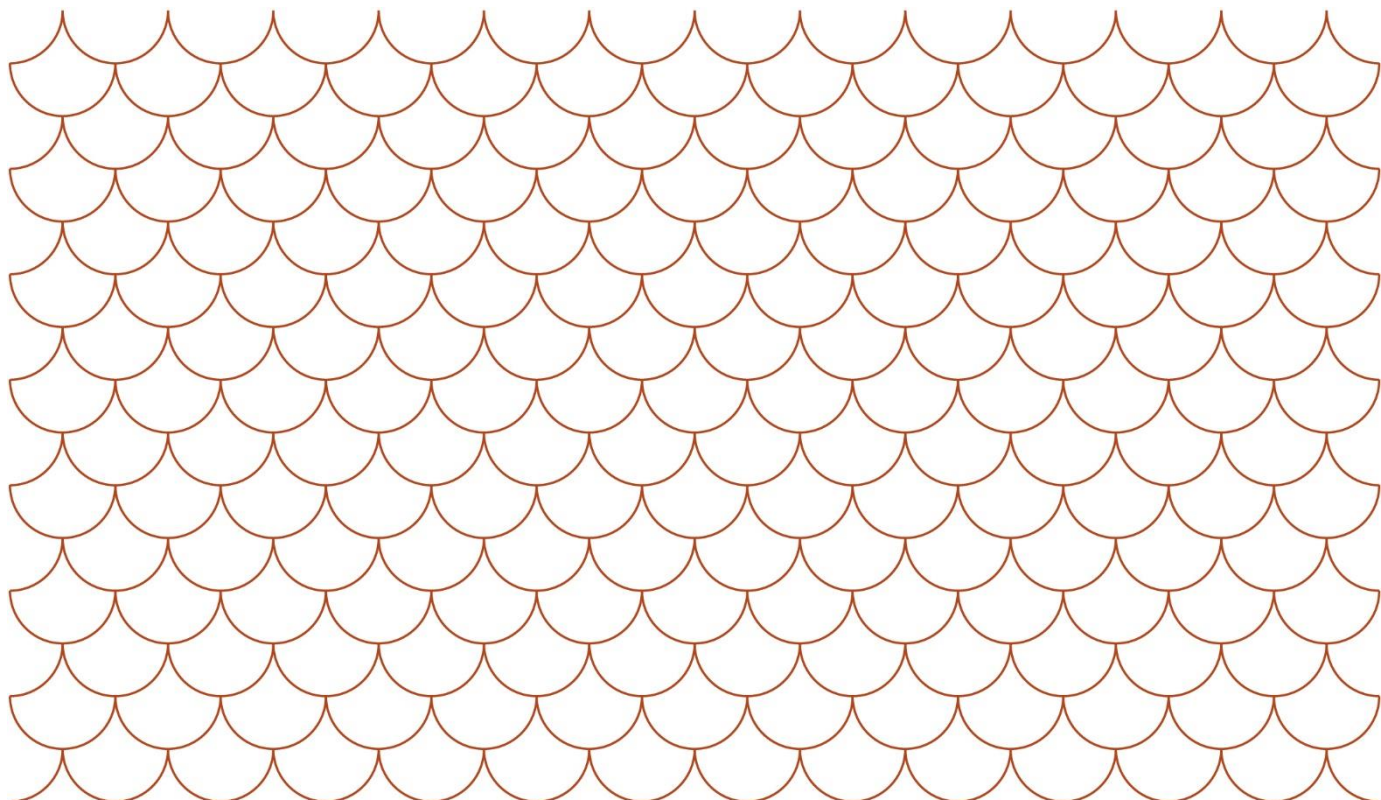


Lärares tolkning och tillämpning av styrdokument i kommunal vuxenutbildning

Per Andersson, Andreas Fejes, Johanna Köpsén & Mattias Nylund



Denna publikation uttrycker inte nödvändigtvis Skolverkets ställningstagande. Författare svarar självständigt för innehållet och anges vid referens till publikationen.

Publikationen finns att ladda ner som kostnadsfri PDF från Skolverkets webbplats:
www.skolverket.se/publikationer

Dokumentdatum: 2023-05-22
Diarienummer: 2.7.4 – 2020:572
ISBN: 978-91-7559-596-2

Skolverket, Stockholm 2023

Skolverkets förord

Den här rapporten syftar till att ge en bild av hur lärare i den kommunala vuxenutbildningen tolkar och tillämpar läroplansanknutna styrdokument i sin undervisning. Det är Skolverkets förhoppning att publikationen ska kunna fungera som ett kunskapsunderlag för alla som är intresserade av att få en fördjupad förståelse för den kommunala vuxenutbildningen och hur lärare inom skolformsdelarna tänker om läroplanen och kurs- och ämnesplanerna.

Rapporten är framtagen och skriven av Andreas Fejes, Per Andersson och Johanna Köpsén vid Linköpings universitet och Mattias Nylund, Göteborgs universitet. Författarna ansvarar självständigt för innehållet och de slutsatser som dras. Under arbetets gång har Carl-Henrik Adolfsson och Ulrika Bossér vid Linnéuniversitetet bidragit med återkoppling.

Anna Westerholm
Avdelningschef

Eva Nordlund
Maria Skoglöf
Jan Lindblom
Undervisningsråd

Författarnas förord

Denna rapport är skriven på uppdrag av Skolverket. Under 2020 gavs ett uppdrag till Linköpings universitet med syfte att studera hur lärare inom samtliga skolformsdelar i den kommunala vuxenutbildningen (komvux) tolkar och tillämpar de läroplansanknutna styrdokumenterna i sin undervisningspraxis utifrån skolförfattningarna och de förutsättningar som gäller för vuxenutbildningen. Som underlag för analysen i rapporten genomfördes en enkät som besvarades av 1321 lärare och intervjuer med 63 lärare. Under processens gång har samråd skett med Skolverket vad gäller utformandet av enkätfrågor, intervjufrågor, urval i termer av vilka styrdokument som skulle stå i fokus och hur många lärare som skulle intervjuas inom olika ämnen och skolformsdelar.

Vi vill tacka alla lärare som delade med sig av sina erfarenheter. Ett oombärligt underlag för denna rapport. För att kunna få tag på intervjupersoner har vi gått via skolhuvudmän, rektorer och verksamhetsledare hos enskilda anordnare. Tack till er som hjälpte oss att komma i kontakt med lärare som kunde besvara enkäten och ställa upp på intervjuer.

Under processens gång har flera personer bidragit med värdefull feedback. Vi vill tacka Mattias Hellgren, universitetslektor vid Linköpings universitet, för att han bistod med statistisk bearbetning av enkätsvaren. Tack till Carl-Henrik Adolfsson, docent i pedagogik och Ulrika Bossér, universitetslektor i pedagogik – båda vid Linnéuniversitetet – för deras återkoppling på manus i olika delar av forskningsprocessen. Vi vill även tacka alla personer på Skolverket som bidragit med värdefull återkoppling under processens gång.

15 mars 2023

Linköping och Göteborg

Per Andersson, professor i pedagogik, Linköpings universitet

Andreas Fejes, professor i vuxenpedagogik, Linköpings universitet

Johanna Köpsén, postdoktor i pedagogik och universitetslektor i sociologi,
Linköpings universitet

Mattias Nylund, docent och universitetslektor i pedagogik, Göteborgs universitet

1. Inledning.....	7
2. Komvux framväxt.....	8
2.1 Kunskapslyftet och perioden därefter	9
2.2 Komvux nutida organisering.....	11
2.3 Komvux i siffror.....	12
3. Läroplansanknutna styrdokument i komvux.....	14
3.1 Styrdokument i styrkedjan	15
3.2 Styrningen av bedömning och betygssättning	17
4. Läroplansteoretiska utgångspunkter	18
4.1 Styrkedja	19
4.2 Koppling mellan styrdokument och undervisning	19
4.3 Ramfaktorer.....	20
4.4 Klassifikation, inramning och pedagogiska koder	20
4.5 Selektiv tradition	21
4.6 Avslutande kommentar om teorianvändning	22
5. Metod och datagenerering	22
5.1 De svarande i enkätstudien.....	23
5.2 De svarande i intervjustudien.....	25
5.3 Analysförfarande	27
6. Resultat från enkätstudien.....	28
6.1 Lärarnas förhållningssätt till den kommunala vuxenutbildningens mål	28
6.2 Lärarnas syn på lärarrollen och på kunskap	33
6.3 Förutsättningar för lärarnas arbete.....	38
6.4 Lärarnas relation till styrdokumenterna	45
6.5 Lärarnas arbete med bedömning och betygssättning	52
6.6 Lärarnas arbete med och förutsättningar för individanpassning	59
6.7 Förändring i lärarnas uppdrag över tid	63
6.8 Covid-19-pandemins påverkan på lärarnas arbete	65
6.9 Sammanfattning av resultat från enkäten.....	66
7. Uppfattningar och tolkningar av styrdokumenterna	67
7.1 Lärares arbete med lag och förordningar	67
7.2 Lärares arbete med ämnes- och kursplaner	72
7.3 Läromedel som ramfaktor	79
8. Styrdokumenterna i genomförandet av undervisningen.....	86
8.1 Undervisningens genomförande	87

8.2 Anpassning utifrån individens behov och förutsättningar	99
8.3 Bedömning och betygssättning	105
8.4 Arbetsmarknaden som ramfaktor	114
8.5 Marknadsorganiseringen som ramfaktor.....	118
9. Resultat i läroplansteoretisk belysning.....	123
9.1 Styrkedjan och kopplingen mellan undervisning och styrdokument.....	124
9.2 Ramfaktorer.....	125
9.3 Pedagogiska koder i komvux	132
9.4 Utmaningar i lärares arbete med att tolka och tillämpa styrdokumentet	136
Referenser	144
Bilagor.....	148

1. Inledning

Den kommunala vuxenutbildningen (i texten även benämnd som komvux eller vuxenutbildningen) utgör en omfattande del av det svenska utbildningssystemet. Här studerar årligen drygt 400 000 elever (oftast på deltid) vilket är fler än antalet elever i gymnasieskolan. Komvux regleras framför allt i skollagen. Utbildningen ska tillhandahållas på grundläggande nivå, på gymnasial nivå, som särskild utbildning¹ på grundläggande nivå, som särskild utbildning på gymnasial nivå och i svenska för invandrare (sfi).

Den kommunala vuxenutbildningen regleras av en rad styrdokument, alltifrån lagar och förordningar, inkluderat läroplan för vuxenutbildningen, till ämnes- och kursplaner. Det är främst läroplanen och kurs- och ämnesplanerna som styr utbildningen och undervisningen. Varje lärare har att förhålla sig till dessa dokument när de planerar, genomför och följer upp sin undervisning och sätter betyg. Hur lärares arbete genomförs beror på en rad faktorer som både kan kopplas till den enskilda läraren och inte minst till faktorer som omger lärarens arbete. Styrdokumentet fungerar exempelvis som ramar som sätter gränser för vad lärare kan och inte kan göra i sin yrkesutövning. Därutöver finns mängder av andra villkor och ramar för lärarnas arbete. Det kan handla om allt ifrån hur den lokala skolan organiserar sin verksamhet och vilken typ av läromedel läraren använder, till hur kommunens politiker och tjänstemän valt att organisera den kommunala vuxenutbildningen, vilka elever läraren har, vilket ämne läraren undervisar i och i vilken del av komvux läraren arbetar. Ytterst är det dock huvudmannen, kommunen, som ansvarar för att utbildningen genomförs i enlighet med skollagen och de bestämmelser för utbildningen som gäller.

I denna rapport redogör vi för en forskningsstudie som har haft som syfte att studera hur lärare som är verksamma inom komvux samtliga skolformsdelar tolkar och tillämpar de läroplansanknutna styrdokumentet i sin undervisning. Studien utgår från följande frågeställningar:

- Hur uppfattar, tolkar och förhåller sig lärarna till styrdokumentet?
- Hur tillämpar lärarna styrdokumentet i planering, genomförande och uppföljning av sin undervisning?
- Hur arbetar lärarna med att anpassa undervisningen utifrån individens behov och förutsättningar?

Med hjälp av läroplansteoretiska begrepp diskuterar vi dessa frågor med utgångspunkt i en enkät som har besvarats av 1321 lärare och intervjuer som har genomförts med 63 lärare.

¹ Den 2 juli 2023 byter komvux som särskild utbildning på grundläggande nivå och komvux som särskild utbildning på gymnasial nivå namn till komvux som anpassad utbildning på grundläggande nivå respektive på gymnasial nivå.

I kapitel 2 introducerar vi komvux som institution, dess historiska framväxt och uppdrag, och nutida organisering, vilket i kapitel 3 följs av en introduktion till de läroplansanknutna styrdokument som reglerar komvux verksamhet och som legat till grund för studiens utformning. I kapitel 4 introducerar vi läroplansteoretiska begrepp som väglett vår analys, och i kapitel 5 beskrivs hur vi genomfört studiens två delar. I kapitel 6 presenterar vi resultaten från enkätstudien för att i kapitel 7 och 8 presentera resultaten från intervjustudien, som även relateras till resultat från enkätstudien. Mer specifikt fokuserar vi i kapitel 7 på lärares uppfattningar och tolkningar av, liksom förhållningssätt till, styrdokumentet. I kapitel 8 behandlas frågan om hur lärare tillämpar dessa styrdokument i sin undervisning. Vad gäller tillämpningen fokuserar vi särskilt på lärares arbete med att anpassa undervisning utifrån individens behov och förutsättningar samt bedömning och betygssättning. I kapitlet behandlas även den betydelse som arbetsmarknaden samt vuxenutbildningens marknadsorganisering har för lärarnas tillämpning av styrdokumentet. Slutligen summerar vi i kapitel 9 våra resultat och diskuterar dessa i relation till de läroplansteoretiska begrepp som introducerats i kapitel 4. Den som vill veta mer om studiens design finner mer information i de bilagor som finns längst bak i rapporten.

2. Komvux framväxt

Komvux historia går tillbaka till 1968. Diskussionerna om en formell utbildning för vuxna går däremot tillbaka ända till 1930-talet. 1938 inrättades Statens aftonskola vid högre allmänna läroverket på Kungsholmen i Stockholm, där äldre, begåvade elever studerade för att kunna avlägga studentexamen (SOU 1962:5). Verksamheten kom ganska snart att läggas ner, men vuxenutbildningsfrågan var inte död. Tanken om ett gymnasium för vuxna väcktes åter i 1946 års skolkommissions betänkande (SOU 1948:27) och utredningen om tillträde till högre utbildning (SOU 1952:29). Den senare mynnade ut i en proposition (Proposition 158, 1953 års riksdag) som gav studieförbund möjlighet att starta kvällsgymnasier. Vid kvällsgymnasierna kunde vuxna, mot betalning, studera ämnen i syfte att förbereda sig för att som privatist avlägga studentexamen vid läroverket. Först ut att starta kvällsgymnasieverksamhet var Kursverksamheten (som senare döptes om till Folkuniversitetet) som startade ett kvällsgymnasium i Stockholm 1953. Medborgarskolan och Tjänstemännens bildningsverksamhet (TBV) följde kort därpå (Fejes, Muhrman & Nyström, 2020).

Ett problem med kvällsgymnasierna var att de studerande behövde betala en studieavgift, vilket begränsade möjligheten till deltagande. Frågan om kostnaderna för att studera lyftes upp i den studiesociala utredningen (SOU 1962:5) under ledning av dåvarande ecklesiastikminister Olof Palme, vilket resulterade i införandet av statsbidrag. Kvällsgymnasierna kunde därmed sänka

sina avgifter kraftigt. Samtidigt övertog kommunerna huvudmannaskapet och Kursverksamheten fick full examinationsrätt. Det förändrade huvudmannaskapet och den täta kopplingen mellan kommuner och kvällsgymnasier gjorde övergången till att skapa en kommunal vuxenutbildning relativt smidig. Kommunal vuxenutbildning inrättades genom 1967 års vuxenutbildningsreform (Prop. 1967:85), och verksamheten kom att starta 1968.

Under den kommunala vuxenutbildningens första år var studierna förlagda till kvällstid, och trots att reformen hade sin grund i ett jämlikhetssträvande var många deltagare fortfarande sådana som ansågs tillhöra den så kallade begåvningsreserven, det vill säga personer som var studiemotiverade, och enligt den tidens språkbruk, begåvade, men som inte fått möjlighet till utbildning som motsvarade deras begåvning (Fejes, 2006). Därmed växte kritik fram mot utfallet av reformen, inte minst från LO som genom flera skrifter lyfte fram kraven på en reformerad vuxenutbildning (se t.ex. LO, 1971). Som resultat av kritiken kom vuxenutbildningens mål under det tidiga 1970-talet att revideras. Fokus kom tydligare hamna på att överbrygga utbildningsklyftor i samhället och att verka för ökad jämlikhet. Speciellt skulle vuxenutbildningen rikta in sig på kortutbildade och de som stod längst ifrån arbetsmarknaden. Flera reformer följde. Det handlar till exempel om lagstiftning som gav människor rätt till obetald ledighet från sitt arbete för studier samt en studiemedelsreform. På så sätt kunde komvuxverksamheten så smått börja bedrivas på dagtid samtidigt som det ekonomiskt blev möjligt för fler att delta. Med dessa förändringar följde även att deltagargruppen förändrades, från begåvningsreserven till de som stod längst ifrån arbetsmarknaden (se t.ex. Fejes, 2003, 2006).

Det reformtäta 1970-talet följdes av en reformmässigt lugnare period. 1980-talets egentligen enda stora reform var införandet av en separat läroplan för vuxenutbildningen (Lvux82) som tydliggjorde att vuxenutbildningen var något annat än grund- och gymnasieskola. En ny intensiv reformperiod kom i gång i början av 1990-talet, inte minst på grund av den lågkonjunktur som då inträffade med en drastisk ökning av den öppna arbetslösheten som konsekvens. En period av decentralisering inleddes bland annat genom kommunaliseringen av skolan och vuxenutbildningen. Kommunerna fick nu ansvar för att finansiera vuxenutbildningen. Reformerna inom grund- och gymnasieskolan innebar nya läroplaner: Lpo94 och Lpf94, där den senare av dessa kom att gälla även vuxenutbildningen, varvid den för vuxenutbildningen specifika läroplanen från 1982 avskaffades. Skiftet indikerade ett närmande mellan vuxenutbildningen och gymnasieskolan (Fejes, 2006; Lumsden Wass, 2004).

2.1 Kunskapslyftet och perioden därefter

I och med 1990-talets lågkonjunktur fick vuxenutbildningen en starkare roll som arbetsmarknadspolitisk åtgärd. Verksamheten utökades med syftet att sysselsätta och utbilda arbetslösa. Den borgerliga regeringen sköt till medel motsvarande 33 000 helårsplatser inom vuxenutbildningen per år (Prop. 1992/93:150), vilket

ytterligare förstärktes av den socialdemokratiska regeringens satsning på Kunskapslyftet 1997–2002 med resurser motsvarande totalt cirka 110 000 helårsplatser per år (utöver de platser som kommunerna som huvudmän själva finansierade). Med statsanslaget följde även förväntningar på förnyelse av vuxenutbildningens organisering. Bland annat fanns en förväntan om att en mer flexibel organisation och nya former för vuxenutbildningen som var bättre anpassade till vuxnas behov skulle skapas. Ett nytt vuxenutbildningslandskap var på väg att växa fram (se t.ex. Fejes, 2006; Lumsden Wass, 2004).

Som mest kom 350 870 personer att under samma år delta i komvuxstudier på grundläggande och gymnasial nivå (1999), varefter det under flera år skedde en minskning av antal elever. Minskningen handlade dels om att många av de elever som ville läsa in det tredje året av sin gymnasieutbildning (detta behov uppstod då alla gymnasieutbildningar 1994 blev treåriga, och många vuxna hade gått en tidigare tvåårig utbildning), gjorde så under Kunskapslyftets första tid. Dels handlade det om att det statliga stödet kontinuerligt kom att minskas. Efter Kunskapslyftet, som formellt upphörde 2002, omformades det statliga bidraget till ett fortsatt öronmärkt statsbidrag för cirka 47 000 heltidsplatser per år 2003–2006. Riksdagen beslutade 2005 att det statliga öronmärkta bidraget till vuxenutbildningen skulle förlängas även till åren 2006–2009 (Johansson & Salin, 2007). Hösten 2006 uppgick antal elever i komvux till 237 000. I budgetpropositionen för år 2007 valde den då nytilträdde borgerliga regeringen att ta bort en tredjedel av det statliga bidraget till vuxenutbildningen och att föra över resterande andel till det generella statsbidraget till kommunerna. Dessutom avskaffades det rekryteringsbidrag som tidigare funnits med syfte att nå de personer som bedömts ha behov av att delta i vuxenutbildningen (Johansson & Salin, 2007). Konsekvensen var en drastisk minskning av studiedeltagandet inom kommunal vuxenutbildning. År 2008 var studiedeltagandet nere i 170 318 elever – inte ens hälften så många som 1999.

Efter 2008 har antalet elever i komvux stadigt ökat. Denna ökning har flera förklaringsgrunder. För det första kom en statlig satsning på yrkesutbildning, så kallad yrkesvux, och en motsvarande satsning på lärlingsutbildning, så kallad lärlingsvux som infördes 2009, i syfte att motverka bristen på yrkesutbildade personer. För det andra innebar de stora migrationsrörelserna under mitten av 2010-talet behov av ytterligare platser inom komvux. I samma veva omstrukturerades komvux. Sfi, som tidigare varit en separat del i utbildningssystemet, med anor tillbaka till mitten av 1960-talet, inkorporerades i komvux 2016. Förhoppningen med reformen var att det skulle underlätta för elever att kunna kombinera sfi-kurser med andra kurser inom komvux (Fejes, Muhrman & Nyström, 2020). Ytterligare reformer av komvux innebar att den tidigare skolformen särskild utbildning för vuxna blev en del av komvux 1 juli 2020. Idag, när denna rapport skrivs, 2023, utgör sfi, efter komvux på gymnasial nivå, den näst största skolformsdelen inom komvux. Komvux hade 2021 sammantaget 413 590 elever (se Skolverkets statistikdatabas).

2.2 Komvux nutida organisering

Komvux har som mål enligt skollagen att vuxna ska stödjas och stimuleras i sitt lärande, ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och sin kompetens i syfte att stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet samt att främja sin personliga utveckling. Den ska också ge en god grund för elevernas fortsatta utbildning, och utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet. Därmed kan man säga att komvux har en tredelad funktion: en kompensatorisk funktion, en medborgerlig och demokratisk funktion samt en arbetsmarknadsfunktion (Fejes m.fl., 2018). I skollagsändringen som började gälla 1 juli 2020 stärktes komvux arbetsmarknadsfunktion ytterligare genom ett förtydligande av dess roll för den regionala och nationella kompetensförsörjningen. Skollagen reglerar även vem som är behörig till och har rätt att delta i komvux. Vuxna är från 1 juli det år de fyller 20 år behöriga att delta i komvux på grundläggande och gymnasial nivå samt särskild utbildning på dessa nivåer, om de bor i Sverige och inte har de kunskaper som utbildningen erbjuder och om de har förutsättningar för att tillgodogöra sig utbildningen. Även elever som är yngre än 20 år har möjlighet till deltagande om de redan slutfört ett nationellt program i gymnasieskolan, eller likvärdig utbildning, och om de uppfyller övriga behörighetsvillkor. En person har rätt att delta i sfi från och med andra kalenderhalvåret det år hen fyller 16 år, förutsatt att hen är bosatt i Sverige och saknar sådana grundläggande kunskaper i svenska språket som utbildningen syftar till att ge.

Enligt skollagen ska varje kommun erbjuda sina invånare kommunal vuxenutbildning. Alla som saknar de kunskaper som normalt uppnås i grundskolan, och har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen, har laglig rätt att delta i komvux på grundläggande nivå. En vuxen med intellektuell funktionsnedsättning eller förvärvad hjärnskada har rätt att delta i komvux som särskild utbildning på grundläggande nivå om hen saknar sådana kunskaper som utbildningen i grundsärskolan syftar till att ge och har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Den som uppfyller behörighetskraven har även rätt att delta i komvux på gymnasial nivå om denne inte har uppnått grundläggande behörighet till högskoleutbildning eller till utbildning inom gymnasieskolan, eller om denna inte har uppnått särskild behörighet för vidare utbildning inom högskola eller yrkeshögskola. Däremot finns ingen rättighet att läsa upp sina betyg för att få bättre meritvärde för att komma in på utbildningar inom till exempel högskolan där det råder hög konkurrens. Deltagande i komvux är kostnadsfritt för den enskilde eleven, och det finns möjligheter till studiestöd. Den enskilde kan även söka utbildning i annan kommun än hemkommunen, och kan antas till sådan om hemkommunen åtar sig att betala för utbildningen. Den som har rätt att delta i utbildning på grundläggande nivå eller särskild utbildning på grundläggande nivå har även rätt att delta i sådan utbildning i en annan kommun än hemkommunen. Däremot är det inte möjligt att söka sfi i en annan kommun.

Komvux har sedan 2012 återigen en egen läroplan (SKOLFS 2012:101). I denna fastslås i enlighet med skollagen syftet med komvux. Där framkommer bland

annat att utbildning i komvux ska vara flexibel och individanpassad. Förhoppningen med sådana krav är att fler vuxna ska kunna få möjlighet att studera även om de behöver arbeta deltid för försörjning, inte bor nära en komvuxenhet etcetera. Möjligheter till individanpassning och flexibilitet ges bland annat genom att komvux, till skillnad från grund- och gymnasieskolans sammanhållna upplägg, nästan uteslutande är kursbaserat. Eleven väljer i komvux att läsa en eller flera kurser som krävs för att uppnå en viss behörighet och/eller ett specifikt mål. Kurserna som kombineras kan ligga på olika nivåer – det vill säga att till exempel en elev som läser en kurs på sfi samtidigt mycket väl även kan läsa en kurs på grundläggande nivå. Vidare skapas flexibilitet genom att komvux inte organiseras terminsvis, utan ska ha sin verksamhet i gång året runt, att kurserna kan läsas i olika studietakt och via olika studieformer.

En kurs inom komvux kan pågå olika länge beroende på vilken del av komvux vi talar om och vilken studietakt med vilken eleven studerar. På grundläggande nivå och gymnasial nivå är det vanligt att kurserna pågår mellan 5 och 20 veckor. Centrala studiestödsnämnden ställer till exempel krav på studier omfattande 20 gymnasiepoäng per vecka för att få rätt till studiemedel för heltidsstudier på gymnasial nivå. Om elever inom gymnasieskolan läser en kurs under en eller flera terminer parallellt (de läser flera kurser parallellt), läses samma kurs i komvux därmed i en högre studietakt. Då komvux ska bedrivas kontinuerligt under hela året, görs intaget till kurser kontinuerligt. Intagningsperioderna varierar över landet, från att vissa kommuner erbjuder möjlighet till kursstart varje måndag, till att nya grupper startas upp några gånger per halvår. Flexibilitet i utbildningen erbjuds även genom olika former av genomförande – distansundervisning, skolförlagd undervisning (även kallad närundervisning, som bedrivs *nära* i motsats till på distans), eller en kombination av dessa två. Inom komvux på gymnasial nivå och komvux som särskild utbildning på gymnasial nivå används samma ämnesplaner som i gymnasieskolan respektive gymnasiesärskolan medan sfi, komvux som särskild utbildning på grundläggande och komvux på grundläggande nivå har, för sina respektive skolformsdelar, egna kursplaner. Slutligen är en viktig aspekt av komvux organisering att lagstiftningen ger möjligheten för kommunen att som huvudman överlämna genomförandet av utbildning på entreprenad till enskilda anordnare (se t.ex. Andersson & Muhrman, 2022; Muhrman & Andersson, 2022).

Hur komvux organisering påverkar lärares tolkning och tillämpning av styrdokument återkommer vi till senare i texten.

2.3 Komvux i siffror

Den enskilde elevens behov, förutsättningar och kunskapsnivå, och hur kommunerna valt att organisera sin kommunala vuxenutbildning utgör ramar som formar de möjligheter lärare har att realisera komvux styrdokument. I denna del beskriver vi komvux med utgångspunkt i statistik för år 2021 som vi hämtat från Skolverkets statistikdatabas samt från Skolverket (2022a).

Komvux har, som redan nämnts, med sina 413 590 elever, fler elever än den svenska gymnasieskolan. Delar vi upp antal elever per skolformsdel inom komvux kan vi notera hur komvux på gymnasial nivå är störst, följt av sfi, grundläggande nivå och till sist särskild utbildning:

259 812 elever på gymnasial nivå

132 753 elever i sfi

74 285 elever på grundläggande nivå

3220 elever i särskild utbildning (här omfattas både grundläggande och gymnasial nivå sammanräknade)

Notera att antal elever per skolformsdel, om de summeras, blir fler än det totala antal elever i komvux som helhet. Anledningen är att vissa elever samtidigt läser kurser inom olika delar av komvux varpå de finns med flera gånger i statistiken ovan.

Av alla elever på komvux är 65,3 procent födda utomlands. Inom komvux på grundläggande nivå är 94,4 procent av eleverna födda utomlands medan motsvarande andel för gymnasial nivå är 45,7 procent och för särskild utbildning är 16 procent av eleverna födda utomlands. På sfi är alla elever födda utomlands. En stor andel kursdeltagare läser sina kurser genom distansundervisning. Inom komvux på grundläggande nivå gäller detta 24,4 procent av deltagarna, inom gymnasial nivå 37,4 procent och inom sfi 10 procent. Inom komvux som helhet läser varje elev i snitt 3,1 kurser per år. Motsvarande siffra är 2,2 kurser för elever på grundläggande nivå och 3,7 kurser på gymnasial nivå. Inom sfi är genomsnittet 1,2 kurser per år. Notera dock att elever inom sfi vanligtvis läser en kurs i taget.

På grundläggande nivå är svenska som andraspråk den absolut största kursen omslutandes hälften av alla kursdeltagare. Av alla elever på grundläggande nivå (exklusive orienteringskurserna) deltar drygt 20 procent i någon kurs i engelska, tätt följt av matematik som tredje största kurs. Samhällskunskap, svenska och övriga kurser utgör endast en liten andel på grundläggande nivå. På gymnasial nivå är de tio vanligaste kurserna, (exklusive orienteringskurserna), i fallande ordning, följande: svenska som andraspråk 1, engelska 6, psykologi 1, specialpedagogik 1, psykiatri 1, hälsopedagogik, svenska som andraspråk 2, engelska 5, matematik 2b, matematik 2a. Inom sfi läser 21 procent av kursdeltagarna på studieväg 1, 44 procent på studieväg 2 och 36 procent på studieväg 3.

Om en elev har läst minst 400 poäng (motsvarande ett halvårs heltidsstudier) under ett år inom kurser som ingår i gymnasieskolans yrkesprogram anses den ha gått en yrkesinriktning. Under 2021 läste 118 000 elever yrkeskurser på gymnasial nivå, men enbart 47 500 elever läste en yrkesinriktning. Den i särklass största yrkesinriktningen var vård och omsorg som omfattade cirka 40 procent av dessa (18 600 elever). Den näst största yrkesinriktningen, som omfattade ungefär hälften av antalet elever jämfört med vård och omsorg, var barn och fritid (9720 elever). Därefter, med cirka 2000 elever vardera, kom el och energi, restaurang och livsmedel, bygg och anläggning, fordon och transport, och industriteknik. På

mellan 1500 och 1800 elever vardera kom sedan hantverk, handel och administration, VVS och fastighet, och naturbruk. Övriga inriktningar omslöt tillsammans cirka 2500 elever.

Inom komvux tjänstgjorde läsåret 2021/22 totalt 10 161 lärare. Av dessa fanns 6156 på grundläggande och gymnasial nivå, 3711 på sfi och 294 inom särskild utbildning. Andel lärare med pedagogisk högskoleexamen uppgick till 67,8 procent för komvux på grundläggande och gymnasial nivå (sammanräknat), 71,4 procent för sfi och 79,9 procent för särskild utbildning på grundläggande och på gymnasial nivå (sammanräknat).

Vänder vi oss till komvux organisering kan vi se hur 51,1 procent av kursdeltagarna 2021 läste en kurs arrangerad av en enskild utbildningsanordnare. Inom grundläggande nivå uppgick andelen till 42,4 procent, inom gymnasial utbildning till 54,7 procent och inom sfi 38,9 procent. Ett generellt mönster är att andelen som läser hos extern anordnare är större i större kommuner. Vi ser hur det under 2021 var större andel av kursdeltagarna som läste hos en extern anordnare i storstäder (70 %), pendlingskommuner nära storstad (63 %) och större städer (66 %) jämfört med mindre stad/tätort (38 %) och övriga typer av kommuner (16–21 %).

3. Läroplansanknutna styrdokument i komvux

Det finns flera styrdokument som sätter ramar för verksamheten i komvux. I den här studien har vi främst utgått från, och på olika sätt satt fokus på, följande centrala styrdokument som ingår i den så kallade styrkedjan (se vidare avsnitt 4.1):

- Skollagen
- Förordningen om vuxenutbildning
- Läroplan för vuxenutbildningen
- Ämnesplaner och kursplaner
- Skolverkets stödmaterial²

Den styrkedja som vi utgår från omfattar alltså allt från den överordnade skollagen till det stödmaterial som inte är direkt styrande men indirekt styr genom att ge lärare och anordnare av komvux stöd för att arbeta i en viss riktning.

² Skolverket erbjuder olika former av stödmaterial till lärare. Då sådant material endast har en rådgivande och stöttande funktion har vi valt att inte gå in mer detaljerat på dess olika beståndsdelar.

3.1 Styrdokument i styrkedjan

Skollagen (2010:800) omfattar hela skolväsendet, och syftet med utbildningen som anges i kapitel 1 anger alltså den övergripande inriktningen även för komvux. I 1 kap. 4 § formuleras detta syfte, som gäller från förskola till vuxenutbildning:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare.

Mer specifikt behandlas den kommunala vuxenutbildningen främst i skollagens kapitel 20. I 20 kap. 2 § anges de tidigare nämnda målen för verksamheten.

Målen för den kommunala vuxenutbildningen är att

- vuxna ska stödjas och stimuleras i sitt lärande,
- vuxna ska ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och sin kompetens i syfte att stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet samt att främja sin personliga utveckling,
- den ska ge en god grund för elevernas fortsatta utbildning, och
- den ska utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet.

Vidare slår 2 § fast att utgångspunkten för utbildningen av en enskild elev i komvux ska vara elevens behov och förutsättningar. I 3 § preciseras att det är kommunerna som ska tillhandahålla utbildningen samt vilka skolformsdelar som verksamheten omfattar:

Utbildningen ska tillhandahållas

- på grundläggande nivå,
- på gymnasial nivå,
- som särskild utbildning på grundläggande nivå,
- som särskild utbildning på gymnasial nivå, och
- som svenska för invandrare.

Kapitlet sätter i övrigt de resterande övergripande ramar som gäller för verksamheten i komvux. Därutöver är kapitel 23 av särskild betydelse för komvux. Här anges bland annat förutsättningarna för entreprenad inom skolväsendet, och 8 § anger att alla uppgifter inom kommunal vuxenutbildning får överlämnas på entreprenad till en enskild fysisk eller juridisk person, men kommunen har kvar huvudmannaskapet. Komvux kan enligt lagen organiseras på följande sätt: 1) i egen regi och på entreprenad med bibehållet huvudmannaskap, 2) via samverkansavtal där utförande kommun övertar huvudmannaskapsansvaret, 3) via samarbeten kommuner emellan med bibehållet huvudmannaskap (t.ex. gemensamma upphandlingar etc.).

I *Förordning (2011:1108) om vuxenutbildning* förtydligas ramarna för utbildningen ytterligare, exempelvis när det gäller vilka ämnen och kurser som verksamheten kan omfatta. I 2 kap. 25 §, om kontinuerlig utbildning, återfinns en ram där förutsättningarna för verksamheten i komvux skiljer sig åt från andra delar av skolväsendet. Där anges närmare bestämt att ”utbildningen ska bedrivas kontinuerligt under hela året”.

Det finns även en *Läroplan för vuxenutbildningen*, vilken redan nämnts, som infördes 2012 (SKOLFS 2012:101). Läroplanen förtydligar vuxenutbildningens uppdrag och värdegrund samt dess övergripande mål och riktlinjer. Läroplanen reviderades 2017 som förtydligade uppdraget vad gäller digital kompetens samt hade anpassats efter att utbildning i svenska för invandrare då hade blivit en del av komvux. Detta var den upplaga som var aktuell när denna studie genomfördes, men sedan hösten 2022 finns en tredje reviderad version. Det som då reviderades var främst att formuleringar kring värdegrund och jämställdhet förtydligades samt att frågor som rör sexualitet, samtycke, relationer och hälsa ska ges utrymme i utbildningen.

I läroplanens inledning preciseras bland annat skollagens formulering om att utgå från elevens behov och förutsättningar i ett krav att ”alltid möta varje elev utifrån elevens behov och förutsättningar”. Detta krav underbyggs med att vuxenutbildningens målgrupp är heterogen och att eleverna är individer med mycket olika förutsättningar och olika mål med sin utbildning. Därför måste utbildningen anpassas utifrån individernas olika behov och förutsättningar. De konkreta anpassningar som nämns i läroplanens inledning är att ”den [utbildningen] kan variera både till längd och till innehåll”.

När det gäller de ämnen och kurser som ingår i utbildningen sätts de mer detaljerade ramarna i *ämneshöjningsplaner* och *kursplaner*. Ämneshöjningsplaner finns för ämnen på gymnasial nivå och anger ämnets syfte, inklusive övergripande målformuleringar. För varje kurs inom respektive ämne finns ett centralt innehåll samt betygskriterier. Det sistnämnda innebär en förändring som är relaterad till den förändring av betygssättningen som tas upp nedan. Tidigare, inklusive när denna studie genomfördes, angavs i stället kunskapskrav som underlag för betygssättningen.

För utbildningen på grundläggande nivå finns kursplaner som innehåller syfte, övergripande målformuleringar, centralt innehåll samt betygskriterier (tidigare kunskapskrav). För svenska för invandrare finns en kursplan som omfattar hela utbildningen med samtliga kurser. Den innehåller utbildningens syfte, mål och karaktär samt uppbyggnad liksom riktlinjer för grundläggande läs- och skrivinlärning samt betygskriterier (tidigare kunskapskrav).

Utöver dessa direkt styrande dokument har lärarna i studien även svarat på frågor om vilken betydelse *Skolverkets stödmaterial* har för undervisningen i komvux. Sådant stödmaterial finns med olika inriktningar och fokus, och bland annat finns omfattande kommentarmaterial som ska öka förståelsen för ställningstaganden

och urval som ligger bakom utformningen av läroplaner, ämnesplaner och kursplaner.

3.2 Styrningen av bedömning och betygssättning

I studien kommer vi bland annat in på frågor om kunskapsbedömning i komvux och lärarnas tillämpning av styrdokument i förhållande till sitt arbete med bedömning. Detta sätter framför allt fokus på kunskapskraven (betygskriterierna) och den formella, summativa bedömning som sker vid betygssättning. De villkor för bedömning och betygssättning som formuleras i styrdokumentet har stor betydelse för lärarnas arbete. Som bakgrund till dessa avsnitt i studien redogörs här därför särskilt för några centrala delar i villkoren för arbetet med bedömning.

Läroplanen för vuxenutbildningen angav i den version som gällde när studien genomfördes (Skolverket, 2017) bland annat följande om bedömning och betyg:

Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella kunskapskrav som finns för varje kurs.

...

Läraren ska vid betygssättningen

- utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs,
- beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen, och
- utifrån de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper.

De förändringar som har gjorts efter denna studies genomförande innebär att begreppet ”kunskapskrav” har ersatts med ”betygskriterier”, och att läraren vid betygssättningen ska ”göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper i förhållande till de nationella betygskriterier som finns för respektive kurs”. Det bör med tanke på dessa förändringar framhållas att frågorna om ”kunskapskrav” i studien har en direkt koppling till villkoren för betygssättning, även om det numera är ”betygskriterier” som har motsvarande funktion i läroplanens anvisningar. Innehållet i ämnes- och kursplaner är dock i princip oförändrat – nya betygskriterier för gymnasial nivå ska formuleras i samband med ämnesbetygsreformen 2025, då även nya ämnesplaner tas fram. Av störst betydelse i nuläget är förändringen av betygssättningsprinciperna som innebär att betyget ska sättas efter en sammantagen bedömning i förhållande till betygskriterierna, och där det endast är betygen E respektive Godkänt som kräver att samtliga kriterier är uppfyllda.

Utöver detta har även förändringar av betygsskalan gjorts i delar av komvux. På gymnasial nivå används en sexgradig betygsskala med stegen F–A, där E är det lägsta godkända betyget. Denna betygsskala infördes i hela komvux 2012. Från 1 januari 2022 är det emellertid en förenklad betygsskala med endast betygsstegen Godkänt och Icke godkänt som gäller i komvux på grundläggande nivå och i svenska för invandrare. I särskild utbildning på grundläggande nivå gäller också den förenklade betygsskalan för kurser som motsvarar utbildning i ämnen i

grundsärskola, men där används enbart betyget Godkänt. Den här förändringen gjordes alltså mellan genomförandet av enkätstudien och intervjustudien, vilket har lett till att den i viss utsträckning berörs i intervjustudien.

En del av kunskapsbedömningen och underlaget för betygssättning i vissa ämnen och skolformsdelar är slutligen de nationella proven. I skollagens kap. 20 anges de nationella provens betydelse på följande sätt (det första alternativet gällde alltså när denna studie genomfördes):

37 a § /Upphör att gälla U:2022-07-15/ Vid betygssättning i en kurs som det ges ett nationellt prov i ska elevens resultat på det provet särskilt beaktas. Provresultatet eller resultat på delprov ska dock inte särskilt beaktas om det finns särskilda skäl.
Lag (2017:1104).

37 a § /Träder i kraft I:2022-07-15/ Vid betygssättning i en kurs som det ges ett nationellt prov i ska elevens resultat på det provet särskilt beaktas. Detsamma gäller vid betygssättning i ett ämne på en nivå som det ges ett nationellt prov i. Provresultatet eller resultat på delprov ska dock inte särskilt beaktas om det finns särskilda skäl.
Lag (2022:147).

De resultat som framkommer i studien kring de nationella proven ska därmed ses mot bakgrund av den vikt dessa ges i skollagen. Inom komvux genomförs nationella prov i svenska för invandrare (dock ej i kurs A) och i engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk i komvux på gymnasial nivå. Den flexibla organiseringen inom komvux gör dock att proven inte är nationellt schemalagda på samma sätt som inom gymnasieskolan, utan provtiderna anpassas lokalt utifrån respektive kurs och ett visst prov används under en viss tidsperiod. I vissa kurser på gymnasial nivå finns särskilda prov för komvux, men man kan även använda gymnasieskolans prov. I vissa kurser är man dock hänvisad till att använda samma prov som i gymnasieskolan (Skolverket, 2022b).

4. Läroplansteoretiska utgångspunkter

Rapporten tar utgångspunkt i läroplansteoretisk teoribildning i analyserna av hur lärare tolkar och tillämpar styrdokument i komvux. Vissa begrepp (t.ex. ramfaktor) har en tydlig förankring inom läroplansteoretisk forskning, andra begrepp (t.ex. styrkedja) har sitt ursprung i andra sammanhang och begreppet procedural koppling har vi konstruerat utifrån observerade mönster i empirin. Syftet med begreppsanvändningen i rapporten är att möjliggöra ett analytiskt precist och nyanserat sätt att synliggöra och tala om mönster som är väsentliga för lärares tolkning och tillämpning av styrdokument i komvux. Mer specifikt används begreppen styrkedja, koppling, ramfaktorer, klassifikation, inramning, pedagogisk kod och selektiv tradition. Begreppen relaterar till varandra samtidigt som de belyser olika aspekter av hur en undervisningsprocess villkoras och konstrueras.

4.1 Styrkedja

Begreppet *styrkedja* används i rapporten för att synliggöra hur lärare när de planerar sin undervisning har styrdokument på olika nivåer att förhålla sig till. Man kan föreställa sig dessa texter som en kedja hängandes från ett tak, med länkar på olika nivåer, men som ändå krokas i varandra. I en sådan kedja har vi texter som befinner sig på de högre nivåerna, till exempel skollagen och läroplanen för vuxenutbildningen, i vilka utbildningens mer allmänna målsättningar och regler är skrivna. Längre ner i en sådan kedja finner vi till exempel ämnes- och kursplaner med syfte, mål, centralt innehåll och kunskapskrav (numera betygskriterier). Här är i stället formuleringarna tydligt knutna till ett ämnesspecifikt kursinnehåll. Vi kan således tala om att det finns högre nivåer i styrkedjan, i vilka utbildningens mer allmänna mål formuleras, och en lägre nivå i vilken målen är mer knutna till ett specifikt kursinnehåll. Vi kan även på en mer detaljerad nivå tala om högre och lägre nivåer av mål inom en ämnesplan, där skrivningar om ämnets syfte är mer allmänna än till exempel betygskriterierna för en specifik kurs.

4.2 Koppling mellan styrdokument och undervisning

Att lärare i regel på något sätt förhåller sig till styrdokument i sin undervisning är en ganska grov iakttagelse. Den mer intressanta frågan är hur denna relation ser ut, då lärares tolkning och tillämpning av styrdokument kan vara av olika karaktär. Ett sätt att synliggöra denna variation samt vilken styrande kraft styrdokumentet får i undervisningen är via kopplingsbegreppet nedan, som har sitt ursprung i Coburns (2004) studie av hur lärare responderar på institutionella förändringar, till exempel i form av förändrade styrdokument. En *avvisande koppling* (rejection) innebär ett förhållningssätt där lärare avvisar styrdokument om dessa inte överensstämmer med deras praktik och personliga övertygelser. En *symbolisk koppling* (decoupling) innebär ett förhållningssätt där lärare utåt uppvisar att de förhåller sig till styrdokument, men styrdokumentet har inte någon egentlig betydelse för deras undervisning. Coburn skiljer i sin studie mellan en *assimilerad koppling* (assimilation) och en *ackommoderad koppling* (accommodation). En assimilerad koppling innebär att lärare anpassar sin undervisning utifrån styrdokument men utan att förändra sina grundläggande antaganden om kunskap och lärande. En ackommoderad koppling innebär att lärarna, utöver att anpassa sin undervisning, också förändrar sina grundläggande antaganden om kunskap och lärande i relation till styrdokumentet. Då vi i denna studie inte samlat in data som möjliggör en åtskillnad mellan en assimilerad och ackommoderad koppling, används endast begreppet ”ackommoderad koppling”. Detta begrepp representerar i rapporten en koppling där styrdokument har en avgörande betydelse för lärares undervisning, men huruvida läraren förändrar sina grundläggande antaganden om kunskap och lärande är alltså inget vi uttalar oss om.

I analysarbetet med denna rapport blev det tydligt att vi, utöver begreppen ovan som är förankrade i Coburns studie, behövde konstruera ytterligare ett kopplingsbegrepp för att förklara lärares tolkning och tillämpning av styrdokument. Vad som saknades i Coburns studie var ett begrepp som ringade in en *procedural koppling*, där lärare arbetar kontinuerligt och dynamiskt med styrdokument i sin undervisning, till exempel i termer av att kontextualisera innehållet i olika kursuppgifter i relation till elevgruppens kunskaper och erfarenheter.

4.3 Ramfaktorer

Begreppet *ramfaktor* (i rapporten även benämnt som *ram*) riktar ljuset mot att undervisning alltid bedrivs under specifika villkor vilka har betydelse för undervisningens utformning. Det vetenskapliga studiet av ramars innebörd för pedagogiska processer inleddes med upptäckten av betydelsen av ramar inom skolan, som exempelvis elevsammansättning, klasstorlek och tid till förfogande för lärare och elever (se t.ex. Dahllöf, 1967; Lundgren, 1972). Med tiden utvecklades ramfaktorteorin till att upptäcka betydelsen av att studera även ramar utanför skolan, som exempelvis samhällets sociala struktur och arbetsdelning (se t.ex. Bernstein, 1981; Callewert & Nilsson, 1979; Kallós 1978) samt politiska styrkeförhållanden mellan olika sociala krafter (Englund, 1986/2005).

Ramfaktorteorin har kort sagt påvisat nödvändigheten av att förstå undervisningsprocesser som villkorade av vissa ramar. Rambegreppet används i denna rapport för att synliggöra de villkor och faktorer som framträder som särskilt betydelsefulla för lärares tolkning och tillämpning av styrdokument. Dessa villkor och faktorer bestämmer inte ett undervisningsförlopp, men de etablerar ramar för vad som är möjligt, till exempel för vilka typer av förhållningssätt till styrdokument som blir enklare eller svårare för lärare i olika sammanhang.

4.4 Klassifikation, inramning och pedagogiska koder

Begreppet *pedagogisk kod* (Bernstein, 2000) syftar till att synliggöra hur all undervisning har en specifik uppsättning ordnande principer som organiserar meningen i undervisningen. Ingen läroplan eller kurs kan behandla allt innehåll, det måste alltid ske en avgränsning, ett fokus på (tillika bort från) något. Två begrepp som kan användas för att i analyser synliggöra en pedagogisk kod är klassifikation och inramning.

Begreppet *klassifikation* syftar till att belysa hur kategorier (t.ex. skolämnen) får sin identitet genom att isoleras från eller integreras med andra kategorier. Ett skolämne har en stark klassifikation om dess gränser mot andra ämnen är tydlig och en svag klassifikation om dessa gränser är otydliga. Vissa skolämnen har en tradition av en stark klassifikation (t.ex. matematik), andra skolämnen en svag klassifikation (t.ex. yrkesämnen), vilket har betydelse för exempelvis hur föränderligt (och förgivettaget) innehållet är i dessa ämnen.

Klassifikationsbegreppet kan bland annat användas för att synliggöra relationen mellan olika ämnen och skolinnehåll, men också mellan olika nivåer av styrdokument i en styrkedja.

Begreppet *inramning* syftar till att belysa reglerna för kommunikation inom en viss klassifikation. I sammanhanget av skola och skolämnen kan vi säga att inramningen handlar om hur tydliga reglerna är för vad som bör sägas och göras i ett skolämne. En stark inramning innebär att det är tydligt hur vi ska kommunicera (t.ex. vilka roller som är tillgängliga, vad som är rätt svar, ”rätt” undervisning och sekvenser i undervisningsinnehållet) och en svag inramning innebär att dessa regler för kommunikation är otydliga. Inramningsbegreppet kan bland annat användas för att synliggöra vilken styrande kraft olika nivåer och typer av styrdokument har för lärares undervisning.

En pedagogisk kod utgörs av det sammantagna resultatet av en specifik klassifikation och inramning. I ett undervisningssammanhang kan vi av illustrativa skäl tänka oss två ytterligheter. Den ena ytterligheten är en kod med stark klassifikation och inramning, som således karaktäriseras av tydligt åtskilda ämnen med ett innehåll tydligt beskrivet i styrdokument med tydliga betygsriterier, och en tydlig ordning på uppgifters sekvens. Här är en ordnande princip att *ämnet* är i centrum för undervisningsprocessen. Som kontrast kan vi föreställa oss en kod med svag klassifikation och inramning, som i stället präglas av otydliga ämnesgränser där styrdokumentet består av vaga formuleringar och otydliga kriterier för vad som är ett bättre eller sämre arbetssätt eller svar på en fråga. Här är ofta en ordnande princip att *eleven*, inte ämnet, är i centrum för undervisningsprocessen.

Ett annat sätt att benämna pedagogiska koder är genom att belysa vilka grundläggande funktioner som hamnar i för- och bakgrunden när utbildningen har en viss organisation. Biesta (2020) talar i detta sammanhang om att utbildning har tre grundläggande funktioner. Utbildning som *kvalifikation* handlar om utbildningens mer instrumentella värde i ekonomin, att elever ska lära sig kunskaper och färdigheter som är relevanta för olika avnämare (t.ex. arbetsmarknad eller högre utbildning). Utbildning som *socialisation* handlar i stället om att utbildning ska fostra elever till en viss kultur, till vissa värden (t.ex. de som anges i läroplanen, men det kan även handla om dolda värden, jfr Jackson, 1968). Slutligen kan vi även tala om utbildning som *subjektivering* vilket handlar om att det alltid är en individ som är i utbildning vars agens, eller utrymme för frihet i handling, kan begränsas eller möjliggöras av utbildning.

4.5 Selektiv tradition

Läroplansteoretiska studier har påvisat hur ett och samma skolinnehåll kan kontextualiseras på olika sätt, vilket får konsekvenser för vilka kunskaper elever får möta tillika för vilken roll de förbereds för som arbetstagare och medborgare (se t.ex. Davies, 2015; Nylund m.fl., 2017). Ett centralt begrepp i detta sammanhang är *selektiva traditioner* (Apple, 2004; Sund, 2008), vilket belyser att

ett skolinnehåll har en tradition av att inte problematiseras, att innehållet tas för givet av lärare och elever. Begreppets kritiska spegelbild är begreppet *didaktiska typologier* (se t.ex. Knutsson, 2011) som i stället riktar ljuset mot att ett skolinnehåll kan kopplas till olika kontexter och problem, och att skolinnehållet på så vis öppnas upp för frågor som möjliggör kritiskt tänkande och medborgarskapande processer (jfr Rosvall m.fl., 2020).

4.6 Avslutande kommentar om teorianvändning

Anledningen till att begreppen som presenterats ovan tas i bruk i denna rapport är att de erbjuder ett språk för att tala om och förstå, varför och på vilket sätt, lärare i olika ämnen och skolformsdelar inom komvux skiljer sig åt i sin tolkning och tillämpning av styrdokument. Med hjälp av begreppet ramfaktorer kan vi synliggöra hur tolkningar av styrdokument sker under olika villkor som har betydelse för tolkningarna. Med begreppet pedagogisk kod kan vi synliggöra hur olika ämnen eller skolformsdelar skiljer sig åt i termer av ordnande principer och hur tydliga styrdokument uppfattas vara som reglerande texter för undervisningen. Ett begrepp som selektiv tradition synliggör hur olika ämnen har olika traditioner i hur förgivettaget innehållet är, men också vilka ramar och processer som tycks stärka eller motarbeta dessa förhållanden (t.ex. läromedel). Läroplansteorin ger också för handen att det är otillräckligt att studera en undervisningsprocess genom att endast rikta blicken mot lärare, elever, klassrum, eller vad som sker inom skolans väggar. Det är nödvändigt att förstå undervisningsprocesser som ett komplext förlopp villkorat av ramar både inom och utom skolan. Utbildning sker i ett samhälle och samhällets utformning (sociala strukturer, ideologi, arbetsmarknad, etc.) är av central betydelse för hur utbildning tar form, vilket också framkommer i denna rapport. Kort sagt, med begreppen ovan är ambitionen att synliggöra det som är väsentligt för att förstå varför lärare tolkar och tillämpar styrdokument som de gör i komvux.

5. Metod och datagenerering

I projektet genomfördes två delstudier som genererade olika typer av data, en enkätstudie och en intervjustudie. Nedan ges en sammanfattande bild av datagenerering och de lärare som deltagit i studien. För en mer detaljerad metodbeskrivning se bilagorna 1–6.

Som första del i projektets empiriska arbete skapades en enkät riktad till lärare i komvux alla skolformsdelar. Syftet med enkäten var att få kunskap om hur lärare förhåller sig till komvux olika styrdokument, hur de i relation till dessa organiserar sin undervisning och genomför sin kunskapsbedömning, samt hur de ser på kunskap. Enkäten distribuerades framför allt via e-post till skolhuvudmän

och ansvariga på de företag och organisationer som bedriver komvuxverksamhet på uppdrag av skolhuvudmän. Syftet var att få in så många svar som möjligt. I slutändan svarade 1321 lärare på enkäten.

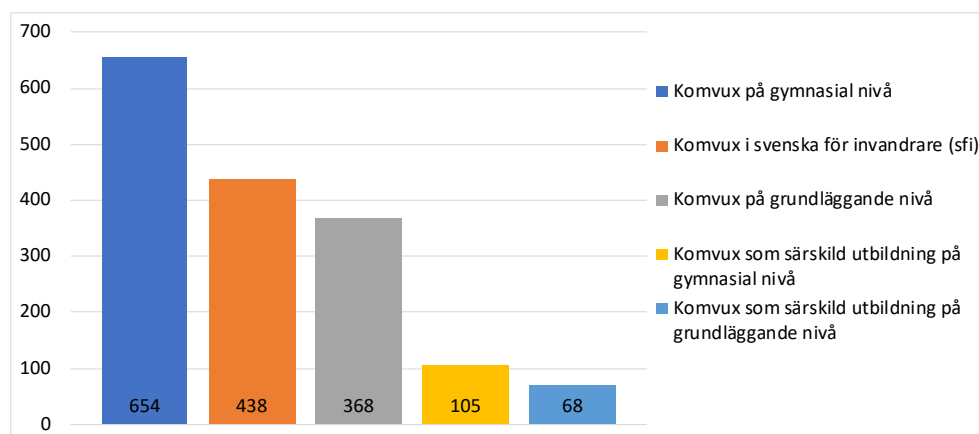
I den andra delen av datagenereringen genomfördes 39 intervjuer med sammantaget 63 lärare inom komvux olika skolformsdelar och som undervisar i olika ämnen. Fokus för intervjuerna var att få en fördjupad förståelse för hur lärare förhåller sig till och arbetar med styrdokument.

Förfrågningar till lärare om deltagande i intervjustudien spreds via huvudmän och offentligt tillgängliga kontaktuppgifter till enskilda anordnare av kommunal vuxenutbildning. Lärare i ett antal utpekade ämnen ombads lämna intresseanmälan via ett webbformulär om de ville delta. Lärarna kunde också lämna in denna intresseanmälan gemensamt som lärarlag om de ville bli intervjuade tillsammans. De lärare som anmält intresse planerades sedan in för intervjuer i lämpliga grupperingar. Intervjuerna med dessa lärare spelades in och ljudfilerna transkriberades ordagrant. Citat som återges i denna rapport har dock, vid behov, justerats för läsbarhet. När citat som återges innehåller utsagor från flera lärare eller både lärare och intervjuare anges detta. I annat fall är alla citat från lärare.

När resultat presenteras i denna rapport presenteras svaren från de lärare som arbetar inom särskild utbildning på grundläggande respektive gymnasial nivå sammanslaget. Detta då en stor andel respondenter enligt enkätens resultat arbetar inom båda skolformsdelarna. Även alla lärare som intervjuats om sitt arbete i särskild utbildning arbetar i båda skolformsdelarna.

5.1 De svarande i enkätstudien

Enkäten besvarades av 1321 lärare inom komvux. Av de svarande lärarna anger 76 procent att de är kvinnor och 22 procent att de är män. Lärarnas ålder ligger framför allt inom spannet 45–54 år. Lärarna inom särskild utbildning är dock något äldre än lärarna inom komvux övriga skolformsdelar. Medianvärdet för hur länge de svarande har arbetat som lärare är 15 år, varav 6 år inom komvux och 4,5 år på nuvarande arbetsplats. Flera lärare jobbar inom flera av komvux olika skolformsdelar. I diagrammet nedan illustreras hur de flesta lärare som svarat på enkäten arbetar inom komvux på gymnasial nivå men också att många av lärarna som svarat arbetar inom komvux i svenska för invandrare och komvux på grundläggande nivå. Även lärare som arbetar inom komvux som särskild utbildning finns bland de svarande.

Figur 5.1. Antal svarande som arbetar inom respektive skolformsdel

Majoriteten av lärarna har lärarexamen. Av de svarande hade 5 procent en pågående lärarutbildning vid svarstillfället och enbart 4 procent angav att de helt saknar lärarutbildning. Vad gäller lärarlegitimation anger 80 procent att de har legitimation för undervisning i sitt främsta ämne. För de som angett ett andra undervisningsämne anger 73 procent att de har legitimation för undervisning inom detta. I tabellen nedan illustreras vilka ämnen de svarande lärarna undervisar i.

Tabell 5.1. Undervisningsämnen

Främsta undervisningsämne:	Antal svar	Andra undervisningsämne:	Antal svar
Svenska för invandrare	360 (27,3%)	Svenska	62 (10,2%)
Svenska som andraspråk	235 (17,8%)	Svenska som andraspråk	55 (9,1%)
Matematik	105 (7,9%)	Engelska	51 (8,4%)
Vård och omsorg	96 (7,3%)	Matematik	29 (4,8%)
Engelska	89 (6,7%)	Historia	25 (4,1%)
Svenska	83 (6,3%)	Svenska för invandrare	24 (4,0%)
Samhällskunskap	33 (2,5%)	Medicin	23 (3,8%)
Matlagningskunskap	26 (2,0%)	Psykologi	19 (3,1%)
Specialpedagogik	24 (1,8%)	Samhällskunskap	18 (3,0%)
Pedagogik	20 (1,5%)	Specialpedagogik	17 (2,8%)
Grundläggande vård och omsorg	15 (1,1%)	Naturkunskap	16 (2,6%)
Barnet i förskolan	13 (1,0%)	Religionskunskap	15 (2,5%)

Då vårt intresse är att undersöka hur svaren eventuellt är lika eller skiljer sig åt mellan lärare inom olika ämnen har vi, för att göra jämförelser hanterbara, valt att gruppera ovanstående ämnen i åtta grupper. Svaren har grupperats i följande åtta ämnen/ämnesområden: svenska för invandrare, svenska som andraspråk, svenska, engelska, matematik, NO-ämnen, SO-ämnen och yrkesämnen. I en jämförelse har vi även delat upp yrkesämnen i två grupper – barn och fritid/vård och omsorg respektive övriga yrkesämnen. För en mer utförlig redogörelse av indelningen, se bilaga 4.

Lärarna som svarat på enkäten arbetar hos olika typer av anordnare av kommunal vuxenutbildning. 84,5 procent har angett att de arbetar hos en kommunal anordnare, 12,8 procent att de arbetar hos en privat anordnare och 2,7 procent att de arbetar på en folkhögskola, studieförbund eller inom ramen för annan organisation. De som jobbar hos en anordnare som inte är kommunal anger att de främst bedriver komvux på entreprenad genom upphandling.

Bland de svarande lärarna genomför en majoritet sin undervisning som skolförlagd. Därefter är det vanligast med en blandning av skolförlagd undervisning och distansundervisning. Minst vanlig är undervisning helt på distans.

En jämförelse med befintlig statistik om populationen av komvuxlärare för året då studien genomfördes (Skolverkets statistik för 2020/2021) visar på en förhållandevis hög grad av representativitet i vårt material när det gäller faktorerna ålder, antal år i yrket, kön samt geografisk fördelning. Undantagen vad gäller representativitet är att andelen lärare som arbetar hos enskilda anordnare är lägre i materialet än i populationen som helhet, medan andelen lärare med en för arbetsuppgifterna relevant lärarlegitimation är högre. I tabellen nedan illustreras representativiteten i vårt material i relation till komvux olika skolformsdelar.

Tabell 5.2. Jämförelse: population och svarande per skolformsdel och anordnartyp

	Komvux på grundläggande och gymnasial nivå		Komvux i svenska för invandrare		Komvux som särskild utbildning	
	Populationen	Svarande	Populationen	Svarande	Populationen	Svarande
Antal lärare	5872	857	3514	438	352	128
Varav kommunal	70,3%	82,4%	80,2%	85,6%	Uppgift saknas	90,6%
Varav annan anordnare	31,6%	17,6%	20,3%	14,4%	Uppgift saknas	9,4%

De 857 svarande som arbetar inom komvux på grundläggande och gymnasial nivå motsvarar 14,3 procent av alla lärare i den gruppen. Motsvarande andel är 12,4 procent för lärarna i komvux i svenska för invandrare. Av de 352 lärare som arbetar i komvux som särskild utbildning har 36,4 procent besvarat enkäten. I populationen finns lärare som arbetar hos både kommunal anordnare och annan anordnare. Därför utgör andelarna av populationen mer än 100 procent. Andelen svarande lärare som arbetar för en annan anordnare än en kommunal är betydligt lägre än andelen i populationen. En mer utförlig beskrivning av vårt urval, med tillhörande tabeller, finns i bilaga 1.

5.2 De svarande i intervjustudien

Intervjuer har genomförts med lärare inom komvux alla skolformsdelar. Sammanlagt intervjuades 63 lärare i 39 intervjuer som varierade mellan 40 och 80 minuter i längd. Intervjuerna som var semistrukturerade utgick från en

intervjuguide (se bilaga 6) och genomfördes med mellan en och fyra lärare åt gången. I vissa fall bestod grupperna av lärare anställda av samma anordnare, det vill säga kollegor, och i andra fall bestod grupperna av lärare som arrangerats för intervjun där lärarna var anställda hos olika anordnare och undervisade i olika delar av landet.

I varje intervju deltog lärare som undervisar inom samma ämnen eller ämnesområden. Antalet intervjuer inom de olika skolformsdelarna återspeglar uppdragets fokus. Flest intervjuer, 26, har genomförts med lärare som undervisar på gymnasial nivå. Åtta intervjuer genomfördes med lärare på grundläggande nivå och tre med lärare inom komvux i svenska för invandrare. Sfi-lärarna undervisar inom olika studievägar och kurser men flest lärare undervisade inom studieväg 1 och 2, kurs A, B och C. Två intervjuer genomfördes med lärare inom särskild utbildning. Alla deltagande lärare arbetade både inom särskild utbildning på grundläggande nivå och på gymnasial nivå.

I tabellen nedan ges en överblick av de intervjuer som genomförts.

