

Papperspedagoger – lärares arbete med administration i digitaliseringens tidevarv

Johan Samuelsson
Anna Östlin Brismark
Håkan Löfgren

Papperspedagoger – lärares arbete med administration i digitaliseringens tidevarv^a

av

Johan Samuelsson^b, Anna Östlin Brismark^c och Håkan Löfgren^d

2018-03-28

Sammanfattning

Syftet med studien har varit att undersöka hur lärare uppfattar att reformer för att minska deras administrativa uppgifter har slagit igenom i praktiken. Fokus har främst legat på förändringar som rör åtgärdsprogram och skriftliga individuella utvecklingsplaner. I samband med detta har också relationen mellan illegitima och legitima administrativa uppgifter studerats. Undersökningen bygger på intervjuer och do kumentstudier.

Kraven på skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurser med betyg försvann 2013, men data indikerar att ett omfattande arbete med att dokumentera och informera om elevernas kunskapsutveckling kvarstår på de skolor som tagit bort dessa. Lärare anger också att vissa skolor behållit skriftliga omdömen även när kravet inte längre finns. Extra anpassning är en åtgärd som nu skrivs fram när det gäller arbetet med elever som behöver hjälp att nå kunskapskraven, åtgärden är tänkt som en insats som kräver mindre arbete med dokumentation än ett åtgärdsprogram. Det är rimligt att anta att arbetet med åtgärdsprogram har minskat. Men denna minskning beror troligen på att lärarna nu istället arbetar med den mindre reglerade stödinsatsen ”extra anpassning”.

^a Studien har genomförts med finansiellt stöd från IFAU. Vi vill också tacka för konstruktiv kritik från den externa granskaren och den kvalificerade interna behandlingen av rapporten på IFAU.

^bKarlstads universitet, johan.samuelsson@kau.se

^cMittuniversitet, anna.ostlin-brismark@miun.se

^dLinköpings universitet, hakan.lofgren@liu.se

Reformernas inverkan påverkas av kontextuella faktorer som tillgång till tekniska hjälpmedel och förväntningar från vårdnadshavare.

Flera delar av det administrativa arbetet ses av lärarna som en legitim del av deras professionella kärna.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	4
1.1	Kort beskrivning av de reformer och förändringar som studeras	5
1.2	Relation till tidigare studier.....	7
1.3	Administration som begrepp och företeelse.....	8
1.4	Tidigare forskning om policys och dess genomförande i praktiken – studiens utgångspunkter.....	10
1.5	Problemställning, syfte och frågeställningar	11
1.6	Genomförande och metod.....	12
2	Administration och kunskapskontroll – en kort utbildningshistorik över åren 1990–2015.....	15
2.1	Ökat ansvarsutkrävande 2006–2013.....	16
2.2	Tid för undervisning.....	16
3	Resultatredovisning	17
3.1	Utvecklingssamtal och skriftliga individuella utvecklingsplaner ..	17
3.2	Åtgärdsprogram och extra anpassning.....	22
3.3	Arbetet med betyg och nationella prov.....	27
3.4	Legitima eller illegitima uppgifter.....	31
4	Sammanfattande slutsatser	34
4.1	Skriftliga individuella utvecklingsplaner	35
4.2	Åtgärdsprogram och extra anpassning.....	35
4.3	Betyg i årskurs 6 och nationella prov	36
4.4	Kontextuella faktorerens roll.....	36
4.5	Legitima och illegitima arbetsuppgifter.....	37
4.6	Teknikens roll.....	37
4.7	En professionalisering eller amatörisering av arbete med administration?	38
	Referenser	39
	Bilaga: Intervjuguide om lärares arbete med administration och dokumentation	43

1 Inledning

I den här rapporten undersöker vi hur reformer för att minska lärares arbete med administration har fått genomslag i skolans verksamhet, enligt lärare. Åren 2013 och 2014 genomfördes förändringar av hur lärare ska dokumentera och analysera elevers kunskapsutveckling. Kraven på dokumentation kopplad till åtgärdsprogram och skriftliga individuella utvecklingsplaner reducerades då. Förändringarna avsåg att minska lärares administrativa arbetsuppgifter (Ds 2013:23; Ds 2013:50; Skolverket 2013a; Skolverket 2014a). Utsagor från lärare (insamlade via intervjuer och enkäter) och dokumentationsanalyser utgör grundempirin. Analysen tar teoretiskt stöd i policyforskning som betonar hur reformer tolkas och rekontextualiseras i lokala sammanhang, se till exempel Ball m. fl. (2012).

Ambitionen att minska lärares arbete med administration ska ses som en del av en större, delvis motsägelsefull, förändring av villkoren för lärares arbete. Å ena sidan betonas tilliten till läraren och dennes professionalism. Å andra sidan styrs skolan av ansvarsutkrävande och tillhörande externa granskningar och resultatrapporteringar (Elstad 2009; Power 1996). Det handlar om *”Balancing trust and accountability”*, som OECD (2013) uttryckte sig om den norska skolan. Dessa parallella tendenser har också märkts i praktiken. Samtidigt som kraven på dokumentation har minskat de senaste åren (ökad tillit), har kraven på att rapportera elevernas kunskapsutveckling till staten ökat i och med att fler betyg och nationella prov införts (ökade externa krav och ansvarsutkrävande).

Lärarnas arbetsbelastning har varit en aktuell fråga under senare tid och bland annat tagits upp i debatten om lärares status och villkor. Bilden som lyfts fram är att allt fler administrativa arbetsuppgifter inkräktar på undervisningen och den tid lärarna arbetar direkt med eleverna (Alvehus 2012). Orsaken har ofta ansetts vara de senaste tio årens politiska reformer som inneburit ett ökat lärararbete med olika typer av utvecklingsplaner och åtgärdsprogram. Det har i sin tur förklarats av en allmän ökning av kraven på dokumentation av elevernas prestationer. Utvecklingen är del av en internationell trend där lärarna ”ställs till svars” och avkrävs ansvar för elevernas bristande måluppfyllelse.

Ökat administrativt arbete med bland annat olika typer av dokumentation är också något som uppmärksammats såväl i samhället i stort som inom andra enskilda yrken. Studier av specifika yrkesgrupper har visat hur bland annat läkare, poliser och universitetslärare/forskare lägger allt mer tid på administrativa uppgifter och att de därmed ägnar mindre tid åt det som uppfattas som deras kärnuppdrag (se t.ex. Alvehus 2012; Abelius 2014; Ivarsson Westberg 2004; Aronsson m.fl. 2012). Resultat från forskningsprojektet *”Administrationssamhället”* tyder på att administrativt arbete ”trycks” nedåt och utåt i de

organisatoriska hierarkierna och på så sätt drar in allt fler i det administrativa arbetet (Forsell och Ivarsson Westerberg 2014). Även lärarnas administrativa arbetsuppgifter har sedan ett par år tillbaka varit föremål för utredningar och förslag på reformer (se t.ex. Ds 2013:23; Ds 2013:50). I april 2013 konstaterade dåvarande utbildningsministern Jan Björklund att ”Lärarna ska ägna sig åt undervisning och inte åt byråkrati” och initierade en förändring av lagstiftningen (Regeringen 2013). Även den nuvarande regeringen (2016) har haft ambitionen att minska, det som många upplever som, lärares administrativa ”börda”. Till exempel ska utredningen *Bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner* (Regeringen 2016) se över lärares arbete med administration. Även i den generella diskussionen om styrning av offentlig sektor står frågan om ökad tillit och minskad administration högt på dagordningen (se t.ex. Statskontoret 2016).

Denna studie fokuserar på hur de senaste årens reformer kopplade till olika former av dokumentation av elevernas kunskapsutveckling påverkar lärarnas administrativa uppgifter. Framför allt studeras de reformer som rör lärares arbete med åtgärdsprogram och skriftliga individuella utvecklingsplaner, men vi kommer också att beröra hur två andra reformer, införandet av fler nationella prov och betyg i årskurs 6, påverkar lärares administrativa arbete. Alla dessa reformer är nära sammankopplade då samtliga rör dokumentation av elevens kunskapsutveckling (Ds 2013:23).

1.1 Kort beskrivning av de reformer och förändringar som studeras

Skolan och lärare har alltid sysslat med sammanställningar av elevernas kunskaper i olika former. De fenomen som studeras här är framför allt utvecklingssamtalet med den skriftliga individuella utvecklingsplanen (närmare beskrivet i *Allmänna råd med kommentarer om utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*) och åtgärdsprogram (närmare beskrivet i *Allmänna råd med kommentarer om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*). Åren 2013 och 2014 genomfördes förändringar för att minska det administrativa arbetet med dessa. I kapitel 3 presenteras reformernas innehåll närmare, men här görs en introducerande beskrivning.

I departementspromemorian *Tid för undervisning – lärares arbete med skriftliga individuella utvecklingsplaner* (Ds 2013:23) fastslogs några av grunderna för de här studerade reformerna och vilka delar av den dåvarande dokumentationen som kunde tas bort. Förslagen från arbetsgruppen innebar bland annat att skriftliga omdömen skulle tas bort från och med årskurs 6. Ett

annat förslag var att Skolverket skulle ta fram standardiserade mallar för arbetet med dokumentation.

Före reformen skulle ett utvecklingssamtal hållas minst en gång varje termin i årskurserna 1 till 9. Vid samtalet skulle en skriftlig individuell utvecklingsplan upprättas. Själva samtalet skulle kretsa kring hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas. I den skriftliga individuella utvecklingsplanen skulle läraren ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven och sammanfatta vilka insatser som behövdes för att eleven ska nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt. Den individuella utvecklingsplanen fick även innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt inom ramen för läroplanen (Skolverket 2012, s. 9–12).

Efter reformen ska nu utvecklingssamtal fortfarande hållas minst en gång per termin, men skriftliga individuella utvecklingsplaner ska bara upprättas en gång per år i årskurserna 1 till och med 5. Den stora förändringen är att skriftliga individuella utvecklingsplaner inte behöver upprättas från det år eleven får betyg, det vill säga i årskurs 6 (10 kap. 12–13 §§ skollagen, 2010:800).

Före reformen gällande arbete med åtgärdsprogram skulle analyser av elever som riskerade att inte nå kunskapskraven göras. Åtgärdsprogram skulle upprättas efter att en utredning kommit fram till att eleven behövde särskilt stöd för att nå kunskapskraven (Skolverket 2013b, s. 11). Åtgärdsprogrammet skulle innehålla vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare skulle ges möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas.

Åtgärdsprogrammen behandlades i annat sammanhang i promemorian *Tid för undervisning: Lärares arbete med skriftliga individuella utvecklingsplaner* (Ds 2013:50). Här föreslogs förändringar som sedan delvis låg till grund för reformen 2014. Då mildrades kraven på dokumentation och en ny stödåtgärd, ”extra anpassning”, infördes. Denna stödinsats ska genomföras som ett första steg om det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, men formella krav på skriftlig dokumentation saknas. Insatsen innebär att eleven får hjälp inom ordinarie undervisning. Om den extra anpassningen inte räcker för att hjälpa eleven ska behovet av särskilt stöd utredas och ett åtgärdsprogram utarbetas som tidigare (3 kap. 5–9 §§ skollagen, 2010:800; Skolverket 2014a, s. 21–46).

År 2011 infördes betyg i årskurs 6. Tidigare hade eleven fått betyg först i årskurs 8. När det gäller de administrativa delarna av betyg handlar de om den rent formella inrapporteringen till myndigheter och huvudman. Huvudmännen ska rapportera in betyg till SCB och Skolverket sammanställer, analyserar och publicerar sedan betygsstatistiken. Dessutom ska betygen rapporteras och

signeras i en betygs-katalog, detta ansvarar läraren för. När det gäller betygs-administrationen kan sedan en rad andra icke-reglerade arbetsmoment ingå, exempel på sådana presenteras i kapitel 3.

Nationella prov hade sedan tidigare funnits i svenska, matematik och engelska i grundskolan, men 2013 infördes också nationella prov i SO-ämnena (geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap) och NO-ämnena (biologi, fysik och kemi) i årskurs 6 och 9. Eleverna skulle bara göra ett prov i vardera ämnesblock. År 2015 avskaffades dock proven i SO och NO i årskurs 6.

Avsikten med införande av tidigare betyg var att förbättra elevernas skolresultat. Genom betygen tänktes lärare och skolor få en bättre bild av elevernas kunskapsutveckling. Även vårdnadshavare och eleverna antogs kunna få information som kunde användas för att öka måluppfyllelsen. (Prop. 2009/10:219, s.10). När staten tog bort kraven på skriftliga omdömen från och med årskurs 6 var ett av argumenten att den information som gavs i de skriftliga omdömena nu också fanns i betygen och de nationella proven (Ds 2013:23, s. 9–10).

1.2 Relation till tidigare studier

Lärares administrativa arbetsuppgifter och hur de påverkas av olika faktorer har studerats tidigare. År 2013 utredes bland annat förekomsten av skriftliga individuella utvecklingsplaner och eventuella effekter av de nya läroplanerna. Utredningen var en del av det underlag som låg till grund för de reformer vi studerar (Ds 2013:23).

