



**Malmö högskola**

Lärarytbildningen  
Kultur, språk & media

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng

”Ja men vi är inget företag. Vi gör inte burkar med ärtor.”  
En lärares utlåtande om undervisning och organisation av skolan

Exempel på hur kursplanen för Svenska A genomförs av olika lärare och exempel på hur lärare förhåller sig till styrningen av skolan och vissa av dess styrdokument

”Well we are not a company. We do not make canned peas.”

Lisa Lidström

Lärarexamen 90 hp  
Examensuppsats, 15 hp  
Slutseminarium 2009-12-16

Examinator: Jan Nilsson

Handledare: Kent Adelman



## Förord

Jag vill framföra mitt tack till alla som deltagit i enkätundersökningen och intervjuerna. Det är mycket uppskattat att ni tog er tid att delge mig av era åsikter, kunskaper och erfarenheter. Jag vill påpeka att den eventuella kritik som framkommer inte är riktad mot någon person utan är ett sammantaget resultat av analys av både en organisation och dess arbetstagare.

Jag vill också rikta ett stort tack till min handledare på Kent Adelmann för goda råd, stöd, och värdefulla synpunkter under arbetet och färdigställandet av det här examensarbetet.

November 2009

Malmö

Lisa Lidström

## Sammandrag

I examensarbetet undersöks det hur ett antal svensklärare valt att genomföra kursplanen för Svenska A på gymnasial nivå. I en parallell undersökning undersöks också ett antal svensklärares inställning till främst *Läroplanen för de frivilliga skolformerna* (Lpf 94). Fokus har främst legat på följande frågeställningar:

- Vilka arbetsområden studeras under Svenska A kursen?
- I vilken utsträckning studeras de?
- Hur skiljer sig lärarnas genomförande av kurser åt?
- Vad anser lärarna att kommunaliseringen haft för inverkan på skolan och dess styrning?
- Vad säger det empiriska materialet som framkommer i undersökningarna om styrdokumentens princip om en likvärdig undervisning?

Som arbetsmetod för den första delen av examensarbetet valdes en enkätundersökning som riktade sig till svensklärare på gymnasiet, i tre sydliga kommuner i Sverige, som undervisat i kursen Svenska A någon gång under de senaste två läsåren. Nio informanter deltog.

En fördjupning av vissa frågor har också gjorts med kompletterande intervjuer i examensarbetets andra del. Fyra informanter deltog i intervjuerna. Intervjuerna syftade till att försöka fördjupa förståelsen för hur lärare förhåller sig till styrdokument, styrningen av skolan och kommunaliseringen.

Resultatet av enkäten visar att mellan de olika lärarna som genomförde Svenska A kurser förekom det stora skillnader. Det resultatet sammankopplas i diskussionen med svårigheterna att implementera de styrdokument som följde efter kommunaliseringen av skolan. Den spännvidd styrdokumentet tillåter riskerar att äventyra den princip om likvärdig undervisningen som skolans styrdokument hävdar.

I intervjuerna framkommer det att lärarna inte anser att rektor är en pedagogisk ledare utan snarare än administrativ ledare. Lärarna saknar till viss del de pedagogiska forum som en pedagogisk ledare skulle kunna skapa. Utan den dialogen som på sätt och vis krävs för att kunna uppfylla målen som infördes i samband med kommunaliseringen och för att bedriva en likvärdig undervisning blir lärarna, till stor del, ensamma i sin tolkning och i förverkligandet av *Lpf 94* och kursplanen.

**Sökord: Svenska A kurs, kommunalisering, Lpf 94, likvärdighet**

# Innehållsförteckning

## **Förord**

## **Sammandrag**

## **Innehåll**

<b>1 Inledning</b>	7
<b>2 Syften och frågeställningar</b>	8
<b>3 Bakgrund</b>	8
3.1 Historisk tillbakablick och situationen i dagsläget	8
3.2 Intentionerna och konsekvenserna av decentralisering	9
3.3 Svårigheter med implementeringen	10
3.4 Aktuell lägesrapport	11
3.5 Svenska A, hur fungerar ett styrdokument?	12
<b>4 Metod</b>	15
4.1 Teori och metod, enkät	15
4.2 Fasta frågor och svarsalternativ, enkätens första del	16
4.3 Öppna frågor, enkätens andra del	17
4.4 Genomförande av enkät	18
4.5 Teori och metod, intervju	18
4.6 Genomförande av intervju	19
<b>5 Resultat av enkät och intervjuer</b>	19
5.1 Resultat av enkätens första del	19
5.2 Resultat av enkätens andra del	22
5.3 Kategorier i intervjuerna	23
5.4 Styrdokument och lärarnas inställning till dem	24
5.5 Hur ledarskap påverkar organisationen samt likvärdighet och bedömning	24
5.6 Lärarnas åsikter om kommunaliseringen och marknadsinfluenser i skolan	26
<b>6 Diskussion och slutsatser</b>	27
6.1 Diskussion och konklusion om resultatet av enkätundersökningen	27
6.2 Diskussion och konklusion om resultatet av intervjuerna	29
6.3 Sammanfattning av intervjuretatsatet och framåtblickande	31

**Litteraturförteckning**

33

**Bilaga 1 – Enkätformulär**

**Bilaga 2 - Intervjuguide**

# 1 Inledning

Under min tid som student på Lärarutbildningen på Malmö högskola har jag under den verksamhetsförlagda tiden fått insyn i olika lärares sätt att arbeta. Det har då slagit mig att samma svenskurs på gymnasiet kan te sig olika beroende på vilken lärare som håller i den. Mina funderingar har utmynnat i olika alternativ till varför det är så. Det kan bero på att lärares personligheter och intressen färgar kursinnehållet, att lärare av tradition fyller sina kurser med det de själva lärde sig i skolan, eller lärde sig under sin utbildning. Det kan också bero på olikartade elevgrupper eller skiftande tolkningar av *Läroplanen för de frivilliga skolformerna* (Lpf 94) och kursmålen. Givetvis finns det många varianter på ovanstående alternativ och andra förklaringar och möjligtvis är det inte något negativt då *Lpf 94* faktiskt uppmanar till att undervisningen ska anpassas efter grupp och förutsättningar. I *Lpf 94* under ”En likvärdig skolform” (s.4) står det att läsa

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla.

Mitt intresse ligger i att undersöka orsakerna till det skiftande kursinnehållet. Vilka val gör lärarna och vilka konsekvenser får det? Min förhoppning är att enkätundersökningen, som delvis ligger till grund för den här uppsatsen, ska ge mig en fingervisning om hur lärare utformar kursinnehållet i Svenska A rent praktiskt och vad som styr deras val i relation till *Lpf 94*, kursmålen och egna preferenser. De intervjuer som ingår som empiriskt material i uppsatsen hoppas jag ska tydliggöra hur lärare förhåller sig till styrdokument och styrningen av skolan och hur det eventuellt tar sig uttryck i praktiken.

Som framtida lärare ser jag det som en viktig del av yrkesrollen att förstå och implementera styrdokumentens mål och intentioner och därför är det angeläget att få insyn i och förstå hur andra lärare handskas med samma uppdrag.

## 2 Syften och frågeställningar

Syftet med enkäten och intervjuerna är att undersöka hur några lärare valt att genomföra Svenska A kursen och hur de förhåller sig till delar av styrdokumentet.

Följande frågeställning är utgångspunkten i arbetet:

- Vilka arbetsområden studeras under Svenska A kursen?
- I vilken utsträckning studeras de?
- Hur skiljer sig lärarnas genomförande av kurser åt?
- Vad anser lärarna att kommunaliseringen haft för inverkan på skolan och dess styrning?
- Vad säger det empiriska materialet som framkommer i undersökningarna om styrdokumentets princip om en likvärdig undervisning?

## 3 Bakgrund

### 3.1 Historisk tillbakablick och situationen i dagsläget

För att förstå den utveckling som präglat skolan under 1990-talet och som bidragit till frågeställningarna i den här uppsatsen ges här en mycket kortfattad historisk tillbakablick med förhoppningen att sätta tillkomsten av *Lpf 94*, kursmålen och andra delar av styrdokumentet i en historisk kontext.

Lagstadgad skolgång i Sverige har funnits sedan 1842 då man i socknarna var skyldiga att inrätta folkskolor. Huruvida alla barn verkligen gick i skolan och till vilken utsträckning är svårt att säga men en statligt understödd skola har i olika skepnader förekommit i Sverige i drygt 170 år. Dess politiska och pedagogiska utveckling har med andra ord pågått under en lång tid. De politiska intentioner som en gång i tiden bidrog till att folkskolan inrättades har ändrat karaktär och i dagsläget är det andra politiska syften som formar skolan.

Till en början var delvis syftet med allmän skolgång att lyfta utsatta barn ur social misär och skapa förutsättningarna för ett mer jämlikt samhälle. Under många årtionden hade kyrkan ett stort inflytande i skolan och flera olika skolor existerade parallellt. I *En friare Skola* skriver Fil. Dr. Birgitta Ekman att så småningom, kring 1950, reglerades folkskolan för att bli mer enhetlig och kyrkan hade formellt inte längre något inflytande. Styrningen från centralt håll blev påtagligare i syftet att skapa en mer likvärdig skolgång ”oavsett bostadsort, sociala och ekonomiska villkor” (1999 s.185).

Inom skolan har det funnits olika politiska strömningar och pedagogiska inriktningar som påverkats av samhällsklimatet i övrigt. Oavsett dessa eller i samband med dessa har skolans



organisation sedan 1980-talet, i motsatts till tidigare, utvecklats mot ett mer decentraliserat styrsystem. Ekman menar att (1999 s.185):

Förutsättningen för en decentraliserad skola kom till stånd genom att kommunerna i början av 1990-talet fick ansvaret för den praktiska utformningen av skolans verksamhet och statens roll begränsades till att utforma mål och ramar, genomföra utvärderingar och uppföljningar samt svara för en del av finansieringen. Skolan befinner sig idag i ett spänningsfält mellan centrala krav och lokal handlingsfrihet.

I nästa stycke kommer vissa av konsekvenserna av decentraliseringen att redogöras för och hur dagens styrdokument till stor del formar skolans verksamhet.