Tabell 5.3. Intervjuer

Benämning intervju	Ämne	Typ av anordnare	Kommungrupp SKR
Gymnasial nivå			
1A	Matematik	Kommun	A1
1B	Matematik	Kommun	C8
1C	Matematik	Kommun	B4
1E	Svenska/Svenska som andraspråk	Enskild	Många olika
1F	Svenska/Svenska som andraspråk	Kommun	C7
1G	Svenska/Svenska som andraspråk	Kommun	B5, A2, B3
1H	Svenska/Svenska som andraspråk	Kommun	B3
1I	Engelska	Kommun	C6
1J	Engelska	Kommun	C8
1K	Engelska	Kommun	C8
1L	SO-ämnen	Enskild	A1
1M	SO-ämnen	Enskild	Många olika
1N	SO-ämnen	Kommun	A1
1O	NO-ämnen	Enskild	A2
1P	NO-ämnen	Enskild	B3
1Q	NO-ämnen	Enskild	B3
1R	Vård och omsorg	Kommun	A2
1S	Vård och omsorg	Kommun	C6
1T	Vård och omsorg	Kommun	C7, B5
1U	Barn och fritid	Kommun	B3
1V	Barn och fritid	Kommun	B5
1X	Barn och fritid	Kommun	B3
1Y	Fordon och transport	Kommun	A2
1Z	Fordon och transport	Kommun & Enskild	B5, B3, A1, C6
1Å	Fordon och transport	Kommun	A2
1Ä	Fordon och transport	Enskild	B3

Grundläggande nivå			
2A	Matematik	Kommun	C6
2B	Matematik	Kommun	C6
2C	Svenska som andraspråk	Kommun	B5
2D	Svenska som andraspråk	Kommun	A2
2E	Engelska	Kommun	C6, B5
2F	Engelska	Enskild	B3
2G	Samhällskunskap	Kommun	A2
2H	Samhällskunskap	Kommun	B5
Svenska för invandrare			
3A	Svenska för invandrare	Kommun	C6
3B	Svenska för invandrare	Kommun	C6
3C	Svenska för invandrare	Kommun	C7, B3, B4
Särskild utbildning			
4A	Särskild utbildning GY/GRU	Kommun	C6
4B	Särskild utbildning GY/GRU	Kommun	B3, C6

5.3 Analysförfarande

Med två typer av data har analysen anpassats efter respektive datatyp.

Enkäten har främst bearbetats genom att sammanställa beskrivande statistik över svarsmönster i lärargruppen som helhet, och uppdelat på olika skolformsdelar och ämnen/ämnesområden. Vissa statistiska analyser har även gjorts av svaren, men dessa har endast i begränsad utsträckning visat på signifikanta skillnader. Snarare har dessa analyser visat en stor samstämmighet mellan lärargrupperna. Några statistiska analyser och signifikanta skillnader redovisas dock när det gäller den centrala frågan om styrdokumentens betydelse för planering och genomförande av undervisningen. För en prövning av synen på styrdokumentens betydelse och huruvida läraren har en lärarexamen brukades Pearsons chi-två-test. För prövning av skillnader mellan vikten av styrdokumentet för planering/genomförande och lärarens huvudsakliga ämne/ämnesområde brukades parvisa Mann-Whitney-tester, med Holm (1979) som korrigeringsmetod för att hantera *familywise error*. Glass rankbiseriella korrelationskoefficient (King m.fl., 2001) har brukats för effektstyrka.

Delvis med utgångspunkt i enkätens resultat så formulerades en intervjustudie. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Textfilerna med transkripten har bearbetats i en stegvis process (jfr Nowell m.fl., 2017) som inleddes med att alla i forskningsgruppen läste allt material. Nästa steg i processen innebar en första sortering av teman som identifierades som relevanta i relation till studiens kunskapsintresse. Temana presenterades för representanter från Skolverket och för kollegor vid Linnéuniversitetet som bidrog med kommentarer inför vårt fortsatta analysarbete. I det vidare arbetet har temana förfinats och satts i relation till läroplansteoretiska begrepp. Genom att alla fyra forskare varit involverade i analysarbetet har tolkningar validerats under processens gång.

6. Resultat från enkätstudien

I det här kapitlet presenteras huvuddragen i lärarnas svar från den genomförda enkäten. Presentationen görs tematiskt och belyser en rad olika aspekter av lärares arbete inom kommunal vuxenutbildning och deras arbete med att tolka styrdokument för planering och undervisning. De presentationer av lärarnas svar som görs ger en övergripande bild med utgångspunkt i studiens syfte och de tre frågeställningarna om uppfattningar, tolkningar och förhållningssätt samt tillämpning av styrdokumentet. I tillämpningen innefattas såväl lärares arbete med att anpassa undervisningen utifrån individens behov och förutsättningar som bedömning och betygssättning.

Vissa resultat belyses med hjälp av uppdelning av de svarande utifrån inom vilken skolformsdel de arbetar. Andra aspekter presenteras med hjälp av den ämnesgruppering som gjorts. I vissa fall används båda dessa bakgrundsvariabler. I ett par fall kan hur länge de svarande lärarna arbetat inom kommunal vuxenutbildning anses vara avgörande och då har en sådan uppdelning av de svarande gjorts. När det gäller den centrala frågan om styrdokumentets betydelse för planering och genomförande av undervisning har vi även jämfört lärare med respektive utan lärarexamen. Innan någon uppdelning av svaren görs presenteras dock inom respektive område resultaten så som de ser ut när alla svarande redovisas tillsammans. Det är utifrån denna övergripande resultatredovisning som ordningen på diagrammens olika punkter avgörs i de flesta fall. Utifrån andelen som svarat ”mycket” och ”ganska mycket” respektive ”mycket viktigt” och ”ganska viktigt” presenteras punkterna i fallande ordning från vänster till höger alternativt uppifrån och neråt. I några fall är enkätens alla påståenden inte återgivna i sin helhet i diagrammen nedan på grund av det stora utrymme det skulle kräva. Alla påståenden är dock redovisade i Bilaga 2.

Generellt kan noteras att enkätsvaren visar på stor samstämmighet mellan lärare i komvux när det gäller de företeelser som står i fokus för studien. Vi lyfter ändå fram vissa tendenser som finns när det gäller skillnader mellan skolformsdelar och ämnen/ämnesområden, och även några statistiskt signifikanta (om än förhållandevis små) skillnader mellan ämnen/ämnesområden när det gäller vissa styrdokuments betydelse för planering och genomförande av undervisningen.

6.1 Lärarnas förhållningssätt till den kommunala vuxenutbildningens mål

En viktig utgångspunkt för att förstå hur lärare inom komvux tolkar och tillämpar olika styrdokument är att ha kunskap om hur de ser på och förhåller sig till målen med den verksamhet de arbetar i och vad de anser att lärare bör anpassa sig till eller utgå från när de planerar, genomför och följer upp sin undervisning och när de sätter betyg.

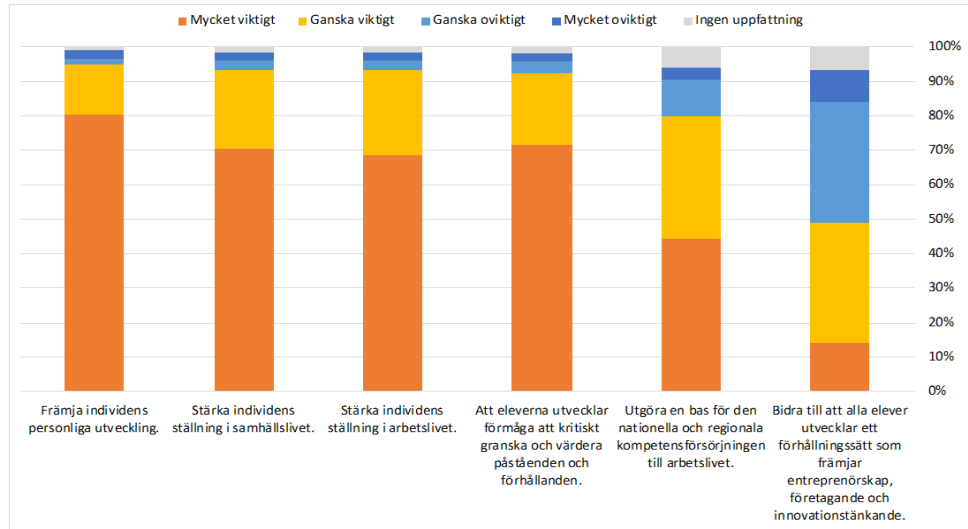
6.1.1 Den kommunala vuxenutbildningens mål

Inledningsvis redogörs för vad lärarna svarat på frågan om hur viktiga olika mål för komvux är för dem när de planerar och genomför sin undervisning. Målen de svarande har fått kommentera återfinns i skollagen och i läroplan för vuxenutbildningen. De mål vi frågar om är både sådana som i styrdokument direkt anges som mål och sådana mål som genom sin formulering med angivet krav och syfte får funktionen som mål.

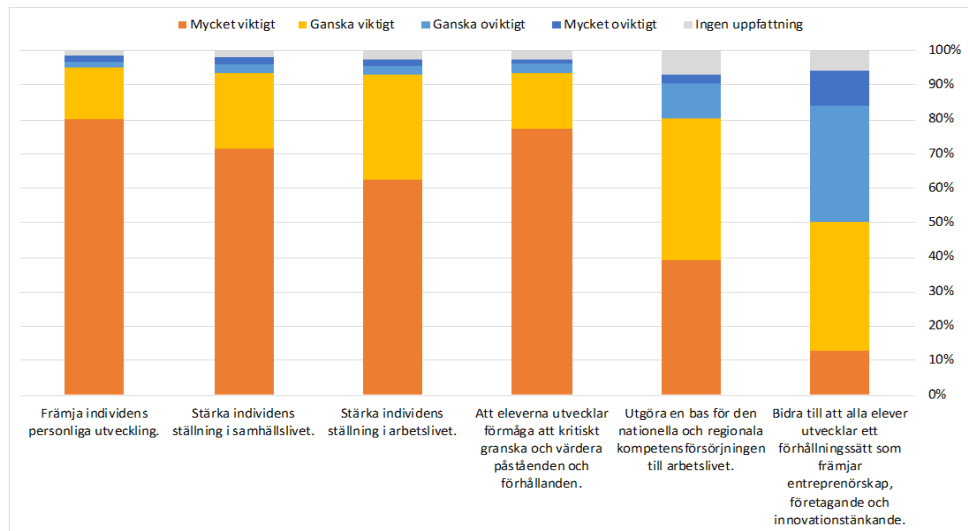
Det mål som genomgående anses vara minst viktigt för lärarna är det som avser att komvux ska bidra till att alla elever utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande och innovationstänkande. Inte i någon lärargrupp skattas detta mål som mycket viktigt eller ganska viktigt av mer än 50 procent. Med andra ord tycks det vara som att detta mål, som i läroplanen skrivs fram som "ett perspektiv som ska belysas i den utsträckning det är relevant för den aktuella utbildningen", inte tycks skattas högt inom någon lärargrupp. Även det nyligen tillkomna målet i skollagen om att komvux ska utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet skattas tydligt lägre än övriga mål. Med undantag för hur målet om entreprenörskap värderas, samt hur målet om kompetensförsörjning skattas av lärare inom komvux som särskild utbildning, anser minst 80 procent av alla lärare att övriga mål är mycket viktiga eller ganska viktiga. Vidare kan noteras att vid en jämförelse mellan komvux på grundläggande respektive gymnasial nivå värderas de mål som handlar om att stärka individens ställning i arbetslivet och att utgöra en bas för kompetensförsörjning i högre grad som mycket viktiga av lärare på gymnasial nivå. Målet att stärka individens ställning i samhället är däremot i högre grad mycket viktigt för lärarna på grundläggande nivå. Denna skillnad kan ses som ett uttryck för att en betydande del av utbildningen på gymnasial nivå, tillika dataunderlaget, utgörs av lärare i yrkesämnen. För dessa lärare torde arbetslivet vara mer i fokus, och svarmönstret talar därmed för att resultaten är rimliga och tillförlitliga.

Figur 6.1. Svarsfördelning på frågan: Hur viktiga är följande mål för dig när du planerar och genomför din undervisning? Alla svarande samt uppdelat på skolformsdel.

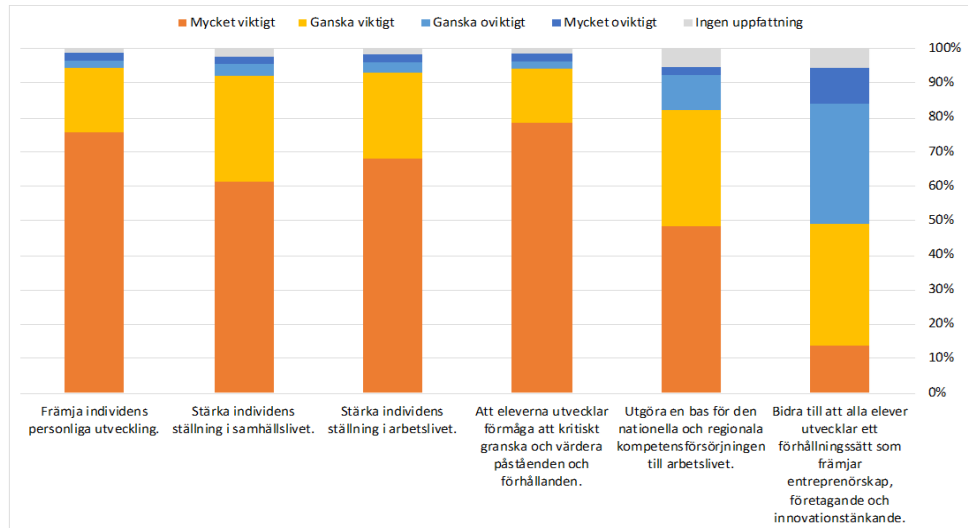
Alla svarande



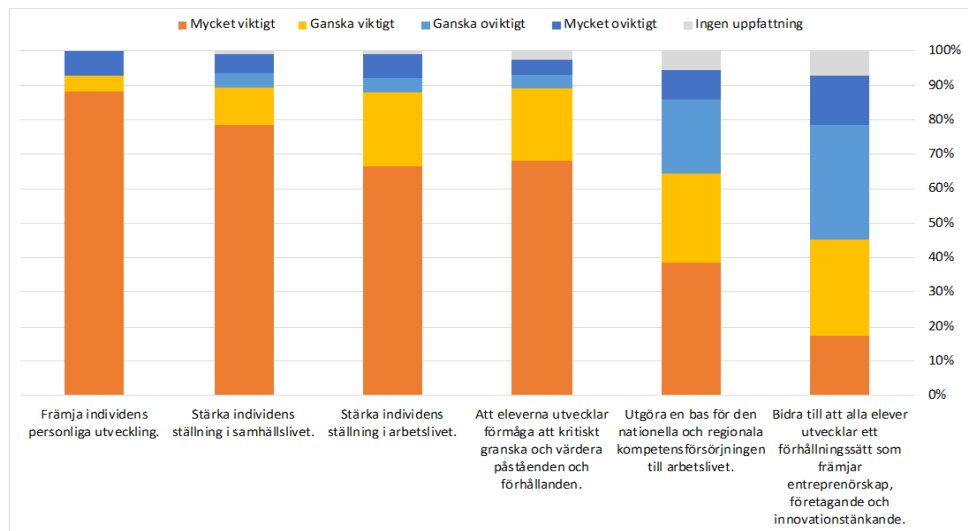
Komvux på grundläggande nivå



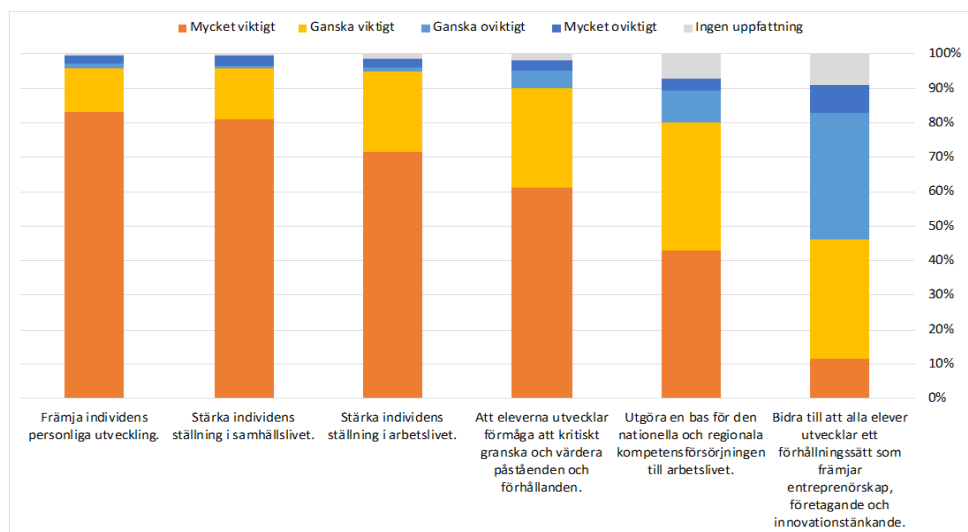
Komvux på gymnasial nivå



Komvux som särskild utbildning



Komvux i svenska för invandrare



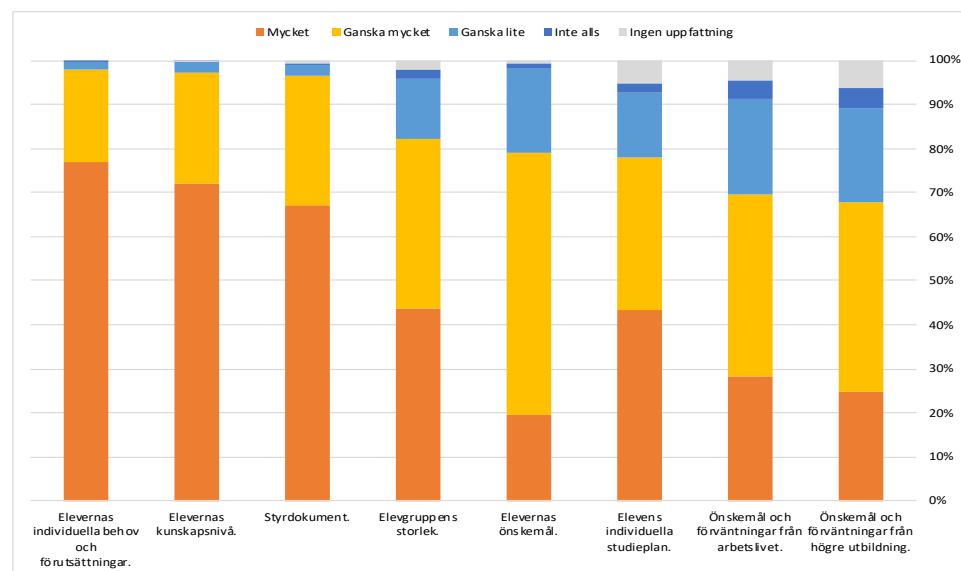
6.1.2 Lärarnas anpassning av sin undervisning

I enkäten fick lärarna också svara på hur viktigt de anser det är att lärare anpassar sin undervisning efter en rad aspekter. Aspekterna speglar i vissa fall målen för kommunal vuxenutbildning men inbegriper också andra aspekter som på olika sätt kan ses som förutsättningar i lärarnas arbete.

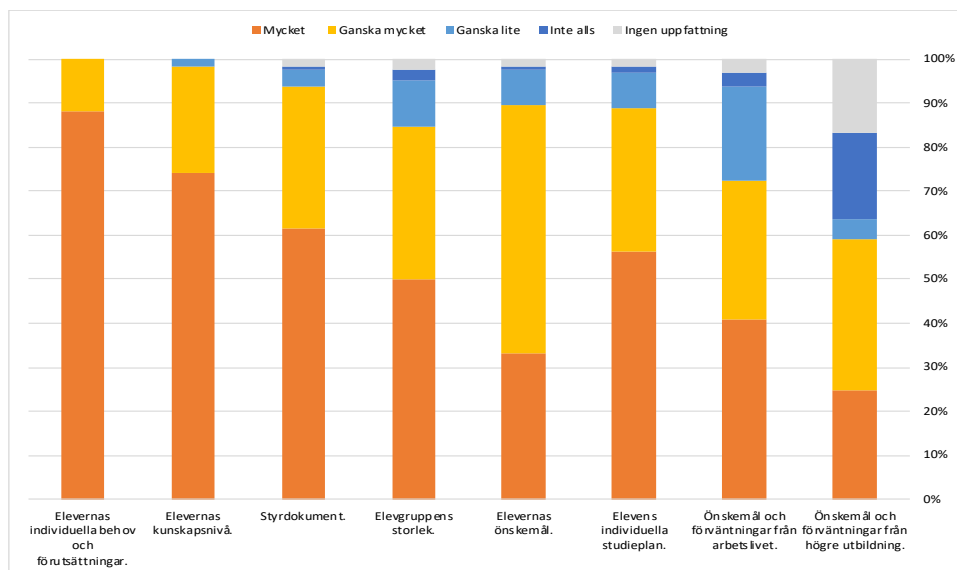
De tre aspekter som skattas som viktigast av lärarna inom alla skolformsdelar är elevernas individuella behov och förutsättningar, elevernas kunskapsnivå och styrdokumentet. Svaren som lärarna som undervisar inom de olika skolformsdelarna ger är mycket likartade. Elevernas önskemål är den aspekt som skattas som minst viktig för lärarna att anpassa sin undervisning efter i alla skolformsdelar, med undantag för lärarna i särskild utbildning. De skattar önskemål högre och förväntningar från högre utbildning lägre. Med anledning av att komvux som särskild utbildning inte på samma vis ger kvalifikationer som syftar vidare mot behörighet till högre utbildning som den kommunala vuxenutbildningens andra skolformsdelar är dock denna avvikelse i det i övrigt likartade resultatet inte förvånande. Lärarna som undervisar i komvux som särskild utbildning skattar också de aspekter som rör elevernas förutsättningar och önskemål högre än de andra grupperna av lärare.

Figur 6.2. Svartsfördelning på frågan: I vilken utsträckning anser du att det är viktigt att lärare anpassar sin undervisning efter... Alla svarande samt komvux som särskild utbildning.

Alla svarande



Komvux som särskild utbildning



6.2 Lärarnas syn på lärarrollen och på kunskap

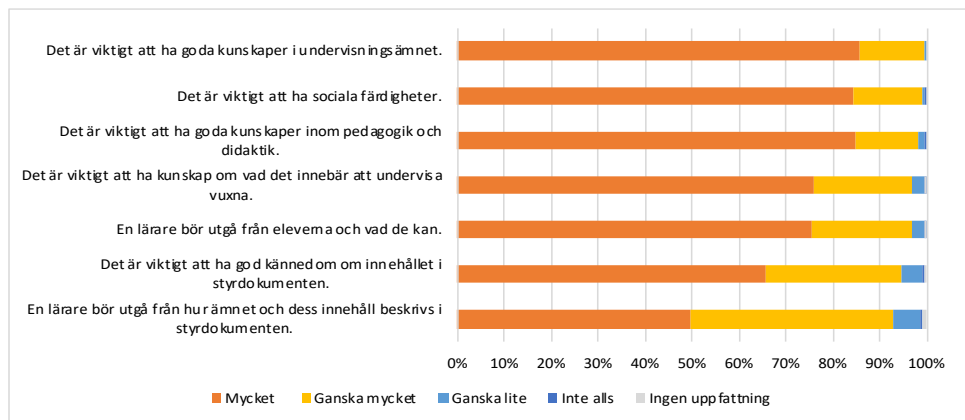
En annan viktig aspekt för att förstå hur lärare inom kommunal vuxenutbildning tolkar och tillämpar olika styrdokument är att få kunskap om hur de ser på lärarrollen och vad som är karakteristiskt för en skicklig lärare. Även lärarnas egen kunskapssyn kan tänkas ha inverkan på hur de förhåller sig till och arbetar med att realisera styrdokumenterna i sin undervisning.

6.2.1 Skickliga lärare

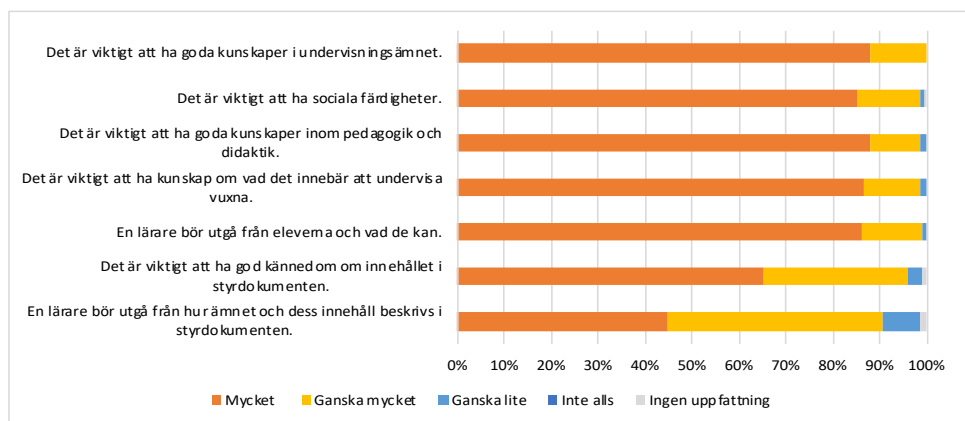
Gällande vad som anses viktigt för en skicklig lärare svarar lärare som arbetar inom de olika skolformsdelarna likartat. Goda kunskaper i både undervisningsämnet och inom pedagogik och didaktik, samt sociala färdigheter, rankas både högt och likartat. Även kunskap om vad det innebär att undervisa vuxna rankas överlag mycket högt, men något högre av lärarna inom sfi. Lärarna inom sfi anger också i något större utsträckning att en skicklig lärare bör utgå från eleverna och vad de kan.

Figur 6.3. Svartsfördelning angående lärarskicklighet: Hur väl instämmer du med följande påståenden om vad som gör en lärare skicklig? Alla svarande samt komvux i svenska för invandrare.

Alla svarande



Komvux i svenska för invandrare

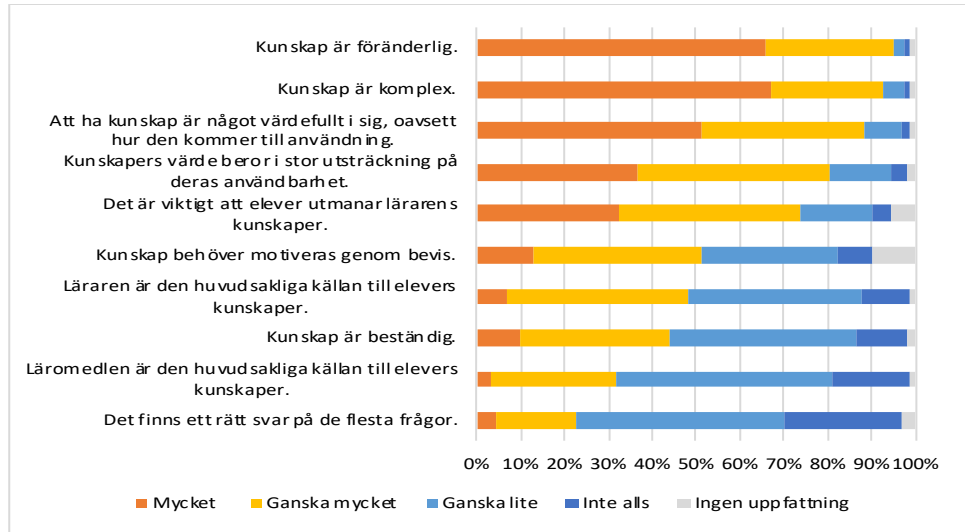


6.2.2 Kunskapssyn

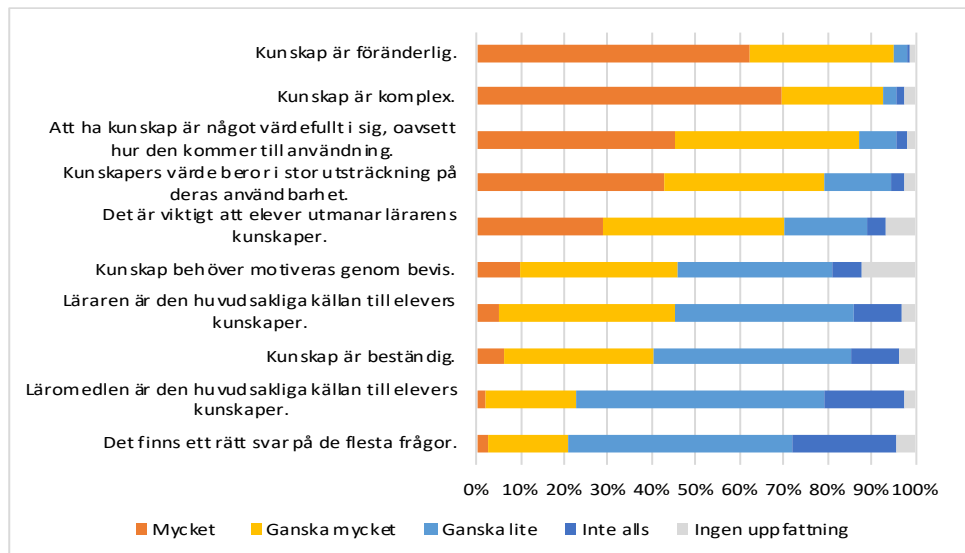
När lärarna skattar hur väl de instämmer med en rad påståenden om kunskap finns det vissa skillnader mellan olika ämnen och ämnesområden. Om vi ser till andelen lärare som angett att de instämmer ”mycket” eller ”ganska mycket” med påståendet att ”det finns ett rätt svar på de flesta frågor” varierar detta mellan ca 20 procent i svenska som andraspråk till strax under 40 procent i NO-ämnen. Om vi ser till andelen lärare som angett att de instämmer ”mycket” eller ”ganska mycket” med påståendet att ”läromedel är den huvudsakliga källan till elevers kunskaper” varierar detta mellan strax under 20 procent i engelska till strax under 50 procent i matematik. Även om lärare i alla ämnen instämmer i hög grad i påståendet att ”det är viktigt att elever utmanar lärares kunskaper” så utmärker sig lärarna i SO-ämnena genom att nästan 90 procent av dessa lärare anger att detta är ”viktigt” eller ”mycket viktigt”. Lärares kunskapssyn i olika ämnen är, som vi utvecklar i diskussionsdelen i denna rapport, ett fenomen som kan kopplas samman med hur ämnen är klassificerade och med fenomen som läromedelsanvändning och selektiva traditioner.

Figur 6.4. Svartsfördelning angående kunskapssyn: Hur väl instämmer du med följande påståenden? Alla svarande samt uppdelat på ämne/ämnesområde.

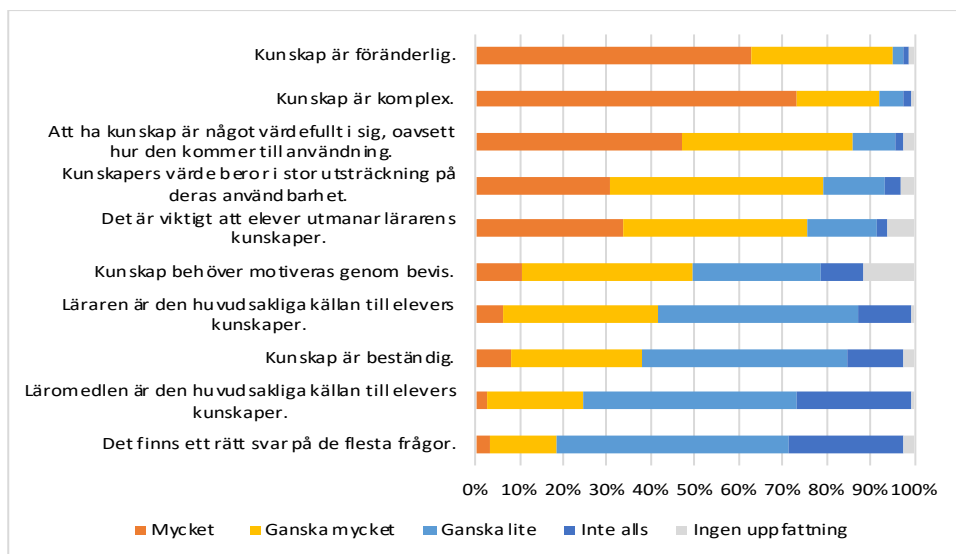
Alla svarande



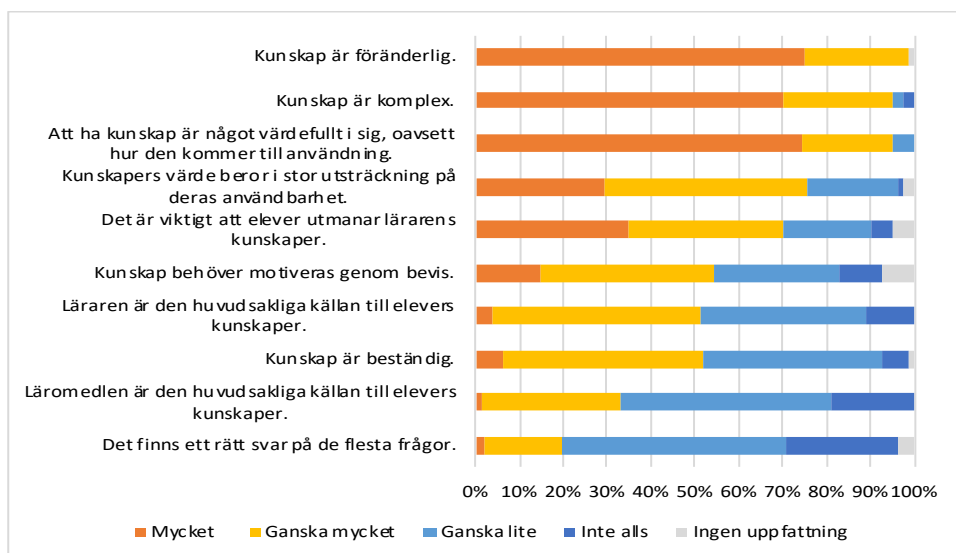
Svenska för invandrare



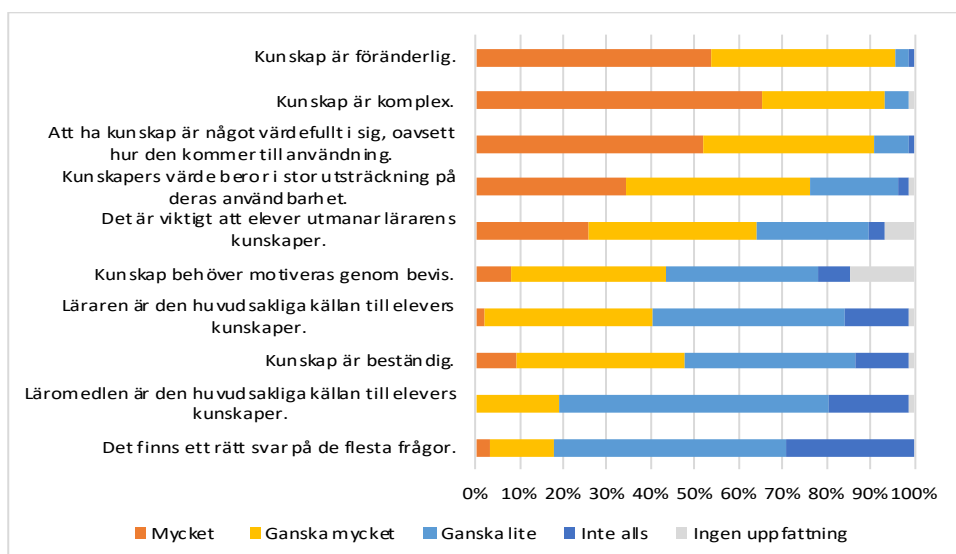
Svenska som andraspråk



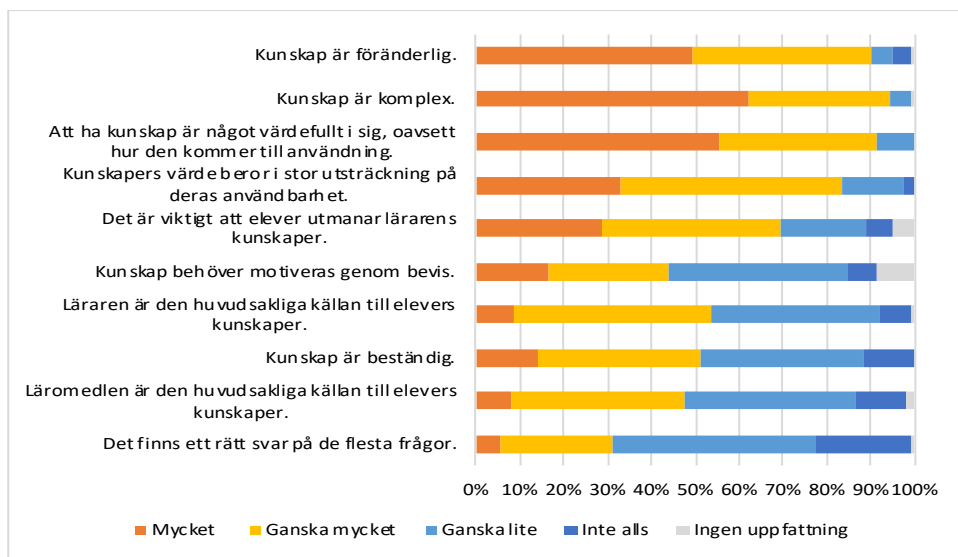
Svenska



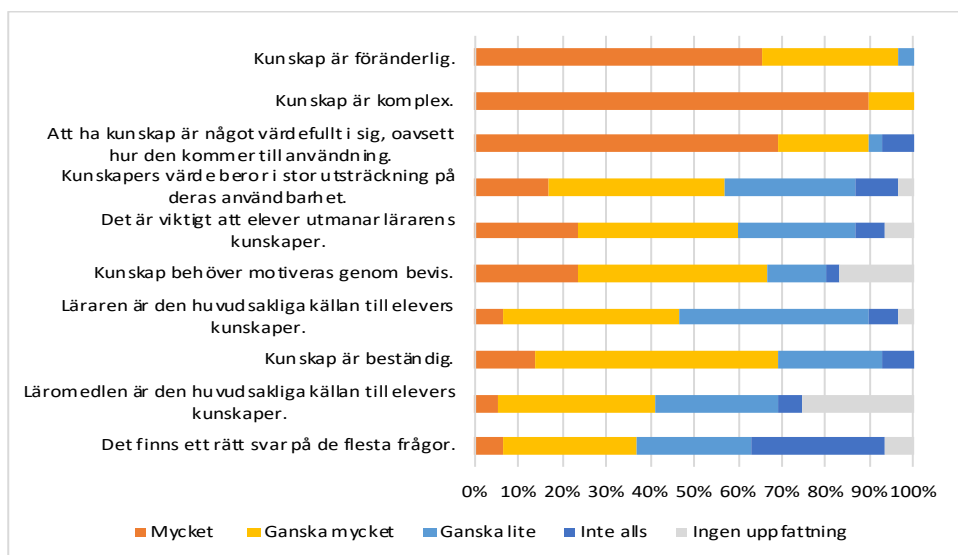
Engelska



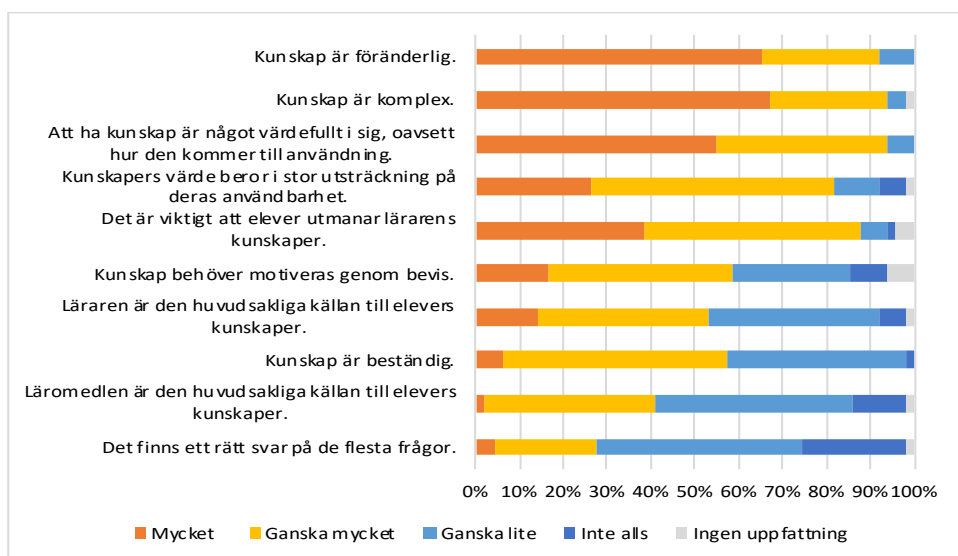
Matematik



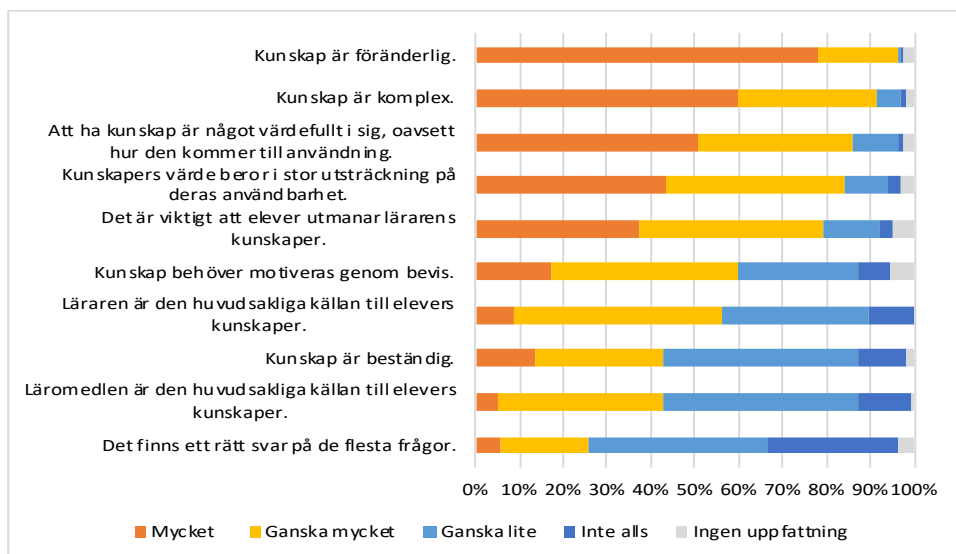
NO-ämnen



SO-ämnen



Yrkesämnen



6.3 Förutsättningar för lärarnas arbete

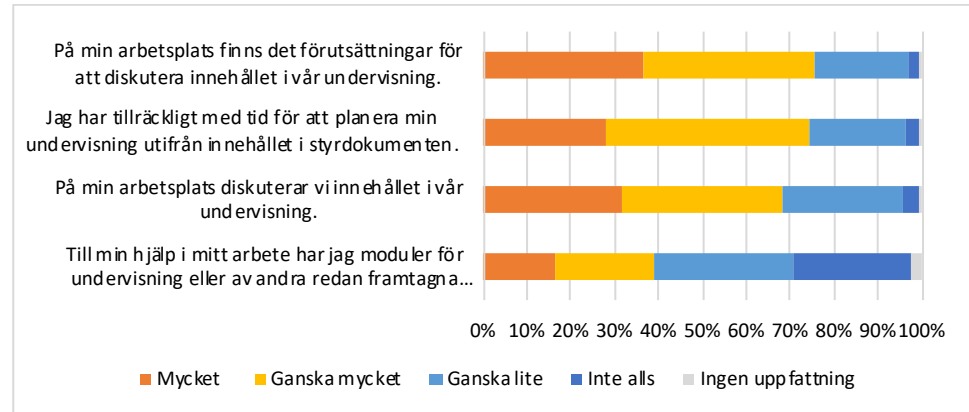
Precis som att lärarnas egen syn på lärarrollen och kunskap är viktig för förståelsen av hur de tolkar och tillämpar styrdokument i sitt arbete så är också yttre förutsättningar faktorer som har inverkan på lärarnas arbete. I enkäten har lärarnas förutsättningar undersökts utifrån frågor och påståenden om olika aspekter av detta. Dels har lärarna besvarat några övergripande frågor, dels har de fått skatta hur väl de instämmer med en rad påståenden gällande läromedel och elever. Gällande läromedel presenteras lärarnas svar uppdelat utifrån undervisningsämne och gällande eleverna presenteras det uppdelat utifrån inom vilken skolformsdel lärarna arbetar.

6.3.1 Övergripande förutsättningar

I de övergripande frågorna synliggör lärarnas svar att tid är en viktig aspekt i deras arbete. 25 procent svarar att de inte har tillräckligt med tid att planera sin undervisning utifrån innehållet i styrdokumentet. Tid som förutsättning är avgörande och fler resultat i enkäten visar på att bristen på tid påverkar hur lärarna planerar och realiserar sin undervisning. Tid och andra yttre förutsättningar utgör viktiga ramfaktorer för lärares tolkning och tillämpning av styrdokument vars betydelse undersöks och diskuteras vidare senare i rapporten.

Figur 6.5. Svarsfördelning angående övergripande förutsättningar: Hur väl stämmer följande uttalanden överens med ditt arbete?

Alla svarande

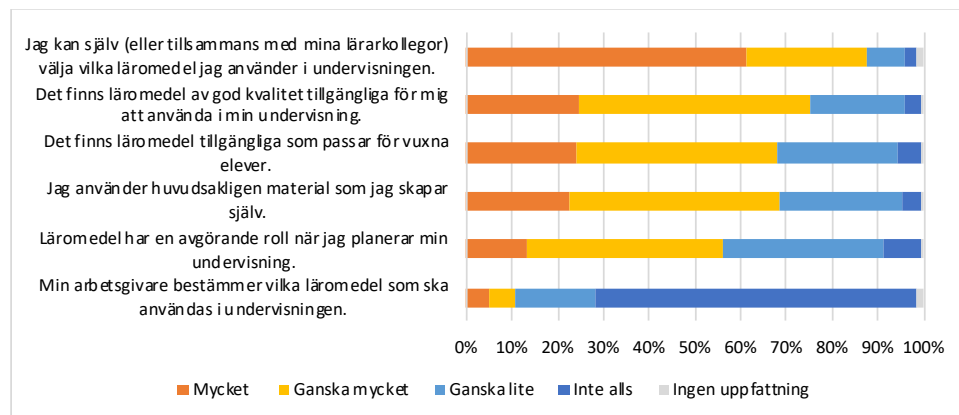


6.3.2 Läromedel

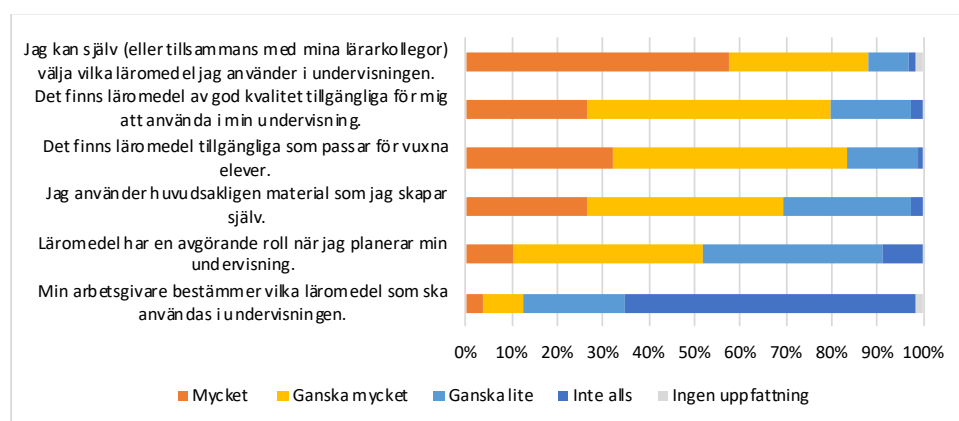
Läromedel kan betraktas som en ramfaktor som på flera sätt har betydelse för lärares tolkningar och tillämpningar av styrdokument, men som samtidigt varierar stort mellan olika ämnen (se vidare 7.3). Lärarnas svar angående påståenden om läromedel visar att de i stor utsträckning själva avgör vilka läromedel de använder. Detta syns i den översta respektive nedersta punkten i diagrammet nedan. Det föreligger också vissa skillnader mellan ämnen och ämnesområden gällande läromedelsanvändning. En aspekt som tycks variera i förhållande till inom vilket ämne lärarna undervisar är i hur stor utsträckning de skapar eget material. Det går även att se att 18 procent av lärarna inom NO-ämnen och 15 procent av lärarna inom yrkesämnena har angett att deras arbetsgivare bestämmer vilka läromedel de skall använda, att jämföra med endast 2 procent av lärarna inom matematik och 4 procent inom SO-ämnena. Det är också tydliga skillnader i huruvida lärarna anger att läromedel har en avgörande roll när de planerar sin undervisning där andelen lärare som angett att de instämmer ”mycket” eller ”ganska mycket” med detta påstående varierar mellan mindre än 45 procent i svenska som andraspråk och ca 60 procent i ämnen som engelska, SO-ämnena och yrkesämnena, till ca 80 procent i matematik och NO-ämnena. På påståendet om att ”det finns läromedel tillgängliga som passar för vuxna elever” varierar andelen lärare som angett att de instämmer ”mycket” eller ”ganska mycket” mellan strax över 50 procent i SO-ämnena till strax under 80 procent i matematik.

Figur 6.6. Svarsfördelning angående läromedel: Hur väl stämmer följande uttalanden överens med ditt arbete? Alla svarande samt uppdelat på ämne/ämnesområde.

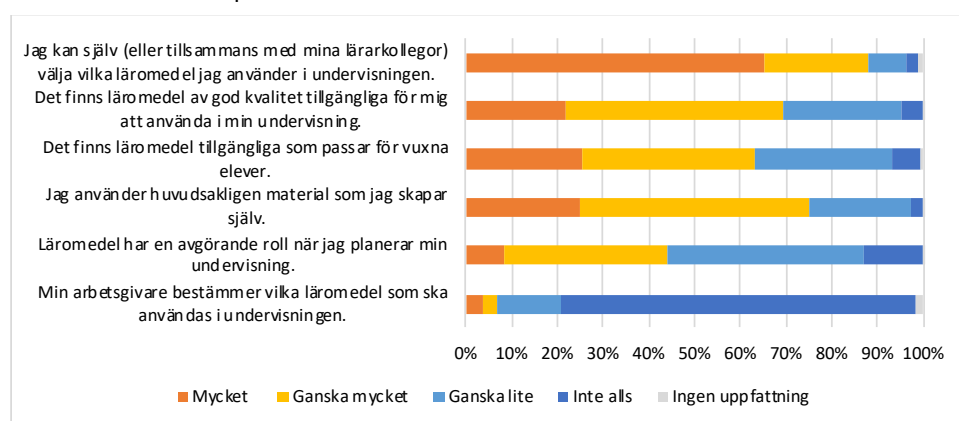
Alla svarande



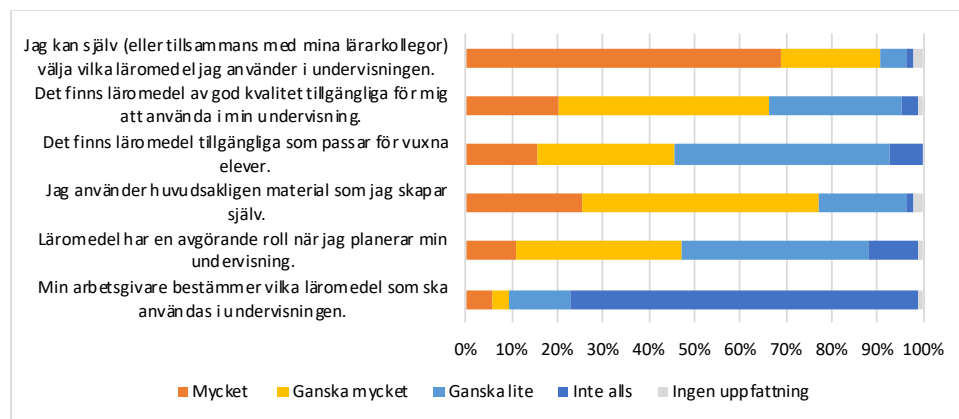
Svenska för invandrare



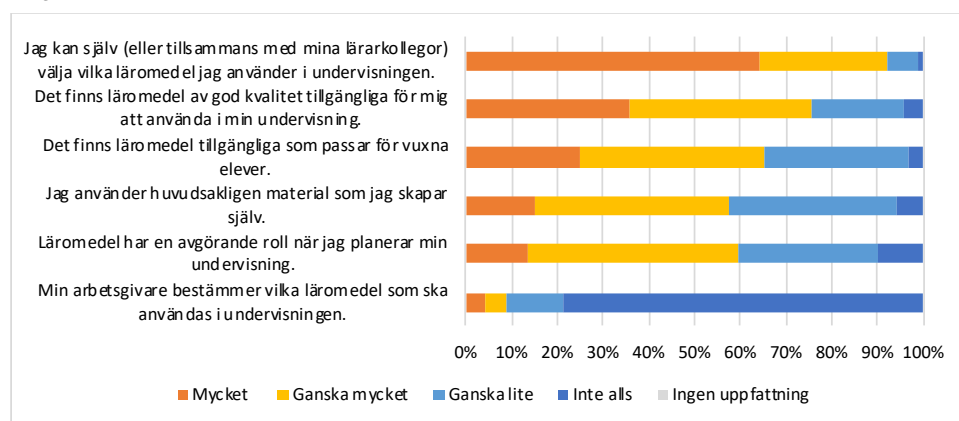
Svenska som andraspråk



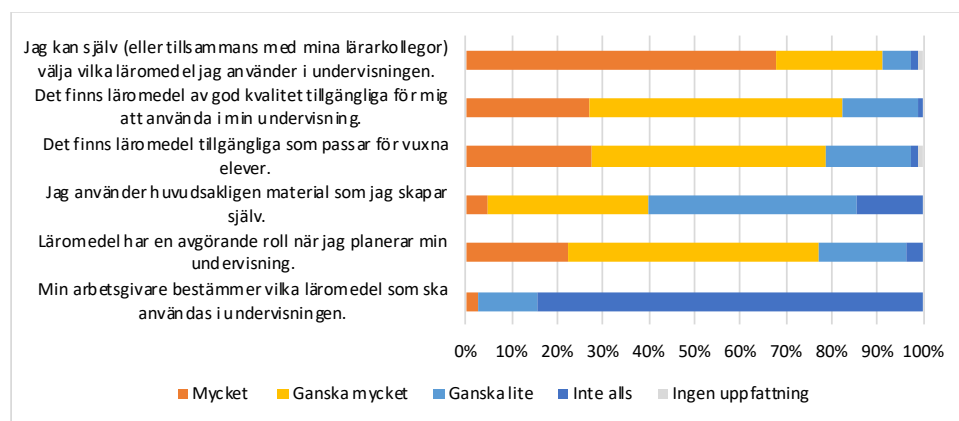
Svenska



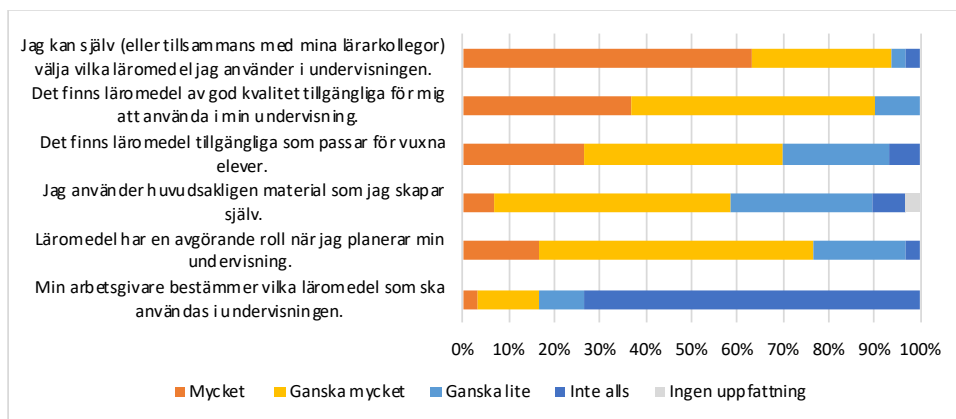
Engelska



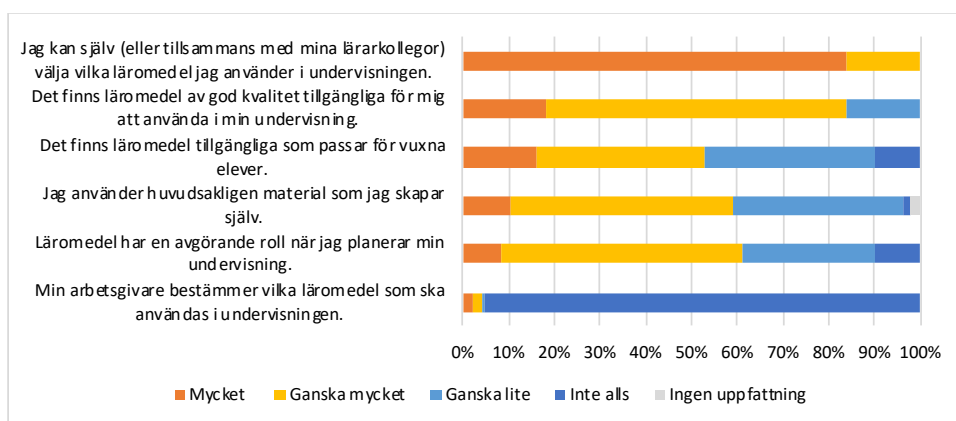
Matematik



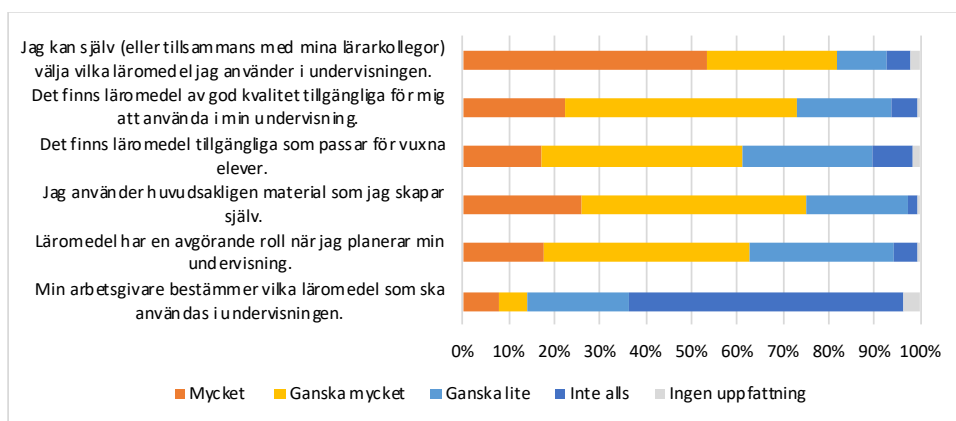
NO-ämnen



SO-ämnen



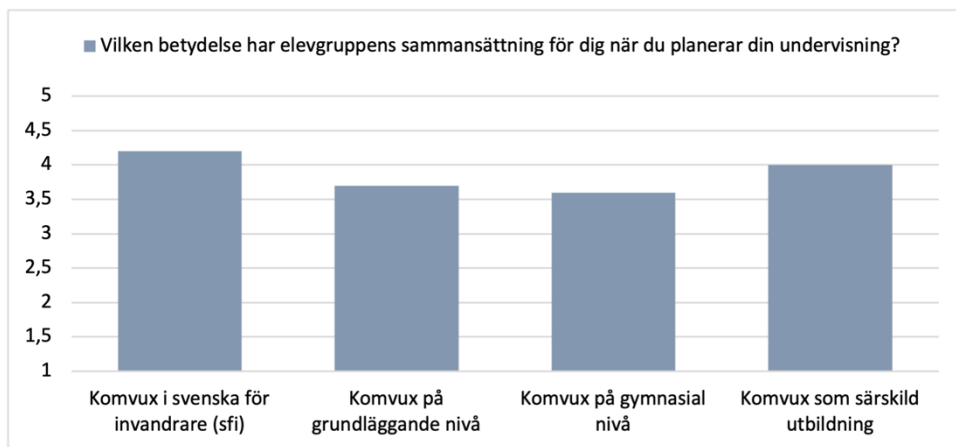
Yrkesämnen



6.3.3 Elevgruppens sammansättning som förutsättning

De svarande lärarna har på en skala mellan 1 och 5 (1 = Liten – 5 = Stor) angett vilken betydelse elevgruppens sammansättning har för dem när de planerar sin undervisning. Lärarna inom svenska för invandrare och särskild utbildning anger att elevgruppen har något större betydelse för dem än vad lärarna på grundläggande och gymnasial nivå gör.

Figur 6.7. Betydelsen av elevgruppens sammansättning i planering av undervisning.

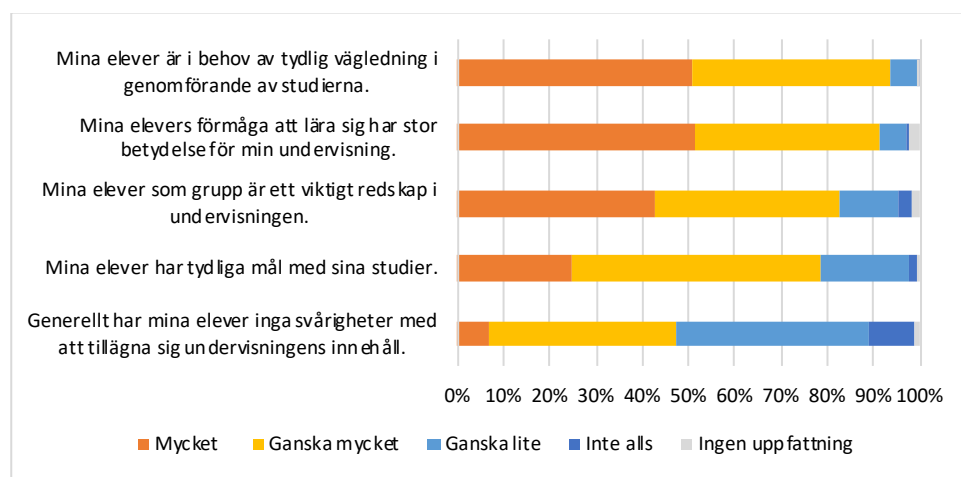


1 = Liten – 5 = Stor.

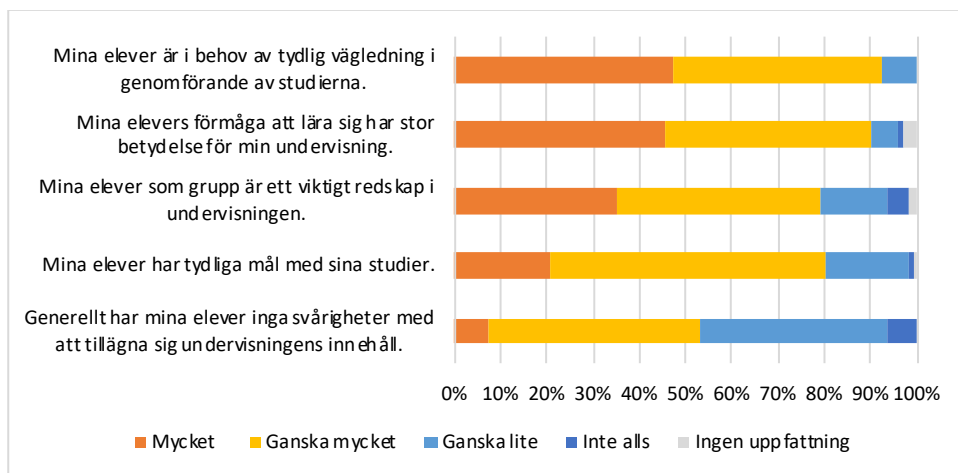
Lärarnas svar som presenteras nedan gällande en rad påståenden om deras elever visar, även om det finns mindre skillnader, på en relativt stor samstämmighet. Lärare inom alla skolformsdelar anger att deras elever behöver tydlig vägledning för att genomföra sina studier och alla anger i hög grad att elevernas förmåga att lära sig har stor betydelse för deras arbete. Några skillnader som kan ses i de olika lärargruppernas svar är att de som arbetar på gymnasial nivå i högre utsträckning upplever att deras elever har tydliga mål med sina studier. Lärare inom särskild utbildning och svenska för invandrare ser snarare större behov bland eleverna av tydlig vägledning och de ser en större betydelse av elevernas förmåga att lära samt av elevgruppen som redskap i undervisningen.

Figur 6.8. Svarfördelning på frågor om elevernas förutsättningar och elevgruppens betydelse för undervisningen: I vilken utsträckning instämmer du med följande påståenden? Alla svarande samt uppdelat på skolformsdel.