Vad beträffar administrationens omfattning har Skolverket (2013c) visat att i genomsnitt 34 procent av grundskollärarens arbetstid används till att genomföra undervisning. Omkring 10 procent används till att planera undervisningen. 13 procent går till administrativt och praktiskt kringarbete, varav 3 procent till ren administration som till exempel frånvarorapportering och ledighetsansökningar.^e Studien skiljer på administration och dokumentation där det sistnämnda är liktydigt med att analysera och dokumentera elevernas utveckling (Skolverket 2013c).

År 2015 gjorde Skolverket en fördjupad kvalitativ analys av hur lärare upplevde arbetet med bland annat administration. Denna intervjustudie genomfördes före de reformer vi studerar. Studien beskriver hur lärarna ofta kände krav från föräldrar och elever att visa fram ”bevis” som motiverade olika bedömningar, vilket innebar att lärarna därför ofta dokumenterade för att ”ha ryggen fri”. Det var alltså inte dokumentation som krävdes av skolans styr-

^e Övrig arbetstid gick till exempelvis ”omsorg och ordning”, ”reflektion” och ”förflyttningar”.

dokument (Skolverket 2015a). I förlängningen innebar detta att lärarna genomförde mer arbete med administration än vad regelverket stipulerade.

Internationella studier från till exempel Storbritannien och Skottland visar på snarlika tendenser som de svenska undersökningarna. Lärare upplever att arbetsbördan är för stor generellt och man önskar mindre av administration och annat kringarbete (se t.ex. Deakin m.fl. 2010; McPhee och Patrick 2008; Menter m.fl. 2006 samt även Lärarförbundens studier, till exempel ”Låt lärare var lärare”). Andra studier pekar även på att reformer med syfte att minska lärares administrativa arbete tenderar att underordnas mer övergripande krav på kvalitets- och resultatrapportering (Ball m. fl. 2012).

1.3 Administration som begrepp och företeelse

I den tidigare administrationsforskningen finns det inte någon enhetlig definition av begreppet administration. En minsta gemensam nämnare förefaller vara att administration definieras som ”processer” vilka understödjer, underlättar, kontrollerar och syftar till att samordna produktionen av varor och tjänster, det vill säga administrationen inbegriper inte själva produktionen av det en organisation är satt att utföra (Forsell och Ivarsson Westerberg 2014). Inom skolans värld handlar det, som nämnts ovan, ofta om administration i form av dokumentation, men också förstås om andra typer av uppgifter. I denna studie har vi utgått från att administration, i linje med Forsell och Ivarsson Westerberg (2014, s. 40–50), handlar om aktiviteter som ger information om elevens kunskaper och kunskapsutveckling i skolan. Dessa aktiviteter handlar främst om att samla in, sammanställa, registrera och rapportera. Målgruppen utgörs huvudsakligen av dels elever och deras vårdnadshavare, dels huvudmän och myndigheter. Det innebär att administration handlar om de aktiviteter som krävs för att sammanställa till exempel en skriftlig utvecklingsplan eller ett åtgärdsprogram. Exempel på aktiviteter kan vara att kalla till möte med föräldrar, mejla elevvårdsteam för att få information om elevens hälsa och be kollegor om information om elevens kunskapsutveckling. Det kan också handla om att skriva ner information om elevens kunskaper och sedan sammanställa den insamlade informationen och att kommunicera den med till exempel elev och vårdnadshavare. Vi ser i detta sammanhang inte till exempel arbetet med att konstruera och bedöma ett prov som administration.

Administration kan vara mer eller mindre formaliserad. Vanligtvis sker ganska mycket av administrationen informellt genom att lärare till exempel stämmer av med en kollega under en lunchrast. Samordningen sker då genom att de berörda pratar med varandra, mejlar, skickar sms eller liknande. Forsell och Ivarsson Westerberg använder begreppet informellt organiserande verk-

samhet om denna typ av aktiviteter. Ett rent formaliserat uppdrag är i sin tur till exempel inrapportering av betyg till huvudmannen.

Vad beträffar skolan finns en gränsdragningsproblematik mellan administration och de processer som är förknippade med undervisning och lärande. Till exempel är skriftliga omdömen förvisso en formellt reglerad form av administration då det är en dokumentation av elevens lärande, men det kan också ses som en integrerad del av en lärprocess då omdömet är tänkt ha en återkopplingsfunktion om kunskapsutvecklingen. På samma sätt kan information på en digital lärplattform både vara en del av en lärprocess och en del av administrationsarbetet. I vår studie konstaterar vi att denna dubbelhet finns. Vi har valt att låta lärarnas röster via intervjuer och svar på enkäter avgöra karaktären på administrationsarbetet. I samband med detta återfinns också ett resonemang om legitima och illegitima arbetsuppgifter som ger en ytterligare nyansering av karaktären på administration.

1.3.1 Legitim och illegitim administration

Enligt tidigare forskning kan lärares ökade arbete med administration främst kopplas till förändringar i styrningen av skolan och ökade krav på information, jämförelser och uppföljningar i flera led. Det handlar dels om ökad information och uppföljning av elevernas resultat gentemot elever och vårdnadshavare, dels om ökade krav från statsmakterna på skolorna att redovisa och dokumentera elevernas kunskapsutveckling (Forsell och Ivarsson Westerberg 2014). Här finns det anledning att ytterligare problematisera vilka typer av administration det är som lärare arbetar med och framför allt hur de ser på denna administration. I detta sammanhang är en relevant utgångspunkt den indelning i legitima respektive illegitima/onödiga administrativa arbetsuppgifter som använts i tidigare forskning. Enligt denna kan arbetsuppgifter värderas olika beroende på om de tillhör professionens kärna, periferi eller ligger helt utanför rollen. Uppgifter kan betraktas som legitima när de överensstämmer med rollinnehavarens förväntningar och illegitima när de går utanför dessa normer (Aronsson, Bejerot och Härenstam 2012, s. 2216, se även Björk m.fl. 2013). Abelius studie av administration vid Göteborgs universitet visar att det finns vissa administrativa uppgifter som starkt ifrågasätts och som skulle kunna definieras som illegitima (det vill säga uppfattas som oförenliga med den professionella rollen som lärare/forskare eller ses som onödiga), medan andra ses som legitima (Abelius 2014, s. 22). I det här sammanhanget är det också relevant att nämna att internationella studier av lärares arbete med bedömning visar att även om de statliga regleringarna minskar kommer lärare ändå att känna krav på att göra egna värderingar och dokumentationer av elevers lärande (Collins m.fl. 2010).

Arbetsuppgiften upplevs alltså som legitim och viktig även om det inte finns några krav på att läraren måste genomföra den.

1.4 Tidigare forskning om policys och dess genomförande i praktiken – studiens utgångspunkter

Då vår studie behandlar de konkreta konsekvenserna av reformer är tidigare forskning om hur en policy kan tolkas och genomföras i praktiken relevant. Ball m.fl. (2012) visar hur idéer om en *"best practice"* och *"what works"* hämtas från enskilda kontexter till centrala beslutsfattare och sedan sprids som en central policy som tolkas om på nya platser och förändras i en ständigt pågående process. Löfgren (2015) har på liknande sätt undersökt och beskrivit hur policyer tolkats och omsatts i praktiken av grundskollärare och förskollärare. Där framgår att det finns kopplingar mellan dokumentation, bedömning och lärarnas professionalism då lärarna använder dokumenterandet för att skapa tillit och höja legitimiteten i sitt arbete i förhållande till vårdnadshavarna (Löfgren 2015. Se också Ball m.fl. 2012 och Osgood 2012). Ett annat perspektiv har forskning från till exempel USA och England vilken visar att externa prov och arbetet med dem (förarbete, bedömning och återkoppling), riskerar att "bara" bli administration, om de inte i hög grad blir en del av lärares egen praktik. Detta riskerar i sin tur att underminera professionsutveckling (Hoover och Abrams 2013; Black m.fl. 2011).

Vår studie tar sin teoretiska utgångspunkt i Ball m.fl. (2012) som ser att lärarna balanserar mellan externa "ansvarsutkrävande" krav på att dokumentera och rapportera information om elevers kunskapsutveckling samtidigt som de har interna professionella ideal där kärnuppdraget är undervisning. Lärarna har att hantera en balansgång mellan *"trust and accountability"* och hur denna balans hanteras kommer att variera. Reformernas tolkning kommer därför, i linje med Ball m.fl., att implementeras på olika sätt.

En tanke, grundad i engelsk reformforskning, är således att även om den politiska ambitionen är att minska omfattningen av administration verkar skolan inom ett mer övergripande samhälleligt sammanhang där ansvarsutkrävandet och uppföljningskraven kan slå ut försöken att minska administrationen (Ball m.fl. 2012). I vårt fall skulle det till exempel betyda att ökade förväntningar från vårdnadshavare och lokala huvudmän kanske påverkar det administrativa arbetet i minst lika hög grad som förändringar i det statliga regelverket. Men det kan också innebära att Skolverket gör tolkningar av politiska signaler, som sedan professionen i sin tur tolkar på olika sätt. Huvudmän och profession kommer att tolka, översätta och göra de av staten föreskrivna förändringarna. Reformerna genomförs i praktiken i specifika

sammanhang eller kontexter. Kontexten kan vara av *situerad* karaktär och handlar då exempelvis om elevsammansättning och fysiskt sammanhang. *Materiella* aspekter som läromedel och teknologi fungerar också som kontext. I detta sammanhang, arbete med administration, kan det handla om digitala plattformar eller förtyckta blanketter från Skolverket. Kontext handlar vidare om mer icke-materiella aspekter som till exempel *professionella* värden och traditioner. I detta sammanhang kan det handla om lärarnas syn och förväntningar på bedömning. Även mer *externa* faktorer som myndigheters och det omgivande samhällets förväntningar av resultatredogörelser är en form av kontext. Här kan det handla om huvudmän eller vårdnadshavare som önskar information (Ball m.fl. 2012; Osgood 2012; Löfdahl 2014).

1.5 Problemställning, syfte och frågeställningar

En övergripande ingång i studien är alltså att läraren befinner sig mellan kravet på att ”bara” undervisa och ett allmänt system av ansvarsutkrävande som kräver arbete med dokumentation och administration. Mer specifikt är syftet med denna studie *att undersöka hur lärare uppfattar att reformer för att minska administrationen avseende elevers kunskapsutveckling (åtgärdsprogram och skriftliga individuella utvecklingsplaner) påverkat arbetet med administrativa uppgifter*. Vi kommer därmed att analysera hur lärare tolkar och agerar utifrån en ny policy. För att få en mer komplett bild av hur det administrativa arbetet förändras under den aktuella tidsperioden kommer vi även att studera ett par närliggande reformer som avser att dokumentera elevers kunskaper: införandet av betyg i årskurs 6 och nya nationella prov.^f

Frågeställningar:

1. Hur upplever lärare att omfattningen och karaktären av det administrativa arbetet med skriftliga individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram förändrats i och med de nya reglerna? Vilka lokala tolkningar av reformerna har gjorts?
2. Hur upplever lärare att omfattningen och karaktären av det administrativa arbetet har förändrats i och med införandet av betygsättning i årskurs 6 och nya nationella prov i årskurserna 6–9?
3. Hur ser relationen mellan illegitima och legitima administrativa uppgifter ut i exempen ovan?

^f Ansvarig minister, Jan Björklund, angav att betyg och NP delvis ersätter skriftliga omdömen, se Regeringen 2013.

1.6 Genomförande och metod

I studien användes flera materialinsamlingsprinciper. För det första har vi använt oss av kvalitativa intervjuer där lärarna också fått kommentera vissa ställningstaganden gällande administration (detta brukar kallas *stimulated recall*). När det gäller omfattningen och karaktären på arbetet är det alltså lärarnas egna skattningar via intervjuer som ligger till grund för rapporten. Vi har här inte haft möjlighet att närmare analysera arbetets omfattning med andra metoder, som till exempel observationer. För det andra har vi gjort dokumentstudier av material från framför allt Skolverket.

Dokumentstudien innebär att vi har gjort en översiktlig analys av Skolverkets allmänna råd och utbildningsinsatser med anledning av de nya regleringarna avseende framförallt skriftliga utvecklingsplaner och åtgärdsprogram. Här har information på Skolverkets hemsida och material från myndighetens implementeringsinsatser gått igenom. Insatserna bestod bland annat av stödmaterial och en konferensserie. Materialet finns samlat under två flikar på myndighetens hemsida: ”Skolutveckling” och ”Prov och Bedömning”. Här ges en inblick i hur Skolverket arbetade med att tydliggöra och tolka reformen samt nå en djupare förståelse för under vilka villkor lärarna tolkade reformen.

