



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Yrkeshögskolan

Styrdokument och lärande

Janina Schmidt

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Masterprogram i utbildningsledarskap/PDAU62
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2020
Handledare:	Per-Olof Thång
Examinator:	Caroline Berggren

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 30 hp
Program och/eller kurs: Masterprogram i utbildningsledarskap/PDAU 62
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2020
Handledare: Per-Olof Thång
Examinator: Caroline Berggren
Nyckelord: Yrkehögskolan, MYH, kursplaner, meningsskapande, nyinstitutionell teori, gränsobjekt

- Syfte:** Uppsatsens syfte är att belysa det sätt som direktiv och idéer tolkas och förstås av de som verkar inom yrkehögskolan samt att visa på möjliga alternativa uppfattningar.
- Teori:** Studiens teoretiska ramverk är tredelat och består av nyinstitutionell teori, Weicks teori om meningsskapande samt Stars och Greismers teori om gränsobjekt.
- Metod:** Metoden utgår, precis som det teoretiska ramverket, ifrån en triangulering. Metodinsamlingen har utgjorts av semistrukturerade intervjuer, dokumentanalyser och gruppintervjuer.
- Resultat:** Resultatet visar att kursplaner i stor utsträckning särkopplas ifrån de praktiska verksamheterna. Dokumenten tolkas och förstås på basis av kringliggande institutioner och tidigare erfarenheter från skolvärlden, såväl som från yrkeslivet. Vidare visar resultatet att det sätt som yrkehögskoleutbildningarna organiseras medför att det finns få möjligheter till gemensamt meningsskapande i relation till styrdokumentet. Slutligen konstateras att stora delar av kursplanerna, för att få avsedd verkan i de grupper som begagnar sig av dem, måste förstås och tolkas på ett likartat sätt av samtliga intressenter. Det finns ett stort behov av mer och tydligare information från Myndigheten för yrkehögskolan i relation till kursplanernas syfte och uppbyggnad specifikt relaterat till yrkehögskolan.

Förord

Jag började arbeta som utbildningsledare inom yrkeshögskolan hösten 2018. Dessförinnan hade jag under flera år jobbat som sångpedagog på en utbildning under konst- och kultur och samtidigt, hösten 2017, påbörjat mina studier på Mastersprogrammet i utbildningsledarskap.

Mitt intresse för vidare studier väcktes i samband med att jag, på min förra arbetsplats, var med och utformade nya kursplaner och därtill var delaktig i att söka nivåplacera utbildningen i det svenska kvalifikationsramverket SeQF. Jag upplevde under processen att det var många frågor jag inte kunde få svar på, där jag kände att de kunskaper jag förvärvat under min grundutbildning, och i mitt yrkesliv, inte räckte till.

När jag, hösten 2018 bytte jobb hamnade jag i en miljö där jag upplevde att synen på, och samtalen om, utbildning skilde sig ifrån de i sammanhang där jag tidigare befunnit mig. Det fascinerade mig och väckte fler frågor. Frågor om vad jag tidigare tagit för givet, såväl som frågor om hur utbildning organiseras och genomförs, och på vilka premisser. Dessa frågor har varit ständigt närvarande under min utbildning och ligger till grund för föreliggande uppsats.

Det har varit en spännande, rolig och jobbig process. Mycket har hänt under tiden.

Jag vill tacka alla på den arbetsplats jag lämnade, som gav mig tid och förtroende att vara med och utveckla en utbildning som jag fortfarande tror på och hejar på.

Jag vill tacka min nuvarande arbetsplats för att ni stått ut med allt tjat jag tvingat er lyssna på, alla givande samtal vi fört, och för all den tid som jag har tillåtits ägna åt frågor som till stor del ligger utanför det jag anställdes för.

Jag vill också rikta ett tack till de som tagit sig tid att läsa igenom texten och som därtill kommit med kloka och relevanta kommentarer, vilka förhoppningsvis bidragit till att göra min uppsats bättre. Staffan Bolin, Stefan Skimutis och Torbjörn Mattson, tack!

Ett stort tack till de respondenter som tagit sig tid att svara på frågor, trots en många gånger späckad vardag.

Tack Matilda Pohl för din språkliga kompetens. Det är oerhört lyxigt att ha dig så nära till hands!

Slutligen vill jag rikta ett stort tack till min handledare, Per-Olof Thång, för kloka kommentarer och en språkligt nyanserad mailkorrespondens som jag värdesatt högt och kommer att sakna innerligt.

Innehållsförteckning

Inledning	7
Problemformulering	8
Relevans	8
Bakgrund	9
Yrkehögskolans framväxt	9
Europeiskt policyinflytande	10
EQF	10
SeQF	11
Instruktioner för att skriva läranderesultat	11
Allmänt om kvalifikationsramverk	12
Direktiv, lag och förordning	13
Kursplaner	13
Bedömning och betygsättning	15
Tidigare forskning	17
Pedagogisk kompetens i yrkehögskolan	17
Kursplaner i yrkehögskolan	17
Kursplansskrivande	18
Resultat av lärande: en bakgrund	18
Taxonomier	20
Betygskriterier, bedömning och betygsättning	21
Resultat av lärande som kvalifikation	22
Resultat av lärande i europeisk yrkesutbildning	23
Sammanfattning och relevans för studien	23
Frågeställningar	25
Teoretiskt ramverk	26
Nyinstitutionell teori och skandinavisk institutionalism	26
Effektivitet, legitimitet och isomorfism	27
Idéspridning och översättning	28
Meningsskapande	29
Identitet	30
Retrospektiv	31
Medskapande	32
Social aktivitet	32
Pågående process	32
Isolering av frågor	32

Rimlighet framför exakthet.....	32
Meningsskapande och institutioner.....	32
Gränsobjekt.....	33
Hur de teoretiska delarna hänger ihop och används	36
Metod.....	37
Vetenskapsteoretisk grund.....	37
Intervjuer.....	37
Gruppintervjuer.....	37
Enskilda intervjuer.....	38
Tolkning och analys intervjuer	39
Dokumentanalyser	40
Dokumentanalys 1	40
Tolkning och analys.....	40
Dokumentanalys 2	40
Tolkning och analys.....	41
Etiska aspekter	41
Studiens kunskapsintresse och tillförlitlighet	42
Metoddiskussion	42
Resultat och analys	44
Intervjuer.....	44
Utbildningsledarens arbete och roll	44
Lärarnas arbete och roll	45
Kunskap, färdighet och kompetens.....	46
Mål och betygskriterier.....	47
Former för kunskapskontroll.....	47
Bedömning och betygsättning.....	48
Syftet och nyttan med kursplaner	49
Sammanfattning av intervjuerna.....	50
Meningsskapande.....	51
Utbildningar med nationellt likvärdigt innehåll.....	51
Bakgrund.....	51
Fyra utbildningar till tandsköterska	52
Kunskaper, färdigheter och kompetenser	53
Formulering av mål med koppling till betygskriterier och examination	53
Jämförelse	56
Kursplaner som idé och gränsobjekt.....	56
Granskning av en tillsyn	57
Granskning av fördjupad tillsyn 2018.....	58

Granskning och isomorfism.....	62
Meningsskapande.....	63
Sammanfattning av resultat och analys.....	63
Diskussion.....	68
Vidare forskning	70
Referenser	71

Inledning

Yrkeshögskolan har funnits i drygt 10 år. Det är en kort tid i utbildningssammanhang, utbildningsformen är fortfarande mycket ung, vilket sannolikt speglar resultatet i föreliggande uppsats.

Yrkeshögskolan kan ses som ett svar på den kritik som riktats mot högre utbildning vad gäller bristande matchning mot arbetslivet. Utbildningsformen är utformad för att ligga nära arbetslivet och svara på det kompetensbehov branscherna ger uttryck för. Grundtanken är att de utbildningar som ges inom yrkeshögskolan ska bygga på kunskap som genererats i produktionen av varor och tjänster, till skillnad mot kunskap som uppkommit främst till följd av forskning. Det som undervisas i yrkeshögskolan ska således vara av praktisk användning för de studerande i deras kommande yrkesroll. Denna grundtanke har medfört att yrkeshögskolans utbildningar har en tonvikt mot arbetslivet snarare än mot utbildningsväsendet. Jag har under min tid inom yrkeshögskolan dock upplevt att detta fokus mot arbetslivet emellanåt medfört att frågor av pedagogisk art hamnat i bakvattnet. Föreliggande uppsats ska ses som ett sätt att söka svar på de funderingar jag har samlat på mig under mina år inom utbildningsformen.

Uppsatsen handlar om styrdokument, specifikt om kursplaner. Kursplaner kanske inte framstår som ett särskilt spännande ämnesområde. Ämnesvalet ska dock delvis ses som ett sätt att sätta ljuset på frågor av mer brännande karaktär. Genom att undersöka synen på kursplaner framträder även frågor om lärande, kunskapssyn, syn på utbildningsorganisation och på utbildningarnas syfte och mål. Hur utbildning förstås och organiseras inverkar på de möjligheter de som genomgår utbildningarna har att, genom utbildningen, påverka och utveckla de branscher de ska ut i. Kursplaner som ämnesområde ska således ses som ett sätt att på bred front undersöka yrkeshögskolan som utbildningsform.

Problemformulering

Yrkeshögskolan definieras, vilket beskrivits ovan, av en nära koppling till arbetslivet. För såväl utbildningsanordnare som lärare betonas erfarenhet och koppling till relevant bransch i större utsträckning än formell pedagogisk kompetens, eller tidigare erfarenhet från utbildningsväsendet. Samtidigt är utbildningsformen en del av det offentliga utbildningsväsendet. Kärnverksamheten är utbildning, inte produktion av varor eller tjänster. Kvalitet inom utbildningarna måste till stor del kopplas till frågor om undervisning, lärande och utbildningsorganisation. Samtidigt omfattas yrkeshögskolan av ett medvetet sparsmakat regelverk och har därtill inga krav på pedagogisk kompetens i något led. Kursplanerna är ett av få kravställda dokument som syftar till att reglera utbildningarna. Hur de uppfattas och implementeras har sannolikt bäring på den utbildningsverksamhet som bedrivs inom yrkeshögskolan.

Implementeringen av politiska beslut handlar i slutändan om hur de som ska stå för den praktiska implementeringen uppfattar beslutet i fråga (Lindensjö & Lundgren, 2000). Det är därför av vikt att fråga sig hur de som står för organisering och genomföring av yrkeshögskoleutbildningar uppfattar de direktiv och lagar som, genom kursplanerna, reglerar utbildningsformen. Hur förstås direktiv, sprungna ur en utbildningskontext, inom en sektor där kunskaper om utbildning och lärande inte kravställs? Vilka konsekvenser får tyngdvikten på arbetsliv snarare än på kunskaper om utbildning och pedagogik för de som studerar inom yrkeshögskolan? Hur förändras och översätts idéer om utbildning till praktisk handling av personer som i stor utsträckning saknar formell pedagogisk utbildning? Hur översätts och förstås idéer och direktiv för att bedriva utbildning, i brist på ett gemensamt språk om utbildningsfrågor? Vilka idéer har institutionaliserats, och vilka har fallit bort?

Mot bakgrund av resonemanget och frågorna ovan har jag studerat hur utbildningsledare och utbildare förhåller sig till idéer och direktiv för kursplaner, bedömning och betygsättning.

Uppsatsens syfte är att belysa det sätt idéer och direktiv tolkas samt visa på möjliga alternativa uppfattningar. Tanken är att uppsatsen ska kunna läsas och förstås av berörda personer inom yrkeshögskolan. På så vis är min förhoppning att uppsatsen ska kunna bidra med ökade insikter och kunskaper om yrkeshögskolan som utbildningsform.

Relevans

Föreliggande uppsats skulle kunna ses som ett förarbete till mer djupgående studier. Den breda ingången har till del valts på grund av att det fanns väldigt lite material att tillgå som relaterar specifikt till den svenska yrkeshögskolan. Det gör också att det finns många ingångar till vidare studier.

Forskningen om den svenska yrkeshögskolan och dess organisering är mycket begränsad (Olofsson & Kvist, 2016). En anledning kan vara utbildningsformens korta livstid. I takt med att yrkeshögskolan växer och blir en institutionaliserad del av det svenska skolväsendet framstår det ytterst relevant att lyfta på locket och djupare undersöka hur utbildningsformen bedrivs.

Utbildningsformen regleras av ett medvetet begränsat regelverk. Kurs- och utbildningsplanerna blir således ett av få kravställda dokument för styrning inom yrkeshögskolan. Det är av relevans att dels undersöka vilka eventuella konsekvenser det begränsade regelverket får och dels se hur de som verkar inom yrkeshögskolan förhåller sig till kursplanerna.

Slutligen kan studien motiveras utifrån frågan kring utbildningsformens identitet, som varit föremål för diskussion i flera av de förarbeten som föranledde införandet av yrkeshögskolan.

Bakgrund

Kapitlet nedan syftar till att ge läsaren en bakgrund till yrkeshögskolans framväxt såväl som en introduktion till relevanta delar av det regelverk som styr utbildningsformen.

Kapitlet ses som relevant av flera anledningar. Dels vill jag vill argumentera för att resultatet i föreliggande studie till del kan sägas böttna i områden som inte i större utsträckning problematiserades under utbildningsformens framväxt, eller i det regelverk som nu reglerar utbildningarna. Dels menar jag att studiens resultat kopplar an till hur den europeiska referensramen för kvalifikationer inkorporerades i yrkeshögskolan 2016, varför referensramverket också kommer att presenteras nedan tillsammans med en genomgång av instruktioner för att skriva kursplaner på basis av läranderesultat, vilket är centralt för referensramen. Eftersom uppsatsen behandlar förståelse för kursplaner och de direktiv som reglerar dessa är det slutligen av vikt att presentera det regelverk som ligger till grund för kursplanernas utformning, såväl som det förklarande material som finns att tillgå hos myndigheten för yrkeshögskolan.

Rubrikerna nedan ska alltså ses som den fond mot vilken den kommande analysen av intervjuer och dokumentundersökningar ska förstås.

Yrkeshögskolans framväxt

Det finns några delar i framväxten av yrkeshögskolan som i relation till föreliggande uppsats är värda att ta fasta på. För det första handlar det om behovet att skapa en egen identitet för yrkeshögskolan som utbildningsform, vilket nämns på flera ställen i förarbeten och propositioner. För det andra om de krav som målas fram i utredningar, förarbeten och propositioner, där krav på en nära koppling till arbetslivet kombineras med höga krav vad gäller dokumentation, bedömning och betygsättning. För det tredje handlar det om de europeiska policys som förts in i yrkeshögskolan vid sidan av utbildningsformens eget regelverk, utan att det ursprungliga regelverket ändrats eller att införandet problematiserats (Köpsén, 2019).

Genom de direktiv, förarbeten och utredningar som föranlett yrkeshögskolan har fokus hela tiden legat på utbildningsformens nära koppling till arbetslivet. Utbildningsformen ska ses som ett svar på kompetensbehov kopplade till en alltmer kunskapsintensiv arbetsmarknad, där platta och lärande organisationer i allt större utsträckning ersatt traditionellt tayloristiska¹ företagsstrukturer (SOU 1995:38). De nya arbetsorganisationerna ställer nya högre krav på arbetstagarna vad gäller självständighet och ansvarstagande i arbetsrollen, vilket föranleder nya behov av utbildning.

Kärnan i utbildningsformen har från start legat på omfattande praktikperioder, där de studerande får ta del av yrket på arbetsplatsen. Dessa har varit en del av utbildningarna ända sedan införandet av den kvalificerade yrkesutbildningen 1996 (Prop. 1995/96:145). Samtidigt har utbildningsformen i övrigt kämpat med identitetsfrågan i angränsning till övriga utbildningsområden. Kopplingen till högskolan har emellanåt setts som otydlig och utbildningsutbudet har i perioder varit svåröverblickat. Liknande utbildningar har förekommit inom flera olika utbildningsformer (SOU 1999:119; Utbildningsdepartementet, 2005; SOU 2006:115).

Vid yrkeshögskolans införande pågick flera arbeten i Europa vilka syftade till att skapa en gemensam standard för yrkesutbildningar, bland annat gällande ett gemensamt system för poängräkning av kurser, vilket också överensstämde med det system som gäller för högskolan. Regeringen valde att inte följa

¹ Taylorismen bygger på Frederick Taylors idéer om arbetsfördelning från tidigt 1900-tal. Grundtanken var att en hög specialisering och tydligt uppdelade arbetsuppgifter leder till större effektivitet. Efter hand kritiserades idéerna på basis av att uppdelningen ledde till psykiska påfrestningar hos arbetarna såväl som till bristande helhetssyn i relation till produktionen, vilket också ledde till kvalitetsbrister (Jfr. Allais, 2014).

det europeiska systemet vilket medfört att poängräkningssystemet idag skiljer sig mellan högskola och yrkeshögskola (Prop. 2008/09:68). Regeringen skrev att kunskapsprövningar för tillgodoräkning av kurser mellan högskola och yrkeshögskola dock ska kunna ske och påpekade att detta ställer höga krav på utbildningsanordnarna i fråga om dokumentation. Regeringen tryckte därför på att den kommande myndigheten för yrkeshögskolan måste ställa höga krav på utbildnings- och kursplaner.

År 2015 kom en ny proposition i vilken det bland annat föreslogs att kraven på kompetens för att anordna en utbildning inom yrkeshögskolan skulle skärpas (Prop. 2015/16:198). Den kompetens som avsågs förtydligades genom att beskrivas som kunskaper om yrkesområdet, kunskaper en person i ledande ställning enligt propositionen bör ha när utbildningsanordnaren är en juridisk person. Vidare föreslogs att myndigheten ska kunna bevilja utbildningar under längre perioder, för att på så sätt förbättra möjligheten till långsiktigt arbete och kvalitet.

Propositionen medförde förändringar i lagen om yrkeshögskolan som trädde i kraft 2017.

Höga krav på utbildningsplaner och kursplaner kombineras således med lagställda krav på kompetens inom yrkesområdet, men inte med krav på kunskap inom utbildningsorganisation eller pedagogik.

Europeiskt policyinflytande

EQF

European qualification framework (EQF) är en europeisk referensram för kvalifikationer, ett metaramverk som syftar till att bidra med en gemensam referenspunkt för enskilda länder att knyta sina egna referensramar till (Lester, 2015).

Strukturerna syftar till att stärka Europas gemensamma ekonomi. Ramverket anger kvalifikationer i form av resultat av lärande hierarkiskt, med hjälp av nivåer. Det specificerar således inte i vilken form man tillägnat sig lärandet och inte heller omfattningen av respektive kvalifikation.

EQF har sin upprinnelse i den så kallade Lissabonstrategin från 2001 (Thång, 2013). Lissabonstrategin hade främst ett ekonomiskt fokus. Utbildning sågs och diskuterades som ett sätt att stärka Europas gemensamma ekonomiska position. Bristande utbildningsnivå kopplades till höga arbetslöshetssiffror, och man menade att de europeiska utbildningssystemen behövde anpassas till de nya krav kunskapssamhället ställer på den arbetsföra befolkningen.

Det första förslaget till referensramen bestod, precis som det som senare kom att fastslås, av åtta nivåer. Varje nivå innehöll inledningsvis sex dimensioner, indelade i tre kategorier: kunskap, färdigheter samt personlig och professionell kompetens. Personlig och professionell kompetens var i sin tur indelad i fyra underkategorier: autonomi och ansvarstagande; lärandekompetens, kommunikation och social kompetens; professionell kompetens och yrkeskompetens (Markowitsch & Luomi-Messerer, 2008).

EQF syftar främst till att länka samman olika länder genom att fungera som ett översättningsverktyg. Det primära syftet är att öka rörligheten inom Europa samt att underlätta för det livslånga lärandet (European commission, 2008). Två delar ska ses som centrala i relation till EQF. Den ena är tanken om *learning outcomes*, eller resultat av lärande. Den andra är tanken om det livslånga lärandet. Det livslånga lärandet ska här förstås i relation till tanken om kunskapssamhället. Läranderesultatet är på varje referensnivå uppdelade i tre kategorier: kunskap, färdighet och kompetens. På så vis anses läranderesultatet kunna omfatta ett brett spektrum av kvalifikationer, i form av teoretisk kunskap, praktiska och tekniska färdigheter, såväl som social kompetens (European commission, 2008). Kunskap ska förstås som teoretisk kunskap och faktakunskap. Begreppet färdigheter syftar i EQF till såväl kognitiva färdigheter som praktiska sådana. Kompetens ska slutligen förstås som ansvarstagande och autonomi (European commission, 2008). På EQF:s nivå 1 ska kunskaperna vara grundläggande och allmänna – färdigheterna ska vara de grundläggande färdigheter som behövs för att utföra enkla

uppgifter, och den som uppnår kvalifikationen ska kunna arbeta eller studera under ledning, i en strukturerad kontext.

SeQF

Redan 2009, samma år som Myndigheten för yrkeshögskolan bildades, fick man i uppdrag att utveckla en nationell referensram för kvalifikationer med utgångspunkt i EQF (Utbildningsdepartementet, 2009). Ramverket innehöll, precis som EQF, åtta nivåer som lagts mycket nära det europeiska ramverket. Beslutet att införa en svensk nationell referensram klubbades därefter igenom 2015 (Utbildningsutskottet, 2015). Delar av ramverket trädde i kraft 2015 och ytterligare delar under 2016.

Centralt för EQF såväl som SeQF är användandet av läranderesultat. Övergripande beskriver de hela kvalifikationer, men ramverken ska därefter ligga till grund för både formulerandet av utbildningsplaner och kursplaner (MYH, 2016). Nivåerna för SeQF är skrivna i progression, vilket innebär att högre nivå innefattar även lägre sådana (MYH, 2015a). Nivåerna bildar således tillsammans en helhet, samtidigt som deskriptorerna ska kunna utläsas självständigt (MYH, 2015a). SeQF är generellt sett mycket likt den europeiska referensramen. Det svenska ramverket är överlag något mer specifikt än det europeiska, vilket också medför att det är aningen mer omfångsrikt.

Aktörer inom det offentliga utbildningssystemet, såsom gymnasieskolan, yrkeshögskolan och universitet och högskolor, har nivåplacerats direkt in i SeQF. Aktörer utanför det offentliga utbildningsväsendet får däremot ansöka om nivåplacering. Det innebär att dessa kan sägas vara de som tydligast styrs och regleras av det nationella ramverket. En yrkeshögskoleexamen är automatiskt inplacerad på nivå 5 och en kvalificerad yrkeshögskoleexamen på nivå 6. Det system yrkeshögskolan själv har i form av ansökningsförfarande, kvalitetsarbete och regleringar antas således leva upp till de krav som ställs i SeQF.

År 2016 gav Myndigheten för yrkeshögskolan ut en handbok för anordnare som ansöker om nivåplacering i ramverket (MYH, 2016). I handboken beskrivs hur en kvalifikation kan delas in i mindre delkvalifikationer, i form av kurser, hur kurser kan ligga i progression samt hur kursplaner på bästa sätt skrivs, bedöms och examineras. Det finns också hänvisningar till taxonomier som kan användas vid kursplansskrivande (MYH, 2016). Vidare ges exempel och förklaringar till hur referensramens deskriptorer kan förstås och användas vid skrivande av utbildningsplan och kursplaner.

Instruktioner för att skriva läranderesultat

Läranderesultat är, vilket beskrivits ovan, centrala för EQF och SeQF. Nedan sammanfattas några av de instruktioner som står att finna i relation till att skriva kursplaner på basis av resultat av lärande. Avsnittet avser ge en grund för senare analyser av dokument och intervjuer. Begreppen resultat av lärande och läranderesultat används nedan omväxlande. Båda avser det som på engelska kallas learning outcomes.

I samband med Bolognaprocessen och framtagandet av den europeiska referensramen för kvalifikationer har det författats en hel del instruktioner om att skriva resultat av lärande. Generellt sett anges att ett läranderesultat ska specificera lägsta krav för att med godkänt betyg klara en kurs. Ett läranderesultat formuleras genom ett påstående som anger vad en studerande ska kunna utföra i relation till en avslutad kurs eller utbildning. Påståendet inleds med ett aktivt verb, följt av ett mål (Kennedy, 2006). Meningarna ska, enligt de instruktioner som står att finna, vara korta, koncisa och tydliga för såväl lärare och studenter som eventuella utomstående examinatorer (Kennedy, 2006). Studentens lärande och dennas förmåga att demonstrera detta lärande ligger således i fokus vid konstruerandet av läranderesultat. Vidare rekommenderas fokus på kvalitet i stället för kvantitet (Kennedy, 2006). Moon (2002, refererad i Kennedy, 2006) skriver att fler än tio läranderesultat i en kurs sannolikt innebär att dessa är skrivna på en alltför detaljerad nivå. Moon pekar vidare på att ett vanligt misstag i relation till att formulera läranderesultat är att, i stället för att använda otvetydiga aktiva verb, välja vaga och otydliga verb såsom *förstå*, *veta* eller *känna till*. Sådana verb länkar till ett lärarcentrerat mål snarare än en

studerandecentrerad prestation och förmedlar därmed inte en tydlig bild av vilken aktivitet som ska kopplas till bedömning och betygsättning.

Läranderesultat ska, till skillnad från innehållsrelaterade mål, skrivas med en tydlig koppling till bedömning (Kennedy, 2006). Det ska således redan i skrivandeprocessen finnas en tänkt länkning till en lärandeaktivitet och därefter till en bedömningsform med förmåga att fånga upp kärnan i läranderesultatet. Biggs och Tang (2007) kallar en sådan koppling för konstruktiv länkning. Begreppet konstruktiv länkning har sin grund i kognitiv psykologi, konstruktivism och fenomenografi (Wikström, 2015). Biggs och Tang (2007) skriver att studenters ingångar i studier skiljer sig åt. Vissa har närmare till att aktivera högre kognitiva nivåer i relation till sitt lärande, vilket i stor utsträckning resulterar i djuplärande. Andra aktiverar i stället endast lägre kognitiva nivåer, kanske i syfte att på enklast möjliga sätt klara aktuell kurs eller utbildning. Dessa studenter kommer att anlägga studiestrategier relaterade till att klara examinerande moment och endast uppbåda den kognitiva ansträngning de antar att dessa kräver (Ramsden, 2003).

Vidare identifierar Biggs och Tang (2007) tre olika kategorier av lärare. Lärare tillhörande den första kategorin fokuserar på vad den studerande *är*. Bristande resultat skylls här på den studerandes motivation, intresse, intelligens eller nerlagd tid i förhållande till studier. Den andra lärartypen fokuserar i stället på vad *läraren gör*. Lärandet ses här som ett resultat av hur läraren utför sitt arbete men relateras inte till skillnader studerande emellan. I både den första och den andra kategorin ses lärandet således som en överföring mellan lärare och student, där studenten står som passiv mottagare av den kunskap läraren förmedlar. Den tredje kategorin fokuserar i stället på vad den *studerande gör*. Lärandet ses här som ett resultat av den studerandes aktiviteter i relation till kursinnehåll och examinerande moment. Det läraren gör ses inte som irrelevant eller som icke betydelsefullt, men lärarstrategier ses som irrelevanta om de inte åtföljs av önskat resultat i relation till den studerandes lärande.

Biggs och Tang (2007) menar således att läranderesultatet, läraaktiviteterna och bedömningen måste utgå ifrån den studerandes aktiviteter i relation till lärandet och anpassas därefter. Det innebär att läranderesultat och examinationer måste utformas på ett sätt som gör att de fångar kärnan i kursens avsedda lärande. Detta ökar enligt Biggs och Tang (2007) sannolikheten att även studenter med fokus främst på betyg och examinationen kan motiveras att aktivera högre kognitiva funktioner i relation till lärandet. Vidare medför, med samma resonemang, olika lärandeaktiviteter och bedömningsformer olika typer av lärande i relation till ett specifikt innehåll (Kennedy, 2006).

Allmänt om kvalifikationsramverk

Nationella kvalifikationsramverk med fokus på att beskriva utbildningssystem i form av resultat av lärande började dyka upp i några få länder under slutet av 1980-talet och början på 1990-talet (Allais, 2014). Fenomenet har sitt ursprung i Storbritannien, där resultatbaserade ramverk infördes för yrkesutbildningar under 1980-talet. Därefter anammades idén i Australien och på Nya Zeeland, som samtidigt genomförde stora ekonomiska reformer (Allais, 2014). Olika versioner av kurs och läroplaner baserade på resultat av lärande har därefter dykt upp när olika instanser velat förbättra relationen mellan arbetsmarknad och utbildning (Allais, 2014).

De flesta kvalifikationsramverk bygger på nivåindelningar. Nivåerna beskrivs vanligtvis genom ett antal påståenden eller *deskriptorer*, som syftar till att i breda termer beskriva de förmågor den aktuella nivån representerar (Lester, 2015). Nivåbeskrivningar i generiska kvalifikationsramverk måste tydligt beskriva den specifika nivån gentemot övriga nivåer i ramverket, samtidigt som den aktuella nivån ska vara applicerbar i en mängd olika kontexter. Det medför en svår balansgång mellan att formulera nivåerna konkret och tydligt samtidigt som de förblir tillräckligt abstrakta för att fylla sitt syfte (Lester, 2015).

Lester (2015) skriver att deskriptorer och indikatorer endast fungerar som avsett om de används för att indikera en nivå, snarare än att definiera den. I annat fall riskerar de generiskt skrivna nivåerna att bidra

till att vikta och värdera kunskap, snarare än till att nivåplacera redan existerande kvalifikationer på det sätt som avses. I EQF och SeQF används uttrycken ”best fit” respektive ”full fit”. Om inte alla resultat av lärande för en specifik kvalifikation överensstämmer med en viss nivå i SeQF ska enligt handboken för SeQF en helhetsbedömning göras, för att därefter kunna välja den nivå som passar bäst (MYH, 2016). Det innebär att man i SeQF valt den mjukare väg som Lester (2015) förespråkar.

Mikulec (2017) jämförde implementeringen av nationella kvalifikationsramverk i Danmark, Tyskland, Portugal och Slovenien, och kom fram till att det anglosaxiska inflytande som kan skönjas i EQF, i ganska begränsat utsträckning återfinns i de enskilda ländernas utbildningar. Han pekar dock på att det fortfarande kan vara för tidigt att uttala sig.

Direktiv, lag och förordning

Yrkeshögskolans utbildningar regleras av lagen (SFS 2009:128) om yrkeshögskolan samt förordningen (SFS 2009:130) om yrkeshögskolan. Därutöver ger myndigheten ut olika typer av material som kan fungera som vägledning. Styckena som följer syftar till att, genom lag, förordning, förarbeten, proposition och övriga skrifter från myndigheten, försöka skapa en bild av myndighetens kommunikation om kursplaner, kunskap, bedömning och kvalitet inom yrkeshögskolan.