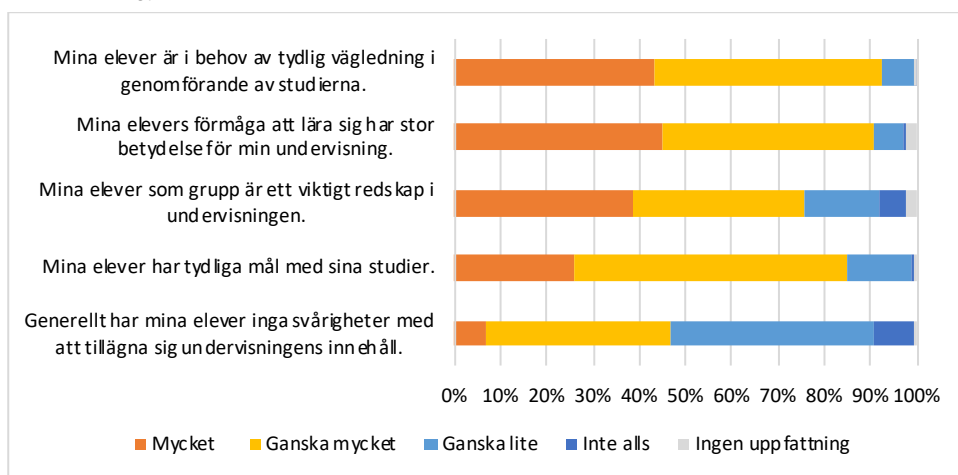
Alla svarande



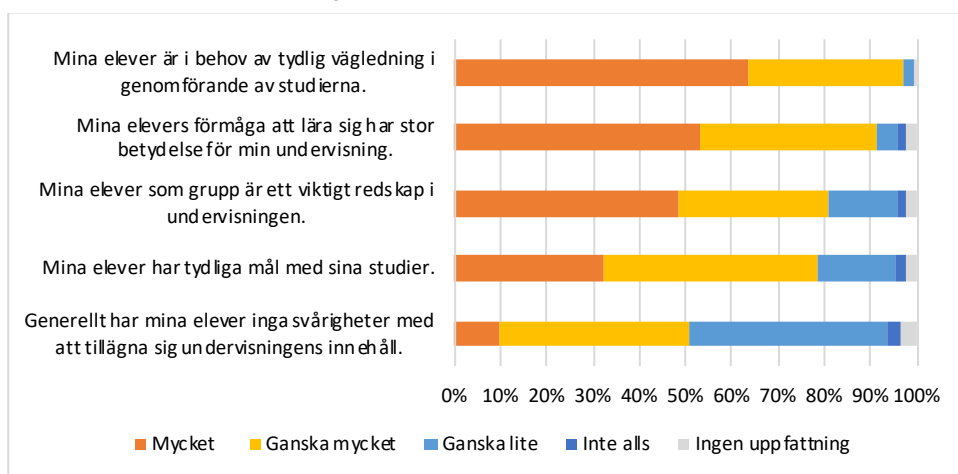
Komvux på grundläggande nivå



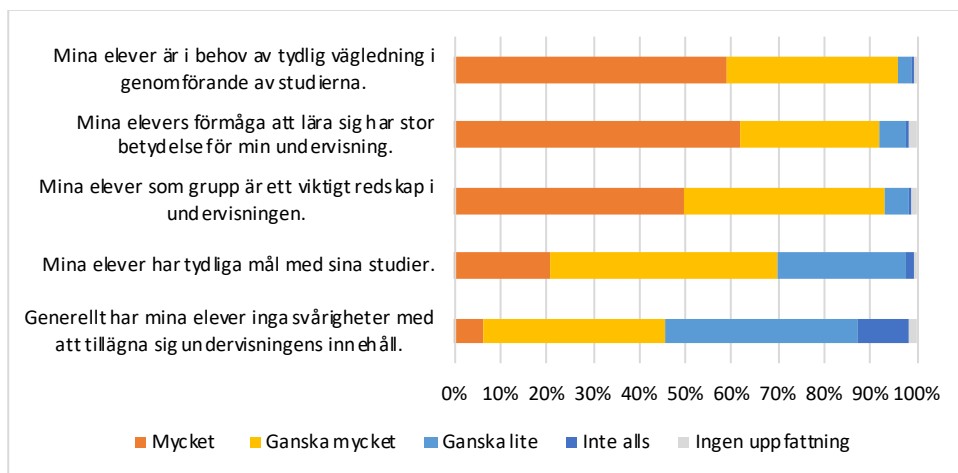
Komvux på gymnasial nivå



Komvux som särskild utbildning



Komvux i svenska för invandrare



6.4 Lärarnas relation till styrdokumentet

I det här avsnittet behandlas lärarnas tolkning och tillämpning av styrdokument dels utifrån lärarnas svar på en konkret fråga om hur viktiga olika styrdokument eller delar av dessa är för dem när de planerar och undervisar, dels utifrån lärarnas svar gällande påståenden om aspekter som berör ämnes- och kursplaner.

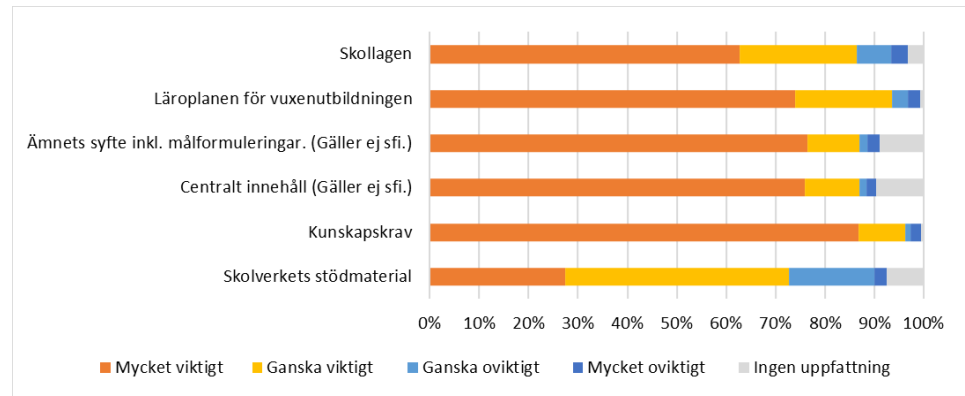
6.4.1 Hur viktiga är styrdokumentet?

I de diagram som redovisar dessa svar avviker sorteringen av punkterna från de övriga diagrammen i rapporten. Här presenteras de i ordning uppifrån och ned utifrån deras position i styrkedjan (se figur 6.9). Svaren angående hur viktiga olika styrdokument är presenteras inledningsvis för alla svarande samt för lärare i särskild utbildning, då det är små skillnader i svaren från lärare i övriga skolformsdelar. En skillnad som synliggörs i uppdelningen av svar är att lärarna inom särskild utbildning inte anser att kunskapskraven i kursplanerna är fullt lika viktiga som övriga lärare.

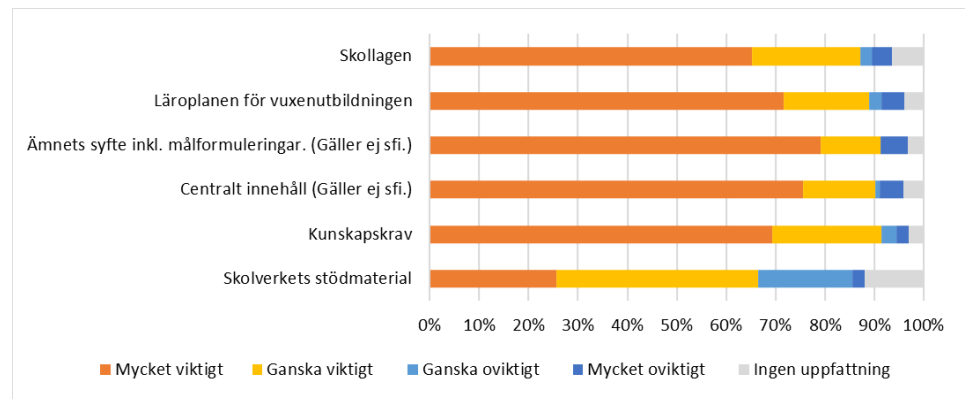
Svaren på frågorna om hur lärarna förhåller sig till styrdokumentet i enkäten visar hur viktiga de skattar att de olika dokumenten är när de planerar och genomför sin undervisning. En tydlig tendens är att lärarna värderar styrdokumentets relevans i en fallande skala utifrån hur nära/avlägset dokumenten är skrivna i förhållande till undervisningspraktiken. Med andra ord, ju längre ifrån den specifika kursen ett styrdokument i styrkedjan befinner sig, desto svagare upplevs dess relevans (och tvärtom). Denna tendens gäller för alla skolformsdelar utom särskild utbildning. Ett undantag är också Skolverkets stödmaterial, som ligger nära undervisningen men inte ses som lika viktigt som övriga dokument – något som bör ses mot bakgrund av att stödmaterial inte är styrande på samma formella sätt som de övriga styrdokumentet.

Figur 6.9. Svarsfördelning på frågan: Hur viktiga är följande styrdokument (eller delar av styrdokument) för dig när du planerar och genomför din undervisning? Alla svarande samt komvux som särskild utbildning.

Alla svarande



Komvux som särskild utbildning

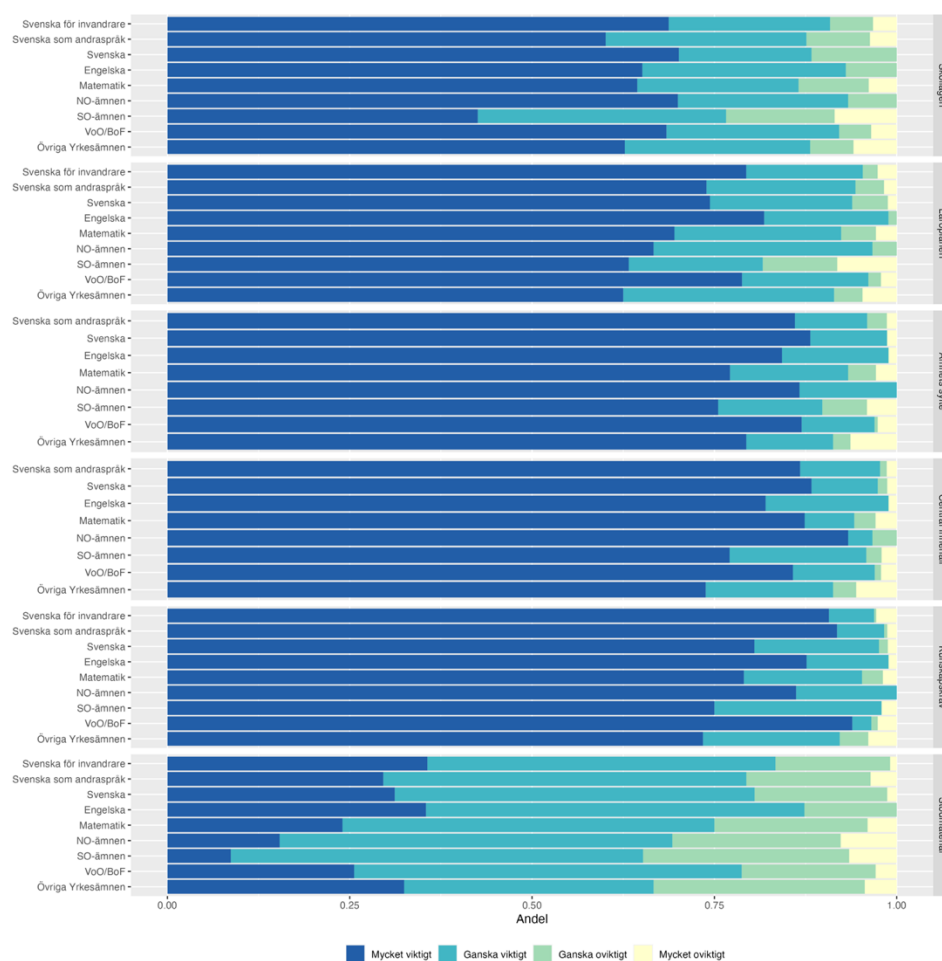


Vi har även gjort närmare analyser av eventuella skillnader i hur lärare med respektive utan lärarexamen samt lärare från olika ämnen/ämnesområden ser på styrdokumentens betydelse för planering och genomförande av undervisningen. Vad gäller lärare med eller utan lärarexamen fanns inga signifikanta skillnader i svaren. Däremot fanns vissa signifikanta skillnader mellan lärare från olika ämnen/ämnesområden när det gäller synen på hur viktiga skollagen, kunskapskraven samt Skolverkets stödmaterial är. Spridningen för dessa visas i figur 6.10. I figuren redovisas även motsvarande spridning i svaren vad gäller läroplanen samt ämnets syfte inklusive målformuleringar och centralt innehåll, även om signifikanta skillnader mellan ämnen/ämnesområden inte kunde urskiljas där. Notera att vi här även har identifierat skillnader inom yrkesämnena, genom att skilja på vård och omsorg samt barn och fritid respektive övriga yrkesämnena.

När det gäller skollagen visade resultaten på en tendens för lärare inom SO-ämnena att skatta vikten av styrdokument/skrivningarna i skollagen vid planering och genomförande av undervisningen lägre. De två säkerställda skillnaderna vad gäller skollagen finns mellan SO-ämnena och svenska för invandrare samt mellan SO-ämnena och vård och omsorg/barn och fritid, men skillnaderna är tämligen svaga (rg-värden på ,18 respektive ,22). För kunskapskraven återfanns flera och större skillnader mellan ämnena när det gäller betydelsen av dessa vid planering

och genomförande av undervisningen, men även här är effekterna tämligen små (rg-värden mellan ,08 och ,22). Gällande Skolverkets stödmaterial är SO-ämnena likväl avvikande med en lägre skattning av materialets betydelse jämfört med övriga ämnen, där de statistiskt säkerställda skillnaderna finns mellan SO-ämnena och svenska för invandrare samt mellan SO-ämnena och engelska, dock är även dessa tämligen svaga (rg = ,22 respektive rg = ,36). Överlag finns vissa variationer mellan ämnena men dessa är tämligen svaga.

Figur 6.10. Fördelning av svar mellan lärare från olika ämnen/ämnesområden vad gäller skollagen, läroplanen, ämnets syfte (ej sfi), centralt innehåll (ej sfi), kunskapskrav samt Skolverkets stödmaterial och dessa dokumentets betydelse för planering och genomförande av undervisning.



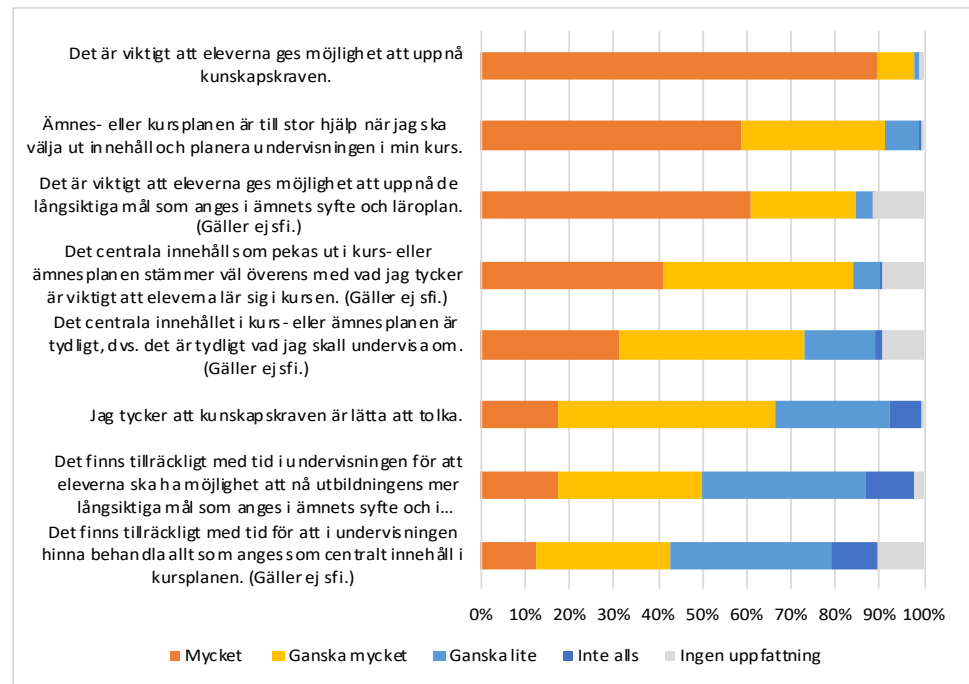
6.4.2 Ämnes- och kursplaner

I lärarnas svar på hur väl de instämmer med en rad påståenden om aspekter som berör ämnes- och kursplaner synliggörs en stark övertygelse om vikten av att eleverna ges möjlighet att uppnå kunskapskraven, men också att lärarna anser att de saknar tid i undervisningen för att behandla allt centralt innehåll i sina kurser. Dock avviker svaren från lärarna inom särskild utbildning genom att de inte skattar det som lika viktigt som övriga lärare att eleverna ska nå kunskapskraven. Dessa lärare upplever inte heller samma brist på tid i sin undervisning. Svaren angående dessa mer ämnesspecifika aspekter redovisas uppdelat efter

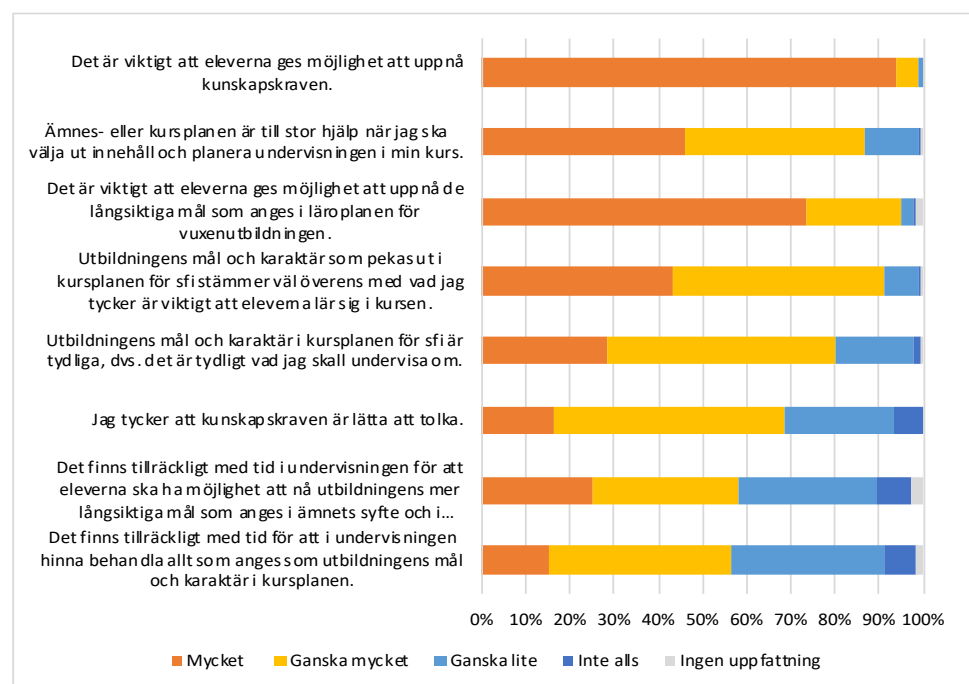
undervisningsämne. Det kan noteras att lärarna inom SO-ämnena är de som framför allt upplever brist på tid i undervisningen för att alla elever ska ha möjlighet att nå utbildningens mer långsiktiga mål, och i viss mån gäller det även lärarna i svenska som andraspråk tillika i NO-ämnena.

Figur 6.11. Svarsfördelning på frågor om ämnes- och kursplaner: I vilken utsträckning instämmer du med följande påståenden? Alla svarande samt uppdelat på ämne/ämnnesområde.

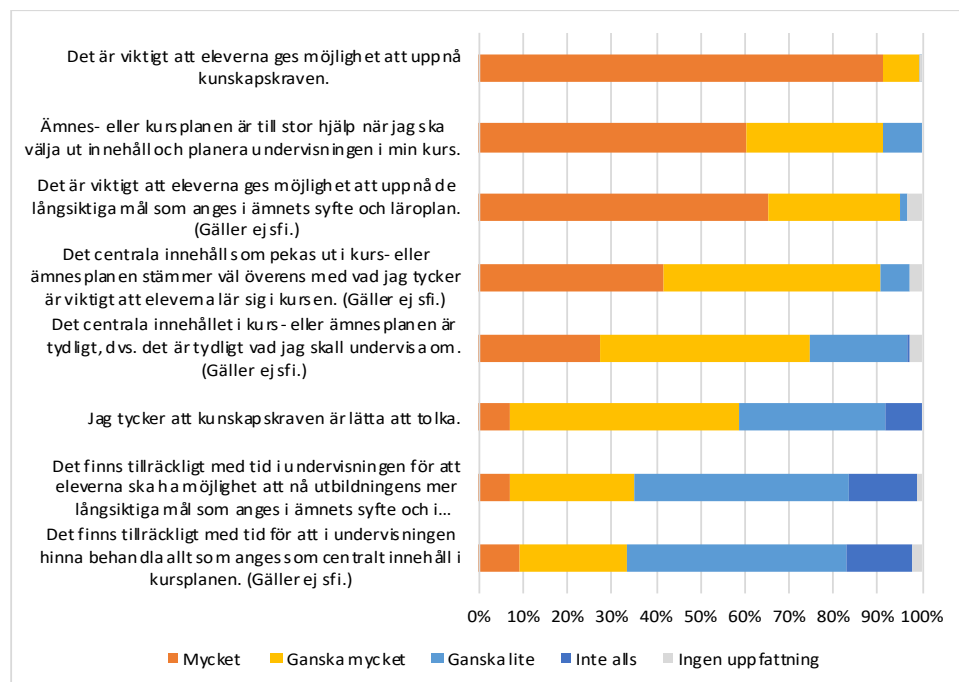
Alla svarande



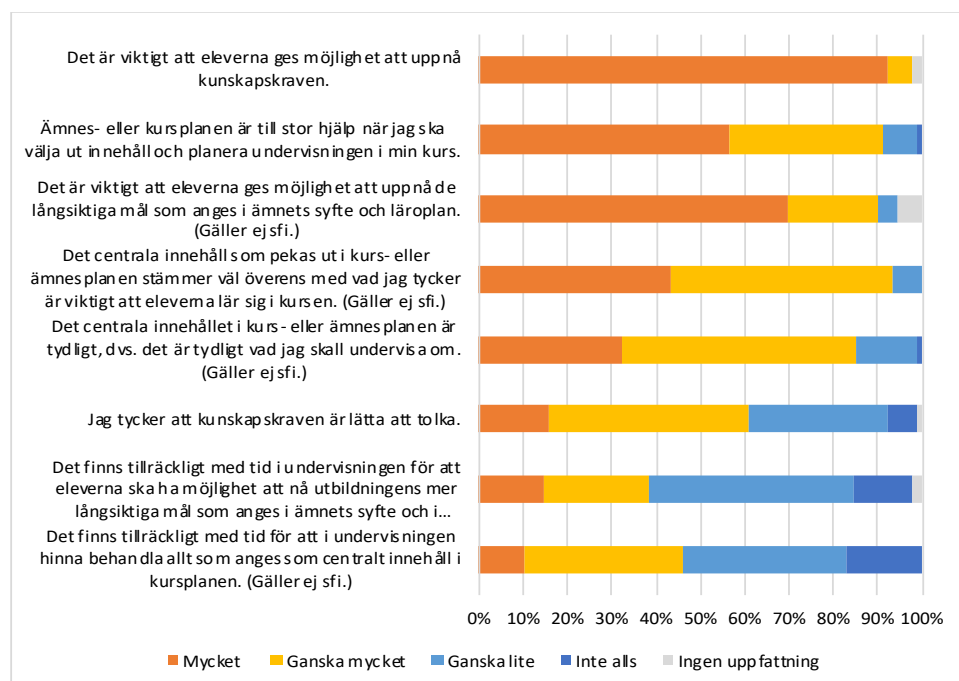
Svenska för invandrare



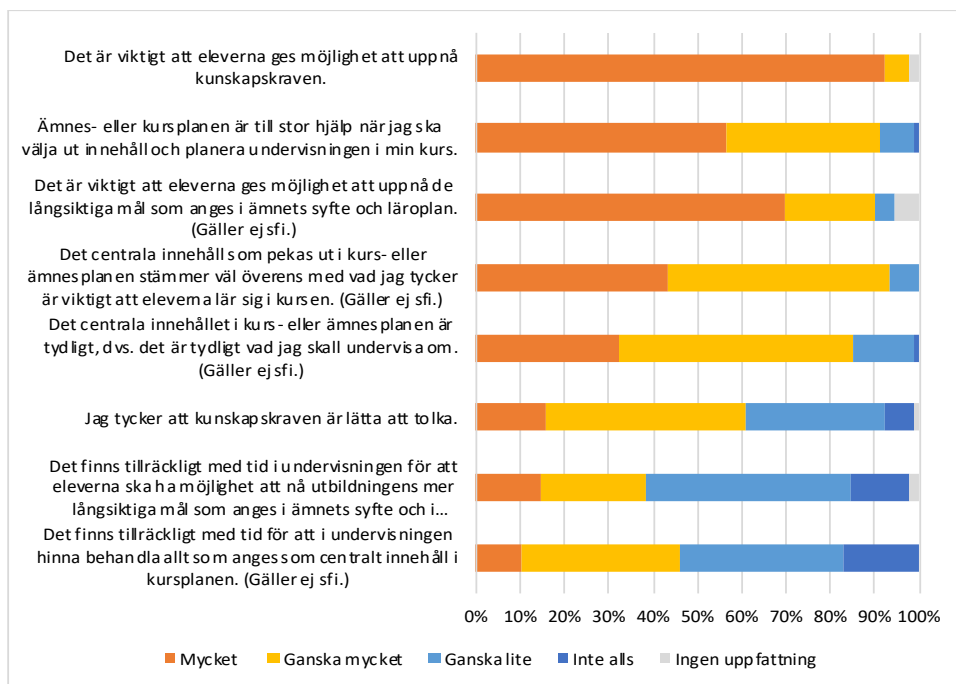
Svenska som andraspråk



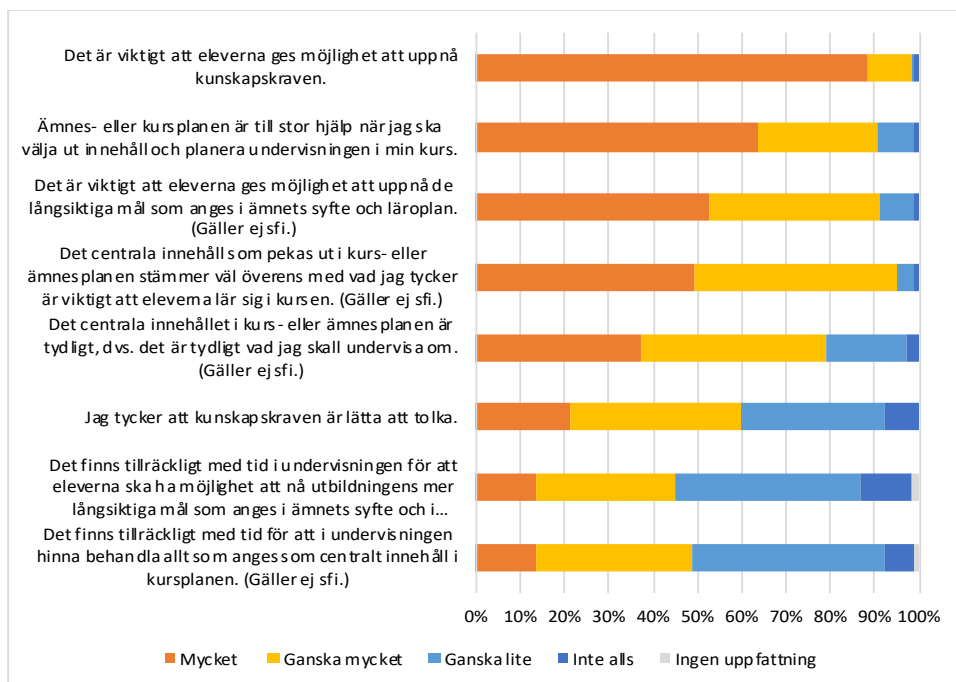
Svenska



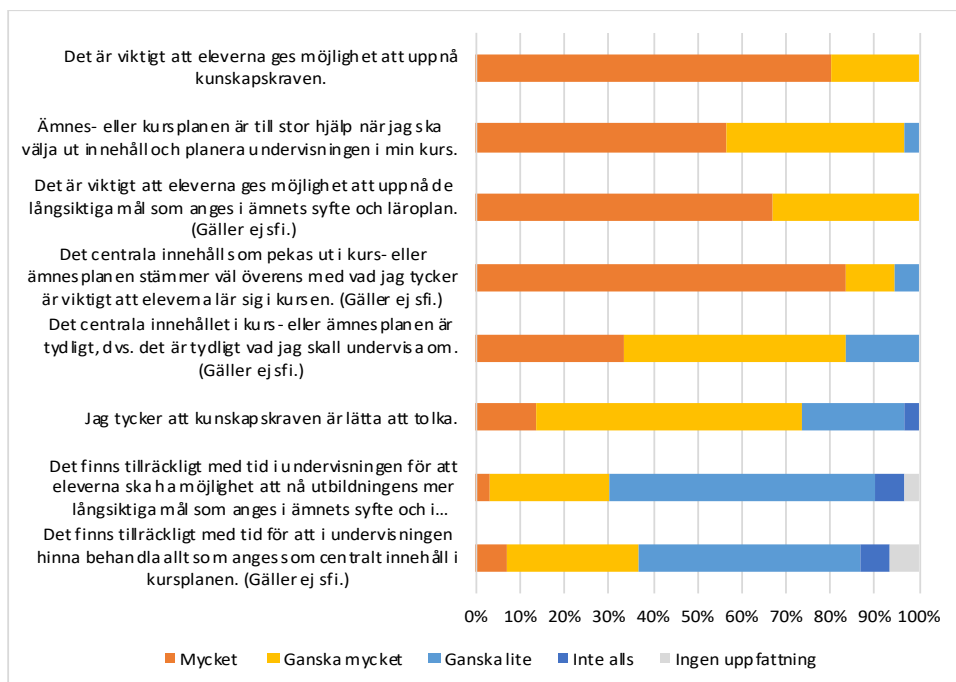
Engelska



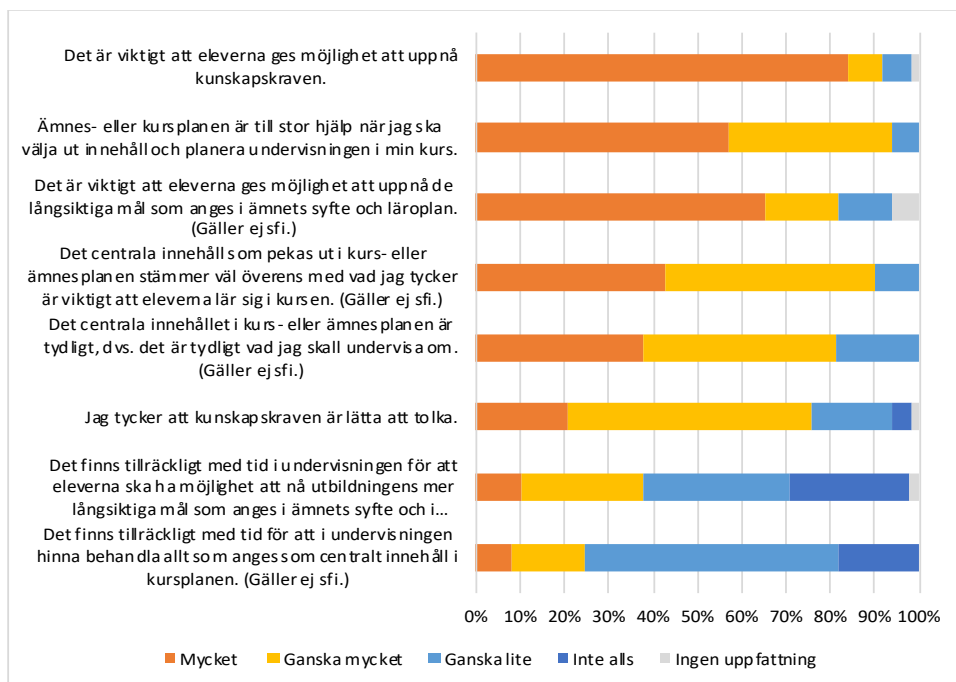
Matematik



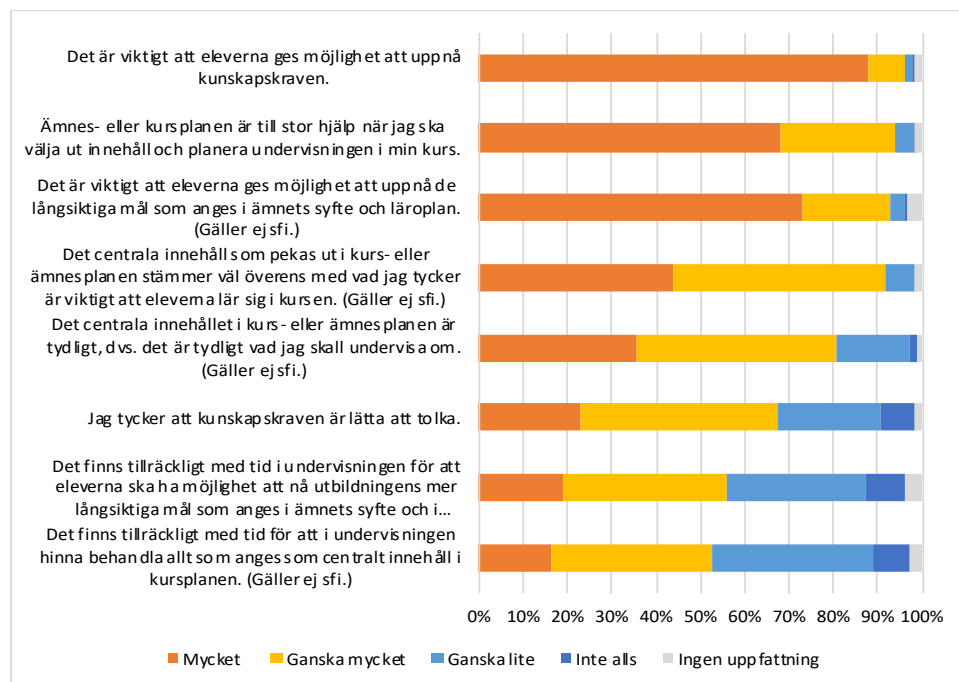
NO-ämnen



SO-ämnen



Yrkesämnen



6.5 Lärarnas arbete med bedömning och betygssättning

Avsnittet om styrdokumentens betydelse för planering och genomförande av undervisningen visar att kunskapskraven är den del av styrdokumentet som lärarna anger som viktigast genomgående i alla skolformsdelar utom i särskild utbildning. Betygssättningen gjordes, när studien genomfördes, i förhållande till kunskapskraven, och att dessa krav är viktiga för lärarnas arbete pekar även på att bedömning och betygssättning är viktiga för lärarnas planering och genomförande av undervisningen. Vidare visar svaren kopplade till planering och genomförande av undervisning att ungefär en tredjedel av lärarna inte alls eller ganska lite instämmer i att kunskapskraven är lätta att tolka, med viss variation mellan ämnesområden. Trots att kunskapskraven framstår som viktiga för undervisningen är det alltså en betydande del av lärarna som ser dem som svårtolkade.

I det här avsnittet behandlas lärarnas tolkning och tillämpning av styrdokument specifikt i relation till deras arbete med betyg och bedömning. Avsnittet redogör för lärarnas svar angående hur viktiga en rad styrdokument och delar av dokument är i deras arbete med bedömning respektive betygssättning. I detta avsnitt presenteras också hur lärarna förhåller sig till en uppsättning påståenden om betyg och bedömning.

6.5.1 Styrdokumentens betydelse i bedömning och betygssättning

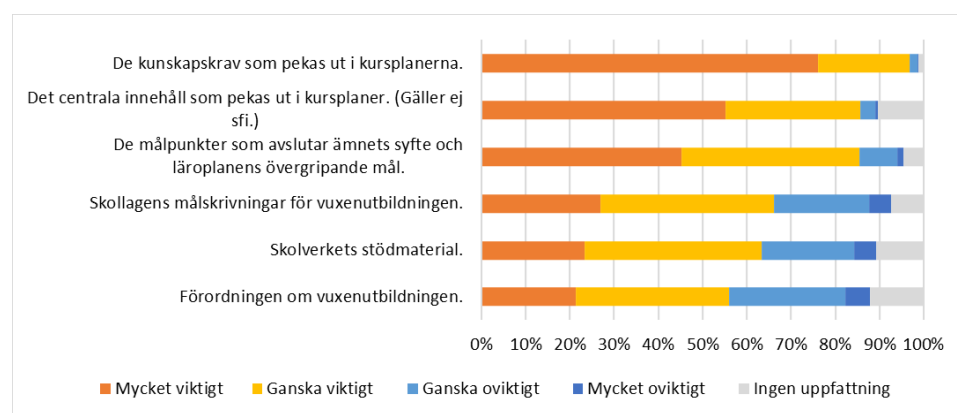
Lärarnas svar gällande vilka dokument som är viktiga i arbetet med både bedömning i allmänhet och specifikt betygssättning är likartade även om vissa

skillnader blir synliga framför allt när resultatet presenteras uppdelat utifrån undervisningsämne. De två absolut viktigaste delarna av styrdokumentet i lärarnas arbete med betyg och bedömningar är kunskapskraven och det centrala innehållet i kurs/ämnepanerna. Men också de mer övergripande målen för ämnet och i läroplanen anses som viktiga framför allt när det gäller bedömning i allmänhet. Däremot värderas Skolverkets stödmaterial som viktigare för betygssättningen än för bedömning i allmänhet, och detta gäller speciellt för lärare i sfi. Precis som gällande relationen mellan olika styrdokument och undervisning mer generellt ger lärarna uttryck för samma tendens i detta avseende. Det vill säga att lärarna värderar styrdokumentens relevans i en fallande skala där de dokument som ligger närmast bedömningspraktiken ses som viktigast och de som befinner sig längre bort därifrån är mindre viktiga, med undantag för att kunskapskraven är mindre viktiga inom särskild utbildning jämfört med övriga skolformsdelar. I övrigt är dock svarsmönstren lika mellan skolformsdelarna, och därför redovisas inte separata diagram för dessa. Här bör också noteras att den förenklade betygsskalan, som innebär att villkoren för betygssättningen skiljer sig åt mer mellan gymnasial nivå och övriga skolformsdelar, infördes först 2022, alltså efter att enkätundersökningen genomfördes.

I redovisningen nedan inkluderas däremot svarsfördelningen vad gäller styrdokumentens betydelse för betygssättningen inom olika ämnen/ämnedområden. Svarsfördelningen vad gäller bedömning i allmänhet (figur 6.12) liknar som nämnts i stor utsträckning fördelningen vad gäller betygssättning. Här kan ändå nämnas att när det gäller bedömning i allmänhet framstår kunskapskraven som särskilt viktiga i svenska som andraspråk och engelska, medan detta mönster vad gäller betygssättning (figur 6.13) även framträder i SO- och NO-ämnen. En tendens när det gäller bedömning i allmänhet är dessutom att det centrala innehållet framstår som något viktigare i de ämnen/ämnedområden där kunskapskraven bedöms vara något mindre viktiga.

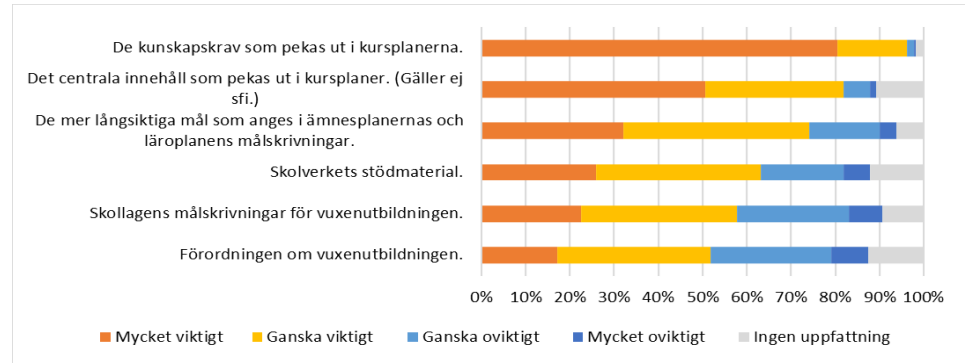
Figur 6.12. Svarsfördelning på frågan: Hur viktiga är följande dokument/del av dokument för ditt arbete med bedömning? Alla svarande.

Alla svarande

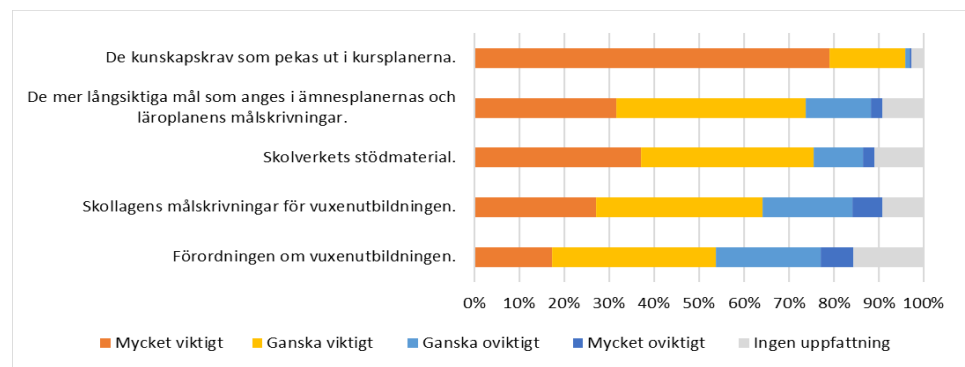


Figur 6.13. Svarsfördelning på frågan: Hur viktiga är följande dokument/del av dokument för ditt arbete med betygssättning? Alla svarande samt uppdelat på ämne/ämnesområde.

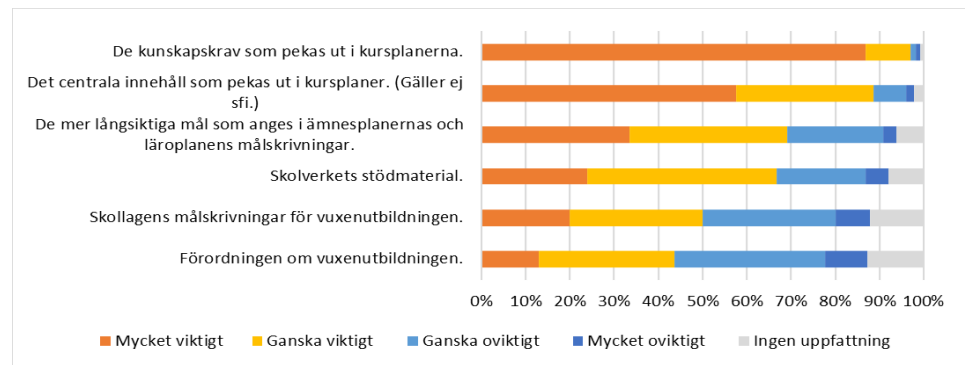
Alla svarande



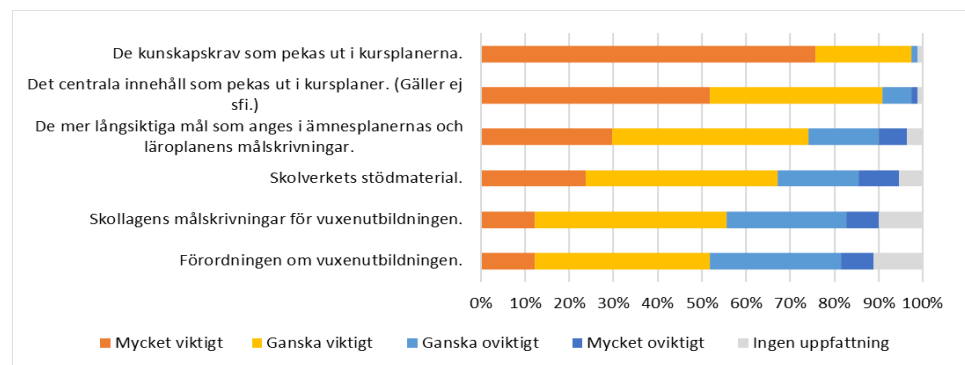
Svenska för invandrare



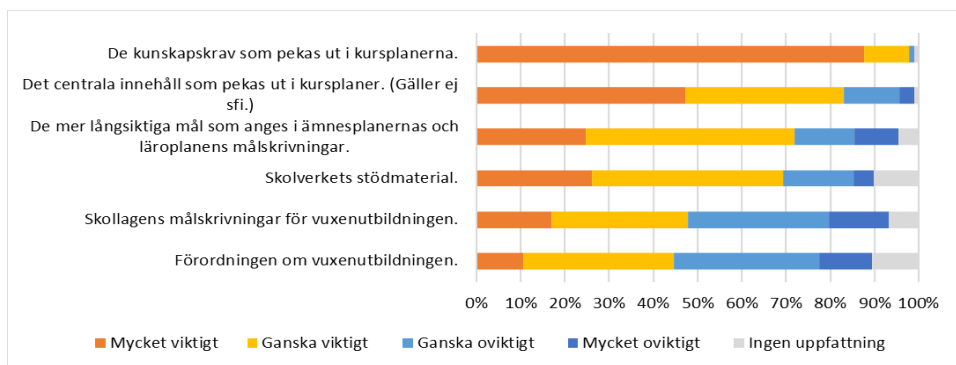
Svenska som andraspråk



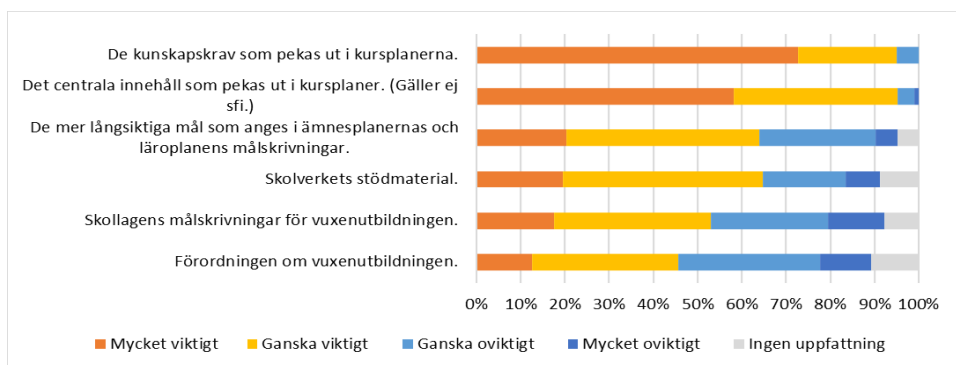
Svenska



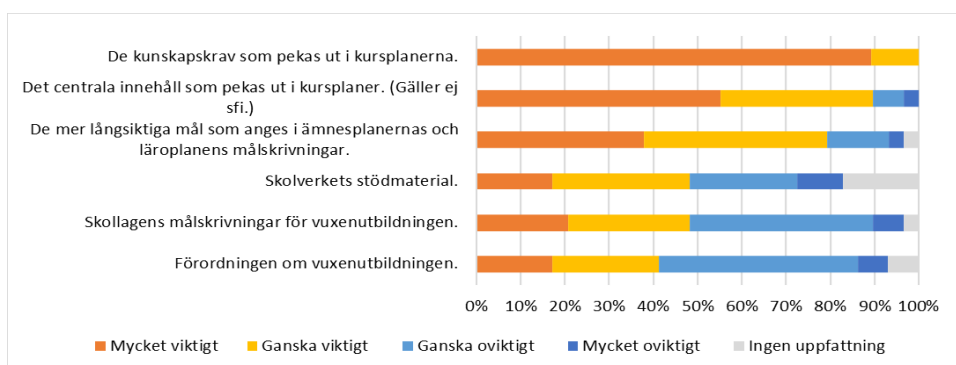
Engelska



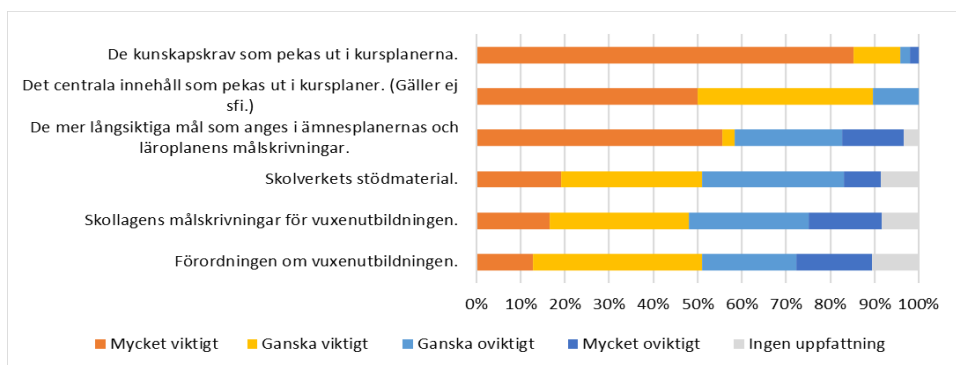
Matematik



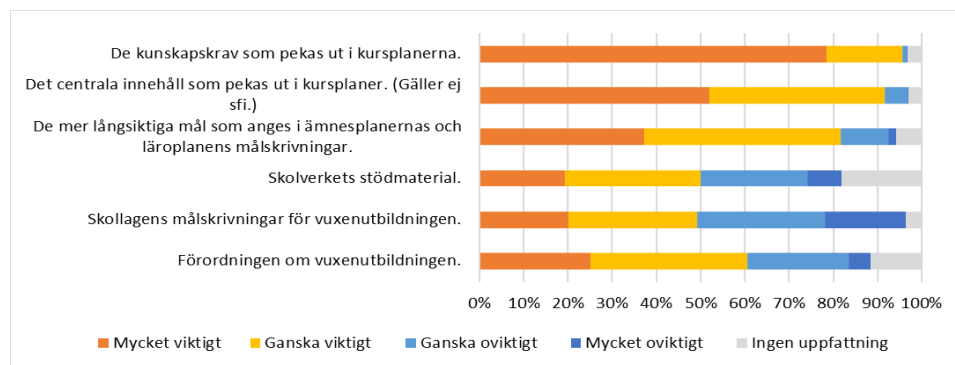
NO-ämnen



SO-ämnen



Yrkesämnen

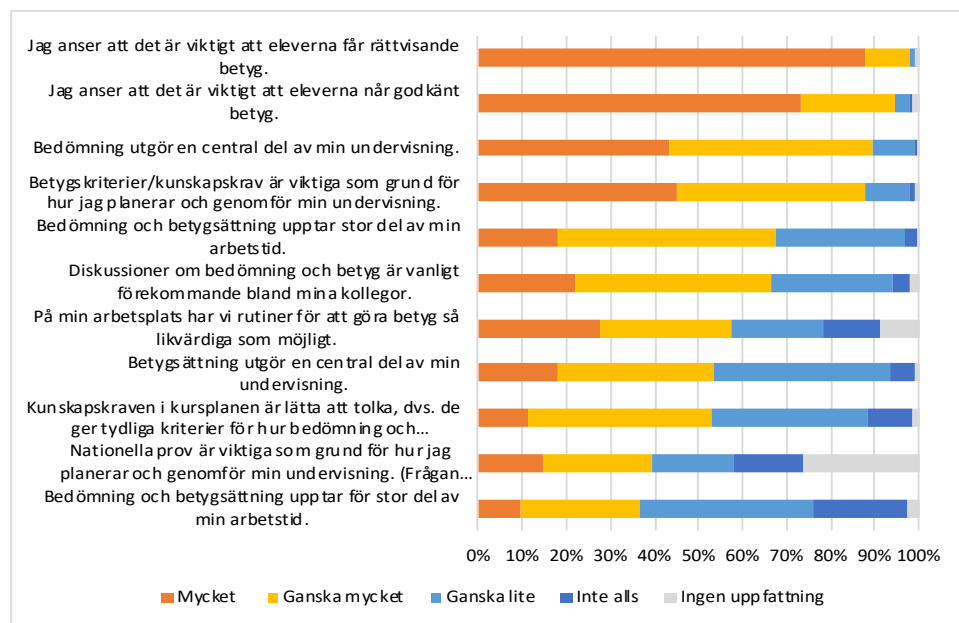


6.5.2 Arbetet med betyg och bedömning

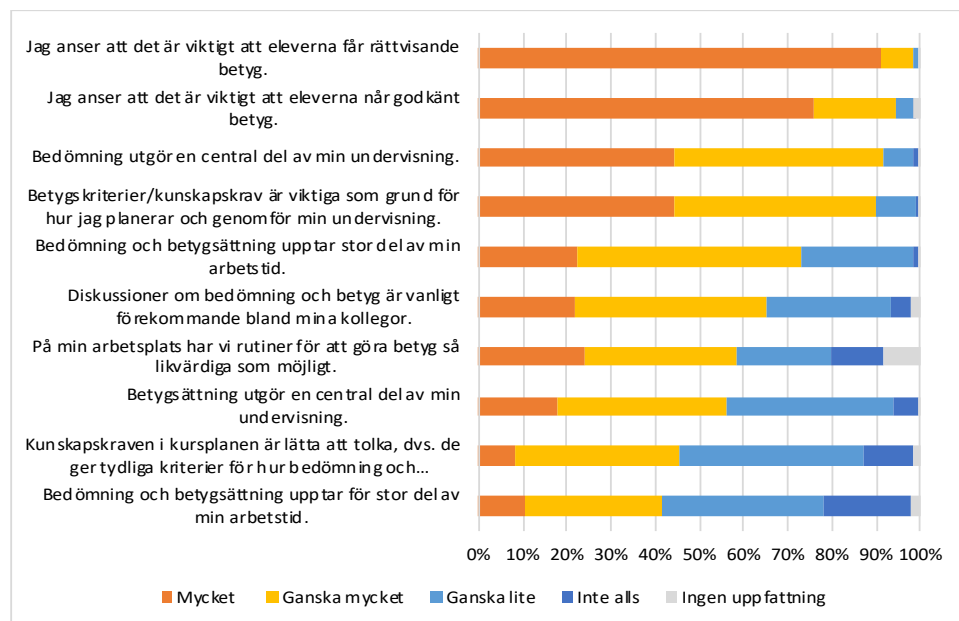
När det gäller arbetet med bedömning och betygssättning finns det stor samstämmighet mellan lärarna i att det är viktigt att eleverna får rättvisande betyg. Det finns också stor samstämmighet när det gäller vikten av att eleverna når godkänt betyg, men detta har något mindre betydelse i komvux som särskild utbildning. Bedömning i bred bemärkelse utgör också en central del i lärarnas undervisning, även här med något lägre betydelse i särskild utbildning. Inom komvux på grundläggande nivå och framför allt gymnasial nivå är betygssättningens betydelse enligt hur lärarna svarar större än i övriga skolformsdelar, vilket kan tolkas som att lärarna här i större utsträckning använder undervisningen för att få underlag för den allsidiga bedömningen vid betygssättningen. I likhet med, och i större utsträckning än, när kunskapskraven relaterades till planering och genomförande av undervisning är det en betydande del av lärarna som anger svårigheter att tolka kraven som underlag/kriterier för bedömning och betygssättning. Här är det närmare hälften av lärarna som inte alls eller ganska lite instämmer i att kunskapskraven är lätta att tolka.

Figur 6.14. Svartsfördelning på frågor om betyg och bedömning: Hur väl stämmer följande uttalanden överens med ditt arbete? Alla svarande samt uppdelat på skolformsdel och ämne/ämnnesområde.

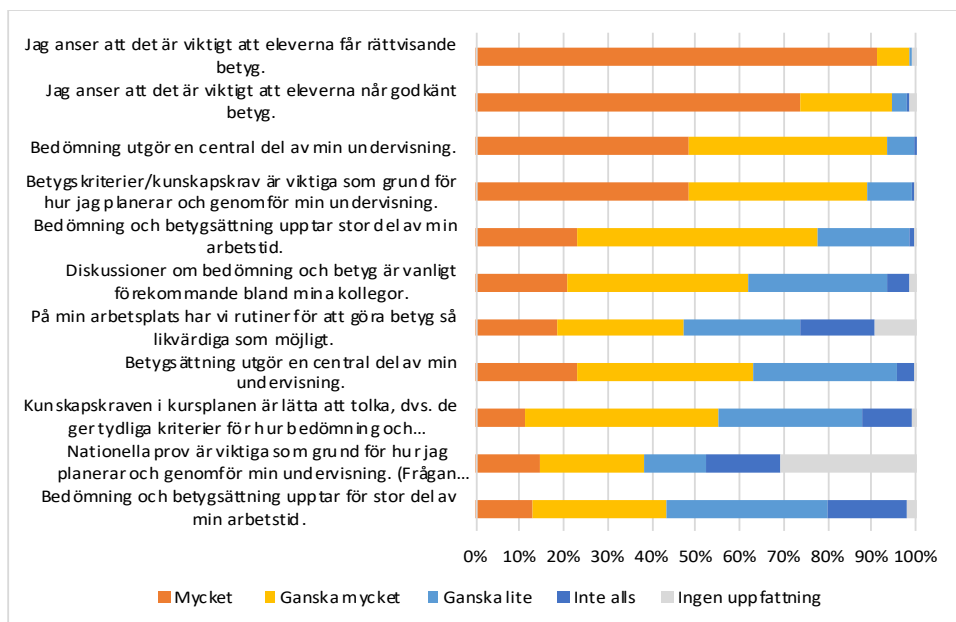
Alla svarande



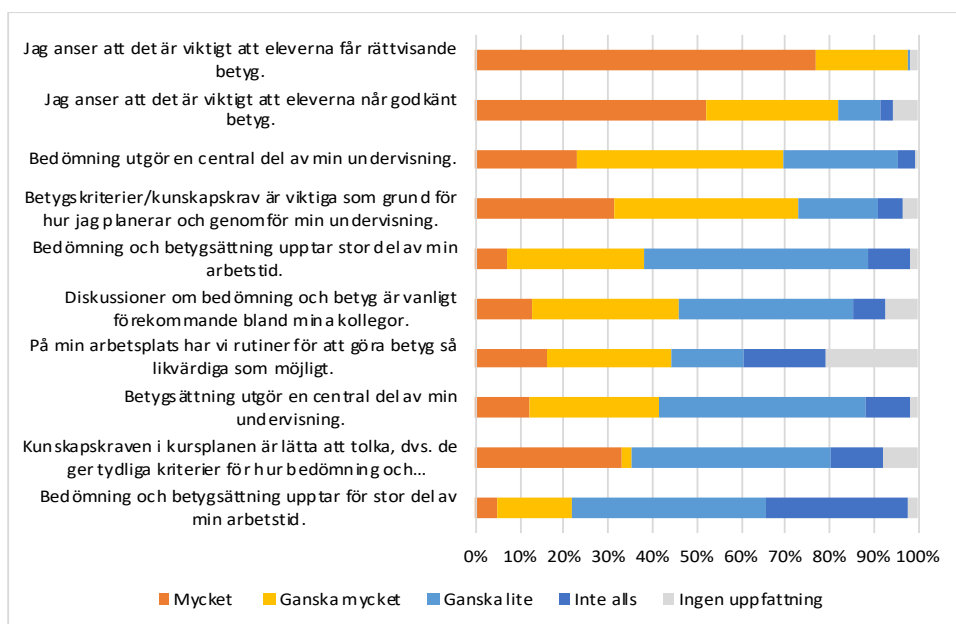
Komvux på grundläggande nivå



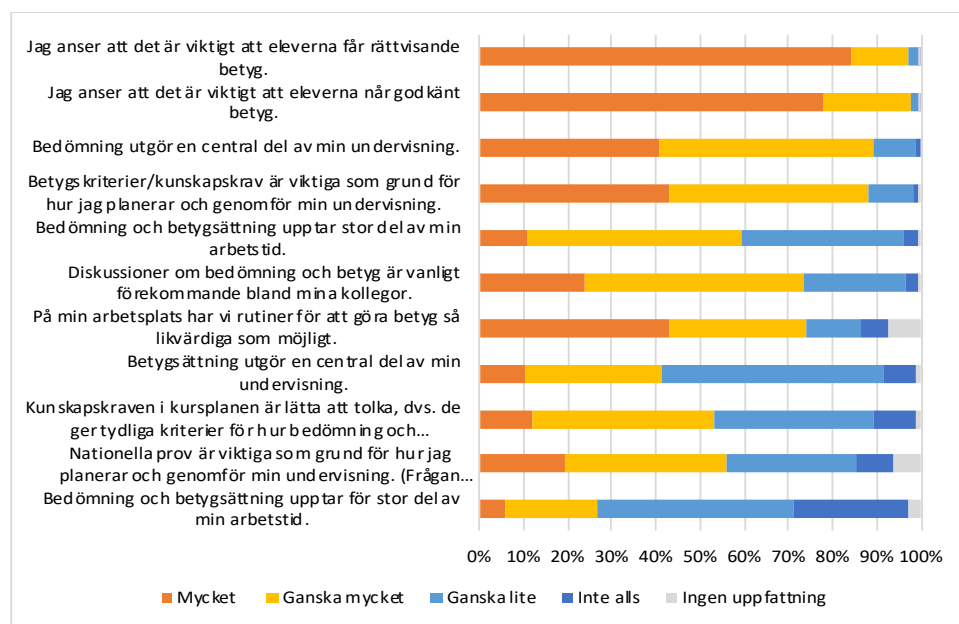
Komvux på gymnasial nivå



Komvux som särskild utbildning



Komvux i svenska för invandrare (skolformsdel)



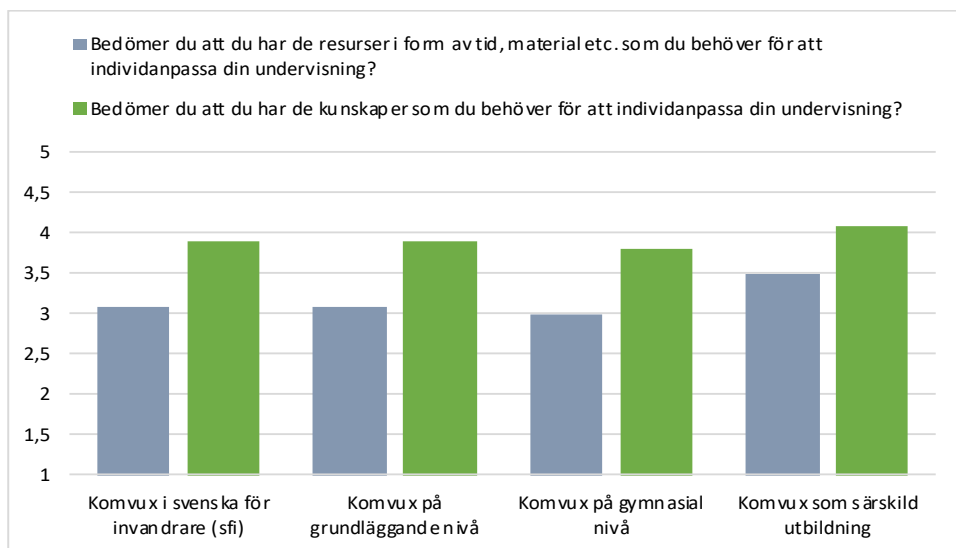
6.6 Lärarnas arbete med och förutsättningar för individanpassning

I det här avsnittet behandlas lärarnas arbete med att individanpassa sin undervisning. Avsnittet redogör för svaren angående såväl hur lärarna upplever förutsättningar för individanpassning i sitt arbete och sin egen kunskap som hur de arbetar för att individanpassa sin undervisning. Alla svar redovisas uppdelat på inom vilken skolformsdel lärarna arbetar.

6.6.1 Förutsättningar för individanpassning

Lärarna fick på en skala göra sina egna bedömningar av huruvida de har de resurser som de behöver för att individanpassa undervisningen och om de själva har de kunskaper som krävs för detta. Genomgående är att lärarna inom alla skolformsdelar bedömer att de har goda kunskaper för att individanpassa sin undervisning men att de också bedömer att deras förutsättningar i form av resurser inte finns där i lika stor omfattning. Likt tidigare i denna rapport synliggörs hur aspekter som förutsättningar och resurser i form av exempelvis tid återkommande tycks ha inverkan på hur lärarna kan realisera sina tolkningar av olika styrdokument.

Figur 6.15. Resurser respektive kunskap för individanpassad undervisning.



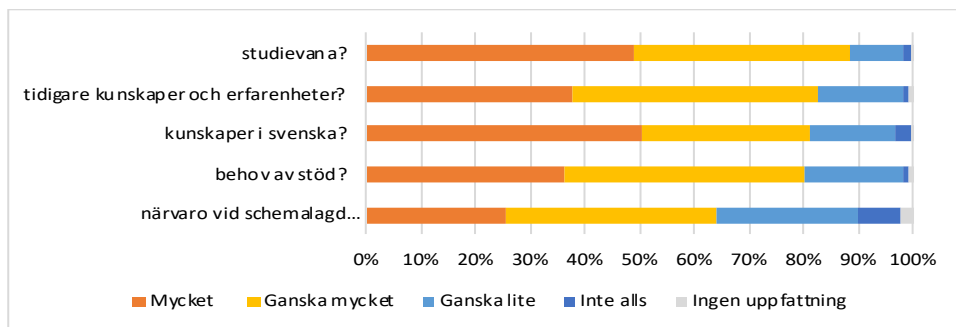
1 = Nej, inte alls – 5 = Ja, helt och hållet

6.6.2 Utgångspunkter för individanpassning

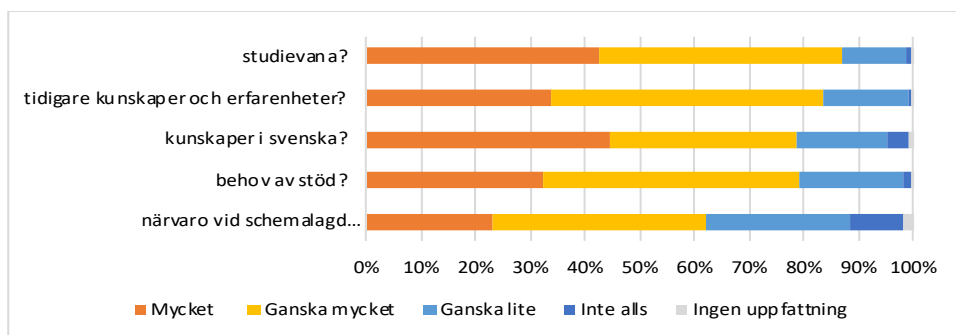
Nedan redovisas lärarnas svar på frågor om vad de behöver anpassa sin undervisning utifrån och på vilket sätt de gör detta. Svaren presenteras uppdelat på skolformsdel. Resultaten pekar bland annat på, vilket inte är överraskande, att behovet av stöd påverkar särskilt mycket i särskild utbildning, och att studievana och tidigare kunskaper i svenska har stor betydelse i svenska för invandrare.