Vad beträffar intervjustudien har kvalitativa intervjuer med 19 lärare genomförts. Av dessa undervisade elva på mellanstadiet och åtta på högstadiet. Tre lärare hade inriktning mot Ma/No, resterande mot SO och svenska och/eller engelska. Samtliga lärare kan beskrivas som erfarna och hade arbetat minst tio år då intervjuerna genomfördes. Valet av erfarna lärare innebär att respondenterna har möjlighet att resonera om utvecklingen över tid. I urvalet av lärare har vi strävat efter en bred representation gällande ämnesbehörighet. Tanken med detta är att få med lärare som länge haft nationella prov och som undervisar i ämnen som av tradition setts om centrala ämnen för skolan, dessa ämnen är matematik, engelska och svenska. Lärare i dessa ämnen har alltså under en längre tid varit en del av det nationella uppföljningssystemet. Den andra gruppen lärare undervisar i ämnen som kan sägas relativt nyligen blivit en del av uppföljningssystemet i och med införandet av nationella prov och tidigare betyg.

Vad beträffar urvalet av skolor har en bredd vad beträffar geografisk tillhörighet och socioekonomiska upptagningsområden eftersträvat. Alla lärare arbetade på kommunala skolor. Det kan inte uteslutas att friskolor har en annan tradition av dokumentation, men vi valde att prioritera geografisk och socioekonomisk spridning av skolorna. Skolorna är belägna i områden som kan karaktäriseras som mindre industrikommun, glesbygdskommun, universitetsort och storstad. Sammantaget har ambitionen varit att intervjua lärare som haft

olika ämnen och befunnit sig i olika kontexter, för att därigenom få så många perspektiv på administration som möjligt.

Urvalet var riktat och vi kontaktade lärare som var verksamma på olika skolor. Vi har alltså inte använt oss av ett slumpmässigt urval utan haft ett riktat urval gällande kontext och deltagare (Bryman 2012, s. 418). Urvalet hade också karaktär av kedjeurval (eller snöbollsmetod). Via de första lärarkontaktarna fick vi förslag på fler personer som kunde tänkas delta i studien (Bryman 2012, s. 424). I likhet med andra studier där delar av urvalet av intervjupersoner bygger på kedjeurval finns det en risk att urvalet och därmed resultatet påverkas av olika faktorer. En känd svaghet är att informanterna föreslår andra personer med liknande inställning och bakgrund (Salganick och Heckathorn 2004). I detta ingår också en risk att de personer som föreslår potentiella intervjupersoner är för hjälpsamma i den meningen att de styr urvalet så att de som utför studien ska få ”intressanta” personer att intervjua eller sådana som är kunniga och har åsikter om just det som ska undersökas. Vi har dock bedömt att inställning till arbetet med administration inte, i första hand, styrs av värderingar, denna bedömning bygger också på variansen i de empiriska resultaten. Det finns heller inget i materialet som tyder på en ensidighet gällande de deltagande lärarnas perspektiv på administration.

Det exakta antalet lärare som intervjuades var inte på förhand bestämt när undersökningens design planerades. Vi bedömde dock att dessa 19 lärare gav en tillräcklig spridning av olika lärarkategorier. Efter analys av intervjuvaren uppnåddes också efterhand en ”mättnad” gällande erfarenheten av arbete med administration. Vi gjorde då bedömningen att ytterligare lärarintervjuer inte skulle generera fler perspektiv på administration.

Samtliga intervjuer utgick från en gemensam semistrukturerad intervjuguide där frågor om arbetet med administration ingick. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Bland de intervjufrågor som användes var till exempel: Hur har arbetet i det stora hela förändrats de senaste åren gällande administration? Vilka olika moment består arbetet av när du upprättar en skriftlig individuell utvecklingsplan (IUP) och åtgärdsprogram? Har arbetets omfattning förändrats de senaste åren? Under intervjun fick lärarna också kommentera ett skriftligt dokument där vi listat ett antal aktiviteter med koppling till administration. Utifrån detta skulle lärarna resonera om uppgifterna var legitima eller illegitima i relation till deras yrkesroll. Detta dokument fick de ta del av före intervjun så de i förväg hade funderat på hur de såg på dessa delar av sitt yrke.[§]

Analysen av intervjuerna har haft en analytisk induktiv ansats (Boolsen 2007). Vi har först läst igenom intervjuerna och sedan i omgångar klassificerat

[§] Se bilaga för intervjumall.

och analyserat materialet, med hjälp av dataprogrammet Nvivo. Genom dessa analyser av det empiriska materialet framträdde flera teman av intresse för syftet med studien: att undersöka hur reformer i praktiken påverkar lärarnas administrativa arbete. Dessa teman utgör nu stommen i nedanstående presentation av intervjustudiens resultat. Vi har alltså inte på förhand strävat efter att vara rent deduktiva och placera in utsagor i, på förhand givna, kategorier. Även om utgångspunkten för studien är att se på hur det förändrade regelverket av kraven på administration har hanterats, kom lärarna själva att lyfta fram en rad andra aspekter som också inverkad på det administrativa arbetet. Det var aspekter som vi på förhand inte hade förutsett.

De teman som lyfts fram i rapportens empiridel illustreras med representativa exempel. Studien är till stor del kvalitativ och vi ser i linje med Yin (2007) att det går att föra ett analytiskt resonemang utifrån materialet. Det innebär att analysen inte syftar till att göra statistiska generaliseringar av hur en hel population upplever ett fenomen, snarare är vi mer intresserade av att relatera empirin till vårt teoretiska perspektiv att reformer tolkas, formas och får olika betydelser i mötet med den skolpraktik de möter. De empiriska exempel som presenteras representerar typiska utsagor för olika förhållningssätt.

Slutligen har också en kvantitativ insamling av data om lärares arbete med administration genomförts i Örebro län. Enkäten gick ut till drygt 1 400 lärare på mellanstadiet och högstadiet. 230 av dessa svarade och 100 av dessa lämnade mellan en till sex kommentarer i öppna svarsrutor. Enkäten innehöll dels frågor om vilken sorts administration som utmärker arbetet med skriftliga omdömen, åtgärdsprogram, betyg och nationella prov, dels en skattning av tidsåtgång för de olika åtgärderna för lärare i årskurs 6 och 9. I enkäten ställdes också frågor om arbetets omfattning förändrats de senaste fem åren. Bortfallet i denna undersökning var dock för stort för att enkätens resultat skulle kunna användas för statistisk analys och beskrivning. Men enkäten erbjöd, som nämnts, också lärarna att lämna kommentarer i ett öppet fält. Dessa öppna svar har inkluderats i den kvalitativa resultatpresentationen då vi i likhet med intervjuerna inte har ambitionen att göra statistiska generaliseringar med hjälp av detta material.

1.6.1 En diskursiv påverkan?

Studien genomfördes under en period då frågan om den administrativa "bördan" aktualiserats i den allmänna samhällsdebatten. Här har inte minst rapporter från de fackliga organisationerna, till exempel Lärarförbundets rapport *Låt lärare var lärare* (2013), rimligen spelat en roll då förbundets rapporter direkt adresserar lärare. Även de reformer som vi studerar kan ses

som del av denna diskurs om den administrativa bördan. Som nämnts ovan talade till exempel Jan Björklund om att ”Lärarna ska ägna sig åt undervisning och inte åt byråkrati”. Vår utvärdering har inte som syfte att se om det är rätt eller fel att tala om en administrativ ”börda”, men det bör noteras att det finns ett allmänt tal om administration som ett problem som kan påverka lärares uppfattningar om administration.

Vidare är det viktigt att nämna att studier av till exempel specialpedagogers arbete eller hur vårdnadshavare med elever som har särskilda behov upplever sin situation skulle kunna ge ytterligare perspektiv på fenomenet administration. Orsaken till detta är att dessa grupper kan uppleva ett starkare behov av dokumentation, exempel för att få olika behov av hjälp tillgodosedda hos eleverna.

2 Administration och kunskapskontroll – en kort utbildningshistorik över åren 1990–2015

I en av den dåvarande utbildningsministern Beatrices Asks framlagda propositioner från tidigt 1990-tal betonades att arbetet med bedömning inte skulle regleras centralt, snarare var principen att den skulle utformas efter lokala förutsättningar (Prop. 1992/93:220). Lärares professionalism var viktig att beakta och omdömenas utformning skulle utgå från lärarnas erfarenheter och kunskaper. På flera ställen i propositionen betonades också att lärares arbete överhuvudtaget inte kunde centralstyras (Prop. 1994/95:85).

Senare under 1990-talet uttrycktes önskemål om att förordningarna vad beträffar de skriftliga omdömena om eleverna skulle tydliggöras. Skillnaderna vad gäller hur omdömena utformades i olika skolor och av olika lärare och huvudmän sågs nu som ett problem, och inte som tidigare som en självklar del i den lokala anpassningen. Lärarna skulle nu utvärdera elevernas kunskapsutveckling i relation till målen i läroplanen och kursplanerna. Ett skäl till detta var att likvärdigheten skulle öka och nu kom också Skolverket att ta fram allmänna råd om hur lärare skulle arbeta med skriftliga omdömen (Skolverket 2000; Ds 2013:23).

I den utredning, *Individuella utvecklingsplaner i grundskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan*, som utbildningsdepartementet tillsatte 2004 kom frågan om omfattningen av lärares administrativa arbete med i texterna (Dnr U 2004/2868/S). Enligt utredningen tänktes lärares arbetsbelastning minska om reglerna blev tydligare. Lärares arbetssituation och arbetet med administration var alltså något som uppmärksammades redan tidigt 2000-tal.

2.1 Ökat ansvarsutkrävande 2006–2013

När Jan Björklund blev skolminister år 2006 fortsatte den påbörjade trenden med ansvarsutkrävande och uppföljning via betyg, prov och skriftliga omdömen. Detta blev en central del av reformlogiken som ytterst strävade efter att förbättra elevernas kunskaper (Wahlström och Sundberg 2015). Redan tidigare hade flera förändringar av skolans styrning genomförts, till exempel hade statens insatser för extern kontroll via Skolinspektionen ökat. I proposition 2009/10:219 fastslogs att det skulle finnas skriftliga omdömen från årskurs 1 och att dessa fick vara betygsliknande. Som skäl för förändringarna angavs bland annat att elever och vårdnadshavare hade rätt att få tydlig information om elevernas kunskaper.

2.2 Tid för undervisning

Under slutet av 2000-talet genomfördes sedan en rad reformer där regleringar av lärares arbete med att utvärdera, analysera och dokumentera elevernas kunskaper var i fokus. Nu kom också bland annat lärarorganisationerna att uppmärksamma frågan om lärares ”administrativa börda”. En intern arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet som tittade på just omfattningen av det administrativa arbetet tillsattes 2012 (Utbildningsdepartementet U2012: E). Arbetsgruppen hade i uppdrag att se över hur lärarnas administrativa arbete skulle kunna förenklas och minskas, parallellt med att uppföljningen av elevernas kunskapsutveckling säkerställdes. Enligt arbetsgruppen kunde dokumentationen minskas genom att nya sätt att följa och dokumentera elevernas kunskaper infördes. En viktig del var här betygsreformen. Reformlogiken innebar att delar av dokumentationsarbetet kunde slopas med nya betyg (avskaffandet av skriftliga individuella utvecklingsplaner med omdömen från och med årskurs 6 var exempel på dokumentation som man föreslog skulle avskaffas). Resultaten av arbetet presenterades bland annat i *Tid för undervisning – lärares arbete med skriftliga individuella skriftliga omdöme* (Ds 2013:23). Följande genomförda förändringar lyftes bland annat fram, vilka i sin tur skulle minska behovet av annan dokumentation i form av skriftliga utvecklingsplaner:

- betyg varje termin redan från årskurs 6, i stället för som tidigare från årskurs 8
- en ny betygsskala med sex steg i stället för den tidigare som hade tre, för att ge en tydligare information om elevens kunskapsutveckling
- nya kursplaner som är mer detaljerade och mer nationellt styrda
- nationella prov redan i årskurs 3 och nationella prov i fler ämnen än tidigare i årskurs 6 och 9

- andra bestämmelser som reglerar lärares information till och kommunikation med elever och föräldrar, till exempel bestämmelser om utvecklingssamtal, fortlöpande information och information om skälen för betygen (Ds 2013:23, s. 9–10).

Genomgången ovan visar sammanfattningsvis att staten länge haft ett stort intresse av att lärare sammanställer information om elevernas kunskapsutveckling. En grundtanke med dokumentationen har varit att främja elevens kunskapsutveckling. Dokumentation har också betraktats som ett sätt att upprätthålla kontakten mellan skolan och hemmen. Generellt sett har det funnits en samsyn kring behoven av att skolan kan följa elevens utveckling. Diskussionen har istället framförallt handlat om hur reglerade kraven på dokumentation ska vara samt omfattningen och formerna för denna.

