

2025:4

doi: 10.63310/edu.2025.4.60035

Vuxenutbildningens distansundervisning: En villkorad flexibilitet

Anna Åkerfeldt

Stockholm University, Department of teaching and learning
<https://orcid.org/0000-0002-5101-7369>
anna.akerfeldt@su.se

Enni Paul

Stockholm University, Department of education
<https://orcid.org/0000-0003-4474-3925>
enni.paul@edu.su.se

Stefan Hrastinski

Division of Digital Learning, KTH Royal Institute of Technology
<https://orcid.org/0000-0002-9984-6561>
stefanhr@kth.se

The Swedish municipal adult education curriculum emphasizes that there should be flexibility in education and accommodation to meet the adults' diverse needs. However, it appears unclear what the concept of flexibility means in practice especially in the context of adult distance education. This study explores how the distance teacher role is constructed, how flexibility is enacted, and its implications for didactic practice. Drawing on focus groups with 46 teachers and principals and a mapping of seven municipal adult education activities, the findings reveal a *paradox of conditional flexibility*: while teachers are expected to be highly adaptable, organizational and economic constraints, standardized structures, and policy-driven efficiency goals limit real flexibility. Teachers navigate tensions between pedagogical ideals, administrative demands, and students' expectations of autonomy, often at the cost of didactic quality. Assessment requirements further restrict flexibility, reinforcing rigid practices in a system that markets itself as flexible. The study argues for strategic organizational support and a redefinition of flexibility that prioritizes pedagogical and didactic dimensions.

Keywords: didaktik, distansläraryrollen, distansundervisning, distansutbildning, flexibilitet, vuxenutbildning

1 Inledning

I vuxenutbildningens läroplan (Skolverket, 2017) betonas vikten av att utbildningen ska vara flexibel och anpassningsbar till de vuxnas önskemål och behov. Denna flexibilitet kan omfatta faktorer som utbildningsplats, studieform, studietakt, tidpunkt och "sätt att lära" (s. 6). Dessutom framhålls att vuxenutbildningen bör sträva efter att erbjuda flexibla lösningar med utgångspunkt i individens behov gällande organisation, form och arbetssätt. Dock framstår det oklart vad som menas med begreppet flexibilitet, och hur det ska omsättas i praktiken (Mufic, 2023; Mufic & Fejes, 2022). Flexibilitet kan bland annat innebära att elever kan kombinera kurser på olika sätt, studerar hel- eller halvtid, och påbörjar sina studier vid olika tidpunkter under året (Holmqvist et al., 2021). För lärarnas del innebär det sistnämnda att de möter en elevgrupp som ständigt kan förändras, vilket innebär utmaningar i undervisningen.

Ett vanligt sätt att tolka flexibilitet inom den kommunala vuxenutbildningen har varit genom att erbjuda distansutbildning (Mufic, 2023; Muhrman & Andersson, 2022). Med andra ord bedrivs kurser inom komvux i allt ökad utsträckning helt eller delvis på distans då dessa kurser generellt anses vara flexibla (Mufic, 2023). Under 2023 studerade 34% av eleverna på grund- och gymnasial nivå och 9% av eleverna inom svenska för invandrare (sfi) på distans (Skolverket, 2024). Ökningen kan delvis förklaras som en respons på kravet på flexibilitet men även som en följd av marknadsanpassning eller driven av en ekonomisk rationalitet (Mufic, 2023; Mufic & Fejes, 2022; Muhrman & Andersson, 2021). Även Covid-19-pandemin medförde ett ökat behov av och en övergång till undervisning på distans.

Det är främst kurser på gymnasial nivå som studeras på distans och då dominerar kurser i så kallade "teoretiska ämnen" som matematik och svenska, men även här finns en stor variation mellan olika utbildningsformer och utbildningsanordnare (Skolverket, 2024). Därutöver sker en hel del undervisning delvis på distans. Dock råder det en begreppsförvirring kring olika undervisningsformer på distans, exempelvis fjärr-, flex-, hybrid- och digital undervisning, och därför kan det också finnas svårigheter att kommunicera och förstå hur undervisningen är

organiserad såväl för eleverna som för lärare inom verksamheten. På liknande sätt förekommer skilda tolkningar av betydelse av begreppet flexibilitet. Än svårare kan det vara att jämföra utbildningar då undervisningsformerna kan variera från kurs till kurs. Därför behöver det synliggöras vilka undervisningsformer som förekommer och innebörden av dessa i förhållande till verksamheten och vad dessa innebär för lärarnas roll och deras undervisning. Detta behövs såväl på verksamhetsnivå, ledningsnivå samt inom forskning. Vidare är forskning inom området vuxenutbildning på distans, i en nordisk kontext begränsad (Hilli & Åkerfeldt, 2020). Internationell forskning är spridd inom ett flertal ämnesdiscipliner och många olika tidskrifter, vilket kan göra att det är svårt att skapa sig en överblick och se mönster (Barbour, 2018).

Mot bakgrund av ovanstående är det angeläget att fördjupa förståelsen om distanslärarrollen och hur den kan förstås och tar sig uttryck i vuxenutbildningen. Syftet med studien är att belysa lärarrollen och hur flexibilitet tar sig uttryck ur lärares perspektiv när utbildningen sker på distans för att skapa ökad och fördjupad kunskap om distanslärarrollen. Följande forskningsfrågor har väglett studien:

- Hur beskriver lärare sin roll som distanslärare?
- Hur beskriver lärarna att flexibilitet tar sig uttryck organisatoriskt?
- Vad innebär vuxenutbildningens höga krav på flexibilitet för lärarnas didaktiska arbete?

2 Flexibilitet och vuxenutbildning

Komvuxutbildningens krav på att vara flexibel och individanpassad har förstärkts med allt tydligare skrivningar sedan 1990-talet (Fejes et al., 2018). Flexibilitet i styrdokumentet är tätt sammanvävt med individualisering, genom att utbildning ska erbjudas och vara ständigt tillgänglig för den vuxne utifrån dennes behov och livsomständigheter (Fejes et al., 2018). Individualiseringen framställs även handla om kostnadseffektivisering och att öka genomströmningen (Fejes et al., 2018). En följd av de organisatoriska kraven på flexibilitet har blivit att fristående kurser ofta erbjuds löpande snarare än att elever läser fullständiga program. De kan också påbörja sina studier vid andra tider än vid läsårets/terminens början (Holmqvist et al., 2021). Utbildningar och kurser ges dessutom genom olika aktörer som en följd av marknadseringen (se till exempel Muhrman & Andersson, 2022), exempelvis av externa utbildningsanordnare, kommuner och dess skolor. Vidare kan vuxenutbildningen ges i olika former som exempelvis distansutbildning.

Flexibel utbildning är ett begrepp som ofta uppfattas som positivt men som saknar en etablerad definition. Det likställs ofta med distansutbildning, men flexibilitet inom utbildning kan exempelvis innebära möjlighet att välja kurser, olika sätt att studera eller olika medier som stöd för lärande (Collis & Moonen, 2002). Enligt Collis och Moonen (2002) kan flexibilitet relateras till elevcentrering där kursdesign inte görs av läraren eller utbildningsinstitutionen i förväg utan där elever har stora möjligheter att påverka kursers och utbildningars upplägg. Med andra ord är flexibilitet ett bredare begrepp än att vara flexibel gällande tid och rum för utbildning genom att erbjuda individuell distansundervisning.

Collis (1998) beskriver fem dimensioner av flexibilitet: 1) plats, att den studerande kan påverka var studierna sker; 2) valfrihet, att den studerande kan välja kurser utifrån behov och intresse; 3) interaktion, att elever ska ha möjlighet att studera individuellt eller i grupp utifrån behov; 4) kommunikation, att det finns möjlighet att kommunicera med elever och lärare på olika sätt; och 5) studiematerial, att elever kan påverka och bidra till de studiematerial som används. Till detta kan även läggas dimensionen tid, att den studerande kan påverka tidpunkten för studierna. Samtidigt understryker Collis och Moonen (2002) att strävan att forma en flexibel utbildning kan hindras av lärares arbetsbörda och utbildningsinstitutionen ekonomiska villkor.

I tidigare studier av den kommunala vuxenutbildningen framträder en bild av att styrdokumentens skrivningar om flexibilitet och individanpassning snarast tar form som ökad standardisering av undervisningsinnehåll och undervisningsformer och färre reella valmöjligheter (se t.ex. Fejes et al., 2016; Fejes et al., 2018; Henning Loeb & Lumsden Wass, 2014; Mufic, 2023). En följd, enligt Fejes et al. (2018), är att värden från folkbildningstraditionen inom vuxenutbildningen samt pedagogiska diskurser som lyfter demokrati, bildning och det kollektiva, ger vika för komvux som en plats för formande av 'en individualiserad medborgare' inom ramen för en effektivitetsdiskurs.