Figur 6.16. Svarsfördelning på frågan: I vilken utsträckning behöver du anpassa kursinnehållet utifrån dina elever och deras... Alla svarande och uppdelat på skolformsdel.

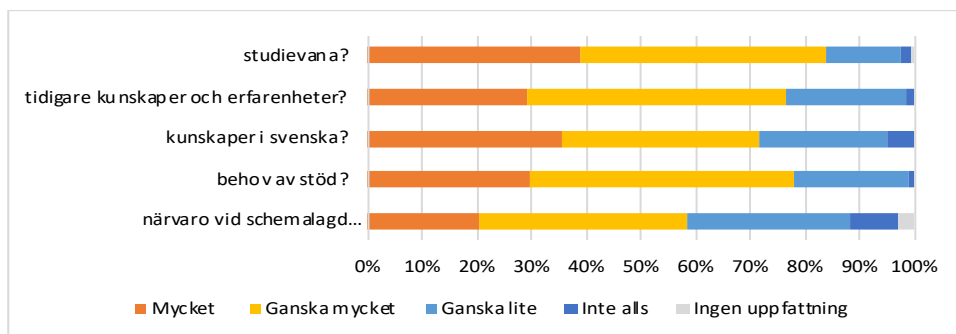
Alla svarande



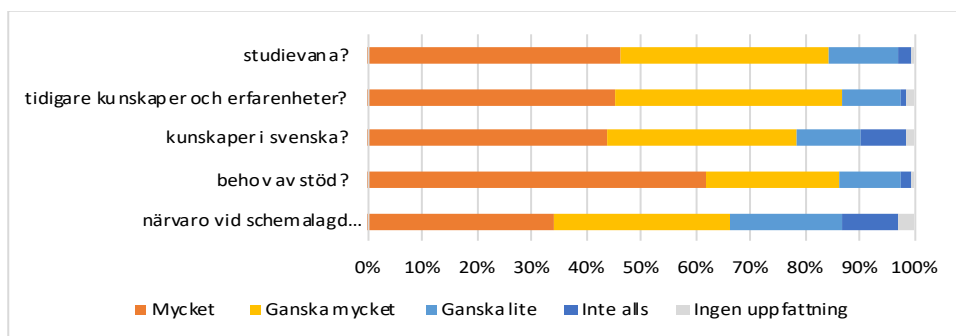
Komvux på grundläggande nivå



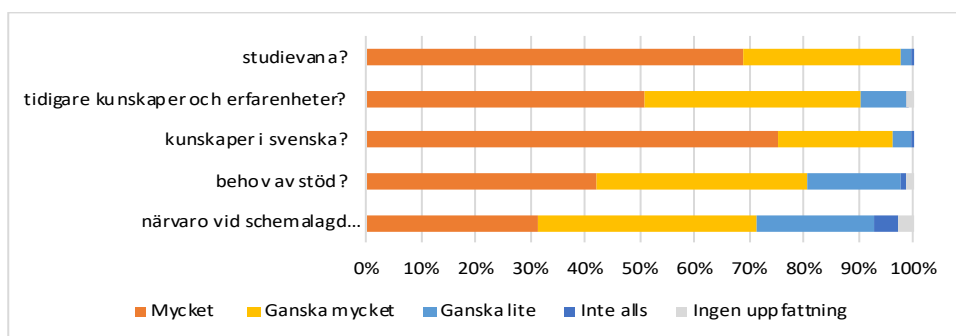
Komvux på gymnasial nivå



Komvux som särskild utbildning



Komvux i svenska för invandrare

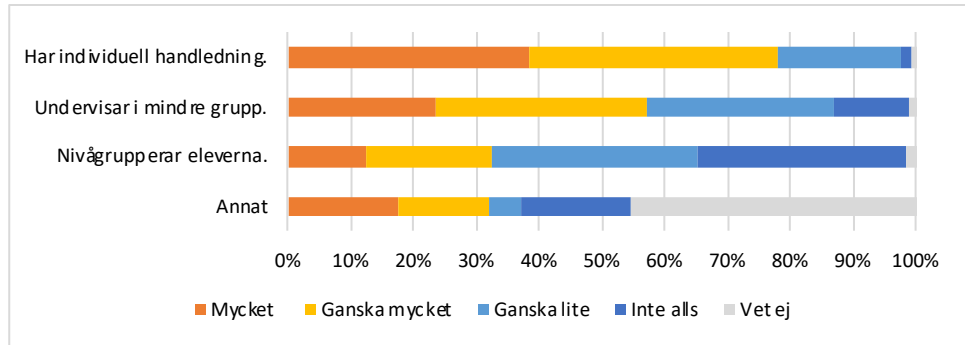


6.6.3 Former för individanpassning

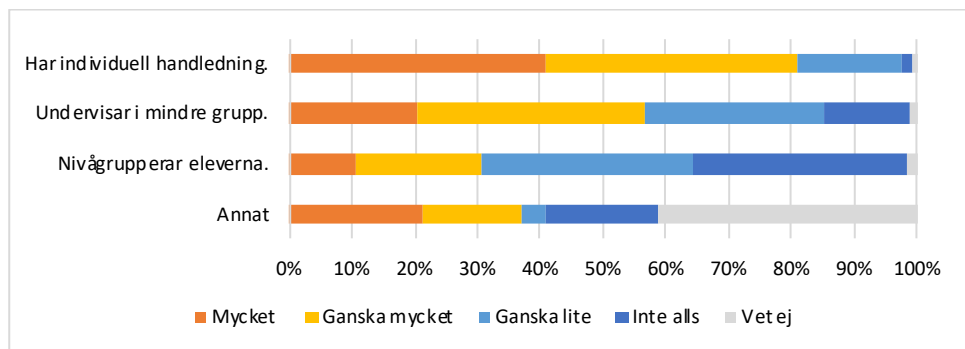
Frågan om hur lärarna individanpassar sin undervisning tog upp alternativen individuell handledning, undervisning i mindre grupp samt nivågruppering. Svaren visar att individuell handledning är den vanligaste anpassningen, men denna är mindre vanlig i svenska för invandrare än i övriga skolformsdelar. Undervisning i mindre grupp är framför allt vanligt i särskild utbildning. Nivågruppering är vanligast i svenska för invandrare men även ganska vanlig i särskild utbildning och på grundläggande nivå. Det framgår dock inte av svaren om den höga andelen nivågruppering i svenska för invandrare beror på om denna förekommer i större utsträckning inom kurser eller om det är den tydliga indelningen på olika studievägar och kurser inom skolformsdelen som leder till dessa lärarsvar.

Figur 6.17. Svartsfördelning på frågan: För att göra undervisningen individanpassad – i hur stor utsträckning gör du följande? Alla svarande samt uppdelat på skolformsdel.

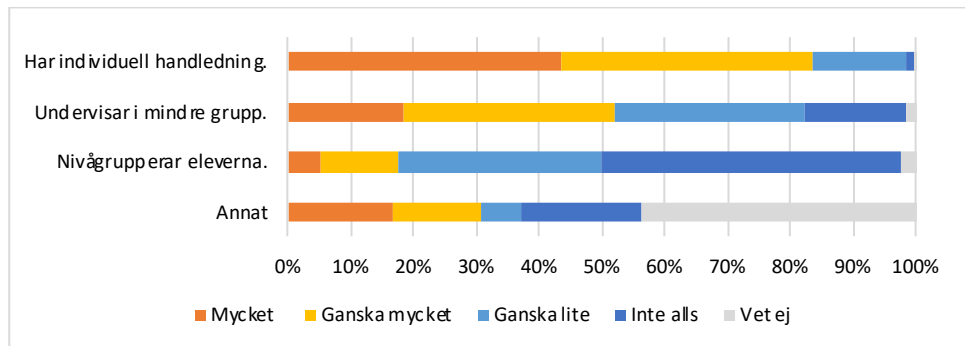
Alla svarande



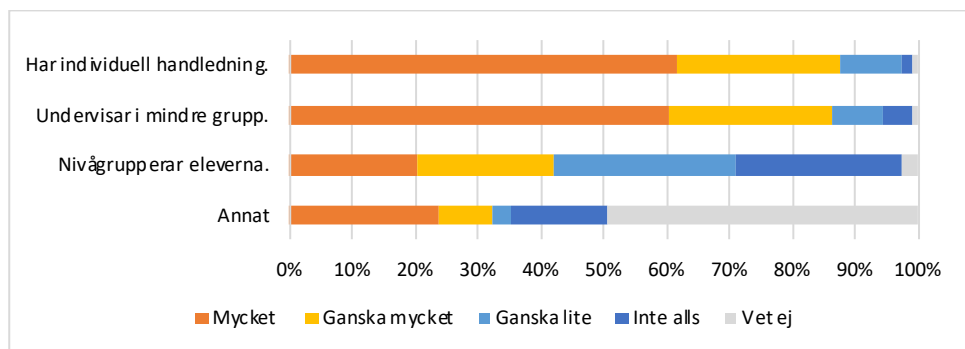
Komvux på grundläggande nivå



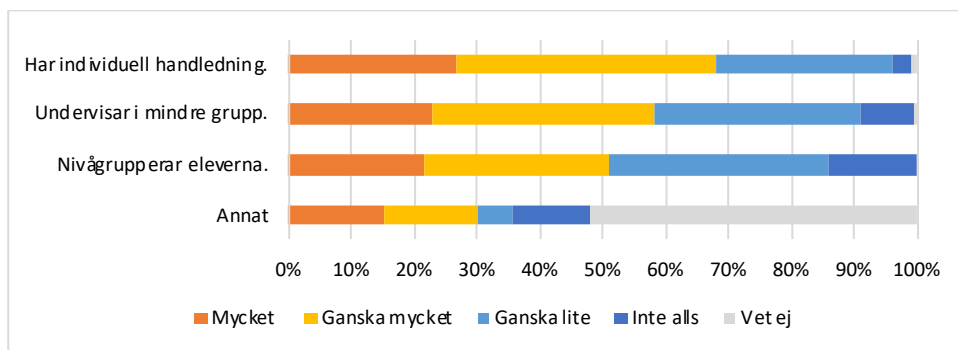
Komvux på gymnasial nivå



Komvux som särskild utbildning



Komvux i svenska för invandrare



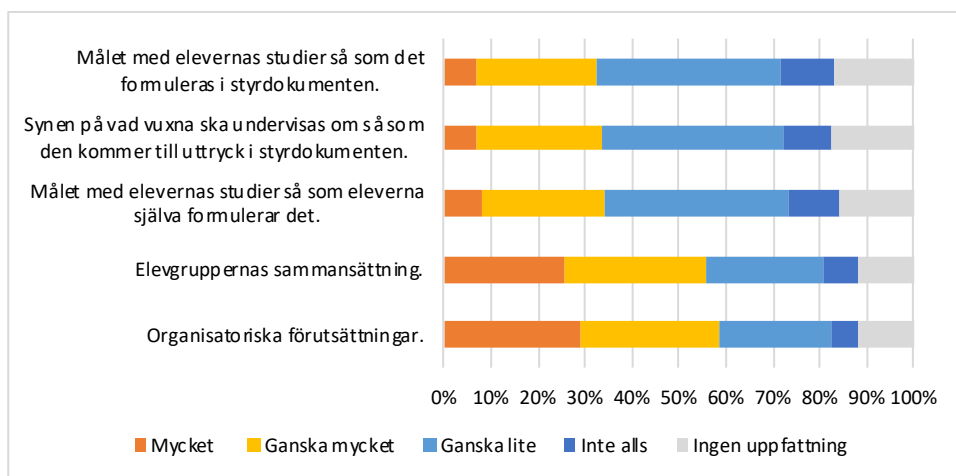
6.7 Förändring i lärarnas uppdrag över tid

Som avslutning i enkäten tillfrågades lärarna om, och i så fall hur, deras uppdrag som lärare inom kommunal vuxenutbildning har förändrats över tid. Svaren följer nästan uteslutande ett och samma mönster. Lärarna anser att elevgruppens sammansättning och de organisatoriska förutsättningarna har ändrats mer än övriga parametrar. Som förväntat blir andelen som upplever att det skett mycket eller ganska mycket förändringar i uppdraget som lärare större ju längre lärarna arbetat inom kommunal vuxenutbildning.

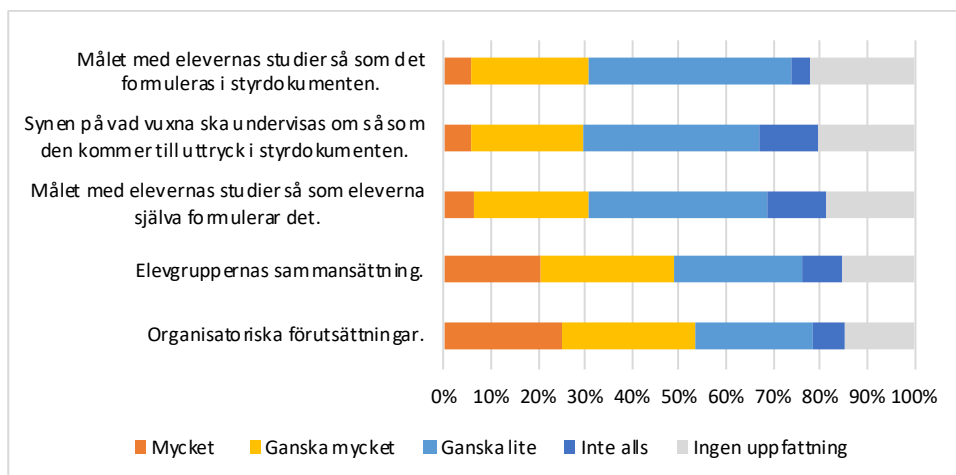
Eftersom kunskapsintresset i denna enkät främst är tolkning och tillämpning av olika styrdokument tillfrågades lärarna specifikt om de över tid upplever att det ställts högre eller lägre krav på dem att förhålla sig till styrdokument i deras arbete. Få svarande upplever att kraven blivit lägre och andelen som upplever att kraven blivit högre eller mycket högre blir större ju längre lärarna arbetat inom kommunal vuxenutbildning.

Figur 6.18. Svartsfördelning på frågan: I vilken utsträckning uppfattar du att ditt uppdrag som lärare har förändrats vad gäller...? Alla svarande samt uppdelat på antal år som lärare i komvux.

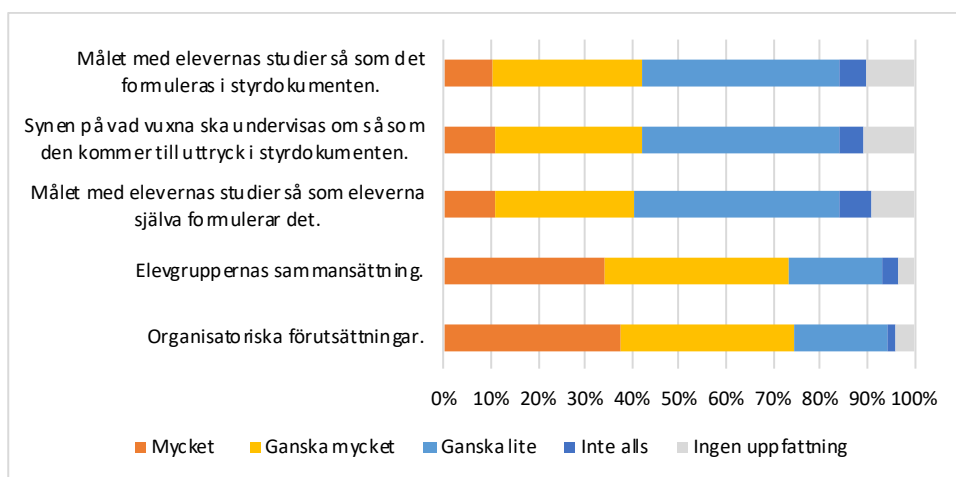
Alla svarande



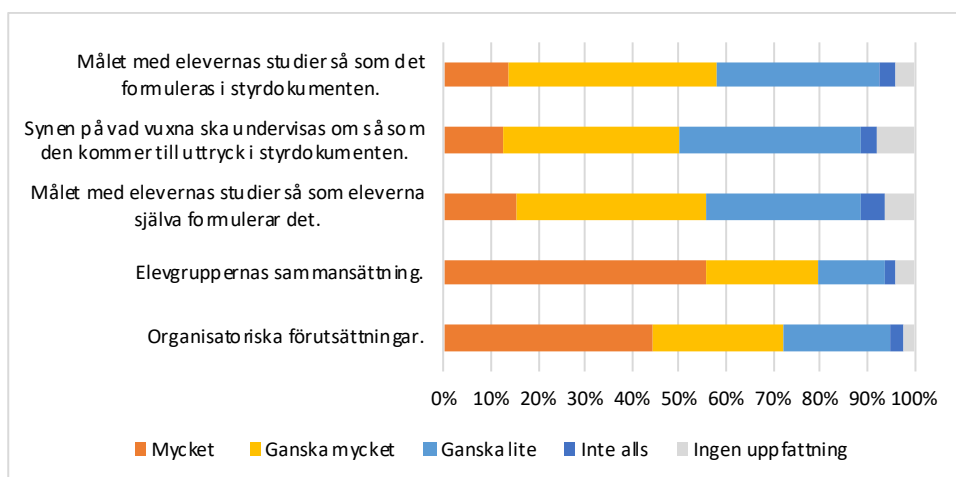
0–10 år som lärare i komvux



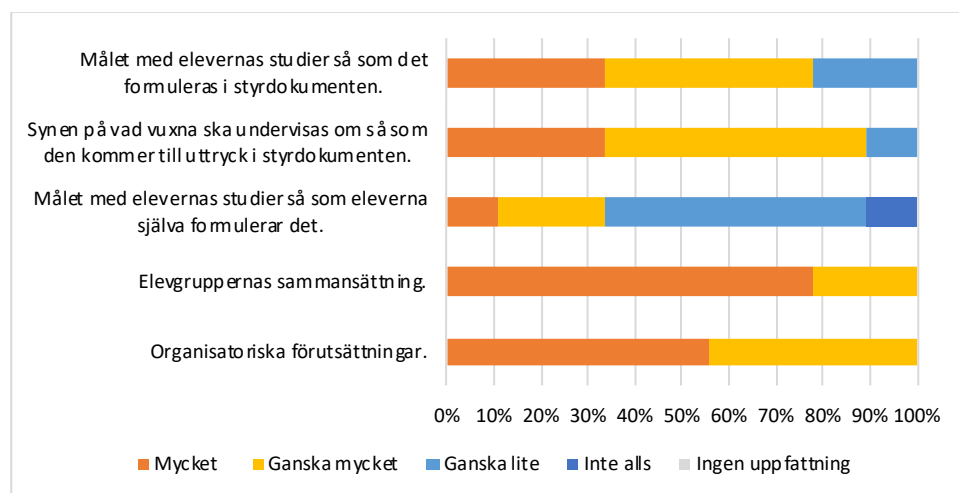
10,1–20 år som lärare i komvux



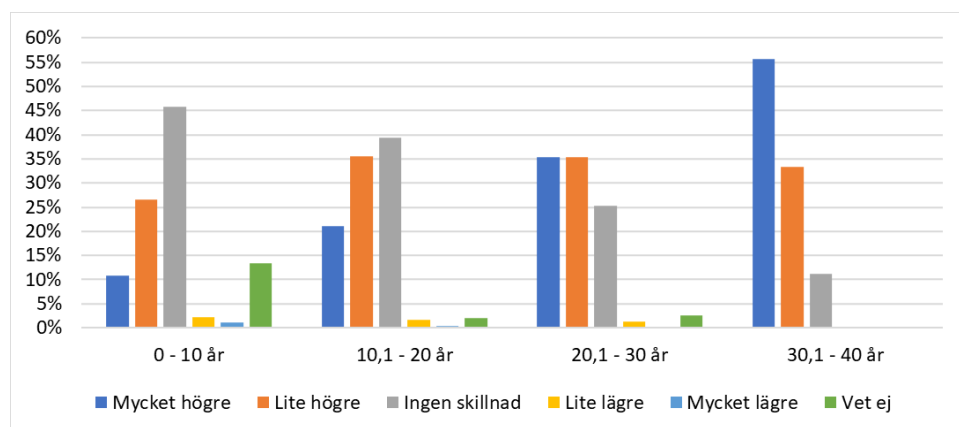
20,1–30 år som lärare i komvux



30,1–40 år som lärare i komvux



Figur 6.19. Svarsfördelning på frågan: Upplever du att det över tid ställs högre eller lägre krav på dig som lärare att förhålla dig till styrdokumentet när du planerar din undervisning? Uppdelat på antal år som lärare i komvux.



6.8 Covid-19-pandemins påverkan på lärarnas arbete

Eftersom enkäten genomfördes under våren 2021 när många lärares situation påverkades av Covid-19-pandemin inkluderade enkäten också ett kortare avsnitt i relation till detta. Dels ställdes frågor om hur undervisningen och lärarnas arbetssituation påverkats, dels ställdes frågor om vuxenutbildningens styrdokument i relation till lärarnas arbete med att anpassa undervisningen till den rådande situationen.

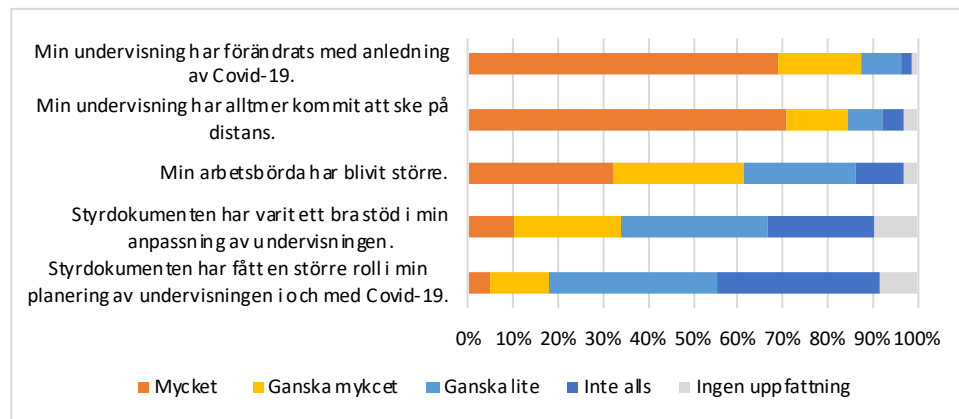
Från lärarnas svar kan utläsas att de allra flesta påverkades mycket eller ganska mycket av pandemins förutsättningar. Undervisningen förändrades och genomfördes alltmer på distans. Över 60 procent angav att deras arbetsbörda hade ökat.

Under 20 procent av de svarande ansåg att styrdokumentet hade fått en större roll i och med de förutsättningar som pandemin förde med sig, vilket kanske kan förklaras med att lärarnas svar på frågor tidigare i enkäten visar att

styrdokumenten redan innan pandemin hade stor vikt i deras arbete med att planera och undervisa.

Figur 6.20. Svartsfördelning på frågan: Hur väl stämmer följande uttalanden överens med ditt arbete under Coronapandemin?

Alla svarande.



6.9 Sammanfattning av resultat från enkäten

Sammanfattningsvis går det att identifiera vissa mönster i enkätsvaren som är särskilt intressanta att lyfta fram. En övergripande slutsats är att det gällande de flesta frågeområdena inte föreligger någon större skillnad mellan skolformsdelarna. Med andra ord, lärarna är oavsett skolformsdel samstämmiga i stor utsträckning och i de flesta frågor. Exempel på denna samstämmighet i enkätsvaren finner vi i hur lärarna värderar olika övergripande mål för verksamheten, där lärarna uppger att de värderar målen gällande individens utveckling och ställning i samhället och arbetslivet högt, medan de mer sentillkomna målen om entreprenörskap och kompetensförsörjning för det nationella och regionala arbetslivet har svagast legitimitet. Ett annat exempel gäller hur, och utifrån vilka principer, lärarna värderar relevansen av olika dokument i styrkedjan vid undervisning och bedömning, där de styrdokument som ligger närmast undervisningspraktiken har störst betydelse, undantaget i komvux som särskild utbildning. Ytterligare en slutsats av generell art, där det också råder samstämmighet, är att lärarna i samtliga skolformsdelar tycks förhålla sig aktivt till styrdokumenten i sin undervisning, är lojala med dem och tillmäter dem stor relevans i sin undervisning.

Samtidigt föreligger det också en del skillnader som är centrala att belysa. Komvux som särskild utbildning på grundläggande och gymnasial nivå är de två skolformsdelar som tydligast och i flest avseenden skiljer sig från övriga delar. Komvux som särskild utbildning skiljer sig gällande allt ifrån huruvida lärarna anger att de har tillräckligt med tid till förfogade i sin undervisning, hur de ser på bedömning och vikten av att anpassa undervisningen utifrån olika faktorer till hur stor betydelse elevgruppen har för hur de planerar sin undervisning och hur de betraktar sin elevgrupp och deras behov. Att komvux som särskild utbildning

följer en delvis annan logik än övriga skolformsdelar illustreras också i att det är de enda skolformsdelar för vilket det inte stämmer att lärarna värderar styrdokumentens relevans i en fallande skala utifrån hur nära/avlägset dokumenten är skrivna i förhållande till undervisningspraktiken.

Även gällande ämnen föreligger det en del centrala skillnader. Ett sådant område är läromedelsanvändning där ämnen skiljer sig åt gällande allt från i hur stor utsträckning lärarna anger att de skapar eget material och anger att läromedel har en avgörande roll när de planerar sin undervisning till huruvida det finns läromedel tillgängliga som passar för vuxna elever (se figur 6.6). Ett annat område där ämnen skiljer sig åt är gällande kunskapssyn. Här anger till exempel dubbelt så stor andel (40 %) lärare i NO-ämnen att det finns ett rätt svar på de flesta frågor jämfört med lärare i svenska som andraspråk (20 %). En annan tydlig variation (mellan t.ex. engelska och matematik) gäller synen på hur centrala läromedel är som källa till elevers kunskaper. Ytterligare en skillnad mellan ämnen gäller frågan om lärarna upplever brist på tid i undervisningen för att alla elever ska ha möjlighet att nå utbildningens mer långsiktiga mål. Sådan brist påtalas tydligast av lärarna inom SO-ämnen. Även bedömning (se figur 6.14) är ett område med skillnader mellan ämnen, där exempelvis kunskapskraven framstår som särskilt viktiga i vissa ämnen (svenska som andraspråk och engelska). En tendens när det gäller bedömning är att det centrala innehållet framstår som viktigare i de ämnen/ämnesområden där kunskapskraven bedöms vara något mindre viktiga.

7. Uppfattningar och tolkningar av styrdokumentet

I det här kapitlet redogör vi för hur lärare inom komvux uppfattar, tolkar och förhåller sig till de styrdokument som främst reglerar komvux verksamhet. Redogörelsen har utgångspunkt i båda delstudierna även om intervjusvaren är de som till störst andel får exemplifiera och beskriva resultaten. Inledningsvis behandlas lärarnas förhållande till lag och förordningar inklusive läroplanen varvid kapitlets andra del fokuserar på ämnes- och kursplaner. I kapitlets tredje och avslutande del belyser vi den centrala betydelse som läromedel har för lärares tolkning och tillämpning av styrdokument.

7.1 Lärares arbete med lag och förordningar

I det här avsnittet redogörs för hur lärare uppfattar och förhåller sig till de dokument som utgör de högre nivåerna i den styrkedja som beskrivits tidigare, det vill säga läroplan för vuxenutbildningen, förordning om vuxenutbildning och

skollag. Som vi beskrivit tidigare visade svaren från lärarna på frågorna i vår enkät att de värderar styrdokumentens relevans i en fallande skala utifrån hur nära/avlägset dokumenten är skrivna i förhållande till undervisningspraktiken. Det vill säga, de dokument som upplevs ligga längre ifrån den specifika kursen, som skollag och förordningar gällande hela skolformen, upplevs ha mindre relevans för lärarnas arbete. Denna tendens gäller för alla skolformsdelar utom särskild utbildning där kunskapskrav (numera betygskriterier) och centralt innehåll inte har samma framträdande roll som i övriga skolformsdelar.

Det är tydligt att komvux organisatoriska förutsättningar är en starkt styrande förutsättning för många lärares arbete med de mer övergripande målen för komvux, det vill säga styrningen av och formen på utbildningen är en stark ramfaktor. Den kursbaserade strukturen och formen för lärarnas undervisningsuppdrag blir en ramfaktor som villkorar deras möjligheter att tillämpa, och behov av att tolka, exempelvis läroplanens mål eller de mer övergripande målen som återfinns i ämnesplanerna för gymnasial utbildning.

7.1.1 Förutsättningar för tillämpning i ett kursbaserat system

Alla intervjuade lärare har fått frågor gällande om och i så fall hur de arbetar med komvux övergripande mål och specifikt om sitt eventuella arbete med vuxenutbildningens läroplan. Flera lärare ger uttryck för ett förhållningssätt till de övergripande styrdokumenterna som skulle kunna karakteriseras som "plikttroget":

Jag kommer ihåg för många år sedan när vi var på någon föreläsning om– det var någon ny skollag, men jag har glömt bort. Men ibland läser jag faktiskt– tittar lite grann, men det är långt mellan gångerna. (1B, gymnasial, matematik, kommun)

Mot slutet av en intervju kommer en lärare med en bekännelse:

Ska jag erkänna? ... Jag kan nog säga att jag inte har tittat i läroplanen för vux, det kan jag ju säga! (1Å, gymnasial, fordon och transport, kommun)

Liknande utsagor finns från flera av de intervjuade lärarna. Fokus för dessa lärare ligger på de egna kurserna och dess respektive ämnes- och kursplaner. Dessa lärares förhållningssätt till styrdokumenterna på de högre nivåerna i styrkedjan skulle kunna karakteriseras som en symbolisk koppling. De uppvisar utåt att de förhåller sig till styrdokument, men styrdokumenterna har inte någon egentlig betydelse för deras undervisning.

Andra lärare poängterar eller diskuterar mer explicit läroplanens roll som problematisk i komvux kursbaserade system:

Man kan ju ifrågasätta läroplanen utifrån, Hur mycket är den de facto skriven för att elever kanske som helhet är inne fem, tio veckor? Att de inte går en hel sammanhängande vårdutbildning till exempel? (1F, gymnasial, svenska och svenska som andraspråk, kommun)

Här synliggör en svensklärare hur hen ser skillnad i läroplanens relevans för de som läser kurser jämfört med de som läser en sammanhållen utbildning. Uppdraget för de flesta lärare som vi intervjuat tycks ligga på att genomföra

enskilda kurser och för eleverna tycks fokus enligt lärarnas beskrivningar många gånger ligga på att få betyg. En lärare i historia kommenterar de mer allmänna målen för vuxenutbildningen så här:

Alltså hela den där visionen eller målsättningen knyter ju an till liksom bildningsidealet! ”Lära för livet” och sådant vilket låter väldigt bra! Frågan är vad som blir av det i praktiken? Och jag skulle ju vilja hävda att i praktiken så styrs undervisningen, och det eleverna väldigt mycket fokuserar på, styrs väldigt mycket av betygen. Det är en instrumentalisering som vi har liksom... det har blivit en väldigt stark betoning... (1N, gymnasial, historia, kommun)

Det här ligger i linje med de svar vi fick från lärarna i vår enkät där nästan 50 procent angav att de anser att det inte finns tillräckligt med tid i undervisningen för att eleverna ska ha möjlighet att nå utbildningens mer övergripande mål (se figur 6.11). När lärares uppdrag är att genomföra kurser med hög studietakt under få veckor tycks ansvaret för tillämpningen av dokument på högre nivåer i styrkedjan, och de övergripande mål som där skrivs fram, placeras i ”organisationen” snarare än relateras till den egna undervisningen.

Intervjuare: Nu har vi pratat ganska mycket om kursplan och centralt innehåll och kunskapskrav. Vuxenutbildningen styrs ju också utav en läroplan.

Lärare: Japp.

Intervjuare: Hur aktuell skulle du säga att den och de mål som också skrivs fram där i är för dig i din undervisning?

Lärare: Jag skulle säga att den inte är särskilt aktiv alls i det rena undervisningssammanhanget. Jag ser också på den som att det rör organisationsnivå, inte enskild kurs, så att den kanske det borde vara mer livaktig i diskussionen på organisationsnivå än vad den är. (1F, gymnasial, svenska och svenska som andraspråk, kommun)

Men samma lärare ger också uttryck för en återkommande position hos flera lärare:

Sen tror jag att man ändå alltså– någonstans rör man sig ju hela tiden i häradet av det (1F, gymnasial, svenska och svenska som andraspråk, kommun)

Att skrivningar i lag och förordning, kanske främst de grundläggande demokratiska värderingar som redogörs för, fungerar som en bakgrund eller utgångspunkt för hela verksamheten uttrycks av flera lärare inom alla skolformsdelar. Flera lärare använder uttryck som att ”det sitter i ryggraden” för att sätta ord på att de arbetar utifrån sin erfarenhet och professionella roll. Hur explicit detta är eller om lärarna ger exempel på hur det avspeglas i deras undervisning varierar. Men att övergripande mål fungerar som en bakgrund eller utgångspunkt har inte bara sin grund i lärarnas erfarenhet och professionella roll. En grupp sfi-lärare beskriver det som att ett av målen med komvux är närvarande i deras arbete i form av ”en underton”:

Intervjuare: Vilken roll får de här olika målen ha i eran verksamhet? Ni har ju liksom en specifik målgrupp och ett specifikt uppdrag, men ni lyder ju fortfarande också under de här övergripande målen.

Lärare 2: Ja... Alltså, jag... jag kan ju inte minnas att vi överhuvudtaget har diskuterat [skratt]

Lärare 1: Nej, nej.

Lärare 2: ... Däremot så... så finns det väl som en slags underton av att det är arbetsmarknaden vi jobbar mot liksom. (3B, sfi, kommun)

Denna ”underton” kan ses som ett uttryck för den ordnande princip om vuxenutbildningens relevans för och koppling till arbetsmarknaden som träder fram inom delar av komvux (se vidare 8.4).

7.1.2 Rektor kan vara avgörande

Flera svar på våra frågor om arbete med övergripande styrdokument inklusive läroplan belyser den viktiga roll som rektorer kan spela för hur lärare uppfattar och förhåller sig till de dokument som utgör de högre nivåerna i styrkedjan, det vill säga läroplan för vuxenutbildningen, förordning om vuxenutbildning och skollag. I exemplet nedan har rektor organiserat ett verksamhetsgemensamt arbete med tolkning och tillämpning av läroplanen och komvux övergripande mål:

Vi har väldigt bra läroplansarbete just nu! För vi har fått en rektor som kommer från mellanstadiet tror jag att hon var på sist och alltså hon är väldigt matematisk! Hon är mattelärare, om du förstår vad jag menar så lyckas hon få in allting i rätt box och det som vi sitter just nu och hanterar är vilka mötesformer ska vi ha för att det ska bli bra... Vi har SKA-möten där vi hela tiden förhåller oss till vissa punkter inom allmänna, där alla är med, allmänna läroplan för vux och ser var vi kan möta den, lägger upp gemensamma temadagar för hela skolan för att möta så många mål som möjligt! Så vi jobbar väldigt aktivt mot den än vad vi har gjort tidigare nu! (1K, gymnasial, engelska, kommun)

Också en sfi-lärare poängterar verksamhetsledningens vikt för arbetet med styrdokument högre upp i styrkedjan.

Jag tänker på den enheten som jag jobbar på så är ledningen väldigt mån om att vi hela tiden ska förhålla oss till styrdokumentet. När vi har våra gemensamma dagar så är det ofta någon punkt i läroplanen som vi diskuterar eller att vi tittar över kursmålen och sådant. Sedan jobbar vi väldigt tätt tillsammans! (3C, sfi, kommun)

Även en lärare inom särskild utbildning redogör för hur en tidigare rektor tagit liknande ansvar för tolkning och tillämpning av övergripande styrdokument tillsammans med lärare. Läraren saknar dock detta i sitt arbete sedan rektorer bytts ut och fokus på styrdokumentet minskat.

Både och. Vi har ju hamnat i det här att vi byter rektorer väldigt, väldigt ofta. När jag började var det väldigt stabilt. Det var en och samma rektor och jag och en kollega som jobbade i Stad – nu ser det lite annorlunda – och vi hade koll på läget, hon var ofta – hon var inne i läroplaner och vi diskuterade skollagen och vi stämde av saker. Gör vi rätt saker, följer vi allt det här? Det är någonting som har ebbat ut ganska mycket, speciellt de sista tio åren. Jag hör inte någon som pratar om skollag, läroplan, kursplaner, vad vi gör så. (4B, särskild utbildning gymnasial och grundläggande, kommun)

En lärare i samhällskunskap på grundläggande nivå beskriver hur de gjort en specifik tolkning av en övergripande reglering i sin verksamhet. I det här exemplet har rektor/ledning tagit ställning för en möjligtvis avvikande tolkning av övergripande dokument angående hur ofta intag ska göras. Den här tolkningen har sin grund i vad som är hanterbart inom organisationen och med fokus på kvaliteten i undervisningen.

Ibland får man kanske se mellan fingrarna med hur vi har tolkat vissa saker. Vad innebär löpande intag? Ja, vi har sagt att hos oss på grundläggande nivå är det fyra gånger per år och det är kanske inte tillräckligt löpande, det är jag helt på det klara med, men det är vad vi anser är hanterbart inom vår organisation och för att det ska bli kvalitet i undervisningen. (2H, grundläggande, samhällskunskap och svenska, kommun)

Citatet nedan, från en svensklärare, är ytterligare ett exempel på intervju svar som synliggör att rektors engagemang för de övergripande målen kan vara avgörande för hur lärare uppfattar och förhåller sig till läroplan för vuxenutbildningen, förordning om vuxenutbildning och skollag. I det här fallet saknar den intervjuade läraren sin rektors eller någon annan som representerar huvudmannens ansvar gällande styrdokumentens tolkning och tillämpning.

Lärare: Alltså det är ju trots allt huvudmannen som ska tillse att vi följer de styrdokument. Om vi nu till exempel läser läroplanen där det finns en jättelång ska-lista på vad elever och lärare och huvudmän ska. - Vem tillser att det sker i vuxenutbildningen?

Intervjuare: [...] Är det någon som gör det hos er?

Lärare: Nej, det är det inte! (1G, gymnasial, svenska och svenska som andraspråk, kommun)

Läraren i citatet ovan poängterar huvudmannens ansvar för att styrdokumentet efterlevs och synliggör därigenom också en position som lärare kan ta där deras eget arbete med läroplanens mål blir avhängigt direkta påbud från verksamhetens ledning. Detta är något som återkommer i intervjuer med fler lärare, till exempel denna lärare i fysik och matematik hos en enskild anordnare:

Intervjuare: Är den här på något sätt aktuell för dig i ditt arbete med att undervisa i dina ämnen?

Lärare: Nej, det skulle jag inte säga att den är. Tyvärr, skulle jag säga. Jag vet ju att den finns, men jag skulle inte säga att arbetsgivaren gett oss möjlighet att titta på det heller. (1P, gymnasial, fysik och matematik, enskild)

7.1.3 Integrering av övergripande mål och innehåll

Det finns också andra positioner för lärare att ta i arbete med läroplanen, att övergripande mål och innehåll integreras där de ligger nära ämnes- och kursplaner. Inom två av de yrkesområden där vi intervjuat lärare (vård och omsorg samt barn och fritid) beskriver lärarna att det finns tydliga kopplingar mellan innehållet i läroplanen för vuxenutbildningen och centralt innehåll och kunskapsmål i de kurser de undervisar i.

Sedan det här med jämställdhet. Allting visar ju att det är samma! Det vi står och undervisar varje dag i förskolans läroplan och grundskolans läroplan – våra elever måste kunna det! Vi får det lite på köpet och det är ju en fördel för oss! Att vi behöver kanske inte ta in det som ett extra moment i vår undervisning, det får vi ju ändå! (1X, gymnasial, barn och fritid, kommun)

... våra ämnen gifter sig ganska mycket med läroplansmål och skollag. Det här med humanistisk människosyn är ju sådant som vi har i alla våra kurser så det blir ju levande på det sättet. Det är inte att man behöver lyfta ut det som en separat grej. (1R, gymnasial, vård och omsorg, kommun)

Det är värt att notera att dessa lärare också undervisar sina elever i sammanhållna yrkesutbildningar. Lärarna inom de två yrkesområdena ger återkommande uttryck för att de kan relatera till sina elever och planera sin undervisning på andra sätt än de lärare som möter sina elever i enskilda kurser. Att innehållet i de dokument som återfinns högre upp i styrkedjan inte behöver ”lyftas ut” och behandlas särskilt eftersom dessa mål överlappar med innehåll och kunskapskrav i lärarnas egna kurser uttrycks även av lärare i samhällskunskap och till viss del av lärare i svenska och historia. I de senare fallen är det främst källkritik som ges som exempel, men i ämnena historia och samhällskunskap lyfts också kunskap om demokrati, jämlikhet, demokratiska värderingar och allas lika värde fram som innehåll som överlappar med läroplanens inriktning.

7.2 Lärares arbete med ämnes- och kursplaner

De olika skolformsdelarna styrs delvis av olika dokument. De styrdokument som ligger närmast lärarnas egen undervisning är kursplanerna, och i utbildning på gymnasial nivå även ämnesplaner. Dessa dokument återfinns alltså längre ner i styrkedjan.

Vissa lärare har ett förhållningssätt till styrdokument som kan beskrivas som en procedural koppling, det vill säga att de arbetar kontinuerligt med styrdokumentet och då främst ämnes- och kursplanerna. Inom denna grupp finns det dock centrala skillnader. Dels har vi lärare som är erfarna och konsekvent arbetar med att kontextualisera styrdokument och kommunicera om dem med sina elever. Dels har vi lärare som är mindre erfarna och håller hårt i styrdokument av rädsla för att ”missa något”. Citatet nedan är ett exempel på en lärare som representerar en procedural koppling på grund av oerfarenhet och upplevd osäkerhet:

Alltså, när jag började så visste jag knappt att de [ämnes- och kursplaner] fanns då, eftersom det var så nytt alltihop. Sedan hade jag ju– då hade jag ju en liten fördel i att jag gick bredvid han som jag blev vikarie för och att han hade börjat och gjort jättemycket planering redan som jag bara fick ta över. Så att när jag tittade på centralt innehåll och det så fanns det, liksom, redan en plan för det. Det tyckte jag var jättebra då och sedan nu i efterhand som terminen har gått så tycker jag inte att det är lika bra längre för då känner jag inte att jag har kunnat– alltså, det är lite hur man tolkar det och vad innebär det utifrån vad jag kan i mitt yrke– yrkeskunskap och så vidare, så att där har jag ju kanske ibland känt mig lite låst i en planering och, liksom, kunnat ändra det som jag har kunnat ändra, så att säga, för att det ska bli som jag tycker eller vad man ska säga. Eller som jag tolkar det. Men jag går ju tillbaka och tittar jättemycket i dem [ämnes- och kursplanerna] för jag känner att det är det jag har att stödja mig vid eller vad man ska säga. Det är någonstans det jag har... ja, men det är ju det som jag har eftersom jag inte har den här andra lärarkunskapen. Jag har inte den kompetensen. Den kommer efterhand som man jobbar och utbildar sig, men där blir det ju det som blir min trygga hamn, eller vad man ska säga. (1S, gymnasial, vård och omsorg, kommun)

Andra lärare har förhållningssätt till ämnes- och kursplaner som innebär att de inte arbetar kontinuerligt med styrdokument vid planering och undervisning. Detta sker snarare vid exempelvis sommaruppehåll som ger lärarna lite respekt eller när de har i uppgift att bedriva kursutvecklingsarbete. Att så är fallet verkar bero

på olika saker. För en grupp lärare beror det på att innehållet i deras kurser redan är tydligt utpekat och strukturerat, ofta på en lärplattform eller i läromedel (se vidare 7.3). För vissa, erfarna, lärare beror det i stället på att de är så väl förtrogna med innehållet i ämnes- och kursplaner att de inte upplever sig behöva läsa styrdokumentet speciellt ofta. Dessa lärare har en koppling till styrdokumentet som kan beskrivas som ackommoderad och representerar ofta även en procedural koppling till styrdokumentet i bemärkelsen att de kontextualiserar innehåll/teman mot den aktuella elevgruppen. De här lärarna ger uttryck för en syn på styrdokument som något man som lärare måste tolka, inte som ett kontextlöst facit. Citatet nedan är ett exempel på en erfaren lärare som inte upplever sig låst av ämnes- och kursplaner eller lärobok utan som representerar en procedural och ackommoderad koppling.

Jag har lärarkandidater ibland, ... jag är jättenoga med dem, för de säger: "Ja, jag ska ha ett kapitelprov", säger de. "Varför då?", säger jag. "Steg ett, varför ska du ha det här provet?" [...] Så då får de titta: "Vad är det för... vad är det för syften som finns? Vad är det för syfte med den här kursen? Vad säger kunskapskraven? Vad är det för centralt innehåll?". Och så liksom ber jag att de ska titta lite baklänges. [...] Säg att jag har skapat en särskild mall som blir en grund för en studieplan: "Du har det här kunskapskravet", "Okej", "Vilka delar av centralt innehåll berörs av det här?", "Det är de här", "Fine. Okej, och vad har vi för ... om vi tittar utifrån ämnet, vad finns det för olika... Vad är det som ska utvecklas där?". Så liksom spaltar vi upp dem. Sedan utifrån det, nästa steg, så kan man ju titta: "Okej, vad har jag för... vad har jag för pedagogiska resurser? Vad kan jag använda för att kunna titta lite mer på det här centrala innehållet?" Om jag tar kursboken då, som många är så låsta vid; "Vilka kapitel i kursboken kopplas till just det här?", och sedan att styra att: "Utifrån det här... det är det här som är... är grunden". Sedan kan det vara saker som jag tycker är jätte viktigt utifrån min bakgrund inom yrket, att jag kan se att: "Jojo, men... men det här lyfter vi fram, men maktperspektivet står det inget om, men det... det är någonting som vi måste få med i det hela", och så kan man liksom utveckla det mer. Alltså att jag bygger, jag gör en sådan ram för varje kurs, och har gått igenom med lärarna som vi har inne då i både vårdutbildningen och i barnskötarutbildningarna, att: "Så här tittar vi. Så här jobbar vi". (1V, gymnasial, barn och fritid, kommun)

Men rektorer kan också vara aktiva i lärarnas arbete med de styrdokument som ska ligga till grund för ämnesundervisningen. Från en intervju kommer exempel på att lärare inom en fordon- och transportutbildning arbetar tillsammans med sin rektor för att relatera sin undervisning till styrdokument, inte minst ämnes- och kursplaner.

... ibland lägger vi dagar hos rektorn där vi tittar på styrdokumentet och därför säger jag att de sista åren har man nog insett att vi jobbar efter styrdokumentet. Nu börjar jag förstå vad de står för och sådant. (1Å, gymnasial, fordon och transport, kommun)

För några lärare vi intervjuat ser arbetsuppgifterna något annorlunda ut. De ansvarar inte själva för att uttolka ämnes- och kursplaner och realisera dessa som undervisning. Hos vissa anordnare finns kurserna i stället designade i en lärplattform, komplett med exempelvis inspelade föreläsningar, underlag till eleverna och instruktioner till inlämningsuppgifter och examinationer. Varken innehållet i eller formen för genomförandet av kurserna styrs av lärarna. Här blir således kopplingen mellan styrdokument och undervisning inget som läraren egentligen arbetar med överhuvudtaget, det vill säga en form av påtvingad

avvisande koppling. Hur lärplattformar och läromedel kan förstås som ramfaktorer för tolkning av styrdokument bearbetas utförligare i avsnittet 7.3.

Nästan ingen lärare förbiser helt ämnes- eller kursplaner, till exempel genom att helt utgå från eget tycke och smak (avvisande koppling) eller undervisar enbart utifrån moduler där kursens genomförande i princip är färdigplanerat. Några enstaka exempel påminner om detta, men det får ses som en marginell företeelse i materialet.

7.2.1 Prioriteringar och komprimerat innehåll i kurser som löper över kort tid

Att kurser ofta, framför allt inom komvux på gymnasial nivå och i viss mån på grundläggande nivå, genomförs med hög studietakt, där mycket kunskapsinnehåll ska bearbetas under kort tid, upplevs som ett problem i flera ämnen. En lärare som undervisar i komvux på grundläggande nivå i engelska beskriver att den största utmaningen i hans jobb är att kunna realisera en undervisning som på ett meningsfullt sätt hanterar hela kursens centrala innehåll.

Min största utmaning egentligen är att vi har tioveckorskurser. Det går väldigt snabbt fram och man vill– man ska få med allting som ska ingå i kursen och jag känner ibland utmaning när det går på så kort tid att ibland kan man inte beröra vissa saker mer än enstaka gånger. (2E, grundläggande, engelska, kommun)

Även en lärare i samhällskunskap lyfter utmaningarna med korta kurser:

En kurs som samhällskunskap 1b, till exempel, som är 100 poäng och som är en jättetung kurs med massa grejer i, måste också köras på 20 veckor vilket ju är halva tiden jämfört med gymnasiet så det– man får ofta vara rätt pragmatisk också. (1L, gymnasial, samhällskunskap, filosofi, religionskunskap och sociologi, enskild)

Den här läraren som undervisar i flera samhällsvetenskapliga ämnen i komvux på gymnasial nivå exemplifierar den problematik som hen upplever när kurser ska genomföras i snabb takt med kursen samhällskunskap 1b. Den här läraren uttrycker att hen hanterar svårigheten genom att vara ”pragmatisk”, vilket i sammanhanget ska tolkas som att delar av det centrala innehållet i kursen inte bearbetas i den utsträckning som läraren menar egentligen är avsikten med beskrivningen av kursens innehåll.

Även lärare inom vissa yrkesutbildningar på gymnasial nivå lyfter problemet med för lite undervisningstid i relation till kursernas innehåll, som denna lärare inom vård och omsorg:

Tiden för oss, alltså det känns ibland att yrkesutbildning är en serieprovning. Det låter jättetråkigt men det är så hög takt och det är så många kurser som ska bli färdiga och betyg, betyg, betyg! Så att gå in i djupet och verkligen plocka fram och förklara det centrala i den kontext som är, det hinner man inte alltid. Man tar upp allting och man försöker, men tiden är absolut ett issue på vår utbildning tycker jag. (1T, gymnasial, vård och omsorg, kommun)

En aspekt gällande de kurser som förläggs över kortare tidsperioder är att lärarna upplever att besluten om hur kurser ska ges tas utan hänsyn till kunskap om den

pedagogiska verksamheten. Som en lärare inom svenska och svenska som andraspråk anställd av en kommunal anordnare beskriver:

Dessutom är det så att de här 10-veckorskurserna, eleverna har i allmänhet så undermålig läsförståelse och ordkunskap och omvärldskunskap att de gedigna omfattande texterna som krävs på svenska som andraspråk tre, det är inte fysiskt möjligt att läsa in sig på 10 veckor! ... Huvudmannen lämnar alldeles för mycket ansvar till mig, det får man evigt höra: ”Lös det i arbetslaget”. Och politikerna som bestämmer har inte någon som helst insikt i hur verksamheten fungerar. Hur kan någon tänka sig att man ska köra en så omfattande kurs i vuxenutbildningen, som kurserna är på gymnasiet, på 10 veckor! Eller som den privata anordnaren har här i stan, fem veckor! (1G, gymnasial, svenska och svenska som andraspråk, kommun)

I detta fall avses en kurs som normalt går under 40 veckor i gymnasieskolan men som enligt politiska beslut ska genomföras på 10 veckor inom komvux. Läraren är kritisk till både hur kurser ska genomföras men lyfter alltså också kritik mot var beslutet om hur kurser ska genomföras sker och att de som beslutar i frågan inte har kunskap om utbildningsverksamheten. Kritiken kan alltså delvis sägas handla om vem som får tolkningsföreträde i tillämpningen av styrdokumentet.

7.2.2 Kursplanen i svenska för invandrare

Bland de intervjuade sfi-lärarna råder delade meningar om huruvida kursplanen för sfi är ett välfungerande verktyg i deras arbete eller ej. En lärare synliggör hur kursplanen för sfi får en annan funktion för sfi-lärarna än vad en kursplan i matematik får för en matematiklärare. Läraren är fundersam över vad som är syftet med en kursplan och varför det tycks vara olika i de olika skolformsdelarna:

Lärare 2: Men jag vet inte om en kursplan– är tanken med en...? När jag hör ordet ”kursplan”, då tänker jag: ”Den här ska du kunna visa en lärare som ska jobba med det här ämnet. Det här är planen för kursen.” Så fungerar det kanske i ett annat ämne, som matte. Då skulle den läraren kunna komma ganska långt med att se den kursplanen, vilket den inte kan göra på sfi.

Intervjuare: Nej, för det är helt andra förutsättningar helt enkelt.

Lärare 2: Och då har man på något sätt bestämt sig för det, att det behövs inte på sfi, och det kan jag inte riktigt förstå varför. (3A, sfi, kommun)

Flera intervjuade lärare menar att kursplanens begränsade omfattning ger stort utrymme för lärarna att själva forma sin undervisning och det uppfattas som mycket positivt när det finns förutsättningar att ta vara på den friheten.

Lärare 1: Nu tycker jag bara det är bra att jag har– kan ha den kreativiteten och bolla med mina kollegor och det är det som gör arbetet roligt tycker jag, att jag inte är så styrd med ett kunskapsinnehåll som jag måste gå igenom, som det kanske är på en gymnasiekurs. Det är ju för att den här arbetsplatsen är som den är och vi är så många och kan hjälpas åt.

Lärare 4: Vi jobbar ju med det hela tiden och då så sitter vi i den här gruppen och säger: ”Det är ju så roligt och det är ju så inspirerande” och nu så känner man– nu känns det mer som kvalitet, för nu vet vi. Jag är väldigt tacksam över att den här skolan– vi har väldigt många professionella kollegor. (3A, sfi, kommun)

Men alla i lärargruppen har inte samma inställning. En lärare som är delaktig i det kollegiala arbetet som exemplifierats ovan önskar att kursplanen hade varit mer styrande för undervisningen i sfi-kurser.

Lärare 2: Jag tycker att kursplanen är för flummig.

Intervjuare: Du tycker den är för flummig?

Lärare 2: Det vill jag ha till protokollet.

Intervjuare: Vad vill du ha i stället? Vad vill du ha mer av?

Lärare 2: Jag tror inte att vi hade förlorat någonting på att det hade varit mer styrt i kursplanen.

Lärare 1: Tänker du ämnesinnehåll då?

Lärare 2: Ja, det vet jag inte vad jag tänker, men jag tänker så här att det vi nu gör alla de här egna listorna; ”Det här ska– den här grammatiken ska vi köra i kurs C”. Det står ju inte någontans. (3A, sfi, kommun)

I diskussionen ovan syftar Lärare 2 på hur sfi-lärarna har skapat listor som pekar ut vilket innehåll som de olika sfi-kurserna ska innehålla. Lärarlaget berättar om hur de har förhållit sig till kursplanen som inte, liksom andra kursplaner, pekar ut centralt innehåll genom att skapa egna kompletterande ”styr”-dokument. Dessa dokument, de egna listorna, utgår från kunskapskraven och pekar mer detaljerat ut innehåll i olika delar av undervisningen inom sfi på skolan.

Lärare 4: Man kan säga att kurs A-lärarna har gjort ett eget dokument utifrån kursmålen. Vad är det du ska kunna på kurs A, vad är det vi måste gå igenom, och sedan har vi A1, A2, A3 och så har vi bestämt lite vad det är vi börjar med i A1, och A2 blir ganska stort, och sedan A3, då ska du knyta ihop säcken och repetera. Och då har vi, liksom gjort lite lista på vad som ska ingå för att vi ska kunna nå målen [...]

Intervjuare: Men då är det någon form av konkretisering och lite mer kött på benen, för det är ju ganska kortfattade beskrivningar just i kursplanen? Eller, vad är det som står i de där listorna som ni skriver?

Lärare 4: Det som står– det är bland annat vilka bokstavsljud vi börjar med att gå igenom och ungefär i vilken ordning man tar dem vidare sedan i A2. Och vilka– alltså, vilken grund som ska göras i nybörjare och sedan så kommer, liksom– alla temana har vi, som vi liksom satt upp som vi tycker är viktiga att komma igenom. Och sedan kanske man inte kommer igenom precis alla där i A2, men det ska ändå, liksom, stämmas av sedan lite i A3. (3A, sfi, kommun)

I exemplet ovan beskrivs hur lärarna mycket specifikt delat upp innehåll för olika delar inom kurs A. Men hos anordnaren har innehållet alltså också konkretiserats för alla kurser med utgångspunkt i de olika kursernas kunskapskrav:

Alltså, du kan ju läsa kursmålen för kurs C och kurs D och de ser nästan likadana ut. Alltså, du får ju ingen hum om nivån egentligen. [...] vad gäller grammatiken för det är inte uttalat i kursmålen om vilken grammatik man ska gå igenom på de olika kurserna så det har vi ju konkretiserat. Det här kör vi i C och det här kör vi i D. (3A, sfi, kommun)

Hos en annan anordnare har man också skapat en gemensam övergripande planering av undervisningens innehåll i de olika kurserna. I det här fallet är planeringen gjord utifrån teman som ska behandlas. Temana kan dock för en elev behandlas inom olika kurser och fokus för denna gemensamma planering är att alla elever ska möta alla teman och inte bearbeta samma tema fler gånger än nödvändigt.

Jag skulle säga att hos oss har vi ett mer gemensamt årshjul med olika teman, till exempel samhälle, hälsa och så vidare. Och vi har intag var femte vecka. Vi byter tema i alla fall från studieväg 2B och uppåt. På steg 1, alltså på A- och B-kursen så ser det inte riktigt likadant ut, men från 2B och uppåt så kör vi de här temana. Det är också för att den här progressionen ska vara smidig. Om man blir klar på 2B och sedan går in på 2C, då ska man

inte jobba med hälsa en gång till, när man inte har jobbat med samhälle någonsin kanske.
(3C, sfi, kommun)

Flera av de intervjuade sfi-lärarna uttryckte att det kan vara svårt att själv avgöra om den undervisning de bedriver faktiskt är vad som är avsikten i kursplanen. De olika former av egen lokal konkretisering eller utpekande av innehåll som lärarna beskriver menar de också ger dem en trygghet i att de tolkar kursplanen ”rätt”.

Lärare 3: Nej, men däremot så känner ju– vi känner nog en större säkerhet nu, tror jag, när vi har arbetat igenom det här. Du säger att ni har den här listan A1, A2, A3. Du känner en säkerhet i att du vet att du gör rätt grejer.

Lärare 4: Ja–

Lärare 3: Och samma sak att vi på studieväg 3– vi har några olika teman, till exempel, som vi har arbetat igenom, där vi har sett till att alla moment finns med, vi känner oss ganska trygga och lugna i att vi gör rätt grejer. (3A, sfi, kommun)

En särskild aspekt av sfi-lärares arbete som framträder tydligt i relation till kursplanen i sfi är frågan om elevernas progression och när de kan anses vara redo att gå vidare från en kurs till en annan.

Övergången är jätteviktig! När är man klar med alfa? När kan man övergå till A? När man är klar och kan övergå till B? Och vilken progressionstakt som är rimlig, vad är en svag och vad är en stark progression? (3C, sfi, kommun)

Sfi-lärarna berättar att också eleverna har mycket diskussioner om att gå vidare från en kurs till en annan. Lärarna återkommer till att de ofta måste förhålla sig till elevernas frågor och önskemål om att gå vidare eller varför andra elever får möjlighet att skriva nationellt prov (se 8.3.3).

Lärarna berättar att för att hantera denna komplexa aspekt av att tolka och tillämpa kursplanen för sfi så strävar de efter att skapa en ”samsyn” mellan lärarna i de olika kurserna.

Förra terminen började vi att jobba med att konkretisera kunskapskraven och då är det både innehåll och färdigheter, men snarare det där som jag redan har nämnt, den där samsynen, att man vet vilka tekniska färdigheter som behövs för att kunna vara klar med en kurs. [...] Men det är väldigt mycket diskussioner, så det ger mycket för att kunna begripa och vara säker på när en elev kan vara färdig med en viss kurs. (3C, sfi, kommun)

I det här exemplet, så väl som i intervjuer med andra sfi-lärare, återkommer de gemensamma konkretiseringar av kursplanen som görs för att planera undervisningen också i relation till elevens eventuella vidaregång till en efterföljande kurs. Dessa egna interna ”styr”-dokument fyller alltså flera viktiga funktioner i sfi-lärarnas arbete.

7.2.3 Ämnes- och kursplaner i särskild utbildning

Den ordnande principen för komvux som särskild utbildning är ”eleven i centrum” och undervisning anpassad efter eleverna, vilket får konsekvenser för hur lärarna tolkar och tillämpar styrdokument.

Lärare: En kursplan kan inte täcka in alla våra elever. Det går inte så att jag tycker att man har med sig det hela tiden och försöker synliggöra, föra en dialog och: ”Vad roligt, kan du

prova det här nu?”, och så försöka få de här ringarna att komma vidare.

Intervjuare: Har du också dialog med dina elever [Lärare 1]?

Lärare: Ja, det har man ju när kursen börjar främst då och då brukar jag förenkla målen och vi pratar om dem och vi brukar också göra tankekartor om vad eleven förväntar sig av ämnet och vad den vill lära sig. Sedan kan man jämföra då om önskemålen stämmer överens med hur kursmålen ser ut. (4B, särskild utbildning gymnasial och grundläggande, kommun)

Man kan säga att ”eleven i centrum” är en så kraftfull princip att övriga faktorer, till exempel ämnes- och kursplaner, per automatik får en mer perifer roll, det vill säga den representerar en form av symbolisk koppling till styrdokumentet. Alternativt kan lärarnas förhållningssätt förstås som proceduralt.

Lärare 1: Jag tycker inte det är så svårt att väva in eftersom målen– det är ju jättebra så klart att målen finns och det är de man arbetar efter, men de är inte så smalt presenterade utan det ryms ju ganska mycket i de målen, tolkar jag det som så att man har möjlighet att anpassa det till elevens nivå och vardag så det verkligen blir den här... ja, lära för livet och att de kan ha nytta av det i sin vardag och i sitt arbete. Så det upplever inte jag som så svårt egentligen.

Intervjuare: Känner du igen dig Lärare 2?

Lärare 2: Ja, absolut. Definitivt. Det är ju fokus på lärande. (4B, särskild utbildning gymnasial och grundläggande, kommun)

En lärare uttrycker att hen förhåller sig flexibelt till ämnes- och kursplaner relaterat till elevernas ålder:

Jo, men det här också att man måste tänka ur ett vuxenperspektiv! De allra flesta eleverna är ju på väg att flytta hemifrån och har egna boenden så det blir en helt annan kunskap man söker! Det som är ibland är ju liksom att det alltid är upplagt efter en ungdomsskola. (4A, särskild utbildning gymnasial och grundläggande, kommun)

En lärare, utifrån ett fokus på eleverna, uttrycker en önskan om en breddning i de kurser som eleverna erbjuds i kommunen.

Det är faktiskt det man brinner för, att eleverna ska ha en möjlighet att gå vidare vilket jag ofta fungerar kring varför finns det inte regler om utbildnings... och arbeten som de ska få riktiga anställningar för. Men de ämnen som jag undervisar i då är musik, digitala verktyg, svenska, svenska två gäller det också, och hemkunskap. (4A, särskild utbildning gymnasial och grundläggande, kommun)

Men att kursplaner ändå finns med i lärarnas arbete även i särskild utbildning synliggörs i citatet nedan som beskriver hur läraren med utgångspunkt i eleven ändå relaterar sin planering till kursplanen.

...och redan där börjar man kartlägga och tänka: ”Vad är det personen behöver?”. Generellt– eller, för de jag har haft i matlagning– det är inte så mycket mat och bakning och sådana här saker. Då börjar man redan där– det är ju ett livslångt lärande där och man börjar titta på kursplanen. Och då är frågan om det är på träningskolenivå eller grundläggande nivå. Många gånger har jag känt så här, rätt eller fel, att man kanske startar på träningskolenivå för att man ska kunna ha en lite längre utbildningstid, så att säga, för att få fler rika tillfällen att utveckla sitt lärande. Om det inte är klockrent att: ”Jag tycker det är kul att bli lite bättre på min matlagning.” Då är det en annan målsättning och då startar man kanske där och då börjar man ta med sig det livslånga lärandet och ”Hur ska jag kunna stimulera lärande?” Där går du ju på, så att säga, direkt där och ”Vilket mål har eleven? Bli mer självständig, att klara måltider? Det som tillhör, så att säga, kanske hushållet? En stor delaktighet”. Det går vi ju på direkt då för att försöka se– hitta möjligheter– eller vilka

möjligheter finns och hur jag ska stimulera lärandet på olika sätt. Så där är det initialt när eleven kommer så börjar man titta utifrån intresse vad det är– många gånger så har de: ”Det här tycker jag är svårt”, eller om personal följer med: ”Det här tycker jag...”. Och då börjar man någonstans och sedan under resans gång, så att säga, så kan man fylla på med: ”Men har du tänkt... hur fungerar den här biten?”, och så börjar man föra in fler saker utifrån– där man ser behov. Och är det något de kan redan finns det ingen anledning att göra–. Så att– vi jobbar väldigt flexibelt, väldigt individuellt hela tiden. Vad är tonvikten: ”Vad är det just du behöver i ditt lärande?” (4B, särskild utbildning gymnasial och grundläggande, kommun)

Principen om ”eleven i centrum” verkar förstärkas av att komvux som särskild utbildning emellanåt upplevs som en utbildningsform med låg status i form av att omgivningen betraktar utbildning mer som omvårdnad eller sysselsättning. På så vis blir det en verksamhet på sidan av övriga skolformsdelar, men därigenom får den också en viss autonomi.