Kursplaner

Kursplaner ska enligt myndighetens föreskrifter (MYHFS 2009:1) utformas så att det framgår vilka kunskaper de studerande ska besitta efter avslutad kurs. Instruktionen ligger i linje med att formulera läranderesultat, där fokus ska ligga på att bedöma en studerandes slutresultat, inte ett innehåll, eller den väg den studerandes lärande tagit.

I yrkeshögskoleförordningen (SFS 2009:130) anges att utbildningens övergripande mål ska specificeras i utbildningsplanen och att varje kursplan därefter ska innehålla mål för kursen, principer för betygsättning och former för kunskapskontroll. Skillnaderna mellan betygen G och VG ska uttryckas i hur väl, det vill säga med vilken kvalitet, de studerande uppnått några eller alla mål i kursen.

Termen resultat av lärande eller läranderesultat används inte i myndighetens skrifter. I stället används konsekvent termen mål, även om det går att utläsa att målen ska förstås som förväntat resultat av lärande. Betydelsen av ordet mål skiljer sig dock från betydelsen läranderesultat eller förväntat resultat av lärande. Ett mål går att likställa med en önskan, något att sträva efter, vilket torde medföra en risk för att målen sätts högt och i viss utsträckning frikopplas från bedömning och betygsättning. Ett läranderesultat bör i stället, som tidigare påpekats, beskriva en lägstanivå för att uppnå ett godkänt betyg (Lindberg-Sand, 2008). Förväntat läranderesultat relaterar med det resonemanget tydligare till bedömning och betygsättning än mål, som i större utsträckning kan frikopplas från bedömningsprocessen.

Yrkeshögskoleutbildningar är sedan 2016 inordnade i SeQF på nivå 5 eller 6. Utbildningar som redan vid införandet av referensramen var författningsreglerade och kvalitetssäkrade placerades automatiskt in i SeQF. Det fick till följd att regelverket gällande kursplaner, trots att Myndigheten för yrkeshögskolan ansvarar för både yrkeshögskolan och SeQF, skiljer sig åt mellan utbildningar som är inordnade under yrkeshögskolan, och utbildningar utanför det offentliga utbildningsväsendet. De senare har själva fått ansöka om inplacering i ramverket.

I myndighetens tillsynsrapport från 2017 (MYH, 2018) påpekas att man i linje med införandet av SeQF, och till följd av erfarenhet, utvecklat en skarpare syn på kursplanernas innehåll och utformning, varför en stor del av tillsynerna under 2016 och 2017 ledde till kritik på kursplansområdet. På vilket sätt SeQF medfört en skarpare syn på innehåll och utformning konkretiseras inte vidare. Detta är intressant i relation till att kraven på kursplaner i yrkeshögskolan skiljer sig från de krav på tydliga resultat av lärande som anges i relation till SeQF. Värt att påpeka är också att man redan i propositionen för

yrkeshögskolan 2008 lyfte vikten av att höga krav skulle ställas på kursplaner och utbildningsplaner, i syfte att underlätta prövning av kunskaper mot högskolan (Prop. 2008/09:68). Myndigheten påpekar vidare att insatser gjorts som kan ha föranlett att antalet utbildningar som fått kritik på kursplansområdet ändå minskat från 2016 till 2017.

Myndigheten motiverar i tillsynsrapporten från 2017 (MYH, 2018) kraven på kursplaner, och den vikt de har i relation till utbildningens kvalitet. Kursplanen ska, skriver man, fungera som en överenskommelse mellan de studerande och anordnaren. Den ska vara lättillgänglig för de studerande, på ett tydligt sätt beskriva vad som krävs för ett visst betyg, samt ange hur betygsättningen på ett rättssäkert sätt kommer att säkerställas.

Som ett led i arbetet med att utveckla bättre kursplaner tog myndigheten 2017 fram en vägledning för utbildningsanordnare (MYH, 2017a). I vägledningen beskrivs tydligast de strukturella delar som ska vara del av kursplanerna såsom beslutsdatum, utbildningsomgång, kursnamn, poäng och så vidare, men den innehåller även kortare förklaringar relaterade till mål, principer för betygsättning och former för kunskapskontroll. Förklaringarna kan dock sägas vara något spretiga och hoppar snabbt mellan del och helhet. Mål likställs, genom en förklaring inom parentes, med läranderesultat, men djupare förklaring ges inte. Principer för betygsättning ska, enligt vägledningen, formuleras så att det för den studerande tydligt framgår vad som krävs för respektive betyg. Betygen ska vara målrelaterade, och skillnaden mellan betygen G och VG ska uttryckas i hur väl (med vilken kvalitet) en studerande uppnått något (MYH, 2017a). Till stödmaterialet länkas också en exempelkursplan (MYH, 2017b). Denna är inte skriven i form av läranderesultat eller resultat av lärande så som det exemplifieras i mycket av litteraturen (Kennedy, 2006; Moon, 2002; Ramsden, 2003; Biggs & Tang, 2007), nämligen i form av ett aktivt verb som anger vad den studerande ska utföra i förhållande till ett specifikt innehåll. Det är intressant i relation till att mål i det vägledande materialet skrevs fram som synonymt till läranderesultat. I stället har korta innehållsrelaterade mål formulerats, som beskriver vad kursen ska ge i generella drag, exempelvis ”kursen ger kunskaper i databaser” eller ”kursen ger färdigheter i att skapa tabeller”. Den studerande formuleras således som en passiv mottagare, vilket går emot gängse, visserligen starkt kritiserade, utbildningsdiskurs där individen i allt större utsträckning står som ansvarig för sin egen kunskapsinhämtning (Nordin, 2012; Biggs & Tang, 2007) och är den som står i centrum för lärandeprocessen.

Exempelkursplanen innehåller målrelaterade betygskriterier. Kriterierna relaterar således till målen, snarare än till närvaro eller provresultat. För betyget G anges att den studerande ska ha uppnått kursens samtliga mål. Dessa är dock inte, vilket tidigare påpekades, skrivna så att det tydligt framgår vad den studerande ska kunna utföra utan är allmänt formulerade i relation till ett större ämnesområde. Det framgår inte på vilken nivå kunskaperna ska ligga, eller vad den studerande ska prestera för ett godkänt betyg. Det är sammantaget högst tveksamt om kursplanen på ett tydligt sätt beskriver vad kursen ska leda fram till, och vad som krävs av den enskilda studerande i relation till betyget G. Inte heller det högre betyget specificeras i relation till kursens mål, utan formuleras fristående från dessa med hjälp av de termer som angavs i stödmaterialet. Kursplanen kan visserligen sägas leva upp till de krav som anges i myndighetens föreskrifter. Det är dock mer tveksamt om den lever upp till myndighetens beskrivningar av vad en korrekt utformad kursplan bör medföra, i form av tydlighet och transparens.

I mars 2020 ändrades myndighetens texter: vägledningen är numera borttagen, och därtill länkas det till en ny exempelkursplan (Jfr. MYH, 2020). Den nya exempelkursplanen relaterar mycket tydligare till SeQF och är tydligare skriven i form av resultat av lärande. Däremot saknas utförliga förklaringar till hur exempelkursplanen ska tolkas. Det riskerar att medföra att exempelkursplanen omtolkas på ett sätt som medför snedvridningar från det ursprungliga förslaget.

Myndigheten framhåller vikten av transparens, rättssäkerhet och tydlighet (MYH, 2018). I relation till det är det intressant att man inte tydligare inordnar krav och tillhandahåller information som ligger i

linje med instruktioner för att skriva kursplaner på basis av resultat av lärande (Jfr. Biggs & Tang, 2007; Kennedy, 2006; Bergqvist, 2015).

Det är vidare intressant att lyfta de otydligheter som finns i myndighetens kommunikation gällande kursplaner. För det första används omväxlande termerna kunskapskontroller och examination. I yrkeshögskoleförordningen (SFS 2009:130) och i myndighetens vägledande material om kursplaner används termen kunskapskontroll (MYH, 2017a). I myndighetens tillsynsrapport över 2017 (MYH, 2018) används båda termerna, men examination används mer frekvent än kunskapskontroll. I myndighetens informationsmaterial inför fördjupad tillsyn 2018 används endast termen examination (MYH, 2018). Det finns starka argument för att ordens olika konnotationer kan leda till oklarheter hos utbildningsanordnare. För det andra klargörs inte skillnaderna mellan rekommendationer och regler för SeQF, och yrkeshögskolans eget regelverk för kursplaner, som i stort sett är oförändrat sedan yrkeshögskolan infördes 2009.² Myndighetens vägledande material publicerades 2017, och *handbok för SeQF* kom ut 2016. Trots att det förekommer hänvisningar till SeQF i tillsynsrapporten över 2017 har myndigheten inte valt att synkronisera det vägledande materialet med *handbok för SeQF* genom att exempelvis rekommendera att målen på ett tydligt sätt skrivs i form av läranderesultat. Den nya exempelkursplanen från 2020 länkar tydligare till SeQF, men istället har myndigheten valt att ta bort det vägledande materialet från 2017.

Det finns sammantaget väldigt få förklaringar i relation till att skriva kurs- och utbildningsplaner för en yrkeshögskoleutbildning. Kopplingar till SeQF och till läranderesultat antyds på flertalet ställen i myndighetens dokument, men den information som myndigheten bistår med är otydlig och knapphändig. Framför allt saknas texter som ger en djupare förklaring till de tankegångar och idéer som ligger till grund för myndighetens instruktioner.

Bedömning och betygsättning

Av förordningen (SFS 2009:130) framgår att yrkeshögskoleutbildningar ska delas in i kurser som var och en ska betygsättas med betygen Icke Godkänd (IG), Godkänd (G) eller Väl Godkänd (VG). Konsekvent bedömning nämns i förarbetet (SOU 2008:29) som ett kvalitetskriterium. Därtill föreslog utredningen ett antal indikatorer för varje kategori. Som indikatorer för kategorin konsekvent bedömning föreslogs följande (SOU 2008:29):

- Den utsträckning i vilken bedömningen mäter i vad mån deltagaren nått utbildningsmålen
- Förekomst av tydliga och offentliga kriterier för betygsättning
- Examinators förståelse för bedömningens roll i lärandeprocessen
- Examinators möjlighet till samspel med andra bedömare
- Arbetslivets medverkan i bedömningsprocessen
- Användning av validering i bedömningsprocessen

Den person som står för bedömning och betygsättning benämns i utredningen *examinator*, och likställs därmed inte per automatik med undervisande personal. Om utomstående *examinatorer* anlitas för bedömning av enskilda kurser skulle det sannolikt innebära, antingen att de enskilda utbildningarna skulle behöva ha anställd personal med såväl kunskap både om bedömning som ämneskunskap utöver de som anlitas för undervisning, eller så skulle det betyda att sådana skulle behöva anlitas på konsultbasis. Bland de indikatorer som räknas upp i relation till kriteriet kompetent personal ingår pedagogisk såväl som ämnesteoretisk kunskap och omfattningen av det pedagogiska utvecklingsarbetet. Bedömningskompetens utgör här inte ett eget kriterium men kan kanske ses som en del av ”formell pedagogisk utbildning”. Återigen saknas dock en problematisering av hur de olika kriterierna krockar med såväl varandra som med de yttre villkor som skisserats upp i relation till utbildningsformens syfte

² Jfr. Köpsén (2019) i kommande avsnitt.

och mål.

I förarbetet *Yrkeshögskolan – För yrkeskunnande i förändring* (SOU 2008:29) betonas det att bedömning traditionellt sett handlat om att bedöma intellektuella förmågor snarare än praktiska sådana. Utredningen trycker på att praktik och teori bör vara integrerade i yrkeshögskolan, vilket torde få konsekvenser för hur yrkeshögskolans kurser bedöms och därefter betygsätts.

I tillsynsrapporten från 2017 anger myndigheten att det, för att betyg ska kunna sättas på ett rättssäkert och korrekt sätt, krävs ”tydliga och transparenta förutsättningar” (MYH, 2018). Till detta följer dock inget fördjupat resonemang, vilket är anmärkningsvärt i relation till att man redan i utredningen för den kommande yrkeshögskolan pekade på att det sannolikt blir svårt att rekrytera lärare med formell lärarutbildning till den nya utbildningsformen (SOU 2008:29). Utbildningsformens mål och syfte medför att formell pedagogisk utbildning underordnas ämneskunskap och relevant arbetslivskoppling. Vad gäller anordnarkompetens trycker man på relevant koppling till arbetslivet, snarare än tidigare erfarenhet av skolverksamhet, lärande och pedagogik (Prop. 2015/16:198). Man pekar också på att betydelsen av relevant arbetslivserfarenhet och branschkoppling hos undervisande personal sannolikt kommer att medföra att lärare anställs över kortare perioder, för att undervisa enstaka kurser. Samtidigt trycker man, i samma utredning (SOU 2008:29), på betydelsen av att bedömning och betygsättning görs professionellt och att likvärdigheten i bedömningen är av betydelse för yrkeshögskolans kvalitet.

Tidigare forskning

I följande stycken redogörs för tidigare forskning. Det finns i skrivande stund (våren, 2020) väldigt lite forskning som är specifikt relaterad till den svenska yrkeshögskolan. Följande del är därför resultatet av ett minst sagt omfattande detektivarbete där jag dragit i en mängd olika trådar, hamnat på irrvägar och letat mig tillbaka igen.

Materialet har sökts via Google, Göteborgs universitetsbibliotek, Google Scholar och Myndigheten för yrkeshögskolans webbplats, www.myh.se. Sökorden har inkluderat men inte begränsats till: ”kursplaner yrkeshögskolan”, ”bedömning yrkeshögskolan”, ”VET”, ”curriculum vocational education”, ”bedömning och betygsättning”, ”utbildningsledare”, ”resultat av lärande” och ”learning outcome”. Sökningen har sträckt sig vidare genom referenslistor i upphittat material och uppslag till nya sökord.

De två första rubrikerna nedan rör forskning specifikt relaterad till den svenska yrkeshögskolan. Den tredje rubriken relaterar till forskning relaterad till kursplansskrivande. Specifikt riktas innehållet mot kursplansskrivande på basis av resultat av lärande.

Pedagogisk kompetens i yrkeshögskolan

Leijon skrev 2016 en rapport för Myndigheten för yrkeshögskolan om pedagogisk kompetens hos de som anlitas för undervisning på yrkeshögskoleutbildningar. Hon konstaterar att de som undervisar på yrkeshögskolan främst har sin bakgrund och sin identitet inom den bransch utbildningen i fråga syftar till. Det medför, enligt Leijon, att lärarna befinner sig i periferin av lärarpraktiken, något som framför allt blir tydligt i relation till bedömning och betygsättning. Studiens deltagare lyfte själva fram bedömning som ett av de områden som medför flest problem i relation till lärarbetet. Leijon påpekar också hur lärarna, i sina reflektioner om bedömning, glider mellan skolpraktik och yrkespraktik, utan att i större utsträckning reflektera över skillnaderna där emellan.

Leijon framhåller att en rörelse mot en mer legitim praktik förutsätter ett mer reflekterat förhållande till lärarrollen och undervisningspraktiken. Hon lyfter den modell som Institute for learning (2013 refererad i Leijon, 2016) tagit fram och pekar på att de rekommendationer som görs av Institute for learning skulle kunna fungera som utgångspunkt för självreflektion för lärarna.

Slutligen pekar Leijon på de som organiserar utbildning och skriver att studiens resultat pekar på att dessa bör se till att de undervisande lärarna får tid, resurser och adekvat stöd för att utvecklas professionellt som lärare.

Kursplaner i yrkeshögskolan

Köpsén (2019) har granskat 14 policydokument utgivna av Myndigheten för yrkeshögskolan åren 2006–2017. Med hjälp av Basil Bernsteins begrepp vertikalt respektive horisontellt organiserad kunskap har hon undersökt vilken syn på kunskap som kommer till uttryck i myndighetens direktiv. Horisontell kunskap ska förstås som tyst och kontextbunden sådan, medan den vertikala diskursen syftar till systematiserad kunskap, som varken kan ses som segmenterad eller kontextbunden.

Köpsén pekar på att det internationellt går att urskilja två olika system i relation till yrkesutbildningar. Det första systemet har fokus på färdigheter, där underliggande teoretiska kunskaper till stor del bortprioriteras till fördel för praktiska färdigheter som direkt efterfrågas av arbetslivet. Det andra systemet är ett kunskapsbaserat sådant, med fokus på att ge de studerande redskap att reflektera över situationer och handlingar. Syftet är här att skapa innovativ kunskap inom de fält utbildningarna syftar till. Innehåll i det senare systemet är resultatet av förhandlingar mellan stat, arbetsgivare, fack och experter, medan det tidigare i högre utsträckning direkt relaterar till krav ifrån potentiella arbetsgivare. Överlag har utbildningar sprungna ur kunskapsbaserade system internationellt sett högre status än utbildningar kravställda av arbetsgivare.

Köpsén skriver att det färdighetsdrivna systemet bygger på en instrumentalistisk bild av anställningsbarhet, med primärt ekonomiska förtecken. Ett sådant system negligerar, hävdar hon, personlig utveckling, medborgarskap och social rörlighet. Att förneka yrkesstudenterna kunskap som skapar möjlighet till autonom reflektion och inflytande i sociala och yrkesmässiga konversationer framhålls som den största kritiken mot färdighetsbaserad yrkesutbildning. Det andra systemet kan i stället kritiseras för att det inte till fullo möter de krav som ställs på yrkesutbildning.

Köpsén pekar på att den svenska yrkeshögskolan främst kan placeras inom det färdighetsbaserade systemet. Fokus ligger på att tillgodose de krav på färdigheter arbetslivet efterfrågar. Vidare skriver hon att det svenska systemet, efter inkorporerandet av SeQF 2016, innehåller två parallellt existerande kravbilder i relation till hur kunskap ska skrivas fram i kursplanerna. Kravbilderna har båda en fungerande inre logik men krockar med varandra.

Yrkeshögskolans ursprungliga definition bygger på kunskap av värde för och i produktionen av varor och tjänster. Kravbilden ska därutöver vara lokalt förankrad genom utbildningens ledningsgrupp. Den kunskapssyn som stammar från SeQF relaterar i stället till kunskapens användbarhet för den studerande i relation till det livslånga lärandet. Ramverket syftar till rörlighet på den europeiska arbetsmarknaden. De krav som ställs på utbildningarnas innehåll i relation till SeQF täcks således inte av myndighetens ursprungliga definition, där den kunskap som genereras i yrkeshögskolan syftar till att tillgodose lokalt förankrad produktion.

Köpsén säger att det sätt på vilket de två systemen står i konflikt med varandra inte på något sätt problematiserades när SeQF infördes 2016, trots att ramverket täcker såväl yrkeshögskolans utbildningar som högre akademiska utbildningar och trots att yrkeshögskolans definition av kunskap medvetet skrivits fram som frångående den akademiska definitionen.

Ytterligare ett problem med att låta arbetsgivarna formulera läroplanen är att de ofta saknar såväl vilja som expertis i relation till arbetet. En undersökning i Storbritannien (Young, 2006 refererad i Köpsén, 2019) visade att utfallet blev ad hoc betonat när det kom till att specificera resultat av lärande och därav underliggande teoretisk kunskap. Vidare innebär ett ensidigt fokus på arbetsgivarna att grupper som skulle kunna bidra med viktig kunskap försvinner och glöms bort. Exempelvis filtreras den nya och innovativa kunskap forskare skulle kunna bidra med bort från kurs- och utbildningsplaner.

Kursplansskrivande

Här kommer tidigare forskning som relaterar till kursplaner och kursplansskrivande att redovisas. Fokus ligger på kursplaner baserade på resultat av lärande. För att skapa förståelse för det system kursplanerna, genom inkorporerandet av SeQF, bygger på spåras begreppet resultat av lärande bakåt och redovisas i avsnittets inledande del.

Resultat av lärande: en bakgrund

Begreppet resultat av lärande är återkommande i de flesta av de kvalifikationsramverk som skapats runt om i världen. Begreppet är mångtydigt och kan tolkas som mål för lärandeaktiviteter, yrkesmässiga standarder, beskrivningar av kompetenser eller som standarder för hela utbildningar. I länder med tydligt reglerade utbildningssystem tolkas begreppet vanligtvis genom det redan existerande utbildningssystemet, vilket medför att resultat av lärande inte bara ses som uttalanden om vad den lärande ska kunna utan också knyter an till utbildningsplanering, bedömning och utvärdering. I anglosaxiska länder, med utbildningssystem som under en längre tid varit avreglerade, tenderar resultat av lärande i större utsträckning att stå för sig självt utan att knyta an till praktisk utbildning (Mikulec, 2017). Nedan kommer resultat av lärande främst att diskuteras i relation till kursplansskrivande, det vill säga som mål för lärandeaktiviteter i form av kurser.

Kurs- och läroplaner har under stora delar av 1900-talet formulerats med fokus på innehåll och input.

Resultat av lärande fokuserar i stället på slutresultat och syftar till att beskriva vad en viss kurs ska resultera i hos den enskilda.

Resultat av lärande framhålls ofta som någonting nytt som under de senaste decennierna blivit trendigt och medfört en svängning från en lärarcentrerad diskurs med fokus på innehåll och lärarinput, till en studerandecentrerad sådan med fokus på output i form av vad en student ska kunna prestera efter avslutad utbildning eller kurs (Kennedy, 2006). Allais (2014) hävdar att detta är felaktigt och pekar på att resultat av lärande i olika former varit på modet vid ett flertal tillfällen under historien, ofta i relation till en uttalad vilja att förbättra kopplingen mellan utbildning och arbetsmarknad.

Allais (2014) härleder tankegångarna till Fredrick Taylors scientific management-rörelse från början av 1900-talet. Taylor undersökte arbeten på fabriker och ägnade sig åt försök att effektivisera tillverkningsprocesser genom tydligt avgränsade och specialiserade arbetsuppgifter. Centralt för taylorismen är fokus på ökad effektivitet genom specialisering, tydlighet och väl uttänkta metoder i relation till olika arbetsroller.

Allais (2014) lyfter fram Franklin Bobbitt (1876–1956) som en av de tidigaste representanterna för de tankegångar som idag återfinns i kursplaner och läroplaner baserade på resultat av lärande. Bobbitt var en anhängare av Taylors idéer och ansåg att skolor måste anpassas efter de krav det industriella samhället ställer på individen. Han framhöll att skolan bör göra detta genom att utarbeta tydliga mål i relation till de arbetsuppgifter och arbetsroller en specifik social klass kommer att stöta på i arbetslivet. Bobbitt pekade på att de läroplaner som dominerade hans tids utbildningar saknade tydligt formulerade mål. Vidare ansåg han att lärarnas roll och deras expertis borde bestå i att få eleverna att uppnå en standard som specificerats av experter. Läroplanen bör, enligt synsättet, utformas genom en analys av uppgifter och roller, en analys som därefter resulterar i en lista över önskade färdigheter som är möjliga att bryta ner i mindre element. Elementen bör kunna formuleras som mål och därefter bedömas (Allais, 2014). Bobbitts idéer handlade således om en effektivisering av lärandet (Nordin, 2012). Efter hand resulterade Bobbitts angreppssätt i att listorna med mål blev alltmer omfångsrika. Läroplanerna blev därmed alltmer komplexa och svårångade, vilket resulterade i att Bobbitts idéer med tiden försvann från kurs- och läroplaner (Allais, 2014).

Under 1950-talet dök tankegångarna upp igen. Allais (2014) nämner exempelvis amerikanen Ralph Tyler som arvtogare till Bobbitts idéer och säger att även om Tyler förespråkar en bredare tolkning av mål känns de övergripande tankegångarna igen. Tyler menade exempelvis att ämnesinnehåll bör väljas på basis av tydligt uppsatta mål, med relevans för den studerandes framtida yrkesliv (Nordin, 2012).

I en rapport utgiven av europeiska centrumet för utveckling av yrkesutbildning, Cedefop, (Krichewsky, Frommberger & Milolaza, 2010) framhålls historien på ett vis som liknar Allais (2014) sätt att se den. Författarna pekar dock på att resultat av lärande kan formas med olika lärandeteorier som grund, vilket resulterar i olika fokus och olika utfall. Ett behavioristiskt³ fokus, i linje med de idéer som fördes fram av Bobbitt och Tyler, resulterar i en stark betoning på mätbarhet, kvantifierbarhet och tydlig specificering. Att i stället betrakta kursplaner ur en konstruktivistisk⁴ synvinkel medför ett flertal konsekvenser. För det första läggs emfas på lärandeprocessen snarare än på utfallet. Lärande ses som något subjektivt snarare än som något objektivt. Det ses som situationsbundet och holistiskt. Fokus ligger på att strukturera lärandeaktiviteter såväl som lärandemiljöer, på ett sådant sätt att individen får möjlighet att kontrollera sitt eget lärande. Författarna pekar på att ett skifte mot resultat av lärande i moderna texter också antas vara ett skifte mot ett studerandecentrerat synsätt. De hävdar, med hänsyn

³ Behaviorismen fokuserar lärande genom observerbara och mätbara beteenden. Betingning samt stimuli och respons är nyckelord i relation till behaviorism som kritiserats för att reducera lärandets komplexitet och bortse ifrån viktiga faktorer i lärandeprocessen (Krichewsky m.fl., 2010).

⁴ Inom konstruktivismen betonas att kunskap konstrueras av den lärande individen i samspel med omvärlden (Krichewsky m.fl., 2010).

till historien, att det antagandet inte låter sig göras. Skrivs resultat av lärande med fokus på smalt framskrivna behov, det vill säga efterfrågan på en specifik kvalifikation, kommer dessa sannolikt att reflektera behavioristiska idéer av lärande snarare än konstruktivistiska sådana. Det finns dock anledning att ifrågasätta i vilken utsträckning konstruktivistiska idéer om ett studerandecentrerat och holistiskt lärande låter sig kopplas till idén om på förhand fastställda resultat av lärande. Opdal (2019) pekar exempelvis på att fastställda mål i form av resultat av lärande medför att utbildningar och kurser måste baklängesplaneras, vilket han anser låser lärandet.

Taxonomier

Taxonomier kan användas både i syfte att skriva läranderesultat och för bedömning (Carlgren, Forsberg & Lindberg, 2009). Användande av lämplig taxonomi för att skriva kursplaner rekommenderas exempelvis i *handbok för SeQF* (MYH, 2016).

Taxonomier kan fungera som lathundar i relation till den kognitiva nivå läranderesultaten ska formuleras och bedömas på. En av de vanligare taxonomierna, Blooms taxonomi⁵, består ursprungligen av en uppdelning av mänskliga läranderesultat i tre åtskilda kunskapsformer: kognitiva, affektiva och psykomotoriska. Blooms taxonomi bygger på ett försök att dela in mänskliga tankeprocesser i hierarkier, där varje nivå förutsätter bemästrande av underliggande nivå (Kennedy, 2006; Carlgren m.fl., 2009). Taxonomin bygger således på en linjär kunskapssyn. Det innebär att det antas att om en studerande kan analysera ett fenomen, kan denna även behärska grundläggande fakta om fenomenet i fråga (Carlgren m.fl., 2009).

Blooms taxonomi utarbetades som stöd för undervisningsplanering men användes efter hand även för utformning och konstruktion av prov. Den mest använda av Blooms taxonomier är den kognitiva. Det är vanligtvis den som avses när Blooms taxonomi refereras (Lindberg-Sand, 2008). Den kognitiva taxonomin består av sex nivåer: faktakunskap, förståelse, tillämpning, analys, syntes och värdering. Den lägsta nivån, faktakunskap, refererar till förmågan att memorera och lära utantill och kopplas ihop med verb som *arrangera*, *beskriva*, *lista* och *nämna*. Det material som lärs in behöver här inte nödvändigtvis förstås eller kunna sättas i ett sammanhang. Denna typ av lärande kan hårdraget relateras till kumulativt lärande (Illeris, 2007), där det som lärs in inte processas eller förstås på basis av tidigare kunskap. Nästa nivå, förståelse, innebär att utantill-kunskapen i större utsträckning förstås och kan sättas i ett sammanhang. Lämpliga verb till denna nivå föreslås vara *förklara*, *utveckla*, *sammanfatta* och *diskutera*. På den tredje nivån ska en student kunna tillämpa kunskap i nya sammanhang eller för problemlösning. Denna nivå föreslås kunna bedömas med hjälp av verb som *beräkna*, *förutse*, *lösa* och *bevisa*. Den fjärde nivån, analys, relaterar till förmågan att kunna bryta ner information eller problem i mindre beståndsdelar i syfte att förstå en inneboende struktur. Denna nivå kopplas till verb som *indela*, *kritiskt bearbeta*, *jämföra* eller *undersöka*. Den näst sista nivån, syntes, kopplas till förmågan att sätta samman delar till en större helhet. Verb som anses kunna kopplas till en sådan förmåga föreslås vara exempelvis *kombinera*, *kategorisera*, *skapa* och *sammanfatta*. Den sjätte och sista nivån, värdering, handlar om förmågan att bedöma värdet av ett visst material i relation till ett specifikt syfte. Till denna nivå föreslås verb som *motivera*, *kontrastera*, *bevisa* eller *relatera* (Kennedy, 2006). Värt att notera är att några av verben återfinns på flera av taxonomins nivåer.

Hierarkin i Blooms taxonomi är, precis som nivåerna i EQF och SeQF, fristående från ämnesinnehåll. Att det främst är den kognitiva taxonomin som avses när Blooms taxonomi refereras medför en förenkling av Blooms ursprungliga uppdelning av mänsklig kunskap i tre taxonomier (Lindberg-Sand, 2008). Genom att skriva läranderesultat med hjälp av Blooms kognitiva taxonomi byggs den kunskapssyn som finns inbyggd i den förenklade taxonomin därefter även in i kursplanen, vilket medför att holistiska mål bedöms på basis av en kognitiv hierarki. Det får till följd att precisa och konkreta

⁵ Blooms taxonomi utvecklades under en tid då utbildningsdiskursen präglades av en teknisk rationell diskurs med fokus på mätbarhet (jfr Allais, 2014). Det finns här kopplingar till dagens politiska klimat, där utbildning diskuteras i relation till frågor av ekonomisk art (Carlgren m.fl., 2009; Korp, 2011).

läranderesultat krockar med det integrerade och situationsbundna kunnande som exempelvis kompetenser syftar till (Lindberg-Sand, 2008). Att bedöma kompetenser i enlighet med gängse beskrivningar av begreppet (Illeris, 2015) medför att verb skulle behöva hämtas även ur Blooms affektiva taxonomi (Kennedy, 2006).