I en studie om hur individanpassad och flexibel utbildning organiseras i svensk grundläggande vuxenutbildning visar Henning Loeb och Lumsden Wass (2014) hur olika "organiserande knutar" formar en fast struktur – ett nät – som villkorar hur eleverna kan delta i utbildningen. Med andra ord framträder snarast en avsaknad av flexibilitet och individualisering i praktiken då eleverna måste delta i hela "nätet" och följa den fastställda strukturen för att lyckas med sina studier. Särskilt drabbar det elever i stort behov av stöd eftersom organisatoriska stödstrukturer saknas. Det medför

att lärarna får lägga mycket tid på att stötta eleverna. Henning Loeb och Lumsden Wass (2014) är kritiska mot att individualiseringen i vuxenutbildningen innebär att ansvaret för lärandet förläggs till individen, och att komplexa sammanhang och individernas livssituationer förbises. Fejes et al. (2016) visar i sin tur hur sättet att organisera vuxenutbildning med flexibel antagning skapar brist på kontinuitet i undervisningen och hinder för interaktion mellan eleverna. Det medför bland annat att lärarnas arbete skiftar fokus från undervisning till mer administrativa uppgifter. Detta var något lärarna i studien ifrågasatte utifrån sitt professionella omdöme, då de menade att eleverna behövde mer tillfällen till interaktion, stöd och möten med lärarna för att klara av studierna. Liknande bild av motsättningar i policydokumentens konstruktion av flexibilitet, individualisering och eleverna som aktiva och ansvariga för sitt eget lärande och lärarnas professionella omdöme framträder i studier av sfi (Beach, 2004, 2006). Flera forskare lyfter också fram hur policydokumentens fokus på flexibilitet och individanpassning är uttryck för den kvasi-marknad som uppstått inom vuxenutbildningen med kommodifiering (Beach, 2004) av den kommunala vuxenutbildningen som följd, och en produkt av övergripande diskurser om kompetensförsörjning, anställningsbarhet och integrering i samhället genom arbete samt individens eget ansvar för sitt lärande (Henning Loeb & Lumsdeén Wass, 2014; Mufic & Fejes, 2022; Muhrman & Andersson 2022). Denna slags flexibilitet och individanpassning står i kontrast till en förståelse av flexibilitet och individanpassning som formas utifrån lärarnas professionella kunnande och som centreras kring rika möjligheter till varierad undervisning. Ytterligare en utmaning, som är specifik för yrkesutbildningarna inom komvux, i relation till flexibilitet, inkluderar kortsiktig upphandling med externa aktörer som gör det svårt att planera utbildningar långsiktigt (Muhrman & Andersson, 2022). Dock har ingen av de nämnda studierna som berör flexibilitet haft fokus på komvux som distansutbildning, vilket är fokus i denna artikel.

2.1 Distansundervisning

Begreppet *distansundervisning* används när undervisningen sker helt eller till största delen på distans (Moore, 2013). Det betyder att distansundervisning kan innefatta närstudier till viss del, även om större delen av undervisningen sker främst på distans. Skollagen definierar distansundervisning som ”interaktiv undervisning som bedrivs med informations- och kommunikationsteknik där elever och lärare är åtskilda i både rum och tid” (SFS, 2010:800). Det är även vanligt att fjärrundervisning, vilket definieras som ”interaktiv undervisning som bedrivs med informations- och kommunikationsteknik där elever och lärare är åtskilda i rum men inte i tid” (SFS, 2010:800),

anses vara en del av distansutbildningsbegreppet (Moore & Kearsley, 1996). Vuxenutbildning på distans kan se ut på många olika sätt, exempelvis självstudier, att elever kommunicerar i digitala forum och reguljära möten via videokonferens. Ibland är läraren tillgänglig för att interagera med elever medan de i andra fall studerar självständigt med stöd av studiematerial (Mufic, 2023).

Distansundervisning har möjliggjort för fler individer att kunna studera, exempelvis på grund av 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. I och med den ökade utvecklingen av informations- och kommunikationsteknologier under slutet av 1900-talet har det blivit möjligt att undervisa på distans i allt större utsträckning. Under Covid-pandemin fick elever och lärare även erfarenhet av distansundervisning genom skolstängningar. Möjligheten att kommunicera såväl i realtid via videokonferenssystem som asynkront via lärplattformar har möjliggjort bland annat variation av undervisningen och anpassningar till enskilda elevers behov. Det är dock även vanligt med standardiserad distansundervisning genom självstudier för att minska kostnader, vilket kan ske på bekostnad av individuella anpassningar och stöd. Att designa för lärande när eleverna inte befinner sig på plats har varit en av de största utmaningarna. Bland annat att designa och strukturera material såsom uppgifter men även att etablera och skapa relationer med elever har varit återkommande frågor inom forskningen (de la Varre et al., 2014; Hawkins et al., 2012; Song et al., 2018).

Distansutbildning innebär inte nödvändigtvis att kostnaderna är lägre i jämförelse med närundervisning (Annetta et al., 2010; Ng, 2000; Taylor et al., 2001). Studier har visat att det krävs omfattande resurser för att erbjuda distansundervisning av hög kvalitet. Didaktiskt, organisatoriskt och tekniskt stöd för lärare och elever har visat sig vara kostsamt och tidskrävande, men nödvändigt för framgångsrik distansundervisning (Barbour & Bennett, 2013). Vidare kan det vara svårt att jämföra och räkna på kostnader eftersom distans- och närundervisning verkar utifrån olika premisser. Att undervisa på distans innebär även att lärarrollen förändras (Sandén, 2021). Sandén (2021), som fokuserat på högstadie- och gymnasielärares digitala arbete under COVID-19 pandemin, pekar på att vissa lärare som arbetar på distans utvecklar sin pedagogiska och didaktiska repertoar. För andra lärare innebär dock distansundervisning tvärtom en sänkt undervisningskvalitet då kontakten med eleverna samt möjligheterna att forma undervisningen på varierat sätt minskat enligt dem. Vidare påtalas att lärarrollen förskjuts från dess pedagogiska kärna,

till roller som exempelvis administratör, skådespelare och redaktör när lärare ska arbeta via lärplattformar, undervisar via en skärm respektive sätter ihop undervisningsmaterial. Lärplattformar villkorar dessutom lärararbetet. Detta sker dels genom standardisering som styr vad som är möjligt, vad som måste göras och i vilken ordning och, dels sker det genom en tidsmässig tempoökning i lärararbetet – bland annat genom att lärplattformen medför att det alltid finns mer arbete att göra i plattformen. Sandén argumenterar också för att från huvudmäns perspektiv handlar inte digitalisering (innefattande distansundervisning) om pedagogiska och didaktiska kvaliteter, utan om ökad genomströmning och kostnadseffektivisering, vilket innebär att lärarnas expertis ges ett minskat utrymme i formandet av utbildningsverksamheterna (se även Mufic, 2023).

2.2 Flexibilitet och distansundervisning

Distansundervisning kan skapa möjligheter för studerande på komvux och bidra till ökade möjligheter till flexibilitet (Muhrman & Andersson, 2022; Skolforskningsinstitutet, 2019). Bland annat kan det underlätta för elever att kombinera arbete med studier och elevernas bostadsort utgör inte ett hinder för studierna. Eleverna får även tillgång till ett ökat utbud av kurser. Digitala lärresurser (digitala verktyg, digitalt innehåll och digitala läromedel) kan dessutom erbjuda andra sätt att utveckla och visa sitt kunnande. Men distansundervisning medför också utmaningar och kan skapa hinder för lärande. Det är fler avhopp och lägre genomströmning i distansutbildningen än i den skolförlagda utbildningen på komvux (Skolinspektionen, 2021a, 2021b). Dessutom förekommer det stora variationer och brister i undervisningens kvalitet (Muhrman & Andersson, 2022). Vidare tyder forskningen på att distansutbildning inte alltid fungerar eller är utformad för elever utan studievana, i behov av stöd eller för elever som studerar på sfi (Mufic & Fejes, 2022; se även Nationellt centrum för andraspråk, 2020; Skolverket, 2022). I distansutbildning förekommer mindre interaktion med andra elever, mindre handledning av läraren samt högre grad av självstudier – vilket för många elever, särskilt elever i behov av stöd eller som är nyanlända, inte är gynnsamt (Skolforskningsinstitutet, 2019; Skolinspektionen, 2019; Skolverket, 2022). Valmöjligheterna kan också bli de facto begränsade när distansutbildning blir den enda utbildningsformen som erbjuds – vilket Mufic (2023) benämner som ”en flexibilitetsparadox”. Distansutbildningar brottas dessutom med osäkerhet kring betygssättning (Skolverket, 2020).