Ja, jag tycker det för jag har fört– under alla dessa har man fört så mycket samtal med olika undervisningsråd på Skolverket för det är ju hela tiden det här– det som dunkar och som jag tycker är så obehagligt på ett sätt är att man alltid fått de här synpunkterna ”ni håller inte på med någon bildning. Det är bara omsorg. Ni gör inte det ni ska”, så där finns en osäkerhet, men i alla de här kollegiala samtalen så känner man sig lite tryggare och jag tycker att styrdokumentet idag kanske tar lite mer hänsyn till att vi jobbar med funktionshindrade människor. Det är inte bara att göra en planering som jag gör på gymnasiet utan här måste intresse, stimulans på ett annat sätt komma in. Annars slutar de. Får man inte det– man ser att ”det här tycker jag inte verkar kul. Jag är inte delaktig utan Lärare 2 har lagt upp en struktur och planering helt utifrån kursplanen”, då tappar man ju elever. Så funkade det i alla fall för mig i början för då var jag mer orolig och då märkte jag någon gång att de inte tyckte att det var kul. Så jag tycker det, men det är ju lite svettigt när de inte alls vill göra saker. Då har man lite delkurser och så försöker man hålla sig i dem och hoppas att det ska gå bra. (4B, särskild utbildning gymnasial och grundläggande, kommun)

Kort sagt, ”eleven i centrum” som ordnande princip och en upplevelse av styrdokument som vaga dominerar i komvux som särskild utbildning och präglar hela verksamheten. Komvux som särskild utbildnings egenart framkommer även tydligt i enkäten, till exempel i att lärarna i dessa skolformsdelar värderar elevens förutsättningar och önskemål som en viktigare princip för anpassning av undervisning än i övriga skolformsdelar (se figur 6.2). Ett annat uttryck för särskild utbildnings egenart syns i värderingen av styrdokument där lärare i denna del av komvux, till skillnad från lärare i övriga skolformsdelar, anser att centralt innehåll och kunskapskrav är mindre viktiga än ämnets syfte (se figur 6.9).

7.3 Läromedel som ramfaktor

Det framkommer både i enkäten och intervjuerna att läromedel har en stor betydelse för lärares tolkning och tillämpning av styrdokument, särskilt ämnes- och kursplaner. Vi ägnar därför det följande avsnittet åt att diskutera hur lärare beskriver sitt arbete med tolkning och tillämpning av styrdokument och planering av undervisning i relation till läromedel som ramfaktor.

Vad som avses med begreppet *läromedel* varierar när lärare, framför allt i olika ämnen, använder begreppet. Begreppet varierar både gällande form och funktion, där den vanligaste formen som åsyftas är läroboken. Läromedel kan ha olika

funktioner, från att komplettera annat material till att kraftfullt styra undervisningen. Det vanligaste uttrycket är att läromedel, i form av lärobok och lärplattform (se nedan), får funktionen som väsentliga för uttolkning av styrdokument. Att lärarna som besvarat enkäten anser att läromedel spelar en central roll i undervisningen i komvux är också tydligt då ungefär en tredjedel av lärarna anger att de ser läromedlen som den huvudsakliga källan till elevers kunskaper (se figur 6.4). Lärobokens centrala roll i undervisningen syns särskilt tydligt i matematikämnet, där nästan hälften av lärarna uppger att de betraktar läromedlen som den huvudsakliga källan till elevers kunskaper. På frågan om det stämmer att läromedel har en avgörande roll när lärarna planerar sin undervisning svarar drygt hälften (55 %) av samtliga lärare att detta stämmer ”mycket” eller ”ganska mycket” (se figur 6.6). Återigen skiljer matematikämnet ut sig i att nästan 80 procent av lärarna anger detta svar.

Resultaten från intervjustudien förstärker och fördjupar dessa resultat om läromedel som central ramfaktor för undervisningen. I stort återfinns samma mönster inom komvux på grundläggande nivå som inom den gymnasiala. Andra aspekter som typ av ämne – till exempel yrkesämnen jämfört med allmänna skolämnena eller matematik jämfört med samhällskunskap – utgör alltså starkare differentierade aspekter än skolformdelar på grundläggande respektive gymnasial nivå. Så är inte fallet gällande sfi och komvux som särskild utbildning där skolformdel är den avgörande differentierande faktorn jämfört med övriga delar av den kommunala vuxenutbildningen. Av denna anledning presenteras analysen av sfi och komvux som särskild utbildning separat nedan, i en diskussion kring likheter och skillnader relativt komvux på grundläggande och gymnasial nivå.

7.3.1 Läroboken som ramfaktor

I många intervjuer framträder läroboken som starkt styrande för undervisningen. Lärobokens roll varierar dock kraftigt mellan olika ämnen, där den ofta får en mycket styrande roll i framför allt matematik men även i svenska, och en mindre styrande roll i yrkesämnen. I yrkesämnen får även maskiner, fordon och branschtexter funktionen som läromedel, och förhållningssättet till exempelvis en specifik lärobok blir därmed ofta annorlunda jämfört med vad som ofta är fallet i de allmänna skolämnena (se vidare 8.4). Det förekommer även ett bredare läromedelsbegrepp i ämnen som matematik och samhällskunskap, till exempel i form av digitala läromedel (filmer, hemsidor, etc.), men det är framför allt den fysiska läroboken som framträder som viktig i undervisningen, vilket påtalas i många av intervjuerna inom både grundläggande och gymnasial vuxenutbildning.

Intervjuare: ...när du ska planera din undervisning, om du ska ha lektion i svenska som andraspråk, hur tar du dig an den uppgiften? Hur väljer du ut vad du ska undervisa om?

Lärare: Jag är nog väldigt bunden till läroboken. (2c, grundläggande, svenska som andraspråk, kommun)

Sedan tar jag in andra enstaka saker, men väldigt mycket är centrerat runt själva kursboken och webblicensen som matchar den. (2E, grundläggande, engelska, kommun)

Sedan har vi informella styrdokument och då tänker jag på nationella prov och läroböcker. De väger ju mycket tyngre för där kommer detaljerna. ”Jaha, det här ska alltså ingå. Det framgick inte av styrdokumentet. Jaha, den här nivån motsvarar det betyget. Det framgick inte av kunskapskraven. (1A, gymnasial, matematik, kommun)

En tydlig tendens är att läroboken ofta blir ett svar på ett organisatoriskt problem som lärarna har på grund av kurser på kort tid, kontinuerligt intag, heterogena studentgrupper och en individualiserad undervisning, bland annat som flex där distansundervisning via internet kombineras med skolförlagda lektioner med lärare. Här blir läroboken ett sätt att skapa struktur för elever i frånvaron av andra tydliga strukturer.

Just det och den känslan får då också eleverna, men för mig att skapa en hel kurs helt själv, vilket jag har gjort innan, det är nästintill omöjligt tycker jag. Därför använder jag läromedel och jag har märkt att eleverna behöver ha läromedel för att få någon slags stomme i kursen, speciellt när jag kör flex för om de inte har något läromedel så blir det jättesvårt. (1J, gymnasial, engelska, kommun)

I vissa ämnen, till exempel matematik, får läroboken ofta en mycket central funktion som uttolkare av styrdokument i form av att lärarna upplever att läromedlet gör den avgörande tolkningen av styrdokumentet. Många lärare ser det som att styrdokumentet är relativt färdigtolkade genom den organisering av innehållet som sker via läroboken, till exempel läraren i citatet nedan inom engelska på gymnasial nivå som uttrycker sig som att läromedlet är självstyrande.

Engelska 6 har ju Solid Gold för den är ju helt självstyrande. Det är ju fantastiskt. (1J, gymnasial, engelska, kommun)

7.3.2 Lärobok och kopplingen mellan undervisning och styrdokument

Ett tydligt samband i intervjuerna är att när läroboken har en tydligt styrande roll har det betydelse för lärares förhållningssätt till styrdokument när de planerar sin undervisning. I de flesta fall då läroboken betraktas som en oproblematisk uttolkare av styrdokumentet blir kopplingen mellan styrdokument och undervisning symbolisk (jfr Coburn, 2004), det vill säga att styrdokument blir något lärare ”checkar av” vid enstaka tillfällen, inte något de samtalar om eller kontextualiserar i relation till en elevgrupp.

Intervjuare: Okej. Centrala innehållet är inte det aktivaste som du förhåller dig till?

Lärare: Nej. Jag har tittat på det ganska nyligen vet jag, men jag skulle inte kunna tala om vad det står där.

Intervjuare: Nej, men jag tänker att det är– har man, som du säger, ett läromedel som man tycker fungerar bra så tänker jag att... man har ju olika källor som man får gå till då.

Lärare: Man hoppas att läroboken är anpassad efter centrala innehållet. (2c, grundläggande, svenska som andraspråk, kommun)

Något som stärker denna tolkning är att även det spegelvända förhållandet var relativt tydligt, det vill säga när lärare hade en mindre bunden och mer problematiserande hållning till läromedel tenderar de att uppvisa ett annat förhållningssätt till styrdokument i sin undervisningsplanering som kan beskrivas som mer ackommoderad (Coburn, 2004). En illustration av hur detta kan ta sig

uttryck finns i citatet nedan där en lärare problematiserar hur en samhällskunskapslärobok kan leda till en kontextualisering av innehållet som osynliggör elevernas kunskaper.

...hur mycket ska jag beröra centrala innehållet och vad ska jag examinera. Alltså, hitta den här dynamiken. Det blev tvådelat för mig att dels hitta vad kursen faktiskt är och hur man tar de här 50 poängen som för någon som läst grundskolan är ganska basic, men för den som aldrig har läst samhällskunskap som mina elever så är det absolut inte basic. Däremot så vet de ju vad demokrati och diktatur är på en helt annan nivå för kommer du från Eritrea så vet du vad en diktatur är, men du kanske inte har satt ord på det. Så jag försökte tänka väldigt mycket så, att mina elever kan, men de kan inte skolboken, liksom, så jag valde att ta fram ett eget material som jag tänkte skulle vara så tydligt och enkelt som möjligt. Jag har inte ens någon lärobok... (1H, gymnasial, samhällskunskap och svenska, kommun)

7.3.3 Lärplattform som ramfaktor

Ett centralt resultat i denna studie är att lärplattformar ofta fyller en liknande inramande funktion som läroböcker i termer av att skapa struktur, innehålla övningsuppgifter och ange sekvensering av innehåll. Med andra ord kan även lärplattformar förstås som en typ av läromedel och får precis som läroböcker ofta funktionen som central uttolkare av styrdokument. Att lärplattformar utgör en central typ av läromedel i vuxenutbildningen antyds också i enkätstudien (se figur 6.5) där nästan 40 procent av lärarna uppger att det stämmer ”mycket” eller ”ganska mycket” att de till sin hjälp i sitt arbete ”...har moduler för undervisning eller av andra redan framtagna lektionsplaneringar och examinationer.” Inkluderar vi lärarna som också svarat ”ganska lite” på denna fråga utgör denna grupp drygt 70 procent av de som svarat på enkäten. Samtidigt är det stor variation i den inramande effekten av lärplattformar; från funktionen av ett komplement i undervisningen till en mycket kraftfull ram som innehåller ett i princip färdigt undervisningsupplägg som läraren inte kan påverka i någon större utsträckning.

Precis som vi ovan beskrivit gällande lärobokens inramande funktion, innebar den vanligaste användningen av lärplattformar att dessa gör den avgörande tolkningen av styrdokumentet. Utifrån denna starka inramning av innehållet kan lärare sedan modifiera undervisningen något relativt elevgruppen, eller olika individer, men den grundläggande tolkningen av styrdokumentet är redan gjord via lärplattformen innan eleven börjar sin utbildning. Vi finner även samma tendens för lärplattformar som för läroboken gällande styrkan i inramningen och lärares förhållningssätt till styrdokument. När lärplattformen oproblematiserat får uttolka styrdokument skapas en symbolisk relation till styrdokumentet som något lärare ”checkar av” vid enstaka tillfällen snarare än något som genomsyrar undervisningen. Att lärplattformarna innebär en stark inramning av undervisningen var något som flera lärare riktade kritik mot. Nedan uttrycker några lärare hur det endast blir ett litet utrymme kvar för pedagogiska frågor när undervisningens innehåll redan har bestämts på förhand av plattformen.

Jag vet att det finns privata aktörer som bestämmer vad lärarna ska använda, men då vill inte jag vara med längre för då är man bara någon robot som ska sitta och rätta prov. Jag tycker det är sorgligt att det är den vägen som det håller på att gå på många håll. Det blir så väldigt

styrt då, men vi har friheten att välja själva vilket läromedel vi vill använda. Lärplattform har vi inte valt. (1I, gymnasial, engelska, kommun)

Här riktas kritik mot vad denna lärare menar förekommer hos utbildningsföretag som anordnar distansundervisning, där val av lärplattform och innehåll inte främst styrs av lärarna. En liknande kritik framförs av en annan lärare i engelska, som jobbar hos en enskild anordnare.

På vår skola så är det så att det är inte vi som designar kursen. Vi har ju en lärplattform som har gjort det åt oss. Sedan kommer vi med framför allt återkoppling. Det märks, tycker jag, väldigt mycket att man jobbar på ett kapitalistiskt företag. Så är det ju. Man – det är inte alltid pedagoger som har utformat uppdragen och vi kommer med ständig återkoppling till de som har skapat dem, att så här ”hej, det här är dåligt formulerat”, eller ”det här är opedagogiskt.” Det kan vara olika layouter, det kan vara allt möjligt. Mitt jobb är på något sätt att förhålla mig till det och det jag får betalt för är ju att jag ska rätta elevernas uppgifter utefter det och supporta dem på mitt bästa sätt. Det är också en process att komma till ro med, om man säger så. (2F, grundläggande, engelska, enskild)

7.3.4 Läromedel som ramfaktor med varierande kraft

En annan observation är att lärplattformens kraft som ram för tolkning och omsättning av styrdokument ofta samvarierade med övrig läromedelsanvändning. I de fall lärplattform och lärobok (och eventuellt andra läromedel) är integrerade blir effekten ofta en stark inramning. I de fall lärplattform och lärobok inte är lika integrerade minskar inramningens styrka. Ett illustrativt uttryck för hur kraften i läromedel som ramfaktor får konsekvenser för lärares tolkning och tillämpning av styrdokument är att den varierar med den ordnande principen för undervisningsplaneringen. Det vanligaste uttrycket är att lärare tar sin utgångspunkt i styrdokumentet, primärt kursplanen, i vilken de identifierar mål och centralt innehåll för undervisningen (se 7.2). Därefter, ofta i relation till ett antal teman som konstruerats utifrån kursplanen, tittar lärarna på vilka läromedel de kan använda för dessa teman.

Hos oss skulle jag säga att vi börjar naturligtvis att titta på det centrala innehållet, vilka delar som kursen ska innehålla. Och vi tematiserar det med hjälp av läroböcker och eget tillkommande material. (1G, gymnasial, svenska och svenska som andraspråk, kommun)

Intervjuare: Hur kommer styrdokumentet in i det här planeringsarbetet skulle du säga?

Lärare: Nej, alltså de var ju med från början! Det är ju styrdokumentet som styr vad vi ska göra och sedan får vi skaffa läromedel därefter ju! (1Å, gymnasial, fordon och transport, kommun)

Förhållningssättet ovan skulle kunna beskrivas som en ackommoderad koppling mellan undervisning och styrdokument. Då läroböcker och lärplattformar verkar som en mer kraftfull ram finns det lärare som i stället tar sin utgångspunkt i läroboken eller lärplattformen, och sedan stämmer av dessa mot kursplanen så att de inte missar något, det vill säga en koppling mellan undervisning och styrdokument som kan beskrivas som symbolisk.

Lärare: Jo, men där är det ju så att i och med att komvuxelever har så himla lite undervisningstid så brukar jag vara väldigt noggrann med att följa upplägget i min kurslitteratur så att de ska kunna plugga hemma. Så jag kollar helt enkelt vad är nästa

kapitel? Och sedan lägger jag upp liksom vad är det som är viktigt i det avsnittet?

Intervjuare: Så läroboken blir ju central här, men kommer det in några andra? Jag tänker på styrdokument som centralt innehåll eller andra styrdokument. Finns de med när du planerar?

Lärare: Ja, alltså samtidigt som jag kollar vad läroboken innehåller så jämför jag med styrdokumentet men jag har ju konstaterat att den här läromedele som vi använder, de följer styrdokumentet väldigt väl. Så allt det centrala innehållet finns med, jag tycker att det är en bra balans på det också. Men visst, jag kollar av liksom! Vad står det i läroplanen? Det står andragsgradsekvationer. Ja, men jag har andragsgradsekvationer. Det står linjära ekvationssystem, det har jag också! Så jag kollar av punkterna.... (1O, gymnasial, kemi och matematik, enskild)

En central iakttagelse är alltså att relationen lärobok–lärplattform kan se olika ut, vilket har betydelse för hur styrande lärplattformen blir. Nedan följer ett citat från en lärare som talar om hur lärplattform och lärobok är integrerade. Citatet visar hur läraren ges en relativt mekanisk roll, där innehållet i stort är givet på förhand och där lärarrollen mest innefattar rättning:

Intervjuare: Hur skulle du säga procent– liksom, för dig själv, hur mycket– alltså, mellan tummen och pek fingret hur stor del av ditt jobb är det att du rättar uppdrag ifrån den här lärplattformen?

Lärare: Det är en ganska stor del. Vad kan det vara, 90 procent kanske? 80 kanske (1Q, gymnasial, fysik och matematik, enskild)

7.3.5 Läromedel ”går i arv”

En annan observation är att läromedel (läroböcker och lärplattformar) ”går i arv” vilket befäster deras tyngd som uttolkare av styrdokument och undervisningsinnehåll. När läroböcker, och i viss mån lärplattformar, spelar en avgörande roll för hur innehållet organiseras i undervisningen blir dessa läromedel med tiden så integrerade i undervisningen att det skapar ett stort arbete med (och motstånd mot) att byta ut dessa. I flera intervjuer berättar lärare om hur nya lärare träder in och ärver ett sätt att arbeta från mer erfarna kollegor, ofta inklusive läromedel.

Ja, visst är det så. Även där är det en stark tradition att har man haft en viss läromedelsserie under många år på en skola så ska det mycket till innan man byter och det är också det här som försvårar till exempel när det kommer ny ämnesplan. De ger ut– har en väldigt långsam utgivningstakt, förlagen så att nu är– Matte 1a, b, c kom nu i mars. Kurs två tror jag kommer i augusti. Kurs tre kommer januari nästa år och har man då gjort sitt val och börjar jobba sig in i den, då minskar chansen ytterligare – eller risken, hur vi nu ser det – att man ska byta så att det... och sedan när hela serien är utgiven är det så inarbetat så det skulle bli så jobbigt att byta. Jag tror att det– nu har jag inte inblick i hur det är nationellt här, men jag tror det är en väldig tröghet i byte av läromedel och att det är väldigt traditionsbundet. När man kommer till en skola blir det en sådan här inskolning. Man har kollegor och skolas in i förhållningssätt och rutiner och så vidare och kanske pedagogik också och syn på elever. Man kan ju förhålla sig till det och att man håller med eller inte, men någon slags inskolning blir det och även det här med läromedel är en slags inskolning då så att jag tror att det är en tröghet i systemet hos skolor och att man gärna håller fast vid metoder, principer, rutiner och läromedel man har haft. Det tror jag. (1A, gymnasial, matematik, kommun)

Sammanfattningsvis kan vi dra slutsatsen att läroböcker och lärplattformar utgör en central ramfaktor som påverkar uttolkning av styrdokument och därigenom

innehåll och undervisning i komvux på grundläggande och gymnasial nivå. Den starkt styrande roll som lärplattformen och läroböckerna får är något som i sin tur får konsekvenser för hur lärarna organiserar sin undervisning, något vi återkommer till i kapitel 8.

7.3.6 Läromedel som ramfaktor i sfi

Styrdokumentet för lärare i sfi upplevs som relativt vaga jämfört med hur lärare i komvux på grundläggande och gymnasial nivå tolkar styrdokumentet. Detta verkar ha betydelse för tolkning och omsättning av styrdokument, bland annat i form av att sfi-lärarna i relativt hög utsträckning upplever sig som styrda av läromedel, både i form av lärobok och lärplattform.

Sedan kan vi väl också säga att när– eftersom vi har den här flexgruppen, eller distansgrupp, elever som inte kan komma till skolan när vi har vanliga lektioner utan hemma, då har vi gjort utefter det läromedlet som vi bestämde – det är det vi har sett är det bästa som vi kan hitta – en arbetsgång efter det... Att först gör du det, sedan gör du det, sedan gör du det, sedan gör du det. Det är ju utefter det läromedlet som vi har och när du har gått igenom hela den här arbetsgången så är du troligtvis färdig med kursen. En del blir färdiga innan, en del behöver lite mer tid, men så där– och där är det väldigt konkret och det kan vi dela med dig om du vill, den planen. Det står exakt vad man ska göra. (3A, sfi, kommun)

... för det är ju så, man är ju– handen på hjärtat, eller vad man säger, så är man ju väldigt styrd av– man är styrd och hjälpt av läromedlen eftersom kursmålen är så vida i sin skrivning. (3A, sfi, kommun)

Läroboken blir den ordnande principen för lärarnas undervisning, delvis för att lärarna upplever att det är otydligt vad kursen enligt styrdokumentet ska innehålla. Läroboken löser detta problem åt lärarna och blir därigenom mycket central som uttolkare av styrdokument. Läroboken blir alltså ofta en kraftfull ramfaktor för undervisningsplaneringen, ofta mer kraftfull än kursplanen. Detta förhållande till läromedel, precis som för lärarna i komvux på grundläggande och gymnasial nivå, leder till att styrdokumentet får en mer symbolisk funktion, snarare än att kopplingen mellan undervisning och styrdokument antar en ackomoderad eller procedural form. Med andra ord, styrdokumentet får funktionen av ”checklistor”, snarare än något lärarna samtalar om och som genomsyrar undervisningen.

Alltså, det man kan vara rädd för ibland, det är ju att man– man på något vis missar något för att man tappar kursmålen och är så fokuserade vid sitt material så att man tappar något. Man får påminna sig själv ibland, liksom. ”Får vi med allting här nu?” Det finns ju inget läromedel som är hundra procentigt komplett. (3A, sfi, kommun)

Jag är jätterädd att det kommer från en specifikation i ett läromedel i stället. Jag tror att sedan dagen jag började här så har alla lärare utgått från ett läromedel och det är där man hittar de här instruktionerna som du pratar om nu, och de blir– vi måste ha dem på något sätt [inget ljud 00:48:46] vi dem där. Sedan kan man vara mer eller mindre kritisk mot läromedlet och ifrågasättande, men jag har aldrig, jag har inte jobbat med någon lärare här som inte lägger stor tillit till innehållsförteckningen i ett läromedel och tycker att det här är kursen. (3A, sfi, kommun)

Samma tendens som identifierades ovan för komvux på grundläggande och gymnasial nivå är alltså gällande även för sfi-lärare. Kraftfullt styrande läromedel och lärplattformar leder till mycket individuellt arbete samt att lärarna arbetar med att ”checka av” och bedöma elevers prestationer, snarare än att planera undervisning utifrån tolkningar och diskussioner av styrdokument. Att styrdokument upplevdes som otydliga var en tydlig tendens i intervjuerna, men som inte uttrycktes på liknande sätt i enkätsvaren (jfr figur 6.11). I enkätresultaten särskiljer sig sfi-lärare inte tydligt från lärare i övriga skolformsdelar i hur de ser på exempelvis tydlighet i kunskapskrav och utbildningens mål och karaktär så som de formuleras i kursplanen. Detta är alltså en fråga värd att undersöka vidare.

7.3.7 Läromedel och tillämpning av styrdokument i komvux som särskild utbildning

Lärarna i komvux som särskild utbildning ger uttryck för ett förhållningssätt till läromedel och styrdokument som tydligt skiljer dessa skolformsdelar från övriga. Läromedel, varken som lärobok eller lärplattform, spelar här någon större roll som ramfaktor för undervisningen. I de få fall då läromedel diskuterades i intervjuerna var det i sammanhanget av att lärarna menade att det var brist på läroböcker riktade mot särskild utbildning. I likhet med lärarna i sfi upplever lärarna i särskild utbildning att styrdokumenten är öppna, eller relativt otydliga till sin karaktär, det vill säga att de representerar en svag inramning av undervisningen. Återigen är det en princip om eleven i centrum (se 7.2.) som tydligt genomsyrar hur lärare tolkar och tillämpar styrdokument, i detta fall via (frånvaron av) läromedel och lärplattformar.

8. Styrdokumentet i genomförandet av undervisningen

I detta kapitel fokuserar vi på hur lärare inom vuxenutbildningen, utifrån hur de uppfattar styrdokumentet, planerar, genomför och följer upp sin undervisning. Detta innefattar då även arbetet med att anpassa undervisningen utifrån elevernas individuella behov och förutsättningar samt bedömning och betygssättning. I kapitlets avslutande delar belyser vi den betydelse som arbetsmarknaden och vuxenutbildningens marknadsorganisering visar sig ha som ramfaktorer för lärares genomförande av undervisningen. Även detta kapitel bygger främst på resultat från intervjustudien, som på relevanta punkter relateras till resultat från enkätstudien.

8.1 Undervisningens genomförande

När det kommer till undervisningens genomförande finns en rad aspekter som påverkar lärarnas val av former för undervisningen. Det är dock inte ämnes- och kursplaner som är den huvudsakliga grunden för *hur* undervisningen genomförs även om dessa styrdokument i stor utsträckning är avgörande för *vad* undervisningen inbegriper. Undervisningens *hur* tycks främst vara avhängigt en rad andra ramfaktorer så som kursernas organisation och intag av elever, användningen av läromedel inklusive lärplattformar och den tid som står läraren till förfogande. Detta är aspekter som vi kommer belysa i denna del av kapitlet.

8.1.1 Lektionsinnehåll

De intervjuade lärarnas beskrivningar och resonemang kring hur de genomför sin undervisning varierar mellan olika skolformsdelar men framför allt mellan skolförlagd undervisning och distansundervisning.

En lärare inom komvux på grundläggande nivå som bedriver skolförlagd undervisning med elever på plats flertalet dagar i veckan beskriver ett återkommande veckovis lektionsupplägg:

Det börjar på måndagen med att gå igenom en ny text, gå igenom orden, de lyssnar på texten, de får läsa texten i par och har vi tid över så tittar vi på något av de grammatiska momenten eller ordbildning. På nästa lektion så repeterar vi texten och sedan har vi det stora grammatiska momentet. På den tredje lektionen så brukar jag faktiskt ha diktamen för att repetera orden. Det är inte för stavningens skull egentligen utan det är mest för att de aktualisera orden. Sedan kanske vi har nutidsorientering och så har vi lite– försöka hitta talövningar givetvis vilket jag tycker är jättesvårt. Jag håller i lektionerna i stort sett hela tiden. Ibland får de ett papper med en övning eller en övning från boken. Då får de sitta ensamma ett tag och så går vi igenom tillsammans. (2C, grund, svenska som andraspråk, kommun)

Ett liknande upplägg beskrivs av ytterligare en lärare på grundläggande nivå med elever på plats i lektionssal flera dagar i veckan.

[Det är] ofta så att på lektionerna– det blir ju så, går vi igenom någonting. Har genomgång och vi jobbar praktiskt, kanske med diskussionsövningar och så på lektionen. Sedan ger jag alltid eleverna ett ”veckans uppgift” och det är någonting som de jobbar med lite mer själv– oftast självständigt, men ibland i grupp. [...] Och så har jag ofta så att jag har lite repetitionsfrågor från lektionen som de besvarar i någon typ av Googleformulär och då får de ta boken till hjälp också. Så de har uppgifter de gör varje vecka på egen hand också. (2H, grund, samhällskunskap, kommun)

En yrkeslärare inom fordon och transport på gymnasial nivå beskriver lektionstillfällena som främst fokuserade på att öva praktiska moment som eleverna behöver kunna utföra i arbetslivet.

Men mycket av min undervisning går ut på att eleverna ska öva. Jag kör inte... jag kan visst ha föreläsningar eller genomgångar eller vad jag kallar det för, de är ganska korta. De är under en timme, max 40 minuter och sedan ska de börja med arbetsuppgifter. I vårt program så är det att eleverna ska öva på grejer för att kunna det. Visst ingår teori också ju, men de får mycket arbetsuppgifter att jobba med som vi sedan går igenom. Vi blandar väl rätt så friskt tycker jag! (1Å, fordon och transport, kommun)

Ett antal lärare inom olika skolformsdelar kommenterar att de önskar att de hade mer undervisningstid med eleverna. Flera lärare ger uttryck för att den begränsade undervisningstiden blir en avgörande ramfaktor för både undervisningens innehåll och form.

Jag har tre lektioner i veckan. Ganska korta lektioner så för mig är det väldigt viktigt att vara väldigt aktiv och effektiv [...] En annan sak jag försöker alltid göra är att börja mina lektioner med lite repetitioner från dagen innan så vi går igenom huvudpunkterna innan vi går vidare. Det är väl det. I brist av tid måste man se till att eleverna får någon möjlighet till någon sorts repetition för våra elever behöver egentligen mer tid än de får. (2E, grund, engelska, kommun)

En lärare berättar hur lärolaget inom vård och omsorg på gymnasial nivå alltmer har börjat intressera sig för vilket centralt innehåll i olika kurser som ”tangerar” varandra. De fokuserar på detta för att de trots brist på undervisningstid ska kunna känna att innehåll berörs vid flera tillfällen, i andra kurser, även om de helst hade velat återkomma till innehållet flera gånger i sin egen kurs.

Lektionerna... ja, det är ju intensiva och de är inte här så ofta våra vuxelever också. Så vi verkligen känner vad är det viktiga man verkligen behöver få med sig och betona det på lektionen och sedan koppla ihop det, liksom med syftet då. Alltså, hur tolkar jag syftet på ämnet? Vad blir det viktiga i detta här? Ja, så det – ja, men vi pratar ju jättemycket om detta. Vi försöker alltmer också – alltså, vad är centralt innehåll i omvårdnad, vad är centralt innehåll i social omsorg så vi kan se att det tangerar väldigt mycket vartannat här. (1S, gymnasial, vård och omsorg, kommun)

Några lärare använder begreppet ”flipped classroom” för att beskriva hur de använder sig av upplägg i sin undervisning där eleverna förväntas förbereda sig innan lektionstillfället så att det kan fokusera på annat. I det här första exemplet har läraren förvisso en hel del föreläsningar, men hen berättar att eleverna måste förbereda sig också.

Jag går igenom mina föreläsningar om olika teman. [...] Alltså ren klassrumsundervisning. Men sedan använder jag bearbetning av texter i klassrummet där eleverna utifrån ett specifikt hållschema talar om de texter som de har läst hemma. Det är ju en form av flipped classroom, man läser hemma själv och sedan kommer man till lektion. Det kan också vara redovisningar från elever, muntliga anföranden till exempel som eleverna redovisar. (1G, gymnasial, svenska som andraspråk, kommun)

En annan lärare som intervjuas i samma grupp, men som arbetar hos en annan anordnare, använder också begreppet ”flipped classroom” för att belysa hur undervisningstiden när lärare och elever möts kan utnyttjas till dialog och bidra till utvecklad förståelse. I det här fallet gäller det undervisning i svenska 3:

SVE-treor har till exempel en jätteuppsats som de ska skriva till exempel på slutet för att förbereda sig inför högskola. Då är upplägget mer att jag spelar in; Vad är det för något? Förklarar konkret, vad är det ni ska göra? De tittar på det precis som [lärare 3] var lite inne på där med flipped classroom. Sedan har jag en liksom lektion på plats där jag liksom kör! Då kommer det in att de måste ha kollat på videon innan, alla samtliga videos som jag har lagt upp då. Och sedan i klassrummet, då är det mer att vi arbetar med det här och repeterar, hur ska vi tänka? Vilka frågor dök det upp? (1G, gymnasial, svenska och svenska som andraspråk, kommun)

En annan faktor som påverkar hur de lärare vi intervjuat genomför sina lektioner är elevsammansättningen. I exemplet nedan synliggörs hur en lärare i matematik anpassar innehåll vid lektioner efter elevgruppen. Innehållet i den här lärarens lektioner avgränsas till att syfta mot att elever ska kunna uppnå kunskapskrav på lägre nivåer. De fåtal elever som vill ha högre betyg får själva ansvara för detta.

Jag hade precis ett samtal med en kille här förra veckan som sade ”Jag siktar på ett A” men då sade jag ”vad gör du då för att nå ett A?”. ”Det här vi håller på med lektionerna.” Men då sa jag att vi löser mest problem på E- och C-nivå. För går jag upp på A-nivå så har jag tappat för många. Så du måste jobba själv med A-uppgifter i kunskapsmatrisen för att se till att du når dit! Jag kan hjälpa men jag kommer inte lägga jättemycket tid på det för jag tappar för många då. (1K, gymnasial, engelska och matematik, kommun)

Elevernas närvaro på lektionerna visar sig också ha stor inverkan på hur lärare kan planera sitt undervisningsupplägg. En viktig faktor för hur undervisningen kan genomföras beskrivs nedan som att ett innehåll och en process måste hanteras på en och samma lektion. Att låta en planering löpa över flera lektioner är för lärarna som uttalat sig nedan inte en bra strategi då de inte vet om samma elever kommer att delta i flera lektioner i följd. Deras förutsättningar att planera tycks alltså skilja sig från förutsättningarna för den lärare vars veckovisa, återkommande planering presenterades först i detta kapitel.

Lärare 1: I engelska 5 då så har jag två lektioner i veckan och det har jag ju även på grundläggande. Och den ena lektionen så har jag alltid individuell handledning så att jag går runt och hjälper dem och kollar av lite och vi kanske går igenom någonting. Den andra lektionen har jag ju traditionell undervisning, alltså att jag– vi går igenom någonting, vi jobbar med någonting ihop. Mycket fokus då på muntliga uppgifter. Sedan har jag märkt att det jag går igenom, det måste hålla sig till den lektionen för att kommer det tio på en lektion så kommer det på nästa lektion bara två och då går det inte att säga: ”Ja, men det här fortsätter vi med nästa lektion”. Det går inte utan det får hålla sig till den lektionen.

Lärare 2: Ja, men det är ett problem. Närvaron är ju väldigt oförutsägbar. Vi kan inte ställa närvarokrav heller ju utan de har rätt att– ofta är det ju att de kombinerar med jobb. (1I, gymnasial, engelska, kommun)

Liknande exempel finner vi från läraren på grundläggande nivå. Som denna lärare i matematik berättar:

Jag vet ju inte om de kommer från lektion till lektion vilket gör att jag inte har regelrätt undervisning utan jag är mer ”go with the flow”. Flexibel. Jag tar det när det kommer så jag har en helt full bank av erfarenhet plus att jag... ja, hur ska jag förklara det? Alltså, jag har ju läroplanen, kursplanen och kunskapskriterierna i mig vilket gör att... alltså, det blir jätteflummigt det här. Jag kan inte planera som vanligt. [...] Jag har ju väldigt många som kombinerar med arbete och kanske säger då ”jag kan aldrig komma på måndagar, men jag kommer på torsdagar”, och då kan vi ju aldrig göra så att på en lektion tittar vi på en film och så säger vi att nästa lektion ska vi diskutera den. Det går inte. (2B, grund, matematik, kommun)

8.1.2 Gemensam men enskild undervisning i grupper med kontinuerligt intag

Flertalet av de lärare vi intervjuat, undantaget de som undervisar i sfi och särskild utbildning, beskriver sin undervisning som starkt styrd av organisatoriska villkor. En framträdande aspekt är lärarnas behov av att förhålla sin undervisning till

kontinuerligt intag av elever. Som en lärare i samhällskunskap och svenska som andraspråk på grundläggande nivå beskriver det:

Ja, men jag skulle säga att jag verkligen hyllar det här både med individualisering och flexibilitet, men man ska ha klart för sig att det har ett pris också. Till exempel det här med möjlighet att få följa kontinuerligt, att få befinna sig i ett klassmanhang där gruppen är en viktig faktor i att jobba kring stöttning och så. Och vi har försökt att göra saker hos oss för att förbättra så att man ska kunna hålla ihop grupper där man får utvecklas tillsammans med andra elever. Jag tror det är helt avgörande för individen för att de får... På många ställen hamnar man ju helt ensam hemma med sin dator och i korrespondens med en lärare. Och jag ser inte att det är så jättegynnsamt för själva lärandet, det sättet att lära på. (2H, grundläggande, samhällskunskap och svenska som andraspråk, kommun)

Flera lärare trycker på att stora delar av deras undervisning går ut på att hålla koll på var alla elever befinner sig i kursen. Med elever som läser i olika takt och som har olika startdatum i samma klassrum blir klassrumsundervisningen i stort sett handledning. Som en lärare i matematik och fysik på gymnasial nivå uttrycker det:

Dels så har vi inte obligatoriska lektioner så det är faktiskt inte jättemånga elever som kommer. Men jag har löst det så att jag kör inte så mycket regelrätta lektioner utan mer handledningar. Jag frågar eleven var i kursen de är och om de har några frågor och så går vi igenom de frågorna. Har de inga frågor försöker jag ha en bank med uppgifter eller någonting som jag vet att elever kanske har svårt med som vi går igenom tillsammans då. Och så blir det som att det blir kanske fem olika små lektioner under den lektionen så att jag ska ha någonting för varje elev. (1Q, gymnasial, matematik och fysik, enskild)

På liknande sätt uttrycker sig en lärare i matematik i komvux på grundläggande nivå:

Nu är det ju mer som handledning med lite gruppinslag. Sedan har jag ju också gruppinslag där jag ser under lektionen eller kommer ihåg förra lektionen att flera jobbade med det här och det kommer ju igen, igen, igen och igen. Då kokar jag ihop en liten genomgång. (2B, grund, matematik, kommun)

Att detta upplägg, med enskild eller gruppvis handledning på lektioner, hinns med beror i några fall på att det är få elever som dyker upp på de lektionstillfällen som erbjuds. Detta gäller både kurser som ges med distansundervisning och med skolförlagd undervisning.

Vi har många utmaningar, men en av dem är just det här med att inte veta om eleverna ens kommer dyka upp, hur många som kommer dyka upp och var i kursen de är, vilket gör att man vill försöka vara väldigt flexibel samtidigt som man vill försöka ha några ramar. Och jag har löst det genom att framför allt köra lite handledningsstuck på all min undervisning. (1Q, gymnasial, matematik och fysik, enskild)

Även om den det kontinuerliga intaget lyfts som en utmaning så tycks det som att lärarna, på olika sätt, funnit strategier för att hantera det. En strategi, utöver handledning, tycks vara att skapa ”ospecifika” moment att genomföra på lektioner. Vissa lärare har även lektioner med elever som läser olika kurser. En lärare i matematik beskriver hur detta kan se ut:

Så nu har jag startat ett projekt för mig själv där jag samlar de eleverna som kommer på lektionen. Jag vet ju inte vilka det är eller vilken delkurs de går i, men vi jobbar med

problemlösning, och då väljer jag ut sådana uppgifter som antingen jag vet att några i gruppen förhoppningsvis har jobbat med liknande frågor och att de då sitter i grupp och får diskutera sig fram till olika lösningar. (2B, grund, matematik, kommun)

Ett annat sätt att hantera det kontinuerliga intaget, vilken upplevs som mycket problematisk, är att försöka undvika den typ av svåra undervisningssituationer som beskrivits ovan. Ett lärarlag har hittat en lösning som gör att alla elever som läser i en och samma grupp behandlar samma innehåll samtidigt, oavsett när de påbörjar sin kurs. Det här exemplet är dock unikt i sitt slag i materialet.

Lärare: Det centrala innehållet - det tematiseras så att... 20-veckorskurserna läser man i fem veckors-sjok. Och de här fem veckors-sjoken, de alternerar, de rullar över året. Vissa börjar med tema A, andra börjar med tema D.

Intervjuare: Ja, men så att man kan komma in vid olika tillfällen och så lappar det över liksom?

Lärare: Ja, hela gruppen läser tillsammans. Det är också tematiserat [...] så det blir tydligt för eleverna vilka veckor de läser vad. Och då kopplas de här temana till kunskapskraven, alltså; "Det här är vad vi läser, och det här är målen". Målen finns på elevernas lärplattform och så kopplar vi då innehållet till kunskapskraven och målen för varje tema som startar. (1G, gymnasial, svenska som andraspråk, kommun)

Till skillnad från ämneslärarna har yrkeslärarna på gymnasial nivå andra förutsättningar eftersom deras elever ofta läser fler kurser efter varandra och i sammanhållna grupper. Bland yrkeslärarna uttrycks att deras undervisning är likartad den som sker inom ramen för ungdomsgymnasiet. Flera av yrkeslärarna vi intervjuat är nöjda med denna situation då den möjliggör att de hinner lära känna sina elever och jobba med deras utveckling snarare än att enbart fokusera på kursernas kunskapskrav.

8.1.3 Undervisning i lärplattform

Då grupperna i komvux ofta inte är sammanhållna och elevernas närvaro i undervisningen är låg ter sig lärplattformar som användbara. Där publicerar lärarna all info till eleverna om kursen, deras uppgifter, arbetsmaterial och inspelade föreläsningar. Som en lärare i svenska på gymnasial nivå berättar:

Och då ligger... kurserna ligger som... det är så svårt att beskriva det för någon annan men det är dels en veckoplanering som liksom varje vecka... Eller det är varje dag egentligen som är ditt schema, det som du ska göra idag. För läser man på heltid så förutsätter vi att du läser på heltid och då är det planerat för 40 timmar i veckan. Då är det liksom planerat dina åtta timmar per dag och i den här veckoplaneringen då så ligger det lektioner, repetitionsuppgifter, övningsuppgifter och examinationsuppgifter. Det är de fyra vi använder oss av mer eller mindre, där lektioner är undervisning. Alltså läraren är sändare, eleven är mottagare. Repetition där eleven repeterar själv, övningen där eleven gör en uppgift och sedan där det är mer dialog. Det är både liksom kanske att man har en samtalstid och gör någonting tillsammans eller att det är en produkt där man lämnar in till exempel ett utkast och får återkoppling på som då inför de examinerande delarna. (1E, gymnasial, svenska, enskild)

Att lärplattformen används för att rama in elevernas studier och som kommunikationsmedel är inte bara aktuellt för elever som läser på distans. I exemplet nedan beskriver en lärare hur material på lärplattformen är tillgängligt på samma vis oavsett vilken undervisningsform som används.

Där känner inte jag att det är någon skillnad heller om man tänker vilken undervisningsform, om man ses i klassrummet eller om man ses på nätet för att då får de ju länkarna så att de kan titta själv och alla länkar går ut på vår lärplattform så att man kan titta igen. Jag har en elev som jobbar natt och som inte alltid är i bästa dagsform när vi har lektion, men då kan ju den eleven gå tillbaka och repetera och kolla precis när de själva vill så det är väldigt flexibelt. (2G, grund, samhällskunskap, kommun)

I många av våra intervjuer berättar lärare att de spelar in videoföreläsningar som läggs upp på lärplattformen. Som denna lärare som undervisar i svenska på gymnasial nivå berättar:

[Företaget] har ställt det som krav på alla lärare och alla kurser att det ska finnas videomaterial där vi spelar in. Jag började här 2016 tror jag att det var, då hade de precis köpt in en green screen och då gick jag bananas och lärde mig hur man gjorde det! (1E, gymnasial, svenska, enskild)

I flera fall uttrycker dock lärarna, till skillnad från läraren som är citerad ovan, att användandet av videoföreläsningar är sprungna ur hur undervisningen organiserades under coronapandemin. Läraren nedan berättar att de på hans arbetsplats tagit principbeslut gällande att en viss typ av föreläsningar ska genomföras online eftersom de efter pandemin har tillgång till tekniklösningar för detta.

Vi har bestämt oss att hålla alla sådana föreläsningar och presentationer online på distans och passa på att använda det när det finns för eleverna sitter och lyssnar och antecknar. (1G, gymnasial, svenska som andraspråk, kommun)

Vidare tycks olika hybridlösningar, eller vad vissa kallar ”blended learning”, blivit allt vanligare.

Vi jobbar på plats tre gånger i veckan och två gånger har vi på distans. Vi har lektioner varje dag i princip så det är inte den distans där man försvinner och gör något självständigt. Vi har lektioner på distans, två gånger i veckan och sedan träffas vi på plats resten av veckan. (1G, gymnasial, svenska som andraspråk, kommun)

Ett fåtal lärare berättar att de har synkron hybridundervisning, det vill säga att de har undervisning samtidigt med elever både på plats och online.

Alltså jag kan ha två hemma över nätet, plus två i skolan, plus två som jag spelar in själva lektionen till! Så jag sitter med ritplatta och allt. (1k, gymnasial, engelska och matematik, kommun)

Om ni ändå vill vara med på lektionen men inte har möjlighet eller något sådant att faktiskt komma till skolan och till klassrummet så kan ni vara med på länk via [programvara för videomöten]. Och ja, de kan välja i vilken utsträckning de gör det. (1N, gymnasial, historia, kommun)

Som ett resultat av att den här läraren har synkron hybridundervisning har läraren också börjat spela in videor som publiceras på den lärplattform där elever som läser på distans kan ta del av materialet.

Sedan finns det också de elever som läser på distans och då är det ju så att de strängt taget inte ska behöva vara låsta till någon tidsposition så därför gör jag ju också inspelningar av rena genomgångsmoment. Jag spelar inte in diskussioner eller sådant för då blir det knepigt. Men när jag ska hålla låda och gå igenom ett nytt moment så spelar jag in det så att de elever

som inte har varit med vid en viss tidpunkt eller på en viss plats ändå kan ta del av [lärarens genomgång]. (1N, gymnasial, historia, kommun)

Möjligheten att spela in och dela video på en lärplattform upplevs av flera lärare som mycket positiv. De ser den som ett sätt att göra undervisningen flexibel. Elever har möjlighet att ta del av materialet obundet av tid och de har möjlighet att repetera lektioner i sin egen takt. På så sätt kan de möta elever med olika förutsättningar. Som en lärare i engelska på grundläggande nivå berättar:

Jag har till exempel, för elevernas skull har jag förstås ett distansupplägg där jag har inspelade lektioner och även mina elever som kommer dagtid har tillgång till samma material för jag måste se att eleverna kan repetera det vi gjort om det inte faller på plats under lektion som det sällan gör så på sätt har mina elever alltid tillgång till lektioner här på plats och inspelade lektioner. Förhoppningsvis kan de gå hem och repetera det som de kanske inte tog in till 100 procent. Det finns inte så mycket tid att backa och, liksom, gå igenom lektioner flera gånger. (2E, grund, engelska, kommun)

Men även om inspelade föreläsningar och annat material finns tillgängligt är det inte en garanti för att eleverna tar del av det. En lärare i matematik på grundläggande nivå berättar:

Vi använder [namn] som lärplattform och där har jag gjort kurser i alla de olika så de har egna efter vilken kurs de läser– eller, delkurs och då följer det materialet så att det är, liksom, instruktionsfilmer om det som det handlar om. [...] Så var ju tanken, kan jag säga, men jag har kommit på jättemånga... jag har sagt till dem att: ”Titta gärna på de här korta, korta filmerna hemma så när du kommer till lektionen så jobbar du med uppgifterna och har mig”, men alla tittar inte på filmerna. (2B, grund, matematik, kommun)

8.1.4 Plattformen och lärarrollen

Genom tekniska lösningar formas lärarrollen på specifika sätt. De tekniska lösningarna är med andra ord ramfaktorer som sätter ramar för hur lärare kan bedriva sitt arbete. Som en lärare i fysik och matematik på gymnasial nivå berättar:

Mitt jobb som lärare går framför allt ut på att rätta de här uppgifterna som eleverna skickar in och ge feedback till eleverna, och även hålla lite lektioner och handledningstider, men där eleverna kommer frivilligt. Det är inte alla elever som tar del av den biten. Vi har inget obligatoriskt där. (1Q, gymnasial, fysik och matematik, enskild)

Här ser vi hur lärarrollen formas till att bli att rätta elevernas uppgifter och i mån av att eleverna dyker upp på lektionerna, även bedriva handledning. Senare i intervjun återkommer läraren till att det mesta av hans jobb är att läsa och kommentera inlämningsuppgifter som kommer in via lärplattformen.

Lärplattformens inramande funktion vad gäller lärares arbete framträder också i en intervju med en lärare i engelska på grundläggande nivå:

... med den här lärplattformen, om det skiter sig – till exempel att folk blir sjukskrivna, har semester, etcetera – så kan företaget centralt koppla in lärare som bara rättar, som inte har någon relation alls till eleverna. Den feedbacken brukar ofta vara ganska märklig. Att den till exempel inte är relaterad till kurskraven eller att det kan vara sådana här: ”Bra jobbat!”, och det är all form av feedback som eleven får... Det är sådan himla produktkänsla. ”Här! Rätta!”, och så är det något slags löpande band och inte så här: ”Ja, men hur har den här

eleven lärt sig? Vad får den med sig? Kan den ta med sig någonting?” Det har ju vi [lärarlaget] ifrågasatt på plats [i vår stad]. Vi vill inte ha [centralt rättande] för det hämmar bara oss och då blir resultatet i stället att: ”Jaha, men när någon är sjuk får du rätta extra i stället då”, vilket man för sin egen psykiska hälsa inte heller vill göra. (2F, grundläggande, engelska, enskild)

Här ser läraren problem med att dennes arbetsgivare, genom lärplattformen, kan nyttja annan arbetskraft än de lärare som jobbar med eleverna, för att ge feedback på uppgifter. Denna lärare menar att det leder till felaktiga bedömningar. Citatet illustrerar även hur det bli en krock mellan lärarens egen idé om vad lärarprofessionen bör innebära och den lärarroll som skapas genom organiseringen av utbildningen.

Lärplattformen skapar även ett avstånd mellan lärare och elev, något som en lärare i historia på gymnasial nivå berättar:

Jag kan tycka att jag inte har det utrymme och den möjlighet jag skulle vilja ha för mina elever och få prova deras tankar och så här se utvecklandet. För det blir– alltså, det blir tyvärr lite så att de visar det de kan och så skickar de in och så jag kanske skriver frågor för att utveckla och så här: ”Vad tänker du här? Om vi tittar från det här perspektivet, hur blir det då?”. Men jag får inget svar. Det är så synd för i ett klassrum så hade jag ju kunnat; ”Vad tror du Tommy?”, typ, och så får Tommy antingen svara eller så passar han vidare till någon annan, men jag får ju ett svar och det blir också mer naturligt för mig att sedan [...] prata med dem och bara; ”Ja, men bra tänk där. Tänk också så här”, typ. Men nu så blir det så här att: ”Här har du en fråga. Snälla svara.” (1M, gymnasial, historia, enskild)

Läraren ser hur avsaknaden av att träffa och diskutera med sina elever påverkar arbetet och inte minst elevernas möjlighet till lärande negativt. Liknande problem ser denna lärarens kollega som även påtalar behovet av att lärare har mer tid att följa eleverna när undervisningen sker online:

Intervjuare: Vad skulle ni behöva mer tid till? Allt?

Lärare 1: Allt, ja. Precis. Alltså, jag skulle vilja ha mer tid till att följa eleverna lite bättre, skulle jag säga, för jag känner jämt att jag aldrig riktigt hinner det så noggrant som jag skulle vilja. Jag kan, liksom, se att den här eleven befinner sig på plats A, säger vi, och då vill jag ge eleven: ”Du borde gå den här lektionen som är på B-nivån och så får du rätt feedback och rätt undervisning”. Men det hinner jag aldrig, utan det är som bara: ”Gå vidare. Gör det här. Läs det där.” Det skulle jag vilja haft mer tid till.

Intervjuare: Komma närmare processen tillsammans med eleverna?

Lärare 1: Ja, precis. Precis! (1M, gymnasial, historia, enskild)

8.1.5 Begränsande förutsättningar för undervisning och lärande i kurser som löper över kort tid

Kurslängden i komvux olika delar och i olika kommuner varierar. I komvux på gymnasial nivå genomförs till exempel ofta kurser på kort tid där kursinnehåll som i gymnasieskolan sträcker sig över hela terminer eller år kan komprimeras till några få veckor med hög studietakt. Många elever kombinerar dessutom flera kurser parallellt, och det är mycket vanligt att elever studerar vid sidan av ett arbete.

I intervjuerna är kritiken mot kurser som löper under kort tid, och där eleverna ska bearbeta ett omfångsrikt innehåll och uppnå flertalet olika lärandemål, stor. Flera

lärare svarar på en direkt fråga om vilken deras största utmaning i sin undervisning är, att den utgörs av, eller står i direkt relation till, att kurserna löper under för kort tid. Det komprimerade formatet utgör alltså en stor utmaning för lärares arbete med att tillämpa styrdokumentet. Kritiken och problematiken motiveras dels utifrån lärarens möjlighet att realisera undervisning enligt kursplan, dels och kanske främst utifrån elevernas svårigheter att hinna lära sig. Några lärare säger rakt ut att det är ”omöjligt” för deras elever att uppnå kunskapsmålen under den begränsade tid kursen genomförs.

Hur ska jag göra det med den eleven som kommer in och läser 150 procent på fem veckor? Det finns ju liksom saker som är ideologiskt vackra som kanske inte är realistiskt genomförbara. ... skulle jag ha den här eleven i tre år kontinuerligt? Absolut! Då skulle vi lösa det! Men nu har jag han i fem veckor. En elev som är 47 där den längsta boken han läst är Kalle Ankas pocket liksom! (1E, gymnasial, svenska, enskild)

Enligt vissa lärare handlar det i grunden om att kursernas komprimerade karaktär inte är anpassade till de vuxnas livsomständigheter. Som denna lärare i historia påtalar har eleverna inte den tid som krävs för att studera kursen på så kort tid:

Det är tio veckor eller fem veckor, exakt hur det där slår är ju väldigt olika beroende på elevernas förutsättningar men i alla fall är väl ett intryck jag har att det är inte alltid så att elever hinner med faktiskt att tillgodogöra sig en 100-poängskurs på 10 veckor. (1N, gymnasial, historia, kommun)

En lärare i kemi och matematik lyfter fram att det också handlar om andra förutsättningar som tillsammans med tid kan göra studiesituationen problematisk för både lärare och elever:

Det är inte alla som har den tiden. Det är inte alla som heller har kapacitet att räkna 10 timmar i veckan hemma, de kanske inte ens vet hur man studerar hemma. Så att jag skulle säga att det är tiden som är svårast att kämpa med. (1O, gymnasial, kemi och matematik, enskild)

Elevernas bristande tid, och deras ibland bristande studievana, blir enligt denna lärare en av de större utmaningarna att hantera.

En lärare beskriver hur den kommunala studie- och yrkesvägledaren i den mindre kommun där hen arbetar hellre hänvisar eleverna till basåret på universitetet i stället för att läsa naturvetenskapliga ämnen genom en upphandlad enskild anordnare som erbjuder komvuxstudier på distans på få veckor.

Vi har inte kemi, biologi och så vidare. Det har vi inte här. Vill eleven 100 procent säkert studera de naturämnena så rekommenderar vår syv att studera basåret på universitet. Varför inte? Man kan inte studera fysik, biologi, natur- vad heter det? Biologi, kemi, fysik på fem veckor. Man lär sig ingenting! Jag skulle vilja ha lärare här på plats som undervisar i det i stället, för det funkar ju inte. De har inte ens labbar! Labbarna är ju att man låter en svamp växa i något slags plastlåda. Misslyckas den får man göra om det inom de fem veckorna, men det tar ju tre veckor för svampen att växa. (1J, gymnasial, engelska och svenska som andraspråk, kommun)

Flera lärare lyfter upp kritik på samma tema mot verksamhetens ledning och politiker som trycker på för kortare kurser. En lärare i matematik anställd av en kommunal anordnare poängterar att lärande tar tid:

Nej, vi kör 20 veckor. 50 procent fart på grundläggande. Det har vi fått mycket kritik från våra chefer för att det är alldeles för långsamt, men alla som har lärt sig någonting vet ju att man behöver tid och saker ska ju sjunka in. (1B, gymnasial, matematik, kommun)

Beskrivningar av krocken mellan organiseringen med korta, snabba kurser och lärarens professionella roll och omdöme, och deras arbete utifrån styrdokumentet, återkommer. Exempelen ovan är från intervjuer med lärare inom komvux på gymnasial nivå, men även lärarna på grundläggande nivå lyfter upp problematiken med korta kurser och elevernas möjligheter till lärande:

Men det här– alltså, budget krockar ju alltid med skollagen. Man vill ju att de ska processa sitt lärande. Men de vuxna är ju ofta i en annan fas i livet och samtliga av mina samhällskunskapselever jobbar ju bredvid och många har barn och det är ju en helt annan verklighet. Det är väldigt mycket som de ska hinna med och kunna klämma in. Det är verkligen ett pussel. Vissa sitter i rätt prekära situationer med ekonomin och CSN, det är ju ur hand i mun. Man måste, utan att blanda sig i deras privatekonomi så är det viktigt att ha en förståelse. (2G, grundläggande, samhällskunskap och svenska, kommun)

Problemet med att bedriva undervisning och stödja lärande i kurser som genomförs i hög takt på kort tid får dock mindre genomslag i vissa sammanhang. Ett exempel är en lärare inom barn och fritid som berättar att det är tack vare elevernas egna tidigare erfarenheter som en grupp av anställda inom ramen för kompetensutveckling klarar av att läsa en omfattande kurs på enbart tre veckor:

... det är också väldigt komprimerat så att säga för de läser ju en 100-poängskurs på tre veckor så det är väldigt, väldigt snabb takt! Men samtidigt så har vi väldigt bra elever för de har jobbat ganska mycket och de har ganska bra förkunskaper så att säga genom att de har läst både på universitet och mycket i bagaget. Så det har funkade jättebra för oss, verkligen! (1X, gymnasial, barn och fritid, kommun)

8.1.6 Undervisning i svenska för invandrare

Undervisningen i sfi tar sin utgångspunkt i kursplanen för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. Som vi beskrivit i tidigare avsnitt (7.2.2) har både enskilda sfi-lärare och de lärarlag vi intervjuat konkretiserat denna kursplan likt ett ”centralt innehåll” och fördelat innehåll mellan de olika kurserna benämnda A till D vilka alla inryms i den övergripande kursplanen. För att problematisera kopplingen mellan kursplanen och sin undervisningspraktik lyfter en lärare fram en specifik formulering i kursplanen för sfi:

Lärare: ... och nu kastar jag mig på en formulering i kursplanen, sedan ska jag svara på din fråga [skratt], för en liten passage som gnager i mig är att undervisningen ska planeras- utformas och planeras tillsammans med eleven, ungefär så står det i i. i någonstans i början...

Intervjuare: Jag tänker... det måste vara i... i utbildningens... är det i syfte?

Lärare: Ja, vi ska se... var det står...

Intervjuare: Just det, här! ”Undervisningen ska planeras och utformas tillsammans med eleven, och anpassas till elevens intressen, erfarenheter, allsidiga kunskaper och långsiktiga mål.”

Lärare: Ja. Och... Då vill jag bara säga att jag känner att jag är väldigt... så som jag uppfattar den paragrafen, eller vad man ska säga, så känner jag att jag är väldigt långt därifrån...

Intervjuare: Ja.

Lärare: För mig signalerar det att man har en väldigt individuell planering för elever, för enskilda elever, medan jag jobbar ju väldigt mycket på gruppnivå. Och basen i min undervisning, det är ett läromedel, (3B, sfi, kommun)

Den här läraren problematiserar arbetssättet i sin undervisning som avvikande från intentionen i kursplanen. Planering av undervisning och dess genomförande görs inte relaterat till enskilda elever utan till eleverna som grupp. Läraren ger också tydligt uttryck för ett exempel på läromedel som en stark ramfaktor för undervisningen likt vad vi presenterat tidigare (se 7.3). Dessa likheter gällande undervisningen i sfi med undervisningen i andra skolformsdelar är inte de enda. Lärare i sfi beskriver undervisning som starkt styrd av organisatoriska villkor. Flertalet intervjuade sfi-lärare kommenterar att det kontinuerliga intaget av elever i studiegrupperna påverkar deras undervisning:

Intervjuare: Känner du igen den här bilden av att det är eleverna som får en väldigt viktig roll?

Lärare: Ja, både och kan jag väl säga! Det är kontinuerligt intag, typ var fjärde vecka kommer det nya elever så grupperna är ju föränderliga hela, hela tiden. (3C, sfi, kommun)

Intervjuare: Upplever ni att ni har tid för att genomföra alla de delar av kurserna som ni vill? Eller alla de... moment som ni vill få in i kurserna?

Lärare 2: Man tänker ju inte riktigt så här eftersom det är kontinuerligt intag. [inget ljud] en elev som på- på trean har de kanske inte ens en gång varit med om alla moment innan, för de lär- de kommer ju in med så olika kunskap i svenska språket och de skaffar sig kunskap i svenska språket på så många andra sätt än i skolan. Så det- en del har inte hunnit gå igenom hela paketet och en del har hunnit gå igenom paketet en och en halv gång. Det blir ju lite speciellt på det sättet. (3A, sfi, kommun)

Lärarna återkommer till den här aspekten flera gånger under intervjun och den sammankopplas bland annat med svårigheten gällande bedömningar för övergång mellan kurser (se 7.2.2 och 8.3.3).

Lärare 3: Det kommer elever varje måndag och det går elever varje måndag, och då... då är ju- var och en har ju en individuell gång.

Intervjuare: Är det den största utmaningen som ni möter, det här kontinuerliga intaget? Är det den största utmaningen ni möter i planering och undervisning eller finns det andra saker som påverkar mer eller lika mycket?

Lärare 2: Jag skulle säga det- just att det inte finns något stopp. Ingen start och stopp. Man är ju så van vid det nu så nu känner man inte att det är så himla komplicerat längre, men ibland blir man tokig, liksom, när det inte finns något stopp, gemensamt stopp.

Lärare 3: Sedan är det enklare- men det är värre för er. På ettan och tvåan är det ett större problem än på trean för de är så snabba. (3A, sfi, kommun)

8.1.7 Undervisning i komvux som särskild utbildning

Likt hur principen om ”eleven i fokus” kommer tydligt till uttryck i lärares arbete med ämnes- och kursplaner i särskild utbildning på grundläggande och gymnasial nivå så är denna princip också avgörande för hur lärarna bedriver sin undervisning i dessa skolformsdelar. Det är elevernas individuella behov eller intressen som till stor del får forma undervisningssituationen, men det sker inom ramen för en planering som lärarna har. I intervjun med ett lärarlag syns en tydlig samstämmighet kring undervisningens planering, men också kring flexibiliteten och fokuset på elevernas individuella lärande.

Lärare 3: Jag har en plan för varenda lektion men det kan ju spreta iväg lite grann innan lektionen är klar. Så ja, att fånga upp vad vi gjorde förra gången och vad vi ska gå vidare med! Lite sådant!

Intervjuare: Och hur långt...? Alltså de här planerna som du säger du har för en lektion, hur mycket i förväg ligger de planeringarna? Vad är horisonten liksom?

Lärare 3: Jag brukar tänka en vecka i taget ungefär, inte två månader! Jag önskar att jag kunde göra det men det finns inte på kartan!

Lärare 1: Det finns ju en ram liksom som man har men det är ju så att det kan spreta ut men man vet ju i alla fall att det här innehållet ska vi klara av!

Lärare 3: Och så ser man ungefär vilka som hängde med här. Vad kan vi behöva lägga krut på nästa gång eller förstod alla det här? Det är intressant!

Intervjuare: Hur stor grupp har du då när du har det här?

Lärare 3: Fyra elever (4A, särskild utbildning gymnasial och grundläggande, kommun)

Just nu har jag enskilt med två elever med musik, men då går jag igenom olika... när jag tänker så tänker jag såhär att i musiken, vilka begrepp är det som man behöver kunna för att berätta om vad jag egentligen har lärt mig då? Och då är det olika musikstilar, det är olika instrument, det finns olika danser, det finns olika sätt att använda musiken på. Och så sedan då utifrån vad eleven säger att hen vill lära sig så bygger vi liksom! Ja, vi bygger hela tiden nya lektioner och då har vi så att... eller jag i alla fall, så har man då "smart notebook" – den smarta tavlan – och då kan man ju spara hela tiden den planeringen man har gjort och lägga upp bilder också på vad vi har gjort så det börjar vi alltid med att titta på! Vad gjorde vi förra gången? (4A, särskild utbildning gymnasial och grundläggande, kommun)

Genomgående för alla intervjuade lärare som arbetar inom särskild utbildning är att de beskriver undervisning i små grupper. De små gruppstorlekarna kan förstås både som en förutsättning för, och en konsekvens av, den starka principen om "eleven i fokus".

Och sedan har vi ju små grupper så då kan man ju också, ja, men vad har jag? Som mest tre till fyra elever och då kan man ha liksom individuella. Att man har vissa delar gemensamt och andra delar specifikt för den personer utefter vad man vill. (4A, särskild utbildning gymnasial och grundläggande, kommun)

Intervjuare: Har du något exempel på hur du bedriver din undervisning Lärare 2?

Lärare 2: Ja, men jag kan väl säga att när jag har matte till exempel... de två grupper jag har matte, då läser de olika kurser. De är inte i samma kurs allihop men jag har också en ram så jag har liksom starten av lektionen så har vi alltid något gemensamt och sedan jobbar de med lite olika saker beroende på... jag har någon elev, där är det egentligen bara pengar som vi jobbar med, hon har en delkurs i det. Och sedan avslutar jag alltid lektionen med att man gör någonting gemensamt (4B, särskild utbildning gymnasial och grundläggande, kommun)

Citatet ovan, om gemensam start och slut på lektioner, liknar uttalanden från många lärare inom andra skolformsdelar som också genomför sin undervisning med elever som inte läser samma kurs eller gör samma uppgifter. Även citatet nedan från en lärare i samhällskunskap visar på tydliga likheter med andra skolformsdelar i hur just ämnet samhällskunskap undervisas med fokus på att göra kopplingar till aktuella nyheter och till elevernas egna intressen och kunskaper.

