sprida kunskaperna bredare inom den egna organisationen och att säkerställa att förändringarna blir långsiktigt hållbara.

Huvudmännen ser dock programmet som en viktig milstolpe i utvecklingen av sina distansutbildningar och har nu bättre förutsättningar att arbeta vidare utifrån de insikter och verktyg som har tagits fram. Det arbete som har inletts inom programmet har skapat en grund för fortsatt utveckling och förankring av en mer hållbar och kvalitativ distansutbildning inom vuxenutbildningen.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

FoU-programmet *Vuxenutbildning på distans* har varit en omfattande och utvecklande process för alla inblandade aktörer. Genom tre år av samarbete mellan forskare, utbildningsanordnare och lärare har programmet skapat en starkare och mer medveten distanspedagogik inom vuxenutbildningen. De insikter och modeller som har tagits fram, särskilt femstegssnurrar, har gett huvudmännen ett konkret verktyg för att analysera och förbättra sin verksamhet på ett systematiskt sätt.

Det har blivit tydligt att distansutbildning inte bara är en fråga om teknik och digitala verktyg, utan i hög grad handlar det även om att skapa relationer, bygga strukturer och utveckla pedagogiska strategier som gör lärandet meningsfullt och tillgängligt för alla elever. En av de viktigaste lärdomarna från programmet är vikten av läramärvaro i digitala miljöer, eftersom det påverkar elevernas engagemang och resultat. Samtidigt har programmet visat att en välplanerad kursstart och en genomtänkt avslutning är avgörande för att stödja elevernas progression genom utbildningen.

Men arbetet slutar inte här. För att de framsteg som har gjorts inom programmet ska få långsiktiga effekter, krävs att de nya insikterna fortsätter att spridas och implementeras i verksamheterna.

Huvudmännen har nu en stabil grund att bygga vidare på, men fortsatt utveckling, kollegialt lärande och erfarenhetsutbyte kommer att vara avgörande för att deras distansutbildning ska kunna utvecklas ännu mer.

Programmet har visat att det är möjligt att skapa en distansutbildning som kombinerar flexibilitet med tydliga strukturer, pedagogisk kvalitet och starkt elevstöd. Genom att bygga vidare på dessa principer kan vuxenutbildningen fortsätta att vara en nyckelaktör i det livslånga lärandet och möta framtidens utmaningar med kunskap och erfarenhet.

RESULTAT I FORM AV UTVECKLINGSARTIKLAR

Andreas Jacobsson, process- och projektledare Ifous

Ett sätt att dokumentera och sprida kunskap från sin medverkan i programmet är att skriva utvecklingsartiklar. Artiklarna publiceras i sin helhet på <https://ifous.se/vuxenutbildning-pa-distans/>. Inom ramen för FoU-programmet *Vuxenutbildning på distans* har två utvecklingsartiklar skrivits. Samtliga författare har medverkat i FoU-programmet.

I programplanen för *Vuxenutbildning på distans* ställs frågor om hur distansundervisningen inom vuxenutbildningen kan organiseras och genomföras för att på bästa sätt främja lärande och samtidigt minska avhopp. Det lyfts även ett behov av att identifiera vilka didaktiska strategier och digitala verktyg som är mest effektiva för att stödja lärandet i en distansmiljö. Vidare diskuteras hur distanslärares yrkesroll kan stärkas och utvecklas för att säkerställa en hög kvalitet i undervisningen. Slutligen aktualiseras frågan om vilka organisatoriska och strukturella förutsättningar som krävs för att skapa en distansutbildning med långsiktig kvalitet.

De två utvecklingsartiklar som har skrivits har framför allt tagit fasta på de didaktiska och organisatoriska utmaningar som distansundervisning inom vuxenutbildningen medför. De fokuserar på hur lärarstöd och handledning kan anpassas efter elevers varierande behov samt hur digitala verktyg och strukturer i lärplattformar påverkar lärandet. Tillsammans belyser artiklarna vikten av att skapa flexibla, tydliga och elevnära former för undervisning och handledning, som stärker elevens självständighet utan att minska tillgängligheten till stöd. På så sätt bidrar de med konkreta insikter om vilka strategier och förutsättningar som kan främja både lärande och genomströmning i distansutbildningen.