En hög grad av flexibilitet är utmanande från ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv. Ett exempel på en utmaning är att planera undervisningen när nya elever löpande ansluter till en kurs och elever

har kommit olika långt i sina studier. I början av 90-talet föreslogs begreppet kooperativ frihet (eng. *cooperative freedom*) som innebär en målsättning att kombinera fördelarna med individuell flexibilitet och möjligheten att tillhöra en grupp med elever och lärare (Paulsen, 1992). Ett exempel är att när elever har kommit till en viss punkt i en kurs möts för en diskussion eller grupparbete. Ett annat exempel är att elever kan ha ett mer indirekt samarbete där de till exempel inspireras eller bygger vidare på tidigare elevers arbete, elever som i vissa fall redan har avslutat en kurs. I en vidareutveckling av detta begrepp lyfts transparens fram som ett sätt för att elever och lärare ska kunna studera kooperativt trots en hög grad av flexibilitet:

We understand transparency as students' and teachers' insight into each other's activities and resources. Transparency means that you and your doings are visible to fellow students and teachers within a learning environment. For instance, transparency could mean that students and teachers are made aware of and have access to each other's interests, thoughts, concerns, ideas, writings, references, and assignments. The purpose of transparency is to enable students and teachers to see and follow the work of fellow students and teachers within a learning environment and in that sense to make participants available to each other as resources for their learning activities. (Dalsgaard & Paulsen, 2009, s. 2)

3 Metod och material

Artikeln bygger på datamaterial som skapats inom ramen för forsknings- och utvecklingsprogrammet Vuxenutbildning på distans som genomförs i regi av Ifous. Projektet utgår från en praktisknära ansats, Design Based Research (DBR) (McKenney & Reeves, 2019) där strävan var att utveckla distansundervisningen i samverkan med medverkande lärare. Utgångspunkten i en DBR-ansats görs med strävan att utveckla arbetssätt snarare än att testa en specifik undervisningsmetod, resurs eller ett material. Intresset riktas mot 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). För att skapa en ökad förståelse för verksamheten gjordes därför en kartläggning och fokusgruppsintervjuer med deltagarna som utgör det empiriska materialet i den här studien.

Sammantaget deltog lärare från sju huvudmän i FoU-programmet. Dessa var verksamma i olika regioner, och verksamheterna skilde sig åt i storlek (se tabell 1). En av huvudmännen var lokaliserad i Finland, men då artikeln har fokus på svensk kommunal vuxenutbildning har materialet som berör denna huvudman utelämnats från artikeln. Övriga huvudmän deltog med lärare verksamma inom

EDUCARE

den kommunala vuxenutbildningen på gymnasial nivå (både yrkesämnena och allmänna ämnen), grundläggande nivå och/eller sfi. Hos varje huvudman bildades en eller två utvecklingsgrupper som leddes av en processledare (ofta en förstelärare eller annan lärare). Dessa huvudmän och de lärare som utgjorde utvecklingsgrupperna var de som ingick i föreliggande studie. Elva kartläggningar och sju fokusgruppsintervjuer genomfördes med totalt 46 lärare och rektorer (se tabell 2).

Tabell 1

De deltagande skolhuvudmännen

Skola och utvecklingsgrupp	Kommungrupp (enligt SKR, 2023)
B	Större stad
C	Pendlingskommun nära storstad
D1, D2	Pendlingskommun nära mindre tätort
E	Pendlingskommun nära storstad
F	Landsbygdskommun med besöksnäring
G	Pendlingskommun nära storstad

För att svara på syfte och frågeställningarna valdes en kvalitativ ansats där lärares och rektors beskrivningar av deras distansutbildningar utgör det empiriska materialet. Det material som analyserats för artikeln kommer dels från en kartläggning, som genomfördes i två steg i början av projektet, hösten 2022-vintern 2023, för att synliggöra utmaningar, möjligheter och dilemman i distansundervisningen och utifrån dessa kunna utforma insatser i den egna undervisningen. Dels analyserades datamaterial från fokusgruppssamtal som genomfördes vårterminen 2023 (se tabell 2).

Tabell 2

Sammanställning av det empiriska materialet

Material	Antal
Skriftliga kartläggningar	11 (varav 4 enskilda kartläggningar av rektorer)
Transkriberade fokusgruppssamtal	7 (totalt 46 lärare och rektorer)

3.1 Kartläggning

Den skriftliga kartläggningen genomfördes genom att deltagarna i utvecklingsgrupperna först reflekterade individuellt kring utmaningar och möjligheter gällande distansutbildning inom tre dimensioner; lärande, undervisning och organisation (se tabell 3). Sedan delade deltagarna sina reflektioner med varandra i utvecklingsgrupperna. Processledaren för varje grupp sammanställde reflektionerna. Totalt inkom åtta skriftliga kartläggningar från utvecklingsgrupperna. Sju användes

för analys då den finska verksamhetens kartläggningar exkluderades. Även rektorer i verksamheterna ombads att fylla i kartläggningen. Fyra rektorer inkom med sina skriftliga reflektioner. Totalt har alltså 11 skriftliga kartläggningar analyserats.

Tabell 3

Översikt över de frågor som lärarna besvarade i kartläggningen.

Dimensioner	Möjligheter	Utmaningar
Organisation	Vad fungerar väl i distansundervisningen?	Vad är de största utmaningarna för distansundervisningen?
Undervisning	Vad fungerar väl i distansundervisningen?	Vad är de största utmaningarna gällande distansundervisningen?
Lärande	Vad fungerar väl i distansundervisningen för eleverna?	Vad är de största utmaningarna gällande distansundervisningen för elevernas lärande?

I den här artikeln behandlas de första dimensionerna i kartläggningen, organisation och undervisning, då syftet med artikeln är att skapa en fördjupad förståelse för lärarrollen när undervisningen sker på distans.

3.2 Fokusgruppssamtal

Fokusgruppssamtalen genomfördes digitalt via ett konferensverktyg och varade mellan 74 och 100 minuter. I respektive samtal deltog mellan fyra och åtta lärare. Sammanlagt genomfördes åtta fokusgruppssamtal, varav sju utgör underlag för denna artikel. I fokusgruppssamtalen berördes följande teman: skolans historik, organisation av utbildningen, att vara distanslärare, undervisningsgrupp och undervisning, lärmiljöer samt utvecklingsområden. Samtalen transkriberades i sin helhet.

3.3 Analys av det empiriska materialet

Materialet som har analyserats har lästs igenom ett flertal gånger och diskuterats gemensamt av forskarna. En tematisk analys genomfördes för att identifiera mönster (Braun & Clarke, 2006) kring vad som karaktäriserar flexibilitet i distansutbildningen på komvux samt om och i så fall vilka

spänningsfält framträder. Vi fokuserade på dimensionerna organisation och undervisning. Nästa steg i arbetet var att hitta initiala koder i materialet som berörde lärarrollen och hur flexibilitet framträder som formulerats i syftet med studien. De initiala koderna sattes sedan samman till teman som sedan granskades och diskuterades av artikelförfattarna. Efter diskussion utvecklades en mer detaljerad analys och de olika temana namngavs.

3.4 Etiska överväganden

Deltagarna har fått information om vad deltagande i forskningsprojektet innebär. Denna information har kommunicerats både muntligt och skriftligt för att säkerställa att deltagarna fått möjlighet att ta till sig informationen och ställa eventuella frågor. Forskarna betonade att lärarna kan tacka nej till att medverka i fokusgruppssamtal och/eller kartläggningar men ändå delta i utvecklingsarbetet.

4 Resultat

Resultaten presenteras med fokus på dimensionerna; organisation respektive undervisning.

4.1 Organisatoriska utmaningar

Gällande skolornas organisation identifierades två huvudsakliga teman:

- 1) villkor för hur flexibilitet tar form – vilket innefattar arbets- och anställningsvillkor samt ekonomiska villkor – samt
- 2) hur organisationen av utbildningen påverkar lärarrollen

4.1.1 Villkor för hur flexibilitet tar form

Gällande arbets- och anställningsvillkor framkommer spänningar mellan att arbeta hemma och vara på arbetsplatsen, liksom mellan att undervisa både i klassrum och på distans, så kallade "blandtjänster". Detta ställer krav på organisationens flexibilitet och anpassning till de delvis nya villkoren som undervisningen på distans innebär. I kartläggningarna och fokusgruppssamtalen framkommer att lärare saknar lämpliga enskilda arbetsrum och väljer istället att arbeta hemma.