Om jag ska ta samhällskunskapen som exempel igen så kopplar vi det till aktuella nyheter så klart. Dels så tar jag ansvar för att vi hänger med i nyhetsflödet. Eleverna är också väldigt intresserade och jag uppmanar dem att komma med egna frågor och förslag så det är ju en kombination, och då är det ju så klart väldigt mycket kopplat till – just nu är det förstås kriget i Ukraina som det ju är mycket oro kring. Det var ju internationella kvinnodagen här för ett

tag sedan och då tar man ett genusperspektiv på det, och väldigt viktigt då i alla ämnen och kanske då extra viktigt i samhällskunskap där jag har både elever på grundläggande och gymnasial nivå att väva in källkritik hela tiden, att vi kommer tillbaka det. Dels vad innebär begreppet, hur kan de tänka på det i sin vardag, koppla det till hur aktiva är de på sociala medier. Vi tar upp konkreta exempel om det är någon nyhet man har. Vad fick man för svar på den undringen kring den nyheten och hur tillförlitligt var det svaret? Vad är källan, är det en primärkälla eller någon sekundärkälla, och så vidare. (4B, särskild utbildning gymnasial och grundläggande, kommun)

8.2 Anpassning utifrån individens behov och förutsättningar

Skollagen och läroplanen slår, som beskrivits tidigare, fast att utgångspunkten för utbildningen i komvux alltid ska vara elevens behov och förutsättningar. Många lärare uttrycker att komvux som skolform i grunden är individanpassad och utgår från elevernas egna behov och förutsättningar, eftersom elever kan läsa kurser på en mängd olika vis där exempelvis undervisningsform, studietakt eller när undervisningen schemaläggs varierar. Det generella kravet att utgångspunkten för utbildningen av en enskild elev ska vara elevens behov och förutsättningar möts på så vis genom skolformens organisation och dess flexibla undervisningsformer. I den enkät som genomförts skattade de svarande lärarna elevernas individuella behov och förutsättningar som den allra viktigaste faktorn att anpassa sin egen undervisning efter (se figur 6.2). Tillsammans med elevernas kunskapsnivå skattade de elevernas individuella behov och förutsättningar som klart viktigare utgångspunkter än till exempel externa önskemål och förväntningar från arbetsliv och högre utbildning. Lärarna som besvarat vår enkät bedömer också i hög utsträckning att de har den kunskap som de behöver för att individanpassa sin undervisning (se figur 6.15). Lärarna bedömer dock inte i lika hög utsträckning att de har de resurser i form av exempelvis tid och material som de skulle behöva för att anpassa sin undervisning till elevernas olika individuella behov och förutsättningar.

Som nämnts tidigare är ”individen i fokus” den ordnande principen för lärares arbete i särskild utbildning. Men i både vår enkät- och intervjuundersökning synliggörs alltså att också lärarna i de andra skolformsdelarna anser individanpassning vara viktigt. Nedan presenteras dessa lärares förhållningssätt och arbete med att individanpassa sin undervisning utifrån olika aspekter i övriga skolformsdelar.

8.2.1 Individanpassad undervisning

En lärare redogör för att det finns regleringar som kräver att undervisningen ska anpassas efter elevernas olika behov och förutsättningar men uttrycker samtidigt att det saknas vägledning för hur lärare ska gå till väga för att möta detta krav.

... tittar vi på styrdokument och sådant, så är det väl att det ska ske anpassningar och vara anpassat efter studerandes behov och så vidare. Men såvitt jag vet så har jag inte sett några detaljer för hur det ska gå till. (1B, gymnasial, matematik, kommun)

Det vanligaste är dock att lärarna vi intervjuat redogör för olika former av anpassning utifrån elevernas olika behov. Vanligt förekommande är att lärare anpassar ”svårighetsgraden” på uppgifter i förhållande till antingen elevernas egna mål/önskat betyg eller utifrån lärarens egen bedömning av anpassningsbehov. I enkätstudien visar svaren också att elevers kunskapsnivå är en avgörande faktor för hur de svarande lärarna anpassar sin undervisning (se figur 6.2). I citatet nedan använder och kopplar läraren begreppet ”differentierad undervisning” till nivåanpassningen av uppgifter. Detta är dock inte ett återkommande begrepp i vårt material, även om många lärare berättar att de justerar uppgifter för att individanpassa dessa.

Planeringen i samhällskunskapen är inte individ kanske. Det är gruppen. Jag tänker att har man anpassat bra efter gruppen och man har en väldigt, liksom– en flexibilitet i sin planering så är väl min erfarenhet att man kanske inte behöver göra jättemycket för individen och det är väl målet, så klart, att det är värt det, liksom– och det här är säkert jag som person, men jag tycker inte det är jättesvårt att, liksom, antingen förenkla eller avancera en uppgift och det är ju en individanpassning. Man ska ha den här... nu tappar jag ordet, men differentierad undervisning. Jag ska kunna ha samma undervisning och en elev ska känna sig svinnöjd för att den får E och en annan för att den får A och jag ska inte behöva göra jättestora skillnader, men man ska lyckas. (1H, gymnasial, samhällskunskap och svenska, kommun)

... sedan tycker ju jag [digital plattform] är väldigt bra om man tänker utifrån inkluderings- och delaktighetsperspektiv för att här kan jag ju faktiskt– om vi jobbar med ett arbetsområde så kan jag anpassa en uppgift. Jag kanske gör en arbetsuppgift som är på– en lite enklare eller mer tillrättalagd och en lite svårare. (2H, grundläggande, samhällskunskap och svenska, kommun)

Några lärare lyfter också upp den svårighet som måste hanteras vid denna typ av individanpassning. I citaten nedan problematiserar en yrkeslärare anpassning av uppgifter i relation till att det finns kunskapskrav som måste uppnås.

Men sen så är det ju alltid tillbaka, hur mycket ska jag anpassa, jag måste ju göra uppgifter som jag kan bedöma utifrån Skolverket också. (1Z, gymnasial, fordon och transport, enskild)

En yrkeslärare uttrycker att det är studietakten hen anpassar utifrån sina elever, inte undervisningsformen:

Intervjuare: Om vi tar elevgruppen då, påverkar den ditt val av undervisningsform när du undervisar?

Lärare: Ganska lite faktiskt. Den påverkar nog mer takten och att jag ibland kanske får... om jag känner att jag inte får respons så får jag tänka på och vinkla om hela framställningen. Men jag kan säga att undervisningsformen... gruppen påverkar nog inte undervisningsformen jättemycket. (1Å, gymnasial, fordon och transport, kommun)

Det är inte ovanligt att de anordnare som de intervjuade lärarna arbetar hos har organiserat sin verksamhet så att elever kan få individuell handledning av sina lärare.

Det här med individanpassning, där känner jag att i och med att lärcentrum har så generösa öppettider och– kan jag erbjuda individanpassning genom att säga att ”du, vi har öppet mellan åtta och sexton och jag är tillgänglig mellan nio och femton. Du kan komma precis

när du vill mellan den tiden”, så har man gett dem väldigt generösa erbjudanden. (2G, grundläggande, samhällskunskap och svenska, kommun)

Intervjuare: Hur tänker ni kring individanpassning? Vad har ni möjlighet att göra?

Lärare: Om man utgår från på lektioner så där är det ganska generellt i alla fall, men sedan har vi ju– vi har hittat någon form här– vad ska man säga, att vi erbjuder läxhjälp där vi finns till hands så att säga. En vårdlärare finns till hands utöver den planerade undervisningen en och en halv timme i veckan. (1S, gymnasial, vård och omsorg, kommun)

Det ju många som har extra handledningstid– och har kanske lagt in det som fast position på schemat så att det finns ju mycket anpassningar som görs. (1I, gymnasial, engelska, kommun)

Också i vår enkät svarade lärarna att individuell handledning var den absolut vanligaste formen av anpassning till elevernas individuella behov i deras undervisning (se figur 6.17). En lärare berättar om en annan lösning för elever som har svårare att genomföra kurserna i den form de ges.

Sedan har jag individuella lösningar. Elever som det går absolut inte på tio veckor kanske får läsa på tjugo veckor, men då tar vi ungefär första tio veckorna som en light variant med att vi berör allting, men vi berör det en gång till de andra tio veckorna och går mer på djupet. Det är sådana individuella lösningar jag kan göra. (2E, grundläggande, engelska, kommun)

Läraren låter eleven läsa kursen två gånger efter vartannat och anpassar undervisningen så att det sker en progression. Grunden i denna lösning är att ge eleverna mer tid än vad de korta kurserna formellt sett gör. Önskan att kunna anpassa genom att elever läser kurser över längre tid presenteras också av andra lärare:

Men det är inte alltid optimalt, vi tappar folk bara för att vi inte hinner med. Det är högt tempo och resurserna finns inte. Men individanpassning finns det! Det som jag önskar att det skulle ha funnits men inte finns är lägre studietakt för det är flera eller många som skulle klara den här utbildningen om de fick mer tid på sig. (1T, gymnasial, vård och omsorg, kommun)

Om vi pratar skollagen som du nämnde så ska det ju vara till för de människorna som är längst ifrån arbetsmarknaden, vux. Men de som är längst ifrån arbetsmarknaden har ju inte möjligheten att hålla igång detta tempo om vi ska vara ärliga. Det tycker jag är väldigt frustrerande för samtidigt har jag inte– det är få antal lektioner vi har, för det ska gå snabbt, och så ska man välja det viktigaste. Samtidigt vill man individanpassa och är ålagd att göra det, att hjälpa dem, men allting hinns ju inte med. Så då faller vissa elever som kanske hade behövt tre år för att bli färdiga. (1S, gymnasial, vård och omsorg, kommun)

När lärarna talar om hur de anpassar sin undervisning utifrån elevernas olika behov och förutsättningar går det att uttolka att lärarna talar om olika elevtyper. Lärarna beskriver att de olika typerna av elever har inverkan på hur de bedriver sin undervisning, det vill säga hur de planerar för elevernas lärande och delaktighet i utbildningen.

Många av de elever som finns inom komvux är, i linje med skolformens syfte och mål, personer som står långt från arbetsmarknaden, har begränsade studieerfarenheter eller studiemisslyckanden bakom sig. En ”typ” av elev som lärarna beskriver är därför ”elever med behov av stöd”. Beskrivningar av den här elevtypen återfinns i utsagor från lärare inom alla skolformsdelar, dock med

undantag för vissa lärare som undervisar i avancerade kurser på gymnasial nivå. I vår enkät svarade runt hälften av lärarna inom alla skolformsdelar att deras elever är i behov av tydlig vägledning i genomförande av sina studier (se figur 6.8).

Flera av lärarna vi intervjuat tycktes finna stor drivkraft för sitt arbete just i förhållandet till de elever som behöver stöd. En lärare inom vård och omsorg beskriver det så här:

Sedan tänker jag också lite grann som [Lärare 2] sa om läroplanen, att mycket att stödja de vuxna eleverna också. Många har ju behov av detta då också och jag tänker– någonting som jag tycker vi ofta får höra faktiskt när man har gått här i tre terminer, det är mycket att man fått en personlig utveckling, att ”någonting har hänt med mig som människa under de här tre terminerna”, och det kan man väl säga är det bästa betyget många gånger. Alltså, det finns ju ett... vad ska man säga? Ja, men i början kan det vara mycket osäkerhet, men jag tycker att– ja, men vi försöker ändå jobba väldigt mycket med relationer för att det ska bli öppet klimat och någorlunda högt till tak för att kunna dryfta de här sakerna. (1S, gymnasial, vård och omsorg, kommun)

En lärare inom fordon och transport uttrycker det lite annorlunda:

Nu låter det kanske löjligt, men undervisa med kärlek är en stor bit. Liksom, få hit dem, förstå att det här är deras chans och lite så. De har oftast inget gymnasie- eller ofullständiga gymnasiebetyg, haft lite otur på resan och, liksom– men otroligt härliga individer, liksom, och så får man den här chansen. Skulle du ta alla de här utbildningarna så är det ett par 100 000 om du ska gå och ta det som privatperson så det är klart att någonstans vill man också: ”Fan, kom igen. Bit i det sura äpplet. Kör 40 veckor nu.” (1Y, gymnasial, fordon och transport, kommun)

I sfi och särskild utbildning är beskrivningen av eleverna som är i behov av stöd del av den individanpassade ordnande princip som beskrivits tidigare. Denna syn på elever kan kopplas ihop med att de lärare som besvarat vår enkät och som arbetar i dessa skolformsdelar i högre utsträckning än lärare inom grundläggande och gymnasial vuxenutbildning värderar de övergripande mål som syftar till personlig utveckling och individens ställning i samhällslivet som mycket eller ganska viktiga (se figur 6.1). En annan aspekt av hur lärare anpassar sin undervisning i relation till sina elever är att de utgår från tolkningar av dem som tillhörande vissa kategorier eller grupper. Vissa lärare ger uttryck för en upplevd oförståelse hos en grupp elever för den tid och det engagemang som lärarna anser behövs. Exempelvis finns viljan att läsa korta kurser hos elever som av olika anledningar vill eller tror att de kan klara av studierna så snabbt som möjligt – eller snarare tror de enligt lärarna att de kan klara av det snabbare än vad som är möjligt. Då kan lärarens vägledande roll, och även studievägledarnas insatser, vara centrala.

... jag skulle säga att de utan självinsikt går in i 5-veckors, de med självinsikt går in i 10-veckors... Ja alltså, jag brukar fråga om de så att säga vill ha ett F eller om de vill gå 10 veckor i stället, för att uttrycka sig i klartext vilket jag brukar göra till mina elever och då händer det ganska ofta att de förlänger men det kan ju också vara så att nej men man inser att ”jag har inte tiden alls...” (1F, gymnasial, svenska och svenska som andraspråk, kommun)

Men flera lärare vittnar om att eleverna inte i så stor utsträckning lyssnar på lärarnas råd om studietakten, något som i slutändan blir ett problem för eleven. Som en rutinerad lärare i svenska som andraspråk på grundläggande nivå berättar:

Jag tycker nog kanske att de mer borde lita på att vi vet att det tar 20 veckor att gå en kurs och bli klar och kunna tillräckligt mycket. Jag skulle önska att de förstod det bättre. Jag hade på dagtid tre elever här efter jul som ville läsa kursen på tio veckor... De slutade med ett slutprov och det har jag haft förut så jag vet ungefär hur de ska ligga till, och de klarade det inte. (2C, grundläggande, svenska som andraspråk, kommun)

Den här elevgruppen överlappar med den grupp som kategoriseras av sitt behov av stöd, men väcker snarare frustration än empati och engagemang från lärarna. Det förekommer utsagor om att systemets utformning är det som skapar dessa elevers inställning till studierna. Snarare än att kursernas organisering med distansundervisning och över kort tid möter behov som dessa elever har så skapar det ouppnåeliga mål för elever. Det finns uttryck för att idén om flexibilitet, så som den realiserar i komvux, har lett till negativa konsekvenser. När ansenliga delar av kommunal vuxenutbildning (inte minst på gymnasial nivå) erbjuds i snabb studietakt och/eller med distansundervisning är det många fler elever än just de för vilken denna typ av utbildning är passande som deltar i den, och lärarna upplever då att det är svårt att stödja eleverna och deras lärande.

En annan typ av elev som framkommer i materialet är den ”kapabla eleven” som klarar sig själv. I relation till den här typen av elev uttrycker inte lärarna några behov att anpassa eller individualisera sin undervisning. Den här gruppen har heller inga problem med att kurserna är komprimerade eller om de ges på distans med självstyrt lärande, exempelvis via lärplattform. De gör vad som krävs för att få betyg. Den här typen av elever återfinns i kurser som i stor utsträckning läses för att ge behörighet till högskolan. Uttryck för denna elevtyp kommer alltså från lärare som undervisar i avancerade kurser på gymnasial nivå. Främst lärare i engelska och svenska, men även lärare i matematik, ger uttryck för att vissa av deras elever är ”kapabla”.

Sen tänker jag ju också eftersom jag har distanselever och jag tillhör inte lärarfalangen som tycker att ”åh jag måste kontrollera vad de gör”. Jag tänker mer som de här nästan alla mina ska till högskolan ... och där är det nästan det som är nästa mål och nästa steg. Och jag tänker att det finns en viss inskolning i detta också, så jag bygger mer på större examinationsuppgifter och övningar och så vidare. Det får de göra på egen hand, det behöver jag inte kontrollera. (1F, gymnasial, svenska och svenska som andraspråk, kommun)

8.2.2 Extra anpassningar

Gällande anpassning av undervisning till elevers behov och förutsättningar lyfter många lärare också fram anpassningar av specialpedagogisk karaktär. I ungdomsskolan görs extra anpassningar i den ordinarie undervisningen men eleverna har också rätt till det som kallas särskilt stöd, insatser som normalt inte kan genomföras inom ramen för den ordinarie undervisningen. I komvux finns ingen rätt till särskilt stöd, men precis som i ungdomsskolan kan extra anpassningar ges inom ramen för den ordinarie undervisningen i komvux. Men

elevers olika behov ska i stor utsträckning mötas genom den individualisering av undervisningen och den flexibilitet som skolformen möjliggör. Genomgående tycks lärarna i vår studie ha god insikt gällande kravet på individanpassning inom komvux.

Där tänker jag ju att följa skollagen där med att komvux jobbar med anpassningar, men inte med särskilt stöd och inte med åtgärdsprogram. (2G, grundläggande, samhällskunskap och svenska, kommun)

Ja, absolut, vi har en tjej nu som är hon är döv faktiskt, så vi har anpassat lite kring henne, jag har en sån här apparat på mig när jag pratar i klassrummet och sådär. Och vi har bytt lärare till exempel, för att hon hörde inte vad den första läraren sa, så det finns lite saker, om vi tar det som exempel, men vi är skyldiga att anpassa undervisningen eftersom det är ett funktionshinder så det är inte så mycket att orda om. (1Z, gymnasial, fordon och transport, kommun)

Dock påpekar några lärare att de inte känner till att det finns någon reglering eller vägledning gällande hur det ska genomföras. De här uttalandena kan tolkas som att dessa lärare inte finner svar på sina funderingar på hur de ska leva upp till regleringen i styrdokument och stödmaterial.

Det är väl ganska stort tryck på det här med anpassning och så. Att man ska anpassa finns det lagstöd för, men hur– alltså, undervisningsform har jag inget minne av att det är reglerat på det sättet. (1A, gymnasial, matematik, kommun)

Andra lärare tycks känna sig mycket bekväma med hur de ska göra anpassningar i sin undervisning.

Vissa saker gör vi ju fast vi tänker inte på det. Som det här med anpassad provtid, uppkopierade prov på olika papper, sitta i enskilt rum. Ja, många sådana saker ingår ju i arbetet på något sätt. (2A, grundläggande, matematik, kommun)

Flera lärare berättar att de har utarbetade arbetssätt och vissa även att de upplever sig ha god kunskap och förmåga att individanpassa sin undervisning. I citatet nedan synliggörs detta i beskrivningen av hur ett arbetslag inom vård och omsorg både har anpassningar förberedda och att de aktivt letar efter elever med behov av anpassningar.

... egentligen har vi ett elevhälsoteam i skolan med kurator och specialpedagogiskt stöd. Men vi märker att snittkompetensen i arbetslaget är högre än vad specialpedagogen kommer med eller den personen med specialpedagogisk kompetens kommer med. Så vi har ju lite utarbetade arbetssätt för de här personerna. Ser vi att en person som har dyslexi så gör vi det och det och det. För den som har problem med strukturen så finns det och det och det. Så då försöker varje lärare själv liksom göra så mycket som möjligt i sin undervisning och planering för att liksom fånga. ... försöker vi dels att hitta dem, det är oftast de tysta eleverna som behöver ha stöd och det gäller att liksom "höka" sig lite och hitta dem och våga angripa det som man ser att det inte går som man har tänkt. Då har man tänkt, eller jag tänker såhär att ganska tidigt har vi någon inlämning och någon examination och grupprevisning för att liksom fånga upp dem. (1T, gymnasial, vård och omsorg, kommun)

En vanligt förekommande anpassning som lärare inom olika ämnen beskriver är att skriftliga moment antingen kompletteras muntligt eller helt genomförs på det sättet. Som ett par lärare beskriver det:

Vi har vissa standardgrejer för anpassning som liksom alltid ska kunna finnas! De ska alltid, om det inte påverkar bedömningsunderlag, så ska de alltid få komplettera skriftliga grejer muntligt genom att prata med läraren. ... Det måste du kunna göra liksom som lärare! (1E, gymnasial, svenska, enskild)

Jag kan anpassa om det är elever som har väldigt stora problem med det där så läser jag ibland uppgifter muntligt så att de får examinera uppgifter muntligt för mig och det funkar ofta väldigt bra. Det stora problemet med det är att det är ganska tidskrävande om alla skulle göra det. Så där försöker jag individualisera efter elevens behov. (1N, gymnasial, historia, kommun)

En del lärare har dock inte samma erfarenheter av att genomföra individanpassning i sin undervisning. De beskriver i stället att den individanpassning som görs hanteras av andra personaltyper och inte i direkt relation till ämnesundervisningen. Dessa anpassningar liknar således snarare de insatser som benämns särskilt stöd i andra skolformer.

Vi har ju en speciallärare som jobbar här på skolan, där man då kan få hjälp med vissa speciella anpassningar då. Hon kan inte engelska, men hon kan hjälpa med andra bitar som kanske handlar om strategier eller förstärka vissa saker. (1I, gymnasial, engelska, kommun)

Just nu har vi en studiecoach som om vi har elever som vi inte själva kan hjälpa eftersom det tar alldeles för mycket tid, då kontaktar vi vår studiecoach via våra elevvårdskonferenser, EVK. Då hittar vi tillsammans en lösning. Antingen är det någon annan som säger ”ja, men jag kan ta det för jag har den eleven också. Jag vet vilka knappar jag ska trycka på”, så att säga. Eller så blir det en- får den stöd och hjälp av vår studiecoach. (1J, gymnasial, engelska och svenska som andraspråk, kommun)

Intervjuare: Men egentligen kan man säga att du som lärare har inte så mycket tid så att du kan individanpassa undervisningen i någon större utsträckning och liksom ta hand om de här som har svårast?

Lärare: Under lektionstid kan man ju i viss mån individanpassa, men inte ge dem extra stöd utanför lektionstid.

Intervjuare: Nej.

Lärare: Förutom de få som liksom har någon slags... vad heter det nu?

Intervjuare: Någon diagnos eller något sådant där?

Lärare: Ja, precis! Som vi liksom har konstaterat ett extra stödbehov, då kan de få skriva in sig på en extra kurs på grund (1O, gymnasial, kemi och matematik, enskild)

I citaten ovan lyfts brist på tid fram som en avgörande faktor för att lärarna själva inte arbetar med anpassningar och att organisationen försöker möta elevernas behov på andra sätt. Brist på tid är återkommande som en viktig faktor gällande fler aspekter i denna rapport.

8.3 Bedömning och betygssättning

I intervjustudien fördjupas även förståelsen för hur olika ramar påverkar lärarnas arbete med bedömning och betygssättning. Två centrala teman som framträder handlar om vilka underlag lärarna har och bör ha för sina bedömningar och om vilken roll styrdokumentens riktlinjer för bedömning har. Skillnader mellan skolformsdelarna framträder också bland annat beroende på att de har olika betygsskalor, målgrupper och syften med utbildningen. Lärarna inom särskild utbildning har exempelvis specifika utmaningar relaterat till utbildningens

målgrupp och syfte, medan utmaningarna blir annorlunda om lärarna utöver de specifika styrdokumenterna för komvux även behöver förhålla sig till högskolans urvalsregler eller branschernas förväntningar på yrkesutbildningar.

8.3.1 Bedömningsunderlag

En central fråga för lärarna är vilket underlag de har och ska ha för sin bedömning. Bedömningen ska vara allsidig, och dessutom angav den tidigare versionen av läroplanen att all tillgänglig information skulle beaktas. Lärarna behöver då förhålla sig till vilken betydelse som prestationer vid prov och andra särskilda bedömningstillfällen ska ges i en helhetsbedömning, i förhållande till vilken betydelse som ges annan information om elevernas kunskaper som läraren kan ha fått genom undervisningen. Här beskriver olika lärare hur de lägger olika stor tyngd på olika delar av underlaget.

Ett problem som tas upp är att bedömningsunderlaget inte alltid är så omfattande, och det kan dessutom variera mellan elever. Om undervisningen är svagt inramad och uppläggningsen ger möjlighet till flexibilitet när det gäller att delta på lektioner och att studera på egen hand kan det leda till att lärarens bedömningsunderlag är mer begränsat för de elever som väljer att studera på egen hand och sedan göra prov/examination, jämfört med de som i större utsträckning deltar på lektionerna. Generellt så uttrycks också att mycket av undervisningstiden går till att ha koll på bedömningen.

Då kan jag försöka snappa upp det och bocka av det så det är både formellt och informellt. Man försöker vara lyhörd. [...] Jag tar med allt som de gör. (2G, grundläggande, samhällskunskap och svenska, kommun)

Tillförlitlighet och rättssäkerhet

När det gäller bedömning och bedömningsunderlag är ett viktigt tema också den medvetenhet om behovet av tillförlitlighet och rättssäkerhet som framkommer både i enkätstudien och i intervjuerna med lärare. I den allsidiga bedömningen utifrån olika typer av underlag så ser lärarna vissa underlag som mer säkra och tillförlitliga än andra. Tillförlitliga underlag är också en förutsättning för att bedömningen ska bli så rättssäker och så korrekt som möjligt. Det som lärarna framför allt framhåller är att de behöver vara säkra på vem som faktiskt gjort något. Därmed kan det som gjorts och sagts när läraren är med (eller intygas av en handledare på en arbetsplats) få större betydelse för bedömningen än till exempel en uppgift som eleven (förhoppningsvis, men inte säkert) har gjort själv men utanför undervisningen, till exempel en inlämningsuppgift.

Så där märker jag en stor skillnad emellanåt! Jag kan få ut mycket mer kunskaper av handledaren. Alltså få dem att beskriva vad de kan, än de examinationsuppgifterna som jag har gjort. Det blir en högre nivå när de får visa sina yrkeskunskaper ute. Speciellt i slutet av utbildningen när de är vana på arbetsplatsen, de känner alla vårdtagare och de får en helt annan förståelse. (1T, gymnasial, vård och omsorg, kommun)

En aspekt av detta är i vilken utsträckning bedömningsunderlag som baseras på användningen av ett visst läromedel ses som tillförlitliga. Ett läromedel kan till exempel innehålla färdiga prov som läraren kan använda, och frågan är då om

läraren litar på att sådana prov är i samstämmighet med kursens aktuella, formella kunskapskrav (betygskriterier). Som en lärare inom sfi berättar:

Jag har en kollega som [...]. Han tänker att läromedelsförfattarna, de... de vet väl ungefär var nivån är så. Så... Så han utgår ifrån det liksom. Och det jag känner mer att... Jag litar inte på det. (3B, sfi, kommun)

En annan erfarenhet som vissa lärare ger uttryck för pekar på vad de ser som bristande tillförlitlighet i bedömningar som gjorts på tidigare kurser. De beskriver att de möter elever som har betyg från en ”underliggande” kurs, men när de kommer till den följande kursen så ser de som lärare att vissa av de eleverna saknar de kunskaper som kunde förväntas utifrån deras tidigare betyg (se vidare avsnitt 8.5.2).

...den allra största [utmaningen] är elever som kommer till mig med betyg i underliggande kurser och utan kunskaper. (1C, gymnasial, matematik, kommun)

De nationella provenns roll

De nationella proven är ett bedömningsunderlag som har stor betydelse som ram för lärarnas arbete i de ämnen där sådana prov finns. Den formella betydelse som proven ges i skollagen – att de särskilt ska beaktas vid betygssättningen – återspeglas också i lärarnas beskrivningar av det faktiska arbetet i komvux. Den generella fråga som väcks gäller hur stor betydelse dessa prov faktiskt ska ha.

Den regel som finns i skollagen om att nationella prov särskilt ska beaktas när betyg sätts leder till frågor kring möjliga motsägelser i förhållande till den allsidiga bedömning som samtidigt ska göras. Lärarna reflekterar mycket kring hur styrande proven ska vara, och hur tillförlitliga de är jämfört med lärarens mer allsidiga bedömning av helheten av underlag. Samtidigt beskrivs det som en balansgång när det gäller hur stor vikt det nationella provet ska få, i förhållande till hur (alltför?) stor roll som bedömningen ska få i kursens undervisning i övrigt. Det vill säga att om läraren själv ska ta fram mer underlag för en allsidig bedömning, utöver vad det nationella provet ger, så kan detta bedömningsarbete ta mer utrymme i undervisningen.

En lärare i matematik på gymnasial nivå framhåller att varje nationellt prov utgör ett stickprov av de kunskaper som ingår i en kurs, vilket innebär att ett enda prov inte kan ge hela bilden av kunskaperna inom kursen. Detta blir också viktigt i förhållande till att gamla prov ofta används för att förbereda sig, men det räcker inte med att använda nationella prov för att förbereda sig inför att bli testad inom hela bredden av en kurs. På samma tema framhålls att eleverna ska ha fått chansen att förbereda sig inför det som testas.

En annan synpunkt som förs fram är att de nationella proven inte är anpassade till vuxna elever, utan att de snarare utformas för att upplevas som relevanta utifrån ungdomars intressen. Som nämnts tidigare (se avsnitt 3.2) använder man i komvux på gymnasial nivå samma nationella prov som gymnasieskolan men i vissa kurser finns dessutom ett extra framtaget nationellt prov för komvux. Denna

upplevelse gäller alltså användningen av gymnasieskolans nationella prov i komvux på gymnasial nivå, och inte de nationella proven i sfi.

Ja, och sedan tycker jag nationella proven borde kunna anpassas till vuxna också, om jag nu får önska fritt. Det är oftast nationella proven utformas utifrån ungdomarnas intressen, ungdomarnas sätt att vara. (1J, gymnasial, engelska och svenska som andraspråk, kommun)

En annan synpunkt som förs fram är att det nationella provet blir alltför styrande för hur kurser läggs upp och planeras. Som en svensklärare uttrycker det:

När vi jobbar med nationella proven så ser det ut som att syftet med hela kursen är att kunna göra nationella proven och då är det nationella provets skull att man lär sig i princip under hela kursen att klara nationella proven och tappar helheten. Varför är vi här? Vi måste utbilda i svenska i stället och inte bara jobba med ett texthäfte för att kunna klara läsförståelse som är jättesvårt på denna nivå. (1G, gymnasial, svenska och svenska som andraspråk, kommun)

Denna lärare lyfter fram en problematik som kallas för ”teaching for the test”. Proven blir alltför styrande i hur lektioner planeras och läggs upp. Vidare beskriver lärare hur de kompletterar med ”kontrollprov” för att stämma av kunskaperna om någon till exempel misslyckats på det nationella provet, som en andra chans. Andra beskriver hur de bedömer skrivuppgifter ”som om” de var nationella prov.

Vissa lärare tar upp en annan infallsvinkel på provens betydelse, när de menar att dessa inte har den påverkan de skulle kunna ha. Då handlar det om utbildning i språk, där en lärare i sfi exempelvis beskriver en risk att i undervisningen vara mer fokuserad på det formella i språket (t.ex. stavning, grammatik) än vad de nationella proven kräver, där proven liksom kursplanen har mer fokus på det funktionella språket.

8.3.2 Riktlinjer kring bedömning

En del av styrdokumentet på detta område är de mer specifika riktlinjer som finns i kursplanerna i form av bland annat kunskapskrav eller numera betygskriterier. En utmaning här gäller hur betygskriterier ska tolkas och förstås, och hur de kan översättas och förklaras för eleverna. Lärarna beskriver hur de behöver konkretisera dessa och strukturera bedömningen för att tydliggöra kraven för sina elever. En problematik som flera lärare beskriver gäller hur betygsnivåer ska användas i bedömning innan betyget sätts. Att ge ”betygsomdömen” på mer begränsade uppgifter för att indikera för eleverna vilken nivå de ligger på beskrivs som ”omdiskuterat”, men det förekommer ändå att lärarna gör detta. Eller också följer de styrdokumentet och avhåller sig från detta och väntar med att ange betygsnivåer tills den slutliga, summativa betygssättningen, för att kunna göra den allsidiga bedömningen av helheten som föreskrivs.

Samtidigt framhåller vissa lärare att svårigheten att tolka kriterierna också innebär att läraren får en viss frihet när det gäller hur bedömningen görs.

Lärare: ...hur man tolkar till exempel ”begripligt.” Där kan det vara lite svårare att tolka de här... tidigare var det viktbara ord, men det är fortfarande ord som ”begripligt” och ”på

enkelt sätt” och så vidare. Det kan vara svårt att tolka de här delarna, ja.

Intervjuare: ... skulle du tycka att det var bättre om de var mer konkreta?

Lärare: Nej, kanske inte. Läraren får mer utrymme att faktiskt använda vår profession. Vi är förtrodd med att vi kan betygsätta elever på rätt sätt med lite mer frihet. Vi kan se helheten så jag tror inte jag skulle vilja ha mer– eller, bli mer styrd av kunskapskraven. (2E, grundläggande, engelska, kommun)

Slutligen beskrivs de nya riktlinjerna med en sammantagen bedömning där brister på ett begränsat område inte behöver leda till ett lågt betyg på helheten som positiva. Någon formulerar det till och med som att det system som fortfarande gällde när studien genomfördes var ”horribelt”.

8.3.3 Bedömning i de olika skolformsdelarna

Gymnasial nivå – fokus på betygssättning

På gymnasial nivå används den graderade betygsskalan F–A, där E är det lägsta godkända betyget, och det innebär specifika utmaningar som lärarna beskriver. Begränsad tid och resurser inom ramen för en kurs kan betyda att läraren behöver anpassa sig efter E-nivån, och fokusera på att ge eleverna chansen att visa att de uppnår den godkända nivån. Detta är något som även enkätstudien visar är viktigt för flertalet lärare. De elever som strävar efter A-nivån kan då få stort eget ansvar att nå dit, till stor del, på egen hand.

Alltså, det måste ju alltid finnas en E-nivå också. Det är väl det som är kruxet egentligen. Jag skulle ju kunna göra sådana uppgifter och de som klarar dem skulle kanske kunna närma sig A-nivå, men jag skulle lämna en massa folk bakom mig som inte skulle fixa det alls förmodligen... (1L, gymnasial, samhällskunskap, filosofi, religionskunskap och sociologi, enskild)

Det som berörts ovan om bedömningsunderlag är i stor utsträckning aktuellt när det gäller betygssättningen på gymnasial nivå. Lärarna beskriver hur de använder olika underlag när de sätter betyg, med hänsyn tagen både till allsidighet och tillförlitlighet. Avvägningen mellan formella bedömningstillfällen och individuella bedömningar under kursens gång är en utmaning, där det framhålls att utbildning handlar om att lära sig och inte främst att bedöma och bli bedömd.

Den förändring som gjorts nu, och som nämdes ovan, där den sammantagna bedömningen numera (efter att intervjuerna gjordes) kan innebära att vissa svagheter inte behöver ”dra ner” helheten, är inte främmande för lärarna. Någon beskriver hur hen redan tidigare ibland har gjort på motsvarande sätt.

Jag försöker vara lite sådär flexibel när det gäller bedömningar! Jag sätter inte ned dem på ett E när de kan det mesta på högre nivå! Där kanske jag är lite busig, jag vet inte! (1X, gymnasial, barn och fritid, kommun)

Ett problem som tas upp är att lärarna uppfattar att bedömning görs utifrån samma kunskapskrav i flera kurser på olika nivåer i ett ämne, det vill säga att vissa krav kan återkomma flera gånger. Detta kan leda till att den slutliga bedömningen i förhållande till ett sådant kunskapskrav inte återspeglas i betygen från tidigare kurser där kravet förekommit, men där elevens kunskapsutveckling kanske inte

nått lika långt. Med anknytning till detta så ställs även frågan om hur det ska fungera framöver med ”ämnesbetyg” i den kursbaserade vuxenutbildningen.

En faktor som också tas upp handlar om bestämmelser som inte direkt gäller den gymnasiala utbildningen utan mer om antagningen till högre utbildning. När betyg på vissa kurser kan ge extra ”meritpoäng” i urvalet till högskolan kan detta påverka lärare på så sätt att de lägger mer tyngd vid bedömningen när betyget har ett sådant mervärde. En lärare beskriver att hen har slutprov i sin kurs just av denna anledning.

Det är därför jag gör sluttestet. Bara för att det genererar meritpoäng– skulle jag inte göra sluttestet, då känns det lite konstigt att sätta betyg för en hel meritpoäng, tycker jag. (1J, gymnasial, engelska, kommun)

En del av den gymnasiala utbildningen som har särskilda utmaningar när det gäller bedömning och betygssättning är yrkesutbildningen. Grunden ska finnas i skolans bedömningssystem och betygen, men samtidigt kan det finnas krav och bedömningar som ställs och görs utifrån branschens krav, och som påverkar utbildningen (se 8.4). Ett exempel är utbildning för yrkesförare, där utbildningen dels leder till betyg, dels förbereder för Trafikverkets förarprov. Här upplever lärarna en diskrepans när det gäller att eleverna kan få ett godkänt betyg, E, men att detta inte betyder att de nödvändigtvis klarar förarprovet. För betyget E kan det räcka att kunna göra något ”med viss handledning”, medan ett förarprov handlar om att kunna framföra fordon självständigt och utan handledning, vilket också är viktigt för yrkesutövningen.

En annan särskild aspekt av bedömning inom yrkesutbildning är att delar av utbildningen är arbetsplatsförlagd. Då blir intyg och underlag från handledare viktiga för lärarens bedömning, och här ges exempel på att det har kommit ett nytt nationellt bedömningsformulär inom vård- och omsorgscollege, vilket bör öka tillförlitligheten i detta underlag.

För övrigt framhåller yrkeslärarna att det är yrkets innehåll som är det viktiga för att utbildningen ska förbereda för arbete. Det kan betyda att lärarna i utbildningen tar upp sådana kunskaper som de vet är viktiga för yrket, även om dessa kunskaper inte ingår i det formella kursinnehållet och därmed inte får ingå i den formella bedömningen och underlaget för betygssättningen. Något som däremot enligt lärarna inte är viktigt för att få anställning är höga betyg – dessa är bara viktiga om eleverna ska söka vidare till fortsatta studier.

Grundläggande nivå – fokus på förenklad betygsskala

Från 1 januari 2022 infördes som nämnts den förenklade betygsskalan med betygsstegen Godkänt och Icke godkänt inom komvux på grundläggande nivå, sfi och komvux som särskild utbildning på grundläggande nivå (i särskild utbildning endast betyget Godkänt). Denna förändring var aktuell när studien genomfördes, och främst bland lärare på grundläggande nivå var detta ett tema som återkom i intervjuerna.

Det är framför allt två aspekter av denna förändring som lyfts upp. Å ena sidan innebär förändringen att arbetet som helhet blir enklare för läraren, som inte behöver lägga lika mycket kraft på att göra en tillförlitlig bedömning utifrån en flergradig skala. Den mer detaljerade återkopplingen kan ges via andra typer av formativ återkoppling. Å andra sidan uppfattas förändringen som att kraven i och med denna svagare inramning har sänkts. Det blir en stor spridning i kunskaper bland alla som får samma betyg – Godkänt. De högre betygsstegen har därmed försvunnit som motivationsfaktor, och lärarna beskriver hur en del elever har tappat motivationen när det inte finns något mer att bevisa (än att få godkänt).

Nationella prov finns inte på grundläggande nivå, men dessa kan ändå – i sin frånvaro – påverka lärarna här. Det förekommer att lärare i intervjuerna jämför med det underlag som nationella prov ger för bedömningen på gymnasial nivå. Därför efterlyser de mer bedömningsstöd från Skolverket, i stället för nationella prov.

Sfi – nationella provet i fokus

Inom sfi framstår de nationella proven i såväl enkät- som intervjustudien som särskilt betydelsefulla för utbildningen och den bedömning som görs. En bedömning behöver göras inför det nationella provet, alltså en bedömning av om eleven är ”klar med kursen” och har förutsättningar att klara provet. Detta är aktuellt i all sfi-undervisning (dock inte i kurs A där det inte finns nationellt prov) men verkar vara särskilt utmanande i utbildningar med kontinuerligt intag, där det blir svårare (inte minst för eleverna själva) att veta när någon är ”klar”. ”När ska jag göra det nationella provet?” blir en stor fråga för eleverna.

Det är ju en stor diskussion på– inte så mycket på studieväg 3, men studieväg 2 till exempel: ”När är jag färdig? Får jag göra nationellt prov?” Det är ju någonting som lärare brottas väldigt mycket med, just diskussionen kring ”Varför får inte jag göra prov, varför är inte jag färdig när den andra personen är färdig?” Så där– det är ju en svårighet med det kontinuerliga intaget, att eleverna vet inte alltid när de– ”När slutar jag här?” (3A, sfi, kommun)

En lärare beskriver utmaningen i att bedöma när någon är ”klar”, och lyfter speciellt fram att en sådan bedömning mer kan bli fokuserad på det språkliga/formella, medan det är svårare att bedöma om ordförrådet är tillräckligt.

Lärare: Men jag tror att jag tenderar att fokusera förhållandevis mer på det formella, alltså grammatiska fenomen och liksom ja... än vad egentligen de... exempelvis de nationella proven gör då. Ja, att bara råkar vara så. Det är ju inte en plan jag har, utan... men när jag tänker på min undervisning, så tror jag att jag... är mer inne i... att vi tränar liksom korrekthet och så där, kanske.

Intervjuare: ... vad är den största utmaningen som du möter i ditt arbete med att planera och genomföra din undervisning?

Lärare: ... en sak som jag tycker är väldigt svårt att... att få någon slags känsla för... det är när eleven... När har eleven tillräckligt stort ordförråd, liksom, för att anses vara klar med kursen, liksom? Det finns ju en... massa andra saker i språket, som jag kan tycka är ganska... Man kan liksom se hur den bygger meningar, strukturerar texter liksom, och... och... men... Hur ska jag veta att eleven förstår tillräckligt många ord, och kan använda tillräckligt många ord, liksom? (3B, sfi, kommun)

Även här lyfter lärare fram att utbildning inte främst handlar om bedömning utan om lärande:

... men man kan ju inte bedöma allting heller utan en del måste ju vara träning. (3C, sfi, kommun)

Komvux som särskild utbildning – fokus på flexibilitet och anpassad bedömning

Inom komvux som särskild utbildning framstår det inte som att fokus ligger på bedömning. Fokus ligger snarare på frågan ”vad har du lärt dig?”, vilket är ett sätt att ta hänsyn till eleven och de särskilda förutsättningar som en funktionsnedsättning innebär.

Nu säger jag kanske inte fullt ut att ”nu kommer jag bedöma dig”, utan ”vi ska titta på hur mycket du har lärt dig”, så att man gör det till en positiv upplevelse och för en diskussion och just de kvaliteterna– får syn på sitt eget lärande i det. Där gör man bedömning och så kan man se också hur man kan gå vidare då ... (4B, särskild utbildning, kommun)

Kraven i denna del av komvux kännetecknas enligt lärarna av en hög grad av flexibilitet, och de individanpassas utifrån olika behov. En viktig aspekt som ändå framhålls är den bedömning som görs för att eleverna ska få utbildning på en anpassad nivå.

8.3.4 Andra aspekter av bedömning i komvux

Avslutningsvis tar vi kort upp några andra aspekter av bedömning i komvux och hur denna styrs.

Formativ bedömning – bedömning för lärande

Fokus här har varit den formella, summativa bedömningen, som är det lärarna i komvux i första hand associerar till när de får frågor om bedömning i förhållande till styrdokument. Trots det är ändå den formativa bedömningen, som syftar till att bidra till elevernas lärande genom att ge underlag för att forma den fortsatta undervisningen och lärprocessen, en viktig del av lärarnas pedagogiska arbete. Hur skapas förutsättningarna för formativ bedömning av den utformning som komvux har? Den problematik som tas upp är främst att kurserna är korta, vilket gör att fokus hamnar på betygen och att det blir svårt att hinna med den formativa bedömningen, att se elevernas utveckling över tid och att forma undervisningen utifrån detta. Med längre lärprocesser/kurser skulle förutsättningarna för detta vara bättre.

Nej, men jag tror att för mig den största utmaningen är att vara så formativ i mina återkopplingar till elever som jag önskar vara, som jag vill vara. För det är som jag sade, det upplevs av många att det är en serieprovning. Vi är betygskossor, vi liksom bara betyg, betyg, betyg, betyg! Ge, ge, ge! Och sedan, vad är kvaliteten i det här? Nu om eleven har inte möjlighet att utveckla sina kunskaper som i ett ungdomsgymnasium, vad kan vi göra här i våra fem veckor för att eleven presterar sitt bästa? Hur kan jag vara formativ utan att jag själv kvävs av arbetsbelastningen? För mig skulle jag säga att det är det. (1T, gymnasial, vård och omsorg, kommun)

En annan närliggande aspekt av bedömningens betydelse för individen är synliggörandet av kunskaperna. En lärare beskriver det som att ”ett mål är att eleverna ska känna att de kan”, det vill säga att bedömning med ett positivt utfall kan bidra till att stärka individen.

Vem bedömer?

Bedömning och betygssättning är ofta en uppgift för den enskilda läraren. Flera lärare framhåller dock att sambedömning, där flera lärare gör detta tillsammans, kan vara värdefullt. Ett exempel från yrkesutbildning är att man, om flera lärare haft samma klass, diskuterar betygssättningen för att komma fram till ett betyg som alla tycker är rättvist.

Anonym bedömning är däremot något som ifrågasätts. Det exempel som tas upp handlar om att större anordnare av vuxenutbildning kan organisera den formella bedömningen på ett sätt som innebär att andra, (för eleven och den lärare som undervisat) anonyma lärare bedömer exempelvis prov. Här tar lärarna som inte själva gjort bedömningen av sina elevers prestationer upp att återkopplingen vid sådana anonyma bedömningar har varit bristfälliga.

... men det är i alla fall centralrättande lärare och det här är svinproblematiskt för i och med vårt system som vi har med den här lärplattformen så om det skiter sig – till exempel att folk blir sjukskrivna, har semester, etcetera – så kan [Företag] centralt koppla in lärare som bara rättar, som inte har någon relation alls till eleverna. Den feedbacken brukar ofta vara ganska märklig. Att den till exempel inte är relaterad till kurskraven eller att det kan vara sådana här ”bra jobbat”, och det är all form av feedback som eleven får. (2F, grundläggande, engelska, enskild)

Det bör dock framhållas att denna kritik handlar om befintlig organisering av bedömning internt hos en anordnare av vuxenutbildning. Den centrala rättning av nationella prov som är på gång att införas i vissa ämnen på gymnasial nivå, med syfte att öka likvärdighet och rättvisa i bedömningen, har inte tagits upp i intervjuerna.

Bedömning för vuxenutbildningen

Bedömningsmaterial och stöd som finns att tillgå behöver vidare vara anpassat för målgruppen vuxenstuderande. Problematiken har berörts ovan när det gäller nationella prov på gymnasial nivå, som utformas med uppgifter som ska vara relevanta för ungdomar, snarare än för vuxnelever.

I intervjuerna hänvisas även till stödmaterial på myndighetens (Skolverkets) bedömningsportal (som numera heter Skolverkets e-tjänst Bedömningsstöd och kartläggningmaterial), som de lärare som tagit upp detta menar inte är relevant för vuxenutbildningen. Det stöd som erbjuds ligger enligt lärarna så långt från vad eleverna presterar att det inte blir relevant för dem i deras arbete på komvux.

Validering

Validering är ytterligare en aspekt av lärarnas bedömningsarbete som dock inte berörs i någon större utsträckning av lärarna i studien, men någon lärare beskriver det som att ”validering är en helt annan sak att jobba med”. Här handlar det om att

kartlägga och bedöma kunskaper som sökande och elever har utvecklat på annat sätt än genom att studera i dagens komvux, men som ändå kan bedömas motsvara innehållet i utbildningen och därmed kan bedömas, dokumenteras och betygsättas.

Från 1 januari 2023 gäller en förändring av skollagen som innebär nya regler och riktlinjer för rättigheter till (och skyldigheter att erbjuda) validering inom komvux. Detta kan förväntas ge större fokus på just validering som bland annat en del av lärarnas bedömningsuppdrag.

Upphandlingsvillkor

Frågor kring de ramar för vuxenutbildningen som sätts genom entreprenader, upphandlingar, auktorisation och externa anordnare behandlas senare i rapporten (se 8.5). En punkt som dock är värd att framhålla i detta avsnitt om bedömning är hur exempelvis upphandlingar sätter särskilda villkor för bedömning. Kontrakt med externa anordnare kan med andra ord fungera som lokala styrdokument som påverkar lärarnas arbete. Det kan då exempelvis handla om villkor när det gäller att eleverna ska genomgå de nationella proven, eller preciseringar av villkoren för att sätta betyget F (underkänt betyg) i förhållande till ”streck” (sätts när underlag för bedömning saknas) eller att ”avbrott” registreras om eleven inte genomför kursen.

I en intervju med två lärare i historia, som är anställda av en enskild anordnare, synliggör en av lärarna svårigheter som uppstår i relation till att deras arbetsgivare ersätts med utgångspunkt i de betyg de sätter.

Lärare: Vi följer ju alla våra kommuners riktlinjer och i några kommuner så får vi inte sätta ett streck och då känner jag lite grann som lärare att det är ju faktiskt jag som bestämmer som har den möjligheten. Varför får inte jag sätta ett streck när jag ska sätta ett streck?... Motiveringen är att eleven aldrig ska få ett streck därför att eleven ska i så fall ha fått ett avbrott. Problemet är att ja, avbrott ska sättas om man är inaktiv i tre veckor i sträck, men tänk om kursen är tre veckor då?

Intervjuare: Ja, för att om ni sätter streck så är det ett avbrott och då ska inte ni ha betalt?

Lärare: Ja. (1M, gymnasial, historia, enskild)

8.4 Arbetsmarknaden som ramfaktor

Villkor och faktorer som har betydelse för undervisningsprocessen kan existera inom skolan (klasstorlek, timplan, kollegor, etc.) men även utanför skolan (arbetsmarknad, lärarutbildning, sociala strukturer, etc.). När det kommer till frågan om hur villkor och faktorer utanför skolan spelar in i uttolkning och tillämpning av styrdokument går en central skiljelinje mellan lärare i yrkesämnen och lärare i allmänna skolämnen. Flera lärare i allmänna skolämnen på gymnasial nivå (t.ex. engelska, svenska och matematik) talar om att de på olika sätt i sin undervisningsplanering förhåller sig till målsättningen att eleverna skall vidare till högskolan. Detta framstår dock inte som en speciellt stark ram, vilket kan kontrasteras mot hur yrkeslärarna förhåller sig till krav och förväntningar från arbetsmarknaden.

8.4.1 Arbetslivets förväntningar och branschernas krav på yrkesutbildning

Ramar med sin grund i arbetslivet har en central betydelse för hur undervisning och tolkning av styrdokument sker i yrkesämnen. Arbetslivets påverkan på undervisningen handlar om allt från tillgång till arbetsplatsförlagt lärande och handledares omdöme till konkreta dokument och policytexter formulerade inom branscher. En stark ordnande princip för yrkeslärarna är att eleverna ska bli ”anställningsbara”, en princip som inte förekommer på liknande sätt för lärare som undervisar i allmänna ämnen.

Lärare 2: Och det här att bli anställningsbar och vara en viktig del i samhällslivet, att bli en medborgare. Det är ju superviktigt och de kommer ju hit till oss för att de vill bli det. De väljer ju ett yrke där de behövs och också– många är så stolta. Jag tycker det är jättehäftigt. Det här med bas mellan nationella och regionala kompetens [?? 01:03:09], där är ju [?? 01:03:11] vård och omsorgscollege ingår ju som en paraplyorganisation i just att...

Lärare 1: Vi ska jobba tillsammans med verksamheterna. Vi ska som skola jobba med verksamheterna.

Lärare 2: Ja, precis och arbetsmarknaden matchar deras behov och så. Att allting ska egentligen syfta till att medborgarna kommer ut i arbete. Om det är utbildning eller bidrag eller vad det nu än är! De pushar ju hela tiden på att allting ska gå ut på att de ska få ett arbete. (1X, gymnasial, barn och fritid, kommun)

Målet att eleverna ska bli anställningsbara leder till en delvis annan logik i hur lärarna arbetar med styrdokument jämfört med när denna ram är frånvarande. Framför allt är detta tydligt för fordons- och transportutbildning, men det är även en viktig princip inom vård- och omsorgsutbildning. Anställningsbarheten som princip har också betydelse för bedömning och betygssättning (se 8.3.3). Man kan beskriva situationen som att yrkeslärarna hamnar i en form av förhandling med branscherna om vad som är viktig kunskap och hur undervisning ska ske. Arbetslivet utgör på så vis en ramfaktor för yrkeslärarna, med både implicita och explicita förväntningar och normer, till exempel i form av styrdokument formulerade av branschen. Emellanåt hamnar yrkeslärarna i en situation där dessa styrdokument från skola respektive arbetsliv är i konkurrens med varandra, vilket ofta innebär att skolans styrdokument får minskat genomslag.

Sedan är det väldigt svårt just i detta yrke att– förutom Skolverket så har ju vi Transportstyrelsen och Trafikverket och titta efter och jag ska säga att 100 procent av de som söker är helt ointresserade av sitt gymnasiebetyg. Ja, 100 procent. De vill ha körkort, men på något sätt hävdar vi att det inte är övningskörskola så att man kan inte komma hit och köra och– men det är också så att man ska bli anställningsbara och har man jättehöga betyg när man går ut skolan så– och inget körkort så har man inget jobb, men har man inget betyg och körkort så har man jobb. (1Y, gymnasial, fordon och transport, kommun)

I citatet ovan ser vi hur yrkeslärare ”tvingas” till ett symboliskt, eller till och med avvisade, förhållningssätt till skolans styrdokument gällande kunskapskrav/ betyg. På liknande sätt ser vi i citatet nedan hur en princip om anställningsbarhet, uttryckt i form av ett diplom, innebär att skolans styrdokument och bedömningar får minskat värde.

Alltså, jag tänker kanske mer att det är när man kommer ut i själva– mot arbetslivet för i det här paketet ska det då ingå det här med svenska och samhällskunskap och det hela ska ju

resultera i det här diplommet och det här diplommet är det som, liksom, är absolut viktigast. Det är nästan som att visa en legitimation på något vis ju, men om det då ska påvisa att man är anställningsbar– jag menar, elevernas prestationer när det gäller betyg tittar man inte på så mycket överhuvudtaget och det kan man ju tycka är lite sorgligt trots allt, alltså, men utifrån arbetsgivarhåll är det här en enkel sak... det här diplommet blir ju så viktigt för dem. Det är i alla fall en 3–4000 mer i lön från vårdbiträde till undersköterska i vissa kommuner då. ... Jag har faktiskt varit i kontakt med socialchefen för att jag blev så arg en gång. Det här diplommet tar då tid att få ut. De får först lön när de har fått diplommet, ungefär då på [?? 00:38:05]. De är färdiga hos oss, de har betyg i allting. (1S, gymnasial, vård och omsorg, kommun)

Tendensen till konkurrerande styrdokument mellan skola och arbetsliv är speciellt tydlig i fordonsbranschen där ett flertal texter framtagna av branschen får funktionen av styrdokument som yrkeslärarna förhåller sig till parallellt med skolans styrdokument (Yrkeskompetensbevis – YKB, Trafikverkets förarprov och instruktionsböcker).

Intervjuare: ... alltså, när ni planerar er undervisning... säg att ni skulle lära eleverna ett visst moment, hur gör ni i regel då när ni planerar det momentet och kommer de här styrdokument in här (pekar på utskrift av läroplan och kursplan)?

Lärare 1: I vissa specifika, liksom, när vi har tittat på APL och så där så försöker vi, liksom– vi har plockat ut APL-mål och– men jag säger att det är svårt att plocka ut exakt så. Det är det. Vi... vi– nej, men vi tittar på det, men inte så att det ligger– det finns med i en lektionsplanering. Någonstans så är det ju också lite mot Trafikverket och deras teoretiska prov också, och– så att jag skulle säga att det är en kombination. Vi vill ju att de ska komma ut med– vi vill ju att de ska vara anställningsbara och då är det ju körkort som gäller.

Intervjuare: Blir det, liksom, fel att säga att det är den tunga principen? Det är den här YKB, körkort, alltså bransch–

Lärare 1: Ja, men vi säger ju till varandra så här att det är det här som är vårt styrdokument (pekar på kursplan). De ska få ett betyg. Om de får körkort så är det en bonus, men vi vet ju att det är inte riktigt så heller för, liksom, de kan gå här i 40 veckor och få jättebra betyg och inte ha några behörigheter överhuvudtaget och då är de inte anställningsbara sedan heller så att... ja.

Lärare 2: Det är lite dubbelmoral där. Lite otydliga signaler från båda hållen. Alltså, Skolverket vill ju ha fram betygen medan Transportstyrelsen vill ha fram kunskap för att få ett körkort så vad ska vi förhålla oss till?

Lärare 1: Och hela vår vuxenskola-organisations huvudmål är ju att vi ska få ut folk i arbetslivet. Det är ju därför vi existerar. (1Y, gymnasial, fordon och transport, kommun)

En annan illustration av hur branschens normer och krav fungerar som en ram för yrkeslärarna kan ses i citatet nedan, där en lärare talar om hur denna anpassar prov till provningar i arbetslivet (Trafikverket) trots att läraren bedömer dessa kunskaper som irrelevanta.

Sen vet jag också vad eleverna att liksom efterfrågat för sina prov och så, för de gör ju prov då på Trafikverket sen, och det får man ju ha lite koll på, även om jag tycker att det, att en del av de kunskaperna som ställs där inte är relevanta, men jag kan ju inte, jag får ju hjälpa eleverna ändå då trots att jag inte tycker att det är viktigt. (1Z, gymnasial, fordon och transport, kommun)

Ett annat typ av styrdokument från branschen som får funktionen av en ram för yrkeslärarna i fordonsutbildningen är läromedel framtagna av branschen, och som inte tar sin utgångspunkt i skolans styrdokument.

Lärare: Vi använder oss av STR, Sveriges trafikskolors riksförbund har ju tagit fram studiematerial. Den ena heter ”Att köra lastbil”, den andra heter ”Att köra buss”. Till det så hör det ju då... ja, ett antal böcker som handlar om trafiken som ingår i alla körkortsbehörigheter och vägmärken och sedan då en bok om yrkeskompetensbevis, YKB som vi pratade om tidigare.

Intervjuare: Men det är inte böcker som är skrivna då med andra ord endast utifrån skolans styrdokument utan de är skrivna egentligen lite bredare med syftet att man ska bli en yrkesförare till exempel?

Lärare: Ja, det är de ju. Det är samma böcker som används inom gymnasieskolan och kanske även arbetsförmedlingen eller om man privat ska ta körkort. (1Å, gymnasial, fordon och transport, enskild)

Sammanfattningsvis framträder arbetslivet på flera sätt som en central ramfaktor för yrkeslärare när de tolkar och tillämpar styrdokument i sin undervisning. Denna rapport har framför allt samlat in data från fordonsutbildningen, vård- och omsorgsutbildningen samt barn- och fritidsutbildningen. Trots vissa gemensamma mönster bör det betonas att det också föreligger tydliga skillnader mellan olika branscher. Det är alltså inte endast en gräns mellan yrkesämnen och allmänna ämnen som är central i sammanhanget av hur arbetslivet verkar som ramfaktor. Väsentliga skillnader föreligger även mellan olika yrkesinriktningar och yrkesämnen.

8.4.2 Anställningsbara sfi-elever

Principen om elevers anställningsbarhet, samt arbetsmarknaden som ram mer generellt, är också tydlig i sfi. I intervjuerna med lärarna nämns vid flera tillfällen hur Arbetsförmedlingen, och framför allt frånvaron av en god relation med denna myndighet, kan få inflytande över elevernas studier.

... det är väldigt ofta att alla kartläggningar som man gör med syv... och sedan bara ”du måste gå någonting nu för din försörjning går ut nu! Vi kanske kan bjuda på fem extra veckor så du måste söka en kurs som börjar i mars och inte i augusti”. Men jag vill bli plattsättare! ”Nej, det finns inte. Du kan bli snickare”. Jaha, okej? Då blir jag väl snickare då. Men jag vill jobba med barn! ”Det finns inte!”. Ja, precis! Och båda måste gå samtidigt i till exempel ett gift par så nu måste vi välja utbildningar som är exakt lika långa och som börjar exakt samma vecka helst. Okej? I vilken värld lever vi i här? (3C, sfi, kommun)

Det är tydligt att kopplingen till arbetsmarknaden, i bemärkelsen att eleverna snabbt ska kunna etablera sig på arbetsmarknaden, är en ordnande princip i sfi. Emellanåt påtalas av lärarna hur denna princip kommer i konflikt med hur lärarna själva förstår sitt uppdrag och sin tolkning av styrdokumentet, där sfi-lärarna ser ett bredare och mindre instrumentellt uppdrag än det som de upplever att de får från arbetsmarknaden och andra avnämare.

... så finns det väl som en slags underton av att det är arbetsmarknaden vi jobbar mot liksom. Anställningsbarhet eller så där, som... Och där jag... Jag känner att jag mycket mer bara svensklärare... liksom... att jag... att jag...dels så tänker jag inte så instrumentellt på språket, eller liksom målet med mina elevers utbildning. Och jag kan ibland liksom påpeka så där om att det finns ju andra också saker som är viktiga liksom, till exempel att föräldrarna kan hjälpa sina barn i skolan [skratt 00:45:20] och liknande så där... Att det finns fler saker än just arbetsmarknaden så där. (3B, sfi, kommun)

8.4.3 Att förhålla sig till diskriminering på arbetsmarknaden

Ett annat exempel på hur arbetsmarknaden villkorar lärares undervisning kom till uttryck i ämnet samhällskunskap i form av att lärarna anpassar undervisningen så att elever som diskrimineras på arbetsmarknaden förbereds för att hantera detta. Detta fenomen är en klart svagare tendens än ovan nämnda sett till det totala antalet intervjuer, men starkt relativt antalet intervjuer med lärare i ämnet samhällskunskap. Hur detta kunde komma till uttryck illustreras nedan av citat från två lärare i samhällskunskap, där den första undervisar elever inom vård och omsorg.

Jag vet också utifrån vad mina elever berättat för mig när de kom tillbaka från APL att de blir diskriminerade. Både utifrån diskrimineringsgrunderna och arbetsmiljömässigt. På alla möjliga plan. Jag kände att här har jag verkligen ett uppdrag. De här ska kunna de här grejerna. Det här är inte bara vad vi ska lära oss för att få ett betyg utan jag ville att de ska känna att allt de lär sig här har de nytta av. (1H, gymnasial, samhällskunskap och svenska, kommun)

På komvux jobbar man ju med folk som arbetar vilket är spännande och där– apropå det här med arbetsmarknaden så där känns det ju väldigt ofta som att man faktiskt gör lite nytta till och med. Att man informerar om vilka– vad som faktiskt står i de här olika lagarna. Nej, du får inte alls jobba mer än fem timmar i sträck. Det står i lagen. Du måste ha rast minst en halvtimme och du ska inte sitta inlåst under den halvtimmen. Det är ju, liksom– där i dialog med eleverna då så upplever man faktiskt att det där sköts ju inte ute på arbetsmarknaden. Där är det ju också en– där blir det närmast som samhällsinformation i sådana lägen och det är ju bra. (1L, gymnasial, samhällskunskap, filosofi, religionskunskap och sociologi, enskild)

8.4.4 Arbetsmarknaden och komvux på grundläggande nivå

Det bör påpekas att arbetsmarknaden var en ram som även kom till uttryck i komvux på grundläggande nivå som illustreras i citatet nedan. Dock var arbetsmarknaden en mindre tydligt styrande ram i denna skolformsdel jämfört med sfi, och betydligt mindre styrande jämfört med inom yrkesutbildningarna i komvux på gymnasial nivå.

Det är lite av en... eleverna skulle behöva längre tid för att jobba med sina kurser för att verkligen utveckla sina kunskaper, men samtidigt ska det gå väldigt fort för de vill ut i arbetslivet, till exempel, så att det är en utmaning att få med allting som ska vara med och också en utmaning– kanske man skulle behöva jobba med vissa saker fler gånger än vad vi gör. (2E, grundläggande, engelska, kommun)

Sammanfattningsvis utgör arbetslivet och arbetsmarknaden en tydlig ram för lärares arbete med styrdokument, men som tar sig olika uttryck i olika ämnen och skolformsdelar. De skolformsdelar inom vilken vi i princip inte identifierade arbetsmarknaden som ram av betydelse var komvux som särskild utbildning.

8.5 Marknadsorganiseringen som ramfaktor

Ett tema som vi inte specifikt frågade om i våra intervjuer, men som återkommande lyftes fram som viktigt, handlar om komvux marknadsorganisering. Lärarna lyfte fram flera aspekter kring sådan organisering

som de menar sätter ramar för hur de kan utföra sitt arbete. Nedan presenterar vi dessa aspekter för att i kapitel 9 relatera dem till tidigare forskning om marknadsorganisering av utbildning och specifikt komvux verksamhet.

8.5.1 Kommunala olikheter och bristande likvärdighet

Många kommuner använder sig av upphandling för att lägga ut delar eller hela sin verksamhet på entreprenad. Som Holmqvist (2022) visat är en central del i en sådan organisering att kommunen vill pressa ned priserna. Samtidigt finns det kommuner som upphandlar med grund i kvalitetskriterier snarare än med grund i lägsta pris. I ytterligare andra kommuner används ett så kallat auktorisationssystem med en kommunal ”skolpeng” där aktörer kan ansöka hos kommunen om att bli auktoriserade anordnare. Auktoriserade anordnare kan sedan rekrytera elever och erhåller en ”skolpeng” för varje elev som studerar hos dem. Båda dessa system för organisering skapar utmaningar för lärarna i vår studie.