### 3.2 Intentionerna och konsekvenserna av decentralisering

Anledningen till decentraliseringen och reformen av skolan på 90-talet är mångbottnad enligt Ekman (1999) men kan sammanfattningsvis sägas vara ett sätt att öka effektiviteten, minska politisk detaljstyrning och öka medborgarnas demokratiska inflytande. Vidare utvecklar Ekman (1999) resonemanget och säger att den nyliberalistiska politiska omsvängningen som skedde under 80- och 90-talet även var ett internationellt fenomen. Det innebar och innebär bland annat att individen snarare än kollektivet står i fokus. Att marknadskraften, i liberal mening, är överlägsen statlig planering, effektivare och kundvänligare. Skolan kan därför ses som en marknad där den individuella nyttan är utgångspunkten och därefter anpassas organisationen.

Den politiska utvecklingen ledde i Sverige fram till att många av de institutioner som tidigare varit nära knutna till staten och ett detaljerat regelverk nu fick lösare tyglar. Professor Gunnar Berg menar att "[k]onkret innebär denna förändring att vissa centralt utformade detaljregler kommit att ersättas av ramregler" (1999 s. 62). Han säger också att den tidigare medborgarskolan är på väg att ersättas av en mer marknadsorienterad skola där eleverna ges större valfrihet på bekostnad av likvärdighet.

Huruvida den förändringen verkligen har slagit igenom och fundamentalt förändrat skolan från institution till organisation debatteras flitigt i media såväl som i forum för pedagoger och forskare. Fil. Dr. Hans-Åke Scherp (1999) menar att skolan ofta beskrivs som en svårpåverkad organisation. De förändringar som förväntades följa i kölvattnet av *Lpf 94* har till stor del uteblivit. Att gå från en kunskapsförmedlande till kunskapshandledande pedagogik har inte slagit igenom. Scherp menar att "[ä]ven om idéerna om undervisning förändrats under seklets gång, har den vardagliga praktiken inte förändrats i takt med dem" (1999 s.44). Förändringar förväntades med andra ord att ta form såväl i vardagliga pedagogiska arbetet som i skolans struktur och styrning. Skälen till att förändringar i många fall uteblev anses vara flera. Under

nästa rubrik redogörs för några aspekter som bidragit till svårigheterna med att implementera *Lpf 94* och kursmålen.

Två studenter, Tatiana Liljeström och Henrik Waara (2006), vid Luleå universitet har gjort ett examensarbete *Nationell obegriplighet i praktiken* (NOIP) som den här undersökningen till viss del grundar sig på. Waara och Liljeström för i sin uppsats ett resonemang kring intentionerna och genomförandet av målstyrning och kort sammanfattas även delar av deras insikter (2006 s.7 ff) i nästkommande stycke.

### 3.3 Svårigheter med implementeringen

Waara och Liljeström sammanfattar kärnfullt att, 1989 antogs i riksdagen beslut om ett nytt styrsystem i skolan. Det innebar att statens roll är att fastställa riktlinjer och mål för verksamheten i skolorna medan kommuner eller andra huvudmän har ansvaret för implementeringen och organisationen av verksamheten. Man frångick då ett detaljstyrt styrsystem och övergick till ett "...system av mål- och resultatstyrning" (2006 s.7). Som redan nämnts fanns det flera anledningar till denna övergång men förutsättningarna för ett lyckat genomförande är beroende på vissa faktorer. Målstyrningen bygger på fyra komponenter, och Anders Johansson beskriver i antologin *Från regler till eget ansvar* (1997 s.53 ff), dessa fyra på följande vis.

Den första är specificering av mål. Målen bör vara så konkreta att de kan mätas kvantitativt. Varje enskild medarbetare ska för det andra, delta i formuleringen av sitt specifika mål. Även mål som föreläggs en medarbetare kan fungera men deltagande ökar sannolikheten för att målet dels ska accepteras, dels sättas högre. För det tredje ska en viss tid fastställas inom vilken målet ska uppnås. Avslutningsvis ska varje medarbetare fortlöpande få information om hur hans eller hennes arbete att nå målet utvecklats så att han eller hon kan kontrollera och vid behov själv korrigera sitt handlande.

Johansson (1997) menar att möjligheterna att lyckas med målstyrning har ifrågasatts. Det finns redan i inledningen av arbetet en medvetenhet om svårigheter att formulera tydliga mål. För att beskriva vilka konsekvenser den förändrade styrningen kan ha haft i landets kommuner framställer Johansson (1997) två olika handlingsmönster. Den ena är ett "vertikalt enaktörsperspektiv" där huvudmannen med olika medel försöker styra skolan och dess medarbetare uppifrån och ner. Den andra styrtekniken är ett "horisontellt fleraktörsperspektiv" där det förvisso finns en auktoritativ huvudman men med flera aktörer och intressegrupper som också är delaktiga och i vissa fall avgörande för huvudmannens förmåga att driva igenom beslut. Johansson (1997) uttrycker också att i samband med att sektorsbidrag och specialdestinerade stadsbidrag ersattes av ett generellt stadsbidrag till kommunerna ökade deras handlingsfrihet ännu mer vilket i sin tur ökat möjligheterna för fler lokala aktörer inom

skolan så som lärare, skolledning, elever, föräldrar och företrädare för andra verksamheter, exempelvis inom näringslivet. Därmed kan inte styrningen av skolan längre betraktas ur ett ”vertikalt enaktörsperspektiv”.

Med utgångspunkt i Kersti Bildbergs beskrivning av dagens skola sammanfattar Waara och Liljeström (2006 s.10) ett fleraktörssystem på följande vis:

På nationell, statlig nivå formulerar riksdagen och regeringen mål som sedan kommunerna och de enskilda skolorna har att tolka och översätta till handling i den dagliga verksamheten. Vid sidan av den statliga styrningen finns även en kommunal styrning som dels formulerar och följer upp kommunala mål, dels styr verksamheten genom resurstilldelning och ibland också genom att skapa organisationsstrukturer och ansvarsfördelning. Som länk mellan politiker och verksamhet finns den kommunala förvaltningen, som tolkar de politiska besluten och som förmedlar frågor som uppstått i verksamheten till politikerna. På varje skola finns en ledning bestående av en eller flera skolledare eller en rektor. Skolledaren ska fungera både som administratör och som pedagogisk ledare för verksamheten och skapa förutsättningar för lärarna i den enskilda skolan att tolka och översätta målen till handling i den dagliga verksamheten.

Dagens skola är med andra ord en komplex organisation med många aktörer, viljor och möjligheter. Att inte längre omgärdas av ett lika tydligt regelverk som tidigare har inneburit att i princip alla i skolans värld fått omvärdera och omformulera sitt uppdrag. Det innebär också att återkopplingen som påvisar hur väl man mött målen har blivit ett viktigt inslag i skolan. Verksamhetsuppföljningar, statistik över elevers resultat och kontakten mellan skolans personal och gymnasienämnden är några av de sätt som verksamheten kontrolleras på.

### 3.4 Aktuell lägesrapport

Skolverket genomför med jämna mellanrum undersökningar om hur skolans verksamhet i hela landet fortlöper. I en lägesrapporten *Bättre koll på läget* från Skolverket (2008), uppmärksammas problemområden och förslag på förbättringar ges både för lokal och nationell nivå. Skolverket är kritiskt till att många kommuner brister i sin kvalitetsredovisning. De påpekar också att ”[r]ektors ledning har stor betydelse för skolors kvalitet och resultat. Rektors kompetens bör stärkas genom en kontinuerlig kompetensutveckling. Skolhuvudmannen ska stödja rektor i rollen som pedagogisk ledare genom att ge goda organisatoriska och resursmässiga förutsättningar” (2008 s. 26).

Rektors roll i skolans verksamhet har också undersökts av Scherp (1999). Han påtalar två roller som rektorer kan tänkas agera inom och menar att de två olika tillvägagångssätten har stor inverkan på skolans utvecklingsarbete. Den ena ledarstilen kallar han ”Ett serviceinriktat ledarskap”. Det är en skolledare som ”[...] låter erfarenhetslärandet i lärargruppen pågå ostört” (1999 s.52). Skolledarens roll är att stödja och möjliggöra lärarnas pedagogiska ambitioner. Lärarna antas vara färdigutvecklade. Skolledarens roll är att ansvara ”för de yttre arrangemangen och lärarna för undervisningen” (1999 s. 52). Den här skolledaren tillskrivs

ofta stor legitimitet av lärarna och de förväntar sig inte att skolledaren lägger sig i undervisningen. Den andra ledarstilen kallar Scherp (1999) för ”Ett utmanande ledarskap”. Det är en skolledare som utmanar och ifrågasätter invanda mönster och beteenden hos lärare som bidrar med nya infallsvinklar eller forskningsresultat. Scherp säger att ”påverkansmekanismen ligger i att skapa en yttre nödvändighet av förändring genom organisations förändring eller omvärldsförändring” (1999 s.52). Scherp menar att detta ledarskap, som påverkar förhållandena inom skolans värld på så sätt att en omorganisation äger rum, i högre utsträckning bidrar till förändring och undervisningsmönster än ett serviceinriktat sådant.

Skolverket framhåller vikten av att fortbilda lärare och lyfter fram deras satsning *Lärarlyftet*. I Lägesrapporten *Bättre koll på läget* (2008) påtalas också vikten av en likvärdig och allmängiltigt bedömning av elevernas kunskaper. Den betonar att bedömningen av eleverna och betygsättning ska vara rättvis och påpekar också att ”[k]valiteten och rättssäkerheten i bedömning och betygsättningen är beroende av att kunskaper värderas enligt en gemensam tolkning av de nationella betygskriterierna utifrån ett allsidigt och brett bedömningsunderlag” (2008 s.26). Utöver detta sägs det också i rapporten att eventuella skillnader i betygsättning bör analyseras och det är viktigt att lärare ges förutsättningar att diskutera betygsättningsfrågor så väl på den egna skolan och i samarbete med andra skolor. Även i lägesrapporten *Bättre koll på läget* från Skolverket (2007), menar man att skolorna måste bli bättre på att följa upp och utvärdera skolans verksamhet och resultat samt betonar vikten av en likvärdig betygsbedömning.