3 Resultatredovisning

I följande kapitel presenteras resultaten av undersökningens olika delstudier. Respektive avsnitt inleds med en översiktlig analys av de råd och rekommendationer som Skolverket tog fram i samband med ändringen av kraven på arbetet med administration.^h Sedan följer en presentation av lärarnas egen syn på hur deras arbete med administration har förändrats i och med respektive reform. Presentationen bygger dels på de intervjuer som genomförts med lärare, dels på material från den enkätstudie som genomförts och som innehöll en möjlighet att kommentera arbetet/frågorna. Enkätkommentarerna kommer att presenteras med ett R och en siffra, vilket svarar mot respondentnumret i enkäten. Citat från intervjuerna tillskrivs fingerade namn så att respondenternas anonymitet garanteras.

Lärarnas utsagor kommer också kopplas till de kontextuella faktorer som beskrevs i avsnitt 1.4 (situerade, materiella, professionella och externa).

Efter denna genomgång behandlas frågan om lärarnas syn på legitima och illegitima arbetsuppgifter. Avslutningsvis sammanfattats studiens resultat.

3.1 Utvecklingssamtal och skriftliga individuella utvecklingsplaner

En av de åtgärder som genomförts för att minska omfattningen av lärares administration och som studeras här är borttagandet av kravet på skriftliga

^h Materialet finns samlat under två flikar på Skolverkets hemsida; ”Skolutveckling” och ”Prov och Bedömning”.

individuella utvecklingsplaner i de årskurser där betyg ges, det vill säga årskurs 6–9.

3.1.1 Skolverkets nya allmänna råd

Som en följd av ändrade regelverk 2013 tog Skolverket fram nya allmänna råd samt genomförde olika stödsatser med koppling till skriftliga individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram (se också 10 kap. 12–13 §§ skollagen, 2010:800 och 3 kap. 5–9 §§ skollagen, 2010:800). I dessa material kan man se hur Skolverket valde att precisera (och tolka) de nya reglerna. Notera att myndigheten inte ”fritt” tolkar skollagen, utan avsikten är att ge rekommendationer till verksamma i skolan om hur de bör hantera lagarna.

Tabell 1 Översikt av förändringar avseende skriftliga individuella utvecklingsplaner med omdömen (IUP)

	Före 2013	Efter 2013
Utvecklingssamtal	2 gånger per år	2 gånger per år
Skriftliga omdömen	2 gånger per år, i årskurs 1–9	1 gång per år, enbart i årskurs 1–5

Källa: Skolverket, 2012; 2013a.

I Allmänna råd med kommentarer om utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen från 2013 tydliggörs det nya regelverket avseende uppföljningen av eleven kunskaper. I de allmänna råden fastslås att utvecklingssamtal ska fortsätta att hållas två gånger per läsår, men att skriftliga individuella utvecklingsplaner bara behöver göras fram till årskurs 6 då eleven får betyg för första gången. Vidare behöver skriftliga individuella utvecklingsplaner bara skrivas en gång per läsår, i jämförelse med tidigare två. Samtidigt betonas att det fortfarande är tillåtet att upprätta skriftliga omdömen även i årskurser med betyg.

En återkommande skrivning är att läraren och skolan måste vara tydlig i beskrivandet av elevens kunskaper: ”Skolans insatser formuleras och konkretiseras på ett sådant sätt att skolans ansvar för elevens utveckling tydligt framgår” (Skolverket 2013a, s.15). Inga explicita krav ställs på skriftlig dokumentation efter årskurs 5, men det påpekas att dokumenterande är möjligt: ”Eventuella överenskommelser mellan eleven, vårdnadshavaren och läraren kan dokumenteras av läraren som stöd för uppföljning av elevens utveckling” (Skolverket 2013a, s.15).

Även om formella krav på skriftlig dokumentation saknas, är det svårt att se hur information till eleven, som ska vara konkretiserad, tydlig och framtidsinriktad, ändå inte måste vara skriftlig. Noteras bör att även elevens egen doku-

mentation om sin kunskapsutveckling kan utgöra grund för utvecklingssamtalet.

Det framgår också att utvecklingssamtalen har fått en viktigare roll i och med avskaffandet av kravet på skriftliga individuella utvecklingsplaner. Enligt Skolverket har utvecklingssamtalet ”i och med ändringarna i skollagen fått en utvidgad roll då informationen som lämnas till eleven och vårdnadshavaren vid utvecklingssamtalet ersätter den som tidigare gavs i den skriftliga individuella utvecklingsplanen” (Skolverket 2013a, s. 8).

Även om kraven på skriftlig dokumentation är nedtonad kvarstår förväntningar på att läraren ska samla information från en rad personalkategorier, sammanställa informationen och kommunicera den till elever och vårdnadshavare. ”Vid utvecklingssamtalet diskuteras de insatser som skolan ansvarar för, så att eleven når framgång i skolarbetet. [...] Valet av insatser för att främja elevens utveckling kan ha föregåtts av en diskussion i till exempel arbetslaget och med representanter för elevhälsan så att samtliga undervisande lärare når en samsyn om vilka specifika insatser som gynnar elevens utveckling. Läraren beskriver sedan dessa insatser för eleven och vårdnadshavaren vid utvecklingssamtalet” (Skolverket 2013a, s. 15).

De formella kraven på skriftlig dokumentation i stadier med betyg är alltså borttagna, men alltså finns kraven kvar på att ett administrativt arbete i form av till exempel insamlingar av information ska göras. Vidare förtydligas hur lärare kan arbeta med dokumentation av elevernas kunskaper i olika slags stödmaterial, ett exempel är Skolverkets stödmaterial *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd* (2014). Här noteras till exempel, med referens till skollagen, att det inte finns något som hindrar att skriftliga individuella utvecklingsplaner upprättas i årskurser med betyg. Det betonas också att ”Dokumentation ökar möjligheterna för att skola, hem och handledare på arbetsplatser ska kunna minnas vad man har kommit fram till och bestämt, samt vad som ska utvärderas för att kunna ta nästa rätta steg.” (Skolverket 2014b, s. 27).

När Skolverket rekontextualiserar eller förtydligar de politiska ambitionerna att minska administrationen är det framför allt de formella skriftliga delarna som har beaktats. Samtidigt måste det påpekas att detta har stöd i skollagens skrivningar om att skriftlig information får ges vid andra tillfällen än vid ett utvecklingssamtal (10 kap. 12–13 §§ skollagen, 2010:800; Skolverket 2013a, s. 26).

3.1.2 Konsekvenser av förändringar i arbetet med skriftliga individuella utvecklingsplaner – lärarnas egna uppfattningar

I följande avsnitt behandlas vad lärarna själva anser om vilka förändringar borttagandet av kraven på skriftliga individuella utvecklingsplaner i de årskurser som har betyg har inneburit. När lärarna resonerar om hur arbetet med skriftliga individuella utvecklingsplaner förändrats framträder några olika förhållningssätt och kontextuella faktorer som samverkar med upplevelsen av arbetsinsatsens omfattning.

3.1.2.1 Vissa upplever ett minskat arbete med skriftliga individuella utvecklingsplaner

En grupp lärare anger kortfattat att arbetet minskat:

Vi använder det inte alls på högstadiet längre. (R34)

Först ökade det men de senaste 3 åren har det minskat då vi inte behövt göra skriftliga omdömen på samma sätt som innan. (R45)

Ja jag tycker nog att den här minskats. (Vilhelm)

Av materialet framgår att denna upplevelse av ett minskat arbete kopplas till reformen och det borttagna kravet på skriftliga omdömen från och med årskurs 6. Som kommer att framgå nedan är det dock ingen generell upplevelse bland lärarna att arbetet minskat i omfattning.

3.1.2.2 Digital teknik påverkar hur arbetet upplevs

Olika former av *materiella* aspekter påverkar lärarnas uppfattning om arbetet. Digital teknik och tillgången till eller användandet av förtryckta blanketter eller mallar inverkar på lärarnas upplevelse av hur mycket tid de lägger ned på administration.

Sedan Skolverket gav ut en kryssblankett så har omdömesskrivandet blivit ”bara” ett kryss, innan dess kunde man sitta flera timmar med det. (R42)

Administrativa system där varje klick tar ett antal sekunder, tusentals klick för 125 elever i fyra ämnen med kanske 10 tal ställningstagande. Helt orimligt! (R9)

Dom är ju frivilliga nu. Man behöver ju inte ha skriftliga längre. Men vi gör dem ändå. Med det har minskat enormt mycket ändå. Förut hade vi nästan två sidor per elev. Med, säg en åtta olika rutor som vi skulle liksom skriva i.

Och sedan blev det digitalt. Men innan det så var det ju för hand. Det var ju helt fruktansvärt. (Sonja)

Vi använder oss av formativ bedömning i infomentor tidigare skolportalen och detta skall uppdateras hela tiden. Detta har ökat administrationen då jag tidigare mer använde muntlig feedback i klassrummet. (R186)

Arbetet har förändrats, digitalt arbete med lärplattformen till exempel Tidigare var också egna noteringar av mer summativ karaktär, nu mer arbete med egna noteringar gällande förmågor/kunskapskrav. Nej, har inte märkt av förändrade krav, skyldiga att ge samma information muntligt vilket innebär att alla måste skriva det som en lärare ska förmedla vilket kräver omfattande och utförlig dokumentation. (Åsa)

De materiella kontextuella faktorer som inverkar på upplevelsen av omfattningen av arbetet är aspekter som lärarna spontant och återkommande lyfter fram. Dessa faktorer var inget som ingick i intervjuguiden. Digitaliseringens inverkan är heller inget som uppmärksammades nämnvärt i de utredningar som låg till grund för reformerna.

3.1.2.3 Externa krav och professionella förhållningssätt påverkar omfattningen

Vidare upplever vissa lärare *externa* förväntningar på att de ska genomföra skriftlig dokumentation även om det inte finns formella krav på detta. Dessa krav kan vara av olika karaktär. De kan, enligt lärarna, handla om att tydligt dokumentera elevens kunskapsutveckling och att kommunicera detta med vårdnadshavarna, men också om att förväntningar på att ge elever feedback leder till mer skriftlig dokumentation än vad som formellt föreskrivs.

Skolans val av utformning kring omdömen har gjort att det har blivit mindre skriftlig dokumentation i själva omdömena. Dock inte sammanställningen inför det skriftliga omdömet. Det har, precis som betygen, ökat i omfattning då jag upplever att allt behöver finnas dokumenterat (skriftligt) inför slutbedömning. (R92)

Krav på kontinuerligt skrivande har ökat. (R95)

Vår skola har valt att fortsätta med skriftliga omdömen för att säkra att föräldrarna får information om elevernas ämnesutveckling. (R32)

Vi har egentligen inte krav att skriva omdömen men vi har krav att ge kontinuerlig framåtsyftande feedback som inte bara eleven längre ska ta del

av utan även föräldrarna. Detta gör att man gör fler bedömningar med skriftliga kommentarer än förut då eleven fått muntlig återkoppling. (R31)

Vi har gått ifrån skriftliga omdömen inför utvecklingssamtal till kontinuerliga bedömningar efter varje bedömningstillfälle, bättre för elev och föräldrar, men mycket tid går åt. Jag har väl i och för sig alltid kommenterar fylligt och flitigt så. (R111)

Att vissa lärare upplever ett fortsatt krav på omfattande dokumentation ligger i linje med de rekommendationer som Skolverket tog fram i samband med att de nya reglerna börjat gälla. Som vi såg i samband med dokumentanalysen kvarstår kraven på att läraren ska vara ”konkret” och ”tydlig” i sin kommunikation med eleven och vårdnadshavaren. Men det ligger också delvis i linje med skrivningar i skollagen (10 kap. 12–13 §§ skollagen, 2010:800).

Att många av lärarna upplever att arbetet med administration inte har minskat kan länkas till fortsatta förväntningar eller krav på att eleverna behöver bedömas kontinuerligt och att denna bedömning bör dokumenteras. Vissa lärare säger också att de alltså upprättar skriftliga omdömen i årskurser med betyg, trots att kraven på detta avskaffats. Notera också att Skolverkets stödmaterial lyfter fram denna möjlighet (Skolverket 2014b).

Det är också rimligt att professionella diskurser med koppling till formativ bedömning gör att läraren är noga med att dokumentera och följa upp elevens kunskapsutveckling oavsett det formella kravet på skriftliga omdömen.ⁱ Vidare är det tydligt hur andra kontextuella faktorer som till exempel materiella aspekter inverkar på arbetet med administration. Digitalisering genom till exempel lärplattformar är ett konkret exempel här.

3.2 Åtgärdsprogram och extra anpassning

År 2014 kom Skolverkets *Allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Här konkretiserades hur arbetet med åtgärdsprogram borde bedrivas efter de förändringar som ägt rum i skollagen. Kraven på dokumentation är alltså klart framskrivna. I ett åtgärdsprogram ska behoven kartläggas och dokumenteras. Dokumentationen bör till exempel innehålla två delar där läraren (eller annan personal) dels beskriver elevens skolsituation, dels beskriver vilka behov eleven har. Ansvarig person för åtgärdsprogrammet ska också ”utforma konkreta och utvärderingsbara mål och åtgärder för arbetet med det särskilda stödet”. I åtgärdsprogrammet ska det också anges vem som har ansvar för olika delar och när insatserna ska följas upp och

ⁱ Med formativ bedömning avses bl.a. en värdering av elevens kunskaper som innehåller beskrivningar hur eleven kan jobba vidare för att nå nya kunskapsmål.

utvärderas. Tillsammans innebär detta att arbetet med att ta fram ett åtgärdsprogram kan innefatta kontakt med en rad olika personalkategorier på skolan (andra lärare, skolhälsovården), men även kontakter med socialtjänst och polis kan bli aktuellt.