I våra intervjuer framträder upphandling som ett problem där kommuner ses vilja detaljstyra verksamheten samtidigt som de kan pressa kostnaderna. Priserna sätter då i slutändan ramarna för lärarnas arbete. Som en lärare i svenska anställd av en enskild anordnare uttrycker det.

”Vi ställer krav på våra externa leverantörer”, det är ju det! Det är en politiskt ganska giftig skolform, särskilt just nu! Som ständigt är under lupp och kommunerna går in i vissa fall och försöker detaljstyra väldigt mycket. Ibland bra och kloka saker som vi absolut håller med om. Till exempel att eleverna ska skriva nationellt prov. Ja, jättegärna! Vissa är helt tvärtom, ”ni får inte kräva att de ska skriva nationella prov” och sådant! Det känns som att det ofta handlar om vad de vill signalera i sin vux i mindre kommuner som är tvingade i att ha distans. Då känns det mer som en rent ekonomisk fråga. Då väljer de liksom, hur billigt kan vi få det? (1E, gymnasial, svenska, enskild)

Läraren ser här problem med upphandling som instrument, inte minst hos mindre kommuner där upphandling blir ett sätt att bedriva signalpolitik och att skapa så billig utbildning som möjligt. Vidare pekar citatet på skillnader i villkor vad gäller de nationella proven. Enligt vissa avtal ska en anordnare använda sig av de nationella proven, enligt andra avtal ska de inte använda sig av dem. Sannolikt syftar läraren här på krav från vissa kommuner på att använda gamla nationella prov som övning inför det kommande provet en elev ska genomföra. En annan aspekt av frågan om upphandling, och även här gällandes ersättningsnivåer, framträder i en intervju med en lärare i historia anställd av en enskild anordnare. Här lyfts problematiken i att jobba med grupper av elever som kommer från olika kommuner, där kommunerna har olika kontrakt och ersättningsnivåer avtalade med anordnaren.

Eftersom det var en ganska stor kund, så att säga, med flera kommuner i en grupp och de tog ganska mycket tid och många började känna att ”jag hinner inte med mitt jobb”, och så vidare och lösningen var att ”ja, men eftersom den här kommungruppen betalar så lite så får ni, liksom, minska på elevkontakten” och då blir det så här ”jaha, vilken kommun kommer du ifrån? Nej, då får du bara fem minuter idag.” Alltså, så gör man ju inte. Det går inte att jobba så... Och det blir en otroligt stor press som läggs på lärare och speciellt då ifall du har

en elev som behöver mycket, som många av eleverna från just den här kommunen behövde, så- nej, men det blir ju superknepigt. (1M, gymnasial, historia, enskild)

Som framgår av citatet ovan ställs läraren, när tiden tryter, inför dilemmat att välja mellan att hjälpa den elev som är i behov av störst stöd, eller att hjälpa den elev som kommer från den kommun där ersättningen är högre.

Marknadsorganiseringen bidrar med andra ord här till att läraren behöver förhandla mellan de krav som ställs upp i de nationella styrdokumenterna och de krav som regleras i avtalen med olika kommuner.

Ännu en aspekt som framträder i våra intervjuer, här med fokus på auktorisationssystemet, handlar om överetablering. När för många anordnare försöker rekrytera elever inom mindre kurser sprids eleverna ut så pass tunt att det kan bli svårt att klara av att erbjuda kursen. Som en lärare i historia hos en kommunal anordnare lyfte fram.

Det är för många på marknaden!... Men sedan har du samhällskunskap 2 och historia 2 - då är det inte jättemånga som läser dem och samtidigt har våra elever ofta behov av att läsa ett antal fördjupningskurser för att få ihop antal poäng för sin gymnasieexamen. Då blir inte de här kurserna av för då har du kanske 10 aktörer som anordnare och så har du inte så många elever så ingenstans blir kursen av utan den står still och det är ett jättedilemma som drabbar eleverna faktiskt! (1N, gymnasial, historia, kommun)

Läraren pekar här på problemet av överetablering och hur det kan drabba den enskilda eleven. Det handlar med andra ord om bristande likvärdighet, där elever i vissa kommuner får sämre tillgång till vissa kurser än andra.

8.5.2 Missvisande betyg och bristande likvärdighet

Vanligt återkommande berättelser från lärare som jobbar på kommunala skolor handlar om hur elever som läser hos enskilda (externa) aktörer får högre betyg än de borde fått. Motsvarande berättelser hittar vi inte hos lärare från enskilda anordnare när de talar om kommunala anordnare. Däremot berättar flera lärare som jobbar hos enskilda anordnare om problem med likvärdighet som bland annat kopplas till de ekonomiska incitament som finns att sätta godkända betyg på elever.

Vi vänder oss först till några berättelser från lärare anställda hos kommuner i vilka lärarna kritiserar vad de menar är missvisande betygssättning hos enskilda anordnare. Som en lärare i matematik på gymnasial nivå, anställd hos en kommunal anordnare, berättar.

Ja, men den tanken har jag tänkt också för att det är ju ganska enkelt att få ett betyg när man läser hos en extern aktör och vi vet att eleverna tar genvägar. De lämnar över uppgifter. De känner någon som läst kursen tidigare, de lämnar över uppgifterna. Den som rättar uppgifterna känner inte eleverna. Mina kollegor som har svenska ser på en gång att "ja, men det där har inte du skrivit". (1B, gymnasial, matematik, kommun)

Läraren menar att det är enklare att erhålla högre betyg hos en extern anordnare än hos en kommunal anordnare. Vidare menar läraren att det är lättare för eleverna att fuska hos de anordnare där läraren sällan eller aldrig träffar sina elever. En annan lärare i matematik, anställd hos en kommunal anordnare,

uttrycker liknande farhågor om missvisande betyg och efterfrågar mer kontroll från Skolinspektionen.

Jag skulle verkligen vilja att Skolinspektionen eller någon kunde få grepp om och ta tag i om det är reella kunskaper som genereras här, är betygen korrekta och så vidare. Varje gång det avslöjas en sådan här skandal så bara tystnar det efter ett tag. (1A, gymnasial, matematik, kommun)

Lärare uppvisar här frustration över att de skandaler om fusk hos enskilda anordnare som uppdagats massmedialt inte tycks leda till några substantiella åtgärder. I grunden verkar lärarnas frustration handla om att de ser hur det saknas likvärdighet inom den kommunala vuxenutbildningen. En lärare i engelska anställd hos en kommunal anordnare talar explicit om bristande likvärdighet.

Ja, hela likvärdigheten försvinner för det finns ingen likvärdighet i att någon som är extern aktör måste tjäna pengar så genomströmningen måste finnas. Godkända betyg måste finnas för annars får man inga nya elever och då kan man inte gå in på upphandlingskriget, som jag kallar det. Det går inte för då förlorar man pengar. (1J, gymnasial, engelska och svenska som andraspråk, kommun)

Denna lärare lyfter fram vad hen kallar ”upphandlingskriget” och hur de ekonomiska incitament som finns för att bedriva vuxenutbildning leder till att godkända betyg sätts trots att eleverna inte nått upp till kunskapskraven. Läraren pekar på ett problem, att de ekonomiska incitamenten styr betygssättningen, som även lyfts upp av lärare anställda hos enskilda anordnare. En lärare inom fysik och matematik hos en enskild anordnare säger så här:

... en sak som har kommit upp, för att det har kommit flera gånger på sistone, är det här med ekonomin och hur vi får betalt, för vi får betalt per betyg och vi får mer betalt per godkända betyg än vi får för F eller om vi sätter streck för att vi inte har underlag. Det blir ju incitament till att sätta godkända betyg och det rimmar ju illa med att man– ja, vi ska ju inte göra det. Vi måste ju se till att eleverna faktiskt kan kunskapskraven. Där är en uppenbar motsättning. (1Q, gymnasial, fysik och matematik, enskild)

Läraren pekar på dilemmat som uppstår när den enskilda anordnaren ersätts ekonomiskt baserat på godkända betyg. Det skapas enligt denna lärare då incitament att godkänna elever som inte borde bli godkända. Med andra ord skapas här problem vad gäller likvärdighet, något som en annan lärare i fysik anställd av en enskild anordnare påtalar:

Den allra viktigaste frågan är givetvis att utbildningen är bra för eleverna och att de får rätt kunskaper, men nästa steg är likvärdigheten för jag har sett så dåliga exempel på att likvärdigheten inte fungerar, liksom, med hur man bedömer och elever hoppar mellan skolor för att de vet att det är lättare att ta sig igenom på en annan skola. Det är varken bra för samhället eller någon egentligen. Det kommer ju komma ut massa elever som inte kan vad de ska. (1P, gymnasial, fysik och matematik, enskild)

Läraren pekar på hur det i en situation där det finns flera anordnare att välja på skapas incitament för elever att hoppa mellan anordnare för att hamna på ett ställe där det är lättare att få godkända betyg. Detta problem lyfts även fram av en lärare i engelska på grundläggande nivå anställd hos en enskild anordnare.

Så även mellan instanserna så blir det ju en krock och det är klart att skolor får rykten om sig också. ”Den här skolan är det lättare att fuska på”, ”den här skolan ska du gå på om du vill ha mycket hjälp”, och att inom mitt jobb så kan jag inte riktigt påverka det för att jag har, som sagt, inte riktigt möjlighet. (2F, grundläggande, engelska, enskild)

Med andra ord lyfter lärare anställda hos kommunala liksom enskilda anordnare fram problem med likvärdighet, som i sin tur kan kopplas till marknadsorganiseringen av komvux. Förlorarna på detta, som en del lärare direkt påtalar, är eleverna som inte kommer vidare i utbildningssystemet då de fått betyg som inte motsvarar den kunskap de har. En lärare (1K, gymnasial, engelska, kommun) i engelska ger ett tydligt exempel på vilka problem som kan uppstå för eleven längre fram. Läraren kritiserar distansundervisning i engelska som denna anser vara allt för lätta att ”fippla sig igenom” och eleverna ”står där med ett betyg som de inte fixar”. När de sedan kommer till universitetet inser de att litteraturen är på engelska och att deras kunskaper är för skrala för att klara av studierna. Även en lärare i svenska på gymnasial nivå ger exempel på problem som uppstår när betyg som inte motsvarar elevens kunskaper delas ut.

Det är ju många aktörer som har fem veckor hos oss också! Alltså jag kommer på jättemånga exempel, eleverna är så missnöjda med att de inte får betyg hos oss! Vi är så hårda, vi är så stränga får man höra. Sedan går de till en privat aktör, klarar faktiskt kurserna snabbt med bra betyg i både SVA1, SVE1 och SVA3. Och sedan så bara får de inget jobb...det gör mig gråtfärdig när elever kommer tillbaka och säger ”snälla, snälla! Jag har nu blivit klar med kursen, jag har C i liksom SVA3, jag får inget jobb!” Det finns även vissa som är läkare men de får inget jobb för de förstår inte patienterna. Där, ”kan jag läsa om kursen?” nej för du har betyget! (1G, gymnasial, svenska och svenska som andraspråk, kommun)

Läraren ger uttryck för de problem som uppstår när elever å ena sidan vill klara av sina studier så snabbt som möjligt, och det å andra sidan finns olika aktörer som tycks göra olika tolkningar av vad som krävs för vissa betyg. Det som beskrivs är med andra ord en bristande likvärdighet och i slutändan är det eleverna som drabbas. I just detta citat lyfts exempel fram på hur elever inte lyckas få jobb på grund av bristande svenska, trots att betygen säger annorlunda om språkkunskaperna, och att möjligheter att läsa kursen igen inte finns då de ju redan har godkända betyg.

Vi kan notera att marknadsorganiseringen som ramfaktor för lärares arbete framför allt framträder i intervjuer med lärare i gymnasiala högskoleförberedande ämnen och till viss del från lärare inom komvux på grundläggande nivå. Men en lärare inom barn och fritid på en kommunal enhet pekar på liknande problem.

Ja eller en sån här fristående skola eller vad det finns nu då som poppar upp här för att ta emot elever. Och då tyvärr är det ju så att vi ser att de som kommer från vuxenutbildningen, de har oftast bättre än de som kommer från... Vi kallar dem snälle-betygen. (1U, gymnasial, barn och fritid, kommun)

Kritiken mot den bristande likvärdigheten kommer som sagts från lärare anställda av kommunala likväl som av enskilda anordnare. I slutändan tycks det hela handla om pengar, som en lärare i engelska på grundläggande nivå anställd av en enskild anordnare uttrycker det:

Vi har haft mycket samtal på min arbetsplats om hur man formulerar sig. I stället för att prata om hur vi kan förbättra kurserna, hur vi kan nå ut, göra dem anpassade för elever, hur vi ska jobba med pedagogiska frågor så blir det snarare hur vi ska få elever att inte hoppa av för det kostar pengar... Det handlar inte om ett pedagogiskt uppdrag, det handlar om pengar. Både från kommunen, men också från de som säljer tjänsten och då hamnar allt– allt annat blir sekundärt på något vänster och det blir något för den enskilda läraren att ansvara för i stället för att arbetsplatsen som helhet ser över pedagogiska uppdrag, rättningsystem, kunskapskrav, hur allting kopplas ihop. (2F, grundläggande, engelska, enskild)

Fokus på genomströmning, som i sin tur är sammankopplat med den ekonomiska ersättningen, sätter ramar för om och hur läraren kan arbeta med sitt uppdrag såsom stipulerat i läroplan och kursplan. Läraren pekar här på hur de ekonomiska incitamenten att godkänna elever hamnar i förgrunden. Snarare än att diskutera hur utbildningen kan utvecklas för att möta de elever man har handlar diskussionerna på arbetsplatsen om ekonomi. Läraren lämnas därmed ensam i arbetet med att anpassa utbildningen till sina elever.

Sammantaget målar lärarna i våra intervjuer upp en bild av hur marknadsorganiseringen bidrar till att lärarna får ett snävare handlingsutrymme i sitt arbete med att möta krav som sätts upp i styrdokument. De måste dels ta sin arbetsgivares ekonomiska situation i beaktande (till exempel genom att fokusera på genomströmning), dels vara förberedda på att möta elever som inte har de kunskaper som deras betyg påvisar. Marknadsorganiseringen utgör således på flera sätt en ramfaktor för lärares arbete.

Värt att notera är att vi inte hittar liknande utsagor från intervjuerna med lärarna på vare sig sfi eller på komvux som särskild utbildning. Dels kan det bero på dessa skolformsdelars annorlunda organisering, dels kan det bero på att urvalet av intervjupersoner är begränsat inom dessa delar.

9. Resultat i läroplansteoretisk belysning

Läroplansteori är ett redskap för att undersöka hur kunskaper organiseras (fördelas, kontextualiseras, sekvenseras, prioriteras, m.m.) i utbildning, till exempel via olika skolformer och ämnen. En grundläggande utgångspunkt i ett läroplansteoretiskt perspektiv är att alla läroplaner bygger på en specifik uppsättning ordnande principer. Ingen läroplan kan ta upp allt, ett urval måste ske. Detta innebär med nödvändighet att visst innehåll och vissa undervisningsformer premieras samtidigt som andra försvåras. Läroplansteorin synliggör på så vis att organisering av utbildning alltid innebär att göra avvägningar och att det sällan finns enkla svar eller lösningar på hur utbildning bör organiseras för att åstadkomma önskade resultat. I rapporten har vi med utgångspunkt i studiens syfte och dess tre frågeställningar redogjort för hur lärare inom den kommunala

vuxenutbildningens olika delar tolkar och tillämpar styrdokumentet som reglerar undervisningspraktiken. I detta avslutande kapitel diskuterar vi studiens resultat i relation till ett antal läroplansteoretiska begrepp för att synliggöra de centrala mönster som kan identifieras samt vilka slutsatser som kan dras mot bakgrund av dessa mönster.

Kapitlet är strukturerat enligt följande. Inledningsvis diskuteras hur lärarna förhåller sig till styrkedjans olika nivåer samt hur kopplingen mellan undervisning och styrdokument ser ut i lärarnas arbete. Därefter diskuteras hur ett antal ramfaktorer kan ses som bidragande förklaringar till lärarnas arbete med styrdokumentet. Sedan syntetiseras rapportens resultat i en diskussion om hur olika ämnen och skolformsdelar kan förstås som uttryck för olika pedagogiska koder. Dessa koder har betydelse för lärares tolkning och tillämpning av styrdokument samt för vilka grundläggande funktioner och målsättningar som prioriteras i utbildningen via undervisningen. Kapitlet avslutas med en diskussion av ett antal utmaningar i lärares tolkning och tillämpning av styrdokument som kan identifieras med utgångspunkt i studiens resultat. Här reser vi utmaningar i såväl mer generella som mer skolformsdelsspecifika och ämnesspecifika kontexter samt i relation till olika styrdokument och deras funktion i lärares undervisning.

9.1 Styrkedjan och kopplingen mellan undervisning och styrdokument

Resultaten i intervjustudien överensstämmer med enkätstudien gällande lärarnas värdering av olika övergripande mål i läroplanen och skollagen. Målen om att främja individens personliga utveckling och stärka individens ställning i samhällsliv och arbetsliv värderas högt, medan målen "...att alla elever utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande och innovationstänkande" samt "...att komvux ska utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet" värderas klart lägre.

Tendensen i enkätresultaten, där lärarna värderar relevansen av olika dokument i styrkedjan vid undervisning och bedömning enligt en närhetsprincip, bekräftar i intervjustudien (undantaget särskild utbildning). Närhetsprincipen innebär att dokument upplevs som mer relevanta ju närmare den specifika undervisningspraktiken de är formulerade. Detta är ett av flera resultat i rapporten som påvisar hur det ofta blir kunskapskraven och centralt innehåll som är de nivåer i styrkedjan som framför allt styr lärarnas undervisning. Tendensen att de högre nivåerna i styrkedjan, och därmed utbildningens mer allmänna målsättningar, konsekvent hamnar i bakgrunden påverkas även av ett antal ramfaktorer som vi diskuterar nedan.

Resultaten från enkätstudien ger för handen att lärarna i samtliga skolformsdelar tycks förhålla sig aktivt till styrdokumentet i sin undervisning. Detta resultat kan dock nyanseras via kopplingsbegreppet och resultaten från intervjustudien. I

intervjustudien är det tydligt att relativt få lärare har ett proceduralt förhållningssätt till styrdokumentet. Med andra ord, få lärare arbetar kontinuerligt och dynamiskt med styrdokument i sin undervisning, till exempel genom att kontextualisera innehållet i olika kursuppgifter i relation till studerandegruppens kunskaper och erfarenheter. Då ett mer proceduralt förhållningssätt också i stor utsträckning samvarierar med ett ackommoderat förhållningssätt, det vill säga en koppling där styrdokument har en avgörande betydelse för lärarens undervisning, innebär det att även denna koppling är ganska sällsynt bland lärarna. Det är alltså relativt ovanligt att lärare i komvux beskriver sin undervisning på sådant sätt att styrdokumentet genomsyrar undervisningen. Samma sak gäller det motsatta. Det är sällan vi finner en avvisande koppling, det vill säga att styrdokumentet ignoreras helt. De gånger vi identifierar en avvisande koppling sker detta framför allt indirekt via lärplattformar och förväntningar från arbetslivet. Vanligast är att lärarna representerar en form av symbolisk koppling mellan styrdokument och undervisning. I dessa fall får styrdokumentet ofta funktionen av ”checklistor”, alltså något som lärare ibland vänder sig till för att se till att de följer vad som står i framför allt det centrala innehållet och kunskapskraven. Dock får dokumentet ingen djupare betydelse för undervisningen. En central bakgrund till att denna typ av kopplingar uppstår utgörs av olika ramfaktorer.

9.2 Ramfaktorer

Som framgår i rapporten skiljer sig olika skolformsdelar och ämnen åt i flera avseenden gällande hur lärare tolkar och tillämpar styrdokument. En central delförklaring till varför så är fallet är att olika ramfaktorer och pedagogiska koder upprättar villkor för lärare i deras arbete med undervisning. Det är inte möjligt att förstå hur lärare tolkar och tillämpar styrdokument utan att ta i beaktande det sammanhang (ramar) som lärarna befinner sig i. Sammanhanget, eller ramfaktorerna, bestämmer inte hur lärarna arbetar med undervisning och styrdokument. Däremot etablerar ramarna villkor för vad som är möjligt eller vad som är svårare för lärare i olika sammanhang att göra. I studien identifierar vi följande ramar som särskilt centrala för lärares tolkning och tillämpning av styrdokument.

9.2.1 Tid som ramfaktor

Tid framträder återkommande i vårt material som en ramfaktor som påverkar lärarnas förhållningssätt till styrdokument och hur de genomför sin undervisning. Å ena sidan handlar tid om den takt varmed elever studerar, å andra sidan handlar det om den tid som lärarna ser sig ha för att bedriva sitt arbete. Vad gäller elevernas studietakt varierar den. Ibland läser eleverna en viss kurs på så kallad helfart, vilket kan innebära att just den kursen endast är fem veckor lång. I våra intervjuer påtalar flera lärare att de ser problem med en så hög studietakt, då det inte ger tid för eleven att hinna bearbeta allt innehåll. Denna problematik lyfts av lärare inom olika ämnen, men framför allt hos lärare inom svenska som andraspråk och engelska, på både grundläggande och gymnasial nivå. Lärare

vittnar om hur eleverna vill göra kurserna så snabbt som möjligt för att komma vidare med sina studier eller ut i arbete, samtidigt som lärarna försöker vägleda eleverna att välja en, enligt lärarna, skälig studietakt. Men i slutänden är det eleven som bestämmer.

Kurser som går under kort tid gör det även svårt för lärarna att hinna med allt innehåll som enligt kursplanen ska behandlas. Ramarna blir för snäva även när det gäller den undervisningstid som erbjuds. När motsvarande kurs ges inom ungdomsskolan sträcker den sig normalt över en eller flera terminer med löpande kurstillfällen (undervisning). När kursen ges på komvux på fem till tjugo veckor (beroende på kursens storlek och studietakt) blir inte bara processen betydligt kortare, utan den totala undervisningstiden blir, jämfört med ungdomsskolan, mycket mindre. Under sådana förutsättningar måste läraren selektera vad som hinns med och vad som blir tvunget att lämnas därhän.

I enkätsvaren är det tydligt hur lärarna på grundläggande och gymnasial nivå, närmast oavsett ämne, anser sig ha för lite tid till förfogande för att hinna med allt centralt innehåll i kurser. I intervjuerna lyfts denna problematik framför allt upp av lärare inom allmänna kurser på gymnasial nivå inom ämnena samhällskunskap och historia, men även inom svenska, svenska som andraspråk, och engelska på grundläggande nivå. Med kort om tid hamnar fokus på det konkreta och mätbara (kunskapskraven) snarare än på de vidare målen med komvux som skrivs fram i styrdokument högre upp i styrkedjan. Den begränsade undervisningstiden innebär även att lärare blir tvungna att välja bort metoder för undervisning som de tror gynnar lärandet, till exempel gruppdiskussioner. Frågan om tid är däremot frånvarande i våra intervjuer med lärare i särskild utbildning.

9.2.2 Elevsammansättningen som ramfaktor

Eleverna och elevsammansättningen i komvux är en ramfaktor med betydelse för flera av studiens resultat gällande lärares tillämpning av styrdokument. Exempelvis kan elevernas sociala och språkliga bakgrund både bidra till och försvåra undervisningen i olika ämnen. Elevernas nivå av närvaro och motivation utgör villkor för vad som är lättare eller svårare för lärare att genomföra vid lektionstillfällen på plats. Ibland anges eleverna också som en anledning till hur lärare använder läromedel. Framför allt talar lärare i detta sammanhang om elevers språkliga och kulturella bakgrund, vilken gör att lärare upplever sig tvungna att använda ett visst läromedel på ett visst sätt. Elevsammansättningen utgör alltså en typ av ramfaktor i relation till val och användning av läromedel såväl som för andra aspekter av lärarnas undervisning.

En specifik aspekt av hur eleverna och elevsammansättningen påverkar undervisningen framträder när denna ramfaktor interagerar med (begränsad) tid som ramfaktor. Vad som då sker är att många lärare tycks anpassa sin undervisning utifrån fokus på att få så många elever som möjligt godkända. Vissa lärare talar uttryckligen om att deras lektioner enbart syftar mot att garantera att eleverna uppnår godkänt betyg. Ett ramfaktorteoretiskt begrepp som kan användas för att förstå detta är den så kallade styrgrupphypotesen (Dahllöf,

1967). Styrgruppshypotesen är tillämpbar när undervisningstiden är för begränsad för att alla elever ska kunna uppnå kursmålen. Hypotesen gör gällande att en styrgruppsmekanism då avgör progression och selektion av innehåll i undervisning. Styrgruppen, som avser de elever efter vilkas framsteg läraren fattar sitt beslut att gå vidare till ett nytt moment, kommer alltså att spela en avgörande roll för undervisningen genom att undervisningsprocessen och därigenom alla elevers lärande anpassas och begränsas till styrgruppens förkunskapsnivå och prestationer (Broady, 1999; Dahllöv, 1999). Mekanismen blir på så vis motsatt en individualiserad undervisning. Anledningen till att lärare vi intervjuat agerar enligt styrgruppshypotesen tycks vara tidsbrist i relation till de mål som ska uppnås. Dessa upplevs inte som rimliga av lärarna i relation till den tid de har för planering och framför allt inte i relation till elevernas tid i undervisning. Betydelsefullt att notera är att styrgruppen varken i Dahllöfs hypotes eller i de intervjuade lärarnas undervisning är de elever som har svårast för eller har sämst förutsättningar att uppnå kursmålen i en kurs. Dessa elevers behov möter lärarna bland annat genom att anpassa "svårighetsgraden" på specifika uppgifter i en form av individualisering.

De uttalade exemplen på styrgruppshypotesens inflytande i denna studie återfinns främst i intervjuer med lärare på gymnasial nivå, där betyg har en mer avgörande funktion för vidare kvalificering än i andra skolformsdelar. Men även lärare inom andra delar av komvux uttrycker att de anpassar undervisningen för att "få igenom så många som möjligt". Ett flertal lärare som undervisar på grundläggande nivå reflekterar över att de "sviker" mer högpresterande elever. I linje med styrgruppshypotesen ser vi att lärarnas undervisningsupplägg blir begränsade till innehåll och moment som syftar mot att elever ska nå upp till kunskapskrav på godkänt-nivå. De elever som strävar efter A-nivån, eller egentligen något annat betygssteg än E, får ta stort eget ansvar för sitt lärande utöver den nivå som styrgruppen avgör. Elever som har kapacitet för högsta betyg får mer eller mindre klara sig själva för att uppnå detta. Det här gäller exempelvis elever av den tidigare presenterade elevtypen "den kapabla eleven" (se avsnitt 8.2.1) i kurser på gymnasial nivå, främst i engelska och svenska, men också i matematik. När en styrgrupp blir avgörande för undervisningen i komvux är det alltså problematiskt i relation till regleringen om att undervisningen ska anpassas i relation till den enskilda elevens behov, förutsättningar och tidigare kunskapsnivå, samt att deras kunskaper ska utvecklas så långt som möjligt.

De exempel på lärares strategier och uttryck gällande tillämpning av styrdokument som kan förstås med hjälp av styrgruppshypotesen återfinns inte i våra intervjuer med lärare inom särskild utbildning. I särskild utbildning är undervisningsgrupperna jämförelsevis mycket små och de mål som ska uppnås tillika den tid de har till förfogande upplevs som rimliga av lärarna.

9.2.3 Läromedel och selektiva traditioner som ramfaktorer

Läromedel framträder också som en ramfaktor med betydelse för lärares tolkning och tillämpning av styrdokument i materialet, främst i form av läroböcker och

lärplattformar. Betydelsen av läromedel varierar mellan olika ämnen, där till exempel läroboken har stor betydelse i matematik, men en mindre betydelsefull roll i samhällskunskap. Det föreligger också skillnader mellan skolformsdelarna, där till exempel läromedel är centrala i sfi men spelar en mindre viktig roll i särskild utbildning. Ett generellt mönster är dock att läromedel ofta får en viktig roll i lärares arbete, inte minst som uttolkare av styrdokumentet. Läromedel blir därmed, i vissa ämnen, starkt styrande. När läromedel blir starkt styrande riskerar det å ena sidan att osynliggöra de högre nivåerna i styrkedjan, å andra sidan bidrar det ofta till en individualiserad undervisningsform där elever arbetar självständigt snarare än i grupp. I intervjuerna talar lärarna i princip endast om centralt innehåll och kunskapskrav när de talar om läromedel och mycket sällan om relationen till de högre nivåerna i styrkedjan. Att så är fallet kan också ses i ljuset av individualiseringen där vissa mål blir enklare och andra svårare att omsätta i en individualiserad undervisningsform. Till exempel kan mer komplexa mål som kräver en viss utsträckning i tid och process, och som ofta närmast förutsätter diskussioner, bli svårare att förverkliga.

När lärare inom ett ämne betraktar läromedel som en oproblematiserad uttolkare av undervisningsinnehåll och styrdokument kan det betraktas som ett uttryck för en selektiv tradition (Apple, 2004; Sund, 2008). I vår analys har vi kunnat se hur selektiva traditioner samvarierar med olika typer av kopplingar (Coburn, 2004). När läromedlen gör den avgörande uttolkningen av styrdokument leder detta ofta till vad vi kallat för en symbolisk koppling mellan undervisning och styrdokument. Med andra ord, i de fall där lärarna ser det som att läromedlet redan har tolkat styrdokumentet, förhåller sig lärarna inte aktivt och kontinuerligt till dessa dokument. Det motsatta förhållandet uppstår när lärare har en mer problematiserande hållning till läromedel. Då tenderar lärarna att uppvisa ett mer proceduralt och ackommoderat förhållningssätt till styrdokumentet, det vill säga ett förhållningssätt där lärare kontinuerligt och dynamiskt arbetar med styrdokument så att dessa får en avgörande betydelse för undervisningen.

9.2.4 Bedömning, betygssättning och nationella prov som ramfaktorer

Bedömning och betygssättning är arbetsuppgifter som har en viktig roll i lärares arbete med undervisning och uppföljning av denna. Här sätter styrdokumentet speciellt ramar för den formella betygssättningen. Betygssystemet och kunskapskraven (numera betygskriterierna) är centrala i detta, och inte minst pekar styrdokumentet ut att resultaten på de nationella proven särskilt ska beaktas vid betygssättning i vissa ämnen. Här uppstår en svag inramning när det gäller vad betygssättningen ska baseras på i ämnen med nationella prov. Å ena sidan ska betyget sättas utifrån en allsidig bedömning i förhållande till kunskapskraven, å andra sidan ska de nationella proven särskilt beaktas. Hur ska lärarna hantera dessa potentiellt motsägande krav? Ett dilemma kan uppstå om de övriga bedömningsunderlagen inte är samstämmiga med resultatet från det nationella provet, i och med att läraren inte kan bortse från det sistnämnda. Detta dilemma

kan, vad gäller gymnasial nivå, dessutom ses mot bakgrund av den tidsaspekt som diskuteras ovan. Kurserna genomförs ofta under en kortare tidsperiod och med mindre undervisningstid jämfört med i gymnasieskolan. Om läraren ska få ett tillförlitligt underlag för en allsidig bedömning finns det en risk att det framför allt är bedömningen som hamnar i fokus snarare än lärandet. Med andra ord får betygssystemet en dubbel roll i utbildningen. Å ena sidan ingår bedömning i det som styrdokumentet anger ska ingå i undervisningen, där läraren också behöver få underlag för den avslutande betygssättningen. Å andra sidan utgör detta också en ramfaktor för lärarnas arbete med utbildningens huvuduppgift, som handlar om att deras tolkning och tillämpning av styrdokumentet ska bidra till elevernas lärande.

Resultaten i studien pekar bland annat på svårigheten med att få underlag för en allsidig bedömning i en kort kurs med begränsad kontakt mellan lärare och elev. Problematiken framträder både vid distansundervisning och i andra kurser där närvaron ofta är låg. Då blir frågan vilket underlag som finns för bedömningen – vad kan läraren basera denna på mer än prov eller andra uppgifter som är obligatoriska, om bedömningen ska bli rättvis och tillförlitlig? Blir bedömningen då allsidig? En svag inramning kan leda till att betygsunderlaget blir begränsat, och den allsidiga bedömningen blir svår eller rentav omöjlig.

De nationella proven utgör endast en ram för utbildningen i sfi och i vissa ämnen på gymnasial nivå. I andra delar av komvux finns andra utmaningar kring bedömning. Inom yrkesutbildningen på gymnasial nivå framstår arbetsmarknadens krav som en ram som inte minst påverkar bedömningen. Vi fann bland yrkeslärarna flera uttryck för att de styrdokument som ska reglera bedömningen fick begränsad styrande effekt. Detta berodde främst på att branschnormer, som till exempel kraven för att klara ett körkort, hade en betydligt starkare inramande effekt via såväl branschens som elevernas förväntningar på utbildningen.

Inom komvux som särskild utbildning framstår det formella bedömningsarbetet som mindre framträdande. Starkt fokus på individen innebär att bedömningen blir mer formativ och fokuserad på individens utveckling.

9.2.5 Marknadsorganisering som ramfaktor

Det finns idag omfattande forskning om konsekvenserna av marknadsorganisering av utbildning, inte minst i Sverige (se bidragen i antologier av Dahlstedt & Fejes, 2018, 2019). På senare år har även flera studier genomförts som studerar komvux marknadsorganisering på olika sätt (Andersson & Muhrman, 2022; Holmqvist, 2022; Fejes, Runesdotter & Wärvik, 2016; Muhrman & Andersson, 2022).

Det svenska utbildningssystemet är ett av de, och kanske det mest marknadsorganiserade utbildningssystemet i världen (Dahlstedt & Fejes, 2018, 2019). Grund- och gymnasieskola organiseras genom det fria skolvalet, skolpeng och fri etableringsrätt som en kvasimarknad där priset (skolpengen) sätts av

kommunen. Liknande organisering kan vi se i de kommuner som organiserar sin kommunala vuxenutbildning genom ett så kallat auktorisationssystem. Dock är upphandling det vanligaste sättet som kommuner i Sverige lägger ut sin kommunala vuxenutbildning på externa aktörer (Andersson & Muhrman, 2022; Holmqvist, 2022). Upphandling kan delvis iscensättas på olika sätt men i grunden handlar det om en budgivningsprocess där marknadens aktörer erbjuder sina tjänster för en viss kostnad (Holmqvist, 2022).

I litteraturen (se ovan) som rör utbildning och dess organisering används olika begrepp för att analysera och beskriva en process som innebär att ett utbildningssystem anammar logiker från det privata näringslivet – organisatoriskt såväl som i den dagliga verksamheten. I denna text har vi valt att använda begreppet marknadsorganisering för att beteckna just de ramar som lärare lyfter fram, och som har tydlig koppling till, de sätt varpå har kommit att formas med grund i det privata näringslivets logiker.

Viktigt att tydliggöra är att studien inte har haft som ingång att studera marknadsorganiseringen. Snarare är det ett framträdande resultat i de berättelser som lärarna i intervjuerna har delat med sig av när de har talat om hur de förhåller sig till och omsätter de läroplansanknutna styrdokument. Sådana berättelser har framträtt i intervjuer med lärare anställda av kommuner likväl som av enskilda anordnare.

Lärare berättar återkommande om hur olika aspekter av marknadsorganiseringen direkt påverkar deras undervisning. En aspekt handlar om felaktigt satta betyg där elever ges betyg trots att de saknar kunskaperna som motsvarar detta betyg. Flera lärare vittnar om hur de på sina kurser möter elever som inte har de förkunskaper de enligt sina betyg från andra anordnare ska ha. En situation de menar uppstår, bland annat, på grund av att anordnare ersätts ekonomiskt för satta godkända betyg. Detta drabbar inte bara lärarna vars arbete blir att stödja eleverna trots deras bristande kunskaper. Det drabbar framför allt eleverna som inte får de kunskaper de behöver för vidare studier eller arbete.

Ett annat sätt som marknadsorganiseringen sätter ramar för lärares undervisning handlar om de avtal som huvudmän skriver med olika anordnare av kurser. Det innebär att avtalen får rollen som ännu ett styrdokument som anordnare och lärare behöver förhålla sig till. Avtalen i sig bidrar till att skapa värden om vad komvux är och bör vara (jfr Holmqvist, 2022), något som anordnarna och dess lärare har att förhålla sig till. Värdet, som vi kunnat se i vår studie, formas bland annat genom de prisnivåer som kommuner sätter på kurser inom komvux. Prisnivåerna bidrar till att skapa en rad etiska dilemman som lärare har att förhålla sig till. Ett sådant uppstår till exempel när en lärare jobbar med en grupp elever där eleverna kommer från olika kommuner. Därmed regleras elevernas deltagande genom olika avtal och ersättningsnivåer. Varje avtal skapar sina värden och dikterar riktlinjer. Prisnivåerna styr bland annat hur mycket tid läraren har till att stödja eleverna. Med olika avtal kan läraren därmed ställas inför valet att stötta de elever

som har störst behov, eller att stötta de elever vars kommun har gett en högre ersättning.

Ett annat exempel på hur prisnivåer skapar värden, och därmed sätter ramar, handlar om den prispress, och därmed de ersättningsnivåer som skapas genom upphandling. Lärare får därmed, som vi lyft upp ovan vad gäller tid som ramfaktor, för lite tid för sin undervisning. I konflikt med styrdokumentet tvingas då lärarna selektera innehållet i kurserna, det vill säga välja ut endast de delar av innehållet i en kurs som de bedömer som viktigast och som de bedömer att de hinner med utifrån de villkor som ges.

Ännu ett exempel på hur marknadsorganiseringen sätter ramar för lärares arbete, i detta fall genom upphandlingsavtal, är hur vissa kommuner styr sina anordnare i att de ska använda gamla nationella prov som träning inför kommande nationella prov, medan andra kommuner inte kräver detta. En lärare måste därmed agera olika beroende på elevens hemkommun. Lärares eget tolkningsutrymme om nationella prov som del av det pedagogiska upplägget är därmed kringskuret. Samtidigt väcks frågan om det är rimligt att upphandlingsvillkoren sätter ramar för bedömning och betygssättning som går utöver de nationellt reglerade?

Med grund i ovan sagda skulle vi kunna säga att upphandlingsavtalen bär på en egen logik – ett kontraktbaserat tänkande – som befäster vissa sätt att tolka övriga styrdokument i styrkedjan. Detta kan liknas vid det förhållande som yrkesutbildningarna har gällande påverkan av normer och texter från olika branscher på arbetsmarknaden som framgått tidigare i rapporten.

Även i relation till de kommuner som använder sig av auktorisation uppträder en specifik logik. Det handlar då om de värden som formas genom de kontrakt som reglerar det godkännande som varje anordnare behöver få från kommunen för att bedriva sin verksamhet. En sådan logik bär bland annat på en idé om konkurrens, vilket i sin tur kan få specifika konsekvenser. Som vi visat i våra resultat berättar lärare om det kan leda till överetablering och att vissa kurser inte kan erbjudas, varpå eleverna drabbas.

9.2.6 Fragmentisering som ramfaktor

Ett tydligt resultat från studien är hur komvux framstår som fragmentiserat, vilket blir en ram som på flera sätt får betydelse för lärares arbete med styrdokument och undervisning. Fragmentiseringen har sin grund i en rad faktorer varav flera kan kopplas till hur komvux är organiserat. Genom kraven på att komvux ska vara flexibelt och individanpassat är det ovanligt att en lärare jobbar med undervisning som planeras i relation till en sammanhållen grupp. Snarare sker undervisningen riktat mot enskilda elever. I de fall då läraren bedriver undervisning för en grupp kan eleverna mycket väl befinna sig i helt olika delar av kursen. Att så är fallet beror på att komvux är kursbaserat – en elev väljer att gå enskilda kurser snarare än ett program – samtidigt som intaget till kurser sker kontinuerligt. Därutöver läser en stor andel av eleverna i komvux idag, inte minst inom komvux på gymnasial nivå, sina kurser på distans och är inte del av en elevgrupp i annan

bemärkelse än att eleven tillhör den grupp elever läraren ansvarar för. Läraren har med andra ord att handskas med en fragmentisering i termer av att undervisningen riktas mot en rad individer snarare än en grupp. Denna typ av fragmentisering framträder främst i våra intervjuer med lärare inom komvux på gymnasial nivå och dess allmänna ämnen. Lärarna på yrkeskurser och kurser på grundläggande nivå ger i mindre utsträckning uttryck för denna typ av fragmentisering och den är frånvarande i intervjuerna med lärarna inom särskild utbildning. Lärarna på sfi ger framför allt uttryck för att den kontinuerliga intaget till kurser gör det svårt att planera sin undervisning.

Fragmentiseringen av komvux förstärks ytterligare genom att de flesta kommuner, i olika grad, lägger ut delar av eller hela sin vuxenutbildning på externa anordnare. Genom sådan marknadsorganisering skapas å ena sidan ett ständigt föränderligt vuxenutbildningslandskap – det sker löpande ändringar i vilka anordnare som kontrakteras. Det blir med andra ord en mer eller mindre instabil och kortsiktig verksamhet. Å andra sidan bidrar utförandet av utbildning på entreprenad till att kommunen generellt får sämre överblick över sin verksamhet, inte minst i de fall där antalet anordnare i en kommun blir många. Fragmentiseringen som uppstår med många anordnare kan, som lärare i våra intervjuer påtalar, leda till överetablering.

Tid har redan diskuterats ovan som en ram, men är även en aspekt som framträder i materialet såsom bidragandes till komvux fragmentisering. Lärare inom flera av skolformsdelarna lyfter fram brist på tid för att hinna med allt centralt innehåll, samtidigt som studietakten för många elever är för hög. Här handlar det om att de ser att kurser ges på en alltför kort tid och i alltför hög studietakt för att eleverna ska hinna med att tillgodogöra sig hela kursen och exempelvis få förståelse för de samband som finns mellan kursens olika delar och de olika kunskaper och färdigheter som den syftar till. Fragmentiseringen här handlar alltså framför allt om risken för ett fragmentiserat innehåll i kurserna. Genom det kursbaserade systemet med fokus på flexibilitet i form av individuella studier och studieupplägg skapas ett fragmentiserat komvux. Sådan fragmentisering är en central del av förklaringen till varför styrdokumentet högre upp i styrkedjan inte blir aktuella i lärarnas arbete annat än eventuellt genom en symbolisk koppling. Det i många fall frånvarande aktiva förhållningssättet till vuxenutbildningens läroplan kan ses som ett uttryck för de svårigheter att skapa sammanhållna undervisningsprocesser som ramarna i ett fragmentiserat system skapar.

9.3 Pedagogiska koder i komvux

Betydelsen av de ramar vi presenterat ovan kan sammanfattas, eller syntetiseras, som ett uttryck för olika pedagogiska koder. Det vill säga, att lärare tolkar och tillämpar styrdokument på olika sätt i olika skolformsdelar och ämnen kan betraktas som ett uttryck för pedagogiska koder, med vissa ordnande principer.

9.3.1 Koder i olika ämnen

Till exempel kan vi betrakta matematikämnet som ett ämne med stark klassifikation (k+) och stark inramning (i+). Det är tydligt vad som är och inte är matematik och det är tydligt vad som är rätt eller fel svar och i vilken sekvens uppgifter skall utföras. Detta synliggörs också genom att det är ämnet (och inte eleven) som är i centrum, och av att läroboken i regel framträder som mycket central för undervisningen. Att matematik är ett ämne med tydliga gränser synliggörs också via att det finns få ”externa diskurser” (t.ex. från andra ämnen eller arbetsmarknaden) som konkurrerar med innehållet så som det presenteras i läroboken. Att matematikämnet har denna specifika kodning är en central bakgrund för att förstå varför tolkning och tillämpning av styrdokument ser ut som den gör bland lärarna i detta ämne.

Matematikämnet kan kontrasteras mot yrkesämnena som har en annan kodning, vilket får betydelse för lärares tolkning och tillämpning av styrdokument. Yrkesämnenas klassifikation kan betraktas som svag (k-) på ett allmänt plan, då deras innehåll har en tydlig koppling till (dvs. svag klassifikation mot) praktiker på en föränderlig arbetsmarknad. Att klassifikationen mot arbetslivet är svag får implikationer även för ämnets inramning. Skolans styrdokument får konkurrens av styrdokument författade utanför skolan, och inramningen via skolans styrdokument (t.ex. betygskriterier) kan därför bli relativt svag (i-). Här kan i stället inramningen från arbetslivet vara starkare (i+), till exempel via branschnormer som diplom och körkort. I denna kod blir det varken ämnet eller eleven som står i centrum. Snarare blir det, på grund av den svaga klassifikationen mot och den starka inramningen från arbetslivet, arbetslivets behov som hamnar i centrum.

Centralt att påpeka är att det föreligger stora skillnader mellan olika yrkesämnena i hur lärare förhåller sig till och tillämpar styrdokument. Till exempel upplever lärarna inom fordon och transport ett relativt stort avstånd (k+) mellan innehållet så som det uttrycks i deras kursplaner och innehållet i läroplanen. Tvärtom upplever lärarna inom vård och omsorg liksom barn och fritid ett nära avstånd (k-) mellan kursinnehåll och innehållet i läroplanen. Det är alltså väsentligt att beakta ämnens klassifikation (k+/-) relativt *olika* områden (t.ex. läroplanens målsättningar) då detta har en betydelse för hur enkelt eller svårt det är för lärare att integrera detta innehåll. Att så är fallet illustreras även av andra ämnen än yrkesämnena. Till exempel uttrycker lärare i samhällskunskap, svenska och historia att innehåll som källkritik, kunskap om demokrati, jämlikhet, demokratiska värderingar och allas lika värde är relativt enkla att inkludera i undervisningen eftersom dessa målsättningar i läroplanen överlappar med kunskapsmål i lärarnas egna kurser.

9.3.2 Koder i olika skolformsdelar

Även gällande skolformsdelarna kan vi tala om olika koder för att förstå varför lärare tolkar och tillämpar styrdokument på olika sätt. Särskild utbildning genomsyras av en kod som sätter eleven i centrum för hur utbildningen och

undervisningen organiseras. Det är alltså en kod som genomgående präglas av en svag klassifikation (k-) och svag inramning (i-), där det är eleven och dess behov – inte ämnet, läroboken, styrdokument eller arbetsmarknaden – som bildar utgångspunkt för undervisningen. Denna typ av kod dominerar i vårt material inom särskild utbildning även när utbildningen har inriktningen som yrkesutbildning på gymnasial nivå och fokuserar på *närvaro* (vad eleven kan) snarare än *frånvaro* (vad eleven inte kan). I en sådan kod får externa verktyg (utanför eleven) som styrdokument eller läroböcker (som visar på frånvaro) en annan, mer indirekt, funktion. Detta gör att styrdokument tolkas och omsätts på ett annat sätt än i en kod med ämnet i centrum. Detta synliggörs också i denna studie av att komvux som särskild utbildning är de skolformsdelar som i störst utsträckning och i flest avseenden skiljer sig från övriga skolformsdelar. Till exempel avviker komvux som särskild utbildning från mönstret vi identifierat att lärarna i vuxenutbildningen värderar relevansen av styrdokumentet utifrån principen närhet/distans, då lärare i denna skolformsdel, till skillnad från lärare i övriga skolformsdelar, anser att centralt innehåll och kunskapskrav är mindre viktiga än ämnets syfte.

Koden i särskild utbildning kan kontrasteras mot koden som dominerar inom komvux på gymnasial nivå. Denna skolformsdel består av olika ämnen (t.ex. matematik och yrkesämnen som diskuterats ovan) vilket gör att den präglas av flera olika koder. Samtidigt kan vi i en jämförelse med särskild utbildning ändå påtala vissa generella skillnader. Inom kurser på gymnasial nivå är det sällan eleven i centrum, utan det är en annan form av individualisering som dominerar som tar sin utgångspunkt i läromedel eller individen som väljare av (när och var) utbildning. Koden som dominerar kan beskrivas som en fragmentiserad, marknadiserad och individualiserad kod, där undervisningsinnehållet ofta i stor utsträckning är bestämt på förhand (i+), det vill säga utan att påverkas speciellt mycket av vare sig elevens behov eller lärarens föreställningar om didaktik. Det finns alltså i denna kod jämfört med särskild utbildning betydligt mindre utrymme för pedagogiska frågor. Dessutom präglas denna skolformsdel i högre utsträckning av en upphandlingslogik än övriga skolformsdelar, vilket, som framgått ovan, påverkar villkoren för undervisning. I denna skolformsdel upplevs också styrdokumentet i regel, i de flesta ämnen, som tydligare (i+) än i till exempel sfi och särskild utbildning.

Resultaten i rapporten ger olika grund för att teckna konturerna till pedagogiska koder inom olika ämnen och skolformsdelar. Till exempel är underlaget i rapporten tunnare för sfi än för komvux på gymnasial nivå. Det är således med större osäkerhet vi kan tala om mönster inom sfi som ett uttryck för en kod. Dock är det relativt tydligt att lärarna inom sfi upplever kursplanen som otydlig gällande både innehåll (k-) och form (i-). Enstaka resultat i rapporten antyder även andra likheter med komvux som särskild utbildning. Det handlar till exempel om att sfi-lärare tycker det är viktigare än övriga lärare att utgå från vad eleverna kan (se 6.2.1), men dessa villkor tycks inte på samma sätt leda till en princip om eleven i centrum. I sfi sker i stället en inramning och klassifikation

framförallt via läroböcker och nationella prov, som snarare kan beskrivas som en relativt stark inramning av innehållet (i+). Återigen synliggörs därmed vikten av att förstå lärarnas tolkningar och tillämpningar av styrdokument i sitt sammanhang, där styrdokumentet utgör en ram som får sin betydelse i relation till andra ramar.

9.3.3 Kodernas innebörd för utbildningens grundläggande funktioner

Olika koder premierar olika undervisningspraktiker tillika grundläggande målsättningar med utbildningen. Ett sätt att synliggöra detta är genom Biestas (2020) resonemang om de tre grundläggande funktionerna som utbildning har i varierande balansförhållanden, nämligen kvalifikation (utbildningens mer instrumentella, ekonomiska, funktioner), socialisation (utbildningens roll som fostrare av vissa kulturella värden) och subjektifiering (utbildning som emancipation/möjliggörare av agens). Koden i särskild utbildning betonar subjektifiering och i viss mån socialisation, medan målsättningar rörande kvalifikation, till exempel i form av att elever skall lära sig kunskaper och färdigheter som är relevanta för olika avnämare, hamnar i bakgrunden. I stark kontrast till detta kan vi betrakta yrkesämnena, i vilka målsättningar om kvalifikation och socialisation är den tydligt ordnande principen samtidigt som subjektifiering hamnar i bakgrunden. I sfi träder i stället socialisation fram som en starkt ordnande princip, då utbildningen är inriktad på att via språket bidra just till insocialiseringen i det svenska samhället. Samtidigt finns både kvalifikation och subjektifiering som viktiga aspekter även i sfi. Inte minst verkar de krav som ofta ställs på ett godkänt resultat för att komma vidare, och den begränsade tid som normalt står till förfogande, bidra till att kvalifikationen sätts i fokus snarare än socialisationen – bedömning, nationella prov och inte minst betyg riskerar att bli mål snarare än medel (jämför avsnitt 9.2.4).

I koden som dominerar generellt på gymnasial men även på grundläggande nivå, trängs målsättningar om socialisation och subjektifiering ofta undan på grund av kvalifikationens framträdande roll. Att de studerande ska strömma igenom, få ett arbete, klara provet, och att de kan genomföra utbildningen på ett sätt som passar dem i tid och tempo som individer, blir det som organiserar utbildningen. Som framgått ovan är det flera ramfaktorer som har betydelse för att så blir fallet. Detta har också att göra med att de högre nivåerna i styrkedjan, där såväl komvux som ämnens övergripande syften och mål finns, ofta hamnar i bakgrunden, framför allt på gymnasial nivå. Man kan även se hur denna kod premierar en typ av selektiva traditioner, där innehållet i ämnen blir oproblematiserat och förgivettaget, vilket försvårar vissa typer av kopplingar mellan undervisning och styrdokument (Coburn, 2004). Teorier om utbildning (se t.ex. Bernstein, 2000; Biesta, 2020; Dewey, 1916/2005) menar i regel att formen är central för att utbildning ska kunna vara något väsentligt annorlunda än en i huvudsak överförande och socialt reproducerande institution. Med andra ord, formen är central för vilket innehåll som blir möjligt. I läroplanen för vuxenutbildningen placeras inte minst

individens erfarenheter och intressen i fokus för elevernas lärande. Utifrån detta perspektiv på lärande som erfarenhetsbaserat ses kunskap också som något som aktivt konstrueras hos individer och mellan individer, men att utveckla kunskaper som förutsätter gruppprocesser försvåras av denna individualiserade organisering av undervisningen. Överhuvudtaget blir komplexa processorienterade värden och målsättningar som bygger på ett lärande utifrån egna och andras erfarenheter, till exempel om demokrati, kritiskt tänkande och att idéer prövas och bryts mot varandra i diskussioner, svåra att realisera med denna organisering.

Att synliggöra hur ämnen och skolformsdelar skiljer sig åt via begrepp som klassifikation och inramning är centralt för att förstå hur lärarna tolkar och tillämpar styrdokument, till exempel via läromedel och i bedömningspraktiker. Den kommunala vuxenutbildningen har en gemensam läroplan, men kodbegreppet synliggör hur olika ämnen och skolformer inom komvux bygger på olika ordnande principer, vilket är en viktig delförklaring till variationen i hur lärarna tolkar och tillämpar styrdokument. En central förklaring till förekomsten av dessa olika koder står att finna i de ramfaktorer som villkorar undervisningspraktiken varav styrdokumentet är en.

9.4 Utmaningar i lärares arbete med att tolka och tillämpa styrdokumentet

En central slutsats i denna rapport tillika utgångspunkt för slutsatserna nedan är att lärares tolkning och tillämpning av styrdokument måste ses i ett sammanhang. Komvux styrdokument bör förstås som en bland flera väsentliga ramfaktorer för lärares undervisning som får sin uttolkning och tillämpning *i relation* till övriga ramar av betydelse. Diskussionen nedan inleds med att vi synliggör ett antal utmaningar för lärares undervisning och arbete med styrdokument i komvux på mer generell nivå. Därefter skiftar vi fokus till utmaningar för lärares undervisning i mer skolformsdelsspecifika och ämnesspecifika kontexter. Avslutningsvis riktar vi blicken mot specifika styrdokument och deras funktioner i lärares undervisning. Ambitionen är inte att erbjuda svar på hur styrdokumentet bör förändras, utan snarare att belysa aspekter och formulera frågor som kan leda till diskussioner som ger ett bättre underlag att fatta beslut utifrån än vad som vore fallet utan dessa diskussioner. Att utforma styrdokument innebär alltid avvägningar, och vad som betraktas som rätt och fel i läroplanssammanhang beror i stor utsträckning på i grunden politiska och filosofiska idéer om vad utbildning ska ha för syften. Med andra ord är detta inte frågor som kan besvaras i en vetenskaplig rapport.

9.4.1 Utmaningar på generell nivå

På en generell nivå har vi identifierat tre utmaningar som rör lärares undervisning och arbete med styrdokument i komvux. Det handlar om vilka mål som blir möjliga i en fragmentiserad struktur, frånvaron av didaktik och betydelsen av avståndet mellan nivåer inom en styrkedja.

Vilka mål är möjliga att uppnå i en fragmentiserad struktur?

Majoriteten av de ramfaktorer vi identifierat i denna rapport och deras inbördes relationer leder sammantaget till ett ”tryck”, eller ett fokus, mot vissa mål snarare än andra. Vi skulle kunna sammanfatta det som att utbildningens mer konkreta och instrumentella funktioner får företräde framför utbildningens mer abstrakta och vittsyftande funktioner. Det blir alltså i dagens organisering av komvux svårt att ha målsättningar som bildning eller demokratisk socialisation som ordnande principer för undervisningen då dessa värden systematiskt trängs undan av andra värden såsom flexibilitet, genomströmning och att följa avtal. Centralt att notera är att detta förhållande står i stark kontrast till hur lärarna själva betraktar sitt uppdrag när de får värdera olika målsättningar med utbildningen. Både i enkätsvaren och i intervjuerna värderar lärarna konsekvent, i alla skolformsdelar, de ekonomiska motiven lägst och de mål som handlar om att stärka individen och dennes ställning i samhälle och arbetsliv högst.

Kritiska frågor som förtjänar diskussion gällande organiseringen av dagens komvux mot denna bakgrund är till exempel: Vilka mål blir möjliga att omsätta när individualiserade och starkt inramade undervisningsformer dominerar? Vilka mål blir möjliga att omsätta i korta och fragmentiserade kurser med heterogena elevgrupper? Vilka mål blir möjliga att omsätta när utbildningen alltmer genomförs i form av distansundervisning? Vilka mål blir möjliga att omsätta när utbildningen i stor utsträckning är marknadsorganiserad?

Frånvaron av didaktik

En grundläggande pedagogisk fråga lärare behöver ställa när de planerar ett undervisningsinnehåll är om det ska vara eleven i centrum (i-) eller ämnet i centrum (i+). I vår rapport spelar användningen av lärobok och lärplattform stor roll för hur denna fråga besvaras, då dessa utgör en starkt inramande kraft. Mycket undervisning i vårt material sker utifrån ett mönster där lärare är sändare och elev är mottagare, det vill säga undervisning och feedback blir individuell utifrån på förhand bestämda uppgifter. Denna starka inramning kan ses som ett svar på den utmaning som vuxenutbildningens fragmentiserade struktur utgör för lärarna (heterogena elevgrupper, korta kurser, kontinuerligt intag av elever, variation i studietakt, brist på tid, lärplattformarnas struktur, etc.). Lite tillspetsat kan vi säga att kärnfrågan för en lärare – om *vad* och *hur* ska jag undervisa – blir irrelevant; detta är redan bestämt av ramar som läraren har svårt att påverka. Denna tendens syns i intervjuerna där det blir påtagligt få diskussioner om didaktik, vilket är lärarprofessionens kärnkunskap. Vi kan också koppla denna frånvaro av utrymme för didaktik till utbildningens grundläggande funktioner. Läroplansteoretisk forskning (se t.ex. Knutsson, 2011; Nylund m.fl., 2017) visar hur ett och samma skolinnehåll genom att bindas mot olika kontexter och problem kan öppna upp för frågor som möjliggör kritiskt tänkande och medborgarskapande processer. Denna typ av undervisningsförfarande tycks särskilt svårt och sällsynt i vårt material.

Betydelsen av avståndet mellan nivåer inom en styrkedja

Rapportens resultat belyser vikten av att synliggöra och problematisera den klassifikation mellan olika delar av styrkedjan i olika ämnen som sker via styrdokumentens utformning. Vår studie ger (föga förvånande) för handen att det är lättare för lärare att ta hand om mål som förekommer genom hela styrkedjan. Med andra ord, ämnes- och kursplaner som har ett innehåll som överlappar eller är besläktat med målsättningar som förekommer på de högre nivåerna i styrkedjan gör det enklare för lärarna att koppla undervisningen till fler nivåer av styrkedjan än endast den specifika kurs- eller ämnesplanen. Även det motsatta förhållandet gäller. När en ämnes- eller kursplan har ett innehåll som endast i liten mån är besläktat med målsättningar i de högre nivåerna i styrkedjan försvåras arbetet med att koppla undervisningen till dessa högre nivåer. Vikten av denna slutsats stärks av att vår studie också påvisar hur komvux organisering gör att högre nivåer och mer abstrakta mål i styrkedjan ofta trängs undan i lärares undervisning. Därmed blir det ännu viktigare att målsättningar och innehåll som betraktas som centrala i utbildningen formuleras även på lägre nivåer i styrkedjan, inte minst inom centralt innehåll och betygskriterier. Annars riskerar dessa mål att marginaliseras.

9.4.2 Utmaningar i relation till specifika skolformdels- och ämneskontexter

Resultaten i rapporten synliggör också ett antal utmaningar som snarare än att gälla den övergripande organiseringen av komvux rör olika skolformsdelar och ämnen. I denna del presenterar vi fyra sådana utmaningar. Det handlar om selektiva traditioner, om otydlig styrning i sfi, om spänningen mellan skola och arbetsliv inom yrkesutbildningar samt om utmaningar i bedömningspraktiker.

Selektiva traditioner

I rapporten identifierar och belyser vi innebörder av selektiva traditioner, det vill säga betydelser av att undervisningsinnehållet i flera ämnen ofta betraktas som självklart, eller förgivettaget, av lärare. Inte minst framstår selektiva traditioner i rapporten som en konsekvens av en vanligt förekommande (oproblematiserande) läromedelsanvändning som riskerar att leda till en symbolisk koppling till styrdokument och till individualiserade undervisningsformer utan att detta nödvändigtvis är något som utgår från elevens behov eller lärarens didaktiska övertygelser. Förekomsten och betydelsen av selektiva traditioner gör att vi menar att en diskussion om desamma, inte minst via diskussioner om läromedelsanvändning, förefaller central i flera ämnen, till exempel inom matematikämnet.

Otydlig styrning i sfi

En annan observation är att lärarna inom sfi inte talar om styrdokument på samma sätt som i många andra ämnen och skolformsdelar. Sfi-lärarna upplever kursplanen som otydlig (k-/i-), vilket tycks försvåra ett samtal om undervisning. Detta kan förstås mot bakgrunden av den svaga klassifikationen, då objektet som har otydliga gränser är svårare att tala om och isolera från andra objekt. Sfi-

lärarna tycks i intervjuerna emellanåt transformera kunskapskraven till ”kursmål”, även i hur de benämner kunskapskraven, vilket kan ses som ett uttryck för hur de hanterar den svaga inramningen. Ytterligare ett uttryck för hur lärarna hanterar otydligheten (k-/i-) är läroboksanvändningen, som i vårt material blir mycket stark inom sfi. Läroboken och de nationella proven får funktionen av att lösa problemet med den otydliga strukturen och styrningen. Att i stor utsträckning luta sig mot lärobok och nationella prov som uttolkare av styrdokument och undervisningsinnehåll leder, som vi påtalat tidigare, ofta till att lärarna hamnar i en selektiv tradition och får en koppling till styrdokumentet som är symbolisk. I vår studie ser vi alltså få fördelar av den svaga klassifikationen och inramningen i styrdokumentet för sfi, till exempel i form av att det saknas en beskrivning av ett centralt innehåll i kursplanen.

Yrkesutbildningarna och spänningen mellan skola och arbetsliv

En utmaning som vårt material antyder är unik för yrkesutbildningarna är hur yrkeslärarna har att förhålla sig till betygssystem och kunskapskrav samtidigt som de behöver förhålla sig till en bransch som kan ställa delvis andra krav på elevernas kunskap och kompetens. Läraren behöver ta hänsyn till detta för att uppfylla skollagens mål om att stärka den vuxnes ställning i arbetslivet och att bidra till arbetslivets kompetensförsörjning. Hur denna spänning ska hanteras är en öppen fråga, men att den behöver synliggöras och problematiseras vid utformning av styrdokument blir tydligt i denna rapport – annars riskerar kopplingen mellan undervisning och styrdokument att bli symbolisk eller till och med avvisande.

Utmaningar i bedömningspraktiker

I vår rapport finner vi även ett antal utmaningar som rör bedömning, utöver det som specifikt gäller de nationella provens roll för uttolkning av styrdokument inom sfi. Vi kan mer generellt fråga oss hur stort utrymme bedömning och att skapa underlag för betygssättning bör ta i relation till utrymmet för undervisning och lärande i kurser som sträcker sig över kort tid. Ett alternativ är att i större utsträckning integrera bedömningen i undervisning på ett sätt som gör att läraren kontinuerligt får underlag för betygssättningen, men utan att hela kursen blir ett examinationstillfälle. Detta skulle kunna ta bort fokus på avgörande provtillfällen. Eller är avgörande prov vid enstaka tillfällen, som de nationella proven, ett alternativ till den allsidiga bedömningen vilket skulle kunna göra att resten av tiden kan ägnas åt lärande? Oavsett alternativ är utmaningen att då lyckas utforma undervisningen på ett sätt som gör att elevernas studier fokuserar på lärande som mål snarare än betyget som mål.

Studien pekar alltså även på att de nationella proven kan bli styrande för undervisningen, inte minst i sfi. Detta ställer i sin tur stora krav på att proven styr på ett sätt som är konstruktivt och positivt för ett lärande som är av värde bortom provet och i förhållande till kursens innehåll som helhet. I dagens system har vi emellertid nationella prov som inte är konstruerade för att vara styrande på det sättet. Proven är snarare utformade utifrån en kunskapsmättningslogik där ett urval

av aktuella kunskaper testas med syftet att ge läraren stöd i betygssättningen. Med andra ord – om enstaka (gamla) nationella prov används som övningsmaterial och som underlag för urval av kunskap för undervisningen riskerar delar av innehållet i ämnet/kursen att hamna utanför. Strävan borde snarare vara att åstadkomma vad Boud och Soler (2016) benämner som en ”hållbar bedömning”. I Biestas (2020) termer innebär det en bedömning som inte enbart leder till fokus på kvalifikation, utan även bidrar till socialisation och subjektivering. För att uppnå detta behöver sannolikt de nationella provens roll förtydligas, när det gäller innebörden i att de särskilt ska beaktas, i förhållande till innebörden i att göra en allsidig bedömning.

I de delar av komvux som inte är utbildning på gymnasial nivå har dessutom den förenklade betygsskalan med endast en godkänd betygsnivå nyligen införts, vilket därför kom att tas upp i intervjustudien. Det problem som lärarna främst lyfter upp är att elever med goda förutsättningar för att studera tappar motivationen att nå sin potential. Detta pekar på att den yttre motivationen i form av ett högt betyg har betydelse för dessa elever. Samtidigt visar tidigare forskning (t.ex. Dahlgren m.fl., 2009) på att den inre motivationen blir starkare om det endast finns en godkänd nivå i stället för graderade betyg. Detta kan ses som en utmaning, för de delar av komvux där den förenklade betygsskalan införts, att arbeta för att ta vara på denna möjlighet till stärkt inre motivation för lärande. Det torde dock vara för tidigt att dra slutsatser om långsiktiga negativa effekter för elever med hög potential baserat på intervjuer som gjordes det första halvåret efter förändringen av betygsskalan.