### 3.5 Svenska A, hur fungerar ett styrdokument?

För att tydliggöra hur styrdokumenterna är hierarkiskt strukturerade och vem som har ansvar för vilket dokument illustreras förhållandena nedan i Tabell 1. Likt den översikt som finns i *Varför ser kursplanerna ut som det gör?* utgiven av Skolverket (2004).

*Tabell 1. Dokument som styr gymnasieskolan*

<b>Dokument</b>	<b>Beslutat av</b>
Skollag	Riksdag
Förordningar Läroplan Program mål	Regering

Kursplaner Betygskriterier Föreskrifter Allmänna råd	Skolverket
Skolplan	Kommunen
Lokal arbetsplan Individuell studieplan	Skolan

Svenska A-kursens kursplan är alltså femte dokumentet på listan över aktuella styrdokument och utgör ett komplement till läroplanen och anger målen för undervisningen i svenska. Kursplanen är utformad så att den dels har mål som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs och dels betygskriterier. Betygskriterierna är graden av vilken nivå eleven uppnått målen. I *Varför ser kursplanerna ut som det gör?* (2004) menar Skolverket att det kan uppstå problem om lärare uppfattar kriterierna som en ny uppsättning mål och inte som preciseringar av de redan fastställda målen för kursen. De tre betygskriterierna som finns, Godkänt, Väl godkänt och Mycket väl godkänt anger i vilken grad elev tillägnat sig kunskaper som efterfrågas i målen. Betygskriterierna präglas av en kvalitativ kunskapssyn. Det är inte längre största mängden kunskap som betygsätts utan till stor del förmågan att tillägna sig och använda den som mäts. Skolverket påtalar att det handlar om kvalitativa förändringar ”i sättet att uppfatta världen. Att se och förstå sammanhang och principer, men också handlingsförmåga, social kompetens och förmåga att ta ansvar för sina studier, är exempel på kvaliteter som i dag värderas högre än att memorera fakta” (2004 s.42 ff).

Betygssystemet har utsatts för viss kritik. Det har påtalats skillnader mellan skolor, mellan kommuner och mellan kommunala skolor och friskolor samt en diskrepans mellan resultat på nationella prov och slutbetyg. I *Att bedöma eller döma* (2002) skriver professor Tomas Kroksmark om problemen att förstå och implementera det målstyrda betygssystemet. Han riktar kritik mot Utbildningsdepartementets skriftserie rapport 2 (2001) där det poängteras att betygskriterierna inte ska tolkas individuellt utan av hela lärarkollegiet och att det nuvarande betygssystemet är samtalsbaserat medan det föregående, det relativa, var mätbart och statistiskt (2002). Kroksmark menar att lärarkåren utgörs av en mängd individer och om inte betygssystemet kan förstås och tolkas av en individ hur ska då kollegiet klara det. Han vidareutvecklar sin tanke och menar att om samtalet mellan lärare, skolor och kommuner avgör och formar beskrivningarna för olika kunskapsnivåer varför finns i så fall nationella mål och kriterier? (2002). Likvärdigheten och rättvisan i ett sådant betygssystem blir således godtyckligt och förhandlingsbart. För att komma tillrätta med detta och inte riskera att återgå

till en stark centralstyrning skulle det krävas ett väl fungerande kvalitetsredovisningssystem. Men än så länge, om än inom en begränsad framtid, är det målstyrda betygssystemet i bruk så väl som en målbaserad kursplan.

Kursplanen (2007) för Svenska A omfattar 100 poäng, vilket motsvarar 100 timmar. Den delar upp målen som eleverna ska ha uppnått efter avslutad kurs i tio delmål:

Eleven skall:

1, kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren

2, kunna i tal och skrift förmedla förhållanden och kunskaper som är viktiga för eleven själv och för den valda studieinriktningen

3, kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare

4, kunna använda skrivandet som ett medel för att utveckla tänkande och lärande

5, kunna delta i samtal och diskussioner med olika syften och hålla anföranden inför en grupp på ett sätt som är anpassat efter situation och mottagare

6, kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer

7, känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen, vilka speglar frågor som har sysselsatt människor under olika tider

8, kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk

9, kunna inhämta, värdera och ta ställning till information och kunskap från bibliotek och databaser samt kunna använda datorer för att skriva och kommunicera

10, ha fördjupat sina kunskaper inom något område av svenskämnet utifrån intressen, behov eller vald studieinriktning.

När man tittar närmare på kursmålen, och försöker konkretisera de olika krav som ställs på eleverna för att genomgå Svenska A, utkristalliserar sig ett flertal moment som läraren måste tolka, fastställa och precisera. Dessa har överförts till konkreta arbetsområden där målen 1-10 motsvaras av ett eller flera arbetsområden<sup>1</sup>. Förutom de olika arbetsområdena som bör rymmas inom Svenska A ska läraren möjliggöra för eleverna att arbeta med dessa arbetsområden utifrån en rad specifika sammanhang så som: elevens valda studieinriktning, eleven som samhällsmedborgare och elevens egna intressen och behov.

---

<sup>1</sup> Se bilaga 1, Enkätformulär

## 4 Metod

### 4.1 Teori och metod, enkät

Enkätundersökningen är av både kvantitativt- och kvalitativt slag. Den första delen är kvantitativ i bemärkelsen att den mäter antalet lektionstimmar i förhållande till arbetsområde. Det är fasta kategorier och fasta svarsalternativ. Det är kvantifierbart och jämförbart med andra liknande undersökningar. I den bemärkelsen är första delen betydligt mer positivistisk än den andra delen<sup>2</sup>. Den andra delen av undersökning som är uppbyggd av öppna frågor som syftar till att förstå, tolka och se mönster. Den ligger betydligt närmare ett hermeneutiskt, kvalitativt förhållningssätt och utger sig därför inte för att kunna ge några allmängiltiga sanningar utan säger snarare någonting om en mindre grupps åsikter, på en viss plats under en viss tid<sup>3</sup>. Den syftar till att undersöka attityder och generella beteendemönster.

Att använda sig av enkätundersökningar är ett sätt att nå många informanter. Det var av den anledningen detta tillvägagångssätt användes i undersökningen. Det är förvisso en otillförlitlig metod i den bemärkelsen att antalet som svarar kan variera. Utformandet och genomförandet har därför till stor del följt Professor Göran Ejlertssons rekommendationer i *Enkäten i Praktiken* (2005) och i Professor Judith Bells *Introduktion till forskningsmetodik* (2004).

Den första delen, en kvantitativ studie, är utformad för att efterlikna NOIP (2006) enkätundersökningen. Det är dels för att min undersökning kretsar kring samma frågor, arbetsområden och omfattning, och dels för att den kan utgöra ett jämförande material. Frågorna i första delen av enkäten har utformats med tanke på arbetsområdena som Waara och Liljeström (2006) anser ingår i kursplanen för Svenska A.

Den andra delen av enkäten utgörs av öppna frågor som avser att ge svar på lärarnas avsikter och syften med val av olika arbetsområden. Frågorna har grupperats i två kategorier. I den första kategorin ingår frågor som härrör till styrdokumentet och i den andra kategorin handlar frågorna om lärarnas personliga preferenser.

---

<sup>2</sup> Positivism utgår ifrån att man genom empiriska studier hittar egenskaper eller orsaksförhållanden hos studieobjektet och därmed kan kartlägga dess regelbundenhet och skeenden. Det som baseras på ett mätbart och verifierbart underlag utgör grunden för kunskap.

<sup>3</sup> Hermeneutik som vetenskapsteoretiskt synsätt handlar om att skapa förståelse för ett visst fenomen. Det handlar dels om att tolka och förstå ett visst fenomen och dels om att beskriva dess tillstånd och villkor. Enligt den "den hermeneutiska spiralen", växer förståelsen fram i en cirkulär rörelse mellan individens förförståelse och möten med nya erfarenheter och idéer. Det i sin tur leder till förförståelse i kommande tolkningsansatser.

## 4.2 Fasta frågor och svarsalternativ, enkätens första del

Den första delen av enkäten är, som redan påpekats, utformad så att frågorna och svarsalternativen överensstämmer men Liljeström och Waaras undersökning (2006). Liljeström och Waaras undersökningen syftade till att undersöka ”vilka arbetsområden tas upp vid olika kurstillfällen och hur stort utrymme ges de? Hur stora är skillnaderna mellan olika lärares planeringar vad det gäller kursinnehåll och vilka är dessa skillnader?” (2006 s. 6).

Eftersom NOIP-enkäten under kategorin *Annat*, fick film som svar, är det ett arbetsområde som tillkommit i den här enkätundersökningen. Även arbetsområdet *Diskussionstid* har tillkommit eftersom det enligt min mening förekommer mycket diskussioner i klassrummen. Förvisso om vitt skilda ämnen men det är ett sätt för många lärare att höra sig för hur elever upplevde eller uppfattade exempelvis filmvisning eller litteraturläsning. Waara och Liljeström (2006) anser att läsning oftast ligger utanför lektionstid och ställer därför följdfrågor för att tydliggöra omfattningen av läsandet. På samma sätt har arbetsområdena *Film* och *Diskussionstid* följdfrågor för att få informanterna att precisera hur och varför de visar film eller ägnar lektionstid åt diskussioner.

Informanterna ombads göra en uppskattning av antalet lektionstimmar som olika arbetsområden (16 stycken) tar i anspråk inom kursen Svenska A. Det är kategorifrågor med svarsalternativ om fyra tidsintervaller. För att konkretisera kursinnehållet och göra det mätbart har enkäten utformats på så sätt att antalet timmar som ägnas åt olika arbetsområden ger svar på vad de tillfrågade lärarna uppskattningsvis ägnar tid åt under lektionstid. En del av skolarbetet för både lärare och elever förekommer utanför lektionstid men vad som pågår under lektionstid har bedömts vara representativt för vilka arbetsområden som behandlas under kursen.

Waara och Liljeström (2006) förklarar att valet av arbetsområden som tas upp i enkäten har gjorts med hänsyn till kursplanen för Svenska A. De menar att eftersom kursinnehållet har varit i fokus och inte arbetsmetoderna även om *Muntlig redovisning* och *Projektarbete* kan gränsa till arbetssätt så anser Waara och Liljeström (2006) att de ingår som kursmoment i Svenska A.