Flera såg också ett problem i att vi inte har förutsättningar att arbeta med distans på arbetsplatsen; det finns inte möjlighet till tysta arbetsrum där distansundervisning kan ske. (Kartläggning skola G)

Att sakna eget arbetsrum skapar utmaningar för distansläraren exempelvis vid synkrona undervisningstillfällen via video, något som citatet ovan synliggör. Samtidigt framträder utmaningar kopplade till arbetsmiljön när arbetet utförs hemifrån. Det kan handla om familjemedlemmar som är hemma eller avsaknad av lämpliga resurser. När arbetet sker i hemmet kan det också finnas risk att lärare inte delar sina erfarenheter och kunskap i samma utsträckning då strukturer för kollegiala samtal på distans saknas. Det kan således uppstå motsättningar mellan behovet av flexibilitet gällande var enskilda medarbetare fysiskt genomför sin undervisning och behovet av kollegialt lärande. Det saknas ofta tid för lärarnas kompetensutveckling, vilket inte bara gäller lärare som undervisar på distans. Det kan vara än mer svårt när lärarkollegiet är utspridda fysiskt och strukturer för kollegialt lärande saknas, särskilt i övergången från klassrumsundervisning till distansformer.

Vi har precis färdigställt ett rum för flippat classroom och där behöver vi tid och möjlighet att få träna på att använda det. (Kartläggning skola D)

Något som framkommer både i skriftliga kartläggningar, som i citatet ovan, och i fokusgruppsamtalen är att lärarna efterlyser organisatoriskt stöd och satsningar från skolans sida för att kunna utveckla förtroget med olika digitala redskap. Kartläggningarna och fokusgruppsamtalen visar även utmaningar med flexibilitet gällande undervisningslokaler. Detta innefattar svårigheter att möta elevernas individuella behov om de vill växla från distans till klassrumsbaserad undervisning. I materialet kan vi också skönja en spänning mellan att å ena sidan erbjuda stabila anställningsvillkor genom heltidstjänster och å andra sidan se till verksamhetens behov av flexibilitet för att kunna allokera resurser dit de behövs mest. Detta hänger också ihop med hur tiden för att undervisa på distans räknas. En rektor beskriver i kartläggningen att hen i dagsläget inte riktigt vet hur många timmar som en lärare behöver för att undervisa på distans respektive i klassrum eller om läraren har hybridundervisning:

Hur många elever är en heltid om läraren har både klassrum och distans? Blandtjänster känns stressigt för vissa lärare, kan bli ett arbetsmiljöproblem. (Kartläggning skola C)

Citatet ovan belyser utmaningen i att hantera blandade undervisningsformer, där avsaknaden av tydliga riktlinjer för tidsåtgång och arbetsbelastning skapar osäkerhet inom verksamheten. Flertalet lärare lyfter även hur ekonomiska förutsättningar styr vilka kurser som ges, i vilken form och hur

EDUCARE

ofta intaget sker, vilket påverkar deras tjänsteplanering och arbetsvillkor. ”När jag började, då var det inte det här att vi hade så mycket olika intagningsperioder, och då började vi få krav att ... ja, kan man få in fler nya studerande” (Fokusgruppsamtal, skola D2).

Med andra ord sätter ekonomiska villkor ramar för hur flexibilitet tar form, t.ex. om man behöver fylla på med nya elever i en kurs kontinuerligt för att få ekonomin att gå ihop, vilket citatet ovan visar. En aspekt som lyfts i flertal kartläggningar och fokusgruppsamtal är just periodindelningen i komvux, där studieåret delas in i flera kortare perioder (ofta om 5 eller 10 veckor), vilket innebär flera kursstarter under året. Materialet synliggör dessutom en variation mellan utbildningsanordnare gällande om elever antas löpande under pågående perioder eller vid starten av varje ny period, vilket även det diskuterades i relation till ekonomiska villkor. De ekonomiska premisserna är också delvis kopplade till om, när och hur externa utbildningsanordnare används. Även uppfattningar om distansutbildningars kvalitet hos externa aktörer kan leda till att kommun- och/eller skolledning satsar på att utveckla olika former av distansutbildning i egen regi.

För ett år sen så fick vi ett väldigt tydligt krav på oss, att så här kan vi inte ha det. Vi kan inte ha så här få i klassrummen och så många på [NAMN PÅ EXTERN AKTÖR] som dessutom inte håller kvalitet. Utan vi fick till oss att vi behöver tänka annorlunda, planera för ett flexiblere upplägg, använda oss mer av det digitala och så vidare. Och det är det som vi har kämpat med det här året, känner jag. Att försöka plocka in alla möjliga olika varianter och flexibla upplägg och använda ännu mer digital teknik. (Fokusgruppsamtal skola D1)

Sådana förändringar, som beskrivs i citatet ovan, medför att lärarna ställs inför nya former av undervisning. Det i sin tur ställer krav på att de har kompetens att använda digital teknik och att undervisa på distans. Ekonomiska förutsättningar, som till exempel för få elever på kurser, leder också till att vissa kurser enbart ges på distans. Detta kan, förutom att minska valfriheten för eleverna att välja en annan form av undervisning, skapa svårigheter att få hjälp och stöd på ett flexibelt sätt som förut varit möjligt. ”När kvällskurserna försvann också, så var det svårare för de som jobbade att kunna få hjälp, kunna komma till någon kurs då, att man faktiskt ville ha hjälp” (Fokusgruppsamtal, skola C).

Att det inte längre finns kvälls- och/eller helgkurser hos vissa av skolorna medför att möjligheten att få hjälp fysiskt på skolan minskar för elever som studerar på distans och som inte har möjlighet att delta i den stödverksamhet som erbjuds på dagtid. På skolor där det förut gavs kvälls- eller helgkurser kunde distanselever som var upptagna dagtid komma in vid ett sådant

kurstillfälle för att få stöd på plats. Det innebär alltså att elevernas möjlighet till stöd har blivit begränsad; det blir med andra ord mindre flexibelt för eleverna gällande när och hur de kan få stöd.

4.1.2 Organisationens påverkan på lärarrollen och undervisningens kvalitet

Ytterligare en utmaning som framträder i analysen handlar om att på vissa av skolorna behöver lärarna undervisa olika utbildningsformer samtidigt, dvs. de undervisar både distanskurser och skolförlagda kurser – ibland utan att detta benämns som hybridundervisning eller att läraren fått tid för att planera den dubbla undervisningen. Flera lärare beskriver hur skolledningen saknar förståelse för att olika former både kräver olika slags undervisning och ställer skilda krav.

Det blir en väldigt annorlunda lärarroll, tycker jag, just när man är en distanslärare. Men problemet är, som vi har sagt här, att nu ska man kombinera. Man ska vara två typer av lärare. Kunskapen är densamma som ska ut, men det är två helt olika sätt att göra det på. [...] Jag menar, om man till exempel har handledning ... Hade jag bara haft distans, då kanske jag hade kunnat ta någon kväll i veckan när kanske eleverna inte jobbar. Jag skulle kunna lägga mer handledningstid. Jag skulle kunna tänka, precis som du, [NAMN], sa, också ur elevperspektivet. Men nu fungerar inte det, för att jag ska bolla två former. [...] Jag tänker att här behöver vi en skolledning som förstår att lärarrollen blir helt annorlunda och att man inte kan kombinera det, framför allt inte när man då i schemat inte ens kan se att distansen [...] ska ta någon tid, för det var ju det vi fick höra från början. ”Nej, men du kör samma kursplanering som du kör på dagtid, men det kommer inte ta någon mer tid. Det ska inte ta mer tid.” (Fokusgruppsamtal skola C)

Att behöva undervisa på distans och i klassrum samtidigt utan att få mer tid för det, riskerar att leda till att klassrumsundervisningen kopieras till distanskursen – något som framkommer i citatet ovan där läraren beskriver att skolledningen sagt att de skulle köra “samma kursplanering som du kör på dagtid”. Lärarna hindras därmed från att utforma distansundervisningen på ett annat sätt även om de egentligen önskar att de kunde skapa en kurs som utgår från distansundervisningens premisser och utgår från “ett elevperspektiv”. Därutöver lyfter lärarna upplägget med att vuxenutbildningens periodindelning gör det svårt att kunna anpassa undervisningen till eleverna i gruppen och deras individuella behov – särskilt då en del elever skulle behöva mer tid på ett mer flexibelt sätt. Därtill kommer CSN som är ytterligare en aktör som lärare behöver förhålla sig till, som påtalas i följande kartläggning:

Så länge CSN inte är inblandat så är det lätt att organisera den studerandes studietakt. (Kartläggning skola D)

EDUCARE

CSN lyfts som en faktor som begränsar möjligheten att ändra studietakt, vilket illustreras av citatet ovan. Studiemedel är kopplade till en viss studieomfattning och om studietakten ändras kan detta påverka elevens rätt till studiemedel (CSN, 2024). Dock kan elever på en del av skolorna läsa i olika takt inom ramen för en och samma kurs (dvs. gå fem, tio eller tjugoveckors kurser i grupper där de blandas med varandra). Det innebär i sin tur att gruppens sammansättning är heterogen och föränderlig, vilket skapar utmaningar i undervisningssituationer.