Tabell 2 Förändring av krav på åtgärdsprogram och extra anpassning

	Före 2014	Efter 2014
Extra anpassning	Extra anpassning av undervisning betonas inte som ett alternativ till åtgärdsprogram	Extra anpassning införs explicit som åtgärd, vilket innebär att de formella kraven på dokumentation minskar

Källa: Skolverket 2013b; 2014a.

Ett omfattande administrativt arbete med åtgärdsprogram kvarstår således för lärarna även efter reformen. Samtidigt förändrades skollagen och en ny stödform skrevs fram, extra anpassning (3 kap. 5–9 §§ skollagen, 2010:800). Skolverket behandlar extra anpassning i de ovan refererade allmänna råden, på deras hemsida och under olika informationskonferenser. Detta alternativ innebär extra stöd inom ramen för ordinarie undervisning. Avsikten med extra stöd är att förenkla arbetet med elever som inte behöver så omfattande stöd som ett åtgärdsprogram kräver.

3.2.1 Övrig information

I Skolverkets allmänna råd betonas att eleven kan ha problem som kan hanteras inom ramen för ordinarie undervisning, så kallad extra anpassning. Här finns få explicita riktlinjer om dokumentation, men enligt Skolverkets hemsida kan man arbeta på följande sätt (något nedkortat här):

- Ta först och främst reda på hur undervisningen har mött elevens behov, i alla ämnen eller kurser som eleven har. När fungerar undervisningen? Och – den kanske viktigaste frågan – varför?
- Ta gärna hjälp av underlaget från det senaste utvecklingssamtalet. Elevhälsan kan ofta bidra till helhetsbilden.
- Undersök elevens hela skolsituation, alltså även hur det fungerar utanför klassrummet, till exempel på raster och i matsalen.
- Några frågor som du kan undersöka: Hur har undervisningen utformats och anpassats för att ge eleven möjlighet att utvecklas så långt som möjligt? Finns det praktiska omständigheter som påverkar situationen, som till exempel möblering, akustik och belysning? (Skolverket 2016a)

Extra anpassning är som nämnts tänkt att delvis ersätta åtgärdsprogrammen, men även den extra anpassningen kräver ett relativt omfattande administrativt arbete om instruktionen ovan följs. I samband med Skolverkets implementeringskonferenser lyftes också behovet av att koppla såväl arbetet med extra anpassning som arbetet med åtgärdsprogram till kvalitetsarbetet i skolan (Skolverket 2016b).

I Skolverkets stödmaterial *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd* (2014b) förklaras att inga formella krav finns på hur dokumentationen ska se ut, men att dokumentation kan göras. Betydelsen av dokumentation lyfts också fram i stödmaterialet, dokumentation kan till exempel leda till bättre möjligheter att följa elevens utveckling (Skolverket, 2014b, s. 27).

Som vi nämnde ovan utgår vi från att administration är en process gällande elevens kunskaper som bland annat handlar om att samla in, sammanställa, registrera och avrapportera till olika avnämare som till exempel vårdnadshavare, huvudmän och myndigheter (Forssell och Ivarsson Westerberg 2014, s. 40–50). Vi ser att detta alltjämt regleras formellt medan skrivningarna är mer vaga vad gäller hur processerna ska se ut på skolan, undantaget skrivningarna gällande åtgärdsprogram. För att till exempel samla in information om elevens kunskapsutveckling krävs alltjämt ett omfattande administrativt arbete. Kontakter med kollegor, skolhälsa, elever och målsmän är vanligtvis en nödvändighet.

3.2.2 Konsekvenser av förändringar i arbetet med åtgärdsprogram – lärarnas egna uppfattningar

I och med reformerna 2013/14 blev det möjligt för skolorna att använda sig av den tidigare beskrivna stödinsatsen ”extra anpassning”. Denna insats kunde ges till elever som inte bedömdes behöva åtgärdsprogram. Enligt statistik från Skolverket har följdriktigt antalet åtgärdsprogram minskat kraftigt. Läsåret 2013/14 hade cirka 12 procent av eleverna åtgärdsprogram vilket kan jämföras med 6,8 procent av eleverna läsåret 2014/15. Det senare motsvarar cirka 64 600 elever. Enligt Skolverket beror denna förändring på att allt fler elever får den ovan beskrivna stödinsatsen extra anpassning (Skolverket 2015b). Resultatet bekräftas också av denna studie.

3.2.2.1 Mindre arbete med åtgärdsprogram

Som den ovan refererade statistiken från Skolverket visar har antalet upprättade åtgärdsprogram minskat i och med reformen. Detta märks också i vissa av de deltagande lärarnas resonemang om arbetsinsatsen kopplad till åtgärdsprogram. Några lärare formulerar det på följande sätt:

Det har varit mer omfattande än det är just nu (Vilhelm)

Ja, dels är det ju så att vi inte skriver [Svarar på frågan om förändring] (Lars)

Det är färre elever som har åtgärdsprogram (Elin)

Dock minskat nu, eftersom det har blivit mer extra anpassningar som ersätter särskilt stöd (R29)

Vi skriver inte så många åtgärdsprogram längre sedan nya lagen tillkom. På gott och ont! (R54)

3.2.2.2 Kontextuella faktorer påverkar upplevelsen av arbetet med åtgärdsprogram

Vissa lärare beskriver alltså att de upprättar färre antal åtgärdsprogram nu och relaterar minskningen direkt till de minskade kraven på dokumentation i själva processen med dessa program. Men en grupp lärare kopplar upplevelsen av att arbetet minskat till andra, mer kontextuella faktorer, som till exempel en ny arbetsfördelning och nya blanketter från Skolverket.

Det är specialpedagogen som upprättar åtgärdsprogrammen. Innan vi fick ny specialpedagog för ett och ett halvt år sedan skrev vi alla åtgärdsprogrammen själva och utvärderade dem flera gånger om året. (R85)

Tydligare och mer avgränsade blanketter att fylla i och bättre riktlinjer från Skolverket om vad som ska stå i åtgärdsprogrammen. (R92)

Vi skriver färre ÅP och mallen är smidigare nu än tidigare. (R141)

Karaktären på arbetet kan också påverkas av olika materiella aspekter som de digitala plattformarnas funktionalitet. I likhet med vad som gällde de skriftliga omdömena pekar lärarna på teknikens betydelse. Här framkommer dock att det inte alltid är så att digitaliseringen underlättar arbetet.

Datasystem tar avsevärt mer tid än papper och penna. Fördelar finns men motsvarar inte tidsåtgången. (R9)

Ja och ett krånglande datasystem. Det är... irriterande. [Sägs i relation till olika digitala plattformar används] (Elin)

Vidare handlar frågan om upplevelsen av arbetets karaktär och omfattning om hur man organiserar insamling och rapportering av underlag samt huruvida lärarna har hjälp av annan skolpersonal.

Färre specialpedagoger + speciallärare gör att vi mentorer får ta över deras uppgifter. (R29)

Mötestider via telefon, eller via mail om fler ska vara delaktiga, mailar också kollegor inför mötet gällande hur det ser ut för eleven det sammanställs och efter mötet görs återkoppling till kollegorna, uppskattningsvis 30–45 min. Ibland görs också tjänsteanteckningar, utöver ÅP. (Kerstin).

Arbetet med åtgärdsprogram upplevs alltså av vissa lärare ha minskat i samband med reformen. Samtidigt framgår att även olika kontextuella faktorer som till exempel digital teknik påverkar lärares uppfattningar av arbetets omfattning.

3.2.3 Mer arbete med extra anpassning

Skolans praxis och resurser är avgörande för upplevelsen av arbetets omfattning. Dessutom är arbetet med åtgärdsprogram inte en isolerad företeelse utan upplevelsen av dess omfattning påverkas också av hur omfattande det övriga arbetet är. Som framkommit ovan resonerar Skolverket om vad minskningen av antalet åtgärdsprogram beror på och antar att antalet elever som får extra anpassning har ökat. Skolverket presenterar dock ingen statistik på detta, men deras antagande stöds tydligt av respondenterna i denna studie. Flera lärare pekar på att antalet extra anpassningar har ökat och även att arbetet med åtgärdsprogram nu ersatts av olika former av extra anpassningar. Här spelar externa faktorer en viktig roll när de resonerar om varför antalet förändrats. Bland annat nämns att det finns nya förväntningar från myndigheter och huvudmän att extra anpassning ska göras.

Eftersom vi inte hade extra anpassningar innan så har det ökat. Det är ganska många som har extra anpassningar men det gör också att några av dem inte behöver åtgärdsprogram så det är bra. (R45)

Färre elever som ska ha ÅP enligt specialpedagog. En del av de som hade ÅP har fått sammanställning av särskilda anpassningar/extra anpassningar. (R65)

Har ökat jättemycket eftersom allt det vi tidigare gjorde för att hjälpa elever nu måste dokumenteras. (R70)

Här ligger ju jobbet nu som förut skrevs i ÅP, i slutändan är det minst lika mycket. (R86)

Nya principer med bland annat fler extra anpassningar har lett till en framväxt av nya rutiner och blanketter, vilket i sin tur innebär att många lärare inte upplever att det administrativa arbetet har minskat, istället har det snarare tagit andra former.

Större krav på dokumentation nu. Saker man i klassrummet spontant gjorde och testade innan, ska nu skrivas ner, dokumenteras och utvärderas ofta. (R111)

Nya dokument har skapats där all extra anpassning som sker i klassrummet ska dokumenteras och diarieföras...tex studiehjälp, tillgång till grupprum, lathundar osv. (R200)

Märker av skillnaden 2014 och vissa ÅP skrivs inte, istället görs tjänsteanteckningar. Möten görs inte i samma utsträckning när stöd ges inom ramen för undervisning men anteckningar skrivs. (Kristina)

Jag tänker mig så här. Från början i höstas så sa våran elevsamordnare, ni ska göra anpassningar, ni ska skriva pedagogisk kartläggning. Vi ska skriva bara anpassningar. Okej, funkar dom inte, då skulle vi skicka upp till elevsamordnare som skulle alltså göra den här pedagogiska kartläggningen och sedan skulle upprätta ÅP. (Peter)

I samband med detta är det dock viktigt att nämna att en grupp lärare pekar på att det ökade antalet extra anpassning innebär ett ökat initialt arbete, men att arbetsinsatsen troligen kommer att minska när rutinerna satt sig:

Större krav på skriftlig dokumentation av extra anpassningar med tiden. Skolan har dock arbetat fram ett bra formulär för att fylla i anpassningarna, vilket kommer underlätta det administrativa arbetet i längden när vi blivit trygga med det. (R92)

Vi har nu förstått vad extra anpassningar är och bestämt var och hur vi dokumenterar dem. Hos oss har det blivit enklare för att vi bestämt enklare rutiner. (R133)

Sammantaget, utifrån reformintention, är resultat gällande arbetet med åtgärdsprogram splittrat. Å ena sidan anger vissa lärare, i relation till framför allt åtgärdsprogrammen, att arbetsinsatsen minskat. Å andra sidan upplever många lärare att arbetet med den snarlika åtgärden, extra anpassning, ökat betydligt. Denna tendens bekräftas också av ovan refererade PM från Skolverket angående antalet upprättade åtgärdsprogram. Vidare är det intressant att lärarna även i detta sammanhang lyfter fram andra, mer kontextuella, faktorer såsom digitaliseringen och hur den påverkar upplevelsen av arbetet.

3.3 Arbetet med betyg och nationella prov

I de förarbeten som låg till grund för de analyserade reformerna såg utredarna att införandet av betyg i årskurs 6 och nya nationella prov skulle ge den infor-

mation om elevens kunskaper som var nödvändig (Ds 2013:23; Ds 2013:50). Samtidigt har förändringar gjorts under projektets gång som gör det svårt att se om så blev fallet. SO- och NO-proven i årskurs 6 avskaffades efter bara några år 2015/2016.

Rent formellt har inga ändringar gjorts av själva det administrativa arbetet med betyg och nationella prov de senaste fem åren som skulle föranleda några drastiska ändringar avseende administration.

3.3.1 Betygen

I likhet med arbetet med skriftliga omdömen och åtgärdsprogram är det problematiskt att värdera omfattning och karaktär på det administrativa arbetet med betyg då det finns fler överlappande aktiviteter som innebär att det specifika arbetet är svårt att avgränsa. Vissa delar, såsom till exempel att samla in information om elevens kunskaper hör också till den ordinarie undervisningen och är därmed inte ett avgränsat administrativt arbete.