De fasta svarsalternativen kommer att analyseras utifrån vad Ejlertsson (2005 s.89) benämner som en ordinalskala. En skala där svaren mäts stegvis och värdena går att rangordna från lägsta till högsta.



### 4.3 Öppna frågor, enkätens andra del

Den andra delen av enkäten består av öppna frågor. Öppna frågor används ofta enligt Bell för att ”respondenterna ska kunna berätta om något de har starka åsikter om” (2006 s.226). Öppna frågor kan också användas för att sondera terrängen och ligga till grund för utformandet av enkäter och intervjuer. I det här fallet ligger delvis enkätens öppna frågor till grund för utformandet av intervjufrågorna.

Frågorna, åtta stycken, kan delas in i två kategorier. Men eftersom pedagogisk planering är komplex, och den ena aspekten kan vara svår att skilja från den andra kan kategorierna gå in i varandra och spilla över i andra aspekter av kurs- och lektionsplanering.

De öppna frågorna har bearbetats så att de i största möjliga mån inte är vad Bell (2006) kallar ledande eller värderande frågor eller det Ejlertsson kallar *socialt önskvärda svar* vilket innebär att det finns en ”tendens till överrapportering av positiva beteenden, attityder och värderingar” (2005 s.70).

De öppna frågorna kommer till stor del att analyseras utifrån samma metod som i analysen av intervjuerna. Även om frågorna i enkäten inte är muntligt ställda och även om informanten inte, i någon större utsträckning, kan utveckla sitt resonemang eller besvara följdfrågor är principen för analys den samma. Den består i reducering av data, demonstration av data och slutledning och verifiering av data. I *Kvalitativ intervju* av Professor Anne Ryen (2004) listas ett antal punkter som tillsammans bildar ett system för att analysera svar. Det bör tilläggas att det är främst svaren som går att härleda till undersökningens frågeställningarna som analyserats och eftersökts och därav redovisas inte allt material som framkommit i analysarbetet.

Analysarbetet, de punkter som Ryen (2004) sammanställt, beskrivs något enklare av Bell. Där sammanfattas det inledande kodifierande arbetet som att man ”[...] tillskriver mening till den deskriptiva informationen eller de slutsatser som formulerats under en undersökning gång. Koder hänförs oftast till större eller mindre ’helheter’ – ord, fraser, satser eller hela stycken som har en mer eller mindre tydlig koppling till en viss miljö eller situation” (2006 s.214). Av de *meningar* som framkommer av kodifieringen kan sedan kategorier skapas som kan samlas kring en eller flera frågor, teman, hypoteser eller begrepp. Ryen menar att när man samlar sin data ska man börja med att söka efter ”[...] återkommande mönster och söka intuitiv mening i dem. Därefter grupperar man data begreppsligt” (2004 s.119).

#### 4.4 Genomförande av enkäten

I studien ingår svensklärare som är verksamma inom gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Urvalet av informanter har gjorts med tanke på geografisk belägenhet, tre angränsande grannkommuner i södra Sverige, och den kontakt som jag via verksamhetsförlagd tid haft med en av skolorna. Första kontakten togs med rektorer för de aktuella skolorna och efter klartecken från dessa delades 39 enkäter ut på tre olika skolor, en i vardera kommunen. På ena skolan (Skola 1) hjälpte receptionisten till att sammanställa en lista över verksamma svensklärare, 21 st. De fick enkäterna utdelade i sina postfack av mig. På andra skolan (Skola 2) hjälpte en ämnesansvarig lärare till med att dela ut tre enkäter. På den tredje skolan (Skola 3) gjordes en sammanställning av verksamma svensklärare, 15 stycken, av administrativ personal. Enkäterna delades sedan ut av vaktmästaren.

Lärarna hade därefter 1-2 veckor på sig att besvara och returnera enkäterna i frankerade kuvert. Av 39 utdelade enkäter inkom 9 besvarade, 23 % av dem som kontaktades deltog följaktligen i enkäten. På grund av det låga deltagandet kontaktades informanter om att delta i en intervju. Det förloppet beskrivs i kapitlet nästkommande avsnitt.

#### 4.5 Teori och metod, intervju

Intervjuer som undersökandemetod har sina för- och nackdelar men förhoppningen var att intervjun skulle få informanterna att öppna upp sig och bli mer personliga. Några positiva aspekter med intervju är att det ger utrymme för följdfrågor och fördjupade resonemang och därmed fördjupad förståelse. Några av de negativa aspekterna är de eventuella missförstånd som kan uppstå vad det gäller allt från språkliga termer till sociala och yrkesmässiga roller mellan intervjuare och respondent.

En intervju är svår att återskapa eller upprepa och på så sätt få vad Bell (2004) kallar reliabel data<sup>4</sup>. Men följdfrågorna som ofta ställts i intervjun är ett försök att försäkra sig om att respondenten ger sitt svar på *rätt* fråga. För att försöka uppnå validitet i undersökningen blev respondenterna informerade om syftet med intervjun och omständigheterna för att försöka skapa en förförståelse för intervjuns art och syfte<sup>5</sup>. När någon ställer frågor och söker svar finns alltid en risk för att denne mer eller mindre omedvetet söker efter *sina* svar eller letar efter påståenden som stödjer en viss tes. Den som bedriver en undersökning måste förhålla sig *objektiv* och kritisk till sina hypoteser och slutsatser och låta transkriberingar, ljudupptagningar

---

<sup>4</sup> Reliabilitet, innebär att informationen/underlaget är framtaget på ett tillförlitligt sätt, att det inte finns okontrollerade tillfälliga fel som grumlar resultatet.

<sup>5</sup> Validitet, innebär att det som mäts eller undersöks är relevant för sammanhanget. Validitet i kvalitativa undersökningssammanhang handlar ofta om att förhålla sig så objektiv som möjligt och inte färga materialet.

och annat material vara tillgängligt, utan att äventyra informanternas anonymitet, för andra att granska. Det finns med andra ord inga absoluta sanningar i denna typ av tolkande, kvalitativa forskningsteknik utan den säger, som redan nämnts (se kapitlet 4.1), något om hur några individer på en skola resonerar om ett visst ämne, vid en viss tidpunkt. Det är inte allmängiltigt men kan ge en fingervisning, och viss fördjupad förståelse, om hur lärare använder styrdokumentet och hur de förhåller sig till dem.

De intervjuer som genomfördes i relation till den här undersökningen är semistrukturerade med ett frågeformulär<sup>6</sup>. Det innebär att frågeformuläret var utgångspunkten för intervjuerna men att informanternas berättelser var minst lika viktiga att fånga och därför frångicks till och från formuläret till fördel för resonemang och åsikter som informanterna gav uttryck för. Det innebär att det å ena sidan ibland var svårt att få svar på alla frågor men å andra sidan framkom det intressanta synpunkter och åsikter av annat slag (se även kap 4.3).

## 4.6 Genomförande av intervjuerna

Fyra informanter deltog i intervjun. De kallas 1, 2, 3 och 4. Samtliga har haft tillfälle att läsa enkäten och var informerade om att intervjun till stor del var en fördjupning av enkäten. De var också informerade om att intervjuerna skulle ligga till grund för ett examensarbete, att deras utsagor ska behandlas anonymt och slutligen att de kommer att få tillgång till materialet (se [www.vr.se](http://www.vr.se)).

En av informanterna kontaktades för att denne hade via enkäten sagt sig vara intresserad av att delta i en intervju och de andra för att de troligen skulle vara välvilligt inställda och intresserade av att delta i en undersökning för att vi blivit bekanta med varandra under min verksamhetsförlagda tid. Med hänsyn till lärarnas pressade tidschema så skedde intervjuerna på en av dem utvald tid och plats under en två veckors period. Samtliga deltagare, två män och två kvinnor, undervisar i svenska på gymnasiet och är behöriga lärare. Intervjuerna som spelades in och sedan transkriberades varade mellan 30-45 minuter.

## 5 Resultat av enkäten

### 5.1 Resultat av enkätens första del

Eftersom enkätundersökningen fördjupas i intervjuerna kommer bara ett begränsat urval av svaren att redovisas. Resultaten som redovisas är de som har anknytning till svaren i intervjuerna och som är signifikanta eller ofta förekommande i enkäten.

---

<sup>6</sup> Se bilaga 2, Intervjuguide

Av de 9 som svarade var samtliga kvinnor i åldern 32 och 60<. Av svaren framkommer det att samtliga är behöriga lärare med gymnasielärarexamen eller högre utbildningsgrad. Från Skola 1 inkom 3 svar, Lärare C, E och F. Från Skola 2 inkom inga svar, övriga 6 svar inkom följaktligen från Skola 3, alltså lärare A, B, D, G, H, och I.

Lärarna delades först in enligt ålder i fallande skala i tron om att det skulle vara av vikt. Det visade sig dock inte vara några tydliga tecken på att ålder var en avgörande faktor som påvisade några åldersrelaterade mönster. Trots det fick de behålla sina bokstavsbe-teckningar.

Efter att ha sammanställt informationen i enkätens första del framkommer det att timfördelningen ser ut på följande vis efter att informanterna själv uppskattningsvis bedömt antalet timmar de ägnar åt olika arbetsområden under Svenska A-kursen. Svenska A kursen omfattar 100 poäng vilket motsvarar hundra arbetstimmar. Resultatet redovisas i *Tabell 1*. Exempelvis har lärare A ägnat 11-20 timmar åt skönlitteraturläsning under lektionstid på Svenska A-kursen men bara 1-5 timmar åt läsning av sakk litteratur.