Man har flera olika ... folk som studerar på 10 veckor, på 15 veckor, på 20 veckor och som har startat vid olika tillfällen också. Så att det är lite grann att försöka pussla ihop det där, och det sliter i alla fall jag med fortfarande, att försöka få någon bra ordning på det där, få det att funka lite grann. (Fokusgruppsamtal skola D2)

Som framgår av citatet ovan behöver läraren förhålla sig till en stor spännvidd i elevernas kunnande och förutsättningar. Möjligheten till flexibilitet i relation till kontinuerligt intag kopplas också till hur olika ämnen har olika förutsättningar.

Jag kan säga, i naturkunskap är det lite lättare, för att jag kan ha att någon grupp startade efter den andra. Då kan de hoppa in [i] den kursen där den andra gruppen är och göra den andra. Det är väldigt lätt med vissa ämnen tycker jag att pussla ihop det på det ... Men matematik går inte på det sätt[et], för det byggs ... Man staplar på just en kunskap, så det går inte att göra så. (Fokusgruppsamtal skola D2)

Citatet ovan pekar på hur organiseringen på ett sådant sätt där elever startar kursen "mitt i" och ändå kan tillgodogöra sig undervisningen är ämnesspecifik. I samtalen framkommer också hur lärare på skolorna där intaget till kurser är kontinuerligt behöver förhålla sig flexibelt till sin planering "dag för dag" eftersom de inte på förhand vet hur gruppen ser ut.

Och den här gruppssammansättningen kan ju förändras jättemycket på två veckor, så man liksom ... Egentligen är det lite grann att vänta och se på morgonen, vilka kommer i dag. Okej, i dag är det tre A-elever borta. Då måste vi göra så här. I dag har jag två nya som ska inskolas. Hela min tid går åt till det och så vidare. (Fokusgruppsamtal skola F)

Citatet pekar på hur elevgruppens ständiga föränderlighet bidrar till att läraren hela tiden måste vara beredd att tänka om kring sin planering samt anpassa undervisningen till nya förutsättningar och en ny gruppkonstellation. Det empiriska materialet synliggör att kontinuerligt intag tolkas på olika sätt av olika utbildningsanordnare, där vissa verksamheter har specifika perioder för intag medan andra tar in elever löpande i kurser. Sammantaget ger analysen en bild av att lärarna lämnas att lösa organisatoriska utmaningar i den egna undervisningen. Med andra ord framstår det som att

organisatorisk flexibilitet innebär att den enskilda läraren måste vara elastisk i sin planering och sin undervisning (jfr Mufic, 2023).

4.2 Undervisningens komplexitet

Två teman framträdde i analysen i relation till dimensionen som rör undervisning:

- 1) vad eller vem det är som ska vara flexibel, samt
- 2) bedömning i relation till flexibilitet.

4.2.1 En undervisning anpassad till eleverna eller elever som behöver anpassa sig?

I analysen framträder ett spänningsfält mellan å ena sidan uttryck för att det är elever som väljer fel utbildningsform och å andra sidan att det är utbildningen i dess nuvarande form som inte förmår möta elevernas behov. Mer interaktion lyftes som ett sätt att utveckla distanskurser för att skapa mer engagemang, som i följande citat:

Och jag tycker att vi skulle kunna bli bättre på att göra dessa kurser mer interaktiva och då behöver vi hela tiden ha det här elevperspektivet. ”När blir eleven uttråkad? Vad skulle vi kunna göra då, för att de faktiskt inte hoppar av?” (Fokusgruppsamtal skola C)

Som tidigare pekats på lyfts elevperspektivet i fokusgruppsamtal, precis som i detta citat, där läraren resonerar om behovet att skapa mer interaktiva kurser. Detta kan kopplas till att mycket av distansundervisning bedrivs i huvudsak som självstudier med lite interaktion eleverna emellan – även om det också finns exempel i det empiriska materialet på distansutbildning med mer interaktion elever emellan. Många vuxna elever efterfrågar distansstudier, eftersom de tänker att det går bättre att kombinera med arbete och/eller familjeliv. Dock menade lärarna att eleverna inte alltid har “en realistisk bild” av den insats som distansstudierna kräver och vilka förutsättningar som behövs, och därför inte har avsatt tillräckligt med tid för studierna eller har tillgång till en lämplig lärmiljö.

Det är en liten blandning av vad eleverna också förväntar sig av en distansundervisning eller en distanskurs. Jag känner att många tror att ”det här löser sig och det här ... gudarna skänker oss kunskap helt gratis och plötsligt är allt fixat”. Så det är svårt för eleverna många gånger att veta vad de väljer, när de väljer distans, hur mycket det kräver och så vidare. (Fokusgruppsamtal skola C)

Precis som i citatet ovan, var ett återkommande samtalsämne under fokusgruppsamtalen att det behöver bli tydligare för de studerande vad som krävs på en kurs på distans. Lärarna lyfte att eleverna inte alltid är medvetna om att distanskurser kräver lika mycket arbete som skolförlagda kurser, att studierna bedrivs i en form där eleverna behöver ägna sig åt mycket självstudier och att de inte alltid kan få lika mycket stöd som vid skolförlagda studier.

I kartläggningarna nämns att så kallade flexupplägg som vissa utbildningsanordnare erbjuder skapar möjligheter, det vill säga att eleverna kan göra många olika val samtidigt som det kan skapa förvirring och osäkerhet hos eleven när valen är många. En relaterad aspekt handlade om elevernas datorvana, digitala förmåga och tillgång till datorer. En del elever saknar till exempel tillgång till fungerande datorer och försöker delta i undervisningen via mobiler, något som kopplas samman med deras digitala vanor.

Problemet blir när de eleverna som inte har den digitala kompetensen att förstå att det är inte där man ska skriva sina inlämningsuppgifter, utan att det gör man bättre i ett ordbehandlingsprogram på datorn. [...] På sfi-distansen, där har jag ibland elever som så här ”men det är jättesvårt att skriva i Classroom på mobilen”. ”Ja, nej, men det är inte det ... du ska inte göra det, då får du komma in till skolan. Har du inte en dator hemma?” ”Jo, men den funkade inte.” Då måste du komma till skolan. Du kan inte studera från mobilen om du läser helt på distans. (Fokusgruppsamtal skola G)

Att elever med liten datorvana och/eller som saknar tillgång till datorer väljer distansutbildning innebär att lärarna behöver hantera digitalt ovana elever, något som citatet ovan belyser. I samtalen som berörde detta framkom spänningar mellan vem distansutbildningen riktar sig till så som den är utformad i dagsläget och vilka elever som väljer distansutbildning. Att skapa tillgänglighet och anpassningar i de digitala lärmiljöerna är något som lärarna arbetade med, men som också lyftes som ett område som behöver utvecklas mer. För att underlätta arbetet för såväl lärarna som för eleverna strävade flera av utvecklingsgrupperna efter att skapa gemensamma ramar och strukturer för distanskurserna. Samtidigt lyfte en del lärare i fokusgruppsamtalen att de vill strukturera sina egna kurser på sätt som passade deras ämnen och undervisning, vilket skapar motsättningar. Lärarna lyfte också frågor rörande hur de kan forma en kursstruktur och ett innehåll som fungerar för elever som studerar inom ramen för samma kurs men som studerar på olika nivåer, i olika takt och/eller har skilda behov. ”Då är det väldigt viktigt att utveckla ett sätt att göra informationsflödet för folk som ligger på många olika punkter i en kurs” (Fokusgruppsamtal skola D2).