3.3.1.1 En invasiv och utdragen aktivitet

Insamling av underlag för betygsättningen kan ses som en process som dels löper över lång tid, dels är vad som kan kallas ”invasiv” (Brante 2008). Det sistnämnda innebär att en rad andra aktiviteter som har andra huvudsyften, till exempel resultat från ett prov i årskurs 4, ligger till grund för betygsättningen flera år senare, i årskurs 6. Denna utdragenhet gör också att aktiviteten blir avbruten och måste återupptas vid ett senare tillfälle. Detta återupptagande innebär rimligtvis också att ett administrativt merarbete måste göras.

Det består av att under årets lopp göra relevanta anteckningar och relevanta betyg... eller vad säg... prov och anteckna under redovisningar och försöka också hinna med att anteckna hur dom arbetar på laborationer... och sen då sammanställa det då sen så att... också titta mot kursplanerna och mot målen, alltså vad var... vad säger dom olika stegen och sådär... och... så det har blivit kanske viktigare då att man ser vad ska barnen... vad förväntas det att dom ska lära sig. (Sten)

Betygsarbetet börjar redan i åk 4, dokumentation utifrån uppgifter och på Fronter eller i egna matriser. (Lisa)

Det är svårt att säga, för när en gör... sysslar med ett kunskapsmål, så gör en ju en slags analys där och så skriver in det i matrisen, sen lägger en ju bort det, för då tar en ju ett annat kunskapsmål som en sysslar med ett tag och som en bedömer och skriver in, så att det är jäkligt svårt att försöka ange hur länge en håller på med ett då. (Elin)

Idag är eleverna medvetna om sina betyg och vill gärna ha framåtsyftande samtal för att veta vad som krävs för högre betyg. Dessutom behöver även jag som lärare checka mer och mer av med eleverna så att de har ett hum om vad de ligger även med de elever som inte efterfrågar det. (R93)

Man känner att allt underlag vid betygssättning måste finnas tillgängligt för föräldrar och att man ska kunna visa svart på vitt vad man har för underlag vid betygssättningen. (R113)

Det administrativa arbetet kan betecknas som en utdragen process där information samlas under en lång period och i olika moment. Denna insamling behöver nödvändigtvis inte ha som främsta uppgift att ge information som ska ligga till grund för betygssättning eller ett utvecklingssamtal, som flera av respondenterna visar.

3.3.1.2 Dubbelrapportering – en återkommande synpunkt

Lärares administration handlar bland annat om att kommunicera resultat. En återkommande kritisk synpunkt hos en del lärare är det dubbelarbete som görs i samband med det.

Allt ska vara ”vattentätt” idag- från lektionsplanering som ska kommuniceras via lärplattform, sedan arbetsbeskrivning till elev som förälder kan ta del av, sedan bedömning som ska skrivas in i lärplattformen. Det här känns bra och professionellt, men tar oändligt med tid. När det gäller betygssättningen så blir arbetet med den mer komplext på grund av ovanstående. (R 33)

Betygsvarningar ska dokumenteras, flera platser att dokumentera betyg på. (R73)

Det blir mer hela tiden. Alla vill ha statistik, skolverk, kommun, skolledning etcetera. (R90)

Som synes är det flera olika instanser dit information skickas. Det handlar om verksamhetsnära delar såsom den egna klassen via lärplattformar, men också om mer organisationsorienterade delar, till exempel stat och kommun (jfr Forsell och Ivarsson Westerberg 2014).

3.3.1.3 Digital teknik påverkar arbetet

Som konstaterats i avsnitten 3.1.2.2 och 3.2.2.2. påverkas upplevelsen av arbetsinsatsen av tillgången på tekniska hjälpmedel och hur användarvänlig den nya tekniken är. Detta gäller också, enligt vissa lärare, lärarnas arbete med betyg.

Administrationen har ökat men digitaliseringen har underlättat och det blir mer överskådligt. (R59)

Inrapporteringen med betyg inför varje termin är inte så betungande, men eftersom vi använder lärplattform ska kontinuerlig dokumentering av bedömning föras in så att föräldrar och elever kan ta del av den - det tar tid! (R111)

Det finns få exempel i lärares resonemang om betygsättning som explicit visar att digitalt material från betygsättning också används i arbete med utvecklingssamtal och åtgärdsprogram, men med tanke på betygsättningens invasiva karaktär är det rimligt att anta att resultat från betyg också används som underlag för utvecklingssamtal och åtgärdsprogram.

3.3.2 Arbete med nationella prov

Det administrativa arbetet med nationella prov är, vilket framkommit tidigare, under förändring. 2014 gjordes proven i årskurs 6 frivilliga i SO och NO och 2015 togs beslut om att helt avskaffa dessa prov. Som en följd av utredningen om det nationella provsystemet (SOU 2016:25) kommer även revideringar av delar av de administrativa processerna troligen att göras. Exempelvis kommer proven att digitaliseras på sikt, vilket rimligen kommer innebära förändringar i till exempel arbetet med sammanställning av provresultat och inrapportering till Skolverket.

Som påpekades ovan är resultaten från de nationella proven tänkta att utgöra underlag för skriftliga omdömen, utvecklingssamtal, eventuella åtgärdsprogram och betyg. Därigenom är tanken att det merarbete som proven innebär ska kunna bidra till andra delar av skolans verksamhet. Dock är detta inget som explicit syns i lärarmaterialet. Däremot känner lärarna press på att göra ”rätt” och att kommunicera resultaten till olika avnämare.

Sammanställningar av resultat till skolverket, kommun, provgrupper, elev tar tid, men alltid tagit mycket tid. (R111)

Fler bedömningsmoment i NP NO och mer saker som ska rapporteras in. (R190)

Den stora arbetsinsatsen när det gäller nationella prov ligger på att bedöma proven. Denna aspekt av lärares arbete ligger dock utanför vår studie.

3.4 Legitima eller illegitima uppgifter

Den sista av våra frågeställningar handlar om hur lärarna ser arbetet med administration som en del av professionens kärna, periferi eller liggandes helt utanför lärarrollen. Vi benämner, i likhet med tidigare forskning, detta som legitima eller illegitima uppgifter (Abelius 2014). Inför intervjun fick lärarna fylla i en enkät där de fick svara på om de upplevde det administrativa arbetet i samband med skriftliga omdömen, åtgärdsprogram, betygsättning och nationella prov som legitimt eller illegitimt. Under intervjun fick de sedan resonera om varför de svarat som de gjort.

Generellt sett upplever lärarna arbetet med administration som en relativt legitim syssla, utifrån vår definition. Rimligen beror detta på att mycket av det administrativa arbetet av lärarna betraktas som en central del av läraryrket då det är en invasiv verksamhet som sträcker sig över flera aspekter av bedömning och undervisning (Brante 2008). Vi har identifierat ett antal olika förhållningssätt, vilka presenteras nedan.

3.4.1 Legitim rapportering – en del i lärarens egen analys

En aspekt som några lärare framhåller är att dokumentation och rapportering av elevernas olika prestationer är en viktig del i deras egen analys av sin undervisning och elevernas resultat. Arbetet ses som legitimt då det är en del av kartläggning och analys av de egna eleverna.

Vill ha överblick, till exempel rapportering av NP skulle kunna gjorts av någon annan, men vill gärna göra det själv. (Tora)

Mina anteckningar om elevernas resultat och så vidare, viktiga. Mindre viktigt är att Klicka i på Fronter. Men nödvändigt att det finns. (Kristin)

3.4.2 Legitimt med kunskapsomdömen eftersom de ger en information på flera nivåer

Den del av arbetet med administration som handlar om att ge eleven återkoppling till vad hen kan, ses som viktig då eleverna får reda på hur de ligger till. Här kopplas legitimitet till elevernas kunskapsutveckling.

Dom som det berör, är ju dom som behöver ha det [information], och dom kanske som en behöver ha den kontakten med och, så att det är bara en hjälp tycker jag, på det viset nästan. (Lars)

Detta arbete framträder som legitimt eftersom det ligger nära lärarnas undervisning och elevernas behov. Även om det inte uttrycks explicit är de delar av arbetet som refereras ovan i linje med nationella styrdokument.

Även om betyg och nationella prov är avsedda att delvis ersätta skriftliga omdömen, ser många lärare att de ändå är legitimt att skriftligt sammanställa elevernas kunskaper inför utvecklingssamtalet. I dessa skriftliga sammanställningar finns viktig information som kan användas till elev och vårdnadshavare, men de kan också fungera som en informationskanal inom organisationen:

Nej och det... det är väl något upp till var och en egentligen för att en del tycker att det är bra med skriftliga omdömen, för du måste ha underlag när du pratar med föräldrar. Ja och du måste ha ett underlag när du pratar om nästa års lärare, så att det blir en röd tråd för eleverna. Jag har satt mycket viktigt. Inte minst därför att då ser en... då får en jämförelse med resten utav Sverige, när det gäller ens elever så, det är ett bra sätt att hålla sig på... man håller sig lite à jour på nivåer. (Per)

Men det här, känner du att det här är legitimt och viktigt i ditt jobb? Det arbetet som vi beskriver nu. Samla in och sammanställa. Fylla i?

(Intervjuaren)

O ja. Det är absolut viktigt. Sedan kanske inte allt... alltså, alltså själva... just hur dom skriftliga omdömena ser ut och hur man... ja, det är klart att det är viktigt. Men sedan hur formen för det ser ut. Det kan man ju alltid diskutera så. Men min egen sammanställning och dokumentation för eleven, det måste jag ju göra. Vad skall jag sätta betyg på annars, det vet du ju inte. Superviktigt (Sonja)

Alltså jag behöver ju all dokumentation jag får in som är betygsgrundande är ju för mig jätteviktiga. Att jag har dom, har koll på dom och på något sätt dokumenterar det så att jag har det. Den typen kanske man är noggrannare med idag än jag har varit innan. (Vilhelm)

3.4.3 Icke-legitima uppgifter

Även om många lärare ger uttryck för att arbetet med dokumentation och rapportering anses som legitimt och en del i lärarens arbetsuppgifter finns också exempel på att vissa delar inte anses legitima. Lärarnas synpunkter kan delas in några olika aspekter på detta.

3.4.3.1 Icke-legitimt dubbelarbete

För det första upplevs uppgifter som tar extra tid genom till exempel dubbelarbete, eller som uppfattas som alltför formella ofta som illegitima. Notera att

lärarna inte vänder sig mot att sammanställa och kommunicera resultat, utan att det är själva formen som kritiserats.

ÅP formaliseringen känns onödig, är energi och tidskrävande. Formaliserandet tar en hel del tid. Ibland kan elever-föräldrar och lärare komma överens till exempel, om läxhjälp. Men sedan måste det ändå formaliseras, känns onödigt. (Tora)

På ett sätt ja, jag tror att vi... vi formulerar oss, eller har vår kommunikation med föräldrar väldigt mycket genom datorn nu och det är inte bra när det gäller all kommunikation, för den här kommunikationen direkt såhär, försvinner mer och mer, kan en tycka. (Elin)

Då det administrativa arbetet upplevs som byråkratiskt snarare än riktat mot elevens bästa framstår det som mindre legitimt. Vidare framgår att lokala rutiner och beslut om användning av särskilda dokument eller kommunikationsmedel bidrar till skillnader i upplevelsen av arbetets legitimitet.

3.4.3.2 Mottagaren är inte elev eller vårdnadshavare

En mer generell kritik av det administrativa arbetet handlar om att lärarna ser det som mindre legitimt att ägna tid åt att rapportera information till parter som inte bidrar till en förbättrad situation avseende undervisning eller elevers lärande.

Alltså när jag sitter med det ibland så tycker jag ju det, då är jag skitsur och tycker att det här ska jag inte behöva hålla på med. Men jo, men det finns ju saker som kommunen eller vår rektor skickar ut som jag känner så här men det kan dom se i dom betygskriterier vi redan har gjort som ska in i Dexter (Vilhelm)

Ja, det är ju vissa delar vi skickar in till A-viks kommun. Till exempel. Nu har vi någonting vi skall skicka in, hur dom ligger till i alla ämnen. [---] Men det kan kännas som onödigt. (Stefan)

Den bristande legitimiteten i dessa uppgifter verkar ligga i att lärarna upplever att de redan levererat informationen men att andra parter vill ha den ”serverad” på ett annat sätt.

3.4.4 Tid i relation till nyttan

Även om många uppgifter upplevs som legitima är relationen nytta och tid en viktig aspekt som avgör om de administrativa uppgifterna upplevs legitima av lärarna.