SJÖSTRAND & SZADAJ (HANINGE)

Artikeln belyser hur lärare inom vuxenutbildningen arbetar med anpassningar och stödfunktioner i distansundervisningen och hur de resonerar om distanselever i behov av stöd. Det tycks finnas en osäkerhet och ett kunskapsbehov i frågan om hur lärare kan identifiera och stödja elever på distans, eftersom formen ställer särskilda krav på självständighet. Studien är kvalitativ och bygger på semistrukturerade fokusgruppsintervjuer med sju lärare.

Resultatet visar att det är svårare att snabbt identifiera elever i behov av stöd i distansundervisning än i närundervisning och att ansvaret att uppmärksamma stödbehovet bör delas mellan lärare och elev. De anpassningar lärarna erbjuder är bland annat handledning, god struktur och stödfunktioner på lärplattformen, tydliga instruktioner och individuella provlösningar. Slutsatsen är att ökad pedagogisk flexibilitet och förutsättningar i form av kunskap och tid för distansläraren krävs för att möta det skiftande stödbehovet.



HENRIKSSON, MALKIE OCH STAMPER (HULTSFRED)

Artikelns utgångspunkt är att elevernas självstudietid på distans är central för lyckade studier, samtidigt som det efterfrågas och erbjuds en större variation av undervisningsformer på skolan än tidigare. Mot denna bakgrund krävs en klarare uppfattning om hur handledning kan utformas optimalt. I studien tillämpas en kvalitativ metod i form av tre olika fokusgrupper med elever för att kartlägga behoven av handledning-

Resultatet visar preliminärt att den typ av handledning som föredras varierar kraftigt på individnivå. Däremot verkar handledning som inte är regelbunden eller inplanerad efterfrågas i hög utsträckning, vilket ställer krav på lärare att vara flexibla och tillgängliga. Vidare framgår det att tydlighet i lärplattformen gör att behovet av handledning minskar.

REFERENSER

Agevall, L. & Jenner, H. (2008). Lärares professionalitet: Förmågan att hantera dilemman. I K. Jonnergård, E. K. Funck & M. Wolmesjö (red.), *När den professionella autonomin blir ett problem* (s. 99–118). Växjö University Press.

Annetta, L. A., Folta, E. & Klesath, M. (2010). *V-Learning: Distance education in the 21st century through 3D virtual learning environments*. Dordrecht: Springer.

Arnesen, K. T., Hveem, J., Short, C. R., West, R. E. & Barbour, M. K. (2019). K-12 online learning journal articles: Trends from two decades of scholarship. *Distance Education*, 40(1), 32–53. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553566>.

Bakker, A. (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. Abingdon: Routledge.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>.

Barbour, M. K. (2018). The landscape of K-12 online Learning: Examining what is known. I M. G. Moore & W. C. Diehl (red.), *Handbook of distance education* (4 uppl.) (s. 521–542). New York, NY: Routledge.

Barbour, M. K. & Bennett, C. (2013). The FarNet journey: Effective teaching strategies for engaging Māori students on the virtual learning network. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 17(1), 12–23.

Bergdahl, N. & Chireh, G. (2023). *Design för engagerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Berlak, A. & Berlak, H. (2012). *Dilemmas of Schooling (Rle Edu L)*. [Elektronisk resurs]. Abingdon, Routledge.

Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.

Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage Publications.

Bjursell, C. (2016). When theories become practic: A metaphorical analysis of adult-education school-leaders' talk. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(2), 191–205. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9084>.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

Braun, V. & Clarke, V. (2021) One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>.

Burford, J., McChesney, K., Frick, L. & Khoo, T. (2024). Conceptualising distance doctoral study after covid-19: Are we post-distance now? *Distance Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/01587919.2024.2388216>.