Att undervisa en grupp med elever "som ligger på många olika punkter", som läraren i citatet ovan uttrycker det, innebär att läraren behöver kunna kommunicera med elevgruppen på ett sätt där informationen är relevant för alla trots att de ligger olika i sin kunskapsutveckling. Lärarna beskriver också att deras arbete får en annan karaktär än i traditionell klassrumsundervisning.

Då blir man mer som en administratör nästan. Visst, man kan ha mycket kommunikation med eleverna också, men det är ... ja, det är skriftlig kommunikation och den är asynkron och ... för det mesta. För att det ska funka så måste man nog gilla det arbetssättet. Det är inte det traditionella lärarsättet kanske, eller det här som många tänker sig. När man tänker "jag ska bli lärare", då är det inte sitta hemma och bedöma examinationer på löpande band och skicka e-post till elever. (Fokusgruppsamtal skola G)

Att mer fokus hamnar på skriftlig kommunikation än ett möte i ett klassrum innebär en förändrad lärarroll, "nästan som en administratör", vilket citatet ovan synliggör. Att följa elevernas kunskapsutveckling och gripa in när de inte följer planeringen tar flera av lärarna upp. Både att få elever höra av sig när de behöver stöd och att hantera väldigt många elever som efterfrågar individuell handledning och stöttning med uppgifter diskuterades också under fokusgruppsamtalen.

Sen är det där med att vissa har ... är dåliga på att ta initiativ själva, men vissa säger att "nej, men nu behöver jag ... Kan du hjälpa mig med det här?" eller "kan du ringa upp mig?" Och det tycker jag egentligen är det bästa sätt[et]... Sen är det problemet att få ihop tiden där, att passa ihop, när kan jag, när kan eleven? Och så vidare. Det har funkat bra med personer som är ... när de har varit hemma och varit sjuka eller frånvarande av såna skäl, för då är de tillgängliga ändå. Men de som då jobbar, då är det svårare att pussla ihop det där och skapa den där relationen lite grann. (Fokusgruppsamtal skola D2)

Läraren som citeras ovan beskriver att det bästa sättet att stötta är när eleverna själva tar kontakt, men att det kan vara svårt att hitta ett passande tillfälle för det. Att hitta tid att ge individuell handledning och stöttning kräver flexibilitet av lärarna, men det kan vara svårt att organisera för de elever som är frånvarande p.g.a. att de jobbar. Ska lärarna till exempel alltid vara tillgängliga var något som togs upp i fokusgruppsamtalen, och att kollegors val av att vara tillgängliga på kvällstid eller helger kunde skapa konflikter i arbetslagen. Ett sätt att stötta eleverna var att uppmana distanseleverna att komma till skolan. Därigenom kunde eleverna också få stöd genom en ökad interaktion med andra elever.

Vi uppmanar eleverna ofta att gå till skolan, till Lärcentrum, om de har möjlighet, och studera där. De har ju sina bås att sitta under lektionstid, men de kan sitta tillsammans på rasterna, göra läxor

tillsammans efter vår undervisningstid, efter klockan tolv. Och det bidrar som [NAMN] sa till deras sociala interaktion med varandra, och integration med andra elever på skolan. (Fokusgruppsamtal skola F)

Denna slags stöttning som beskrivs ovan där distanseleverna uppmanades komma till skolan var särskilt framträdande hos skolor där det fanns ett Lärcentrum.

4.2.2 Rättssäker bedömning i ett flexibelt system – en omöjlighet?

Aspekter relaterade till bedömning lyftes som en utmaning av flera lärare i relation till möjligheter till flexibla bedömningsformer. Vilken slags uppgifter är möjliga att använda som bedömningsunderlag för att det ska vara rättssäkert i dagsläget med snabb teknisk utveckling samt osäkerhet kring vem som egentligen gör elevens hemuppgifter var något som berördes.

Jag har också själv haft den tanken, att det här är en distanskurs, klart att eleverna ska kunna göra ... titta på små filmer, göra inlämningar när de vill, men så som det har blivit i dag så är det så otroligt svårt. Vi hamnar i konstiga lägen som lärare just nu. Och då blir det att jag går lite grann också emot mitt eget tänk om vad en distanskurs är egentligen för att jag känner att jag måste ha ... det måste ... Det är en myndighetsutövning att sätta betyg, och jag måste kunna vara säker på, så långt det bara går, att jag gör rätt i min myndighetsutövning. Så att tekniken, absolut, fantastisk, men tekniken är också på väg kanske att bli vårt fall på många olika sätt. Det tycker jag är en stor utmaning i dag när det gäller distanskurser. (Fokusgruppsamtal skola B)

Utvecklingen av tekniken och hur den både kan nyttjas för lärande och för fusk har medfört att lärarna behöver förhålla sig på ett annat sätt till bedömning, något som framkommer i citatet ovan. Lärarna beskriver att de väljer salsprov fast de egentligen skulle vilja ha andra examinationsformer. Flera lärare reflekterade kring dilemmat att utbildningen kallas distans men för att de ska kunna sätta betyg på ett rättssäkert sätt behöver prov genomföras på plats.

Jag möter elever som säger, som sagt det som jag sa tidigare också, att ”jag vill ha en renodlad distanskurs. Jag vill inte vara på plats. Jag jobbar, jag vill kunna göra mina prov söndag kväll om så behövs” eller ”jag ...” Där tycker jag utmaningen är just att det är så svårt att få till det, att göra bedömningen på ett rättssäkert sätt så som det är i dag. Det tycker jag, för jag förstår, jag förstår elevernas kommentarer när de säger så där. (Fokusgruppsamtal skola B)

Proven kan oftast inte organiseras när det passar eleverna i relation till deras yrkes- eller familjeliv, utan anordnas utifrån vad som är möjligt på skolan. Precis som i ovan fokusgruppsamtal uttrycktes förståelse för att detta inte är optimalt för elever som valt att studera på distans och som t.ex. arbetar dagtid. Samtidigt lyfte lärarna hur de – i den mån det var möjligt för dem – försökte vara flexibla till *när* under en kurs deras elever vill göra prov i förhållande till elevens möjligheter att påverka sin studietakt.

Man kunde göra lite som man vill de här flexibla studierna valdes av de elever som var lite självgående, som kunde få uppgifter gjorda hemifrån, så, som klarade av det. [...] ”Lämna in det här senast då och då.” Men nu skriver jag att ”kom hit och skriv provet då och då”. [...] Jag själv gör den här fördelningen i min planering och eleven har en färdig plan att följa. Men finns ingenting som säger att det måste följa det. Jag fick en fråga häromveckan, ”kan jag läsa den här kursen snabbare?” ”Absolut” sa jag, ”det är bara att du matar på hur snabbt du vill. För mig spelar det ingen roll så”. (Fokusgruppsamtal skola B)

Att låta eleven göra prov vid tidigare tillfällen än planerat kräver att läraren förhåller sig flexibelt till sin planering och att kunna ställa om till när proven ska skrivas. Möjligheten till flexibilitet i att göra prov eller göra slutuppgifter relaterades också till vilken slags elevgrupp man undervisade, som i citatet ovan där läraren jämförde vilka som valde att läsa flexibelt på distans förut jämfört med elevgrupper som studerar på distans idag. Även möjligheten att genomföra prov och särskilt omprov på andra tider på plats i skolan diskuterades, eftersom detta på en del av skolorna skapade svårigheter på grund av lokalbrist.

Jag behöver lägga minst en eller två skriftliga uppgifter i skolan, trots att utbildningen heter distans. [...] Varifrån hämtar jag de tiderna för omprov? Då måste jag gå och titta bland andra lärare. ”Snälla, kan jag stoppa fyra elever i ditt klassrum för att göra ett omprov?” (Fokusgruppsamtal skola C)

Även i detta fokusgruppsamtal berörs diskrepansen mellan att kursen kallas distans men att examinerande uppgifter behöver göras på plats i skolan. På denna skola fanns inget system för omprov, utan det blir den enskilde lärarens uppgift att med hjälp av sina kollegor hitta lösningar för att kunna genomföra prov och omprov på ett mer flexibelt sätt.

5 Diskussion

I den här artikeln har vi belyst och beskrivit distanslärarrollen utifrån lärarnas perspektiv. Nedan kommer vi att diskutera lärarrollen utifrån organisationen och vad den innebär för lärarnas didaktiska arbete med fokus på flexibilitet.