Läranderesultat bör, enligt exempelvis Kennedy (2006), formuleras så att de anger en lägstanivå för ett godkänt betyg. För att differentiera de som nått högre än de förväntade läranderesultaten behöver betygskriterier därefter skrivas (Kennedy, 2006). Progression i Blooms taxonomi sker i förhållande till de hierarkiska nivåerna. Betygskriterier, på det sätt som beskrivits ovan, innebär ett avsteg från denna tänkta progression, vilket medför ytterligare en förenkling av Blooms tankegångar utöver den som görs genom att avgränsa de ursprungligen tre taxonomierna till en (Lindberg-Sand, 2008). Samma kritik kan riktas även mot andra typer av taxonomier, exempelvis Biggs SOLO-taxonomi. Samtidigt riktas kritik mot grundtanken i den hierarkiska uppdelningen på basis av att denna förmedlar en förenklad bild av kunskap och lärande, en bild som riskerar att få vidare konsekvenser (Carlgren m.fl., 2009).

Den ovan nämnda SOLO-taxonomi är ytterligare en vanligt förekommande taxonomi. Taxonomi grundar sig på Piagets konstruktivism. Det medför att kunskap anses utvecklas från konkret förståelse till alltmer abstrakt sådan. Taxonomi är uppdelad i fem nivåer benämnda prestrukturell, unistrukturell, multistrukturell, relationell och utvidgat abstrakt. Till varje nivå föreslås, precis som i Blooms taxonomi, ett antal verb som kan ligga till grund för utvecklande av läranderesultat och bedömning (Carlgren m.fl., 2009).

Betygskriterier, bedömning och betygsättning

Hur bedömning av studerande ser ut relaterar till bedömningens syfte, utbildningsformens funktion och den aktuella synen på skolan i samhället (Korp, 2011). Myndigheten för yrkeshögskolan anger exempelvis att principer för betygsättning ska precisera med vilken kvalitet en studerande uppnått kursens mål (MYH, 2017). Betygskriterierna måste således överensstämma med och fånga in kursens mål (Bergqvist & Mårtensson, 2015). Ämnesspecifika kriterier rekommenderas generellt sett över generella sådana (Jonsson & Svingby, 2007; Sadler, 2009 refererad i Bergqvist, 2015). Generella eller kontinuerliga kriterier som anger graden av betyg i relation till en skala adjektiv, som exempelvis *hög grad*, *mycket hög grad* och så vidare kan kritiseras på samma premisser som vaga verb i relation till läranderesultat. De säger mycket lite om vad en potentiell examinator tittar efter i sin bedömning. Betygskriterier bör således vara *specifika* och ha en nära koppling till innehåll och läranderesultat. Ett sådant betygskriterium tar fasta på den innehållsliga kärnan i ett läranderesultat och utvecklar den. Utgår läranderesultatet ifrån att den studerande exempelvis ska formulera en problemställning kan betygskriterierna för ett högre betyg specificeras genom att ange att problemformuleringen ska vara *originell*, *tydlig*, *välformulerad* och så vidare (Bergqvist & Mårtensson, 2015).

Bedömningar av prestationer görs alltid i relation till någon sorts referenspunkt. Referenspunkten utgör det ankare de studerandes resultat jämförs med och relateras till (Carlgren m.fl., 2009). Det är framför allt tre olika typer av referenspunkter som idag används internationellt, nämligen normrelaterad eller psykometriskt baserad bedömning, mål- eller kriterierelaterad bedömning samt domänrelaterad bedömning (Carlgren m.fl., 2009).

Normrelaterad bedömning, också kallad den psykometriska traditionen, innebär att betygsättning relateras till en normalfördelningskurva. Idén utgår ifrån tanken att människor har olika slags begåvning och att denna fördelar sig procentuellt på ett sätt som går att förutse statistiskt (Korp, 2011). Den normrelaterade bedömningen lever fortfarande kvar i det svenska betygssystemet genom exempelvis högskoleprovet (Carlgren m.fl., 2009). Centralt för att bedöma studerande i enlighet med den normrelaterade traditionen är således att det går att separera en prestation från en annan. Examinationer som inte visar på skillnader i studerandegruppen fyller här ingen funktion (Carlgren m.fl., 2009). Betygssystemet inom den svenska skolan var mellan 1960-talet och 1990-talet normrelaterat. Systemet övergavs på 1990-talet för ett målrelaterat system efter att det kritiserats för betygsinflation.

Det målrelaterade systemet, även kallat kriterierelaterad bedömning, innebär att de studerandes prestationer jämförs med på förhand givna mål eller kriterier (Carlgren m.fl., 2009). Ett av syftena med kriterierelaterad bedömning är att kunna göra bedömningar på individnivå i förhållande till ett förväntat resultat eller beteende snarare.

Det finns två uttolkningar av kriterierelaterad bedömning: en tidig och en senare. Den tidiga uttolkningen utgår ifrån ett tekniskt rationellt resonemang där man anser att kunskap enkelt går att definiera språkligt och att det är möjligt att dela upp kunskap i mindre beståndsdelar (Carlgren m.fl., 2009). Uttolkningen medför att kriterierna ska skrivas så exakt som möjligt, vilket i sin tur resulterar i omfångsrika listor med kriterier som behöver bockas av i relation till bedömning (Gipps, 1995 refererad i Carlgren m.fl., 2009). Viktning av betyg kan därefter antingen relateras till mängd avklarade kriterier eller viktas kvalitativt i relation till *hur* kriterierna avklarades. Denna tidiga uttolkning blev efter hand kritiserad på ett flertal olika punkter. Delvis kritiserades kriteriernas fokus på kvantitet i stället för kvalitet. Kunskap sågs som något möjligt att bedöma relaterat till mängd och antal. Vidare kritiserades kriterierna för att de, genom att försöka vara så exakta som möjligt, resulterade i en detaljstyrning av undervisningen som fungerade som ett kontrollinstrument för lärarnas arbete (Shepard, 1988 refererad i Carlgren m.fl., 2009). Slutligen, menade man, riskerar kriterier som fokuserar på exakthet att endast bedöma det som låter sig bedömas (Carlgren m.fl., 2009).

I den senare uttolkningen är kriterierna färre och öppnare i sin natur och brottas mer öppet med språkets mångtydighet (Carlgren m.fl., 2009). Kunskapssynen utgår antingen ifrån att kunskap går att indela hierarkiskt och att detta kan utgöra en grund för betyg eller att kunskap ska ses som icke-hierarkisk, där de olika kunskapsformerna förutsätter och kompletterar varandra. Den senare av de två uttolkningarna innebär att kunskapen i betydligt större utsträckning ses som kontextuell och relaterad till de specifika förutsättningar som råder inom ett givet sammanhang eller ämne.

Den tredje referenspunkten, domänrelaterad bedömning, relaterar till bedömning genom olika typer av kunskapsdomäner, exempelvis med koppling till de taxonomier som nämnts ovan. Domänerna behandlas som olika kunskapsområden som ska täckas av bedömningsmomentet (Carlgren m.fl., 2009).

Resultat av lärande som kvalifikation

Redovisad forskning har hittills behandlat läranderesultat av den typ som kan kopplas till en specifik kurs och därmed till en pedagogisk kontext. Nedan kommer resultat av lärande i stället att diskuteras i relation till kvalifikationer.

Lindberg-Sand (2008) delar upp läranderesultat i två varianter: läranderesultat som kvalifikation respektive förväntade läranderesultat. Förväntade läranderesultat är de som hittills behandlats. Läranderesultat som kvalifikation är i stället detsamma som en samling kompetenser efterfrågade av exempelvis arbetslivet i förhållande till ett visst yrke eller en viss roll. Lindberg-Sand skriver att denna typ av läranderesultat, för att vara relevanta, måste fånga in så mycket av en stipulerad helhet som möjligt. EQF bygger på denna typ av läranderesultat. Läranderesultat som kvalifikation relaterar inte till utbildningslängd eller specifik utbildningsväg, utan ska formuleras så att de kan täcka in lärande i alla dess former. Fokus ligger således inte på lärandeprocessen, utan på de kunskaper och kompetenser lärandet lett fram till. Denna typ av läranderesultat har blivit starkt kritiserat från olika håll (Allais, 2017). Allais (2017) pekar, liksom Hussey och Smith (2002) på att läranderesultat inte på ett tillfredsställande sätt kan vara meningsbärande om de inte är inbäddade i en specifik kontext. Är de inbäddade uteblir dock den transparens och överförbarhet som exempelvis det europeiska ramverket syftar till att åstadkomma. I relation till en utbildning förutsätts det vidare att summan av målen i de individuella kurserna leder fram till utbildningens övergripande läranderesultat. Det är en inte helt oproblematiske slutledning.

Lindberg-Sand (2008) skriver vidare att det finns två problematiska aspekter i många anvisningar för att skriva läranderesultat i kurs- och utbildningsplaner. För det första anser hon att begreppet förväntade

läranderesultat inte i tillräckligt stor utsträckning relateras till bedömning och betygsättning. För det andra poängterar hon att avgränsningarna i specifika kurser, som tidigare påpekats, sällan problematiseras i förhållande till den avsedda helheten. Anvisningar tar heller inte hänsyn till den lokala och klassrumsspecifika miljö där kursplanerna ska realiseras. Vidare pekar hon på att den som ska skriva kursplaner eventuellt befinner sig i ett spänningsfält mellan två stridande kunskapsdiskurser, där den egna kunskapssynen måste relateras till den som kommer till uttryck i regler, riktlinjer och föreskrifter (Lindberg-Sand, 2008).

Resultat av lärande i europeisk yrkesutbildning

Cedefop medverkade 2010 till en jämförande studie (Krichewsky m.fl., 2010) som undersökte sambanden mellan resultat av lärande, läroplanspolicyer och utvecklingen av yrkesutbildning i nio länder. De framhåller två funktioner i relation till kurs- och läroplanerna: en didaktisk och en kontrollerande. Den kontrollerande funktionen medför att kursplanen fungerar som ett instrument för att säkerställa kvalitet. Det innebär att kursplanerna måste skapa en god grund för bedömning och måste formuleras på så vis att kunskaper blir mätbara. Den didaktiska funktionen medför att kursplanerna i stället kan formuleras brett och holistiskt och även inkludera element som inte låter sig mätas. I de länder som undersöktes inkluderades båda varianterna även om en av funktionerna oftast framstod som dominerande.

Studien framhåller att några av de granskade länderna har överlåtit delar av processen med att utveckla läro- och kursplaner till skolorna själva. Strategin framhålls som lyckad i Nederländerna men författarna lyfter några risker och begränsningar med strategin. Exempelvis framhålls den tid som måste läggas ner på att skriva styrdokument som en begränsning i relation till att det medför att tid tas från de studerande. Vidare medför strategin att skolor och lärare behöver få tillräckliga resurser för utvecklandet av kvalitativa kursplaner, vilket kan handla om såväl materiella resurser som kunskaper.

Sammanfattning och relevans för studien

Leijon (2016) visar att de som anlitas för undervisning inom yrkeshögskolan saknar adekvata kunskaper för bedömning och betygsättning. Köpsén (2014) pekar i sin tur på att den svenska yrkeshögskolan bygger på en instrumentalistisk syn på utbildning, med fokus på lokalt framskrivna och smala färdigheter. Därtill framhåller Köpsén att det finns en krock mellan den kunskapssyn som går att läsa ut ur EQF och SeQF, och den kunskapssyn som går att läsa ut ur yrkeshögskolans egna policydokument. Den forskning som rör kursplansskrivande visar att det finns en mängd fallgropar när det kommer till att skriva kursplaner på basis av resultat av lärande. Tankegångarna bygger ursprungligen på behavioristiska idéer och tidigare försök har resulterat i omfattande listor med fokus mot mätbarhet och kvantifierbarhet (Allais, 2014; Krichewsky m.fl., 2010). Kursplaner med fokus mot lärandeprocessen behöver istället formuleras brett och holistiskt (Krichewsky m.fl., 2010).

Resultat av lärande vilar på en kunskapssyn som numera ses som förlegad samtidigt som skiftet till resultat av lärande framhålls som ett skifte mot ett studerandecentrerat synsätt (Krichewsky m.fl., 2010). Kursplanerna måste för att formuleras mot ett studerandecentrerat synsätt skrivas brett och holistiskt (Krichewsky m.fl., 2010). Samtidigt måste det också finnas en tänkt koppling till bedömning och betygsättning, vilket kräver förståelse för lärandeprocessen såväl som för bedömningspraktiken. För att undvika de långa listor med mål, vilka fokuserar kvantitet istället för kvalitet, krävs därtill en förståelse för språkets mångtydighet, (Carlgren m.fl., 2009), för koppling mellan del och helhet samt en förståelse för den klassrumsmiljö där kursplanerna ska realiseras. (Lindberg-Sand, 2008).

Den tidigare forskningen visar således på att kursplanerna är ett avancerat instrument, omgärdat av fallgropar och indikerar samtidigt att de som verkar som lärare inom utbildningsformen inte har de kunskaper som krävs för att parera dessa fallgropar. Studier som specifikt relaterar till utbildningsledarnas arbete och roll saknas i skrivande stund, varför denna studie ska ses som ett sätt att försöka besvara de frågor som väckts av ovan redovisad forskning, specifikt i relation till den svenska

yrkeshögskolan.

Frågeställningar

Fokus ligger i uppsatsen på förståelse i relation till handling. Den redovisade forskningen visar att kursplaner är ett komplicerat instrument omgärdat av många fallgropar. Hur uppfylls de höga krav på kursplaner som målas fram i den proposition som föranledde utbildningsformen (Prop. 2008/09:68) när krav på kunskaper med koppling till pedagogik, utbildning och lärande saknas?

Min övergripande frågeställning är:

Vilka idéer om utbildning kommer till uttryck när direktiv och förordningar möter en organisatorisk praktik?

Den övergripande frågeställningen konkretiseras genom följande delfrågor:

1. *Hur översätts regelverk för kursplaner, bedömning och betygsättning av utbildningsledare och lärare?*
2. *Hur tolkas kursplanens relation till undervisning, bedömning och betygsättning av utbildningsledare och lärare?*
3. *Hur framställs och kommuniceras kursplaner mellan myndighet, utbildningsanordnare och utbildare?*
4. *Vilken förståelse uttrycker utbildningsledare och utbildare för det system som ligger till grund för utformning av utbildningsplan, kursplan och bedömning?*

Frågorna handlar om såväl institutionalisering som individuell kunskapssyn och meningsskapande. En bifråga som aktualiseras i ljuset av de andra frågorna är om eller hur den europeiska utbildningsdiskursen, här i form av det gemensamma ramverket EQF, inverkat på den svenska yrkeshögskolan, dels ur ett myndighetsperspektiv och dels belyst i ljuset av enskild förståelse.

Det är utbildningsledare och lärares kunskaper och syn på skolan och yrkesutövandet som står i centrum för min uppsats.

En grundtanke med uppsatsen är att praktiken påverkas av influenser från såväl makronivå som mikronivå. Jag kommer därmed att följa policyer från Europa in i yrkeshögskolan och därefter ner till de individer som ansvarar för att realisera utbildningarna. Den form utbildningarna tar sig i praktiken handlar till sist och syvende om hur de som organiserar och genomför utbildningar uppfattar, och därefter omsätter beslut till handling. (Lindensjö & Lundgren, 2000).

Teoretiskt ramverk

Min uppsats utgår ifrån de individer som verkar inom yrkeshögskolan med fokus mot deras förståelse för, och syn på, kursplansdokumenten. För att förstå individerna i det sammanhang de verkar krävs ett teoretiskt ramverk med möjlighet att adressera de *kollektiva idéer* om utbildning som omgärdar utbildningsformen, vilka också nämndes i den tidigare forskningen. Det handlar om idéer från Europa i form av SeQF, idéer som kan utläsas ur yrkeshögskolans egna dokument och de dokument som legat till grund för införandet av yrkeshögskolan, såväl som idéer från kringliggande utbildningsinstitutioner. Därtill behöver det teoretiska ramverket kunna adressera *individuell förståelse* i relation till handling. Det är individerna som är huvudpersonerna i den här berättelsen. Hur de förstår och hanterar de idéer de konfronteras med är av vikt för att förstå utbildningsformens möjligheter och utmaningar. Slutligen handlar uppsatsen om kursplaner. Det är därför av vikt att det teoretiska ramverket inkluderar teorier som är möjliga att använda på kursplansdokumentet i sig. Det teoretiska ramverket vilar därför på tre ben. Det första är nyinstitutionell teori och skandinavisk institutionalism. De andra två är meningsskapande och gränsobjekt.

Ett grundantagande i uppsatsen är att individer är inbäddade i kulturella, sociala och kognitiva strukturer som gör att vissa handlingar och beteenden är korrekta och tillgängliga, medan andra är mer svåråtkomliga. Meningsskapande och nyinstitutionell teori kompletterar varandra. Båda teorierna gör det möjligt att problematisera hur våra förgivettagna föreställningar inverkar på organisering, handlingar och tankemönster. Vidare har Weicks teorier om meningsskapande blivit kritiserade för att ignorera sociala och historiska strukturer (Weber & Glynn, 2006). Genom att knyta samman meningsskapande med nyinstitutionella teorier skapas ett teoretiskt ramverk som adresserar den kritiken.

Genom att se kursplaner som gränsobjekt knyts kursplanerna samman med de andra två perspektiven. Kursplanerna ges genom att ses som gränsobjekt inget egenvärde. De blir meningsfulla först om de anses användbara i de respektive praktiker där de används. Kursplanerna ska förstås som en artefakt, med olika syften i var och en av de gemenskaper där de används.

De teoretiska perspektiven syftar således till att skapa möjlighet att undersöka individuell och kollektiv förståelse med fokus mot kursplaner. Tanken är att därigenom kunna skapa en bild av den syn på utbildning och kunskap som kommer till stånd i den svenska yrkeshögskolan.

Nyinstitutionell teori och skandinavisk institutionalism

Den institutionella teorin bygger på föreställningen om institutioner. Begreppet institution kan förstås som en ”benämning på de normer och regler som strukturerar mänskligt handlande till bestående eller återkommande beteendemönster” (Nationalencyklopedin, 2019) eller som ”kollektivt delade sociala och normativa mönster för handling och tänkande” (Skålén, 2002, s. 22). Inom statsvetenskap används termen för att beskriva stora organ eller föreningar, vanligtvis offentliga eller statliga sådana (Eriksson-Zettequist, 2009). Det är kanske också så begreppet främst används i vardagliga termer. Institutioner ska i relation till uppsatsen främst förstås som olika typer av implicita eller explicita regler som styr organisationen och de enskilda individer som verkar i den. Reglerna kan vara uttalade och välkända, i form av exempelvis lagar, förordningar och direktiv, eller outtalade och emellanåt till och med omedvetna, i form av normer, värden eller kognitiva scheman (Mickwitz, 2011). Uppsatsen inriktning medför att begreppet får en bred förklaring, där gränsen mellan kultur och institution delvis suddas ut (Hall & Taylor, 1996). Begreppet innefattar således såväl kulturella som kognitiva aspekter som på olika sätt styr mänskligt handlande.

I Skandinavien var det, till en början främst inom företagsekonomiskt inriktad forskning som nyinstitutionell teori användes, men sedan slutet av 90-talet har teorin anammats även inom sociologiskt inriktad forskning (Johansson, 2009). Teoribildningen är, vad jag kunnat utläsa, mindre vanligt

förekommande inom pedagogisk forskning. Den skandinaviska nyinstitutionalismen, framför allt den variant som bedrivs inom det sociala fältet, är spretig och kombineras inte sällan med andra teorier. En del forskning har exempelvis nyttjat den nyinstitutionella teoribildningens idéer, men därefter bara låtit dessa stå för en mindre del av analysen (Johansson, 2009). Den skandinaviska nyinstitutionalismen har i större utsträckning än andra inriktningar fokuserat enskilda organisationer och de handlingsmönster som relaterar till institutioner och institutionalisering.

Institutionell teori är främst lämplig som teoretiskt ramverk i de fall studieobjektet består av regler, normer eller kulturella föreställningar (Scott, 2008 refererad i Johansson, 2009). Teorierna förutsätter i stor utsträckning att institutionerna redan finns, vilket gör teoribildningen delvis problematisk när det kommer till studier av institutionaliseringsprocesser eller direkt social interaktion människor emellan. I de fallen behöver teorin kompletteras och kombineras med andra angreppssätt (Johansson, 2009), något som också är vanligt förekommande inom den skandinaviska nyinstitutionalismen, och kanske det som främst skiljer den från den amerikanska. Den skandinaviska nyinstitutionalismen präglas av ett myller av idéer och element som sätts samman till en fungerande helhet och bör mer liknas vid ett smörgåsbord än en enhetlig och sammanhållen teoribildning (Eriksson-Zetterquist, 2009). På samma sätt som den skandinaviska nyinstitutionalismen kan sägas vara heterogen i relation till teorianvändningen kan den sägas vara homogen i relation till metodval. Den har till övervägande del kännetecknats av kvalitativa ansatser i form av fallstudier, framför allt med fokus på processer och aktörer. Främst har studierna rört idéspridning inom och mellan organisationer (Johansson, 2009). Svenska forskare har studerat dels hur idéer färdas mellan olika institutionella sammanhang, dels hur idéerna översätts, det vill säga förändras och anpassas av de lokala aktörerna. I föreliggande uppsats kommer teoribildningen användas på ett liknande sätt. Syftet är att se hur de idéer om utbildning som ligger till grund för direktiv att skriva kursplaner förstås, översätts och anpassas av respondenterna.

Effektivitet, legitimitet och isomorfism

Organisationer som uppstår i institutionaliserade sammanhang och samhällen har högre chans att överleva om de anpassar sig till omgivningens regler. Att följa dessa skapar legitimitet för organisationen och ökar överlevnadschanserna, oavsett om reglerna gynnar organisationens effektivitet eller inte (Meyer & Rowan refererad i Powell & Dimaggio, 1991). Meyer och Rowan (refererad i Powell & Dimaggio, 1991) anser att man kan dra en skiljelinje mellan organisationers formella struktur och de vardagliga aktiviteter som utförs inom organisationen. Det finns ett stort gap mellan den formella strukturen och den informella strukturen. Organisationer är ofta löst kopplade system. Exempelvis tenderar regler att brytas, beslut att inte implementeras och system för utvärdering att vara så pass vaga att de bistår med lite information vad gäller koordinering. Meyer och Rowan (refererad i Powell & Dimaggio, 1991) skriver att organisationer tenderar att bli isomorfa, det vill säga ta samma form som sin omgivning. Delvis beror det på det sätt på vilket organisationer är sammankopplade med sin omgivning, genom ömsesidiga beroenden i form av utbyten och tekniska hjälpmedel. Ytterligare en förklaring är att både organisationen och dess omgivning är sociala konstruktioner. Organisationerna reflekterar därmed den av samhället konstruerade verkligheten (Meyer & Rowan refererad i Powell & Dimaggio, 1991).

Meyer och Rowan (refererad i Powell & Dimaggio, 1991) pekar på hur spridningen av rationella myter relaterar till organisationers uppbyggnad och pekar på att det finns tre processer som genererar sådana myter. För det första framhåller de att alltmer komplexa relationella nätverk bidrar till att öka antalet rationella myter. Våra allt större kontaktytor bidrar med andra ord till uppkomsten och spridningen av institutionella myter. För det andra framhåller de att den grad i vilken omgivningen är regelstyrd och strukturerad inverkar på de enskilda organisationerna. Är omgivningen i hög grad institutionaliserad kommer den att inverka på så sätt att även den enskilda organisationen i stor utsträckning bygger upp regelstyrda procedurer. För det tredje inverkar stora aktörer till att styra vad som ses som legitimt eller inte för mindre aktörer.

Sammantaget medför resonemanget ovan att organisationer tenderar att bli isomorfa med sin omgivning. Isomorfism medför ett antal konsekvenser för organisationerna. För det första innebär den att element som inverkar på organisationens legitimitet snarare än dess effektivitet inkorporeras i organisationen. För det andra medför det att organisationen använder sig av externa kriterier för att utvärdera strukturella element, vilket för det tredje gör att intern turbulens minskar och stabilitet bibehålls. Att inkorporera ceremoniella element som godtas av alla inblandade, även om dessa inte relaterar till organisationens effektivitet, innebär en ökad legitimitet både i och utanför organisationen. (Meyer & Rowan refererar i Powell & Dimaggio, 1991) Genom att inkorporera institutionella element i sin struktur skyddar sig således organisationen från att bli ifrågasatt.

Powell och Dimaggio (1991) identifierar tre sorters isomorfism: tvingande (coersive), mimetisk och normativ. Tvingande isomorfism innebär att organisationer tar liknande former på grund av anpassning i enlighet med formella eller informella påtryckningar. Det kan handla om att ett flertal organisationer lyder under samma regelverk, vilket fallet är med yrkeshögskoleutbildningar. Det kan också röra sig om kulturella förväntningar som fungerar tvingande för de enskilda organisationerna. Mimetisk isomorfism handlar vidare om att organisationer försöker efterlikna andra till synes lyckade aktörer, i syfte att vinna legitimitet eller ekonomisk vinning. Powell och Dimaggio (1991) påpekar att osäkerhet ofta är en drivande kraft för mimetisk isomorfism. Vidare kan arbetskraftsförflyttning inverka på att organisationer med tiden blir alltmer lika. Personal som byter arbetsplats tar med sig idéer och arbetssätt från en gammal arbetsplats till en ny inom samma bransch. Den tredje varianten, normativ isomorfism, relaterar primärt till den påverkan professionella grupper har på organisationer inom ett organisationsfält.

Idéspridning och översättning

Hur en skola organiseras och hur utbildning bedrivs bygger på *idéer*, idéer om lärande och utbildning samt idéer om organisering. Czarniawska och Joerges (1996) klassificerar idéer som *föreställningar* som tar formen av ord eller bilder. Idéer kan, i relation till uppsatsens syfte och frågeställning, förstås som idéer om kursplanernas syfte, uppbyggnad och relation till undervisningens innehåll och upplägg.

Czarniawska och Joerges (1996) sammanför i sin *idémodell* Latours översättningsmodell med Berger och Luckmanns teorier om institutionalisering (Erlingsdottir, 1999; Lindberg & Erlingsdottir, 2003). De pekar på att organisationer plockar upp idéer som för tillfället är på modet i syfte att lösa diverse problem inom den egna organisationen (Czarniawska & Joerges, 1996). De idéer som anammas måste, för att kunna användas, packas upp och *översättas* till handling i den lokala praktiken. Översättning ska här inte förstås endast ur en språklig kontext; begreppet kan även innefatta symboler, bilder eller handlingar (Lindberg & Erlingsdottir, 2003). Översättningen handlar här således om idéer som förflyttas, eller sätts över, från en kontext till en annan. Den eller de som överför en idé från en plats till en annan kan inte göra det på så sätt att idén färdas oförändrad. Idén måste alltid återfödas i sitt nya sammanhang (Lindberg & Erlingsdottir, 2003).

Att förflytta en idé från en plats till en annan är att transformera den. En idé kan inte resa i sin uppackade form, det vill säga så som den tar sig uttryck i en organisation. I den formen är den obehändig och svärfångad. Den är kopplad till specifika lokala förutsättningar, lokal praxis och enskilda aktörers handlingar och meningsskapande. För att färdas måste idén förpackas och ta formen av ett objekt (Czarniawska & Joerges, 1996). Objektet kan utgöras av exempelvis en text, en modell eller en prototyp, och resan över organisationsfältet kan ske via marknadsföringskampanjer, böcker eller tidskrifter (Lindberg & Erlingsdottir, 2003). En idé på resa är kontextlös – den saknar förankring i tid och rum (Lindberg & Erlingsdottir, 2003). När idén väl plockas upp från sin resa måste den återigen översättas och materialiseras i relation till den lokala kontext den hämtas till (Czarniawska & Joerges, 1996). Idén måste således transformeras från ord eller bild till handling och processer på så vis att den blir meningsfull och genomförbar av de som ska omsätta den till praktik. Inga organisatoriska sammanhang kan sägas vara identiska; lokala förhållanden kommer alltid att skilja sig från organisation till organisation. Vidare kommer två av varandra oberoende tolkningar av samma text sannolikt att skilja

sig åt. Det innebär att en upppackad idé aldrig kan ta sig exakt samma form som den ursprungliga. Vidare kan nya idéer blandas med gammal praxis på så sätt att idén tar sig andra former än de avsedda.

Implementeringen av en idé sker genom kommunikation (Czarniawska & Joerges, 1996). De språkliga och kognitiva redskap som står organisationsmedlemmarna till buds i relation till idén kommer därmed att inverka på vilka former den tar sig i praktiken. Bruner (1957 refererad i Czarniawska & Joerges, 1996) argumenterar för att vi genom kategorisering ger en idé en identitet. Kategoriseringen är många gånger omedveten och sker mot bakgrund av redan uppbyggda kategorier. Vad olika individer uppfattar i relation till ett objekt eller en text skiljer sig således åt, dels beroende på vad de enskilda individerna förväntar sig att se, dels beroende på vilka kategorier som finns tillgängliga för dem. Idéer som är helt främmande och obekanta tar lång tid på sig att bli uppmärksammade. De riskerar också, om de ändå plockas upp, att bli särkopplade från praktiken och aldrig omsättas i handling (Lindberg & Erlingsdottir, 2003).

De som står för materialisering, förpackning, resande och översättning av idéer är alltid människor. Det handlar om aktörer som på ett specifikt organisationsfält kommer i kontakt med en viss idé och bidrar till översättning och materialisering eller till fortsatt resa. Vissa av dessa aktörer står inte själva för att materialisera en specifik idé utan endast för spridning genom marknadsföring, tvång eller rekommendationer. Dessa aktörer kallas *idébärare* (Lindberg & Erlingsdottir, 2003). Idébärarna kan verka exempelvis genom social och ideologisk kontroll. Den sociala kontrollen handlar om makt, politiska strukturer och sociala ordningar som sätter ramarna för vilka som får komma till tals och vilka som lyssnas på. Den ideologiska kontrollen handlar om inflytandet av dominerande ideologier som styr vilka idéer som plockas upp och även dikterar hur dessa ska översättas. Idéer implementerade genom top-down-styrning lyckas sällan materialiseras i praktiken på det sätt som avsetts (Czarniawska & Joerges, 1996).