- Carlgren, I. (2021). Skolan och lärares arbete. I M. Andréé, I. Carlgren, G. Bladh & M. Tväråna (red), *Ämneslärares arbete: Didaktiska perspektiv* (s. 37–66). Stockholm: Natur och Kultur.
- Carlson, M. & Jacobsson, B. (2019). Neoliberalising adult education. I M. Dahlstedt & A. Fejes (red.), *Neoliberalism and market forces in education. Lessons from Sweden* (s. 123–137). Abingdon: Routledge.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Liber.
- Colliander, H. (2019). Being transformed and transforming oneself in a time of change: A study of teacher identity in second language education for adults. *Studies in the Education of Adults*, 51(1), 55–73. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1526447>.
- Collis, B. (1998). New didactics in university instruction: why and how? *Computers & Education*, 31(4), 373–393. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(98\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(98)00040-2).
- Corbeil, J. R. & Corbeil, M. E. (2015). E-learning: Past, present, and future. I B. H. Khan & M. Ally (red.), *International handbook of e-learning, volume 1: Theoretical perspectives and research* (s. 51–64). New York, NY: Routledge.
- Dalsgaard, C. & Paulsen, M. F. (2009). Transparency in cooperative online education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.671>.
- Ehrich, L., Kimber, M., Millwater, J. & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 173–185. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539794>.
- Ekberg, N., Alerby, E. & Elíðóttir, 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>.
- Evetts, J. (2003). The construction of professionalism in new and existing occupational contexts: Promoting and facilitating occupational change. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(4–5), 22–35. <https://doi.org/10.1108/01443330310790499>.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism: A contemporary paradox. I S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (red), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward* (s. 19–30). Abingdon: Routledge.
- Fejes, A. (2015). *Kortutbildade och vuxenutbildning: en kunskapsöversikt*. Underlagsrapport för Kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm, Stockholms stad. Hämtad 2025-05-05 från <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:905020/FULLTEXT01.pdf>.
- Fejes, A. (2019). Redo för komvux? Hur förbereder ämneslärarprogrammen och yrkeslärarprogrammen studenter för arbete i kommunal vuxenutbildning? *Studier av vuxenutbildning och folkbildning*, 10. Rapport, Linköpings universitet. Hämtad 2025-05-05 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1320505/FULLTEXT01.pdf>.
- Fejes, A. (2020). Distansundervisning i en marknadsutsatt vuxenutbildning. I A. Fejes & M. Dahlstedt (red.), *Perspektiv på skolans problem – Vad säger forskningen?* (s. 319–331). Lund: Studentlitteratur.

- Fejes, A., Schreiber-Barsch, S. & Wildemeersch, D. (2020). Adult education and migration: A relational matter. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(3), 269–273. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.relae21>.
- Fejes, A., Wärvik, G-B., & Runesdotter, C. (2016). Marketisation of adult education: Principals as business leaders, standardised teachers and responsabilised students. *International Journal of Lifelong Education*, 35(6), 664–681. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2016.1204366>.
- Fransson, G. & Grannäs, J. (2013). Dilemmatic spaces in educational contexts: Towards a conceptual framework for dilemmas in teachers work. *Teachers and Teaching*, 19(1), 4–17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744195>.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Godhe A-L. & Wennås Brante, E. (2022): Interacting with a screen: The deprivation of the ‘teacher body’ during the covid-19 pandemic. *Teachers and Teaching*, 30(7–8), 1027–1042. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062732>.
- Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid: Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. Doktorsavhandling, Malmö universitet.
- Gärdén, C. (2010). *Verktyg för lärande: informationssökning och informationsanvändning i kommunal vuxenutbildning*. Doktorsavhandling, Högskolan i Borås och Göteborgs universitet.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>.
- Hawkins, A., Barbour, M. K. & Graham, C. R. (2012). ”Everybody is their own island”: Teacher disconnection in a virtual school. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 13(2):124–44. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.967>.
- Hilli, C. & Åkerfeldt, A. (2020). Redesigning distance courses to support social and teaching presence in adult and upper secondary education. *Education in the North*, 27(2), 38–55. <https://doi.org/10.26203/qvfj-1t89>.
- Holmqvist, D. (2022a). *Adult education at auction: On tendering-based procurement and valuation in Swedish municipal adult education*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet.
- Holmqvist, D. (2022b). A cry, a clash and a parting: A French pragmatic sociology approach to ‘the struggle over the teacher’s soul’. *International Studies in Sociology of Education*, 31(3), 347–366. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1865830>
- Honig, B. (1996). *Difference, dilemmas, and the politics of home*. I S. Benhabib (red.), *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political* (s. 257–277). Princeton University Press.
- Houlden, S. & Veletsianos, G. (2019). A posthumanist critique of flexible online learning and its “anytime anyplace” claims. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1005–1018. <https://doi.org/10.1111/bjet.12779>.
- Hrastinski, S., Paul, E. & Åkerfeldt, A. (2024). Temporal-spatial and pedagogical flexibility in distance education. *Distance Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/01587919.2024.2380370>.
- Kara, M., Erdoğdu, F., Kokoç, M. & Cagiltay, K. (2019). *Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review*. *Open Praxis*, 11(1), 5–22. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>.

- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York, NY: Cambridge, The Adult Education Company.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, 22(1), 5–22. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.12.004>.
- Lockee, B. B. & Clark-Stallkamp, R. (2022). Pressure on the system: Increasing flexible learning through distance education. *Distance Education*, 43(2), 342–348. <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2064829>.
- Lundgren, B., Rosén, J. & Jahnke, A. (2017). *15 års forskning om sfi: En överblick*. Förstudie inför ett Ifous FoU-program. Stockholm: Ifous. Hämtad 2025-05-05 från <https://www.ifous.se/wp-content/uploads/2017/04/201703-Ifous-2017-3-F-SLUTVERSION.pdf>.
- McKenney S. & Reeves T. (2019). *Conducting educational design research* (2 uppl.). Abingdon: Routledge.
- Merriam, S. B. & Brockett, R. G. (2011). *The profession and practice of adult education: An introduction*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Mickwitz, L. (2015). *En reformerad lärare: Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Moore, M. G. (2013). The theory of transactional distance. I M. G. Moore (red.), *The handbook of distance education* (3 uppl.) (s. 66–85). New York, NY: Routledge.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning* (3 uppl.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Mufic, J. (2022). *“Quality problems” in Swedish municipal adult education: The micropolitics of quality construed in the audit society*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet.
- Mufic, J. (2023). ‘And suddenly it’s not so flexible anymore!’: Discursive effects in comments from school leaders and staff about distance education. *Studies in the Education of Adults*, 56(1), 102–120. <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2249141>.
- Mufic, J. & Fejes, A. (2022). ‘Lack of quality’ in Swedish adult education: A policy study. *Journal of Education Policy*, 37(2), 269–284. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1817567>.
- Muhrman, K. & Andersson, P. (2021). Adult education in Sweden in the wake of marketisation. *Studies in the Education of Adults*, 54(1), 25–42. <https://doi.org/10.1080/02660830.2021.1984060>.
- Ng, K-C. (2000). Costs and effectiveness of online courses in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3), 301–308, <https://doi.org/10.1080/713688406>.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124–138.
- Oxford Research. (Kommande). *Utvärdering av forskning- och utvecklingsprogrammet Vuxenutbildning på distans*. Slututvärdering. Stockholm: Oxford Research/Ifous.
- Rydberg, C. (2018). *Didaktiska dilemman i undervisning utifrån samhällsdilemman*. Licentiatuppsats, Malmö universitet.