Utifrån analysen av fokusgruppsamtalen och kartläggningarna framgår en komplex bild av distanslärarrollen med suddiga konturer och delvis oklara arbetsvillkor. I det ingår frågor om hur distansundervisningen ska bedrivas och som knyter an till hur flexibilitetsbegreppet har kommit att tolkas av lärarna själva och av verksamheten där vuxenutbildning på distans anordnas. Här framträder en paradox (Mufic, 2023) som vi skulle vilja kalla för villkorad flexibilitet, där olika

aktörer och aspekter, beroende på utifrån vilket perspektiv antas, kan komma att hamna i förhållanden som de facto inte är flexibla (jfr Henning-Loeb & Lumsdén Wass, 2014; Mufic, 2023). Hur distansutbildningen organiseras villkoras av en ekonomisk rationalitet (jfr Mufic 2023), kopplad till materiella villkor som tid, lokaler och arbets- och anställningsvillkor, som bidrar till att forma vilken slags flexibilitet som blir möjlig och hur den tar form.

Resultaten synliggör olika typer av flexibilitet. 1) Organisatorisk flexibilitet beskriver hur kommuner och externa utbildningsanordnare förhåller sig till läroplanens krav på flexibilitet, vilket i ökande grad yttrar sig genom att kommuner väljer att erbjuda kurser på distans samt kontinuerligt anta elever och ge dem möjlighet att studera i sin egen takt. Däremot framgår av analysen att organisatorisk flexibilitet inom kommunala vuxenutbildningens distansutbildning inte tycks innefatta utrymme för att tänka annorlunda kring lokaler, undervisningsmaterial, tid för undervisning och planering och kompetensutveckling. Det leder till att elever ofta hänvisas till en standardiserad studieform utan valmöjlighet, exempelvis distansutbildning baserad på självstudier eller att traditionell klassrumsundervisning flyttas “in i datorn”. 2) Praktisk flexibilitet beskriver elevers önskan att studera på platser och tider som passar dem för att kunna kombinera studier med arbete och familj samt möjlighet att studera där man bor. 3) Didaktisk flexibilitet beskriver möjligheten för elever att erbjudas den undervisning de skulle önska och som ger dem det stöd för lärande de behöver för att utveckla relevant kunnande baserat i lärarnas didaktiska kunnande. Detta innefattar att kunna växla mellan olika former och innehåll, val av undervisningsmaterial, samt interaktion och kommunikation mellan elever och med lärare, som bland annat skulle kunna bygga på transparens för kooperativ frihet (Paulsen, 1992). Dalsgaard och Paulsen (2009) lyfter fram transparens som ett sätt för att elever och lärare att kunna studera kooperativt trots en hög grad av flexibilitet. Analysen visar dock att didaktisk flexibilitet inte stöds inom organisationen, vilket leder till att läraren får navigera mellan spänningarna som uppstår mellan didaktisk och praktisk flexibilitet.

5.1 Organisatoriska ramar och lärares didaktiska arbete

Analysen av lärarnas utsagor visar att pedagogiska och didaktiska frågor inte hamnar i fokus i formandet av distansutbildningarna och undervisningen, utan yttre ramar formas för att möta styrdokumentens krav på flexibilitet, vilket innefattar att distansstudier erbjuds som utbildningsform, och att det kan finnas möjlighet för eleven att påverka studietakt och tidpunkt för

kursstart. Detta medför att lärarna blir de som ska vara flexibla, eftersom de å ena sidan ska realisera verksamhetens tolkning av styrdokumentens krav på flexibilitet och å andra sidan förhålla sig till elevens önskemål av flexibilitet i studierna. Lärarnas utsagor vittnar om att det blir en krock mellan elevernas förväntan på distansstudierna som en flexibel studieform och en fastställd struktur med prov eller träffar på plats, tidpunkt för studierna, och möjlighet för stöd.

Det framstår som att flera utbildningsanordnare av distansundervisning öppnar alla dörrar för att eleverna ska kunna påbörja sina studier när som helst och studera i sin egen takt, vilket leder till konsekvenser som är svårhanterliga pedagogiskt och didaktiskt. Att "allt" ska kunna vara flexibelt är orimligt, vilket vår analys visar i och med att resurserna för vuxenutbildningen inte är oändliga – dock kan det ifrågasättas att lärarnas professionella kunnande inte får utgöra utgångspunkten i formandet av flexibilitet inom vuxenutbildningen (jfr Fejes et al., 2016; Mufic, 2023). Därför behövs en diskussion om vad som kan och bör vara flexibelt. Här behövs också en diskussion om vilken slags samt vems flexibilitet som avses.

Studiens resultat visar att verksamheternas tolkning av flexibilitet i styrdokumentet kan problematiseras. Elevens flexibilitet är inte i förgrunden i förhållande till möjligheter att lära. Det framgår i analysen att det snarare är lärarna som ska vara beredda på att när som helst ta emot nya elever, att de i vissa skolor behöver undervisa distanselever och närstuderande elever samtidigt. Detta innebär att klassrumsundervisningen bildar fond för distansundervisningen, som exempelvis att eleverna som studerar på distans behöver komma till skolan för att få stöd eller att prov behöver skrivas på plats.

5.2 En fast struktur och elevers förväntningar

Utifrån den analys som gjorts uppfylls inte Collis och Moonens (2002) fem dimensioner (sex med tillägg av tid) av flexibilitet, utan flexibiliteten framstår som skenbar. Elevens flexibilitet är villkorad i relation till vilka val som är möjliga. Exempelvis kan eleven välja distans – men vet ofta inte vad valet innebär vilket i sin tur kan leda till att hen inte klarar sina studier och/eller inte erbjuds möjlighet att växla mellan distans och närstudier efter behov. Valet av studieform och att kunna växla mellan olika former ställer krav på en flexibel organisation som kan anpassa sig till elevernas förutsättningar och behov. Analysen visar att eleverna sällan kan påverka undervisningsinnehållet, material, kommunikationsformer, möjligheterna till interaktion inom ramen för kursen eller formen

för undervisningen eller för examinationerna (jfr Collis & Moonen, 2002). De är på ett sätt satta även om "formen" i vissa fall inte är tydligt uttalad, det vill säga vad som menas med distans-, när-hybrid-, eller flex. I den här studien har vi valt att inte beröra hur undervisningsformerna beskrivs även om det är en angelägen fråga. Att utbildningsanordnare av distansundervisning ger eleverna möjlighet att kunna påbörja sina studier när som helst och studera i sin egen takt, leder till konsekvenser som är svårhanterliga pedagogiskt och didaktiskt. Med andra ord är startpunkt och (i viss mån) studietakt flexibelt, medan undervisningens former och innehåll inte är det. Snarare framstår det som att standardiserade strukturer skapas, utifrån tolkning av policydokument och en strävan efter effektivitet – vilket leder till att lärarnas expertis får ett reducerat utrymme i utbildningsorganisationen (Mufic, 2023; Sandén, 2021).

I samtalen framgår också att en av utmaningarna lärarna reflekterar kring utifrån sin lärarprofession är önskan att skapa mer interaktion mellan elev-elev och lärare-elev på ett mer flexibelt och transparent sätt (Paulsen, 1992). Lärarna ger alltså uttryck för att de önskar att de hade möjlighet och tid att utveckla sin undervisning. Utifrån studiens resultat kan vi konstatera att kravet på *lärarens flexibilitet* är hög i en organisation med låg flexibilitet.

5.3 Praktiska implikationer för lärarens didaktiska arbete och organization

I fokusgruppsamtalen med lärarna framträder ett stort engagemang och vilja att stötta eleverna i deras studier, även om det innebär merarbete (jfr Sandén, 2021). Spänningsfältet eller kanske snarare det kontinuum mellan att tala om elever som gör fel val eller inte har rätt förutsättningar för distansutbildning till att reflektera över att skolan inte förmår att möta upp elevernas behov och deras önskemål pekar på att komvux organisatoriska villkor skapar hinder för att lärarna upplever att distansundervisningen inte utformas utifrån deras pedagogiska och didaktiska expertis. Därmed finns en motsättning mellan hur flexibilitet tar form i dagsläget och uttrycken i styrdokumentet. Hur utformningen av distanskurserna ter sig och hur de utvecklas kommer bero på var verksamheten är på kontinuumet i synen på eleverna, samt på satsningar som innefattar organisatoriska förändringar där den didaktiska flexibiliteten sätts i centrum, istället för idéer om effektivisering. Vi menar att ett sätt att utveckla flexibilitet utifrån pedagogiska och didaktiska premisser är att återvända till Paulsens (1992) idéer om kooperativ flexibilitet och transparens, liksom att ha fokus på alla dimensioner av Collis och Moonens (2002) diskussion om flexibilitet.