De som har i uppgift att omsätta idéer till handling kallas idéanvändare. För idéanvändarna behöver idéerna uppfattas som meningsfulla i relation till den praktiska vardagliga kontexten (Czarniawska & Joerges, 1996). Idéerna kopplas i det syftet ofta till redan existerande mål, medel eller strukturer (Lindberg & Erlingsdottir, 2003). Det behöver således finnas ett incitament för att plocka upp idén för var och en av de roller idén påverkar. I annat fall riskerar den att särkopplas från praktiken.

Meningsskapande

Vi lever i en värld där vi hela tiden bombarderas av information. Mycket av den information vi nås av går obemärkt förbi utan att vi ens registrerar den. Vissa händelser och viss information plockas i stället upp ur bruset och tillskrivs mening. I Svenska Akademiens ordbok (2019) förklaras mening med synonymerna uppfattning, omdöme och tanke. Att tillskriva mening handlar således om att ha en uppfattning om något. Något når igenom bruset, och detta något knyter an till oss; det betyder något för oss, säger oss något eller står ut för att det framstår som en anomali i relation till det vardagliga.

Kommunikationsforskaren Rosengren (2000 refererad i von Platen, 2006) framhåller att mening knyter an till hur vi förklarar, förstår, relaterar och agerar i relation till ett specifikt fenomen. Brown, Colville och Pye (2014) pekar på att verkligheten är så pass komplex och mångtydig att människor behöver skapa en förenklad verklighet att agera inom. Meningsskapande knyter samman historia, kunskap, kognition och identitet med praktiskt handlande. Det kommer vidare att påverkas av de institutioner som reglerar ett visst sammanhang. Något som smälter in i bakgrundsbruset i ett visst sammanhang kommer att stå ut i ett annat. Vi kommer sannolikt inte att reagera på att någon skriker av rädsla och upphetsning i en bergochdalbana, men skriker någon i stället av samma skäl i en skolbänk kommer det troligtvis inte att gå lika obemärkt förbi.

Den organisationsteoretiska forskaren Karl Weick myntade begreppet sensemaking som på svenska kanske bäst översätts till meningsskapande. Weicks teorier kan kopplas ihop med det Scott (2014)

benämner den kognitiva spelaren såväl som med den nyinstitutionella teoribildning som ovan benämns sociologisk institutionalism (Hall & Taylor, 1996).

Kärnan i Weicks teorier består av *frågor* eller *ledtrådar* och *referensramar* (von Platen, 2006). Frågorna utgörs av objekt eller händelser i vår omgivning som står ut från det dagliga bruset och kräver förklaring. En specifik händelse behöver således isoleras, ges uppmärksamhet och kräva en förklaring för att relatera till aktivt meningsskapande. Våra referensramar används för att bistå med en sådan förklaring. Referensramarna utgörs av vår unika identitet samt våra kunskaper och erfarenheter. Meningsskapande knyter således ihop nya erfarenheter med gamla. Vi har under våra liv byggt upp kunskap om vår omvärld som därefter ligger till grund för hur vi förstår och agerar i nya, för oss okända, situationer.

Meningsskapandet består, enligt Weick (1995) av följande sju egenskaper:

1. Identitetskonstruktion
2. Retrospektion
3. Medskapande
4. Social aktivitet
5. Pågående
6. Ledtrådar
7. Rimlighet

Samtliga egenskaper är inte lika synliga eller viktiga i allt meningsskapande (Thurlow & Helms Mills, 2009). Vid en viss händelse kan tidigare erfarenheter spela en signifikant roll. I andra fall kan mening skapas genom att sätta ord på något som inträffat och diskutera det med andra organisationsmedlemmar. I det fallet får medskapande en framträdande roll.

I en senare artikel (Weick, Sutcliffe & Obstfeldt, 2005) benämns de sju egenskaperna ovan i stället särdrag. Dessutom ändras de något. Den senare listan ser ut på följande sätt:

1. Meningsskapande organiserar pågående flöden.
2. Meningsskapande inleds med att något uppmärksammas och kategoriseras.
3. Meningsskapande handlar om beteckningar och kategoriseringar.
4. Meningsskapande är retrospektivt.
5. Meningsskapande handlar om antaganden.
6. Meningsskapande är socialt och systematiskt.
7. Meningsskapande knyter an till handling.
8. Meningsskapande är organiserande genom kommunikation.

Identitet

Begreppet identitet handlar på individnivå om jag-känsla eller jag-uppfattning (Månsson, 1975 refererad i von Platen, 2006). Identitetsbegreppet inverkar på hur vi som människor ser på och uppfattar vår omgivning. Identiteten är formad av de omgivningar vi historiskt sett varit en del av, samtidigt som den är i ständig förändring och omformas av de sociala sammanhang vi för närvarande deltar i. Det innebär att vi både formar och formas av vår omgivning (Weick, 1995).

Identiteter kan också ses som benämningar eller sociala kategorier som vi medvetet eller omedvetet använder för att beskriva oss själva och andra. Dessa kategorier påverkar hur vi ser på och uppfattar oss själva och vår omgivning, men inverkar också på hur omgivningen ser på oss (von Platen, 2006). Kategorierna, eller benämningarna, inverkar därmed på hur vi tänker och handlar. Vår konstruerade

identitet är startpunkten från vilken händelser uppfattas, och den utgör utgångspunkten för efterföljande handlingar (Weick, 1995).

I relation till denna uppsats är det vidare relevant att tala om social identitet och social tillhörighet. Den sociala identiteten svarar på frågorna ”Vem är jag?”, ”Vem är jag inte?” och ”Vem är du?”. Vi besvarar dessa frågor genom kategorisering och stereotyper. På så sätt segmenteras omgivningen, och vi kan placera in oss själva i relation till andra (von Platen, 2006). Individer tillhör många olika sociala grupper. Den sociala identiteten kan variera med sammanhanget. En av de mer betydelsefulla är den yrkesrelaterade identiteten (von Platen, 2006). Den yrkesrelaterade identiteten handlar till del om den sociala förståelsen för ett specifikt yrke, en förståelse som relaterar till såväl utbildning som kompetens och lönebild. Denna bild inverkar därefter på självbilden hos medlemmar i en viss yrkesgrupp, handlingsutrymme och tankemönster (Empson, 2004). Enligt von Platen (2006) finns det alltid en dynamik mellan sociala identiteter, yrkesroller och organisation. Den egna yrkesidentiteten kategoriseras genom skillnader mellan den egna rollen och andra roller och blir tydlig först när den ställs i relation till andra. Vi skapar och upprätthåller gränser som skiljer jag från du, vi från dem och en arbetsroll från en annan.

I relation till en specifik organisation är det relevant att även tala om rollidentitet. Den sociala identiteten bestäms genom de grupper en individ är del av och den yrkeskategori hen tillskriver sig. Rollidentiteten är mer specifikt kopplad till rollen i den organisation individen är en del av. De olika rollernas innebörder förhandlas fram av organisationsmedlemmarna. Rollidentiteterna, det vill säga mål, värderingar, normer och synsätt, skapas därefter när individerna agerar i sina respektive roller (Ashforth, 2001). Rollidentiteten underlättar meningsskapandet genom att den tydliggör vilka uppgifter som hör till rollen och förser individen med handlingsberedskap i relation till yrkesrollen. Rollen kopplar också till institutionalisering genom att den skapar ett underlag för att systematisera och inordna den sociala verkligheten med hjälp av rutiner och vanor (von Platen, 2006).

För uppsatsens syfte är det relevant att tala om identitet på individnivå såväl som på organisationsnivå och gruppnivå. Identitet ses, i relation till uppsatsens socialkonstruktivistiska grund, som socialt konstruerad, vilket innebär att den formas genom kommunikation med omgivningen. De olika identiteterna fungerar därefter som tolkningsramar för organisationsmedlemmarna (von Platen, 2006). Tolkingsram avser ”medarbetares ofta uttalade och taget för givna kunskap om konkreta och abstrakta fenomen som roller, arbetsfördelning, kärnverksamhet och statusstrukturer i organisationen” (von Platen, 2006, s. 44). Det finns således en koppling mellan tolkningsram och institutioner. De rör båda det vi tar för givet och det som guidar oss i vårt handlande.

Även organisationsidentiteten inverkar på meningskapandet. Organisationsidentiteten definieras oftast som det organisationsmedlemmarna uppfattar som centralt och distinkt i en verksamhet (Albert & Whetten, 1985), det vill säga det som ses som bestående eller utmärkande för just den verksamheten.

Retrospektiv

Händelser tolkas inte i nuet. Först efter att något inträffas kan det förstås, tolkas och sättas i ett sammanhang (Weick m.fl., 2005). Vidare kommer tidigare händelser, erfarenheter och kunskaper att inverka på såväl meningskapandet som agerandet i en specifik situation (Thurlow & Helms Mills, 2009). Genom att lägga ihop ledtrådar från en nyss inträffad händelse med kunskap och erfarenhet från tidigare händelser, kan det nyss inträffade kategoriseras och förstås (Weick m.fl., 2005). Weick, Sutcliffe och Obstfeldt (2005) lyfter fram en paradox i relation till att meningskapandet sker som en efterkonstruktion. De pekar på att vi, i nuet, inte har svar på vad som är rätt eller fel sätt att agera. Vårt agerande sker på basis av tidigare agerande; utfallet i den specifika situationen finns tillgängligt först efter att agerandet skett.

Medskapande

Identitet och retrospektion relaterar till meningsdelen i meningsskapandet, det vill säga till vår förståelse av ett fenomen. Medskapande relaterar i stället till ”skapande-delen”; vi kan också benämna det iscensättning (Andersson, 2010). Den första frågan som ställs för att skapa förståelse i en situation är: Vad händer här? Följande fråga, som är lika viktig, blir: Vad gör jag nu? (Weick m.fl., 2005). Genom att vi alltid, på ett eller annat sätt, handlar och förhåller oss till de situationer vi ställs inför är vi också medskapare till vår verklighet (Andersson, 2010). Vårt agerande i relation till en viss situation inverkar på vår framtida förståelse (Thurlow & Helms Mills, 2009). Vidare skapar vi genom vårt agerande nya situationer. På så vis skapar vi också den värld vi därefter agerar inom (Weick, 1995).

Social aktivitet

Meningsskapandet sker inte i ett vakuum åtskilt från mänsklig interaktion utan förhandlas, utvecklas och uppstår i stället *genom* social aktivitet (Trethway, 1997). Genom att kommunicera, utbyta tankar, åsikter och erfarenheter med andra kan medlemmar i en specifik grupp potentiellt utveckla en gemensam förståelse och liknande förutsättningar för meningsskapande (von Platen, 2006). Hur mycket den sociala interaktionen inverkar på meningsskapandet i ett specifikt skeende beror naturligtvis på hur de organisatoriska strukturerna ser ut. I vissa miljöer och i vissa arbetsroller förutsätts samarbete medan andra roller är relativt autonoma. Vidare kan organisationsmedlemmar vara till synes ense, det vill säga att man delar en övergripande idé eller ett övergripande ramverk utan att ha en gemensam förståelse för den faktiska innebörden i idén eller ramverket (Fiol, 1994). Det hänger samman med hur vi individuellt förstår språk och bilder och vilka delar av denna förståelse som faktiskt överförs i kommunikation och samröre med andra (Fiol, 1994). Det är extra intressant i relation till alla de kontaktutbyten som sker på en yrkeshögskola, där människor med olika bakgrund och förförståelse för utbildningsverksamheten förväntas arbeta mot ett gemensamt mål.

Pågående process

Weick (1995) skriver att meningsskapandet är ständigt pågående. Vi är alltid mitt i någonting samtidigt som vi alltid ser tillbaka på någonting annat. Det innebär att vi alltid är i en spiral av handling och återblickande, agerande och kategoriserande. Nutiden förstås på basis av dåtiden samtidigt som vi inte kan kliva åt sidan – vi befinner oss i ett konstant flöde av information och meningsskapande.

Isolering av frågor

Ledtrådarna utgörs av det som står ut från omgivningen, det vill säga av de signaler vi plockar upp som därefter styr vårt efterföljande agerande. Ledtrådar måste således först uppmärksammas och därefter kategoriseras. Uppmärksamheten och den efterföljande kategoriseringen guidas av våra mentala modeller och den kunskap vi besitter i relation till den specifika situationen, kunskap som samlats in genom träning eller skolning, livserfarenhet och arbetserfarenhet (Weick m.fl., 2005).

Rimlighet framför exakthet

Vårt meningsskapande styrs sällan av en kall och logisk överblick och en analys av en situation. Snarare tolkas ledtrådar på basis av vad som, medvetet och omedvetet, uppfattas som logiskt i den specifika kontexten. En mening kommer sannolikt att framstå som mer rimlig än andra (Thurlow & Helms Mills, 2009), varför denna mening väljs som utgångspunkt för efterföljande handling. Få situationer inbjuder direkt till eftertanke på så sätt att individen kan ta sig tid att vrida och vända på möjliga alternativ och lyfta fram tvetydigheter i de ledtrådar som plockats upp. I stället nöjer sig individen med en rimlig tolkning – exakthet är många gånger ouppnåeligt (Weick m.fl., 2005).

Meningsskapande och institutioner

Meningsskapande hänger, vilket lyfts ovan, intimt ihop med institutioner (Weber & Glynn, 2006; Scott, 2014). Institutioner fungerar som internaliserade, kognitiva begränsningar i relation till meningsskapandet (Weber & Glynn, 2006). Genom institutionerna tas vissa saker för givna och ifrågasätts inte. Det medför att vissa möjliga förklaringar till en viss händelse inte kommer att vara

tillgängliga.

Weber och Glynn (2006) pekar på tre sätt individuellt meningsskapande är sammanlänkat med institutioner. För det första skriver de att institutionerna utgör de byggstenar som formar meningsskapandet. Meningsskapandet bygger på vettiga eller rimliga slutledningar. Vad som är rimligt, logiskt eller vettigt relaterar i sin tur till institutioner i form av institutionella roller, meningsscheman, institutionella logiker och så vidare. För det andra skriver de att institutioner guidar och begränsar individens handlingsutrymme i relation till en händelse. Handling sker många gånger automatiskt, utan att vi aktivt tänker igenom och planerar vad vi ska göra (Jfr. Kahneman, 2012). Vad som ses som möjliga handlingar kan triggas av perceptuella ledtrådar i vår omgivning, ledtrådar som framkallar vissa reaktioner. Spontana associationer kan därefter inverka på vår uppfattning av en viss händelse och få oss att handla på ett visst sätt, utan att vi ägnat varken situationen eller handlingen någon större eftertanke. Även om en roll och en yrkesidentitet är institutionellt begränsad är det inte säkert att en viss händelse aktiverar just yrkesidentiteten hos en specifik individ. Är det i stället en annan identitet, med andra institutionella begränsningar, som aktiveras kan de handlingar individen väljer att utföra i relation till händelsen bli annorlunda. Det tredje sättet individuellt meningsskapande är sammanlänkat med institutioner är enligt Weber och Glynn (2006) att institutioner skapas och uppförs i en ständigt pågående process.

Gränsobjekt

Som tidigare påpekats delar vi upp världen i kategorier. Objekt förstås i relation till andra objekt, yrkeskategorier och sociala identiteter, som i sin tur förstås i relation till andra yrkeskategorier och sociala identiteter. Vi kategoriserar på basis av vad något är såväl som på basis av vad det inte är. Således skapas gränser mellan olika kategorier. Vårt sätt att kategorisera medför också att saker som i realiteten är väsensskilda målas upp och förstås som samma sak.

Kategorisering, eller typifiering, är en del av institutionaliseringsprocessen. Genom att klumpa ihop ett antal handlingar eller objekt till en gemensam kategori besparar vi oss själva tid och energi. Efter ett tag blir kategorierna fasta, självklara och omedvetna (Berger & Luckmann, 1967 refererad i Eriksson-Zetterquist, 2009). Man kan också tala om kategorier och gränser som olika kontexter och rörelser mellan kontexter (Akkermann & Bakker, 2011). Den ökade specialisering i arbetslivet som lyfts i relation till såväl yrkeshögskolan som EQF, medför en ökning av antalet gränser inom samhället. Ett av syftena med ett gemensamt europeiskt ramverk sägs vara att öka rörligheten inom Europa. Syftet är således att bokstavligen underlätta gränsöverskridande.

Akkermann och Bakker (2011) definierar gränser som sociokulturella skillnader som ger upphov till avbrott i interaktioner och handlingar. I relation till den här uppsatsen utgörs gränserna bland annat av de olika yrkeskategorier och funktioner som samarbetar inom en organisation eller som tillsammans arbetar mot ett gemensamt mål (Akkermann & Bakker, 2011). På en yrkeshögskola arbetar, potentiellt, inhyrda såväl som anställda utbildare, utbildningsledare, administratörer och chefer mot ett och samma mål.

Vissa arbetsroller är uppbyggda på ett sådant sätt att de konstant rör sig på och mellan gränser. Sådana aktörer benämns gränsarbetare, gränsöverskridare eller mäklare (Akkermann & Bakker, 2011). Utbildningsledaren skulle i sin arbetsroll kunna ses som en sådan gränsarbetare. Arbetet består i att knyta ihop olika sociala praktiker och olika arbetsroller i relation till utbildningens syfte. Även utbildarna kan ses som gränsarbetare i de fall de normalt rör sig inom branschen. I sitt arbete som utbildare ska de överföra kunskap som inhämtats från en viss praktik till en annan. Gränsarbetarens arbete medför att hen tillhör flera olika praktikgemenskaper samtidigt och överför komponenter från en gemenskap till en annan (Jedemark, 2015). Att funktionera och mäkla över gränser är komplext. Gränsarbetaren måste översätta, koordinera och sammanföra olika, emellanåt till synes oförenliga, perspektiv (Jedemark, 2015).

De sociala praktiker utbildningsledaren ska sammanföra kan sägas bestå av den bransch utbildningen syftar till, de studerande, de lärare som kontrakteras och Myndigheten för yrkeshögskolan. Branschen representeras av arbetslivsrepresentanter i ledningsgruppen, de företag som tillhandahåller LIA-platser och eventuellt av de undervisande lärarna. I relation till skolverksamheten binds praktikgemenskaperna ihop av ett gemensamt mål i form av de studerandes avsedda lärande. Praktikerna skiljer sig genom de olika institutionella regler som är kopplade till de enskilda rollerna men som inte är gemensamma för samtliga roller. Regler, gemenskap, redskap och definition av det gemensamma målet skiljer sig potentiellt mellan de sociala praktikerna, vilket kan medföra svårigheter i relation till gränsöverskridande dialoger.

Den gränsöverskridande funktionen kan innehas även av ting, så kallade gränsobjekt. Begreppet har sitt ursprung i en artikel av Star och Greisemer från 1989 och utvecklades som ett analytiskt redskap i syfte att skapa förståelse för samarbete och koordination mellan olika praktikgemenskaper (Winroth m.fl., 2010). Star och Greisemer (1989) fascinerades av hur medlemmar i olika världar kunde utbyta erfarenheter och samarbeta, utan att alls vara eniga. Gränsobjekt definieras av förmågan att fungera i flera korsande sociala världar (Winroth m.fl., 2010). Star och Greisemer (1989) menade att ett gränsobjekt bör innehålla tre komponenter. För det första bör det vara flexibelt i relation till olika tolkningar och syften. Exempelvis tjänar kursplaner olika syften beroende på var de används: det kan handla om en kontrollerande funktion, en pedagogisk funktion, en förmedlande funktion eller en kartläggande sådan. För det andra bör gränsobjektet vara utformat med hänsyn till de arbetsstrukturer, processer och behov som definierar arbetet i var och en av de olika praktikgemenskaperna. För det tredje bör gränsobjektet vara väl strukturerat i var och en av de praktiker där objektet ska användas, samtidigt som det kan förbli vagt och illa strukturerat för samarbete mellan grupperna. Gränsobjektet syftar inte till att knyta ihop de olika praktikerna genom samarbete utan fyller sin funktion genom *hur* det används i var och en av de olika praktikerna.

Väl utformade gränsobjekt kan potentiellt underlätta arbetet för gränsarbetarna genom sin förmåga att överföra meningsbärande komponenter från ett sammanhang till ett annat (Jedemark, 2015; Akkerman & Bakker, 2011). Många studier har dock visat hur objekt misslyckas att fylla den gränsöverskridande funktion de är avsedda för (Akkerman & Bakker, 2011). Om ett objekt tillskrivs *fullständigt* olika egenskaper, syften och innebörder i de sammanhang det ska användas i ger det ett falskt sken av mening. I själva verket är praktikerna helt särkopplade (Lindberg-Sand, 2008). Vidare är gränser flytande; de kopplas till kategorisering, institutioner och språkliga redskap som förändras över tid. Det medför att gränsobjekt som vid en viss plats och tidpunkt är välfungerande vid en annan inte har samma möjlighet att fylla samma funktion (Barrett & Oborn, 2010; Pennington, 2010 refererade i Akkerman & Bakker, 2011).

Kursplanerna kan fungera som gränsöverskridande objekt.

Tabell 1.

Kursplanernas potentiella nytta

Aktör	Potentiell nytta
Bransch	Instrument för att bedöma och beställa kompetens
Studerande	Planering och upplägg av studier,
Utbildningsledare	Kravställande på lärare och studerande, strukturellt redskap för utbildningsplanering
Lärare	Pedagogiskt, didaktiskt, och relationellt
Myndigheten för yrkeshögskolan	Kravställande på anordnare

Den tänkta nyttan i relation till var och en av de olika praktikgemenskapernas mål och syfte måste tydligt kommuniceras, förstås och därefter översättas till handling i varje grupp. För de undervisande lärarna kan kursplanerna fylla ett syfte som pedagogiskt redskap för kursplanering och examinationer, men också fungera som ett delvis relationellt redskap som ger läraren möjlighet att ställa sig på de studerandes sida gentemot utifrån kravställda mål. Från utbildningsanordnarens perspektiv kan kursplanerna fungera som ett strukturellt redskap för att måla fram utbildningens röda tråd och arbetsgång, såväl som ett kravställande sådant i relation till lärarnas arbete. För den bransch som ska anställa de studerande efter avslutad utbildning kan kursplanerna och de betyg som följer med avslutade kurser fungera som ett dokument som förtydligar vilken kompetens potentiella arbetstagare bör inneha. Kursplanerna fungerar för de flesta av de grupper de är gemensamma för både som ett redskap och som regler vilka styr praktiken. För utbildningsanordnarna medför krav om kursplanernas själva existens regelstyrningen. För lärarna regelstyr kursplanerna delar av praktiken genom att ställa krav på vad som ska läras ut och hur detta ska examineras och betygssättas.

Ses kursplanerna bara som krav uppifrån, utan tydligt syfte riskerar de att särkopplas från den praktiska verksamheten (Powell & Dimaggio, 1991). Om kursplanernas avsedda nytta inte förstås eller upplevs relevant i någon av de olika grupperna, sannolikt till att de därefter inte kan uppfylla avsedd nytta i resterande grupper. Om nyttan och syftet inte förstås av utbildningsanordnarna finns ingen anledning för dessa att lägga tid på kursplaner i annat syfte än att uppfylla de krav myndigheten ställer. Detta riskerar att medföra att kursplanerna skrivs ihop hastigt och ogenomtänkt. Är kursplanerna inte välskrivna kommer de inte vara a nytta för lärarna. Ligger kursplanerna inte till grund för examinationer och betygssättning finns ingen koppling mellan kursplanerna och de studerandes kompetens, vilket leder till att de förlorar sitt syfte som kravställande ifrån berörd bransch.

För att kursplanerna ska fungera som gränsöverskridande objekt krävs det, utöver att de ska tjäna ett syfte för var och en av de olika grupperna, även att varje grupp besitter viss specifik kompetens i relation till såväl kursplansdokumentet som arbetsutövningen. Kursplanerna måste utformas så att det finns en pedagogisk logik, där innehåll, undervisningsformer, former för kunskapskontroll och betygskriterier hänger ihop. Den inre logiken måste därefter förstås av den som ska begagna sig av kursplanerna i sin undervisning. Undervisande lärare måste därefter ha kompetens för att såväl undervisa som bedöma och betygssätta i enlighet med kursplanerna. Bedöms de studerande inte korrekt i enlighet med kursplanerna

förlorar dokumentet sitt värde för branschrepresentanterna. Resonemanget medför höga krav på såväl de som skriver kursplaner som på undervisande lärare.

Hur de teoretiska delarna hänger ihop och används

För att ytterligare förklara syftet bakom det tredelade teoretiska ramverket kan vi använda oss av tanken om idéer på resa (Czarniawska & Joerges, 1996).

Idéer om hur god utbildning bör bedrivas finns i många varianter i och omkring yrkeshögskolan. Den nyinstitutionella teorin har använts för att analysera förutsättningarna för att dessa idéer ska få fäste inom yrkeshögskolan. Som tidigare påpekats är det individer är avgörande för vilka idéer som får fäste och vilka som glöms bort. Teorin om meningsskapande har därför använts för att förstå och analysera individerna som verkar inom utbildningsformen, specifikt i relation till hur deras förståelse för kursplansdokumenten relaterar till handling. Denna förståelse har därefter, med hjälp av teorin om gränsobjekt användas för att analysera dokumentens potentiella nytta i relation till de krav som då måste ställas på de individer som begagnar sig av dokumenten.

Det teoretiska ramverket möjliggör således att koppla kursplansdokumentet till kompetenskrav, vilka därefter kan ställas i relation till organisering såväl som till de individer som verkar inom utbildningsformen. De tre länkar därmed samman och inverkar på varandra.

Metod

För att besvara mina frågeställningar har det setts som relevant att undersöka hur de som verkar inom yrkeshögskolan förhåller sig till och förstår kursplansdokumenten. De faktiska kursplansdokumentens utformning har också setts vara av relevans. Dokumentens utformning inverkar på hur respondenternas svar bör tolkas. Likaså har det sätt på vilket myndigheten uttalar sig om dokumenten setts vara av vikt. Metoden utgår därför, precis som det teoretiska ramverket, ifrån en triangulering, här bestående av dokumentanalyser, gruppintervjuer och semistrukturerade intervjuer. Metodtrianguleringen faller också tillbaka mot studiens vetenskapsteoretiska grund vilken kommer presenteras nedan.

Vetenskapsteoretisk grund

Studien bygger på en tolkande ansats, vilken, enligt Alvesson och Berg (1992, refererade i Skålén, 2002) också är den vanligast förekommande ansatsen inom organisationsteorin. Tonvikten ligger på hermeneutik, men uppsatsen innehåller även drag av kritisk teori och postmodernism (Alvesson & Skoldberg, 2017).

Den hermeneutiska tonvikten kopplar an till uppsatsens fokus på förståelse. Det medför också att den hermeneutiska utgångspunkten är av filosofiskt slag snarare än metodologiskt sådant. (Kerney, 1994 refererad i Maasdorp, 2019) Gadamer och Ricœur ska ses som de främsta representanterna för filosofisk hermeneutik (Maasdorp, 2019). Förståelse betraktas inom den filosofiska hermeneutiken som erfarenheten av att vara i världen, snarare än som en valbar produkt av tolkning på så vis att en person har möjlighet att *välja* att utföra tolkningen eller låta bli. Vi har inte, enligt den filosofiska hermeneutiken, möjlighet att ställa oss utanför tolkningen.

Utöver de två klassiska hermeneutiska cirkelarna, bestående av pendling mellan del och helhet respektive pendling mellan förståelse och förförståelse, lyfter Ricœur in en tredje hermeneutisk cirkel som består av en pendling mellan förklaring och förståelse. Ricœur (1993) anser att den dikotomi som omfattat begreppen, där förståelse tillskrivits samhällsvetenskaplig forskning och förklaring naturvetenskaplig sådan, är olycklig och bör upplösas. För att förstå mänskligt handlande behövs såväl förklaringar av yttre betingelser, som förståelse för relationen mellan mänsklig vilja och mänskliga motiv. Ricœur (1993) föreslår därför i stället en dialektik mellan förståelse och förklaring. Mänskligt handlande måste, enligt Ricœur, tolkas på basis av förståelse för själva människan, relaterad till de strukturella faktorer som skapar förutsättningar för handlandet. Handlingen och händelseförloppet är sammanlänkade, vilket medför att de bör studeras ihop. Förståelse och förklaring ska därmed ses som intimt sammanlänkade, och ömsesidigt beroende. Förklara *eller* förstå byts ut mot förklara *såväl som* förstå, eller förklara *för att* förstå.

Begreppen förklara respektive förstå har på flera sätt inverkat på metodologiska val och tolkning av insamlade data. För att kunna sätta den förståelse som respondenterna gav uttryck för i ett sammanhang sågs det exempelvis vara av vikt att förstå de idéer om utbildning som låg till grund för yrkeshögskolans införande, såväl som de idéer om utbildning som i nutid omgärdar utbildningsformen. Dessa idéer har betraktats som yttre betingelser med bäring på vilka handlingar som setts som tillgängliga för respondenterna, och kopplar därmed an till begreppet förklara (jfr. Ricœur, 1993). Det innebär också att begreppet förklara relaterar till det nyinstitutionella perspektivet. Begreppet förstå kopplar i sin tur an till meningsskapande och sätter individerna i fokus. Respondenternas svar har således försökt förstås från respondentens perspektiv. Genom att i så stor utsträckning som möjligt sätta sig i dennes skor. Därefter har svaren också tolkats och sökt förklarats på basis av yttre faktorer.

Intervjuer

Gruppintervjuer

Gruppintervjuerna samordnades via en kontakt på ett företag som bedriver utbildningar för

utbildningsledare. En grupp som vid ett antal tillfällen under hösten 2019 träffades runt om i Västsverige tillfrågades att delta i studien. Av ca 20 tillfrågade personer valde sex att delta i intervjuerna, vilka genomfördes under två lunchpauser i samband med utbildningsträffarna. Den första intervjun varade 50 minuter och den andra 40. Gruppen bestod totalt av tre män och tre kvinnor i 30–50-års åldern, varav en endast deltog på första intervjun och en annan endast på den andra. Det innebär att gruppen vid varje tillfälle bestod av fem deltagare. Respondenterna representerade olika utbildningsområden och hade arbetat inom utbildningsformen mellan ett och fem år. Intervjuerna skedde med en månads mellanrum.