- Samarawickrema, R. G. (2005). Determinants of student readiness for flexible learning: Some preliminary findings. *Distance Education*, 26(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/01587910500081277>.
- Sandberg F., Fejes, A., Dahlstedt, M. & Olson, M. (2016). Adult education as a heterotopia of deviation: A dwelling for the abnormal citizen. *Adult Education Quarterly*, 66(2), 103–119. <https://doi.org/10.1177/0741713615618447>.
- Selwyn, N., Pangrazio, L., Nemorin, S. & Perrotta, C. (2020). What might the school of 2030 be like? An exercise in social science fiction. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 90–106. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694944>.
- SFS 2022:1623. *Förordning om ändring i förordningen (2011:1108) om vuxenutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Short, J., Williams, E. & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: John Wiley & Sons.
- Skolforskningsinstitutet. (2019). *Individanpassad vuxenutbildning: Med fokus på digitala verktyg*. Systematisk översikt, 2019:03. Stockholm: Skolforskningsinstitutet. Hämtad 2025-05-05 från https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/05/Individanpassad-vuxenutbildning_pdf-i-fulltext-201.pdf.
- Skolinspektionen. (2019). *Kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå: Granskning av huvudmäns och rektorers arbete för flexibilitet och individanpassning*. Tematisk kvalitetsgranskning, dnr 400-2017-10217. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2025-05-05 från https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2019/komvux/kommunal-vuxenutbildning-pa-gymnasial-niva_kvalitetsgranskning-skolinspektionen2019.pdf.
- Skolinspektionen. (2021). *Studieavbrott i kommunal vuxenutbildning: Huvudmäns och rektorers arbete med att främja fullföljande av studier och motverka avbrott*. Tematisk kvalitetsgranskning, dnr 40-2020:6278. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2025-05-05 från <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2021/avhopp-i-kommunal-vuxenutbildning/>.
- Skolinspektionen. (2024). *En granskning av kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (sfi)*. Redovisning av regeringsuppdrag, U2021/04942. Rapport 2024:1. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2025-05-05 från <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/regeringsrapporter/2024/sfi/>.
- Skolverket. (2012). *Läroplan för vuxenutbildningen (Lvux12)*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2025-05-24 från <https://www.skolverket.se>.
- Skolverket. (2022). *Elever och studieresultat i kommunal vuxenutbildning 2021: Beskrivande statistik*. Rapport, dnr 2022:874. Hämtad 2025-05-24 från <https://www.skolverket.se>.
- Skolverket. (2024). *Elever och studieresultat i kommunal vuxenutbildning 2023*. Beskrivande statistik, dnr 2024:1158. Solna: Skolverket. Hämtad 2025-05-05 från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2024/elever-och-studieresultat-i-kommunal-vuxenutbildning-2023>.
- Song, H., Kim, J. & Park, N. (2019). I know my professor: Teacher self-disclosure in online education and a mediating role of social presence. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 35(6), 448–455. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1455126>.

Taylor, T. H., Parker, G. D., III & Tebeaux, E. (2001). Confronting cost and pricing issues in distance education. *Educause Quarterly*, 24(3), 16–23.

Teledahl, A., Andersson, E., Harvey, F., Rudsberg, K. & Sundhäll, M. (2024). Teachers' collective habits as critical for establishing collegial learning. *Professional Development in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413116>.

de la Varre, C., Irvin, M. J., Jordan, A. W., Hannum, W. H. & Farmer, T. W. (2014). Reasons for student dropout in an online course in a rural K–12 setting. *Distance Education*, 35(3), 324–344. <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2015.955259>.