9.4.3 Utmaningar i relation till specifika styrdokument och deras funktion i lärares undervisning

Här presenterar vi tre utmaningar som vi har identifierat i relation till specifika styrdokument och deras funktion i lärares undervisning. Det handlar om att ämnets syfte i stort är osynligt, en frånvaro av styrning av hur-frågan och styrdokument för vuxna.

Ämnets syfte i stort osynligt

Ett tydligt resultat i rapporten är att skrivningar om ämnets syfte är en nivå i styrkedjan som närmast är osynlig när lärare talar om hur de tolkar och tillämpar styrdokument i olika sammanhang. Detta är fallet i princip oavsett skolformsdel, ämne eller om frågorna gäller bedömning eller annan undervisningsplanering. Det enda undantaget från detta mönster är komvux som särskild utbildning, där enkätresultaten ger för handen att lärarna i denna skolformsdel ser denna nivå i styrkedjan som betydelsefull. Att ämnets syfte verkar bli en överksam del i styrkedjan reser en rad centrala frågor om styrdokumentens funktion och vad som därmed blir marginaliserat i termer av undervisningsinnehåll och mål med undervisningen.

I rapporten finner vi mönster som pekar mot att lärare i huvudsak planerar utifrån centralt innehåll och kunskapskrav. Med andra ord är det relationen mellan dessa två nivåer i styrkedjan som blir avgörande för hur lärarna utformar sin

undervisning. Det föreligger centrala skillnader mellan det språk och de mål som är formulerade i ämnets syfte och det språk som utgör kunskapskraven. Med andra ord sker en annan kontextualisering av undervisningsinnehållet än den som är tänkt via gällande styrkedja, där tanken snarare är att lärare ska utgå från centralt innehåll och ämnets syfte i sin undervisningsplanering. Kort sagt, dominansen av kunskapskraven och den parallella marginaliseringen av ämnets syfte är ett fenomen som förtjänar en diskussion i sammanhanget av hur utformningen av styrdokument, tillika lärares tolkning och tillämpning av desamma, bör se ut i komvux.

Frånvaro av styrning i hur-frågan

Ett annat tydligt resultat i rapporten är att vi finner en påtagligt svag styrande effekt på lärares tolkningar av *hur* undervisningen skall bedrivas via styrdokument. Det är väsentligen i tolkningar av *vad*-frågan som lärarna vänder sig till, och finner vägledning i, styrdokumentet. Detta verkar gälla samtliga skolformsdelar och ämnen, det vill säga att detta är ett generellt mönster inom komvux. Att så är fallet framträder även tydligt i intervjuerna, där lärarna genomgående svarar nekande på en direkt fråga om huruvida de upplever att undervisningsformer på något sätt anges av kursplaner eller andra styrdokument. Även detta är något som kan diskuteras och problematiseras i sammanhanget av hur utformningen av styrdokument, tillika lärares tolkning och tillämpning av desamma, bör se ut i komvux. De befintliga styrdokumentet sätter individanpassning och flexibilitet i centrum, vilket innebär att stor frihet ges till huvudmän (kommuner), anordnare och lärare att utforma undervisningen. Exempelvis är valet av skolbaserad närundervisning och/eller distansundervisning inte styrt, vilket kan jämföras med den reglering av distansundervisning i andra skolformer som finns i skollagen. Det är centralt, menar vi, att ställa sig frågan vad denna mycket svaga reglering av *hur* innebär för vuxenutbildningen.

Två delfrågor förefaller särskilt relevanta att ställa. För det första; hur ser relationen ut mellan *hur* och *vad* i olika skolformsdelar och ämnen? Som vi diskuterat ovan i detta kapitel spiller *hur* ofta över i *vad* då olika undervisningsformer (*hur*) är olika lämpliga och centrala för att möjliggöra undervisning om olika innehåll (*vad*). I andra ord, om vissa undervisningsformer premieras eller försvåras får detta konsekvenser även för undervisningsinnehållet.

För det andra, om *hur*-frågan inte lämnas som ett professionellt utrymme för lärare att hantera – utan tvärtom är en fråga vars svar styrs starkt av ett antal ramfaktorer – vad är det i realiteten för funktion denna frånvaro av reglering fyller? Är det i huvudsak att betrakta som ett friutrymme som möjliggör flexibilitet, eller är det snarare att betrakta som att en viss kod, vissa ordnande principer, premieras på bekostnad av andra? Vår rapport antyder att det senare snarare än det förra är fallet, och att betydelsen av ett antal ramfaktorer gör att en specifik konstruktion av *hur* (via t.ex. tid, individualisering och lärplattformar) premierar en specifik konstruktion av *vad* (där t.ex. subjektivering och socialisation trängs undan av kvalifikation).

Styrdokument för vuxna?

Generellt tycker lärarna i studien att det är bra att det finns en specifik läroplan för vuxenutbildningen, även om den inte har en stor direkt påverkan på deras arbete. Lärarna anger även att det är viktigt att individanpassa sin undervisning och de tycker sig ha goda kunskaper för att lyckas med ett sådant uppdrag. Däremot upplever lärarna brist på tid. De ser med andra ord brist på förutsättningar för att realisera detta uppdrag. I intervjuerna bekräftas bilden. Individanpassad undervisning exemplifieras genom arbete med individuell handledning, anpassade uppgifter med mera. Brist på tid förs fram av lärare inom flera skolformsdelar, framför allt inom komvux på gymnasial nivå.

Vi kan även notera hur lärare inom de flesta skolformsdelar lyfter fram problem med att läromedel, stödmaterial och styrdokument inte är anpassade för vuxna och/eller komvux. Ser vi till läromedel handlar det bland annat om att lärarna ser problem med tilltalet i texterna men de ser även problem att exempel som används inte är kontextualiserade i relation till vuxna. Sådana problem lyfts dock inte fram av lärare inom yrkeskurser på gymnasial nivå. Där ser lärarna snarare att fokus för undervisningen är arbetslivet och där är alla vuxna. Kritik framkommer även gällande stödmaterial för bedömning som inte alltid är anpassat för komvux och dess elevgrupp. Med tanke på det senare väcks frågan om vad det är för stöd som behövs specifikt för komvux. Komvux utformning kan öka behovet av stöd som tar hänsyn till exempelvis flexibilitet och individualisering, och inte minst den förenklade betygsskalan i de skolformsdelar där denna är aktuell.

En annan förutsättning för undervisning av vuxna handlar om kunskap om vad det innebär att undervisa denna målgrupp. I enkäten anger lärarna i samtliga skolformsdelar att det är viktigt att som lärare ha kunskap om vad det innebär att undervisa vuxna. Sfi-lärarna anger detta i något högre utsträckning än övriga lärare. Detta kopplar an till en klassisk fråga inom vuxenpedagogiken vad gäller skillnaden mellan att undervisa barn och vuxna (se t.ex. Fejes & Nylander, 2019). Ser vi till det vidare sammanhanget ger bland annat dagens ämnes- och yrkeslärarprogram behörighet för lärare att arbeta inom komvux. Men, som Fejes (2019) visat, saknade dessa utbildningar i stor utsträckning innehåll som handlar om just vuxna, deras lärande och om komvux som utbildningsinstitution – ett resultat som bekräftades i en utredning från UKÄ (2021). Det finns med andra ord delvis en diskrepans mellan vad lärarna i komvux värderar som viktig kunskap och vad lärarutbildningarna tycks erbjuda.

En vanligt förekommande kritik som kan utläsas från lärarna inom komvux på gymnasial nivå är att ämnesplaner är skrivna med en annan utbildningsform i åtanke. Snarare än att vara skrivna med en vuxen elev som läser kurser på egen hand under kortare perioder i åtanke, är de skrivna för en elev inom gymnasieskolan som läser kurser tillsammans med andra elever under längre tid. Lärarna är alltså inte kritiska till ämnesplanen och dess innehåll i sig. Snarare sätter komvux organisering ramar som gör att lärarna får svårt att realisera kursplanen. Mot denna bakgrund menar vi att det finns behov av en översyn av

både komvux styrdokument och villkoren för lärarnas undervisning med syfte att få dem mer samstämmiga.

Referenser

- Andersson, P. & Muhrman, K. (2022). Marketisation of adult education in Sweden. *International Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 674–691. <https://doi.org/10.1177/14779714211055491>
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society*, 10(3), 327–363. <https://doi.org/10.1017/S0047404500008836>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70, 89–104.
- Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Broady, D. (1999). Det svenska hos ramfaktorteorin. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 111–121.
- Callewaert, S. & Nilsson, B. (1979). *Skolklassen som socialt system. Lektionsanalyser*. Lund Studies in Sociology 37.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211–244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Dahlgren, L.-O., Fejes, A., Abrandt Dahlgren, M. & Trowald, N. (2009). Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 185–194. <https://doi.org/10.1080/13562510902757260>
- Davies, P. (2015). Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 300–316. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.934717>
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Göteborg Studies in Educational Sciences 2.
- Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 5–29.
- Dahlstedt, M & Fejes, A. (Red.) (2018). *Skolan, marknaden och framtiden*. Studentlitteratur.
- Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.) (2019). *Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden*. Routledge.

- Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.) (2021). *Utbildning i migrationens tid: Viljor, organisering och villkor för inkludering*. Studentlitteratur.
- Dahlström, C. (2004). *Nästan välkomna: Invandrarpolitikens retorik och praktik*. Göteborg Studies in Politics 87.
- Dewey, J. (1916/2005). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.
- Englund, T. (1986/2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Daidalos.
- Fejes, A. (2003). Kvällsgymnasier – resultatet av ett vägval i vuxenutbildningens historia. *Vägval i skolans historia*, 3(4).
- Fejes, A. (2006). *Constructing the adult learner: A governmentality analysis*. Linköping Studies in Education and Psychology 106.
- Fejes, A. (2019). *Redo för komvux? Hur förbereder ämneslärarprogrammen och yrkeslärarprogrammen studenter för arbete i kommunal vuxenutbildning?* Linköping University Electronic Press.
- Fejes, A., Dahlstedt, M., Olson, M. & Sandberg, F. (2018). *Medborgarskap och utbildning för vuxna: Om komvux, folkhögskola och medborgarskapandets praktiker*. Studentlitteratur.
- Fejes, A., Muhrman, K. & Nyström, S. (Red.) (2020). *Om vuxenutbildning och vuxnas studier: En grundbok*. Studentlitteratur.
- Fejes, A., & Nylander, E. (Red.) (2019). *Mapping out the research field of adult education and learning*. Springer.
- Fejes, A., Runesdotter, C. & Wärvik, G-B. (2016) Marketization of adult education: principals as business leaders, standardised teachers and responsabilised students. *International Journal of Lifelong Education*, 35(6), 664-681. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1204366>
- Förordning om läroplan för vuxenutbildningen*. (SKOLFS 2012:101). Skolverket.
- Förordning om vuxenutbildning*. (2011:1108). Regeringskansliet.
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6, 65–70. <https://www.jstor.org/stable/4615733>.
- Holmqvist, D. (2022). *Adult education at auction: On tendering-based procurement and valuation in Swedish municipal adult education*. Linköping Studies in Behavioural Science 242.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart, & Winston.
- Johansson, K. & Salin, S. (2007). *Formell vuxenutbildning: Utveckling och förutsättningar*. Särtryck. Nationellt centrum för flexibelt lärande.
- Kallós, D. (1978). *Den nya pedagogiken: En analys av den s k dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. Wahlström & Widstrand.

- King, B. M., Rosopa, P. J. & Minium, E. W. (2011). *Statistical reasoning in the behavioral sciences* (sjätte upplagan). Wiley.
- Knutsson, B. (2011). *Curriculum in the era of global development: Historical legacies and contemporary approaches*. Göteborg Studies in Educational Sciences 315.
- Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. (SKOLFS 2017:91). Skolverket.
- LO. (1971). *Vuxenutbildning: Fakta, erfarenheter, förslag. Rapport från LO:s arbetsgrupp för vuxenutbildning (LOVUX)*. Berling.
- Lumsden Wass, K. (2004). *Vuxenutbildning i omvandling: Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg studies in Educational Sciences 219.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process*. Göteborg Studies in Educational Sciences 8.
- Lvux82*. (1982). *Läroplan för statlig och kommunal utbildning av vuxna*. Liber utbildningsförlag.
- Muhrman, K. & Andersson, P. (2022). 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>
- Nowell, S. L., Norris, M. J., White, E. D. & Moules, J. N. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nylund, M., Rosvall, P-Å. & Ledman, K. (2017). The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: The Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32(6), 788–808.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318455>
- Proposition 1953:158 angående anslag för budgetåret 1953/54 till avlöningar vid de allmänna läroverken m.m.*
- Proposition 1967:85 angående vissa åtgärder inom vuxenutbildningens område m.m*
- Proposition 1992/93:150 med förslag till slutlig reglering av statsbudgeten för budgetåret 1993/94 m.m. Kompletteringsproposition.*
- Rosvall, P-Å., Ledman, K., Nylund, M. & Rönnlund, M. (Red.) (2020). *Yrkesämnen och skolans demokratiuppdrag*. Gleerups.
- Skollagen*. (2010:800). Regeringskansliet.
- Skolverkets statistikdatabas. www.skolverket.se/statistik
- Skolverket. (2017). *Läroplan för vuxenutbildningen: Reviderad 2017*. Skolverket.
- Skolverket (2022a). *Elever och studieresultat i vuxenutbildningen 2021*. Skolverket.

- Skolverket. (2022b). *Nationella prov i komvux på gymnasial nivå*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-gymnasial/nationella-prov-i-komvux-gymnasial>
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- SOU 1952:29. *Vidgat tillträde till högre studier: Utredning*.
- SOU 1962:5. *Studiesociala utredningen*.
- Sund, P., & Wickman, P.-O. (2011). Socialization content in schools and education for sustainable development – I. A study of teachers’ selective traditions. *Environmental Education Research*, 17(5), 599–624.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2011.572156>
- Sveriges Kommuner och Landsting. (2016). *Kommungruppsindelning 2017*.
- Universitetskanslerämbetet. (2021). *Hur förbereder lärarutbildningarna för arbete i den kommunala vuxenutbildningen? Redovisning av ett regeringsuppdrag*. Universitetskanslerämbetet.
- Utbildningsdepartementet. (2020). *Komvux för stärkt kompetensförsörjning* (Prop. 2019/20:105).

Bilagor

Bilaga 1: Enkätstudiens utformning och genomförande

Utformning

De frågor som ställts i enkäten är dels bakgrundsfrågor där de svarande har fått redogöra för i vilken eller vilka skolformsdelar de arbetar, hur länge de arbetat som lärare, hur länge de arbetat inom komvux och på sin arbetsplats, dels hur deras utbildningsbakgrund ser ut. De har också lämnat uppgifter om kön och ålder. I den inledande delen av enkäten har de svarande också fått redogöra för vilken typ av anordnare de arbetar för, i vilket eller vilka ämnen de främst undervisar och hur deras undervisning är organiserad med avseende på om den är skolförlagd eller genomförs på distans. Svaren på vissa bakgrundsfrågor har avgjort om ett fåtal ytterligare frågor har visats i enkäten. Exempelvis har bara de som angett att de undervisar i ämnet sfi fått de frågor som är specifika för just detta ämne.

Den största delen av enkäten behandlar olika aspekter av hur de svarande lärarna tolkar och tillämpar läroplan och andra styrdokument i sitt arbete. Lärarna har bland annat fått svara på frågor om hur viktiga olika mål med kommunal vuxenutbildning är för dem när de planerar och genomför sin undervisning. De har också fått svara på flera olika frågor, samt ranka olika påståenden, om olika styrdokument och hur dessa relaterar till deras arbete. I denna huvuddel av enkäten finns också flertalet uppsättningar av frågor och påståenden som bland annat undersöker de svarandes kunskapssyn, syn på lärarrollen och deras egen arbetssituation. Flera aspekter behandlas, inklusive lärarnas arbete med individanpassning samt betygssättning och bedömning.

I enkäten finns också ett kortare avsnitt som berör hur Coronapandemin påverkat de svarande lärarnas arbete. Enkäten avslutas med möjligheter för de svarande att i fritext göra tillägg till och kommentera sina svar.

En komplett återgivning av enkätens alla frågor återfinns i bilaga 2.

Spridning och insamling av svar

Enkäten har varit möjlig att besvara mellan den 6 april och den 21 juni 2021, det vill säga i ca 11 veckor. Spridning av information om enkäten inklusive förfrågningar om svar från lärare, samt påminnelser därom, har skett under hela perioden. Dock mest intensivt under periodens första två veckor respektive i mitten av maj.

För att nå enkätens målgrupp, det vill säga lärare inom kommunal vuxenutbildning, har olika metoder använts. Enkäten har företrädesvis spridits via mail till de kommunala huvudmännen och andra organisationer som utgör

arbetsgivare till lärare inom komvuxverksamhet. Dels har information om projektet och enkäten inklusive förfrågningar om svar från lärare skickats till de kommunala huvudmännen utifrån en lista vilken Skolverket försåg projektgruppen med. I den listan återfanns också ett fåtal andra aktörer aktiva inom komvux, till exempel folkhögskolor. I de förfrågningar som skickats till kommunala huvudmän har dessa också ombetts att sprida informationen vidare till eventuella andra aktörer som är verksamma inom komvux i kommunen, till exempel upphandlade organisationer. Information och förfrågningar har också skickats direkt till ett tjugotal icke-kommunala aktörer inom kommunal vuxenutbildning, aktörer som i olika omfattning och på olika platser i landet bedriver kommunal vuxenutbildning genom upphandling och auktorisation. Som komplement har forskarna i gruppen också spridit information om projektet och enkäten i sina egna nätverk. Information om projektet och enkäten har också gått att finna på Linköpings universitets webbplats. Skolverket informerade om enkäten i ett nyhetsbrev via mail den 27 maj.

De svarande lärarna har nått enkäten via en länk till ett webbverktyg. I de sammanhang där länken spridits har också annan kontaktinformation lämnats så att den som inte önskat klicka på direktlänken har kunnat nå enkäten via en sida med information om projektet och enkäten på Linköpings universitets webbplats. Även namn på samtliga forskare i projektet och kontaktuppgift till gruppen har lämnats. Denna information har också funnits tillgänglig i webbverktyget. Den information till svarande som utgjort enkätens första sida återfinns i bilaga 2. Enkäten har genomförts i ett webbverktyg, Survey & Report från Artologik, som används av forskare vid Linköpings universitet och som tillhandahålls via Sunet. Användningen av detta universitetsgemensamma verktyg har garanterat ett flertal viktiga aspekter så som till exempel driftsäkerhet, datasäkerhet, teknisk support och digital tillgänglighet för svarande.

De svarande lärarna är anonyma. All information som finns om dem är det de själva uppgivit i enkäten. Lärarna har också fått information om hur deras svar ska komma att användas och har möjlighet att kontakta forskargruppen (se bilaga 2). Materialet som samlats in behandlas i linje med gängse rutiner för hantering av forskningsmaterial vid Linköpings universitet.

De svarandes representativitet

De lärare som besvarat enkäten kan jämföras med en rikstäckande bild av lärare inom kommunal vuxenutbildning. Här redovisas den svarande gruppen i förhållande till officiell statistik om populationen lärare i komvux 2020/21 hämtad från Skolverkets statistik. Jämförelserna kan göras gällande flera olika aspekter. Nedan återfinns jämförelser med utgångspunkt i en rad av de bakgrundsfaktorer som de svarande uppgett i enkäten. I den statistik mot vilken jämförelsen görs sorteras lärarna i komvux i tre grupper och därför har svaren från enkäten grupperats på samma vis för denna jämförelse. Grupperingarna är lärare i komvux på grundläggande och gymnasial nivå sammantaget, lärare i komvux i

svenska för invandrare och lärare i komvux som särskild utbildning på både grundläggande och gymnasial nivå.

De svarande lärarna är i stor utsträckning representativa för den population som finns beskriven i Skolverkets statistik. Exempelvis är lärarna i samma åldersspann, och lärarna inom särskild utbildning är något äldre än de övriga både i populationen och bland de svarande. Lärarna som svarat på enkäten har i genomsnitt något längre tid i yrket men differensen är troligtvis inte av avgörande karaktär. Andelen kvinnor som svarat på enkäten är högre i gruppen lärare som arbetar i komvux på grundläggande och gymnasial nivå och andelen är lägre bland de svarande som arbetar med komvux som särskild utbildning. Dock är det ändå likriktat i den meningen att andelen kvinnor är högre bland lärare i kommunal vuxenutbildning generellt, precis som bland de svarande lärarna.

Jämförelse ålder, kön och erfarenhet

	Komvux på grundläggande och gymnasial nivå		Komvux i svenska för invandrare		Komvux som särskild utbildning	
	Populationen	Svarande	Populationen	Svarande	Populationen	Svarande
Medelålder	49	45–54	49	45–54	55	50–60
Andel kvinnor	64,5%	74,9%	82,2%	82,4%	81,2%	68%
Antal år i yrket	11,8	15,3	12,6	17,3	17,4	17,9

Enkätens svarande utgör olika andelar av grupperna i den population som finns beskriven i Skolverkets statistik. De 857 svarande som arbetar inom komvux på grundläggande och gymnasial nivå motsvarar 14,3 procent av alla lärare i den gruppen. Motsvarande andel är 12,4 procent för lärarna i komvux i svenska för invandrare. Av de 352 lärare som arbetar i komvux som särskild utbildning har 36,4 procent besvarat enkäten. I populationen finns lärare som arbetar hos både kommunal anordnare och annan anordnare. Därför utgör andelarna av populationen mer än 100 procent.

Andelen svarande lärare som arbetar för en annan anordnare än en kommunal är betydligt lägre än andelen i populationen.

Jämförelse skolformsdel och anordnartyp

	Komvux på grundläggande och gymnasial nivå		Komvux i svenska för invandrare		Komvux som särskild utbildning	
	Populationen	Svarande	Populationen	Svarande	Populationen	Svarande
Antal lärare	5872	857	3514	438	352	128
Varav kommunal	70,3%	82,4%	80,2%	85,6%	Uppgift saknas	90,6%
Varav enskild anordnare	31,6%	17,6%	20,3%	14,4%	Uppgift saknas	9,4%

Svårigheter att nå lärare hos enskilda, icke-kommunala anordnare identifierades tidigt i spridningsprocessen och insatser för att nå just dessa lärare sattes in. Den relativa svarsfrekvensen hos denna grupp lärare är dock avsevärt lägre än i den grupp som arbetar för en kommunal anordnare.

Avseende huruvida lärarna har relevant legitimation är andelarna avsevärt högre bland de svarande än i populationen. Möjligtvis kan detta bero på benägenheten att besvara en enkät om tolkning och tillämpning av läroplan och ämnes- och kursplaner i de fall en har relevant legitimation. Möjligtvis kan skevheten också komma sig av att det av de svarande och i underlaget till statistiken gör olika bedömningar.

Jämförelse av andel med relevant legitimation

	Komvux på grundläggande och gymnasial nivå		Komvux i svenska för invandrare		Komvux som särskild utbildning	
	Populationen	Svarande	Populationen	Svarande	Populationen	Svarande
Andel med relevant legitimation	79,0% grundläggande nivå exkl. special- och förstelärare	81,7% alla svarande i kategorin	48,5%	84,7%	31,3%	62,5%
	78,2% gymnasial nivå exkl. special-, förste- och yrkeslärare					

För att undersöka hur de svarande lärarna representerar olika lokala, arbetsmarknadsmässiga och geografiska förutsättningar används SKRs kommungruppsindelning.

De svarande anger att deras elever främst kommer från 187 av Sveriges 290 kommuner. Störst antal enskilda svar har inkommit gällande Stockholm, Göteborg och Malmö. Dessa svar utgör sammantaget 13,7 procent. Den typ av kommun som andelsmässigt flest svar gäller är större städer. Svaren gällande denna typ av kommun där till exempel kommuner som Luleå, Norrköping och Växjö återfinns, utgör 26 procent av svaren. I en jämförelse mellan andelen svar på enkäten som avser undervisning i en viss typ av kommun och befolkningens mängden i olika typer av kommuner är representativiteten god. De svarande lärarna har i stor utsträckning svarat gällande undervisning i olika typer av kommuner som motsvarar den andel av befolkningen som bor i dessa typer av kommuner.

Jämförelse andel av befolkning och andel svarande per kommungrupp

Kommungrupp	Kort definition	Antal kommuner	Andel av rikets befolkning	Andel av svarande
A1. Storstäder	Minst 200 000 invånare i kommunens största tätort	3	18,4%	13,6%
A2. Pendlingskommun nära storstad	Minst 40 procent utpendling till storstad eller storstadsnära kommun	43	18,8%	9%
B3. Större stad	Minst 40 000 och mindre än 200 000 invånare i kommunens största tätort	21	23,8%	26%
B4. Pendlingskommun nära större stad	Minst 40 procent utpendling till större stad	52	8,3%	8,6%
B5. Lågpendlingskommun nära större stad	Mindre än 40 procent utpendling till större stad	35	6,1%	9,3%
C6. Mindre stad/tätort	Minst 15 000 och mindre än 40 000 invånare i kommunens största tätort	29	12,7%	15,3%
C7. Pendlingskommun nära mindre stad/tätort	Minst 30 procent ut- eller inpendling till mindre ort	52	5,8%	8,2%
C8. Landsbygdskommun	Mindre än 15 000 inv i kommunens största tätort, lågt pendlingsmönster	40	4,7%	7%
C9. Landsbygdskommun med besöksnäring	Landsbygdskommun med minst två kriterier för besöksnäring, dvs antal gästnätter, omsättning inom detaljhandel/ hotell/ restaurang i förhållande till invånarantalet.	15	1,5%	2,7%

Bilaga 2: Enkätfrågor

Jag arbetar i:

Komvux i svenska för invandrare (sfi)
Komvux på grundläggande nivå
Komvux som särskild utbildning på grundläggande nivå
Komvux på gymnasial nivå
Komvux som särskild utbildning på gymnasial nivå
Jag arbetar inte i komvux.

Hur många år har du arbetat som lärare?

Ange ett värde med en decimal (0,x) om du arbetat som lärare kortare än ett år.

Hur många år har du arbetet som lärare inom komvux (inkl sfi innan det blev en del av komvux)?

Ange ett värde med en decimal (0,x) om du arbetat kortare än ett år inom komvux.

Hur många år har du arbetet på din nuvarande arbetsplats?

Ange ett värde med en decimal (0,x) om du arbetat kortare än ett år på din nuvarande arbetsplats.

Min utbildningsbakgrund:

Jag har lärarexamen avsedd för att undervisa i förskola.
Jag har lärarexamen avsedd för att undervisa i grundskolans tidigare år. (1-6)
Jag har lärarexamen avsedd för att undervisa i grundskolans senare år. (7-9)
Jag har lärarexamen avsedd för att undervisa i gymnasieskolan.
Jag har lärarexamen avsedd för att undervisa på folkhögskola.
Pågående lärarutbildning.
Tidigare, ej avslutad lärarutbildning.
Annan lärarexamen.
Saknar lärarutbildning.
Annan utbildning.
Vid annan lärarexamen eller annan utbildning vänligen ange vilken utbildning:

Jag har legitimation för:

förskola.
grundskolans tidigare år.
grundskolans senare år.
gymnasieskolan.
Jag har inte lärarlegitimation.

Kön:

Kvinna
Man
Annat
Vill inte ange
Frivillig kommentar om svaret är Annat:

Ålder:

18–24
25–34
35–44
45–54
55–64
65>

Den anordnare jag arbetar för är:

en kommun eller ett kommunalförbund.
ett utbildningsföretag.
ett studieförbund.
en folkhögskola.
Annan
Om Annan ange ditt svar här:

Som icke-kommunal anordnare får vi våra uppdrag inom komvux genom:

(Frågan visas enbart för svarande som angett annat svar än "en kommun eller ett kommunalförbund" i föregående fråga.)
upphandling.
auktorisering.
en blandning av upphandling och auktorisering.
Vet ej

Från vilken kommun kommer huvuddelen av dina elever?

Det ämne jag främst undervisar i är:

Har du lärarlegitimation med behörighet för undervisning i detta ämne?

Ja
Nej

Vet ej

Om du undervisar i ytterligare ämnen, ange här det ämne som du undervisar näst mest i.
Lämnas blankt om du enbart har ett huvudämne som du undervisar i.

Har du lärarlegitimation med behörighet för undervisning i detta ämne?

(Frågan visas enbart för de som angett ett ytterligare ämne.)

Ja

Nej

Vet ej

Finns det skillnader mellan dessa båda ämnen när det gäller ditt arbete med planering och undervisning, och förutsättningarna för detta arbete?

(Frågan visas enbart för de som angett ett ytterligare ämne.)

Ja

Nej, mitt arbete skiljer sig inte åt mellan dessa ämnen

Vet ej

Min undervisning är organiserad som:

Observera att dina svar ska avse din undervisning i normalläge. Du kommer senare i enkäten att få svara på frågor om hur Covid-19 har påverkat ditt arbete.
skolförlagd.

distans.

en blandning men en huvuddel är skolförlagd.

en blandning men en huvuddel är på distans.

en jämn fördelning mellan skolförlagd undervisning och undervisning på distans.

Jag kan inte svara på denna fråga då jag endast har undervisat i komvux under pandemin.

Hur viktiga är följande mål för dig när du planerar och genomför din undervisning?

1 = Mycket oviktigt 2 = Ganska oviktigt 3 = Ganska viktigt 4 = Mycket viktigt

0 = Ingen uppfattning

Främja individens personliga utveckling.

Stärka individens ställning i samhällslivet.

Stärka individens ställning i arbetslivet.

Utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet.

Bidra till att alla elever utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap, företagande och innovationstänkande.

Att eleverna utvecklar förmåga att kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden.

Hur viktiga är följande styrdokument (eller delar av styrdokument) för dig när du planerar och genomför din undervisning?

1 = Mycket oviktigt 2 = Ganska oviktigt 3 = Ganska viktigt 4 = Mycket viktigt

0 = Ingen uppfattning

Skollagen

Läroplanen för vuxenutbildningen

Ämnets syfte inkl. målformuleringar. (Gäller ej sfi.)

Centralt innehåll (Gäller ej sfi.)

Kunskapskrav

Skolverkets stödmaterial

Hur viktiga är följande delar av kursplanen för dig när du planerar och genomför din undervisning i sfi?

1 = Mycket oviktigt 2 = Ganska oviktigt 3 = Ganska viktigt 4 = Mycket viktigt

0 = Ingen uppfattning

(Frågan visas enbart för de som angett att de undervisar i ämnet sfi.)

Utbildningens syfte

Utbildningens mål och karaktär

I vilken utsträckning instämmer du med följande påståenden?

1 = Inte alls 2 = Ganska lite 3 = Ganska mycket 4 = Mycket

0 = Ingen uppfattning

Ämnes- eller kursplanen är till stor hjälp när jag ska välja ut innehåll och planera undervisningen i min kurs.

Det centrala innehåll som pekats ut i kurs- eller ämnesplanen stämmer väl överens med vad jag tycker är viktigt att eleverna lär sig i kursen. (Gäller ej sfi.)

Det centrala innehållet i kurs- eller ämnesplanen är tydligt, dvs. det är tydligt vad jag skall undervisa om. (Gäller ej sfi.)

Det finns tillräckligt med tid för att i undervisningen hinna behandla allt som anges som centralt innehåll i kursplanen. (Gäller ej sfi.)

Det är viktigt att eleverna ges möjlighet att uppnå de långsiktiga mål som anges i ämnets syfte och läroplan. (Gäller ej sfi.)

Det finns tillräckligt med tid i undervisningen för att eleverna ska ha möjlighet att nå utbildningens mer långsiktiga mål som anges i ämnets syfte och i läroplanen.

Det är viktigt att eleverna ges möjlighet att uppnå kunskapskraven.

Jag tycker att kunskapskraven är lätta att tolka.

I vilken utsträckning instämmer du med följande påståenden gällande din undervisning i sfi?

1 = Inte alls 2 = Ganska lite 3 = Ganska mycket 4 = Mycket

0 = Ingen uppfattning

(Frågan visas enbart för de som angett att de undervisar i ämnet sfi.)

Utbildningens mål och karaktär som pekats ut i kursplanen för sfi stämmer väl överens med vad jag tycker är viktigt att eleverna lär sig i kursen.

Utbildningens mål och karaktär i kursplanen för sfi är tydliga, dvs. det är tydligt vad jag skall undervisa om.

Det finns tillräckligt med tid för att i undervisningen hinna behandla allt som anges som utbildningens mål och karaktär i kursplanen.

Det är viktigt att eleverna ges möjlighet att uppnå de långsiktiga mål som anges i läroplanen för vuxenutbildningen.

Hur väl stämmer följande uttalanden överens med ditt arbete?

1 = Inte alls 2 = Ganska lite 3 = Ganska mycket 4 = Mycket

0 = Ingen uppfattning

På min arbetsplats finns det förutsättningar för att diskutera innehållet i vår undervisning.

På min arbetsplats diskuteras vi innehållet i vår undervisning.

Jag har tillräckligt med tid för att planera min undervisning utifrån innehållet i styrdokumentet.

Till min hjälp i mitt arbete har jag moduler för undervisning eller av andra redan framtagna lektionsplaneringar och examinationer.

I vilken utsträckning anser du att det är viktigt att lärare anpassar sin undervisning efter:

1 = Inte alls 2 = Ganska lite 3 = Ganska mycket 4 = Mycket

0 = Ingen uppfattning

Elevgruppens storlek.

Elevernas individuella behov och förutsättningar.

Elevernas önskemål.

Elevernas kunskapsnivå.

Elevers individuella studieplan.

Styrdokument.

Önskemål och förväntningar från arbetslivet.

Önskemål och förväntningar från högre utbildning.

Hur väl instämmer du med följande påståenden om vad som gör en lärare skicklig?

1 = Inte alls 2 = Ganska lite 3 = Ganska mycket 4 = Mycket

0 = Ingen uppfattning

Det är viktigt att ha goda kunskaper i undervisningsämnet.

Det är viktigt att ha god kännedom om innehållet i styrdokumentet.

Det är viktigt att ha goda kunskaper inom pedagogik och didaktik.

Det är viktigt att ha kunskap om vad det innebär att undervisa vuxna.

Det är viktigt att ha sociala färdigheter.

En lärare bör utgå från eleverna och vad de kan.

En lärare bör utgå från hur ämnet och dess innehåll beskrivs i styrdokumentet.

Om du måste rangordna mellan olika mål, hur viktigt anser du att det är att eleverna efter sin utbildning:

Här placerar du målen i en rangordning från 1 = viktigast till 5 = minst viktigt

har utvecklats personligen?

är förberedda för att delta i samhället och för rollen som medborgare i en demokrati?

är förberedda för arbete?

är förberedda för fortsatta studier?

har de specifika kunskaper och kompetenser som efterfrågas i det regionala och lokala arbetslivet?

Hur väl instämmer du med följande påståenden?

1 = Inte alls 2 = Ganska lite 3 = Ganska mycket 4 = Mycket

0 = Ingen uppfattning

Kunskap är komplex.

Kunskap är beständig.

Kunskapers värde beror i stor utsträckning på deras användbarhet.

Att ha kunskap är något värdefullt i sig, oavsett hur den kommer till användning.

Kunskap behöver motiveras genom bevis.

Det finns ett rätt svar på de flesta frågor.

Kunskap är föränderlig.

Läraren är den huvudsakliga källan till elevers kunskaper.

Läromedlen är den huvudsakliga källan till elevers kunskaper.

Det är viktigt att elever utmanar lärarens kunskaper.

Hur väl stämmer följande uttalanden överens med ditt arbete?

1 = Inte alls 2 = Ganska lite 3 = Ganska mycket 4 = Mycket

0 = Ingen uppfattning

Läromedel har en avgörande roll när jag planerar min undervisning.

Det finns läromedel av god kvalitet tillgängliga för mig att använda i min undervisning.

Det finns läromedel tillgängliga som passar för vuxna elever.

Jag använder huvudsakligen material som jag skapar själv.

Jag kan själv (eller tillsammans med mina lärarkollegor) välja vilka läromedel jag använder i undervisningen.

Min arbetsgivare bestämmer vilka läromedel som ska användas i undervisningen.

Vilken betydelse har elevgruppens sammansättning för dig när du planerar din undervisning?

Dra reglaget från vänster till höger. 1 = Liten - 5 = Stor

I vilken utsträckning instämmer du med följande påståenden?

1 = Inte alls 2 = Ganska lite 3 = Ganska mycket 4 = Mycket

0 = Ingen uppfattning

Mina elever har tydliga mål med sina studier.

Mina elever är i behov av tydlig vägledning i genomförande av studierna.

Mina elever som grupp är ett viktigt redskap i undervisningen.

Generellt har mina elever inga svårigheter med att tillägna sig undervisningens innehåll.

Mina elevers förmåga att lära sig har stor betydelse för min undervisning.

I vilken utsträckning behöver du anpassa kursinnehållet utifrån dina elever och deras:

1 = Inte alls 2 = Ganska lite 3 = Ganska mycket 4 = Mycket

0 = Ingen uppfattning

kunskaper i svenska?

närvaro vid schemalagd undervisning/planerade undervisningsmoment?

behov av stöd?

tidigare kunskaper och erfarenheter?

studievana?

För att göra undervisningen individanpassad - i hur stor utsträckning gör du följande?

1 = Inte alls 2 = Ganska lite 3 = Ganska mycket 4 = Mycket

0 = Ingen uppfattning

Undervisar i mindre grupp.

Har individuell handledning.

Nivågrupperar eleverna.

Annat

Om du svarat Annat berätta gärna vad här:

Bedömer du att du har de resurser i form av tid, material etc. som du behöver för att individanpassa din undervisning?

Dra reglaget från vänster till höger. 1 = Nej, inte alls - 5 = Ja, helt och hållet

Bedömer du att du har de kunskaper som du behöver för att individanpassa din undervisning?

Dra reglaget från vänster till höger. 1 = Nej, inte alls - 5 = Ja, helt och hållet

Hur väl stämmer följande uttalanden överens med ditt arbete?

1 = Inte alls 2 = Ganska lite 3 = Ganska mycket 4 = Mycket

0 = Ingen uppfattning

Bedömning utgör en central del av min undervisning.

Betygsättning utgör en central del av min undervisning.

Bedömning och betygsättning upptar stor del av min arbetstid.

Bedömning och betygsättning upptar för stor del av min arbetstid.

Diskussioner om bedömning och betyg är vanligt förekommande bland mina kollegor.

Betygskriterier/kunskapskrav är viktiga som grund för hur jag planerar och genomför min undervisning.

Nationella prov är viktiga som grund för hur jag planerar och genomför min undervisning. (Frågan gäller enbart kurser som har nationella prov.)

Jag anser att det är viktigt att eleverna når godkänt betyg.

Jag anser att det är viktigt att eleverna får rättvisande betyg.

På min arbetsplats har vi rutiner för att göra betyg så likvärdiga som möjligt.

Kunskapskraven i kursplanen är lätta att tolka, dvs. de ger tydliga kriterier för hur bedömning och betygsättning skall göras.

Hur viktiga är följande dokument/del av dokument för ditt arbete med bedömning?

1 = Mycket oviktigt 2 = Ganska oviktigt 3 = Ganska viktigt 4 = Mycket viktigt

0 = Ingen uppfattning

Skollagens målskrivningar för vuxenutbildningen.

Förordningen om vuxenutbildningen.

De målpunkter som avslutar ämnets syfte och läroplanens övergripande mål.

Det centrala innehåll som pekas ut i kursplaner. (Gäller ej sfi.)

De kunskapskrav som pekas ut i kursplanerna.

Skolverkets stödmaterial.

Hur viktiga är följande dokument/del av dokument för ditt arbete med betygsättning?

1 = Mycket oviktigt 2 = Ganska oviktigt 3 = Ganska viktigt 4 = Mycket viktigt

0 = Ingen uppfattning

Skollagens målskrivningar för vuxenutbildningen.

Förordningen om vuxenutbildningen.

De mer långsiktiga mål som anges i ämnesplanernas och läroplanens målskrivningar.

Det centrala innehåll som pekas ut i kursplaner. (Gäller ej sfi.)

De kunskapskrav som pekas ut i kursplanerna.

Skolverkets stödmaterial.

Har du från din arbetsgivare fått någon form av stödmaterial, att använda i ditt arbete med bedömning och betygsättning? (text matriser, checklistor el dyl)

Ja

Nej

Beskriv det stödmaterial du fått av din arbetsgivare att använda i ditt arbete med bedömning och betygsättning:

(Frågan visas enbart för de som angett att de fått stödmaterial.)

Nu har du sett vilka aspekter vi frågat om gällande din planering och undervisning. Skulle du utifrån detta säga att:

(Frågan visas enbart för de som angett ett ytterligare ämne och att det finns skillnader i hur de arbetar med de två ämnena.)

Gällande dessa frågor är mina svar de samma för båda mina huvudämnen.

Mitt arbete skiljer sig åt gällande dessa aspekter i mina två huvudämnen.

Beskriv hur de aspekter vi frågat om så här långt i enkäten skiljer mellan dina två olika huvudämnen. Om du vill ge utförliga svar om ditt arbete och dess förutsättningar gällande ditt andra huvudämne kan du lämna detta fält tomt och istället svara på enkäten en gång till, men då med detta andra ämne som huvudämne 1. För att svara på enkäten igen klickar du bara på den länk du fått igen efter att du skickat in denna omgång med svar.

Om du ser tillbaka på den tid som du arbetat som lärare i komvux, i vilken utsträckning uppfattar du att ditt uppdrag som lärare har förändrats vad gäller:

1 = Inte alls 2 = Ganska lite 3 = Ganska mycket 4 = Mycket

0 = Ingen uppfattning

Målet med elevernas studier så som det formuleras i styrdokumentet.

Synen på vad vuxna ska undervisas om så som den kommer till uttryck i styrdokumentet.

Målet med elevernas studier så som eleverna själva formulerar det.

Elevgruppernas sammansättning.

Organisatoriska förutsättningar.

Om du ser tillbaka på den tid som du arbetat som lärare i komvux – upplever du att det över tid ställs högre eller lägre krav på dig som lärare att förhålla dig till styrdokumentet när du planerar din undervisning

Mycket högre

Lite högre

Ingen skillnad

Lite lägre

Mycket lägre

Vet ej

Hur väl stämmer följande uttalanden överens med ditt arbete under Coronapandemin?

1 = Inte alls 2 = Ganska lite 3 = Ganska mycket 4 = Mycket

0 = Ingen uppfattning

Min undervisning har förändrats med anledning av Covid-19.

Styrdokumentet har fått en större roll i min planering av undervisningen i och med Covid-19.

Styrdokumentet har varit ett bra stöd i min anpassning av undervisningen.

Min arbetsbörda har blivit större.

Min undervisning har alltmer kommit att ske på distans.

Har du gjort några särskilda insikter gällande hur du arbetar med läroplan och andra styrdokument med anledning av Covid-19 och de förutsättningar som pandemin lett till?

Är det något gällande ditt arbete i relation till tolkning och tillämpning av läroplan och andra styrdokument som inte har berörts i enkäten och som du vill tillägga något kring?

Är det något annat som du vill lägga till?

Bilaga 3: Information till svarande - enkätstudien

Lärares tolkning och tillämpning av läroplan och kurs- och ämnesplaner i kommunal vuxenutbildning

Den här enkäten ingår i ett forskningsprojekt som undersöker hur lärare inom den kommunala vuxenutbildningen förhåller sig till och använder styrdokument i sin undervisning. Projektet genomförs av Linköpings universitet i samarbete med Göteborgs universitet och på uppdrag av Skolverket.

Dina svar är viktiga

Du har fått denna enkät för att du arbetar som lärare inom kommunal vuxenutbildning. Dina svar är betydelsefulla, eftersom det bidrar till att ge en bred bild av lärares arbete i vuxenutbildningen, i hela landet och inom alla dess olika delar. Enkäten täcker in kommunal vuxenutbildning på grundläggande och gymnasial nivå, som särskild utbildning för vuxna på grundläggande och gymnasial nivå och i sfi. Dina svar kommer utgöra ett viktigt underlag i vår forskning och i Skolverkets arbete med att utforma och utveckla olika styrdokument, vilket kan vara till nytta för dig i ditt arbete. Dessutom är forskning om vuxenutbildning generellt mycket begränsad, därför blir dina svar också betydelsefulla som del i en större kunskap om denna viktiga verksamhet.

Vi beräknar att enkäten tar mellan 15 och 25 minuter att fylla i. För att komma till frågorna klickar du dig, längst ner på denna sida, vidare till nästa sida.

Hur uppgifterna du lämnar kommer att användas

Det kommer inte att framgå vem som har svarat på enkäten. Det enda vi vet om dig som svarar är det du anger i de inledande bakgrundsfrågorna. I vår rapportering av resultat från den här enkätstudien kommer vi heller inte att redovisa några svar som går att hänföra till en individuell lärare.

I en senare del av projektet kommer vi även att intervjua ett antal lärare för att få ytterligare kunskap om deras arbete i kommunal vuxenutbildning. Resultat från projektet kommer att publiceras i en rapport till Skolverket och i en serie forskningsartiklar.

Vi ber dig besvara frågorna i enkäten så snart som möjligt.

Tack för din medverkan!

Med vänlig hälsning,

Andreas Fejes & Per Andersson, projektledare, Linköpings universitet

Johanna Köpsén, Linköpings universitet & Mattias Nylund, Göteborgs universitet

Vid frågor om enkäten, kontakta: johanna.kopsen@liu.se

Bilaga 4: Ämnesgrupper enkätstudien

Svenska för invandrare																																																											
Svenska som andraspråk																																																											
Svenska																																																											
Engelska																																																											
Matematik																																																											
NO-ämnen	Biologi Fysik Kemi Naturkunskap Naturorienterande ämnen (grundläggande nivå)																																																										
SO-ämnen	Historia Religionskunskap Samhällskunskap Samhällsorienterande ämnen (grundläggande nivå)																																																										
Yrkesämnen	<table border="0"> <tr> <td>Administration</td> <td>Livsmedels- och näringskunskap</td> </tr> <tr> <td>Anläggningsföreläsare</td> <td>Mat och dryck i kombination</td> </tr> <tr> <td>Automatiserade system</td> <td>Matlagningskunskap</td> </tr> <tr> <td>Bageri- och konditorikunskap</td> <td>Matupplevelser</td> </tr> <tr> <td>Barnet i förskolan</td> <td>Medicin</td> </tr> <tr> <td>Bygg och anläggning</td> <td>Mekatronik</td> </tr> <tr> <td>Charkuterikunskap</td> <td>Måleri</td> </tr> <tr> <td>Dator- och kommunikationsteknik</td> <td>Människan</td> </tr> <tr> <td>Datorstyrd produktion</td> <td>Pedagogik</td> </tr> <tr> <td>Ellära</td> <td>Pedagogik i vård och omsorg</td> </tr> <tr> <td>Fordons- och transportbranschen</td> <td>Pedagogiskt arbete</td> </tr> <tr> <td>Fritids- och friskvårdsverksamheter</td> <td>Persontransporter</td> </tr> <tr> <td>Försäljning och kundservice</td> <td>Produktionskunskap</td> </tr> <tr> <td>Gerontologi och geriatrik</td> <td>Produktionsutrustning</td> </tr> <tr> <td>Grundläggande vård och omsorg</td> <td>Psykiatri</td> </tr> <tr> <td>Handel</td> <td>Psykologi</td> </tr> <tr> <td>Hantverk och produktion</td> <td>Service och bemötande</td> </tr> <tr> <td>Hantverkstekniker</td> <td>Sjukvård</td> </tr> <tr> <td>Hem- och konsumentkunskap</td> <td>Skog, mark och vatten</td> </tr> <tr> <td>Hotell</td> <td>Skötsel av utemiljöer</td> </tr> <tr> <td>Husbyggnad</td> <td>Socialt arbete</td> </tr> <tr> <td>Husbyggnad – specialyrken</td> <td>Specialpedagogik</td> </tr> <tr> <td>Hygienkunskap</td> <td>Trä</td> </tr> <tr> <td>Hälsa</td> <td>Trädgårdsodling</td> </tr> <tr> <td>Hälsovård</td> <td>VVS – installation</td> </tr> <tr> <td>Industriell produktion</td> <td>Vård och omsorg</td> </tr> <tr> <td>Industrirör svets VVS</td> <td>Vård och omsorg specialisering</td> </tr> <tr> <td>Industri tekniska processer</td> <td>Växtkunskap</td> </tr> <tr> <td>Lager och terminal</td> <td>Växtodling</td> </tr> </table>	Administration	Livsmedels- och näringskunskap	Anläggningsföreläsare	Mat och dryck i kombination	Automatiserade system	Matlagningskunskap	Bageri- och konditorikunskap	Matupplevelser	Barnet i förskolan	Medicin	Bygg och anläggning	Mekatronik	Charkuterikunskap	Måleri	Dator- och kommunikationsteknik	Människan	Datorstyrd produktion	Pedagogik	Ellära	Pedagogik i vård och omsorg	Fordons- och transportbranschen	Pedagogiskt arbete	Fritids- och friskvårdsverksamheter	Persontransporter	Försäljning och kundservice	Produktionskunskap	Gerontologi och geriatrik	Produktionsutrustning	Grundläggande vård och omsorg	Psykiatri	Handel	Psykologi	Hantverk och produktion	Service och bemötande	Hantverkstekniker	Sjukvård	Hem- och konsumentkunskap	Skog, mark och vatten	Hotell	Skötsel av utemiljöer	Husbyggnad	Socialt arbete	Husbyggnad – specialyrken	Specialpedagogik	Hygienkunskap	Trä	Hälsa	Trädgårdsodling	Hälsovård	VVS – installation	Industriell produktion	Vård och omsorg	Industrirör svets VVS	Vård och omsorg specialisering	Industri tekniska processer	Växtkunskap	Lager och terminal	Växtodling
Administration	Livsmedels- och näringskunskap																																																										
Anläggningsföreläsare	Mat och dryck i kombination																																																										
Automatiserade system	Matlagningskunskap																																																										
Bageri- och konditorikunskap	Matupplevelser																																																										
Barnet i förskolan	Medicin																																																										
Bygg och anläggning	Mekatronik																																																										
Charkuterikunskap	Måleri																																																										
Dator- och kommunikationsteknik	Människan																																																										
Datorstyrd produktion	Pedagogik																																																										
Ellära	Pedagogik i vård och omsorg																																																										
Fordons- och transportbranschen	Pedagogiskt arbete																																																										
Fritids- och friskvårdsverksamheter	Persontransporter																																																										
Försäljning och kundservice	Produktionskunskap																																																										
Gerontologi och geriatrik	Produktionsutrustning																																																										
Grundläggande vård och omsorg	Psykiatri																																																										
Handel	Psykologi																																																										
Hantverk och produktion	Service och bemötande																																																										
Hantverkstekniker	Sjukvård																																																										
Hem- och konsumentkunskap	Skog, mark och vatten																																																										
Hotell	Skötsel av utemiljöer																																																										
Husbyggnad	Socialt arbete																																																										
Husbyggnad – specialyrken	Specialpedagogik																																																										
Hygienkunskap	Trä																																																										
Hälsa	Trädgårdsodling																																																										
Hälsovård	VVS – installation																																																										
Industriell produktion	Vård och omsorg																																																										
Industrirör svets VVS	Vård och omsorg specialisering																																																										
Industri tekniska processer	Växtkunskap																																																										
Lager och terminal	Växtodling																																																										

Bilaga 5: Intervjustudiens utformning och genomförande

Utformning

De intervjuer som genomförts med lärare har varit semistrukturerade och grundat sig i en tematisk intervjuguide. Intervjuguiden innehåller åtta övergripande områden med flertalet underliggande frågeområden. Intervjuguiden utformades i samverkan med representanter från Skolverket och kollegor vid Linnéuniversitetet. En komplett återgivning av intervjuguiden med alla frågor återfinns i Bilaga 6.

De frågor som ställts till lärarna i de genomförda intervjuerna är dels bakgrundsfrågor där de svarande har fått redogöra för i vilken eller vilka skolformsdelar de arbetar, hur länge de arbetat som lärare, hur länge de arbetat inom komvux och på sin arbetsplats, dels för vilken typ av anordnare de arbetar för, dels i vilket eller vilka ämnen de främst undervisar och hur deras undervisning är organiserad med avseende på om den är skolförlagd eller genomförs på distans. Frågor lärarnas utbildningsbakgrund har också ställts.

Den största delen av intervjuerna behandlar olika aspekter av hur de svarande lärarna tolkar och tillämpar läroplan och ämnes- och kursplaner i sitt arbete. Lärarna har bland annat fått svara på frågor om undervisningens planering, sina förutsättningar för att realisera styrdokument och flertalet uppsättningar av frågor som bland annat undersöker undervisningens genomförande lärarnas arbete med individanpassning samt betygssättning och bedömning.

Spridning och insamling av svar

För att nå lärare inom kommunal vuxenutbildning har förfrågningar om deltagande i intervjustudien spridits via huvudmän och offentligt tillgängliga kontaktuppgifter till enskilda anordnare av kommunal vuxenutbildning. Lärare inom utpekade ämnen ombads lämna intresseanmälan via ett webbformulär om de ville delta. Lärarna kunde också lämna in denna intresseanmälan gemensamt som lärarlag om de ville bli intervjuade tillsammans. De lärare som anmält intresse planerades sedan in för intervjuer i lämpliga grupperingar. Intervjuerna med dessa lärare spelades in och ljudfilerna transkriberades sedan ordagrant. Intervjuerna genomfördes mellan mars och juni 2022. I studien genomfördes 39 intervjuer med sammantaget 63 lärare inom komvux olika delar representerades olika ämnen. Intervjuerna har genomförts delvis på lärarnas arbetsplatser delvis via videomöten och de varierade mellan 40 och 80 min. Fördelningen av lärare inom de olika skolformdelarna och inom olika ämnen för deltagande i studien har beslutats i samråd med Skolverket.

För att undersöka hur de svarande lärarna representerar olika lokala, arbetsmarknadsmässiga och geografiska förutsättningar används SKR:s kommungruppsindelning. Andelen svarande lärare som arbetar för en annan anordnare än en kommunal är betydligt lägre än andelen i populationen. Dessa

aspekter redovisas i tabell 5.3. Svårigheter att nå lärare hos enskilda anordnare identifierades tidigt i spridningsprocessen och insatser för att nå just dessa lärare sattes in.

De svarande lärarna är i rapporten pseudonymiserade. All information som finns om de svarande är tillgängligt enbart via en kodnyckel. Materialet som samlats in behandlas i linje med gängse rutiner för hantering av forskningsmaterial vid Linköpings universitet.

Bilaga 6: Intervjuguide

Intervjuguide

OBS! Notera intervjupersonernas sammanhang, typ av anordnare, skolformsdel etc. som vi redan vet och inte behöver fråga om.

Ingångsfrågor:

Kan du berätta lite om vad du jobbar med?

- Vilka kurser jobbar du med och hur är de upplagda? (skolundervisning/distans, antal elever)
- Hur länge har du jobbat som lärare? Hur länge i Komvux?
- Har du någon form av lärarexamen?
- Är du behörig för de ämnen du undervisar i?

Undervisningens planering:

Berätta lite om hur du gör när du planerar din undervisning? Ge gärna ett exempel på ett moment/innehåll.

- Kommer några av styrdokumentet till konkret användning i det här arbetet? Kan du berätta hur?
- Hur kommer ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav in i detta? (Var för sig.)
- Hur kommer läroplanen in i denna planering? (vill komma åt styrkedjan; närhet/distans)
 - Vilka är utmaningarna när du jobbar med styrdokumentet?

Förutsättningar för att realisera styrdokument:

Kan du beskriva hur dina förutsättningar för att planera din undervisning ser ut?

- Finns det uttalade riktlinjer (ledning/styrning) från din arbetsgivare för hur du ska ta dig an planeringsarbetet?
 - På vilka grunder väljs läromedel?
- Ges du tillgång till någon form av stödmaterial eller redan färdiga upplägg för din planering av undervisning?
 - Hur påverkar de i så fall ditt arbete?
 - Någon form av stödmaterial som du saknar?
- Finns det kollegiala sammanhang för gemensam planering? Vilken roll spelar dessa? Vad behandlas på dessa?
- Vilket annat stöd ger din rektor/huvudman?

Vilka är de främsta utmaningarna du möter när du planerar och genomför din undervisning?

Har du tillräckligt med tid för att planera och genomföra din undervisning?

När du planerar och genomför din undervisning, hur hanterar du den begränsade tiden för att genomföra undervisningen?

- Om du måste prioritera, vad är det som styr då? (Tex: "Är det läroplanen som ryker först?")
 - Stoffträngsel? Vad prioriterar du/prioriterar du bort?
 - Om du undervisar en elevgrupp med olika förutsättningar/förkunskaper, hur gör du då med/ tänker du då kring nivån på undervisningen?

Undervisningens genomförande:

Kan du berätta lite om hur du genomför din undervisning?

- Tex om du varierar olika typer av undervisningsformer.

Upplever du att ämnes- eller kursplaner pekar ut önskvärda former för undervisningen?

- Vilken eller vilka undervisningsformer anser du vore de bästa i ditt ämne? Varför?
 - Är det dessa former som du använder i din undervisning?
 - Vilken/vilka former av undervisning är möjlig att genomföra?
- Påverkar elevgruppen dina val av undervisningsformer? Hur isf?
- Finns det annat som påverkar? Tex läromedel, moduler, annat stödmaterial

Individanpassning (om det inte lyfts tillräckligt tidigare av svarande):

Vad betyder begreppet individanpassning för dig?

- Individanpassar du din undervisning?
- Kan du ge exempel på vad du gör konkret för att individanpassa din undervisning?
- Har du tillgång till det du behöver för att kunna individanpassa? Om inte, vad önskar du att du hade tillgång till och att du kunde göra som du inte kan nu?
- Hur anpassar lärarna undervisningen utifrån elever som redan har kunskapen som kursen syftar till?

Betyg och bedömning:

Kan du berätta lite om hur du jobbar med betygsättning och bedömning?

- Kan du beskriva med konkreta exempel?
 - Hur använder du ämnesplanens olika delar ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav i detta arbete?
- Tycker du att det är tydligt vad som avses i kunskapskraven och som du ska bedöma?
 - Vad får du och vad har du fått för stöd i arbetet med bedömning och betygsättning? Matriser, checklistor? Sambedömning?
 - Upplever du att betygsättningen på din skola är likvärdig? Beskriv!
 - Har ni kollegiala diskussioner om bedömning och betygsättning? Vad handlar de om isf? Pratar ni om likvärdighet?
- Använder du styrdokumentet i din kommunikation med eleverna i arbetet med betyg och bedömning?

Övergripande mål och lärares relation till dem:

De här målen: XXXX som vi visar upp (syftar på de övergripande målen/komvux uppdrag/läroplansmål)

- Hur kommer dessa övergripande mål till uttryck i din undervisning? Eller gör de inte det?
- Är något av målen mer eller mindre relevant i ditt ämne?
- Stämmer de här målen överens med din professionella övertygelse om vad komvux ska/bör syfta till?
- Upplever du det som svårt eller lätt att integrera denna typ av övergripande mål i din undervisning? (Som också styrs av ämnes- och kursplaner.)

Avslutande frågor:

- Vad önskar du såg annorlunda ut i de olika styrdokumenterna? Är det något som du saknar? Vad skulle kunna tas bort?
- Ni jobbar enligt en läroplan som är specifik för komvux, vad tycker du om det? Är det bra med egen läroplan? Mindre bra? Varför? Är det andra dokument som du önskar att det fanns specifika för just vuxenutbildningen eller din skolformsdel?
- Är det något du vill tillägga om hur du ser på och arbetar med de olika styrdokumenterna?

Bilaga 7: Information till informanter – intervjustudien

Lärares tolkning och tillämpning av läroplan, kurs- och ämnesplaner i kommunal vuxenutbildning

Komvux har de senaste åren genomgått, och kommer de närmsta åren genomgå, stora förändringar. Komvux har fått en alltmer betydande roll i samhället, bland annat för målsättningar om integration och om att Komvux ska spela en mer central roll för arbetslivets kompetensförsörjning.

I dag finns totalt cirka 400 000 elever inom vuxenutbildningen. Trots detta finns det en begränsad mängd forskning inom vuxenutbildningsområdet, framför allt gällande lärares arbete. Kunskaper om lärares planering och undervisning är viktiga, inte minst mot bakgrund av den breda roll som vuxenutbildningen har idag och dess unika organisatoriska förutsättningar. Därför undersöker vi nu i ett forskningsprojekt hur lärare inom kommunal vuxenutbildning tolkar och tillämpar läroplan och andra styrdokument i sin planering och undervisning. I ett första steg har en enkät riktad till de som arbetar som lärare inom Komvux alla olika skolformsdelar genomförts (mer än 1300 lärare har svarat på enkäten). I ett andra steg önskar vi nu intervjua ett större antal lärare som arbetar inom vuxenutbildningen.

Mot denna bakgrund undrar vi om du och dina kollegor vill delta i denna studie. I praktiken innebär det att vi genomför en intervju där vi ställer frågor om hur ni planerar och genomför er undervisning. Intervjuerna kommer främst att ske i mindre grupper om tre till fyra lärare som undervisar inom samma ämne, gärna från samma skola, men även andra former av intervjuer kan förekomma. Vi uppskattar att intervjuerna kommer pågå i ca en timme.

Du kan läsa mer om projektet på LiUs hemsida: <https://liu.se/forskning/vuxplan>

Deltagande i projektet är frivilligt och går när som helst, utan motivering, att avsluta. Alla individer som deltar lämnar individuellt samtycke till sitt deltagande. Det som sägs under en intervju kan komma att återges i forskningsprojektets publikationer, men namn eller annan information som kan identifiera deltagare eller dess sammanhang kommer inte att publiceras. Informationen som kommer fram i studien kommer att hanteras konfidentiellt och all hantering av personuppgifter sker i enlighet med bestämmelser i GDPR.

Hör gärna av dig om du har några frågor eller om du vet redan nu att du vill delta!

Med vänliga hälsningar
Johanna Köpsén
johanna.kopsen@liu.se
013-28 21 45

Lärares tolkning och tillämpning av läroplan, kurs- och ämnesplaner i kommunal vuxenutbildning

I det här forskningsprojektet undersöks hur lärare inom kommunal vuxenutbildning tolkar och tillämpar läroplan och andra styrdokument i sin planering och undervisning.

I projektet har en enkät riktad till lärare inom kommunal vuxenutbildning genomförts med över 1300 svarande. Framför allt baseras dock studien som genomförs i projektet på intervjuer med lärare inom kommunal vuxenutbildning. Projektet genomförs av Linköpings universitet i samarbete med Göteborgs universitet och på uppdrag av Skolverket.

Eftersom du har valt att delta i en intervju i denna studie vill vi informera dig om dina rättigheter och om hur vi behandlar den information som framkommer:

1. Deltagande i projektet är frivilligt och det går när som helst, utan motivering, att avsluta deltagandet.
2. Informationen som kommer fram i samband med intervjuerna kommer att hanteras konfidentiellt och behandlas så att inga obehöriga kan få del av den. All hantering av personuppgifter sker i enlighet med de bestämmelser som fastställts i GDPR.
3. Det som sägs under intervjun kan komma att återges i forskningsprojektets publikationer, men namn eller annan information som kan identifiera deltagare eller dess sammanhang kommer inte att publiceras.
4. Information från studien kommer under tio år att sparas av Linköpings universitet, inläst och på en extern hårddisk, för att därefter förstöras.
5. En deltagare har rätt att årligen, av Linköpings universitet, begära ut den information som registrerats om denna.

Vi kommer att spela in intervjun. Inspelningen görs enbart i datainsamlingssyfte och innehållet kommer att transkriberas till text innan vidare bearbetning. Inspelningen kommer inte att publiceras eller finnas tillgänglig för andra än de som arbetar i projektet.

Du ger ditt medgivande till att delta i studien och att bli inspelad i inledningen av intervjun. Med ditt muntliga medgivande intygar du att du fått information om forskningsprojektets syfte och tillvägagångssätt, att du fått tillfälle att ställa frågor, fått dem besvarade, samt att du fått information om behandling av personuppgifter.

Önskar du ytterligare information, är du hjärtligt välkommen att kontakta oss:

Johanna K **öpsén**
johanna.kopsen@liu.se
013-28 21 45

Projektledare, Per Andersson
per.andersson@liu.se

Projektledare, Andreas Fejes
andreas.fejes@liu.se

I denna forskningsrapport presenteras en omfattande studie av hur lärare verksamma inom komvux olika skolformsdelar tolkar och tillämpar de läroplansanknutna styrdokumenterna i sin undervisning. Med hjälp av läroplansteoretiska begrepp diskuteras resultat från en enkät som har besvarats av 1321 lärare och intervjuer som har genomförts med 63 lärare. Studien visar att de läroplansanknutna styrdokumenterna utgör en ram som tolkas och tillämpas av lärare i relation till en rad andra ramar som exempelvis tid, elevsammansättning, läromedel, marknadsorganisering och fragmentisering. Sammantaget pekar resultaten på ett behov av en översyn av komvux styrdokument likväl som villkoren för lärarnas undervisning med syfte att få dem mer samstämmiga.

Rapporten är författad av Per Andersson, professor i pedagogik, Andreas Fejes, professor i vuxenpedagogik, Johanna Köpsén, postdoktor i pedagogik och universitetslektor i sociologi, alla verksamma vid Linköpings universitet, och Mattias Nylund, docent och universitetslektor i pedagogik vid Göteborgs universitet.