Gruppintervjuer är en lämplig metod för datainsamling när det handlar om att få en bild av människors beteenden, känslor och attityder i sammanhang där samtal om dessa vanligtvis är svåra att få till stånd (Morgan & Kreuger, 1993 refererad i Tursunovic, 2002) Millward (1995 refererad i Hylander, 1998) anser att metoden är speciellt lämpad för att undersöka idéer som uppkommit i interaktion med andra och som därefter ligger till grund för handling. Sammanhanget kan mana deltagarna till att medvetandegöra och analysera åsikter och ställningstaganden som vanligtvis inte uppmärksammas (Hylander, 1998). Det var också främst i det avseendet gruppintervjun sågs som intressant för att komplettera undersökningen. Syftet var att lyfta fånga upp aspekter som kunde säga något om respondenternas upplevda handlingsfrihet: dels i relation till arbetets upplägg och den eventuella tids- och resursbrist som kanske kan kopplas dit, dels i relation till deltagarnas kunskaper om och resonemang om frågor med koppling till studiens syfte. Det innebär att analysen därefter utgått såväl från det som sägs som från det som utelämnas.

Fokus som moderator under gruppintervjuer är att leda diskussioner och svara för att diskussionsklimatet motiverar och engagerar deltagarna att framföra åsikter och tankar (Tursunovic, 2002). Jag försökte därför hålla fokus på de ämnen som behandlades, utan att aktivt styra diskussionen eller agera som deltagare i den (Tursunovic, 2002). På så vis sökte jag kontrollera processen, utan att kontrollera innehållet i diskussionerna (Millward, 1995 refererad i Hylander, 1998).

Kreuger (1994 refererad i Hylander, 1998) föreslår en struktur för upplägg på intervjuguide som utgår ifrån att intervjun inleds med öppningsfrågor som rör det som är gemensamt för gruppen ifråga. I fallet för min intervju handlade det om frågor rörande yrkesrollen. Därefter introducerades ämnen som gruppen fick resonera runt. Följdfrågor ställdes främst när diskussionen ebbade ut. Tiden var vid båda tillfällena begränsad, vilket påverkade i vilken ordning jag ställde frågorna. De ämnen som föreföll mest angelägna introducerades i ett tidigt skede.

Enskilda intervjuer

Sammanlagt kontaktades ca 50 utbildningsledare och lärare för de individuella intervjuerna. Urvalet skedde slumpmässigt genom utskick på LinkedIn samt telefonsamtal och mail till yrkeshögskolor. Vid den inledande kontakten gavs en översiktlig beskrivning av det som avsågs undersökas. Av de kontaktade valde fyra lärare och fyra utbildningsledare att ställa upp på intervjuer. Av de som besvarade kontakten men ändå valde att inte delta angavs framförallt tidsbrist som skäl.

Av de 8 som valde att ställa upp på intervju var tre män och resterande sju kvinnor. Respondenterna var i 30–50-års åldern och representerade olika yrkesområden. De hade arbetat inom utbildningsformen mellan 1 och 10 år, i genomsnitt tre år. Det kan ses som en kort tid men måste ställas i relation till utbildningsformens korta livstid såväl som mot dess expansion, vilken medfört nya arbetstillfällen. För att veta om det föreligger eventuella snedvridningar vad gäller urvalet skulle detta behöva ställas mot statistik för utbildningsledare. I dagsläget finns dock, vad jag har kunnat se, ingen sådan att tillgå. Varje intervju inleddes med en beskrivning av uppsatsens intresseområde och en förfrågan om att få spela in intervjuerna. De enskilda intervjuerna inleddes därefter, precis som gruppintervjuerna, med frågor kopplade till yrkesrollen.

Den insamlade datan består av totalt 7 intervjuer. I en av intervjuerna deltog således två respondenter. Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant. Intervjuerna varade mellan 40–90 minuter med

en sammanlagda intervjutid på 7 timmar och 49 minuter. Två av intervjuerna skedde ansikte mot ansikte medan resterande genomfördes via videolänk. På så vis kunde urvalet innefatta lärare och utbildningsledare med större geografisk spridning. Den sista intervjun gjordes i syfte att se om materialet var mättat, då inget nytt framkom valde jag, med hänsyn till uppsatsens omfattning att inte kontakta ytterligare potentiella respondenter. Intervjuerna var semi-strukturerade, vilket innebar att en intervjuguide togs fram men att användandet av den följde samtalet. Ordningen på frågorna och hur dessa formulerades varierade därför mellan intervjuerna.

Forskningsfrågorna är centrerade runt begreppet förståelse. Intervjuerna har därför syftat till att relatera förförståelse till förståelse och till att ge insikter om vilka handlingar som ses som möjliga av intervjupersonerna. Att det saknas forskning om yrkeshögskoleutbildningar medförde att det var svårt att på förhand skapa en bild av i vilken utsträckning utbildningsledare och utbildare funderar över de frågor jag ville ha svar på. För att undvika att styra samtalen utformades intervjuguiden därför relativt löst.

Intervjuandet har betraktats som en social praktik, där kunskap produceras lokalt av intervjuare och intervjuobjekt (Kvale & Brinkman, 2014). Alvesson (2011) kallar intervjuformen lokalism och skriver att den bland annat är inspirerad av etnometodologi, samtalsanalys och diskursanalys. Han pekar på att formen har likheter med postmodernismen i det att språket här inte betraktas som en spegling av verkligheten. Verkligheten ses som lokalt förankrad och måste betraktas med det i åtanke. Alvesson (2011) framhåller också att formen sätter ett kritiskt fokus på intervjuandet där maktaspekter får möjlighet att lyftas fram men pekar samtidigt på att om formen tas för långt medföljer en risk för att vi underskattar intervjupersonernas möjlighet att säga något om sin sociala verklighet. Blir allt relativt riskerar forskning att mista förmågan att säga något om någonting alls. Inriktningen måste således balanseras och intervjupersonerna betraktas som potentiellt kunniga med möjlighet att tillföra kunskap kring det ämne de ombeds tala om.

Språk och handling har vidare betraktats som potentiellt separerade. Det ska inte tolkas som att språket setts som obetydligt. Intervjusvaren sågs kunna ge en uppfattning om vilka handlingar som framstår som möjliga för respondenten, och sågs därmed kunna säga något om hur denna läser av och ser på sin omgivning. Svaren har således inte behandlats som sanning. Snarare som en uppsättning färger som tillsammans med övriga metoder för datainsamling syftat till att skapa en sammanhängande bild av hur respondenterna förstår och förhåller sig till utbildningsverksamheterna.

Tolkning och analys intervjuer

Tolkningsprocessen inleddes redan under intervjuerna och inverkade exempelvis på vilka följdfrågor som ställdes. Uppsatsens vetenskapsteoretiska grund medför att tolkning inte ses som något valbart (Jfr. Ricœur, 1993). Vi kommer färgas av vår förståelse, förförståelse, personlighet och roll i situationen (Jfr. Weick, 1995). Det gäller såväl intervjuare som respondent. Av den anledningen såg jag det vara av vikt att vara så inläst som möjligt redan vid intervjutillfällena. Inläsningen gällde faktorer som relaterade till specifikt till yrkeshögskolan såväl som till det teoretiska ramverk som används i uppsatsen.

Såväl enskilda intervjuer som de båda gruppintervjuerna transkriberades ordagrant och kodades därefter genom en tematisk innehållsanalys (Bryman, 2011). Det innebar att intervjuerna både lästes och lyssnades igenom ett flertal gånger för att upptäcka teman i relation till forskningsfrågorna. Delar som jag ansåg låg utanför ämnet för uppsatsen sorterades bort och de delar som ansågs vara av relevans kondenserades och sorterades i teman.

Jag har valt att redovisa resultatet i löpande form under de teman som framkom i kodningen. Det är ett sätt att vara transparent med min tolkning i relation till materialet. Det är också tänkt att öka läsbarheten. Samtidigt medför det att intervjuerna lösryckts från sitt ursprungliga sammanhang. Samtliga respondenter finns representerade i den sammanskrivna resultatdelen. Citat från de enskilda respondenterna har däremot valts bort av utrymmesskäl, såväl som för att öka läsbarheten.

Respondenterna har delgetts analysen såväl som de citat denna bygger på med förhoppning att på så vis kunna undvika eventuell snedvridning av resultatet på basis av vilka citat som valts ut och hur dessa har skrivits ihop till en sammanhängande text.

Dokumentanalyser

Jag har genomfört två dokumentanalyser. Båda av kvalitativ och jämförande art (Bryman, 2011). Det har funnits flera syften med dokumentanalyserna. För det första behandlar min undersökning förståelse för kursplaner. Hur dokumenten faktiskt ser ut och vilka slutsatser som kan dras av dem är av betydelse för hur intervjuvaren bör förstås och tolkas i relation till uppsatsens frågeställningar. För det andra belyser dokumentanalyserna, tillsammans med tidigare genomgång av direktiv, lag och förordning samt informationsmaterial, hur myndigheten för yrkeshögskolan kommunicerar med anordnarna i relation till kursplaner. Myndighetens syn på kursplaner, så som den kommer till uttryck i förklarande dokument och granskningsbeslut kan är intressant i relation till intervjuvaren. Slutligen syftar dokumentanalysen till att undersöka hur myndigheten själva förstår och förhåller sig till direktiv, lag och förordning. Det finns dock inte möjlighet att, genom denna analys, till fullo belysa myndighetens förståelse för eller syn på dokumenten. För att göra det skulle analysen behöva sträcka sig vidare och omfatta många fler av de dokument myndigheten tillhandahåller.

Dokumentanalys 1

Kursplaner från ca 50 slumpmässigt utvalda utbildningar, vilka hade genomgått en kvalitetsgranskning 2019 begärdes i januari 2020 ut från Myndigheten för yrkeshögskolan. Eftersom dokumentstudien endast utgör en del av undersökningen sågs det dock inte som möjligt att undersöka samtliga kursplaner. Vid en genomläsning av de utbegärda kursplanerna hittades därför fyra utbildningar till tandsköterska, vilka styrs av gemensamma styrdokument givna och formulerade av myndigheten. Utbildningarna sågs som intressanta av flera skäl. För det första bistod dokumenten med information som relaterade till såväl myndighetens som anordnarna. För det andra ansågs likheter och skillnader anordnarna emellan vara lättare att jämföra när vissa av kursplanernas delar låg fast. För det tredje ansågs de kursplanerna baserade på givna styrdokument kunna komplettera den andra dokumentanalysen, vilken rör kursplaner som inte är nationellt reglerade.

Sammanlagt består analysen av 54 kursplaner och fyra utbildningsplaner tillhörande fyra utbildningar med nationellt likvärdigt innehåll.

Tolkning och analys

Analysen har bestått av två delar. För det första jämfördes kursplanerna mot varandra, såväl som mot den av myndigheten givna texten med syfte att belysa likheter och skillnader. Specifikt granskades skillnader i hur mål tolkades som endera kunskaper, färdigheter eller kompetenser, fördelning av examinationer, variationer vad gäller examinationsformer, antal kursplansmål samt formuleringar vad gällde betygskriterier. Jämförelserna har gjorts genom att bryta ut, räkna och tabellföra förekomster av olika enheter.

För det andra har de granskade dokumenten brutits ner och analyserat i relation till råd för att skriva kursplaner på basis av resultat av lärande. Dessa råd presenterades i kapitlet bakgrund. Dokumenten har därtill jämförts mot lag och förordning.

Slutligen har analysen relaterats till såväl det teoretiska ramverket som den tidigare forskning som presenterats tidigare.

Dokumentanalys 2

I den andra dokumentanalysen jämfördes myndighetens granskningsbeslut för 17 utbildningar vilka 2018 genomgick en fördjupad tillsyn. Dokumentanalysen baseras på 237 kursplaner samt 17

utbildningsplaner, vilka gått igenom och jämförts med myndighetens 17 granskningsbeslut för de respektive utbildningarna.

Urvalet baserades till stor del på tillgång. Under 2019 genomförde myndigheten endast kvalitetsgranskningar, men ingen fördjupad tillsyn, varför de genomgångna besluten är från 2018.

Därtill är syftet att belysa hur myndigheten kommunicerar med anordnarna angående kursplaner, specifikt i relation till vad som får kritik av myndigheten och hur denna kritik fördelas. Analysen har gått ut på att jämföra tillsynsbeslut med de kursplaner besluten gäller. Precis som i den första dokumentgranskningen genomfördes också en övergripande jämförelse kursplanerna emellan.

Tolkning och analys

Dokumentet, såväl som granskningsbesluten sorterades efter anordnare, utbildning och granskare. Därefter kondenserades och tabellfördes myndighetens kritiska nedslag. Tabellen användes som mall för att granska kursplaner och utbildningsplaner.

Slutligen har även den andra dokumentanalysen relaterats till såväl det teoretiska ramverket som den tidigare forskning som presenterats tidigare.

Etiska aspekter

Föreliggande uppsats är i mångt och mycket en kritisk sådan. Även om kritiken inte är riktad mot de respondenter som valt att ställa upp i undersökningen sågs det vara av vikt att i största möjliga mån skydda dessa från eventuell skada eller kränkning, utan att förlora transparensen i relation till tolkningar och slutsatser. Det är forskarens ansvar att se till att de som deltar i en undersökning inte kommer till skada (Vetenskapsrådet, 2017). Såväl respondenter som dokument och granskare har avpersonifierats i syfte att i största möjliga mån ge dem konfidentialitet. Alla deltagare fick ta del av resultatet och de citat detta bygger på. De ombads därefter säga till om de ansåg att detta innehöll delar som medförde att de kunde identifierades, eller dragna slutsatser som de inte ansåg överensstämde med de intervjuvar de givit, vilket ingen gjorde (Vetenskapsrådet, 2017).

Respondenterna har mottagit information om studien såväl muntligt som skriftligt (Vetenskapsrådet, 2017). De informerades skriftligen om studiens övergripande syfte och ändamål samt om att deltagandet var frivilligt redan vid det tillfälle de först kontaktades. Vid själva intervjutillfället informerades de också om att de hade rätt att när som helst avbryta intervjun och inte vidare delta i studien, utan några konsekvenser. Samtliga respondenter gav sitt samtycke till ljudupptagning av intervjuerna (Vetenskapsrådet, 2017).

Vad gäller de granskade dokumenten skulle det med lite möda vara möjligt att spåra analysen till specifika personer och anordnare, trots den avpersonifiering som gjorts. Eftersom granskningarna har behandlat offentliga dokument har konfidentialitet inte setts vara av samma vikt som vid intervjuerna. Av samma anledning har samtycke inte efterfrågats. Vad gäller dokumentanalyserna finns ingen möjlighet att korrigera eventuella snedvridningar genom återkoppling till upphovsmakarna. Noggrannhet och transparens har därför setts som extra viktigt vad gäller dokumentanalyserna (Jfr. Vetenskapsrådet, 2017). Detta för att läsaren själv ska kunna ta ställning till de slutsatser som dras. Att vara så transparent som möjligt, men samtidigt presentera en text med hög läsbarhet, som inte innehåller allt för mycket rådata, har dock varit en svår balansgång. Av den anledningen har det också setts som viktigt att spara den rådata som slutsatserna bygger på. All data förvaras i en dator med tillhörande molntjänst och har inte förflyttats mellan olika lagringsplatser (Jfr. Vetenskapsrådet, 2017).

Studiens kunskapsintresse och tillförlitlighet

Det finns olika varianter av tillförlitlighet, däribland trovärdighet, överförbarhet och pålitlighet (Bryman, 2011). Uppsatsen vilar på en hermeneutisk grund med tonvikt på Ricœurs hermeneutiska filosofi. Studiens teoridel utgår därefter i huvudsak ifrån socialkonstruktionistiska bidrag. Den vetenskapsteoretiska grunden medför att objektivitet varken ses som möjligt eller önskvärt. Att kunna dra generaliserbara slutsatser av det som beforskats är således inte syftet. Kunskapsintresset och bidraget handlar i stället om att bidra med nya perspektiv och ny förståelse.

Studiens tillförlitlighet kan påverkas av ett antal faktorer. Exempelvis genomfördes gruppintervjuerna på en utbildning för utbildningsledare, vilket medförde att flera av respondenterna hade ganska liten erfarenhet av yrket. Respondenternas erfarenhet skulle kunna inverka på svaren. Det gick dock inte att skönja en sådan skillnad när svaren ställdes mot respondenter med större erfarenhet. Vad gäller de granskade kursplanerna är de, med undantag för de granskade utbildningarna till tandsköterska, från 2018. Utbildningsformen utvecklas fort, vilket medför en risk för att praktiken utvecklats och förändrats.

Vad gäller urvalet användes i stor utsträckning LinkedIn, vilket gör att de som nåddes av min förfrågan kan ses som en förlängning av mina egna sociala kontakter på nätverket. Det skulle kunna ses som ett skäl till snedvridning. Samtidigt är yrkeshögskolan fortfarande relativt liten och inledda kontakter ledde vidare till nya kontakter på samma vis som om jag hade ringt runt. Anledningen till att använda LinkedIn var att det sågs som ett sätt att kunna kontakta lärare, vilka var svåra att hitta via skolorna. Jag insåg också tidigt att jag sannolikt skulle behöva kontakta ett stort antal potentiella respondenter, varför LinkedIn sågs som en lämplig plattform. Svaren från de respondenter som hittades via LinkedIn kan heller inte sägas skilja sig i större utsträckning från de som kontaktades genom kalla samtal.

När det kommer till överförbarhet är det som eftersträvas i studien inte generaliserbarhet utan fördjupad förståelse för fenomenet yrkeshögskolan. Kursplanerna har valts som fokuspunkt eftersom de knyter ihop så många av yrkeshögskolans olika praktiker. Utgångspunkten medför att studien söker täcka in ett brett område på bekostnad av fördjupning. I relation till den lilla mängd forskning som finns om yrkeshögskolan föreföll angreppssättet relevant för att, i så stor utsträckning som möjligt, försöka undgå att missa viktiga aspekter vilka skulle kunna snedvrیدا studiens resultat.

Metoddiskussion

Ursprungligen avsåg jag genomföra en fallstudie vilket skulle ha inneburit observationer i såväl klassrum som hos utbildningsledare och därtill medfört andra möjligheter att fråga respondenterna om de kursplaner som faktiskt granskas i uppsatsen. Med nuvarande metod är de kursplaner som granskas i dokumentanalyserna inte desamma som de respondenterna uttalar sig om, vilket skulle kunna ses som en brist. Tyvärr visade det sig svårt att hitta kandidater som hade tid och möjlighet att ställa upp på en sådan fallstudie. Att intervjuer och dokumentstudier inte kan ställas mot faktisk handling är, som jag ser det, den mest relevanta invändningen mot mina metodval i relation till uppsatsens kunskapsintresse. Uppsatsen handlar om teori relaterat till praktik, vilket inte fullt ut kan undersökas utan att faktiskt observera praktiken. Samtidigt hade ett sådant försök möjligtvis visat sig vara för stort för att rymmas inom ramen av en masteruppsats. Den metod som nu används visar på vilka handlingar som framstår som möjliga för respondenterna. Ser man på de kursplaner som undersöks som en genomförd handling, handlingen att författa kursplaner, kan dessa också behandlas som ett slutresultat av respondenternas förståelse och visa på potentiella brister. Däremot kan handlingen, genom vald metod, inte undersökas i realtid. Den metod som nu används kan därför ses som ett förarbete för senare observationer.

Jag har tidigare påpekat att uppsatsen prioriterar bredd på bekostnad av djup, vilket också skulle kunna kritiserars. Såväl intervjuer som dokumentstudier skulle kunna vara ensamma föremål för en uppsats. På så vis skulle de slutsatser som dras kunna fördjupas ytterligare. Samtidigt förelåg, som jag såg det, en

stor risk för att en sådan djupdykning skulle medföra snedvridningar på grund av nödvändigheten att bortse ifrån faktorer av vikt för dragna slutsatser. Kritiken gäller därmed snarast försöket att göra en heltäckande undersökning inom ramen för en masteruppsats och de begränsningar det medfört gällande omfattning och nedlagd tid.

Resultat och analys

Nedan följer tre resultatavsnitt. I det första resultatavsnittet redovisas de intervjuer som genomförts.

I det andra granskas fyra utbildningar till tandsköterska (dokumentanalys 1) vilka regleras av gemensamma styrdokument. Granskningen indikerar att det hos anordnarna saknas en gemensam förståelse för hur styrdokument ska utformas. De granskade dokumenten har små möjligheter att fungera väl för de grupper som potentiellt skulle kunna ha nytta av dem. Det medför sannolikt att de, åtminstone till del, särkopplas från de faktiska verksamheterna.

I det tredje resultatavsnittet synas myndighetens granskningar av anordnarnas styrdokument (dokumentanalys 2). Granskningen fördjupar bilden av att anordnarnas förståelse för styrdokumentens utformning varierar stort. Vidare visar granskningen att myndighetens egen tolkning av förordningen tycks variera. Detta är anmärkningsvärt med tanke på att regelverket är medvetet sparsmakat.

Intervjuer

Nedan redovisas i löpande text de intervjuer som genomförts inom ramen för studien. Redovisningen innefattar såväl enskilda intervjuer som gruppintervjuer. Rubrikerna följer den tematiska uppdelning som väglett tolkningen.

De två första rubrikerna, "Utbildningsledarens arbete och roll" och "Lärarnas arbete och roll", syftar till att ge en bild av hur arbetssituationen ser ut för utbildningsledare och lärare. Grundtanken är att det sätt på vilket arbetet organiseras och arbetsuppgifter viktas har betydelse för det kollektiva och individuella meningsskapandet. Därtill ses rollidentiteten som viktig av samma anledning. Arbetets upplägg och organisering skapar den grund som övriga analyser kan falla tillbaka mot. Nästa rubrik, "Syftet och nyttan med kursplaner", avser att ge underlag för att analysera kursplanerna som idé i relation till praktiken. Grundtanken är att det måste finnas tydliga incitament för att plocka upp idéer i omlopp (Lindberg & Erlingsdottir, 2003). Vad respondenterna framhåller som nyttan med kursplaner är därför av vikt i relation till hur kursplaner används och förstås. Rubriken "Kunskap, färdighet och kompetens" finns med för att de var något många av respondenterna själva nämnde. Flertalet av de granskade kursplanerna har också delat in sina mål i kunskaper, färdigheter och kompetenser. Formuleringarna faller tillbaka på SeQF och kan potentiellt säga något om hur respondenterna ser på och förstår ramverket såväl som hur de ser på och förstår lärande i relation till utbildningsverksamheten. Rubrikerna "Mål och betygskriterier", "Former för kunskapskontroll" samt "Bedömning och betygsättning" ämnar visa på hur respondenterna förstår och förhåller sig till kursplansdokumentens olika delar.

Utbildningsledarens arbete och roll

De intervjuade utbildningsledarna kommer ifrån olika bakgrunder. Tre av de totalt 10 intervjuade utbildningsledarna har 3 pedagogiska utbildningar i grunden och har tidigare undervisat, antingen på gymnasium eller vuxenutbildning. Andra har tidigare verkat i den bransch eleverna på deras utbildningar har som mål att arbeta inom. Ytterligare några har tidigare arbetslivserfarenhet som inte relaterar till varken bransch eller pedagogik.

Utbildningsledarna beskriver att deras arbete innefattar alla delar av utbildningarna: de ansvarar för att kontraktera och instruera lärare, ha hand om ledningsgrupper, ha hand om LIA, rapportera till myndigheten och för att ta hand om praktiska göromål på skolorna. Det exakta upplägget och de ansvarsområden de enskilda utbildningsledarna ansvarar för skiljer sig mycket åt mellan de tillfrågade utbildningsledarna. Några skolor har administratörer och funktioner som avlastar utbildningsledarna, medan utbildningsledarna på andra skolor har ett helhetsansvar för samtliga av utbildningarnas delar. Hos några utbildningsanordnare har rollen delats upp i ett par, tre olika funktioner. Flertalet av

respondenterna undervisar också, vilket gör att de utöver sina andra uppgifter även ansvarar för planering, genomförande och betygsättning av vissa kurser.

Utbildningsledarnas jobb skulle, så som de beskrivs, kunna sammanfattas i några olika områden. För det första handlar det om ansvar gentemot studerandegruppen. Det rör sig om att hålla klassmöten och enskilda samtal samt att följa upp undervisning och resultat. För det andra handlar det om att skapa kontaktytor med branschen i form av ledningsgruppsmöten, kontakt med LIA-företag och anskaffning av lärare. För det tredje är utbildningsledarens roll även en administrativ sådan, där man ansvarar för rapportering till myndigheten och ser till att betygsunderlag sparas på rätt ställe. Hur dessa områden viktas och fördelas varierar mellan anordnarna.

Flera av de intervjuade utbildningsledarna framhåller att tiden emellanåt inte räcker till eller att den fördelas på ett sätt som upplevs suboptimalt. Man pekar på att arbetet från och till är mycket stressigt och nämner kollegor som gått in i väggen eller bytt bana på grund av en ohållbar arbetsbörda. Någon beskriver hur man försökt att hantera arbetsbördan genom att dela upp de utbildningsövergripande arbetsuppgifterna mellan sig inom organisationen. Andra har, som tidigare nämnts, delat upp rollen i flera där en har ansvar för pedagogiska frågor och studerandekontakt medan en annan har hand om kontaktytor gentemot branschen.

En av de intervjuade utbildningsledarna säger dock att den upplevt ohållbara arbetsbördan främst ska ses som resultatet av dålig planering.

Det finns många indikatorer på att meningsskapandet för de enskilda utbildningsledarna ser olika ut. De kommer från olika bakgrunder, har hand om många och varierade områden kopplade till utbildningarna. Därtill viktas och fördelas dessa områden olika mellan anordnarna. Det framstår således som sannolikt att utbildningsledarnas tolkningsramar skiljer sig stort åt i relation till utbildningsverksamheten (Jfr. Von Platen, 2006). Att arbetet som utbildningsledare skiljer sig så pass mycket åt mellan skolorna innebär därtill att det saknas en gemensam rollidentitet kopplad till arbetet, där värderingar, mål och normer kan sägas vara gemensamma (Ashforth, 2001).

Lärarnas arbete och roll

Lärarna anställs oftast på konsultbasis och kontrakteras endast för den specifika kurs de ska hålla. I uppdraget specificeras generellt sett de antal timmar de ska befinna sig i klassrummet, samtidigt ingår uppgifter som går utöver tiden i klassrummet. Exempelvis ingår upprättande av examinationer, rättning och bedömning i uppdragen utan att tidsbestämmas i relation till lönesumman. Lärarna vittnar om att detta arbete många gånger tar mer tid än vad som enligt dem är rimligt i relation till den lön de får.

Några av de intervjuade lärarna lyfter att de emellanåt upplever anordnarnas rekryteringar som ad hoc-betonade och tidspressade. Det är inte ovanligt att få förfrågningar där startdatum för erbjuden kurs ligger två veckor efter den inledande kontakten. Vidare hävdar de att en tydlig kompetensprofil för undervisande lärare på många håll saknas eller är bristfällig och otydlig. En av de intervjuade lärarna säger dock att kvaliteten höjts betydligt under den tid yrkeshögskolan har funnits.

Yrkeskunskap framhålls som viktigast i relation till lärarkompetensen och är det utbildningsledarna framförallt letar efter hos undervisande lärare. Samtidigt har få av utbildningsledarna själva erfarenhet från den aktuella branschen, vilket medför en utmaning vid bedömning potentiella lärares yrkeskunskaper.

Lärarna pekar på utmaningar i uppdraget kopplade till heterogena studerandegrupper samt till de regler och direktiv som styr undervisning, examination och bedömning, vilka emellanåt upplevs som ologiska eller svåra att förhålla sig till. Flera av lärarna upplever därtill att de uppgifter som går utöver själva undervisningen tar mer tid i anspråk än de ursprungligen räknat med. Det handlar om framtagande av material, uppföljning av studerande samt rättning och betygsättning. Det framhålls vidare som

problematiskt att utbildningsformen inte omfattas av obligatorium, framförallt i förhållande till bedömning och betygsättning av de studerandes prestationer. De utmaningar lärarna nämner kan i stor utsträckning sägas vara kopplade till områden av pedagogisk och didaktisk art. (Jfr. Leijon, 2016)

Vid introduktion får lärarna oftast kursplan och utbildningsplan. Arbetet upplevs i övrigt som ganska fritt. Tydliga pedagogiska direktiv har de intervjuade lärarna inte fått vid de skolor där de undervisar, undantaget mindre didaktiska tips, såsom att starta varje lektion med en kortare sammanfattning av innehållet vid föregående tillfälle och att i slutet av varje lektion summera lektionen. De intervjuade lärarna framför också att de överlag har dålig insyn i hur deras kurser hänger ihop med kringliggande kurser och säger att de sällan har haft överlämningar kurserna emellan.

Det sätt utbildningarna mestadels struktureras, det vill säga med en kurs i taget, medför också att lärarna har få möjligheter till samtal med andra lärare från samma utbildning. Både lärare och utbildningsledare nämner att det görs försök från anordnarhåll till olika pedagogiska träffar, där lärarna ska få möjlighet att samtala om undervisningspraktiken. Det tycks dock vara svårt att få till träffar som alla har möjlighet att komma på. Kompetensutveckling är helt enkelt utmanande rent schematekniskt, eftersom att lärarna anställs på konsultbasis.

Kursplanerna, såväl som den kunskapssyn och syn på lärande som kan utläsas ur direktiven kan ses som en idé om utbildning och lärande. För att en idé ska anammas måste den packas upp och översättas till handling i den lokala praktiken (Czarniawska & Joerges, 1996). Idéer omsätts till handling via kommunikation (Czarniawska & Joerges, 1996). I stor utsträckning vittnar respondenterna dock om att tid saknas vad gäller möjligheter till kommunikation. Den tyngdvikt på yrkeskunskap som nämnts både i relation till lärare och utbildningsledare, medför därtill att de som verkar inom yrkeshögskolan sannolikt saknar verktyg att till fullo plocka de didaktiska och pedagogiska aspekterna av idén. Främmande och obekanta idéer tar lång tid att uppmärksamma och riskerar att aldrig omsättas i handling. (Lindberg & Erlingsdottir, 2003).

Kunskap, färdighet och kompetens

Vid en genomgång av kursplanernas olika delar framträder en relativt spretig bild av hur dokumenten uppfattas. Begreppen kunskaper, färdigheter och kompetenser är något som flera av respondenterna själva använder när vi talar om kursplaner.

De tre begreppen tolkas något olika av respondenterna. Framför allt varierar tolkningarna av begreppet kompetens. Ett par av respondenterna ifrågasätter nyttan med uppdelningen, som de ser som krånglig och till föga nytta.