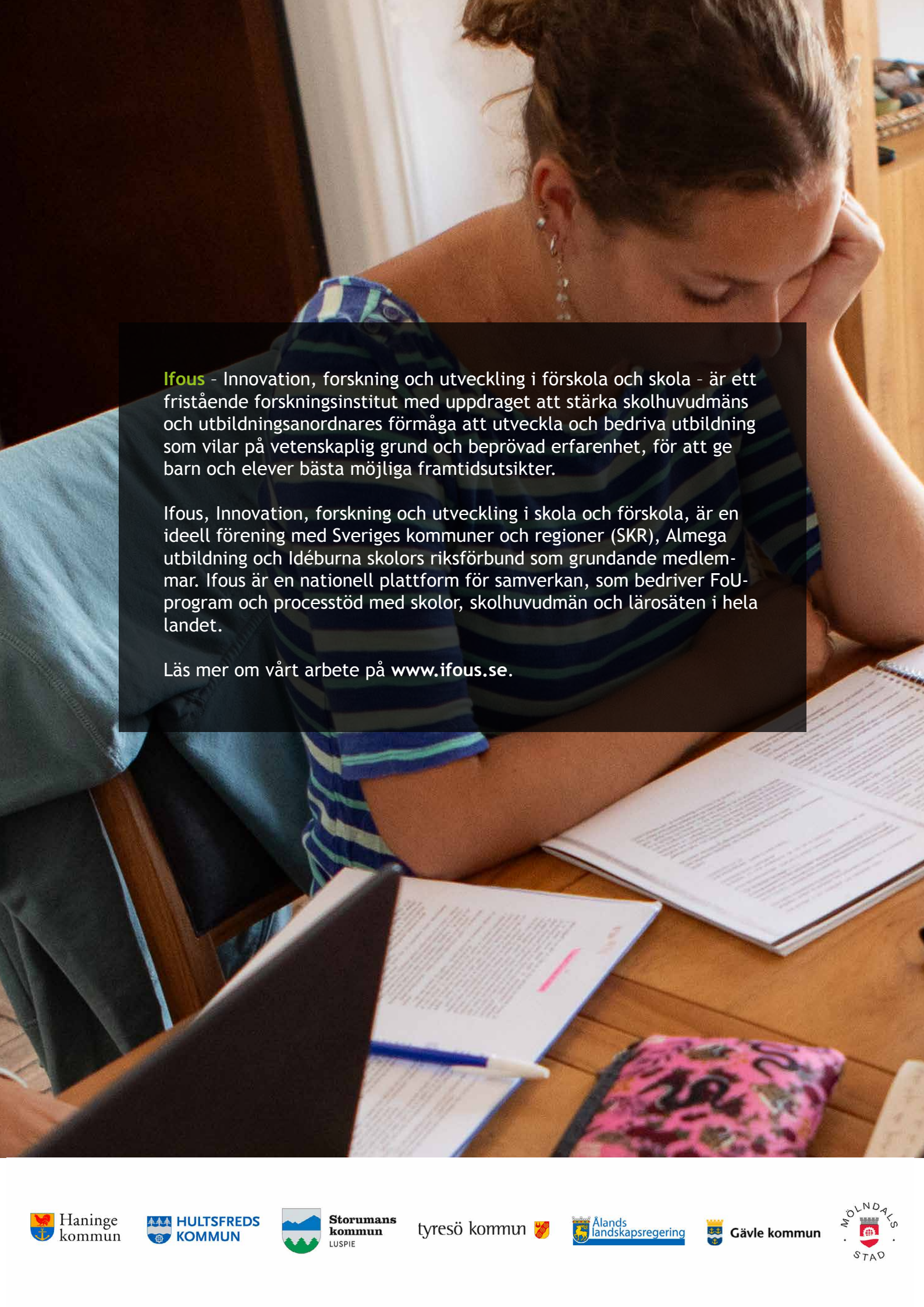
Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningsсед 2024*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2025-05-05 från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>.

Wermke, W. (2013). *Development and autonomy: Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.

Wärvik, G.-B. (2013). The reconfiguration of adult education VET teachers: Tensions amongst organisational imperatives, vocational ideals and the needs of students. *International Journal of Training Research*, 11(2), 122–134. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.122>.

Åkerfeldt, A., Hilli, C., Bergdahl, N. & Hrastinski, S. (2022). Att designa för fjärr- och distansundervisning med fokus på digitala lärmiljöer och närvaro. I Ifous (2022), *Digitala lärmiljöer: Likvärdig utbildning med fjärr- och distansundervisning*. Slutrapport från FoU-programmet DigiLi, 2022:2. Stockholm: Ifous. Hämtad 2025-05-05 från <https://www.ifous.se/wp-content/uploads/2022/03/202203-ifous-2022-2-h.pdf>.

Åkerfeldt, A., Paul, E. & Hrastinski, S. (accepterad). Vuxenutbildningens distansundervisning: En villkorad flexibilitet. *Educare*.



Ifous - Innovation, forskning och utveckling i förskola och skola - är ett fristående forskningsinstitut med uppdraget att stärka skolhuvudmäns och utbildningsanordnares förmåga att utveckla och bedriva utbildning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, för att ge barn och elever bästa möjliga framtidsutsikter.

Ifous, Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola, är en ideell förening med Sveriges kommuner och regioner (SKR), Almega utbildning och Idéburna skolors riksförbund som grundande medlemmar. Ifous är en nationell plattform för samverkan, som bedriver FoU-program och processtöd med skolor, skolhuvudmän och lärosäten i hela landet.

Läs mer om vårt arbete på www.ifous.se.