Det känns som om jag har mindre med tid för eleverna, även om antal lektioner är detsamma så är det lite tid för eleverna. Det administrativa växer, exempelvis kan det komma uppgifter som att vi ska dela in grupper inför olika besök. Nu exempelvis skulle NP läggas i personnummerordning i kartonger. (Lisa)

Nej, men alltså det beror ju på vad det handlade om. Det går inte att säga, alltså det är inte meningsfullt att göra all rapportering. För att man behöver inte veta alla detaljer om allting. Det förutsätts ju att jag har kontroll på min undervisning och sköter min dokumentation. Sedan behöver inte jag hela tiden visa det för mina kollegor eller min chef. Däremot om det är en elev som, här händer det någonting. (Sonja)

Vilka av dom här arbetsuppgifterna anser du vara mycket viktiga, alltså legitima? (Intervjuaren)

– Ja alltså betygssättningen på vårt stadium är ju... är ju inte... så viktiga, alltså dom får ju chansen på högstadiet sen att få betyg där dom ska sök... få komma in på rätt program (Vilhelm)

Sammantaget visar exemplen ovan att lärarna vill ha inflytande över den tid och den omfattning de behöver lägga ner på det administrativa arbetet. Bristande legitimitet kommer ur rutiner där lärarnas professionella omdöme ignoreras eller inte beaktas i tillräcklig grad. Forsell och Ivarsson Westerberg visar att administration kan ”nä olika långt” i en organisation. Det handlar om att administrationens räckvidd kan delas upp i två delar:

- Verksamhetsorienterad, hålla igång de närmaste processerna (klass, skolan)
- Organisationsorienterad, hålla i gång det större sammanhanget (skola, kommun, nation) (Forsell och Ivarsson Westerberg 2014)

Utifrån lärarnas resonemang kan man se att den verksamhetsorienterade administration som når elever och vårdnadshavare generellt sett upplevs som mer legitim än den organisationsorienterade.

4 Sammanfattande slutsatser

Syftet med studien har varit att undersöka hur lärare uppfattar att reformer för att minska administrationen avseende elevers kunskapsutveckling påverkat arbetet med administrativa uppgifter. Fokus har främst legat på förändringar som rör åtgärdsprogram och skriftliga individuella utvecklingsplaner, men även arbetet med nationella prov och betyg har behandlats. I samband med detta har

också relationen mellan illegitima och legitima administrativa uppgifter studerats.

4.1 Skriftliga individuella utvecklingsplaner

Kraven på skriftliga individuella utvecklingsplaner i årskurser med betyg försvann 2013, men våra data indikerar att ett omfattande arbete med att dokumentera och informera om elevernas kunskapsutveckling kvarstår på de skolor som tagit bort dessa. Dessutom anger flera lärare att vissa skolor, trots reformen, behållit skriftliga omdömen även när betyg sätts och kravet alltså inte längre finns. Notera att också skollagen och Skolverket lyfter fram möjligheten att upprätta skriftliga omdömen även i årskurser med betyg (Skolverket, 2014b). Detta är exempel på hur reformer blir till eller snarare inte blir till i specifika kontexter.

Kontextuella faktorer inverkar på lärarnas upplevelse av arbetet. Bra digital teknik och enkla blanketter kan i en del fall ha inneburit att arbetsinsatsen minskat trots behållandet av skriftliga omdömen.

En annan faktor är, även om det inte explicit skrivs fram, att det trots avsaknad av formella krav på skriftlig dokumentation är svårt att se att till exempel muntlig återkoppling kan konkretiseras och formuleras på ett för eleven tydligt sätt utan skriftlig dokumentation. Läraren måste alltjämt samla in och sammanställa central information från olika håll för att sedan kunna kommunicera ut den. Dessa krav har inte försvunnit i den aktuella reformen.

4.2 Åtgärdsprogram och extra anpassning

Utifrån våra analyser (och andra studier) är det rimligt att anta att arbetet med åtgärdsprogram har minskat (se också t.ex. Skolverket 2015b). Men denna minskning beror rimligtvis i hög grad på att lärarna nu istället arbetar med den mindre reglerade stödinsatsen ”extra anpassning”. Skollagen samt Skolverkets allmänna råd och informationsinsatser lyfter fram denna nya form av stödåtgärd, vilket har hör sammats av många lärare. Om man ser på Skolverkets instruktioner och lärarnas respons är det dock samtidigt tydligt att även denna insats kräver ett omfattande arbete med att samla in information om elevens kunskaper (Skolverket 2016a; b). Flera av lärarna som ingår i vår studie anger också att de lägger ned mycket tid på extra anpassningar. Stöd inom ordinarie undervisning är alltså mindre reglerad än åtgärdsprogram, men det innebär inte självfallet att arbetet med administration har minskat. Alltjämt måste lärarna samla in betydande mängder information från olika delar av skolverksamheten. I linje med Forssell och Ivarsson Westerberg (2014) kan man anta att den infor-

mella verksamhetsorienterade delen tar mer tid, medan den formaliserade organisationsorienterade tar mindre tid av det totala arbetet.

I likhet med de skriftliga utvecklingsplanerna påverkas, enligt lärarna, även här upplevelsen av det administrativa arbetet av olika kontextuella faktorer; ett användarvänligt digitalt verktyg hjälper medan ett krånglande verktyg innebär merarbete. Tillgång till och specialpedagogers roll påverkar också arbetet, frånvaro av specialpedagoger innebär merarbete medan tillgång till specialpedagogen underlättar arbetet.

4.3 Betyg i årskurs 6 och nationella prov

En del av studiens fokus på förändringar var kopplad till införandet av betyg i årskurs 6 och fler nationella prov. Lärarna upplever att dessa reformer inneburit mer arbete med administration och kan därmed åtminstone delvis sägas motverka de andra reformernas syfte att minska det administrativa arbetets omfattning. Det finns heller inget i materialet som stödjer reformtanken, att införandet av tidigare betyg och fler nationella prov skulle innebära mindre arbete med annan slags insamling och dokumentation av elevernas kunskaper, vilket lyftes fram i den departementspromemoria som låg till grund för reformerna (Ds 2013:23). Framför allt insamlandet och dokumenterandet av resultat under hela mellanstadiet inför betygsättning i årskurs 6 upplevs bidra till att arbetet blir omfattande.

4.4 Kontextuella faktorerers roll

Utifrån Ball m.fl. (2012) går det här att se att lärare rekontextualiserar ("enacts") de aktuella reformerna på ett sätt som ligger i linje med skolans praxis och de omgivande förväntningarna på att kunna uppvisa en tydlig dokumentation av vad eleven presterat. Lärarnas tolkningar av policy samverkar, enligt Ball m.fl. (2012), med olika kontextuella faktorer som benämns situation, materiella, professionella och externa (se också inledning).

Några aspekter av de kontextuella faktorerna är relevanta att lyfta fram här. *Materiella* faktorer påverkar lärarnas arbete i hög grad. Digital teknik och tillgången på eller användandet av förtryckta blanketter eller mallar inverkar på lärarnas upplevelse av hur mycket tid de lägger ned på administration. I en mening kan "teknik slå regleringar", det vill säga en väl fungerande digital plattform med användarvänliga blanketter gör att vissa av de intervjuade lärarna anger att arbetsbördan minskat, trots att de fortsatt att använda skriftliga omdömena i årskurser med betyg. *Professionell* praxis gällande formativ bedömning gör att lärare samlar in och dokumenterar kunskapsresultat i en större omfattning än vad det formella regelverket föreskriver. Mer *externa* faktorer

som det omgivande samhällets förväntningar av resultatredogörelser påverkar också arbetet. Lärare anger att de dokumenterar elevens kunskapsresultat och rapporterar detta till vårdnadshavare, skolledning och huvudmän oavsett om det föreskrivs i statliga regleringar.

4.5 Legitima och illegitima arbetsuppgifter

Samtidigt är det viktigt att lyfta fram att lärarna alltjämt ser flera delar av det administrativa arbetet som en legitim del av deras professionella kärna. Detta bör förstås i relation till verksamhetens ”invasiva” karaktär (Brante 2008). Detta innebär att arbetet med insamling av information inom läraryrket är en verksamhet som sträcker sig över lång tid och som innefattar en rad olika centrala delar av läraryrket, som till exempel bedömning. Att minska arbetet med administration är därmed mer komplext än att genomföra en enstaka reform. Administrationens legitimitet går också att koppla till Forssell och Ivarsson Westerbergs (2014) resonemang om att administration kan ”nä olika långt” i en organisation. Den verksamhetsorienterade delen som handlar om att hålla igång de närmaste processerna (elever, klass, skolan) upplevs mer legitim än den organisationsorienterade som handlar om att hålla i gång det större sammanhanget, (kommun och nation). I denna kontext innebär det till exempel att lärarna upplever det viktigare att dokumentera och rapportera till elever och vårdnadshavare än till huvudman.

4.6 Teknikens roll

Vi har i flera sammanhang redan uppmärksammat den digitala teknikens roll för rekontextualiseringen av reformerna. Jämte frågor om arbetsdelning och då i synnerhet betydelsen av tillgång till specialpedagogiska resurser är tekniken den faktor lärarna oftast och opåkallat återkommer till när de talar om det administrativa arbetet. Digitalisering via till exempel plattformar och de företag som driver dessa gör att tolkningen av genomförda reformer inte bara görs av Skolverket, huvudmän och lärare utan också av kommersiella aktörer som erbjuder olika tjänster (se t.ex. Nösnergymnasiet 2016). Huvudmän och kommersiella aktörer skapar administrativa system som i hög grad påverkar lärares arbete med de reformer vi studerat, samtidigt uppmärksammades detta i ringa grad i de förarbeten som låg till grund för reformerna. Denna aspekt är heller inget som i nämnvärd grad behandlas i de allmänna råd och stödmaterial Skolverket tog fram i samband med reformen.

4.7 En professionalisering eller amatörisering av arbete med administration?

I studien har det framkommit att lärarna upplevde flera av de administrativa processerna som en legitim del av yrket. Speciallärare ansågs visserligen kunna ersätta delar av de ”vanliga” lärarnas arbete, men denna yrkesgrupp är också lärare. Många av de administrativa processer lärarna hanterar består av kvalificerade uppgifter som det inte är självklart att till exempel så kallade lärarassistenter kan utföra. Forssell och Ivarsson Westerberg (2014) menar att det sker en amatörisering av arbetet med administration i samhället i stort, vilket enligt dem innebär att yrkesgrupper som inte har utbildning att jobba med administration (till exempel lärare) ändå får göra det. Möjligen skulle man kunna vända på resonemanget och uppvärdera delar av det administrativa arbete lärare sköter (till exempel insamling och analys av underlag till skriftliga utvecklingsplaner).

En hel del av lärarnas administrativa arbete beskrivs av dem själva som legitimt och en viktig förklaring till det är att det gör nytta för deras pedagogiska arbete och ger överblick över elevernas resultat. I ”papperspedagogens” professionella arbete förefaller administrativa och pedagogiska uppgifter vara nära sammanflätade.

Referenser

- Abelius, H. (2014). Lärare och forskares administrativa uppgifter vid Göteborgs universitet. Intern utredning.
- Alvehus, J. (2012). 4 myter om professionella organisationer. Lund: Studentlitteratur.
- Aronsson, G., E. Bejerot, och A. Härenstam (2012). ”Onödiga och oskäligen arbetsuppgifter bland läkare”, *Läkartidningen*, 2012:48. Se ww2.lakartidningen.se/store/articlepdf/1/18932/LKT1248s2216_2219.pdf
- Ball S. J., M. Maguire och A. Braun (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Björk L., E. Bejerot, N. Jacobshagen, A. Härenstam (2013). ”I shouldn’t have to do this: Illegitimate tasks as a stressor in relation to organizational control and resource deficits.” *Work & Stress*, 27 (3) pp. 262–277.
- Black, P., C. Harrison, J. Hodgen, B. Marshall och N. Serret (2011). “Can teachers’ summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning?” *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:4, pp. 451–469.
- Boolsen, M. (2007). *Kvalitativa analyser*. Lund: Gleerups.
- Brante, G. (2008). *Lärare av idag: om konstitutioneringen av identitet och roll*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins, S., M. Reiss, och G. Stobart (2010). “What happens when high-stakes testing stops? Teachers’ perceptions of the impact of compulsory national testing in science of 11-year-olds in England and its abolition in Wales.” *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17: 3, pp. 273–286.
- Deakin, G., N. James, M. Tickner och J. Tidswell (2010). *Teachers’ workload diary survey 2010*. Research Report DFE-RR057. Department of Education.
- Ds 2013:23. *Tid för undervisning. – lärares arbete med skriftliga individuella utvecklingsplaner*. Hämtad från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utdredningar/Departementsserien/Tid-for-undervisning-larare_H1B423/?html=true
- Ds 2013:50. *Tid för undervisning. Lärares arbete med åtgärdsprogram*. Hämtad från <http://www.regeringen.se/rattsdokument/departementsserien-och-promemorior/2013/07/ds-201350/>

- Elstad, E. (2009). "Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, May 2009, 21:2, pp. 173–189.
- Forsell, A. och A. Ivarsson Westerberg (2014). *Administrationssamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hoover N.R. och L.M. Abrams. (2013). "Teachers' Instructional Use of Summative Student Assessment Data." *Applied Measurement in Education*, 26:3, pp. 219–231.
- Individuella utvecklingsplaner i grundskolan, särskolan, specialsolan och sameskolan, Dnr U 2004/2868/S.
- Ivarsson Westerberg, A. (2004). *Papperspolisen. Den ökande administrationen i moderna organisationer*, Stockholm.
- Ivarsson Westerberg, A. m.fl. (2000). "Administrera mera! Organisationsförändring och administrativt arbete", *SCORE rapportserie*, 2000:13, s. 3 f.
- Läraryrket (2013). *Låt lärare var lärare*, Rapport från Läraryrket.
- Löfdahl, A. (2014). "Teacher-parent relations and professional strategies – a case study on documentation and talk about documentation in Swedish preschool." *Australian Journal of Early Childhood*. 39:3, pp. 103–110.
- Löfgren H. (2015). "Teachers' Work with Documentation in Preschool: Shaping a Profession in the Performing of Professional Identities." *Scandinavian Journal of Educational Research*. 59:6, pp. 638–655. DOI:10.1080/00313831.2014.965791.
- McPhee, A. och F. Patrick (2008). "The Pupils will suffer if we don't work": Teacher Professionalism and Identity in Scotland post McCrone". Paper, ECER 2008.
- Menter, I., M. McMahan, C. Forde, J. Hall, A. McPhee, F. Patrick och M.A. Devlin (2006). *Teacher working time research*. Glasgow: University of Glasgow.
- Nösnäs gymnasiet i Stenungsund, (2016). *Information om hur du kan följa din elevs studiegång i Dexter/IST-lärande*. (opublicerad instruktionstext)
- OECD (2013). *Balancing trust and accountability? OECD Directorate for Education and Skills Centre for Educational Research and Innovation Governing Complex Education Systems*.