Oenigheterna kring hur de tre begreppen bör förstås kan kopplas till Mikulecs (2017) kritik mot EQF som bygger på att definitionerna införts i ramverket utan hänsyn till hur de traditionellt använts och tolkats i EU:s medlemsländer. Det finns vidare en mängd typologier som på olika sätt försöker beskriva kunskap och resultat av lärande. Flera av dem är vid en första anblick påtagligt lika. Skillnaden dem emellan handlar framför allt om benämningen på det eller de begrepp som går utöver kunskapsbegreppet. Respondenterna använder emellanåt också begrepp hämtade från någon av de närliggande typologierna. EQF arbetar med benämningarna kunskaper, färdigheter och kompetenser. EU:s nyckelkompetenser inkluderar kunskaper, färdigheter och attityder. Inom Bolognaprocessen benämns kunskapande som kunskaper, färdigheter och förmåga samt värdering och förhållningssätt, och i Blooms reviderade taxonomi används benämningarna kunskap, förståelse, färdighet och metakognition (Carlgrén, Forsberg & Lindberg, 2009). Det går vidare att skönja olika kunskapsyner hos respondenterna där de olika begreppen förstås i olika stor utsträckning som hierarkiska eller samspelande.

Mål och betygskriterier

Betygskriterierna lyfts fram som viktiga, bland annat i relation till att de studerande ofta fokuserar på just betygssättningen: de studerandes motivation hänger ihop med betygskriterierna. (Jfr. Biggs & Tang, 2007)

En av utbildningsledarna säger att det när man formulerar kursplansmål och betygskriterier är viktigt att välja ord som inte lämnar alltför mycket tolkningsutrymme. Hur detta val görs beskrivs dock olika av respondenterna. Någon hävdar att betygskriterierna inte får bli alltför generella och säger att de på hennes skola arbetat med att göra dem mer detaljerade. Andra framhåller att betygskriterierna heller inte får bli alltför detaljerade på så vis att de styr lärarnas arbete för hårt. Alltför detaljerade mål framhålls också som problematiska för att de medför medarbete. Kursplaner måste frekvent skrivas om för att specifika programvaror blir inaktuella eller inte används av de LIA-företag de studerande kommer i kontakt med. Någon lyfter att de betygskriterier som används måste gå att relatera till den aktuella kursen och pekar på att det spelar roll huruvida kursen ligger i början av utbildningen eller i slutet. En av de intervjuade lärarna säger att betygskriterierna formuleras likartat på många av de utbildningar han undervisat på. Han säger sig uppleva att det blir ”copy paste” mellan olika skolor. Någon framhåller att det är svårt att skriva betygskriterier och upplever dem som onödiga. I relation till den breda arbetsbeskrivning som framhölls tidigare säger han sig anse att betygskriterierna är av mindre vikt för utbildningarnas kvalitet.

Ord och formuleringar som definierar nivåskillnaden mellan G och VG är de som framförallt framhålls som knepiga i relation till den tydlighet som efterfrågas. G-kriterierna kopplas ihop med kursens mål. Samtidigt uttrycker en av respondenterna att den kopplingen känns oklar. Någon upplever att betygskriterierna ser ungefär likadana ut på olika ställen och inte tillför eller hjälper till vid arbetsutövningen på samma sätt som innehåll och mål gör.

Ingen av respondenterna för resonemang som indikerar att de är insatta i de anvisningar som finns att tillgå för att skriva kursplaner på basis av resultat av lärande.

Överlag tycks respondenterna vara oeniga om hur tydliga mål och betygskriterium formuleras och länkas till varandra. Ett tydligt betygskriterium framstår inte som detsamma för alla. Några hänvisar till gymnasiets kursplaner medan andra refererar till egenskaper av vikt i kommande arbetsliv. Svaren indikerar att yrkeshögskolan påverkas av institutionellt tryck från flera olika håll: från grundskola och gymnasium, från högskola och från rådande normer inom de branscher utbildningarna syftar till. Detta är problematiskt i relation till faktorer som är specifika för yrkeshögskolan och i relation till utbildningsformens egen identitet. Svaren stärker därtill bilden av att respondenterna saknar gemensam förståelse för hur dokumenten ska skrivas och förstås, framförallt i relation till didaktiska och pedagogiska aspekter. Oenigheterna indikerar också skillnader i hur respondenterna skapar mening i relation till kursplansdokumenten. (Jfr. Weick, 1995) Skillnaderna kan kopplas till olikheter mellan lärar- och utbildningsledarrollen såväl som till individuell förståelse för utbildningarnas upplägg och syfte.

Dessa oenigheter blir oerhört problematiska när det kommer till hur kursplansdokumentet formuleras. Dokumentet syftar till att överföra information från ledningsgrupp till utbildningsledare, lärare och slutligen till de studerande. (Jfr. Jedemark, 2015; Akkerman & Bakker, 2011) När en gemensam förståelse för hur dokumentet ska utläsas och användas saknas tappar det sin gränsöverskridande funktion. (Akkerman & Bakker, 2011).

Former för kunskapskontroll

Skriftlig tentamen, individuell inlämning och grupparbeten beskrivs som de vanligast förekommande kunskapskontrollerna. Olika former av praktiska examinationer framstår som betydligt mer sällan förekommande än teoretiska sådana, vilket är intressant med tanke på idén om yrkeshögskolan som praktisknära och färdighetsbaserad (Dir. 1994:36; Prop. 2008/09:68).

Respondenterna lyfter fram flera områden där de tycker att de stöter på svårigheter när det gäller kunskapskontroll. Grupparbeten upplevs som problematiska i relation till den individuella bedömningen. Tentamen upplevs som svåra i relation till de krav myndigheten ställer där bedömning ska utgå ifrån kursens mål, inte ifrån kvantifieringar eller procentsatser. Flera intervjuade lärare diskuterar frågan utifrån ett tidsperspektiv kopplat till ekonomi. De framhåller att det är för tidskrävande att frånga poäng och procentsatser med tanke på att rättning ingår i uppdraget. Någon utbildningsledare framhåller det också som otroligt svårt att följa myndighetens direktiv och ifrågasätter därtill nyttan med den noggrannhet som efterfrågas.

Flera av de intervjuade lärarna lyfter svårigheter i relation till krav att genomföra och bedöma en mängd olika kunskapskontroller, vilket de säger ställer väl höga krav på lärare utan pedagogisk utbildning. Vidare pekar flera av respondenterna på att interna regler och direktiv skiljer sig åt mellan utbildningsanordnarna vilket medför att lärarna konstant har olika förhållningsregler att förhålla sig till.

Slutligen går det att skönja en icke-problematiserad syn på tentamina som underlag för bedömning. Tentamen och poängsättning kopplas av några samman med ord som *objektivt* och *lättbedömt* medan andra examinationsformer framhålls som mer komplexa, vilket gör bedömningsmomentet svårare för lärarna. I intervjuerna framstår också tentamen som den bedömningsform utbildningsanordnarna tydligast har kopplat till interna regler och direktiv, även om dessa regler ser ut att skilja sig mellan anordnarna.

Utgår man ifrån att examinationsformerna inverkar på de studerandes lärande (Biggs & Tang, 2007; Kennedy, 2006) är ett onyanserat och oinformerat förhållningssätt till kunskapskontroller problematiskt. Det inverkar på vilka studerande som har möjlighet att klara sig bra i yrkeshögskolan och därtill vad dessa tar med sig ut i de branscher de därefter ska verka i.

Sammanfattningsvis skapar formerna för kunskapskontroller olika problem för de undervisande lärarna. Det handlar om att den arbetsbörda dessa medför för såväl lärare som studerande måste vara avvägd i relation till kursens omfattning och till lärarens arbetstid. Flera av respondenterna lyfter på olika sätt kunskapskontrollernas koppling både till kursens mål och innehåll och till utbildningens övergripande syfte. För att kopplingen ska finnas även i praktiken krävs dock en förståelse för de olika kunskapskontrollernas fördelar och utmaningar som delas av såväl de som skriver kursplaner som de lärare som ska genomföra och bedöma kunskapskontrollerna. Det innebär att den som ansvarar för att skriva kursplaner måste ha förståelse för såväl innehållsmässiga aspekter som för lärarnas och de studerandes roll och arbetsbörda i relation till aktuell kurs.

Bedömning och betygsättning

I bedömningen av de studerandes prestationer ställs de olikheter som tidigare framkommit på sin spets.

För det första finns det olika sätt att förhålla sig till och skapa förståelse för hur betygen fördelas. För någon är det en förutsättning att kursen ska läggas upp så att alla ska ha möjlighet att nå VG men flera utbildningsledare vittnar om att det också finns en syn på att betygen ska fördelas relativt, alla ska inte kunna få VG. Den referenspunkt betygen ska relatera till är förstås således inte enhetligt. (Jfr. Carlgren m.fl., 2009)

För det andra ställer de aktiva verb som syftar till att koppla samman mål med bedömning till problem. En av utbildningsledarna lyfter en situation som uppstod på hennes utbildning där en av de undervisande lärarna reagerade över formuleringen ”förmåga att reflektera” i en av kursplanerna. Förmåga att reflektera uppfattades som likställt med att bedöma och betygsätta personliga reflektioner och upplevelser. Ett lägre betyg skulle således bli liktydigt med att säga att de studerande inte *upplevt* på korrekt sätt eller inte *tyckt* tillräckligt bra. Andra respondenter vittnar om att betygsriterierna är svårtolkade. De aktiva verben lyfts här inte specifikt, men hur dessa skrivs och tolkas i relation till

betygskriterierna är sannolikt starkt bidragande till om dessa uppfattas som tydliga eller otydliga och svårtolkade.

För det tredje framhålls bedömningsmomentet som problematiskt i relation till vad som låter sig bedömas i en klassrumskontext och vad som ses vara av värde i kommande yrkesroll. Detta framhålls specifikt i relation till att bedöma skillnaden mellan G och VG. Flera respondenter pekar på att de studerande för det högre betyget inte ska kunna fler saker utan snarare ska visa på en spets eller en annan kvalitet i relation till de krav som redan ställs, vilket överensstämmer med myndighetens direktiv. Hur det ska gå till eller hur det eventuellt går att utläsa ur kursplanen tycks dock vara svårare för respondenterna att svara på.

För det fjärde upplevs myndighetens direktiv som problematiska, inte minst i relation till arbetsbörda. Två av respondenterna framhåller att de är medvetna om myndighetens regelverk, vilket anger att betygssättning inte får ske på basis av poäng eller procentsatser utan ska vara målrelaterad, men säger att det är orimligt i relation till den arbetsbörda det medför. Vidare pekar en av respondenterna på att den eventuella kvalitetshöjning det skulle medföra måste ses som marginell.

Sammanfattningsvis uppfattas den referenspunkt betygen ska relateras till olika (Carlgren m.fl., 2009). Mål och betygskriterier uppfattas som otydliga och svåra att koppla till bedömning och betygssättning och direktiven uppfattas som svåra att följa, inte minst i relation till upplevd arbetsbörda. Det indikerar att det saknas förståelse för kursplanernas tänkta uppbyggnad

Syftet och nyttan med kursplaner

Trots den spretiga bild som hittills målats fram i relation till hur kursplaner förstås, och trots de problem respondenterna lyfter i relation till kursplanernas olika delar beskrivs dokumenten vara till nytta för såväl utbildningsledare som lärare.

Utbildningsledarna pekar på att kursplanerna används både för att rekrytera lärare och ställa krav på innehåll och genomförande av kurs. Dokumenten beskrivs som ett instrument som kan bidra till att upprätthålla en jämn kvalitet från år till år. De kan förtydliga och snäva in ett ämnesinnehåll i relation till en konsult och en kurs. Någon lyfter kursplanernas nytta för att hänga upp planering och bedömning på. Kursplanerna kan även fungera som ett kontrollinstrument för utbildningsledarna när det gäller vad som sker i klassrummet, det vill säga för att veta att de bedriver rätt undervisning. Några av utbildningsledarna framhåller också kursplanerna som ett strukturellt redskap som kan användas för att bygga upp en utbildning. Kommentarer som relaterar till strukturell nytta får dock sägas vara mindre vanligt förekommande.

Undervisande lärare är relativt kortfattade i sina beskrivningar av kursplanernas potentiella nytta och syfte. De säger att kursplanerna är av nytta på så sätt att de beskriver vad som ska täckas under kursen. Är kursbeskrivningarna bra blir deras arbete lättare. Någon framför att det främst är målen han tittar på, medan betygskriterierna inte tillför så mycket eftersom de ser likadana ut på de flesta utbildningar. Lärarnas svar angående kursplanernas nytta indikerar också brister vad gäller pedagogisk och didaktisk förståelse för kursplanerna (Jfr. Leijon, 2016). Detta kan ställas i relation till de problem lärarna lyfter vad gäller kunskapskontroller, bedömning och betygssättning.

Kursplanerna beskrivs sammanfattningsvis ha flera potentiella syften. De ska fungera som en beställning från yrkeslivet. De ska vara kravställande mot konsulter i relation till att anställa rätt kompetens såväl som fungera som ett redskap för konsulterna i arbetet med planering, undervisning och bedömning. Kravställandet ska ske på ett sådant sätt att utbildningsledaren kan jämföra det som kravställts med genomförandet av kursen. Vidare ska kursplanerna vara till nytta även för de studerande på så vis att dessa, genom kursplanerna, ska kunna utläsa vilka förväntningar som ställs på dem i relation till ett specifikt kursinnehåll. Slutligen framhålls kursplanerna som ett redskap för utbildningsplanering. Inledningsvis är beskrivningarna av kursplanernas potentiella nytta i viss utsträckning problematiserade.

Det antas att kursplanerna kan förmedla ett innehåll så att det, förutsatt att det inte krånglas till, förstås av samtliga parter. Sammantaget är kraven på kursplanerna ganska högt ställda, vilket är intressant i relation till de svar som respondenterna ger när kursplanernas olika delar bryts ned. Eftersom det praktiska arbetet i varje grupp till stor del sker är fritt från insyn och inspel från andra grupper finns en stor risk för missuppfattningar, även där det för samtliga parter framstår som att man förstår varandra (Jfr. Fiol, 1994).

För att kursplanerna ska fungera optimalt i relation till de krav som ställs behövs såväl pedagogisk och didaktisk som innehållsrelaterad kompetens hos den som formulerar dem. Enligt de direktiv som finns för yrkeshögskolan är ledningsgruppen de som ansvarar för kursplanernas utformning. Ledningsgruppens sammansättning medför dock att den didaktiska och pedagogiska kompetensen sannolikt inte kan tillgodoses. Denna måste således finnas hos utbildningsanordnaren. Bristande krav på pedagogisk kompetens, såväl som bristande material specifikt relaterat till myndigheten för yrkeshögskolans syn på kursplaner medför dock en utmaning. Yrkeshögskolans organisering och det sätt på vilket utbildningar söks och beviljas skapar därtill ytterligare utmaningar. Från beviljande till start har anordnaren en termin på sig att skriva kursplaner, anta studerande, eventuellt anställa utbildningsledare, säkra lokaler och utrustning, sätta samman en ledningsgrupp och hitta lärare. Även om båda delar av kompetensen finns måste tidsfaktorn ses som problematisk i relation till att författa relevanta och välfungerande styrdokument.

Sammanfattning av intervjuerna

Utbildningsledarnas arbetsbeskrivningar och arbetsbörda skiljer sig mellan skolorna. Många är ansvariga för samtliga utbildningens olika delar som innefattar anställning av lärare, studerandekontakter, rapportering mot myndighet och uppföljning av studerande. Hur arbetsbelastningen ser ut relaterar till hur anordnaren lagt upp verksamheten såväl som till hur utbildningsledarna själva lägger upp och viktat sitt arbete under året. Sannolikt inverkar även de olika branschernas säregenskaper på hur utbildningsledarnas arbete och arbetsbörda ser ut, framför allt i relation till möjligheten att få tag i lärare. Några skolor har anställda huvudlärare medan andra anlitar inhyrda konsulter för varje kurs. Utbildningsledarnas bakgrunder och arbetsbeskrivningar såväl som deras introduktion i arbetsrollen skiftar, men flera drag går igen hos många av respondenterna.

Den information som getts till lärarna i samband med att de anlitas har många gånger kommunicerats muntligt av utbildningsledaren i samband med att utbildningsplan och aktuell kursplan klargjorts. Utvecklade samarbeten lärarna emellan saknas i stor utsträckning på de utbildningar respondenterna arbetar och har arbetat på, delvis med undantag för de utbildningar som anlitat en huvudlärare med mer övergripande ansvar.

Lärarna pekar på flera områden de upplever som problematiska i relation till undervisningen. Främst handlar det om att ersättningen oftast upplevs som skral i relation till vad som ingår i uppdraget. Därtill upplevs de heterogena studerandegrupperna som en utmaning. Likaså framhålls bedömning och betygsättning som ett område som vållar problem.

De bedömningsformer som används bistår potentiellt lärarna med mer information avseende de studerandes prestation än endast det som ska bedömas enligt kursplanerna. Alternativt saknas bedömningspunkter i kursplanerna som de undervisande lärarna anser vara av vikt för de studerandes framtida yrke. Vissa av dem upplever det som problematiskt att de, enligt reglerna, inte får lov att bedöma egenskaper och faktorer de upplever som viktiga i relation till det framtida yrket.

Respondenterna är eniga om att kursplanerna, för att vara användbara, behöver vara tydliga. Utlåtanden i relation till såväl kunskaper, färdigheter och kompetenser som till bedömning och betygsriterier visar dock på att respondenterna inte har en gemensam förståelse för vad som upplevs som tydligt.

Intervjuerna visar på en rad problematiska områden med koppling till kursplanerna, vilka bottnar i att det saknas gemensam kunskap om och förståelse för hur dessa ska användas i relation till utbildningsverksamheterna. Respondenterna tycks främst förstå och skapa mening för dokumenten på basis av tidigare erfarenheter och kunskaper (Jfr. Weick, 1995; Lantheaume, 2008 refererad i Krichewsky m.fl., 2010). Det innebär att kursplanerna uttolkas på basis av det regelverk som gäller för andra utbildningsinstitutioner. Därtill andra utbildningsinstitutioner över tid. Respondenternas tidigare erfarenheter inverkar på vad de framhåller som tydligt respektive otydligt. Den oenighet som respondenterna ger uttryck för är intressant med hänvisning till att de överlag är överens om att kursplanerna, för att vara välfungerande, måste vara tydliga.

Meningsskapande

Intervjuerna visar att det saknas en gemensam kunskapsbas inom yrkeshögskolan vad gäller utbildningsspecifika frågor. Därtill organiseras utbildningarna på olika sätt med det gemensamt att arbetena i mångt och mycket sker fritt från insyn.

För att kunna agera inom en specifik kontext behöver den komplexa verkligheten förenklas (Brown m.fl., 2014) Respondenternas olika erfarenheter, identiteter och kunskaper medför att de har olika referensramar (von Platen, 2006). Därmed kommer olika frågor stå ut ifrån bruset och kräva svar. De handlingar som därefter finns tillgängliga kommer sannolikt också att skilja sig åt respondenterna emellan (Weick, 1995). Avsaknaden av systematisk pedagogisk kunskap inom yrkeshögskolan leder därför till frågan: Vilka frågor med bäring på de studerandes lärande förbises inom utbildningsformen?

Vidare är det värt att tala om rollidentitet. Utbildningsledarnas arbetsbeskrivning är i mångt och mycket den av en projektledare. Det är också en återkommande benämning som utbildningsledarna själva använder sig av. Tydliga, enhetliga och uttalade direktiv om hur arbetsuppgifterna ska viktas tycks många gånger saknas, vilket sannolikt medför att respondenterna till del har olika rollidentiteter (Jfr. Ashforth, 2001). Det öppnar upp för ytterligare variationer i uttolkningen av arbetet, vilka riskerar att förbise de studerande i relation till frågor av pedagogisk art. Om lärarna därtill endast är inne i klasserna under de kurser de själva håller, utan insyn i kringliggande kurser och utan direktiv i relation till hur kurserna ska genomföras leder det till frågan: Vem ansvarar för de studerandes lärande?

Utbildningar med nationellt likvärdigt innehåll

För att kunna sätta intervjuerna i ett sammanhang är det av relevans att titta närmare på de dokument dessa behandlade, kursplanerna. Följande avsnitt kommer att röra hur de faktiska kursplanerna ser ut. Beroende på hur dokumenten ser ut kan de svar som redovisades i förra avsnittet tolkas som en bristande förståelse för hur kursplaner ska utläsas, som bristande och ologiskt formulerade kursplaner, eller som båda.

Bakgrund

För några få utbildningsinriktningar regleras kursplaner och utbildningsplan centralt av Myndigheten för yrkeshögskolan. Det gäller områden där det anses vara av betydelse att utbildningarnas innehåll är likvärdigt, oavsett anordnare.

De föreskrifter myndigheten ger ut för utbildningar med nationellt likvärdigt innehåll innefattar såväl utbildningsplanen som delar av kursplanerna. I utbildningsplanen anges utbildningarnas omfattning, mål och resultat av lärande på utbildningsnivå. Resultat av lärande är i utbildningsplanen uppdelade i kunskaper, färdigheter och kompetenser. I kursplanerna specificeras kursernas namn och omfattning, såväl som en kursbeskrivning och en lista på de mål den studerande ska ha uppnått efter avslutad kurs.

Kursmålen är i de av myndigheten givna kursplanerna inte uppdelade efter kunskaper, färdigheter och kompetenser. En del av den information som enligt 2 kap. 9 § i yrkeshögskoleförordningen (SFS

2009:130) ska ingå i kursplanerna är således upp till varje utbildningsanordnare att själv fylla i. I förordningen framgår att kursplanen ska ange:

1. kursens benämning
2. det antal yrkeshögskolepoäng kursen omfattar
3. målen för kursen
4. kursens huvudsakliga innehåll
5. om kursen helt eller delvis ges på engelska och
6. de principer för betygsättning och former för kunskapskontroll som ska tillämpas.

Vidare ska kursplanerna, enligt 2 § myndighetens föreskrifter om kursplaner (MYHFS 2009:1), utformas så att det framgår vilka kunskaper de studerande ska ha efter avslutad kurs.

Rubriken *kursbeskrivning*, som ges av föreskrifterna för likvärdigt innehåll, är alltså inte en av de punkter som krävs av förordningen. Innehållsmässigt går den dock sannolikt in under rubriken *Kursens huvudsakliga innehåll*. Utöver de punkter som är specifikt kopplade till den enskilda anordnaren anges i förordningen två punkter som saknas i föreskrifterna för likvärdigt innehåll. Dessa två punkter ger information om:

1. undervisningsspråk och om kursen helt eller delvis ges på engelska
2. de principer för betygsättning och former för kunskapskontroll som ska tillämpas.

Beroende på hur föreskrifterna tolkas saknas också punkten som anger kursens huvudsakliga innehåll.

Fyra utbildningar till tandsköterska

Nedan kommer jag att se närmare på fyra utbildningar till tandsköterska och den av myndigheten givna texten som utbildningarna vilar på. Samtliga fyra utbildningar genomgick 2019 en kvalitetsgranskning. Kursplanerna är inte en del av det myndigheten granskar närmare vid en kvalitetsgranskning. De begärs in av myndigheten men nagelfars inte på samma sätt som vid en tillsyn.

Den av myndigheten givna utbildningsplanen innehåller totalt 23 mål där 26% är kunskapsmål, 44% färdighetsmål och 30% är kompetensmål.

Myndigheten anger därefter att utbildningarna till tandsköterska ska omfatta 325 yrkeshögskolepoäng (yhp) fördelade över 14 kurser. De givna kursplanerna består av totalt 79 kursplansmål. Myndigheten tycks ta hänsyn till inputfaktorer i form av tid i relation till innehåll. Antalet mål är, med några undantag, fler i kursplaner som är större i omfattning och färre i kortare kurser. (Jfr. Allais, 2014)

De fyra jämförda utbildningarna har, med ett undantag, inte samma antal mål som de av myndigheten givna kursplanerna. Myndighetens givna texter tolkas således inte som att de behöver antas i fullständigt oförändrad form. En utbildning fördelar, utöver de givna kursplansmålen, samtliga mål från utbildningsplanen in i kurserna. Vissa mål från utbildningsplanen återfinns därtill i flera kursplaner. Fördelningen tyder på en oförståelse för de olika abstraktionsnivåer som omfattar utbildningsplan respektive kursplan, vilket medför stora problem vad gäller tydlighet och därmed även användbarhet för kursplanerna.

Antal kursmål ser i de granskade utbildningarna på följande vis:

Tabell 2.

Totalt antal kursmål.

Myndigheten	Utbildning 1	Utbildning 2	Utbildning 3	Utbildning 4
79	130 (1 kurs saknas)	79	83	67 (1 kurs saknas)

Kunskaper, färdigheter och kompetenser

Myndighetens kursplansmål är inte uppdelade i kunskaper, färdigheter och kompetenser, vilket målen i den givna utbildningsplanen är. Alla de granskade utbildningarna har dock delat upp även kursplansmålen mellan kunskaper, färdigheter och kompetenser. Hur denna uppdelning har gjorts varierar mellan de fyra utbildningarna. Samtliga utbildningar har tolkat de flesta av de givna målen som kunskapsmål, men fördelningen skiljer sig stort utbildningarna emellan. Tyngdpunkten ligger i den av myndigheten givna utbildningsplanen på färdigheter, vilka i tre av de fyra utbildningarna står för minst antal mål på kursplansnivå. Jämförelsen är nödvändigtvis inte helt rättvisande, men den indikerar att kunskaper antingen delas upp i mindre och mer specifika mål än vad som är fallet med färdigheter och kompetenser, eller att mål som av myndigheten avser färdigheter tolkas som kunskapsmål av anordnarna. Långt draget kan detta ses som problematiskt, som att utbildningsplanen anger att de studerande efter avslutad utbildning ska kunna cykla men testas på sina teoretiska kunskaper om cykling och inte på den praktiska färdigheten.

Tabell. 3

Procentuell fördelning av samtliga kursplansmål

	Utbildning 1	Utbildning 2	Utbildning 3	Utbildning 4	Gemensam utbildningsplan
Kunskaper	41	60	71	63	26
Färdigheter	28	20	11	19	44
Kompetenser	31	20	18	18	30

Uppdelningen av kursplansmålen indikerar också att delar av SeQF har letat sig ner till anordnarna men att idén bakom kategoriseringarna inte förstås enhetligt. Spretigheten kan ses som en indikator på en särkoppling. Om uppdelningen inte förstås enhetligt, hur förstås den? Hur används den? Svaret kan mycket väl vara att den inte används alls utan är skriven för en eventuell granskning. Detta är, vilket vi kommer återkomma till, problematiskt när det kommer till kursplanernas nytta och inneboende förmåga att fungera som gränsobjekt, inte minst i relation till de studerande.

Formulering av mål med koppling till betygskriterier och examination

För att ytterligare undersöka målen är det värt att titta närmare på hur de formuleras i de av myndigheten givna kursplanerna. Formuleringarna kan ses som indikatorer på huruvida ett mål ska förstås som en kunskap, en färdighet eller en kompetens. Vidare inverkar målformuleringarna på kopplingen till bedömning och betygsättning. Framför allt är målets inledande verb av intresse eftersom de potentiellt anger *hur* den studerande ska visa sina kunskaper i relation till målets innehåll.

Majoriteten av myndighetens kursplansmål kan kategoriseras som vaga sådana, utan tydlig koppling till bedömning och betygsättning (Jfr. Moon, 2002 refererad i Kennedy, 2006). Av totalt 79 lärandemål är 43 mål formulerade som antingen *ha kunskaper om*, *få kunskaper om* eller *ha övergripande kunskaper om*. Dessa mål anger således inte vad den studerande ska utföra i relation till de bedömande momenten. Överlag specificeras inte heller kvalitet i relation till målen. Det finns dock undantag där *kunskaper om* specificeras till *övergripande kunskaper om* eller där ordet *självständigt* läggs till.

De enskilda anordnarna måste själva författa och koppla betygskriterier till de av myndigheten givna kursplanerna. De vaga formuleringarna medför dock en utmaning i relation till uppdraget, vilket sannolikt kan ses som delvis bidragande till de stora skillnaderna anordnarna emellan. Lindberg-Sand (2008) kritiserar anvisningar för att skriva resultat av lärande för att dessa inte i tillräckligt stor utsträckning kopplar an till bedömning och betygsättning. Myndighetens givna dokument kan kritiseras på samma premisser.

Utbildning 1 har valt att upprepa samtliga kursmål i betygskriterierna med tillägg av såväl ett aktivt verb som ett kvalitetsord. *Ha kunskaper om* kan exempelvis bli *översiktligt redogöra för* på G-nivå och därefter *självständigt kunna redogöra för* på VG-nivå. Utbildningen försöker således att konkretisera myndighetens vaga formuleringar. Tilläggen resulterar istället i stora problem vad gäller tydlighet (Jfr. Moon, 2002 refererad i Kennedy, 2006). Dels beror problemen på att de valda verben inte alltid är logiska i relation till mål och examinationsformer. Dels beror de på att några av de mål som lyfts ut direkt från utbildningsplanen inte enkelt låter sig examineras utan att först konkretiseras i relation till aktuell kurs och bedömningsmoment. Ett exempel som får illustrera denna poäng är målet ”visa empatisk förmåga”. Formuleringen återfinns i myndighetens givna texter i utbildningsplanen, men saknas därefter i de av myndigheten givna kursplanerna. Utbildning 1 har, för betyget G, formulerat målet *visa empatisk förmåga*, och för VG har utbildningen skrivit målet *systematiskt visa empatisk förmåga*. Målet förekommer i flera kurser, varav en på 10 yhp (två veckor) som examineras genom en salstentamen respektive en gruppuppgift. Det finns således ingen möjlighet att rättvist kunna bedöma målet som antingen helt måste särkopplas eller kraftigt förvrängas i relation till bedömning.

Till de totalt 130 kursmålen kopplas cirka 24 kunskapskontroller fördelade över 4 unika examinationsformer. I några fall skrivs examinationerna i plural, vilket innebär att siffran kan vara betydligt högre. Det kan dock konstateras att utbildningen har en ganska liten variation i hur kurser examineras, vilket kan ställas mot utbildningens intrikata och omfattande nät av mål och betygskriterier.

Samlad poängbedömning används på samtliga tre LIA-kurser. I övrigt är kunskapsprövningarna relativt jämt fördelade mellan salstentamina, gruppuppgifter och seminarium.

Av totalt 130 mål ska 62 av dem, för det högre betyget, utföras *självständigt*. Det betyder att närmare 48 procent av målen ska genomföras med självständighet för det högre betyget. Samtidigt är den vanligaste examinationsformen gruppuppgifter, följt av tentamina. Båda examinationsformerna krockar med kvalitetsordet *självständigt*, vilket medför en risk för att det i stället är annat som avgör skillnaden mellan betygen. Ytterligare ett vanligt kvalitetsord är *systematiskt*. Ordet förekommer 32 gånger, det vill säga i närmare 25 procent av målen för VG. Även kvalitetsordet *systematiskt* riskerar att bli svårbedömt i relation till de examinationsformer utbildning 1 använder sig av.