*Tabell 2. Resultat av första delen av enkätundersökningen, sammanställning.*

Arbetsområde/antalet svar		Antal lektionstimmar				
		0	1-5	6-10	11-20	21-25
Läsning av skönlitteratur	9		E	DI	<b>ABCFGH</b>	
Läsning av saktexter	9		AE	<b>BFGH</b>	CDI	
Skrivande av skönlitteratur	9		FI	<b>ACDEGH</b>		B
Skrivande av saktexter	9		AGH	BEI	CDF	
Argumentation/argumentationsanalys	9		<b>BCFGHI</b>	E	AD	
Referera texter/referattek-nik	8		<b>ABDEFGI</b>	C		
Textanalys	9		AEI	<b>BCFGH</b>	D	
Inhämta & värdera information	9		<b>BEGHI</b>	AF	CD	
Allmän litteraturvetenskap	9		F	<b>BCDEGHI</b>	A	
Allmän språkvetenskap	8	CEI	<b>BDGH</b>	A		
Projektarbeten	9	I	CEF	<b>ABDCG</b>	H	
Muntliga redovisningar	9		F	<b>ABCEGHI</b>	D	
Grammatik/språkriktighet	8	I	<b>ABDEFGH</b>	C		
Filmvisning	9	A	<b>EFGI</b>	CDH	B	
Diskussionstid	9		<b>CEGI</b>	DFH	AB	
Annat:Teater	1		B			

Av tabellen framgår det att få lärare ägnar något arbetsområde mer än 20 timmar, endast lärare B har ägnat 21 timmar eller mer åt skönlitterärt skrivande. Flest svar återfinns inom

kategorierna 1-5 timmar och 6-10 timmar. De kategorier som markerats med fetstil har flest svar. Vanligast är att de flesta arbetsområden under Svenska A-kursen ägnas 1-10 timmar. Det är bara läsning av skönlitteratur som i någon större utsträckning ägnas mer tid.

Liknande resultat återfinns i NOIP-enkäten. Där återfinns flest svar inom tidsspannet 1-10 timmar. I NOIP-enkäten är det störst spridning<sup>7</sup> av svaren inom kategorin ”Grammatik/språkriktighet”, 0-20 timmar, medan det i denna enkät är störst spridning inom kategorierna ”Projektarbeten” och ”Filmvisning” där spridningen är 0-20 timmar. Det tyder på att dessa arbetsområden är de där lärares tolkningar av kursplanen varierar mest.

I enkäten har arbetsområden så som ”Läsning av saktexter”, ”Skrivande av saktexter”, ”Inhämta & värderande av information” och ”Diskussionstid” fått två eller fler svar i kategorierna 1-5, 6-10 och 11-20, vilket också tyder på olika uppfattningar om arbetsområdenas prioritet och omfattning i kursplanen.

Kategorierna ”Referera texter/referattekunik”, ”Allmän språkvetenskap” och ”Grammatik/språkriktighet” är, vad man kan kalla, vänstertunga i tabellen vilket tyder på att lärarna har liknande uppfattning om i vilken utsträckning dessa arbetsområden berörs i Svenska A-kursen. Högst koncentration av svar har ”Referera texter/referattekunik” 1-5 timmar, ”Allmän litteraturvetenskap” 6-10 timmar, ”Muntliga redovisningar” 6-10 timmar och ”Grammatik/språkriktighet” 1-5 timmar. Inom dessa kategorier råder det störst enighet om hur mycket tid som ska tillägnas respektive ämne.

”Allmän språkvetenskap”, ”Projektarbeten”, ”Grammatik/språkriktighet” och ”Filmvisning” är ämnen som en eller flera lärare inte alls undervisar i under Svenska A-kursen.

Det är intressant hur olika lärarna uppskattade sin egen och elevernas insatser under svenska A-kursen. Vid sammanräkningen av antalet lektionstimmar under kursens gång framkommer det att lektionstiden varierar mycket mellan de olika lärarna vilket illustreras i *Tabell 3*.

*Tabell 3. Sammanställning av det totala antalet lektionstimmar respektive lärare uppgett för varje arbetsområde.*

Lärare	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Total lektionstid	68-135	96-175	87-165	105-195	39-95	54-120	55-120	74-145	42-95

Exempelvis kan man utifrån lärare B:s svar anta att hennes lektionstid är någonstans mellan 96-175 timmar. Som minst uppskattade lärare E antalet lektionstimmar, 39 och som mest uppskattade lärare D antalet lektionstimmar 195. Orsakerna till detta resultat kan vara många.

<sup>7</sup> Spridning används i detta fall som statistisk term för att påvisa att resultatet sträcker sig över flera kategorier. Informanterna har inte en enhetlig syn på hur många timmar ett visst arbetsområde ska ta i anspråk.

Bland annat kan yttre faktorer påverka undervisningen, timfördelningen på skolan eller rimligtvis lärarnas egen uppskattningsförmåga. Enkäten ställer inga frågor som kan ge svar på varför det ser ut så här utan kan bara påvisa detta. Svenska A-kursen omfattar 100 poäng vilket i princip ska motsvara 100 arbetstimmar. Resultatet påvisar en så pass stor skillnad i uppskattning av tiden att det är anmärkningsvärt.

Följdfrågan som handlade om vad som diskuterades under ”Diskussionstid” besvarades av samtliga. Flertalet använde tiden till att diskutera filmer, texter och böcker. Men även aktuella ämnen diskuterades. Främst verkar dock tiden användas till att debattera, ibland moralfrågor och känsliga ämnen, men även som tillfälle att träna argumentation överlag.

Lärarna svarade också på frågan hur många böcker eleverna läste under kursens gång. I genomsnitt läste eleverna 2,5 böcker. Svaren varierade mellan 1-5 böcker per elev. Sju lärare svarade också att eleverna hade läst en eller flera böcker gemensamt i klasserna.

## 5.2 Resultat av enkätens andra del

Som nämnts tidigare kommer inte alla frågor i enkäten att redovisas utan de som anses ha samband med intervjuerna eller som på annat sätt är signifikanta.

Fråga 1, i enkätens andra del, efterfrågade vilket eller vilka styrdokument som ansågs vara viktigast. Svaren i tabell 4 anger inte hur styrdokumentet rangordnats av lärarna sinsemellan utan bara om de förekommit i svaren.

Tabell 4. Sammanställning av vilka styrdokument som lärarna ansåg vara viktiga.

Styr-dokument/ Lärare	Lpf 94	Kursplan/ Kursmål	Betygs- Kriterier	Program- Mål	Lokala arbetsplanen	Säger att allt är viktigt men nämner inget
A	X	X	X	X		
B	X	X		X		
C		X		X		
D	X	X	X			
E		X	X			
F		X	X			
G						X
H		X			X	
I						X
Totalt	3	7	4	3	1	2

Vanligast förekommande är kursplanen, därefter kommer betygs-kriterier, och sedan *Lpf 94* och programmål. En lärare svarar också att den lokala arbetsplanen på skolan är viktig medan två

lärare helt avstår från att nämna några utan menar att alla är viktiga. Det svaret är svårtolkat för utan att nämna något styrdokument kan man ifrågasätta om Lärare G och I överhuvudtaget förhåller sig till några.

Det är intressant att ingen svarar skollagen eller nämner skolplanen som varje kommun ansvarar för att upprätta. Inte heller nämns förordningar, föreskrifter, allmänna råd eller individuell studieplan.

Fråga 2, i enkätens andra del, frågar om lärarna anser att *Lpf 94* åsyftar ett visst pedagogiskt förhållningssätt. Informanternas svar kan delas in i två olika kategorier. Första kategorin, Lärare A, C och F menar att lärande ska ske utifrån elevernas förutsättningar. Lärare H har liknande åsikter och menar att det handlar om eleven som person, yrkesmänniska och samhällsmedborgare. Lärare A likt Lärare H menar att det finns ett demokratiuppdrag som ofta sammankopplas med värdegrunden i *Lpf 94* som handlar om att fostra goda samhällsmedborgare. Lärare D menar att det finns en stor frihet i *Lpf 94* för lärare och elever att själv forma undervisningen, vilket kan tolkas som att Lärare D likt Lärare A, C och F utgår ifrån eleverna. Den andra kategorin är Lärare B, G och I som inte svarar på frågan. Lärare I säger istället att det finns en outtalad grundtanke, ”elever är likadana”.

Fråga 5, i enkätens andra del, ber lärarna att rangordna svenskämnets tre viktigaste arbetsområden. Det framkommer att samtliga lärare, utom Lärare F och A, i mer eller mindre stor utsträckning anser att svenskämnet handlar om att tala, läsa och skriva. Lärare D menar att det handlar om att eleverna ska möta textgenrer. Lärare B uttrycker betydelsen av textförståelse och Lärare H lägger lyssna till de kunskaper som är viktigast inom svenskämnet.

Lärare F menar att språklig skicklighet, retorik och säkerhet är de huvudsakliga kunskaperna inom svenska och Lärare A menar att ”så väl förmågan att uttrycka sina åsikter som förmågan att förstå andras avsikter och budskap är viktigt.”

### 5.3 Kategorier i intervjuerna

Intervjuerna handlade om att få en fördjupad förståelse för hur lärare tänker kring och använder sig av styrdokument samt deras åsikter om, ledarskap, styrning, bedömning i skolan, pedagogik och konkurrens. Intervjuerna bygger till viss del på de svar som gavs i enkäten. De tre kategorier som utkristalliserades under kodandet av intervjuerna är först, lärarnas inställning till styrdokument och den eventuella vaghet som *Lpf 94* ibland beskylls för att rymma. Den andra kategorin handlar om skolans ledarskap, rektorns roll och hur ledarskap påverkar organisationen samt likvärdighet och bedömning. Den tredje kategorin belyser lärarnas åsikter om kommunaliseringen och marknadens inflytande på skolan.

## 5.4 Styrdokument och lärarnas inställning till dem

Den första kategorin av frågor rör styrdokument och lärarnas inställning till dem. På frågan om *Lpf 94* uppfattades som vag och svårtolkad svarade tre stycken, 1, 3 och 4 att de uppskattade handlingsutrymmet som de ansåg fanns inom ramarna för *Lpf 94*. Så här säger Lärare 3 bland annat om *Lpf 94*, ”jag kan gilla den här läroplanen för den ger mig utrymme” (int. 29/9-09). Lärare 3 och 4 menar också att de tack vare handlingsutrymmet kan anpassa undervisningen efter elevgruppen. Lärare 1 menar att på grund av *Lpf 94* blev lärare herre över sin arbetssituation. Lärare 2 säger sig vara nöjd med betygssystemet något denne förknippar med tillkommandet av *Lpf 94*. Även Lärare 1 anser att detta betygssystem är bättre än det tidigare relativa systemet. Samtliga lärarna ger mer eller mindre uttryck för att de tror att de lärare som har undervisat i det gamla systemet har det svårt att till sig det nya.