- Osgood, J. (2012). *Narratives from the Nursery: Negotiating professional identities in early childhood*. London: Routledge.
- Power, M. (1996). "Making things auditable." *Accounting, Organizations and Society*, Vol. 21, No. 2/3, pp. 289–315.
- Proposition 1992/93:220, En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.
- Proposition 1994/95:85, Betyg i det obligatoriska skolväsendet.
- Proposition 2009/10:219, Betyg från årskurs 6 i grundskolan.
- Proposition 2014/15:137, Obligatoriska bedömningsstöd i årskurs 1.
- Regeringen (2013c). <http://www.regeringen.se/sb/d/16841/a/214966>.
- Regeringen (2015). Hämtad från <http://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2015/03/nationella-prov-frivilliga-redan-i-var/>.
- Regeringen (2016). Bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner, Kommittédirektiv 2016:76.
- Salganick, M. och D. Heckathorn (2004). "Sampling and Estimation in Hidden Population Using Respondent-Driven Sampling." *Sociological Methodology* 34.
- Skollagen 2010:800.
- Skolverket. (2012). Allmänna råd om Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket. (2013a). Allmänna råd om Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket. (2014a). Allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket. (2013b). Allmänna råd med kommentarer om Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (2000). *Grundskolan Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*, Skolverket.
- Skolverket (2015a). *Grundskollärares tidsanvändning: En fördjupad analys av "Lärarnas yrkesvardag"*. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket. (2013c). *Lärares yrkesvardag (2013)*. Skolverket, Stockholm.

- Skolverket, (2014b). Stödinsatser i utbildningen –om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket. (2015b). Särskilt stöd i grundskolan, PM från Skolverket. 2015-10-08.
- Skolverket (2016a). <http://www.skolverket.se/skolutveckling/lorande/sarskilt-stod-1.243296> Hämtad från Skolverkets hemsida 2016-10-08.
- Skolverket (2016b). Se PP från konferens, bild 44, <http://www.skolverket.se/regelverk/allmanna-rad/extra-anpassningar-1.196156> Hämtad från Skolverkets hemsida 2016-10-08
- SOU 2016: 25 Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning. Stockholm: Fritzes.
- Statskontoret (2016). Om offentlig sektor: Forskning i praktiken.
- Utbildningsdepartementet (2012). U 2012: E Uppdrag om lärares administrativa arbete. Kommittéberättelse.
- Wahlström, N. och D. Sundberg (2015). Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11. Uppsala: IFAU.
- Yin, R. (2007). Fallstudier: design och genomförande. Malmö: Liber.

Bilaga: Intervjuguide om lärares arbete med administration och dokumentation

Den här intervjun genomförs inom ramen för projektet ”Papperspedagogen” som är finansierat av IFAU (Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering).

I projektet studerar vi hur de senaste årens statliga reformer med minskade krav på åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner, men också införande av betyg i åk. 6 och nya nationella prov (som nu visserligen blivit frivilliga) har påverkat lärares arbete i praktiken. Vi är dels intresserade av hur omfattningen av lärares arbete med administration förändrats, dels hur lärare och skolledare ser på de olika administrativa uppgifter lärare utför i samband med ovanstående, vilka uppgifter man ser som relevanta och viktiga (legitima) och vilka som anses vara mindre relevanta (illegitima).

Med administration menar vi arbetet med olika typer av förberedelser (salsbokning, bokning av tolkar osv), bedömning och dokumentation av resultat m.m., kommunikation/rapportering (prat + skriftligt) med elever, vårdnadshavare, kollegor, skolledare, högre instanser m.m.

Vi kommer att börja intervjun med några frågor som rör ditt administrativa arbete med åtgärdsprogram, omdömen/utvecklingsplaner, nationella prov och betyg. Därefter kommer vi att ställa lite mer specifika frågor som rör arbetet med kommunikation i samband med detta samt hur du ser på det administrativa arbetets legitimitet. Redan nu ska du dock få svara på några korta skriftliga frågor, dels om din egen skolbakgrund, dels om olika arbetsuppgifters legitimitet (dela ut formulär med olika svarsalternativ och ge läraren tid att besvara dessa, kom ihåg penna).

Frågor angående det administrativa arbetet med åtgärdsprogram, omdömen, nationella prov och betyg.

1. Åtgärdsprogram

A. Ungefär hur omfattande är det administrativa arbetet med att skriva åtgärdsprogram i ditt arbete om du ser på en vanlig vecka/en termin? (Antal program? Tid?)

B. Vilka olika moment består detta arbete av och vilka av dessa uppgifter uppskattar du tar mest tid i anspråk?

C. När under arbetstiden eller möjligen efter arbetstiden arbetar du med åtgärdsprogram?

D. Sker arbetet med olika typer av administration ofta i kombination med andra arbetsuppgifter (multitasking)? Ge gärna exempel på hur det kan se ut.

- E. Har arbetets omfattning förändrats under de senaste tio åren?
- F. Om det har förändrats, vilka orsaker anser du finns till det?
- G. Har du märkt av de minskade kraven på upprättandet av åtgärdsprogram som infördes 2014? På vilket sätt? Har det minskat ditt administrativa arbete? Om inte, varför?

2. Skriftliga kunskapsomdömen/individuella utvecklingsplaner

- A. Ungefär hur omfattande är det administrativa arbetet med att skriva kunskapsomdömen/utvecklingsplaner i ditt arbete om du ser på en vanlig vecka/en termin? Antal? Tid?
- B. Vilka olika moment består detta arbete av och vilka av dessa uppgifter uppskattar du tar mest tid i anspråk?
- C. När under arbetstiden eller möjligen efter arbetstiden arbetar du med åtgärdsprogram?
- D. Sker arbetet med olika typer av administration ofta i kombination med andra arbetsuppgifter (multitasking)? Ge gärna exempel på hur det kan se ut.
- E. Har arbetets omfattning förändrats under de senaste tio åren?
- F. Om det har förändrats, vilka orsaker anser du finns till det?
- G. Har du märkt av de minskade kraven på upprättandet av skriftliga kunskapsomdömen som infördes i slutet av 2013? På vilket sätt? Har det minskat ditt administrativa arbete? Om inte, varför?

3. Nationella prov

- A. Ungefär hur omfattande är det administrativa arbetet med nationella provveckorna före och efter provet?
- B. Hur omfattande är det administrativa arbetet under resten av året?
- C. Vilka olika moment består detta arbete av och vilka av dessa uppgifter uppskattar du tar mest tid i anspråk?
- D. När under arbetstiden eller möjligen efter arbetstiden arbetar du med de administrativa uppgifterna kring de nationella proven?
- E. Sker arbetet med olika typer av administration ofta i kombination med andra arbetsuppgifter (multitasking)? Ge gärna exempel på hur det kan se ut.
- F. Har arbetets omfattning förändrats under de senaste tio åren?
- G. Om det har förändrats, vilka orsaker anser du finns till det?
- H. Om NP nyligen införts i ditt ämne och du jämför med hur du arbetade innan, har det administrativa arbetet ökat eller minskat? Utveckla.

4. Betyg

- A. Ungefär hur omfattande är det administrativa arbetet med betyg? Under en vanlig vecka? I slutet av terminerna?
- B. Vilka olika moment består detta arbete av och vilka av dessa uppgifter uppskattar du tar mest tid i anspråk?

- C. När under arbetstiden eller möjligen efter arbetstiden arbetar du med det administrativa arbetet med betyg?
- D. Sker arbetet med olika typer av administration ofta i kombination med andra arbetsuppgifter (multitasking)? Ge gärna exempel på hur det kan se ut.
- E. Har arbetets omfattning förändrats under de senaste tio åren?
- F. Om det har förändrats, vilka orsaker anser du finns till det?
- G. Om betyg nyligen införts i dina årskullar och du jämför med hur du arbetade innan, har det administrativa arbetet ökat eller minskat? Utveckla.

Frågor angående arbetet med kommunikation

I denna del av intervjun ska vi fokusera på ditt arbete med kommunikation med elever, vårdnadshavare och skolledare angående frågor som rör bedömning och betyg.

1. Tycker du att antalet kontakter angående frågor om bedömning och betyg har förändrats de senaste 10 åren?
a) med eleverna b) med vårdnadshavare c) med kollegor d) med skolledare
2. På vilka sätt har kontakterna förändrats vad gäller innehållet i kommunikationen, d.v.s. vad ni samtalar om/diskutera?
a) med eleverna b) med vårdnadshavare c) med kollegor d) med skolledare
3. Vilka är orsakerna till dessa förändringar, anser du?
a) eleverna b) vårdnadshavare c) kollegor d) skolledare
4. På vilka sätt har kontakterna förändrats vad gäller med vilka medel (muntligt, mejl, SMS osv) du kommunicerar?
a) med eleverna b) med vårdnadshavare c) med kollegor d) med skolledare
5. På vilka sätt har tidpunkterna för kommunikationen förändrats?
a. Planerad – oplanerad kommunikation?
b. Tidpunkt på dygnet och under veckan?
a) med eleverna b) med vårdnadshavare c) med kollegor d) med skolledare
6. Elevunderlaget har förändrats under de senaste åren och det har t.ex. blivit allt vanligare med nyanlända elever Hur har detta påverkat din kommunikation kopplat till bedömning och betyg?
a) med eleverna b) med vårdnadshavare c) med kollegor d) med skolledare

Frågor angående arbetets legitimitet

Nu ska vi tala om olika administrativa arbetsuppgifters legitimitet. Vi fokuserar fortfarande på de arbetsuppgifter som rör bedömning och betyg. Du fick innan intervjun uppskatta hur du såg på arbetsuppgifternas relevans/legitimitet. Nu tänker jag ställa några kompletterande frågor till detta. Med legitimitet menas alltså i detta fall att du som lärare uppfattar uppgiften som relevant och viktig utifrån ditt uppdrag som lärare. Med illegitima arbetsuppgifter menas alltså att du uppfattar uppgiften som irrelevant och kanske något man inte skulle behöva göra.

1. Om du tänker på de arbetsuppgifter du utför i form av administration kopplad till bedömning och betyg, vilka anser du vara legitima på så sätt att de känns mycket viktiga?
2. Kan du förklara varför du tycker så?
3. Finns det några uppgifter som du anser vara illegitima, d.v.s. mer eller mindre onödiga?
4. Kan du förklara varför du tycker så?
5. Stämmer din bild ihop med den som du tycker skolledningen och kommunens huvudmän förmedlar?
6. Om inte, hur skiljer sig dessa åt?

Stort tack för din medverkan!

Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) är ett forskningsinstitut under Arbetsmarknadsdepartementet med placering i Uppsala.

IFAU ska främja, stödja och genom forskning genomföra uppföljningar och utvärderingar. Uppdraget omfattar effekter av arbetsmarknads- och utbildningspolitik, arbetsmarknadens funktionssätt och arbetsmarknadseffekter av socialförsäkringen.

I rapportserien presenteras såväl IFAU:s forskning som resultat av samarbeten med andra nationella och internationella forskningsorganisationer.

IFAU delar årligen ut bidrag till olika forskningsprojekt, vars resultat publiceras i rapportserien.

Rapporterna kan vara fristående eller publiceras tillsammans med ett Working paper.

Alla IFAU:s publikationer finns på www.ifau.se