Det sätt som mål skrivs om till betygskriterier medför en stor risk att kursplanerna i utbildning 1 särkopplas från bedömning och betygsättning och därmed inte används på det sätt som avses.

Utbildning 2 använder inga tillagda aktiva verb. I stället inleds varje rubrik med formuleringen ”Den studerande ska ha kunskaper om/färdigheter i/kompetenser i”, följt av de av myndigheten givna målen.

Utbildning 2 har till övervägande del standardiserade formuleringar vad gäller betygskriterier och använder, med några undantag, samma formuleringar i samtliga kurser. Standardiseringen ser ut som nedan:

Tabell 4.

Betygskriterier utbildning 2

G	VG
Den studerande visar genom kunskapskontrollerna att den har tillgodogjort sig alla kursmålen.	Den studerande ska uppfylla betygskriterierna för betyget godkänd, utöver det ska den studerande kunna reflektera över kursmålen samt dra slutsatser och reflektera över olika konsekvenser.

Vad gäller undantagen från de standardiserade formuleringarna är det oftast bara det ena betygssteget som omfattas av omskrivningen. Undantaget är LIA-kurserna, där betygskriterierna för båda betygsstegen skrivits om.

De standardiseringar som görs medför att kursplanerna i liten utsträckning informerar de studerande om hur de ska bedömas och betygsättas. Det går också att ifrågasätta i vilken utsträckning de standardiserade betygskriterierna till fullo fångar in kursernas olika mål.

Utbildning 2 skriver således inte sina mål tydligt i form av resultat av lärande. Därtill används till största delen standardiserade betygskriterier, som kan ses som ospecifika i relation till kursernas individuella mål. Däremot varierar utbildning 2 sina examinationsformer i stor utsträckning. Totalt förekommer 54 kunskapskontroller fördelade 20 unika examinationsformer. Den vanligast förekommande, tentamen, återkommer vid 15 tillfällen.

Det stora antalet examinationer indikerar, i relation till hur mål och betygskriterier skrivs även här en särkoppling mellan betygskriterier och bedömning.

Även **utbildning 3** har lagt in myndighetens mål utan ändringar i hur de formuleras. För det högre betyget kopplas kriterier i löpande text som är anpassade till varje kurs.

Tabell 5.

Betygskriterier utbildning 3

G	VG
Den studerande har nått samtliga mål för kursen.	Den studerande kan dessutom genom egna exempel och erfarenheter reflektera över tandsköterskans professionella förhållningssätt gentemot patienter, kollegor, myndigheter och övriga instanser.

Utbildning 3 har vidare ett stort antal examinerande moment i jämförelse med de andra utbildningarna, dock med något mindre variation än utbildning 2. Sammantaget listar utbildningen 76 kunskapskontroller fördelade över 11 unika examinationsformer.

Även **utbildning 4** har antagit myndighetens mål utan ändringar i de formuleringar som ges. Kriterier för det högre betyget anges i löpande text och är unika för varje kurs.

Tabell 6.

Betygskriterier utbildning 4

G	VG
Den studerande har nått samtliga mål för kursen.	Den studerande använder korrekt terminologi, självständigt redogöra för olika sjukdomstillstånd och motivera bästa lösning i olika akuta situationer.

Utbildningen har sammantaget 27 kunskapskontroller fördelade över 11 unika examinationsformer. Vad gäller examinationsformer och VG kriterier har utbildningen i jämförelse med flera av de andra lyckats väl. Däremot har inga förtydningar gjorts till de vaga kursmål som hämtats från de gemensamma kursplanerna. I kombination med formuleringen för det lägre betyget får de studerande väldigt lite information som kan guida dem i deras studier.

Jämförelse

Nedan listas det antal kursmål som anges i varje utbildning samt antal listade examinationer. Jämförelsen är inte helt rättvisande och ska inte ses som absolut. Ibland anges examinationer i plural, och ibland skrivs ett exakt antal av en viss examinationsform ut i de fall flera av samma förekommer. Det som kan konstateras är ändå att utbildningarna förhåller sig mycket olika när det gäller hur examinationer skrivs och hur de kopplas till kursens mål. Utgår man ifrån att det sätt på vilket de studerande examineras i stor utsträckning styr lärandet (Jfr. Biggs & Tang, 2007) indikerar siffrorna nedan stora skillnader utbildningarna emellan.

Tabell 7.

Kunskapskontroller och examinationsformer

	Utbildning 1	Utbildning 2	Utbildning 3	Utbildning 4
Totalt antal kursmål	130 (1 kurs saknas)	79	83	67 (1 kurs saknas)
Antal kunskapskontroller	24	54	76	27
Antal unika examinationsformer	4	20	11	11

Jämförelserna visar att det finns stora skillnader mellan utbildningarnas kursplaner. De av myndigheten givna styrdokumenterna förstås och implementeras inte enhetligt, vilket medför att det är tveksamt om utbildningarna kan anses likvärdiga.

Kursplaner som idé och gränsobjekt

För att en idé ska anammas måste den packas upp och översättas till handling i den lokala praktiken (Czarniawska & Joerges, 1996). De idéer kursplanerna bygger på består i sin förpackade form av de direktiv som tillhandahålls av myndigheten. Dessa måste därefter packas upp och materialiseras av de enskilda anordnarna. Anordnarna ska här ses som idéanvändare. De granskade kursplanerna indikerar att idén om resultat av lärande, vilken är central för den europeiska referensramen inte packats upp. Undersökningen visar visserligen att Myndigheten för yrkeshögskolan kopplar sina styrdokument till SeQF nivå 5, vilket kan utläsas genom hur indikatorer från ramverket återfinns i styrdokumentet. Däremot kan dokumentet inte sägas vara skrivna i form av resultat av lärande. De verb som används är vaga och har svag koppling till bedömning och betygsättning. Resultat av lärande är centrala för det europeiska referensramverket. Att myndigheten inte själva formulerar sina kursplaner i form av resultat av lärande, så som det föreskrivs, indikerar att SeQF som idé inte tillfullo plockats upp (Czarniawska & Joerges, 1996). Alternativt förstås inte ramverket som avsett. Det är anmärkningsvärt i relation till att Myndigheten för yrkeshögskolan är den instans som har det övergripande ansvaret för den svenska referensramen.

Resultatet stärker bilden av att anordnarna har olika förståelse för hur kursmål kopplar an till betygsriterier och examinationer. (Jfr. Biggs & Tang, 2007; Kennedy, 2006) I många fall framstår länkningen som oerhört svag, vilket tyder på en särkoppling mellan kursplaner och praktisk verksamhet. Utan en tydlig koppling mellan kursplanens olika delar förlorar dokumentet sitt syfte och kommer inte att fungera som gränsobjekt för de grupper som potentiellt har nytta av dem (Star & Greismer, 1989).

Resultatet visar också att det sätt på vilket anordnarna tolkar de givna målen antingen som kunskaper, färdigheter eller kompetenser varierar kraftigt, vilket indikerar att de olika anordnarna saknar en gemensam förståelse för begreppen. Att man trots allt väljer att använda dem kan ses som ett tecken på att skolorna söker framstå som legitima, men att uppdelningen inte har någon inverkan på hur kursplanerna kopplar an till kursernas praktiska upplägg (Powell & Dimaggio, 1991).

Slutligen är det återigen värt att nämna utbildning 1, eftersom utbildningen markant skiljer sig från de andra tre när det gäller hur man valt att tolka föreskriften. Två observationer är extra intressanta i relation till utbildningens kursplaner. Den ena handlar om hur man valt att, i oförändrad form, lyfta mål från utbildningsplanen in i kursplanerna. Det tyder på att utbildning 1 inte tolkar målen i utbildningsplanen utifrån en annan abstraktionsnivå än den som kan utläsas ur kursplanerna. Att de två olika dokumenten tolkas och förstås på samma sätt bör ses som problematiskt i relation till hur anordnaren ser på och förhåller sig till de olika dokumentens koppling till den praktiska verksamheten. Vidare har utbildningen gjort ett oerhört stort jobb med att anpassa och skriva om kursplanerna, vilket tyvärr inte gör dem tydligare utan många gånger, tvärtom, skapar kursplaner som är vaga, svärgenomträngliga och alltför omfattande (Jfr. Allais, 2014; Kennedy, 2006).

Resultatet indikerar således flera saker. För det första är såväl myndighetens som de enskilda anordnarnas kursplaner inte skrivna på så vis att de har möjlighet att fungera som gränsobjekt (Star & Greismer, 1989). Målen är vaga och kopplingen till bedömning och betygsättning är många gånger svag. Det inverkar på de studerandes nytta av kursplanerna i relation till studierna. För det andra indikerar dokumenten att anordnarna saknar förståelse och kunskap för att skriva om de givna texterna på så vis att de faktiska kursplanerna har möjlighet att till fullo fylla sitt syfte. Utbildningsformen regleras medvetet av ett tunt regelverk, kursplanerna är ett av få kravställda dokument kopplade till utbildningarna. Det måste därför ses som problematiskt att dessa inte förstås som avsett, inte minst med tanke på avsaknaden av krav på pedagogisk kompetens.

Granskning av en tillsyn

Följande text syftar till att titta närmare på en av de granskningar myndigheten genomfört i relation till kursplaner. Målet är att analysen ska ge en tydligare bild av myndighetens syn på kursplaner såväl som hur de kommunicerar denna till utbildningsanordnarna. Analysen stärker den bilden av anordnarnas förståelse för kursplaner som oenhetlig och varierad. Därtill är myndigheten inte konsekvent med hur de själva förhåller sig till dokumenten.

Myndigheten anger i sin tillsynsrapport från 2018 (MYH, 2019) att man granskat 18 utbildningar under rubriken fördjupad/regelbunden tillsyn. Samtliga tillsynsbeslut resulterade i kritik varav 14 på området kursplaner. På myndighetens webbplats finns 17 tillsynsbeslut att ladda ner ifrån den fördjupade tillsyn som genomfördes 2018 varför nedanstående granskning endast kommer gälla 17 av de 18 granskade utbildningarna.

Den fördjupade tillsynen har innan 2018 kallats regelbunden tillsyn. Myndigheten pekar på att den nya benämningen också hänger samman med ett antal förändringar i metoden varav den största är ett ”tydligare fokus på anordnarens förmåga att anordna utbildningar i enlighet med den beviljade ansökan samt de dokument och rutiner som styr varje enskild utbildning” (MYH, 2019). Huvudfokus för granskningen är, enligt myndigheten, ”ett förutsägbart genomförande och betygsättning, ändamålsenlig undervisning, en fungerande organisation och daglig ledning samt ett fungerande värdegrundsarbete.”

Utöver den fördjupade tillsynen genomförde myndigheten under 2018 även inledande tillsyn, tillsyn på förekommen anledning, ekonomiska granskningar samt uppföljningsärenden. Totalt granskades 135 utbildningar. Av dessa har 27 procent fått kritik för sina kursplaner, vilket är en minskning gentemot de granskningar som genomfördes 2017 då 33 procent fick kritik på området. Av de 17 tillsynsbeslut som finns att tillgå från den fördjupade tillsynen 2018 har 14 granskningar resulterat i kritik mot kursplaner, varav 10 ej ansågs ha kursplaner utformade i enlighet med förordningen (MYH, 2019).

Myndigheten pekar på att det minskade antal granskningar som lett till kritik på kursplansområdet beror på ett flertal insatser genomförda under året (MYH, 2019). Utöver det vägledande, skriftliga material myndigheten tagit fram understryks att man under 2018 också deltagit i flertalet sammankomster och

diskussioner med utbildningsanordnare i syfte att öka kunskaperna om de krav som ställs på kursplanerna. Myndigheten lyfter, i en passage som är identisk i dokumenten *Resultat av tillsyn 2017* (MYH, 2018a) och *Resultat av tillsyn 2018* (MYH, 2019), hur arbetet med tillsyner utvecklats under åren. Tidigare tilläts utbildningsanordnare exempelvis lista ett antal möjliga examinationsformer som ansvarig lärare därefter kunde välja emellan. Det anses inte längre vara förenligt med kravet på förutsägbarhet. I stället krävs idag att former för kunskapskontroller är specifika för varje kurs. De studerande ska således kunna förutse på vilket sätt de kommer att bli bedömda och i relation till vad. Utvecklingen går inte att utläsa ur författningen utan handlar om att tolkningen av densamma förändrats av erfarenhet. Myndigheten pekar också på att införandet av SeQF lett till en skarpare syn på kursplaner. Värt att notera, vilket kommer att diskuteras mer ingående nedan, är att denna skarpare syn inte är helt entydig.

För att informera anordnare om de krav som följer av den fördjupade granskningen har myndigheten tagit fram en kort informationsfolder, *Inför fördjupad tillsyn 2018* (MYH, 2018b), som finns tillgänglig på webbplatsen. I foldern framgår att tillsynen utgår ifrån kraven på utbildningarna och är inriktad på tre områden: *utbildningens innehåll och genomförande, ledning och utveckling* samt *de studerandes rättssäkerhet*. Kursplanerna faller under det första området och ska, enligt foldern, vara utformade på det sätt som författningarna kräver.

Granskning av fördjupad tillsyn 2018

I analysen nedan görs en genomgång av myndighetens fördjupade tillsyn 2018. Myndighetens tillsynsbeslut har jämförts med de kursplaner som ligger till grund för besluten.

Av de 18 utbildningar på vilka myndigheten genomförde fördjupad tillsyn under 2018 finns, som påpekat, 17 granskningsbeslut att tillgå på myndighetens webbplats. De granskade utbildningarna tillhandahålls av 6 olika utbildningsanordnare och ges på 13 orter runt om i Sverige. I tre fall har myndigheten granskat flera olika utbildningar på samma ort. Tillsynerna är genomförda av 6 olika granskare varav 2 endast granskat en utbildning vardera. Övriga har granskat 3–5 utbildningar var.

Kursplanerna ska, som nämnts ovan, vara utformade på det sätt författningen kräver. Enligt 2 kap. 9 § i förordningen (SFS 2009:130) anges att följande information ska framgå av kursplanen:

1. kursens benämning
2. det antal yrkeshögskolepoäng som kursen omfattar
3. målen för kursen
4. kursens huvudsakliga innehåll
5. om kursen helt eller delvis ges på engelska
6. de principer för betygsättning och former för kunskapskontroll som ska tillämpas.

Det framgår inte av förordningen huruvida punkterna ska formuleras som rubriker i kursplanerna utan endast att informationen ska framgå av varje kursplan.

Tabell 8.

Fördelning av granskade utbildningar

Anordnare A	Ort 1a	Utbildning 2	Granskare 1
		Utbildning 6	Granskare 2
		Utbildning 8	Granskare 2
	Ort 2a	Utbildning 1	Granskare 1
Anordnare B	Ort 1b	Utbildning 5	Granskare 2
	Ort 2b	Utbildning 7	Granskare 2
	Ort 3b	Utbildning 12	Granskare 4
	Ort 4b	Utbildning 13	Granskare 4
Anordnare C	Ort 1c	Utbildning 4	Granskare 1
	Ort 2c	Utbildning 3	Granskare 1
		Utbildning 17	Granskare 6
	Ort 3c	Utbildning 16	Granskare 6
Anordnare D	Ort 1d	Utbildning 9	Granskare 2
		Utbildning 10	Granskare 3
Anordnare E	Ort 1e	Utbildning 14	Granskare 5
Anordnare F	Ort 1f	Utbildning 11	Granskare 4
		Utbildning 15	Granskare 6

I flertalet av de granskade kursplanerna återfinns likartade upplägg och utformningar hos utbildningar som ges av en och samma utbildningsanordnare. Det är oberoende av om de ges på samma ort eller inte. Variationerna är däremot stora mellan olika utbildningsanordnare när det gäller såväl rubriksättning och formuleringar som det sätt på vilket de olika rubrikerna länkar till varandra. Kursplanernas olika delar ska enligt myndigheten skrivas så att det tydligt framgår vad som förväntas av den studerande i relation till kursens mål och principer för betygsättning. I praktiken måste kursplaner, för att kravet ska kunna uppfyllas, formuleras på ett sätt som även tar hänsyn till de praktiska förutsättningar som finns för kursens genomförande. Det ställer ytterligare krav på kursplanerna som går utöver det som anges i författningen.

Myndigheten tolkar inte, baserat på granskningarna, förordningen ordagrant. Utbildningar får således inte nedslag om de kallar punkten ”Målen för kursen” för mål eller ”Huvudsakligt innehåll” för innehåll. Huvudsaken tycks vara att informationen går att utläsa. Kursplaner är ett flytande redskap som emellanåt kan vara svåra att till fullo tyda och tolka utan insyn och kunskap i det ämne dessa avhandlar. De stora olikheterna i kursplanernas utformning bidrar sannolikt till att kursplanerna är svåra att bedöma likvärdigt.

Av de granskade utbildningarna formulerar 13 utbildningar kursens mål i punktform och övriga 4 i löpande text. Huruvida betygsriterier skrivs i löpande text eller punktform varierar på likartat vis. Några utbildningar formulerar kriteriet för G i termer av att den studerande för att få betyget ska ha uppnått kursens samtliga mål. För VG formuleras antingen ytterligare en löpande text som beskriver vad den studerande ska utföra utöver kraven för G, eller så kopieras målen för G med byte av aktivt verb eller tillägg av ett värdeord.

Majoriteten av utbildningarna skriver fram mål och betygskriterier eller en av dem som resultat av lärande. Med något undantag sker det dock inte rätt igenom på det sätt som föreskrivs i anvisningar (Kennedy, 2006; MYH, 2016). Det finns flera sätt på vilka utbildningarna tappar bort sig när de försöker formulera resultat av lärande. Dels handlar det om hur kursmål länkas ihop med betygskriterier. Dels om den inte helt okomplicerade relationen mellan resultat av lärande och de två betygsstegen. I flera utbildningar används aktiva verb från Blooms taxonomi. Det sker dock, för det mesta, utan koppling till taxonomins syfte, det vill säga att hierarkiskt inordna kunskaper med hjälp av aktiva verb. Exempelvis kombineras i flera kursplaner verb från hierarkins lägre nivåer med verb från någon av de högre nivåerna i ett och samma kunskapsmål, vilket också skulle också kunna vittna om en vidgad kunskapssyn där olika kunskapsformer antas förutsätta varandra (Carlgren m.fl., 2009). Att det många gånger tycks saknas en röd tråd mellan kursplanernas olika delar tyder dock på att detta inte är resultatet av en medvetenhet om olika kunskapssyner.

Variationen i hur kursplanerna skrivs gör sannolikt att granskningsarbetet emellanåt är svårt, framförallt i de fall granskaren saknar insyn i ämnesområdet. De utbildningar som i hög utsträckning skrivit sina kursplaner i löpande text är de som får sägas vara svårast att rättvist bedöma. Omformuleringar mellan mål och betygskriterier eller användning av synonymer medför att kopplingen mellan mål och betygskriterier emellanåt blir diffus och svag. Det är svårt att entydigt avgöra vilka formuleringar som borde resultera i kritik i jämförelse med hur andra utbildningar granskats. Utbildning 5 får tjäna som exempel på den typ av svårbedömd kursplan som beskrivits ovan. Här har mål och betygskriterier i en av kursplanerna formulerats på följande vis:

Mål

Efter genomgången kurs ska den studerande ha grundläggande kunskaper om processsynsätt och processtyrning. Den ska kunna tillämpa metoder och hjälpmedel vid kartläggning, analys och mätning av processer. Den ska kunna tillämpa Lean i administrativa stödprocesser. Den studerande skall även kunna utföra en förändringsanalys inom en verksamhet, genom att tillämpa metoder och hjälpmedel för förändringsarbete.

Kriterier för betyget Godkänt

Den studerande har kunskap och förståelse för olika typer av verksamheter och kan beskriva vad en förändring innebär för en organisation. Den studerande har grundläggande kunskaper och kan tillämpa olika metoder och verktyg som används vid verksamhetsutveckling. Den studerande kan genomföra en förändringsanalys och modellera verksamhetsprocesser.

Kriterier för betyget Väl Godkänt

Den studerande kan motivera sina ställningstaganden. Den studerande kan genomföra en förändringsanalys, har en djupare analytisk förmåga och kan analysera och föreslå förändringar inom en organisation.

Omskrivet i punktform skulle mål och betygskriterier se ut på följande vis:

Mål

Efter genomgången kurs ska den studerande

- ha grundläggande kunskaper om processsynsätt och processtyrning
- kunna tillämpa metoder och hjälpmedel vid kartläggning, analys och mätning av processer
- kunna tillämpa Lean i administrativa stödprocesser
- kunna utföra en förändringsanalys inom en verksamhet, genom att tillämpa metoder och hjälpmedel för förändringsarbete.

Kriterier för betyget Godkänt

Den studerande har

- kunskap och förståelse för olika typer av verksamheter och kan beskriva vad en förändring innebär för en organisation
- grundläggande kunskaper och kan tillämpa olika metoder och verktyg som används vid verksamhetsutveckling
- kan genomföra en förändringsanalys och modellera verksamhetsprocesser.

Kriterier för betyget Väl Godkänt

Den studerande kan:

- motivera sina ställningstaganden.
- genomföra en förändringsanalys
- har en djupare analytisk förmåga och kan analysera och föreslå förändringar inom en organisation.

Målet på godkänt-nivån, vilket anger att den studerande ska ha förståelse för olika typer av verksamheter återfinns inte i kursens mål. Visserligen skulle en sakkunnig kanske kunna argumentera för att en sådan förståelse ligger till grund för att kunna utföra en förändringsanalys på det sätt som anges i målen. Det måste dock ändå ses som otydligt hur betygskriterier knyter an till mål.

Totalt har de 17 granskade utbildningarna fått 37 kritiska nedslag i relation till kursplanerna. Med reservation för variationer i tolkning, samt för att jag eventuellt missat något vid genomgången, skulle denna siffra sannolikt kunna vara 50 kritiska nedslag. Det innebär att utbildningar vid 13 tillfällen formulerat sina kursplaner på ett sätt som en annan utbildning fått kritik för, utan att få samma kritik. Det innebär även att samtliga granskade utbildningar skulle kunna kritiseras för brister i kursplanerna och att så mycket som 26 procent av möjliga kritiska nedslag har missats, alternativt att vissa utbildningar dömts för hårt. Myndigheten har själva dragit slutsatser på basis av det minskade antalet kritiska beslut och skriver att minskningen sannolikt kan kopplas till genomförda insatser. (MYH 2019). Granskningen av besluten leder dock till frågan om det inte lika gärna kan handla om hur kursplanerna behandlats och av vem.

Tabell 9.

Fördelning över kritiska nedslag

Kritik	Utbildning som fått kritik	Kritiken skulle även kunna riktas mot
Betygskriterier som inte relaterar till kursens mål	1, 2, 3, 6, 11, 12, 15	5, 16, 17
Ospecificerade förkunskapskrav	1, 2, 9	8
Ospecifika krav på kunskapskontroller	1, 2, 4, 9, 13, 16, 17	8
Kriterier för G som inte behöver vara uppfyllda för VG	5	
Ej överensstämmande utbildnings- och kursplaner	4, 5, 9, 11, 14, 10	
Kursens huvudsakliga innehåll saknas	12	11, 13, 15
Information under fel rubrik	11, 12, 15	7
Kursplaner överensstämmer inte med annan given information	4, 12	Går inte att utläsa
Otydligt hur betygskriterier för VG skiljer sig från kursens mål	13	
Obligatorisk närvaro	3, 4, 10	16, 17
Kunskapskontroller som inte fungerar i relation till kursens mål	9	1, 2
Otydlig progression för VG	11, 15	

Granskning och isomorfism

Sammantaget visar resultatet dels på att det finns stora skillnader mellan kursplanerna och att dokumenten många gånger är osammanhängande, dels på att myndigheten inte är helt entydig i sin kommunikation med utbildningsanordnare när det gäller de krav som ställs på kursplanernas utformning. Författningen lämnar utrymme för tolkning, vilket myndigheten också påpekar när man säger att synen på kursplaner utvecklats under åren, trots att förordningen är densamma (MYH 2018a; MYH, 2019). Myndigheten framhåller att kursplanerna ska vara sammanhängande och bidra till transparens när det gäller kursernas genomförande och betygsättning. Resultatet indikerar dock att det saknas information, förståelse eller vilja hos utbildningsanordnarna för att till fullo omsätta kravet till praktik. Det går också att ifrågasätta huruvida den information som ges och de krav som ställs räcker för att utforma kursplaner som lever upp till att tydligt kunna förmedla en bild av vad som förväntas av de studerande. Beroende på hur långt resonemanget dras går det naturligtvis att fråga sig om det alls låter sig göras.

De påtryckningar myndigheten använder sig av, bland annat genom tillsyn och kvalitetsgranskning, inverkar till viss del i vilken utsträckning de enskilda organisationerna kommer tvingas efterlikna varandra (Powell & Dimaggio, 1991). Som konstaterats ovan är myndigheten, baserat på granskningen, inte helt entydig i sin kommunikation gällande de krav som ställs på kursplaner. Det medför att olika utbildningsanordnare, på basis av de granskningsbeslut som berör dem specifikt, sannolikt kommer att ändra och utforma sina kursplaner på olika sätt, och i olika stor utsträckning. I kombination med ett

begränsat regelverk, såväl som med den sparsmakade information som finns att tillgå med hänseende till kursplaner tycks yrkeshögskolans kursplaner i relativt liten utsträckning påverkas av tvingande isomorfism (Powell & Dimaggio, 1991).

Vad gäller mimetisk isomorfism finns flera faktorer inom yrkeshögskolan som skapar goda förutsättningar. Det finns flera olika faktorer som bidrar till osäkerhet inom yrkeshögskolan. För det första beviljas utbildningar oftast på två eller tre år, vilket utöver att det bidrar till en rörlig arbetsmarknad för utbildningsledare även skapar en inbyggd osäkerhet inför utbildningarnas fortsatta existens över tid. För det andra handlar det om att utbildningsformen är ung: direktiv och rutiner förändras fortfarande kontinuerligt, vilket skapar en osäkerhet i relation till utbildningarnas upplägg och genomförande. För det tredje finns det inom utbildningarna många gånger sannolikt en inbyggd osäkerhet i delar av arbetet. Samtidigt syns få tecken på att kursplanerna är uppbyggda på ett likartat sätt. Skillnader är stora mellan de granskade kursplanerna, vilket tyder på att utbildningarna ännu inte tagit efter varandra i större utsträckning vad gäller kursplaner. Skillnaderna kan också tolkas som att kursplanerna inte ses som speciellt viktiga för verksamheterna och därmed inte tillskrivs större vikt.

Meningsskapande

Kursplansdokumenten, såväl som myndighetens kritiska nedslag av desamma, visar att anordnarna saknar en gemensam förståelse för dokumenten. Generellt sett saknas en röd tråd i dokumenten där de olika delarna, på ett logiskt sätt hänger ihop och skapar en helhet.

Hur myndigheten, genom kritiska nedslag, uttalar sig om anordnarnas kursplaner inverkar potentiellt på hur dokumenten förstås såväl som vilken vikt de tilldelas. Förståelse inverkar på handling (Rosengren, 2000 refererad i von Platen, 2006). När något inträffar måste vi för att agera först besvara frågan: Vad händer här? (Weick m.fl., 2005). De granskade kursplanerna indikerar att dokumenten förstås på olika vis av såväl olika granskare som av olika anordnare.

Utformade enligt anvisningarna (Kennedy, 2006) med en medvetenhet om kursplanernas potentiella didaktiska funktion (Krichewsky m.fl., 2010) skulle dessa kunna fungera som ett instrument med möjlighet att koppla samman olika grupper. Detta förutsatt att dokumenten tilldelas vikt. Meningsskapandet är en social aktivitet som uppstår och utvecklas i samråd med omgivningen (Trethway, 1997). De granskade kursplanerna, såväl som myndighetens kritiska nedslag indikerar antingen att kursplanerna bidrar till olika meningskapande, eller att de inte är en del av att besvara frågan: Vad händer här?

Sammanfattning av resultat och analys

De tre studierna visar att det inom yrkeshögskolan saknas en gemensam förståelse för hur kursplaner bör skrivas, och därefter omsättas till handling. Dokumenten syftar till att, via ledningsgruppen, fungera som en länk mellan bransch och utbildning. Den länkningen tycks dock, på basis av de varierade sätt kursplanerna tolkas och förstås, falla bort. Genom att sätta ljuset på kursplanerna fångas även andra områden upp. Studien visar att det inom yrkeshögskolan saknas kollektiva kunskaper om klassrumsspecifika begränsningar och möjligheter i relation till yrkeshögskolans regelverk. Det märks på den oenhetliga förståelse som respondenterna ger uttryck för gällande kunskapskontroller, bedömning och betygsättning och det sätt på vilket en röd tråd saknas i de granskade kursplanerna.

Nedan kommer analysen relateras till uppsatsens frågeställningar.

Min övergripande frågeställning har varit:

Vilka idéer om utbildning kommer till uttryck när direktiv och förordningar möter en organisatorisk praktik?

Undersökningen visar att ingen enhetlig bild av utbildning går att utläsa i mötet mellan direktiv och praktik. Kursplanerna är underutvecklade och tjänar inte sina potentiella syften. Den idé som samtliga respondenter ger uttryck för, utbildningar med praktiskt fokus, rimmar därtill dåligt med de examinationsformer som tycks vara vanligast förekommande. Studien visar att det är en stark övervikt på teoretiska kunskapskontroller, framförallt i form av tentamen. Arbetslivet står i fokus för yrkeshögskolan. Den övergripande idén är den om utbildning i syfte att förse arbetslivet med efterfrågad kompetens. Det är dock snarare än idé om utbildningarnas *syfte* än om dess genomförande. Ingen tydlig eller sammanhållen pedagogisk idé går att utläsa ur de granskade kursplanerna. Tanken om att ligga nära arbetslivet framstår som ett mantra, vilket sannolikt fungerar väl i relation till LIA-kurserna, men mindre bra när det kommer till de skolförlagda kurserna. LIA-kurserna, lärande i arbete, är kurser med samma uppbyggnad som de kurser som ges i klassrummet. De ska bedömas och betygsättas på samma vis som de skolförlagda kurserna. Skillnaden är att yrkeshögskolan är uppbyggt med lärande i arbete som grundidé. Tanken om det situerade, verksamhetsförlagda och praktiska lärandet, lett av yrkesverksamma utbildare fungerar väl när det sker i en arbetsplatsmiljö. Denna idé tycks dock inte ha letat sig hela vägen in i klassrummet. Idéer hämtade från kringliggande utbildningsinstitutioner och egna erfarenheter krockar med direktiv och klassrumsspecifika omständigheter. Därtill visar intervjuerna på att det till stor del saknas organisatoriska förutsättningar för gemensamt meningsskapande vad gäller klassrumspraktiken (Jfr. Weick, 1995). Både utbildningsledare och lärare arbetar till stor del utan insyn från utomstående. Detta måste ses som ett problem inom en utbildningsform utan kravställda kunskaper om utbildning, där några varken har tidigare erfarenheter från utbildningsväsendet eller från den bransch utbildningarna syftar till. Resultatet blir att de organisatoriska förutsättningarna för att gemensamt plocka upp och översätta idéer om utbildning är små (Czarniawska & Joerges, 1996). Det som istället kan skönjas är en mängd individuella idéer, vilka utformats på basis av tidigare erfarenheter och kunskaper. Dessa idéer tycks många gånger krocka med direktiv och regler.