På frågan hur lärarna rangordnar styrdokument, skollag, *Lpf 94*, den lokala skolplanen, program mål, förordningar och kursmål med flera, uttrycker Lärare 1, 2 och 3 tydligt att de nationella styrdokumentet är övergripande och det är dessa som de främst utgår ifrån. Skollagen, *Lpf 94* och kursmålen är högst prioriterade. Lärare 2 säger att ”det måste ju vara överordnat det som gäller hela riket” (int. 30/9-09). Lärare 3 och 4 menar att *Lpf 94*'s mål, värdegrunden och de demokratiska värderingarna, ska genomsyra hela undervisningen. Lärare 4 påpekar att trots programmålen och dess påverkan på undervisningens utformning så ”är det ändå vissa delar som alla måste läsa gemensamt vilket program man än går” (int. 12/10-09) för att det ska ge behörighet till högskolan m.m. Lärare 2 anser också att alla elever ska ha med sig ungefär samma saker ut i livet oavsett om de ska jobba eller studera. Oberoende av vilken elevgrupp man undervisar kan man i princip göra samma sak menar samma lärare.

Lärare 3 för ett resonemang kring vilka möjligheter öppenheten i *Lpf 94* bidrar till och menar att ”det handlar inte om den här faktabaserade kunskapen i så hög grad i ämnena så som att lära sig ett resonemang kring ett ämne och genom resonemanget förstå hur jag kan hantera det och kanske förstå när jag slutar gymnasiet hur jag ska kunna hantera detta nu på egen hand” (int. 1/10-09).

## 5.5 Hur ledarskap påverkar organisationen samt likvärdighet och bedömning

Den andra kategorin av frågor handlar om ledarskap och styrning av skolan. På frågan om rektor är eller ska agera pedagogisk ledare svarade lärarna att de inte generellt hade upplevt det så vare sig nu eller tidigare. I övrigt har de olika tankar om ledningen av skolan. Lärare 1 menar att rektor indirekt kan påverka pedagogiken via timplanen och att denne möjligtvis kan utgöra en kraft i pedagogiska diskussioner på en generell nivå men inte på en ämnesdidaktisk



sådan. Det finns ett visst motstånd mot att rektorernas maktutövning. Lärare 1 säger exempelvis ”jag menar rektorerna får ju inte sin kunskap via handpåläggning” (int. 12/10-09). Men samma lärare menar samtidigt att det ibland råder brist på pedagogiska diskussioner och att denne i sådana frågor har mycket utbyte med sina lärarkandidater. Lärare 1 uttrycker också sin oro för skolans styrning. ”Det kan finnas en risk att politiker går över gränsen för vad som är politikeransvar och vad som är tjänstemanaansvar” (int. 12/10-09).

Lärare 3 säger att ”någonstans så önskar jag att det var så” (int. 1/10-09) att rektor kunde agera pedagogisk ledare. Läraren menar att rektor kunde driva en typ av pedagogisk inriktning som exempelvis föreskrev att på den här skolan jobbar vi verklighetsbaserat eller liknande. Samma lärare saknar också pedagogiska diskussioner och menar att det är viktigt för att få en rättssäker och likvärdigbedömning av eleverna vid betygssättning:

Eftersom vi inte har [...] någon sorts facit som det mer eller mindre en gång faktiskt var i läroplanerna så gör det att det kan bli kan det bli ganska diffust. Enda sättet att komma undan det är ju faktiskt att vi kommunicerar. Både lärare inom skolan men också lärare mellan skolor osv (int. 30/9-09).

Lärare 2 menar om rektor har en pedagogisk utbildning så har denne större möjlighet att var en pedagogisk ledare. Men Lärare 2 säger samtidigt:

Sen tycker jag ju samtidigt som lärare att [jag] vill dra upp mina linjer och jag vill ha det förtroendet uppifrån att jag gör det på bästa sätt. Det ska inte behöva granskas eller komma med några goda råd, att du kan göra det lite bättre om du gör så. Det skulle jag bli rätt så störd av. En kollega skulle få kunna säga det men inte en rektor (int. 30/9-09).

I intervjun dras en parallell till företagsvärlden som har en ledare/chef och Lärare 2 påpekar då ”ja men vi är inget företag. Vi gör inte burkar med ärtor” (int. 30/9-09).

Likt Lärare 1 säger Lärare 2 att lärarkandidater är bra att föra pedagogiska diskussioner med för ”de om några pratar man ju pedagogik med” (int. 30/9-09). Även vad det gäller styrningen av skolan delar Lärare 1 och 2 delar till viss del åsikt då även Lärare 2 menar att ”det upplevs idag, runt om i olika kommuner, att det är kommunpolitiker som lägger sina näsor i blöt i det de inte förstår” (int. 30/9-09).

Lärare 4 anser att rektor borde vara en pedagogisk ledare men är i dagsläget en administrativ sådan. Samtidigt säger samma lärare att denne inte vill att rektor ska lägga sig i undervisningen. Vad det gäller samtal om pedagogik vänder sig Lärare 4 till kollegor och framförallt andra språklärare. Lärare 4 verkar inte sakna forum för utvecklande samtal om pedagogik och dylikt utan säger:

Jag håller det informella mötet högre än det formella mötet. Det informella samtalet kanske kan ge mig någonting jag kanske behöver för stunden. Jag behöver liksom inte lägga ner det i en väska och plocka upp det två veckor senare för då kanske ämnet har brunnit färdigt (29/9-09).

## 5.6 Lärarnas åsikter om kommunaliseringen och marknadsinfluenser i skolan

I den andra kategorin är det vissa svar som är sammanlänkade med svaren i den här kategorin. Styrningen av skolan och kommunaliseringen är områden som angränsar till varandra.

Lärare 2 och 3 har gemensamt att de uttalat uppskattar förändringen från regelstyrning till målstyrning. Underförstått kan man också tolka det som att Lärare 4 uppskattar målstyrning eftersom denne säger ”min personliga del när jag utbildade mig till lärare var ju friheten att själv kunna utforma mina lektioner utifrån de tankar och idéer jag har” (int. 29/9-09).

Flera av lärarna 1, 2 och 3 menar dock att de marknadsinfluenser som påverkat skolan som organisation har varit och är problematiska. Lärare 2 menar att det inte går att anamma samma tänk som i företagsvärlden och säger konkurrens knappast skulle förbättra effektiviteten. Denne säger ”jag kan bara utgå från mig själv men jag skulle inte göra ett bättre jobb om man sa att nu är vi konkurrensutsatta och nu måste vi göra flashigare saker” (int. 30/9-09). Lärare 4 uttrycker liknande tankar som övriga lärare och menar att försök att överflytta företagsverktyg på elever inte är framgångsrikt ”[eleverna] är levande ting och levande varelser och man kan nog inte sätta en siffra på dem” (int. 29/9-09). Även Lärare 3 som kallar det ekonomism säger att ”poängen har ju aldrig varit att det [skolan] skulle vara någon sorts vinstdrivande verksamhet utan det har ju varit att man har en samhällsfunktion” (int. 1/10-9). Lärare 1, 2 och 3 menar att detta marknadsekonomiska tänk som nu finns i skolan påverkar styrningen av skolan både på nämndenivå och från rektor. Lärare 4 menar att gymnasienämnden sätter upp mål som sedan rektor ska verkställa som i sin tur med olika medlen gör påtryckningarna på lärarna att si och så många elever ska få godkänt. Lärare 4 säger ”då undrar jag om det verkligen bygger upp något förtroende för både politiker och rektorer om påtryckningsmedlen säger att nu måste du få godkända elever. Är de inte godkända så är de ju inte godkända” (int. 29/9-09). Lärare 3 drar en parallell som påskiner hur marknadsekonomiskt tänk påverkar lärarnas vardag i negativ bemärkelse. Lärare 3 jämför en rektors beteende med hur det skulle se ut om Svennis gick in på fotbollsplanen innan match och istället för att prata strategi och peppa spelarna går han igenom resekostnaderna till och från matchen.

Lärarna 1 ger uttryck för att de ibland åläggs mycket pappersarbete samtidigt som vissa upplever att de har svårare att få tiden att räcka till. Lärare 4 menar att de spontana mötena har upphört på grund av den reglerade arbetstiden. Även Lärare 3 ger uttryck för missnöje och säger ”allting är så inrutat. Allting ska vara mätbart på olika sätt. Människor är liksom inte mätbara på det viset” (int. 1/10-09). Samma lärare säger också om skolledningen, att de vet att

vi är där men inte vad vi, lärare gör. Även Lärare 2 menar som svar på en följdfråga om utvecklingskraften och lyhörddheten för lärarnas förslag och åsikter inom kommunen, att den är obefintlig. När Lärare 2 får en fråga om hur styrningen kan påverka kommuner i olika riktning säger denne att det aldrig varit så stora skillnader som nu.

Lärare 4 påtalar också problematiken med återkoppling i form av omfattande dokumentation som en form av kvalitetssäkring av verksamheten och säger att ”just en massa möten känns det ibland att vi har för mötet skull och [...] en massa dokument för dokumentens skull” (int. 29/9-09).

## 6 Diskussion och slutsatser

### 6.1 Diskussion och konklusion om resultatet av enkätundersökningen

Resultatet från enkäten visar att lärarnas genomförande av Svenska A skiljer sig åt på ett markant vis. Men *hur* skiljer sig lärarnas genomförande av kurser åt? Det är dels, skillnader i antalet timmar som kursen överhuvudtaget tar i anspråk och dels är det stora skillnader i fördelningen av timmar mellan de olika kursmålen. Det innebär i förlängningen att kursplanen tillåter ett stort tolkningsutrymme och lärarna uppfattar eller tolkar den på olika vis. Exempelvis påvisas skillnaderna konkret i utformningen av Svenska A och i förlängningen förståelsen för kursplanen i resultatet i tabell 2. Det är exempelvis stor spridning inom arbetsområdena ”Projektarbeten” och ”Filmvisning”. Någon lärare berör inte ens arbetsområdet och andra lägger nästan en tiondel av den totala tiden som kursen ska ta i anspråk på samma arbetsområde.