I kartläggningarna och fokusgruppsamtalen framkommer just lärarnas (avsaknad av) digital kompetens som en aspekt som kan skapa utmaningar för distansutbildningen, vilket pekar på behovet att satsa ekonomiska resurser på vidareutbildning av lärare. I och med att distansundervisningen inom vuxenutbildning växer har många elever och lärare ännu begränsade erfarenheter av att studera och undervisa på distans, vilket även betyder att kompetensutveckling behövs för lärare och för ledning så att en distansutbildning kan utformas som möter elevernas behov och information om denna kan ges eleverna innan de väljer distans. Här kan noteras att elever och lärare fick viss erfarenhet genom så kallad nödundervisning under Covid-pandemin, vilket inte kan jämföras med en väl genomtänkt och utvecklad distansundervisning (Hodges et al., 2020). Mot bakgrund av ovanstående är det angeläget att fördjupa förståelsen om distanslärarrollen och hur den kan förstås och tar sig uttryck i vuxenutbildningen i ljuset av villkorad flexibilitet och olika kombinationer av distans- och närundervisning.

Att beräkna vad distansutbildning får och bör kosta, samt hur resurser fördelas till när- respektive distanskurser, är frågor som behöver undersökas vidare. I den här studien har vi inte undersökt dessa men det framkommer delvis att lärarna upplever att de inte får den tid och resurser som de behöver för att kunna planera, genomföra, följa upp och utveckla distansundervisningen i den utsträckning de önskar och har behov av. Beräkningar behöver ta höjd för att skapa en ökad flexibilitet i organiseringen av vuxenutbildningen baserat på lärares pedagogiska och didaktiska kunnande. Distansundervisning kan erbjuda möjligheter för eleverna att studera och även en möjlighet för lärare att utveckla sin undervisning, men bara om den tillåts få resurser som möjliggör att den öppnar upp för andra sätt att undervisa och även att organisera undervisningen. Organisationer som tillhandahåller distansundervisning behöver se över arbetsvillkor, tjänstefördelning och materiella förutsättningar gällande flexibilitet. En diskussion behövs om man med kvalitet menar pedagogisk och didaktisk kvalitet, eller kvalitet som mätbarhet i form av kostnadseffektivisering som ska stå i fokus (jfr Mufic, 2023; Sandén, 2021). En slutsats som dras i studien är att flexibiliteten i dagsläget är villkorad, och där omständigheter som kontinuerligt intag, avsaknad av för eleverna flexibelt arrangerat studiestöd samt distansundervisning som "kopierad klassrumsundervisning" inte är gynnsam för att utveckla distansundervisning med hög pedagogisk och didaktisk kvalitet.

Acknowledgment: Forskning- och utvecklingsprojektet genomfördes i samarbete med Ifous och finansierades av de deltagande skolhuvudmännen.

Referenser

- Andersson, P., & Muhrman, K. (2022). Swedish vocational adult education in the wake of marketisation, *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 1–22. doi: 10.13152/IJRVET.9.1.1
- Annetta, L. A., Folta, E., & Klesath, M. (2010). *V-Learning. Distance education in the 21st century through 3D virtual learning environments*. Springer.
- Bakker, A. (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. Routledge.
- Barbour, M. (2018). The landscape of K-12 online learning. Examining what is known. I M. G. Moore (red.), *Handbook of Distance Education* (4th ed.) (s. 521–542). Routledge.
- Barbour, M. K., & Bennett, C. (2013). The FarNet journey: Effective strategies for engaging Māori students on the virtual learning network. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 17(1), 12–23. doi: 10.61468/jofdl.v17i1.195
- Beach, D. (2004). The Public Costs of the Re-structuring of Adult Education: a case in point from Sweden. *The journal for critical education policy studies*, 2(1).
- Beach, D. (2006). Humanism and creativity in restructured adult education in Sweden. *Ethnography and Education*, 1(2), 143–160. doi: 10.1080/17457820600715364
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp0630a
- Collis, B. (1998). New didactics in university instruction: why and how. *Computers & Education*, 31(4), 373–395. doi: 10.1016/S0360-1315(98)00040-2
- Collis, B., & Moonen, J. (2002). Flexible learning in a digital world. Open Learning. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(3), 217–230. doi: 10.1080/0268051022000048228

- Dalsgaard, C., & Paulsen, M. F. (2009). Transparency in cooperative online education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3). doi: 10.19173/irrodl.v10i3.671
- de la Varre, 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. doi: 10.1080/01587919.2015.955259
- Fejes, A., C. Runesdotter., & Wärvik, G-B. (2016). Marketisation of adult education: Principals as business leaders, standardised teachers and responsibilised students. *International Journal of Lifelong Education*, 35(6), 664–681. doi: 10.1080/02601370.2016.1204366
- Fejes, A., Dahlstedt, M., Olson, M., & Sandberg, F. (2018). *Adult education and the formation of citizens: A critical interrogation*. Routledge.
- Hawkins, A., Barbour, M. K., & C. R. Graham (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. doi: 10.19173/irrodl.v13i2.967
- Henning Loeb, I., & Lumsden Wass, K. (2014). A policy of individualization and flexibility ignoring the situation of non-self-reliant individuals: The example of Swedish basic adult education. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 12(2).
- 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). doi: 10.26203/qvff-1t89
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holmqvist, D., Fejes, A., & Nylander, E. (2021). Auctioning out education: On exogenous privatization through public procurement. *European Educational Research Journal*, 20(1), 102–117. doi: 10.1177/1474904120953281

- McKenney S., & Reeves T, (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M. G. (2013). The theory of transactional distance. I M. G. Moore (red.), *Handbook of Distance Education* (3rd ed.) (s. 66–85). Routledge.
- 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*, 1–19. doi: 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. doi: 10.1080/02680939.2020.1817567
- Muhrman, K., & Andersson, P., (2022). Adult education in Sweden in the wake of marketisation. *Studies in the education of adults*, 54 (1), 25–42. doi: 10.1080/02660830.2021.1984060
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (2020). *Distansundervisning på sfi*. Stockholms universitet. <https://www.su.se/nationellt-centrum-for-svenska-som-andrasprak/forskning-och-konferenser/rapporter/distansundervisning-p%C3%A5-sfi-i-samband-med-pandemin-under-v%C3%A5ren-2020-1.641565>
- 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. doi: 10.1080/713688406
- Paulsen, M. F., & American Center for the Study of Distance Education. (1992). *From bulletin boards to electronic universities : distance education, computer-mediated communication, and online education*. American Center for the Study of Distance Education, Pennsylvania State University.
- Sandén, J. (2021). *Närbyråkrater och digitaliseringar: hur lärares arbete formas av tidsstrukturer*. [Doktorsavhandling, Södertörns högskola]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1596431/FULLTEXT01.pdf>
- SFS (2010:800). *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

Åkerfeldt, Paul, & Hratinski

Skolforskningsinstitutet. (2019). *Individanpassad vuxenutbildning – med fokus på digitala verktyg*.

Skolforskningsinstitutet. 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 rektors arbete för flexibilitet och individanpassning*. Skolinspektionen.

https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2019/komvux/kommunal-vuxenutbildning-pa-gymnasial-niva_kvalitetsgranskning-skolinspektionen2019.pdf

Skolinspektionen. (2021a). *Fjärr-och distansundervisning vid kommunal vuxenutbildning. Iakttagelser baserade på intervjuer med rektorer och elever från 54 verksamheter under covid-19-pandemin* (PM om skolsituationen under Covid-19). Skolinspektionen.

https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/ovriga-publikationer/2021/fjarr-och-distansundervisning-i-komvux/pm-fjarr-och-distansundervisning-vid-kommunal-vuxenutbildning_2020-9019.pdf

Skolinspektionen. (2021b). *Studieavbrott i kommunal vuxenutbildning. Huvudmäns och rektors arbete med att främja fullföljande av studier och motverka avbrott*. Skolinspektionen.

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2021/studieavbrott-i-vuxenutbildning/rapport-studieavbrott-inom-kommunal-vuxenutbildning.pdf>

Skolverket. (2017). *Läroplan för vuxenutbildningen*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-gymnasial/laroplan-for-vux-och-amnesplaner-for-komvux-gymnasial/laroplan-lvux12-for-vuxenutbildningen>

Skolverket. (2020). *Coronapandemins påverkan på vuxenutbildningen. Insamling maj 2020*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=6736>

Skolverket. (2022). *Elever och studieresultat i kommunal vuxenutbildning 2021. Beskrivande statistik*.

Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9945>

- Skolverket (2024). *Elever och studieresultat i kommunal vuxenutbildning 2023. Beskrivande statistik*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=13001>
- Song, H., Kim, J., & Park, N. (2018). 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. doi: 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.