Frågeställning 1: Hur översätts regelverk kring kursplaner, bedömning och betygsättning av utbildningsledare och lärare?

De krockar utbildningsledare och lärare ger uttryck för tycks medföra att stora delar av regelverket särkopplas från de faktiska verksamheterna. Det märks på det sätt som de analyserade kursplanerna frångår den koppling till SeQF som går att utläsa ur de av myndigheten givna styrdokumentet. Det märks också genom det stora antal kritiska beslut som riktats mot anordnare i relation till kursplaner, samt det sätt på vilket en tydlig röd tråd saknas i många av de granskade kursplanerna. Vidare märks det i flera av intervjuerna, där respondenter pekar på hur de frångår direktiv i relation till betygsriterier, betygsättning av tentamina, samt hur de förhåller sig pragmatiskt till kursplaner som framstår som luddiga och svårtolkade. Det fokus på endast vissa av kursplanens delar, som några av respondenterna ger uttryck för innebär också en särkoppling. Det betyder att delar av regelverket helt enkelt inte översätts alls (Jfr. Czarniawska & Joerges, 1996). Idén plockas inte upp, eller så snedvrids den på vägen från myndigheten ner till den praktiska klassrumspraktiken. Den snedvridna idén uppfyller inte sitt syfte och tvingar därför lärare till omtolkningar eller särkoppling.

Frågeställning 2: *Hur tolkas kursplanens relation till undervisning, bedömning och betygsättning av utbildningsledare och lärare?*

Kursplanerna tolkas olika av respondenterna. Det finns en stor spridning i relation till hur de ser på och förhåller sig till kursplaner som instrument. Det framstår dock som att innehållet, det vill säga den del av kursplanerna som säger något om *vad* som ska undervisas, är det respondenterna främst tar fasta på. Vad gäller kursplanernas koppling till bedömning och betygsättning framstår kopplingen som lösare. Här råder det delade meningar om hur kursplanerna ska utläsas och hur de knyter an till övrigt regelverk. Vad gäller betygsättning specifikt framstår det, genom hur flera av respondenterna talar om poäng och procent i relation till tentamen, som att betygsättning många gånger relaterar till poängsättning av tentamen, snarare än till kursplanens mål och betygs-kriterier. Tentamen och grupparbete framstår dessutom som de två vanligaste examinationsformerna tillsammans med någon form av individuell inlämning. Det medför att sättet att förhålla sig till tentamen som examinationsform mycket väl kan inverka på att kursplanerna särkopplas från bedömnings- och betygsättningsmomentet.

Frågeställning 3: *Hur framställs och kommuniceras kursplaner mellan myndighet, utbildningsanordnare och utbildare?*

I stor utsträckning tycks fördjupade samtal om kursplanerna och klassrumspraktiken saknas. Det saknas forum och systematik för att skapa förutsättningar för gemensamma tolkningar av styrdokument och klassrumspraktik. Utbildningsformens organisering bidrar till att förutsättningarna är dåliga för sådana samtal. Såväl lärare som utbildningsledare saknar i stor utsträckning kunskaper, för att nyanserat diskutera klassrums- och bedömningspraktiken. Respondenterna framhåller att inledande samtal genomförs, där kursplaner och krav går igenom med de lärare som ska komma in i utbildningarna. Dessa samtal tycks därefter omtolkas på basis av personliga förståelse. Myndighetens framställning och kommunikation relaterad till kursplanerna lämnar mycket till de enskilda anordnarna. Informationen är sparsam och därtill inte helt enhetlig.

Frågeställning 4: *Vilken förståelse uttrycker utbildningsledare och utbildare för det system som ligger till grund för utformning av utbildningsplan, kursplan och bedömning?*

Studien visar att det saknas gemensamma kunskaper om det system som ligger till grund för utformandet av kursplaner. Det gäller i alla led. Förståelsen tycks vara individuell och framstår som oenhetlig. De granskade kursplanerna visar att det saknas kunskaper och förståelse för det system som reglerar hur resultat av lärande bör skrivas och därefter kopplas till kunskapskontroller, bedömning och betygsättning. Intervjuerna visar därtill att det finns stora individuella variationer i hur systemet förstås och kopplas till klassrumspraktiken. Förståelsen för den referenspunkt bedömningen ska relatera till varierar (jfr. Carlgren, Forsberg & Lindberg, 2009). Förståelsen för bedömning kopplat till studerandenärvaro varierar. Förståelsen för de regler som gäller för olika kunskapskontroller varierar. Förståelsen för hur resultat av lärande bör skrivas och tolkas varierar.

Redan i förarbetet *Yrkeshögskolan – För yrkeskunnande i förändring* (SOU 2008:29) finns en diskrepans mellan faktorer som länkar de förväntningar man ställer på yrkeshögskolan och den kravbild som målas upp. Exempelvis pekar man, i relation till indikatorer på kompetent personal, på att dessa kan vara i den utsträckning de studerande är nöjda, omfattningen av det pedagogiska utvecklingsarbetet, deltagarnas progression i yrkeskunnandet samt aktuell yrkeskunskap, såväl som dokumenterad pedagogisk kunskap. Det framhålls också att krav på formell pedagogisk utbildning inte bör ställas på undervisande lärare inom yrkeshögskolan. Vidare skriver man att utbildningarna bör vara tillgängliga för personer med varierade bakgrunder och olika livssituationer, och att utbildningsformen bör präglas av flexibelt lärande. Denna krock mellan högt ställda krav som är svåra att kombinera speglas i mångt

och mycket i intervjuerna. Utbildningsledarna har varken tid eller möjlighet att höja blicken och problematisera yrkeshögskolan ur ett makroperspektiv. Det är inte vad de är tillfrågade att göra.

Det finns exempel i intervjumaterialet där utbildningsledare och anordnare tänkt utanför boxen på ett sätt som tar hänsyn till de förutsättningar som specifikt råder inom yrkeshögskolan. Det finns dock inga tecken på att ett sådant tänkesätt faktiskt genomsyrar utbildningsformen.

Att dela på utbildningsledarrollen så som några av respondenterna nämner är ett sätt att skapa förutsättningar för mer renodlade roller. En sådan uppdelning riskerar dock att få konsekvenser i relation till de strukturer och rutiner skolorna byggt upp.

Råden till anordnare har, i de få skrifter som relaterat till yrkeshögskolan, handlat om att anordnarna måste systematisera respektive fortbilda lärare och utbildningsledare. Leijon (2016) skriver att särskilda insatser skulle kunna riktas mot de som arbetar som lärare inom yrkeshögskolan, både i relation till att förtydliga uppdraget och i relation till bedömningspraktiken. Det finns dock flera utmaningar vad gäller kompetensutveckling inom yrkeshögskolan. Många av anordnarna är privata med ett uttalat vinstintresse. Vinst görs genom att rekvirera så många studerande som möjligt samtidigt som kostnaderna hålls nere. Det är således av vikt att få sökta utbildningar beviljade och därefter få ett högt söktryck som gör att skolan kan anta fulla klasser, där samtliga därefter stannar kvar hela utbildningslängden. Myndigheten kontrollerar hur många av de studerande som är i arbete i relevant bransch sex månader efter avslutad utbildning, och därtill behövs avsiktsförklaringar från berörd bransch i relation till att söka få nya utbildningsomgångar beviljade. Det gör att branschens nöjdhet med de studerandes prestationer är av betydelse för anordnarnas överlevnad. Sammantaget är det av vikt för anordnarna att synas och framstå som intressanta för potentiella studerande. Det är därefter viktigt att dessa hålls nöjda under utbildningens gång samt att branschen är nöjd med de studerandes kunskaper och kompetenser efter avslutad utbildning. Effektivitet inom organisationen handlar således om insatser som framstår som rimliga i relation till att öka nöjdheten hos de studerande, såväl som inom branschen. I relation till att kompetensutveckla lärarna måste det vara såväl ekonomiskt försvarbart som motiverat i relation till skolornas mål. Det innebär att det kan det framstå som en lämpligare lösning att byta ut en lärare som inte lyckats, än att låta fortbilda denna. Om de studerande däremot varit nöjda med en lärare finns få incitament till fortbildning. Den första problematiska aspekten handlar alltså om effektivitet och mätbarhet.

I de samtal som förs med representanter för de berörda branscherna kommer eventuella brister, i relation till de studerande sannolikt att handla om kunskaper dessa saknar, eller har, i relation till branschens kompetensbehov. Det är därefter upp till anordnaren i samarbete med ledningsgruppen att sila denna information i relation till kurs- och utbildningsupplägg. Sannolikt kommer många av dessa diskussioner att resultera i vidare diskussioner om innehåll och mål, snarare än kopplas till frågor om bedömning och didaktik. Den andra problematiska aspekten handlar således om anordnarnas meningsskapande i relation till den information som görs och finns tillgänglig för dem. Ur den aspekten blir anordnarnas egen förståelse för, och syn på, undervisningspraktiken av vikt.

Liknande resonemang kan appliceras i relation till kompetensutvecklande insatser riktade mot utbildningsledarna. Någon måste anse att en sådan insats behövs. Utbildningsledarnas arbete framhålls av respondenterna som mångfacetterat. Frågor av pedagogisk art upptar endast en del av uppgifterna. I annonser eftersöks en projektledare med övergripande ansvar för utbildningarnas organisation och det dagliga arbetet. Vidare står utbildningsledarna inte själva i klassrummet, vilket gör att fortbildningsinsatser rörande exempelvis bedömning kanske inte framstår som relevanta i relation till arbetsbeskrivningen.

Leijon (2016) frågade sig vilka krav man kan ställa på lärare utan pedagogisk utbildning i relation till bedömning och betygsättning. Jag menar att samma fråga kan riktas mot övriga funktioner i

utbildningarna. Vilka krav kan ställas på utbildningsledare och anordnare utan pedagogisk utbildning i relation till att organisera utbildning?

Utbildning är mer än bara innehåll. Ett ensidigt fokus på yrkeslivet riskerar att medföra ett ensidigt fokus på innehåll och nöjdhet. Vad händer med utbildning där det saknas kunskaper att reflektera över den egna praktiken? Vad försakar yrkeshögskolan, och i förlängningen de branscher utbildningsformen förser med arbetskraft, genom en övervikt på innehåll och ett underskott på kunskaper om lärande?

Diskussion

Yrkeshögskolan skulle, som jag ser det, kunna vara en utbildningsform med starkt praktisk förankring, vilken bidrar till att göra de branscher utbildningarna syftar till mer konkurrenskraftiga. Det finns dock, som jag ser det, ett antal problem med hur den svenska yrkeshögskolan är uppbyggt.

För det första är den pedagogiska tanken inte helt genomarbetad, vilket märks på flera olika sätt. Krav på verksamhetsnära utbildare har inte problematiserats i relation till de krav som ställs i en klassrumskontext eller i relation till lärarnas anställningsformer. Leijon (2016) konstaterade att lärarna saknar pedagogisk kunskap och att detta inverkar på deras arbetsutövning. Jag vill peka på att det inom yrkeshögskolan saknas en problematisering av skillnaderna mellan att föreläsa och att undervisa. En föreläsare föreläser, en lärare undervisar. Det krävs olika saker av en föreläsare och en lärare. Den som föreläser bör behärska sitt ämne och kunna presentera det på ett sätt som engagerar och tilltalar, men denne har inget egentligt ansvar för mottagaren. Mottagaren har i sin tur inget ansvar i relation till föreläsaren, eller innehållet i föreläsningen. Denne har friheten att själv välja vad hen tar med sig och väljer att komma ihåg. Undervisning relaterar däremot alltid till en tänkt mottagare, många gånger finns det därtill ett tänkt mål i relation till mottagarens lärande. En lärare arbetar med lärande, medan en föreläsare i större utsträckning arbetar endast med innehåll. Att strukturera och planera en kurs med fokus på lärande medför ett annat fokus än planering på basis av endast innehåll.

Genom att främst trycka på att de som undervisar på yrkeshögskolan är yrkesnära hamnar de pedagogiska aspekterna i skymundan.

För det andra menar jag att utbildningsanordnarnas förståelse för frågor av pedagogisk och didaktisk art också är av vikt, och att bristande pedagogisk kompetens inom flera av yrkeshögskolans led inverkar på hur utbildningarna bedrivs. Undersökningen visar på sådana brister. Hur utbildningarna organiseras inverkar på de möjligheter lärarna har att utvecklas i sin lärarpraktik. Anordnarna har ansvar för att kompetensutveckla lärarna, men saknas kunskap för att identifiera bristområden riskerar insatser bli ad hoc betonade och missa målet. Vidare anställs lärarna många gånger på ett sätt som inte knyter dem till enskilda skolor, vilket ytterligare försvårar kompetenshöjande insatser, något som intervjuerna också visar.

För att yrkeshögskolan ska kunna uppfylla sitt syfte menar jag att synen på den kompetens som bör finnas inom och omkring utbildningarna måste ses över. För det första bör tanken om det yrkesnära nyanseras i relation till den undervisning som sker i klassrummet. Aktuella kunskaper är alltid av vikt, men för att dessa ska komma de studerande till gagn behöver de struktureras med en medvetenhet om pedagogik och didaktik. Det innebär bland annat att kurser måste utformas med en medvetenhet om vad som låter sig bedömas och betygsättas i en specifik kontext, och hur en kurs på bästa sätt läggs upp för att nå till ett på förhand utsatt mål. Att komma dit ställer krav som sannolikt inte kan uppfyllas med lärare utan formella pedagogiska kunskaper, som anställs på konsultbasis.

Min huvudsakliga poäng är att man, för att bedriva kvalitativ utbildning, bör besitta kunskaper om utbildningsspecifika frågor. Därtill bör det inom varje utbildning finnas kunskaper om det system som gäller specifikt för yrkeshögskolan. Här ligger ett stort ansvar hos myndigheten. I dagsläget saknas lättillgänglig information om hur yrkeshögskolans regelverk bör förstås och omsättas till praktik i relation till frågor av pedagogisk och didaktisk art. Det saknas också information och förtydliganden om hur yrkeshögskolans regelverk ska förstås i relation till kringliggande utbildningsinstitutioner.

Slutligen finns det krockar i de direktiv som relaterar till kursplanerna, vilket Köpsén (2019) poängterar. Det gäller specifikt hur den kunskapssyn som genomsyrar SeQF krockar med den kunskapssyn som går att utläsa ur yrkeshögskolans eget regelverk. Dessa krockar har inte problematiserats, inte heller har justeringar gjorts för att få de två regelverken att passa ihop. För att anordnarna ska kunna skapa sammanhängande och välfungerande utbildningar bör det regelverk dessa bygger på också vara

sammanhängande, vilket medför att myndigheten bör se över hur SeQF förhåller sig till det sedan tidigare existerande regelverket.

Det finns mycket som talar för att LIA-kurserna är en väl fungerande del av utbildningarna, vilken passar den nära kopplingen till arbetslivet väl. Att lära sig ute på fältet har många fördelar. Den största delen av utbildningarna består dock av klassrumsundervisning. I klassrummet råder helt andra förutsättningar än på en praktikplats.

Vidare forskning

Lärarna har visserligen varit en del av denna studie, men det praktiska arbetet i klassrummet har saknats. Det skulle vara av intresse att ytterligare studera klassrumspraktiken, och mer ingående undersöka lärarnas arbete och den undervisning som sker inom yrkeshögskolan.

Det har ovan konstaterats att Myndigheten för yrkeshögskolan är inkonsekvent i sina granskningar av yrkeshögskolans utbildningar i relation till kursplanerna. Det är därför av intresse att vidare undersöka granskningarnas förutsättningar och granskarnas meningsskapande i relation till den granskande processen.

En av dokumentstudierna gäller utbildningar med nationellt likvärdigt innehåll. Det skulle vara av intresse att genomföra ytterligare undersökningar i relation till likheter och skillnader utbildningarna emellan.

Denna studies breda ingång medför att det finns mer att hämta i studiens olika delar. Det hade exempelvis varit av intresse att fördjupa dokumentstudierna för att mer ingående granska kursplansdokumenten.

De studerande har helt utelämnats från denna studie. Det finns ett flertal ingångar till vidare forskning med de studerande i centrum. Exempelvis kräver myndigheten att utbildningarna arbetar med jämställdhet och inkludering. Hur hanteras ett sådant krav i relation till de brister som konstaterats vad gäller pedagogisk kompetens? Hur hanteras kravet i relation till krav från näringsliv och krav kring resultat? Vilka studerande lyckas bäst på yrkeshögskolan?

Referenser

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. I: *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Albert, S., & Whetten, D. A. (2004). Organizational identity. *Organizational identity: A reader*, 89-118.
- Allais, S. (2014). *Selling out education: National qualifications frameworks and the neglect of knowledge*. Rotterdam: Sense publishers.
- Allais, S. (2017). Labour market outcomes of national qualifications frameworks in six countries. *Journal of education and work*, 30(5), 457-470.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. Stockholm: Liber.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, L. (2010). *När strävan efter samsyn blir en kamp – Meningsskapande och meningsgivande i mångtydiga sammanhang*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Art and Science No. 508. Hämtad från: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A282640&dswid=-9072>
- Ashforth, B. (2001). *Role Transitions in Organizational Life. An Identity-Based Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bergqvist, J. (2015). *Att sätta praxis på pränt: En handbok i att skriva betygskriterier*. Lund: Lunds universitet. Hämtad från [https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/att-satta-praxis-paa-prant--en-handbok-i-att-skriva-betygskriterier\(7c69d6fc-f727-4959-ac5c-66d33b7cd543\).html](https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/att-satta-praxis-paa-prant--en-handbok-i-att-skriva-betygskriterier(7c69d6fc-f727-4959-ac5c-66d33b7cd543).html)
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the students does*. Berkshire, England: McGraw-Hill.
- Brown, A. D., Colville, I., & Pye, A. (2015). Making sense of sensemaking in organization studies. *Organization Studies*, 36(2), 265-277.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder (2 uppl.)* Stockholm: Liber.
- Czarniawska, B., & Joerges, B. (1996). *Travels of Ideas*, s. 13-48 i Barbara Czarniawska och Guje Sevón (red), *Translating Organizational Change*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Dir. 1994:36. *Utredning om kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning*. Hämtad 2020-04-19 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/kommittedirektiv/utredning-om-kvalificerad-eftergymnasial_GIB136
- Empson, L. (2004). Organizational identity change: managerial regulation and member identification in an accounting firm acquisition. *Accounting, Organizations and Society*, 29(8), 759-781.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2009). *Institutionell teori: -idéer, moden, förändring*. Stockholm: Liber.
- European Commission. (2008). *The European framework for lifelong learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Hämtad från: http://ecocompetences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf
- Fiol, C. M. (1994). Consensus, diversity, and learning in organizations. *Organization science*, 5(3), 403-420.
- Hall, P. A., & Taylor, R. C. (1996). Political science and the three new institutionalisms. *Political studies*, 44(5), 936-957.

- Hussey, T., & Smith, P. (2002). The trouble with learning outcomes. *Active learning in higher education*, 3(3), 220-233.
- Hylander, I. (1998). *Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod*. Linköping University Electronic Press.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Jedemark, M. (2015). Studenter i gränzonen mellan högskoleförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning. Är kunskapstransferering möjlig mellan olika utbildningssammanhang? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3-4), 221-246.
- Johansson, R. (2009). Vid den institutionella analysens gränser: Institutionell organisationsteori i Sverige. *Nordiske organisasjonsstudier*, 11(3), 5-22.
- Kahneman, D. (2012). *Tänka, snabbt och långsamt*. Stockholm: Volante.
- Kennedy, D. (2006). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. University College Cork.
- Köpsén, J. (2019). Demands-based and employer-driven curricula: defining knowledge in higher vocational education and training. *Studies in Continuing Education*, 1-16.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning-hur, vad och varför*. Skolverket kunskapsöversikt. Hämtad från <https://www.skolverket.se/getFile?file=2666>
- Krichewsky, L., Frommberger, D. and Milolaza, A. (2010). *Learning outcomes approaches in VET curricula: A comparative analysis of nine European countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/16433.aspx> (CEDEFOP Research paper, 6.)
- Kvale, S., Brinkmann, S (2014), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur AB
- Lester, S. (2015) The European Qualifications Framework: a technical critique, *Research in Post-Compulsory Education*, 20:2, 159-172, DOI: 10.1080/13596748.2015.1030251
- Leijon, M. (2016). *Pedagogisk kompetens i yrkeshögskolan*. (Myndigheten för yrkeshögskolan, MYH 2015/740) Hämtad från http://ls00012.mah.se/bitstream/handle/2043/20489/utbildarkompetens_yrkeshogskolan.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Lindberg-Sand, Å. (2008). *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner*. Lund: Lunds universitet, Centre for Educational Development.
- Lindberg, K., & Erlingsdottir, G. (2003). *Översättning-från idé till handling till idé*. In NFF conference, 2003.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber.
- Maasdorp, C. H. (2019). *Narrativity and Organisation: An Investigation in Sensemaking Theory*. (Doctoral thesis, Faculty of Arts and Social Sciences at Stellenbosch University) Hämtad från <https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/106143>
- Markowitsch, J., & Luomi-Messerer, K. (2008). Development and Interpretation of Descriptors of the European Qualifications Framework. *European journal of vocational training*, 42(1), 33-58.

Mickwitz, L. 2011. *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik*. Licentiatavhandling, Stockholms universitet Hämtad från <http://su.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A396277&dsid=8413>

Mikulec, B. (2017). Impact of the Europeanisation of education: Qualifications frameworks in Europe. *European Educational Research Journal*, 16(4), 455-473.

MYH. (2015a). *UTKAST - Referering av den svenska referensramen för kvalifikationer för livslångt lärande, SeQF, mot den europeiska kvalifikationsreferensramen, EQF*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad 2020-04-19 från https://www.seqf.se/Documents/EQF/Uppdrag/Refrapport_SeQF_nov2015.pdf

MYH. (2015b). *Införande av en nationell referensram för kvalifikationer för livslångt lärande*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad från <https://www.myh.se/Documents/Publikationer/Aterrapporteringar/Aterrapportering-regeringsuppdrag2015-SeQF-4.pdf>

MYH. (2016). *Från resultat av lärande till SeQF - En handbok, För kvalifikationer utanför det offentliga utbildningssystemet*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad 2020-04-19 från <https://www.seqf.se/Documents/handbok-utanfor-ou-seqf-2016.pdf>

MYH. (2017a). *Vägledning för att utforma kursplaner*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad 2020-04-19 från <https://www.myh.se/Documents/Verksamhetsomraden/Yrkesh%C3%B6gskolan/Utbildningsanordnare/St%C3%B6dmateri%C3%A4l/vagledning-kursplaner-april-2017.pdf>

MYH. (2017b). *Exempelkursplan Databaser*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad från <https://www.myh.se/Documents/Verksamhetsomraden/Yrkesh%C3%B6gskolan/Utbildningsanordnare/St%C3%B6dmateri%C3%A4l/exempel-kursplan-yh-april-2017.pdf>

MYH. (2017c). *Inför inledande tillsyn av yrkeshögskoleutbildning*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad från https://www.myh.se/Documents/Publikationer/Informationsmaterial/Faktablad_Infor_Inledande_Tillsyn_2017.pdf

MYH. (2017d). *Kvalitetskriterier för yrkeshögskolan 2017*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad från https://www.myh.se/Documents/Publikationer/Informationsmaterial/Kvalitetskriterier_2017.pdf

MYH. (2018a). *Resultat av tillsyn 2017*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad 2020-04-19 från https://www.myh.se/Documents/Publikationer/Rapporter/2018/Resultat_av_tillsyn_2017.pdf

MYH. (2019a). *Resultat av kvalitetsgranskning av yrkeshögskolan 2018*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad 2020-04-19 från https://www.myh.se/Documents/Publikationer/Rapporter/2019/Resultat_av_kvalitetsgranskning_YH_2018.pdf

MYH. (2019b). *Resultat av tillsyn 2018*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad 2020-04-19 från https://www.myh.se/Documents/Publikationer/Rapporter/2019/Resultat_av_tillsyn2018.pdf

MYH. (2019c). *Anordnarkompetens inom yrkeshögskolan 2017*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad 2019-05-15 från <https://www.myh.se/Verksamhetsomraden/Yrkeshogskolan/For-utbildningsanordnare/Forandringarna-inom-yrkeshogskolan/Anordnarkompetens-inom-yrkeshogskolan/>

MYH. (2019d). *Faktablad kvalitetskriterier för yrkeshögskolan 2019*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad från <https://www.myh.se/Publikationer/2018/Faktablad-kvalitetskriterier-for-yrkeshogskolan-2019/>

MYH. (2020). Exempelkursplan Energieffektivisering. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad från <https://www.myh.se/Documents/Verksamhetsomraden/Yrkesh%c3%b6gskolan/Utbildningsanordnare/St%c3%b6dmaterial/Exempelkursplan%20YH.pdf>

MYHFS 2009:1. *Myndigheten för yrkeshögskolans föreskrifter om kursplaner i yrkeshögskolan*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad från <https://www.myh.se/Documents/Publikationer/Foreskrifter/MYHFS-2009-1.pdf>

MYHFS 2014:6. *Myndigheten för yrkeshögskolans föreskrifter för att utbildningar med inriktning tandsköterska ska ha nationellt likvärdigt innehåll*. Västerås: Myndigheten för yrkeshögskolan. Hämtad 2020-04-19 från <https://www.myh.se/Documents/Publikationer/Foreskrifter/MYHFS-2014-6.pdf>

Nordin, A. (2012). *Kunskapens politik: en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy* (Doktorsavhandling, Linnaeus University Press). Växjö: Linnaeus University Dissertations, 97. Hämtad från <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:549391/FULLTEXT01.pdf>

Olofsson, J., Kvist, M. (2016). *Utbildarkompetens inom yrkeshögskolan* (Myndigheten för yrkeshögskolan, MYH 2015/740) Hämtad från http://ls00012.mah.se/bitstream/handle/2043/20489/utbildarkompetens_yrkeshogskolan.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Opdal, P. A. (2019): Inside the Black Box: On the Concepts “Teaching” and “Learning” and the Connections Between Them. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI:10.1080/00313831.2019.1577752

Powell, W. W., & DiMaggio, P. J. (Eds.). (2012). *The new institutionalism in organizational analysis*. University of Chicago press.

Prop. 1995/96:145. *Kvalificerad yrkesutbildning m.m.* Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/kvalificerad-yrkesutbildning-mm_GJ03145

Prop. 2008/09:68. *Yrkeshögskolan*. Hämtad från <https://data.riksdagen.se/fil/1AED4725-9A3A-40D1-87CB-DC8B7612139B>

Prop. 2015/16:198. *En stärkt yrkeshögskola - ett lyft för kunskap*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2016/08/prop.-201516198/>

Ramsden, P. (2003), *Learning to Teach in Higher Education*, London: Routledge.

Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling. En antologi om hermeneutik* (4:e upplagan) (P. Kemp & B. Kristensson, Red.), (M. Fatton, P. Kemp & B. Kristensson, övers.). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities*. Thousand Oaks: Sage Publications.

SFS 2009:128. *Lag om yrkeshögskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

SFS 2010:800 *Skollag* Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skålen, P. (2002). *Kvalitet sidén möter praktiken: institutionalisering, meningskapande och organisationskultur* (Doctoral dissertation, Karlstad university studies, 2002:12). Karlstad: Centrum för tjänsteforskning Hämtad från <https://www.avhandlingar.se/avhandling/348622ac6a/>

- SOU 1995:38. *Yrkeshögskolan, kvalificerad eftergymnasial utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 1999:119. *Utvärderingen av KY*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2006:115. *Eftergymnasiala yrkesutbildningar - beskrivning, problem och möjligheter*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387-420.
- Thång, P. O. (2013). *Hållbara förutsättningar för vuxnas lärande*. Centrum för yrkeskunnande och Västra Götalandsregionen.
- Thurlow, A., & Helms Mills, J. (2009). Change, talk and sensemaking. *Journal of Organizational Change Management*, 22(5), 459-479.
- Tursunovic, M. (2002). Fokusgruppsintervjuer i teori och praktik/Focus Groups in Theory and Practice. *Sociologisk forskning*, 62-89.
- Utbildningsdepartementet. (2005). *Eftergymnasiala yrkesutbildningar - En kartläggning (U05.037)* Hämtad från: <https://www.regeringen.se/rapporter/2005/09/u05.037/>
- Utbildningsdepartementet. (2009). *Uppdrag att utveckla en nationell referensram för kvalifikationer (U2009/7339/SV)* Hämtad från: <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2009/12/u20097339sv/>
- Utbildningsutskottet. (2015). *En nationell referensram för kvalifikationer för livslångt lärande*. (2014/15:UbU15). Hämtad från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/en-nationell-referensram-for-kvalifikationer-for_H201UbU15
- von Platen, S. (2006). *Intern kommunikation och meningsskapande vid strategisk organisationsförändring: en studie av Sveriges television*. (Doctoral dissertation, Örebro universitet). Örebro: Örebro universitet
- Vetenskapsrådet. (2017). *God Forskningssed*. Reviderad Utgåva ed. 2017. Hämtad från: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Weber, K., & Glynn, M. A. (2006). Making sense with institutions: Context, thought and action in Karl Weick's theory. *Organization studies*, 27(11), 1639-1660.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). London: Sage.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, 16(4), 409-421.
- Winroth, K., Blomberg, J., & Kjellberg, H. (2010). Enacting Overlapping Markets: Constructing the identity of shares in investment banking. *Journal of Cultural Economy*, 3(1), 3-18.