I vilken utsträckning studeras de olika arbetsområdena? Flertalet av arbetsområdena ägnas mellan 1-10 timmar. Endast arbetsområdet ”läsning av skönlitteratur” ägnas mer tid av majoriteten av lärarna. Endast en lärare ägnar mer än 21 timmar åt något arbetsområde. Flera arbetsområden har stor spridning i tabellen vilket visar på att lärarna arbetar olika mycket med olika delar av Svenskans men den säger inget om de bakomliggande orsakerna. Det kan exempelvis bero på elevernas förkunskaper eller lärarnas eget intresse så väl som lärarnas uppfattning om kursplanen. Trots mitt försök att ställa frågor som kunde synliggöra huruvida lärarnas egna intresseområden inom Svenska fick större utrymme än andra framkom det inte i svaren att ett så pass starkt samband finns att det går att påvisa.

Ett annat exempel på hur olika lärare ser på kursplanen för Svenska A är de fem arbetsområden som väljs bort av en eller flera lärare. ”Referera texter/referatteknik”, ”Allmän språkvetenskap”, ”Projektarbeten”, ”Grammatik/språkriktighet” och ”Filmvisning” förekommer överhuvudtaget inte i vissa kurser. En uppenbar slutledning är att lärarna

antingen ignorerar vissa kursmål eller att kursplanen i dessa fall lämnar så stort tolkningsutrymme att lärarna kan ägna godtyckligt med tid åt dessa arbetsområden eller helt förbi se dem.

Innan diskussionen fortsätter med ett resonemang kring de öppna frågorna i enkätens andra del kan man sammanfattningsvis som svar på frågan om vilka arbetsområden studeras under Svenska A kursen säga att samtliga arbetsområdena berörs av merparten av lärarna men att ”Allmän språkvetenskap” är det arbetsområde som flest lärare, tre stycken, anser faller utanför ramarna för Svenska A.

*Lpf 94* är öppen för olika vägar att nå målen men frågan är hur olika tillvägagångssätten och tiden de tar i anspråk får vara. Enkätundersökningen visar inte på något direkt generaliserbart material i stort men antyder att kursplanen för Svenska A tolkas och omsätts i praktiken på olika vis. Kursen kan se helt olika ut i olika klassrum. Det som undersökningen sätter i fokus är var gränserna går för hur varierat och hur olika kurserna får vara utan att den likvärdiga undervisningen som skolan ska bedriva äventyras.

Idén med målstyrning som arbetsmetod bygger på de fyra komponenter som Johansson (1997) tar upp. Enligt Johansson (1997) framkommer det bland annat att målen bör vara specifika och mätbara samt att det är viktigt med återkoppling och uppföljning för att kontrollera resultaten och eventuellt korrigera beteenden. Enkätstudien visar att det här inte alltid tycks fungera så väl i den löpande verksamheten i skolan. Det råder i vissa fall liten samstämmighet bland lärarna som deltog i enkätstudien kring hur kursmålen ska förverkligas och med rimlig sannolikhet råder det också skilda åsikter kring hur övergripande mål och betygssättning ska realiseras. Konsekvensen verkar då i vissa fall bli att många lärare, efter eget huvud, utformar kurser och bedömer elevernas insats.

Lärarna har också skilda uppfattningar om vilket styrdokument de håller högst vilket framkommer i tabell 4. Kursplanen är det dokument som nämnts av flest lärare därefter kommer betygskriterierna som egentligen ska ses som ett och samma dokument. *Lp4 94* och programmålen är också dokument som lärarna omnämner. Att kursplanen är det vanligast förekommande indikerar att det dokumentet är det som lärarna först och främst utgår ifrån. Om så är fallet så är det av vikt att det dokumentet inte är vagt eller svårt att tolka och omsätta i praktiken. Men om det nu är komplicerat så är det ännu viktigare att lärarna får verktygen att förstå det och använda sig av kursplanen. Kroksmark (2002) påpekar förståelseproblematiken kring bland annat kursplanen och menar att om mening är att dokumenten ska förstås i samspel mellan kollegor och inte tolkas av en enskild lärare, utan att kärnan av kunskaper utvecklas i dialogen, så är min slutsats att det i så fall måste finnas forum för detta.

Waara och Liljeström påpekar i sin slutsats att stora skillnader finns i genomförandet av Svenska A-kurser och de är mycket kritiska till utformningen av kursplanen och anser sig inte ha "tillräcklig kunskap för att tolka kursplanens formuleringar på ett sådant sätt att vi kan garantera våra elever en Svenska A-kurs som är likvärdig alla andra Svenska A-kurser som genomförs" (s.25 2006). Waara och Liljeström säger sig inte kunna ta ställning till i vilken mån resultatet i detta fall beror på "kommunens, skolans, eller arbetslagens organisation eller kursplanens formuleringar" (s.25 2006) men de menar att det ligger nära till hands att instämma med Kroksmarks resonemang kring bristen på reella beskrivningar av mål och kriterier som i och med det också ifrågasätter om det finns några likvärdiga kunskapsnivåer att utgå ifrån på nationell nivå (2002).

När lärarna tillfrågas om *Lpf 94* antyder eller signalerar ett visst pedagogiskt förhållningssätt är det några av dem som lyfter fram att undervisningen ska utgå från eleverna vilket kan tolkas som ett konstruktivistiskt *modernt* förhållningssätt. Vissa påpekar också att de har ett demokratiuppdrag och ett fostrande uppdrag. Scherp (1999) ger uttryck för skolans tröghet i att ta till sig förändringar och forskningsresultat och menar att trots framsteg och förändrat pedagogiskt perspektiv och angreppssätt förblir skolan sig lik. På den här punkten är det vissa av lärarna som anammat ett nyare pedagogiskt perspektiv men hur det sen tar sig uttryck i klassrummet får vi inga indikationer på.

På frågan om vad svenskämnets tre viktigaste arbetsområden var svarade merparten av informanterna att det handlade om att tala, läsa och skriva. Om det råder förhållandevis stor konsensus kring detta är det anmärkningsvärt hur olika det tar sig uttryck i genomförandet av Svenska A.

Avslutningsvis vill jag också poängtera att underlaget, det vill säga nio informanter, är litet och att de slutledningar som det här underlaget grundar sig på hade kunnat bli annorlunda om fler informanter deltagit i undersökningen. Det samma gäller också intervjuernas omfattning och dess resultat.

## 6.2 Diskussion och konklusion om resultatet av intervjuerna

I diskussionen om resultatet av intervjuerna kommer frågan om kommunaliseringens inverkan på skolan och dess styrning att först problematiseras och analyseras. Därefter följer ett resonemang kring vad som framkommer av det empiriska materialet vad det gäller principen om likvärdig undervisning.

Om det visade sig i enkäten att lärarna tolkade kursplanen för Svenska A på olika sätt så finns det möjligtvis en koppling till hur lärarna förhåller sig till *Lpf 94* som flera ansågs erbjuda ett stort handlingsutrymme. I den första kategorin av intervjufrågor (se kap.5.4) kan

det tolkas som att lärarna anser sig ha ganska stor handlingsfrihet inom ramarna för vad styrdokumentet erbjuder. De ger uttryck för att de uppskattar att själv kunna utforma och anpassa undervisningen. Det gör att den frågan sammanlänkas med resonemanget kring en likvärdig undervisning. Hur likvärdig blir undervisningen om lärare ser så olika på målen och intentionerna i styrdokumentet? En fråga som, som sagt, återkommer senare i texten.

I den andra kategorin (se kap. 5.5) problematiseras skolledarens roll och det framkommer att rektor oftast framstår som en administrativ ledare snarare än en pedagogisk sådan. Samtidigt som lärarna till viss del säger sig sakna pedagogiska diskussioner verkar de inte vara beredda att låta rektorn bedriva den typen av verksamhet. Att lärarna delvis är negativa till ett sådant arbetssätt kan bero på ovana eller deras bristande förtroende för rektors förmåga att bedriva den typen av arbete. Det kan möjligtvis sammankopplas med deras ogillande av regionala politikers maktutövning och att de förknippar rektorns roll som nära förbunden med politisk maktutövning.

Min slutsats blir delvis att lärarna helst vill arbeta ostört och förlitar sig i hög grad på sin egen förmåga att undervisa och utvecklas i sin lärarroll. Forskning på området säger delvis emot detta. Scherp (1999) menar att "Ett utmanande ledarskap" driver verksamheten framåt snarare än "Ett serviceinriktat ledarskap". Även lägesrapporterna *Bättre koll på läget* (2007 & 2008) påtalar skolledarens roll i utveckling av verksamheten.

Den tredje kategorin (se kap. 5.6) handlar till stor del om skolans organisation och det framkommer att lärarna tycker att de marknadsinfluenser som kommit att påverka skolan alltmer är problematiska. Att marknadsekonomi och konkurrens blivit påtagligare är inte populärt. De påtryckningar som sker från politiskt håll för att nå uppställda mål vad det gäller exempelvis betygssättning ser informanterna inte som applicerbara i skolans värld. Att skolan präglas av vad Johansson (1999) kallar ett "horisontellt fleraktörsperspektiv" upplever lärarna, enligt min tolkning, ha försvårat verksamheten. De verkar inte uppleva att de har något inflytande över beslut som fattas. Inte heller verkar det finnas ett fungerande forum för utbyte av åsikter mellan beslutandenivåerna.

Samtidigt som *Lpf 94* och kommunaliseringen bidrog till större handlingsutrymme på vissa punkter har den enligt informanterna på andra sätt hämmat verksamheten och gjort den mer tidsstyrd och tyngd av återkopplingsdokumentation. Det i sig kan direkt ses som en konsekvens av decentraliseringens intentioner om att öka effektiviteten, minskningen av politisk detaljstyrningen och ökningen av medborgarnas demokratiska inflytande. Det Ekman (1999) menade var de huvudsakliga orsakerna till kommunaliseringen. Men om återkopplingsdokumentationen blivit för betungande och det offentliga, demokratiska rummet

där man har möjlighet att uttrycka sina åsikter och påverka beslutsfattarna, egentligen inte existerar så kan man ifrågasätta om alla kommunaliseringens mål verkligen uppfyllts.

Vad det gäller principen om likvärdigundervisning är en av lärarna försvinnande nära den slutsatsen som av Kroksmark (2002) dragit och som togs upp i föregående kapitel. Det vill säga; dialogen som viktig arbetsmetod för att komma fram till och enas om såväl kärnan i kursmålen som hur de ska bedömas. Läraren 3 säger nämligen att:

Eftersom vi inte har [...] någon sorts facit som det mer eller mindre en gång faktiskt var i läroplanerna så gör det att det kan bli kan det bli ganska diffust. Enda sättet att komma undan det är ju faktiskt att vi kommunicerar. Både lärare inom skolan men också lärare mellan skolor osv (int. 1/10-09).

Den typen av didaktiska och pedagogiska diskussioner verkar lärarna inte uppleva att det ges utrymme till eller förutsättningar för, vilket är nära knutet till skolledarens ansvar om att bedriva skolutveckling frågor och skapa forum för just detta.

Lärare 2 menar också att skillnaderna mellan kommuner aldrig varit så stor som nu kan vilket kan härledas till styrsystemet som tillåter marknadsinfluenser och ”horisontellt fleraktörsperspektiv”. Det är ett styrsystem som i långa loppet troligtvis tillåter större skillnader och olikartad utveckling av skolans verksamhet beroende på vem som bedriver den.

### 6.3 Sammanfattning av intervjuresultatet och framåtblickande

Som jag ser det så är det i dagsläget svårt för pedagoger och till viss del även för ledningen av skolan att hitta en fungerande väg genom det som Ekman (1999) kallar spänningsfältet mellan centralt ställda krav och lokal handlingsfrihet. Lärarna i intervjuerna både uppskattar och kritiserar den frihet som *Lpf 94* till viss del möjliggjorde. Det lokala handlingsutrymmet har kanske aldrig varit så stort som det är idag vilket kan leda till stora skillnader mellan kommuner, skolor så väl som mellan lärare på samma skola. Om det i sin tur riskerar att äventyra elevers rätt till likvärdig skolgång, undervisning och bedömning är det ett strukturellt problem. Materialet som framkommer i undersökning påvisar att det finns vissa brister i systemet som kan skapa så pass olika förutsättningar för elever att en likvärdig undervisning inte erbjuds.

Samtidigt som intentionerna bakom målstyrning var att bidra till ökat inflytande och engagemang för skolans utveckling bidrog det också till att tolkningsutrymmet för styrdokument vidgades. När då behovet av att gemensamt förstå och tolka styrdokumentet så att säga byggdes in i systemet blev det ett ökat behov av utrymme för att enas, komma överens och nå konsensus kring frågor om kursinnehåll och bedömning. Om det inte finns fungerande forum för detta och om inte skolledarna möjliggör den typen av samarbeten

uteblir troligtvis den dialog som krävs för att systemet ska förbli likvärdigt och rättvist. Då blir varje lärare i mycket större utsträckning ensam om sin praktik, utveckling och bedömning vilket den här uppsatsen till viss del påvisat.

Berg (1999) påtalar också att utvecklingen går mot en mer marknadsorienterad skola och att detta sker på bekostnad av likvärdigheten. Kanske är det här ett naturligt led i utvecklingen av den svenska skolan att luckra upp konformitet och likriktighet. Men oavsett vilken riktning utvecklingen tar så är bedömningen av eleverna fortfarande viktigt och avgörande för att det ska finnas tilltro och respekt för skolan.

En ny läroplan ska snart sjösättas och med den omfattande litteratur som finns om den nuvarande borde det finnas goda förutsättningar för att den kommande läroplanen ska kunna undvika de fallgropar som i viss mån präglat den nuvarande. Överhuvudtaget är undersökningar om implementeringen av styrsystem inom skolans värld ett intressant område som kan och bör fortsätta för att de dels belyser rådande förhållanden inom skolan och dels kan säga något om vad som behöver vidareutvecklas.



## Litteraturförteckning

- Bell, Judit (2004). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Berg, Gunnar (1999). "Skolpolitik och skolans gräsrotsadministratörer" I *En friare skola: Om styrning och ledning av den lokala skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Bättre koll på läget* (2007). Stockholm: Skolverket
- Bättre koll på läget* (2008). Stockholm: Skolverket
- Ejlertsson, Göran (2005). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Ekman, Birgitta (1999). "Lokal skolpolitik och likvärdighetsfrågan" I *En friare skola: Om styrning och ledning av den lokala skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Anders (1997) "Två perspektiv på målstyrning i offentlig verksamhet". I *Från regler till eget ansvar. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning* Stockholm: Skolverket
- Liljeström, Tatiana & Waara, Henrik (2006). *Nationell obegriplighet i praktiken: Exempel på hur kursplanen för gymnasiekursen Svenska A genomförs i klassrummen*. Luleå: Lärarutbildningen
- Kroksmark, Tomas (2002) "En tankens fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan". I *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket
- Ryen, Anne (2004). *Kvalitativ intervju; Från vetenskapsteori till fältstudier*. Stockholm: Liber
- Scherp, Hans-Åke (1999). "Utmanande eller utmanat ledarskap" I *En friare skola: Om styrning och ledning av den lokala skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Varför ser kursplanerna ut som de gör?* (2004). Stockholm: Skolverket

## Elektroniska källor:

- Fotnötter 1 & 2: Göteborgs Universitet. *Forskningsmetodik*. (2009-12-21)  
<http://infovoice.se/fou/bok/10000025.htm>
- Fotnötter 4 & 5: Göteborgs Universitet. *Forskningsmetodik*. (2009-12-21)  
<http://www.infovoice.se/fou/bok/10000035.htm>
- Skolverket, 2006: *Läroplanen för de frivilliga skolformerna*. (2009-12-21)  
<http://www.skolverket.se>
- Skolverket, 2009: *SV1201 - Svenska A*. (2009-11-02)  
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0910&infotyp=5&skolform=21&id=3205&extraId=>
- Vetenskapsrådet, (2009-12-23)  
[www.vr.se](http://www.vr.se)

## Bilaga 1 Enkätformulär

Enkätundersökning: Kursinnehåll, styrdokumentens betydelse och dina personliga preferenser i undervisningssammanhang

Ålder:
Utbildning:
Man <input type="checkbox"/>
Kvinna <input type="checkbox"/>

### Del 1: Kurs- och lektionsplanering

Gör en uppskattning av hur många lektionstimmar som ägnades åt följande arbetsområden under det senaste tillfället du genomförde en Svenska A kurs.

Arbetsområde	Antal lektionstimmar				
	0	1-5	6-10	11-20	21-25
Läsning av skönlitteratur					
Läsning av saktexter					
Skrivande av skönlitteratur					
Skrivande av saktexter					
Argumentation/argumentationsanalys					
Referera texter/referatteknik					
Textanalys					
Inhämta & värdera information					
Allmän litteraturvetenskap (t.ex. genrer, vanliga myter och motiv)					
Allmän språkvetenskap (t.ex. dialekter, klass- & könsskillnader, språkutveckling)					
Projektarbeten					
Muntliga redovisningar					
Grammatik/språkriktighet					
Filmvisning					
Diskussionstid					
Annat:					

Ungefär hur många böcker läste en elev i genomsnitt under hela kursen?

---

---

---

---

---

Läste elevgruppen några böcker gemensamt, i så fall vilka?

---

---

---

---

---

Om du visade film under kursens gång, vilken eller vilka och i vilket syfte?

---

---

---

---

---

Om ni diskuterade i klassen, vad diskuterade ni och av vilken anledning?

---

---

---

---

---

Övriga kommentarer

---

---

---

---

---

## Del 2: Styrdokument och dina personliga preferenser

**1.** Vilket styrdokument, eller vilken del av styrdokumentet anser du vara det viktigaste?

---

---

---

---

---

**2.** Anser du att Lpf 94 åsyftar ett visst pedagogiskt förhållningssätt? Motivera ditt svar.

---

---

---

---

---

**3. Anser du att kursmålen för Svenska A åsyftar ett visst pedagogiskt förhållningssätt?  
Motivera ditt svar.**

---

---

---

---

---

**4. Hur anpassar du din undervisning beroende på elevgruppen?**

---

---

---

---

---

**5. Vilka är svenskämnets tre viktigaste arbetsområden? Rangordna:**

- 1:
- 2:
- 3:

**6. Vad fokuserar du främst på när du planerar kursen Svenska A?**

---

---

---

---

---

**7. Vad i svenskundervisningen är mest problematiskt?**

---

---

---

---

---

**8. Vilket arbetsområde inom svenskundervisningen tycker du är roligast att arbeta med?**

---

---

---

---

---

**9. Övriga kommentarer**

---

---

---

---

---

## Bilaga 2 Intervjuguide

### Frågor inför intervju

Introduktion: ”Intervjun handlar till stor del om styrdokument och ledningen av skolan, om dina synpunkter, åsikter och erfarenheter av att jobba med bl. a. *Lpf 94* och i en målstyrd kommunaliserad skola.”

Hur länge har du jobbat som lärare?

Vilka är dina ämnen?

Ibland får *Lpf 94* och kursplanerna kritik för att vara svåra att tolka, vad anser du?

Följdfrågor så som: Uppstår det stora skillnader mellan olika kurser? Ser dina kurser olika ut?

Vad jobbar du efter främst, *Lpf 94*, skollagen, den lokala skolplanen, programmålen, kursplanen eller något annat?

Hur skulle du rangordna styrdokumentet?

Tycker du att ni får pedagogiskt vägledning av rektor?

Har/Hade du uppskattat det? Anser du att det är rektors roll?

Vem/vilka utgör ditt bollplank för de mer ämnesinriktade pedagogiska utmaningarna du möter i skolan?

Ämneskonferenser?

Hur tycker du att ämnet Svenska förändrats?

Införandet av *Lpf 94* och kommunaliseringen av skolan innebar en stor förändring i organisationen. Hur ser du på förändringen från en regelstyrd till mer målstyrd skola?

Från relativa till målstyrda betyg, vad har det för betydelse? Pedagogisk förändring? Medbestämmande?

Skolan är en föränderlig plats, hur ser du på skolans utveckling?

Marknadsinfluerat tänkande om skolans organisation, vad anser du? Är ekonomi numera en viktig fråga? Konkurrens, fritt val?

(Vilka förändringar hoppas du att den nya läroplanen bidrar till?)

(Slutligen, titt som tätt kommer det rapporter som säger att svenska elevers kunskapsnivå försämras jämfört med tidigare och andra länder, vad anser du om det?)

Tack så mycket för ditt deltagande!