

B Utvärdering

Timplanedelegationen har även knutit externa utvärderingsprojekt till försöksverksamheten. Avsikten har varit att komplettera och fördjupa övrig uppgiftsinsamling och analys, bl.a. med ett fokus på verksamheten i klassrummet och skolan. I uppdraget till projekten framhöll delegationen att vad vi önskade få belyst var resultat och måluppfyllelse, inriktningen på skolornas utvecklings- och förändringsarbete samt inflytande och delaktighet för personal, elever och föräldrar. Vi underströk att elever i behov av särskilt stöd borde uppmärksammas särskilt, såväl i redovisning som analys. De fyra utvärderingsprojekten har varit:

- *Resultat och måluppfyllelse.* Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet.
- *Arbetet med bedömningen av resultat och måluppfyllelse.* Institutionen för hälso- och beteendevetenskap vid Högskolan i Kalmar.
- *Tidsplanering, tidsanvändning, tidsdisciplin, bedömning och likvärdighet.* Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet.
- *Arbete med mål, beslutsfattande och utvärdering samt konsekvenser för resursfördelning mellan kärnämnen och estetiska ämnen.* Institutionen för lärarutbildning vid Uppsala universitet.

Avtal slöts med utvärderingsprojekten hösten 2001 och projekten startade sitt arbete under 2002. Samtliga projekt har redovisat flera rapporter till delegationen, i vissa fall också ytterligare underlag.

Uppgifter om projektens inriktning samt om rapporter från utvärderingsprojekten redovisas i bilaga 2.

Tid som frihet – tid som tvång

Fostran, bedömning och elevers behov i den mål- och resultatstyrda svenska grundskolan

*Av Astrid Ahl, Håkan Andersson, Jörgen From,
Carina Holmgren och Ulla Johansson
Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet*

I den här uppsatsen ska vi ge några bilder av hur vardagen gestaltas i den mål- och resultatstyrda svenska skolan. Vi ska särskilt intressera oss för vilken roll skoltiden och dess användning spelar i den vardagen. Vi ska beskriva den fostransprocess som pågår i skolan och visa att tiden är en viktig dimension i denna. Fokus ska också riktas mot en grupp av elever, som anses vara i behov av särskilt stöd. Hur används tiden som resurs för att stödja dem? Vi kommer dessutom att behandla den roll som betyg och bedömning spelar för skolarbetet och tidsanvändningen. Men vi börjar och slutar med att placera in den samtida svenska skolan i ett större skeende och diskutera våra skolbilder i historiens ljus.

Vi har studerat fyra skolor som deltagit i timplaneförsöket. Två skolor som inte medverkat i försöket ingår också i undersökningen. Vi fann dock att skolvardagen ter sig tämligen likartad i dessa sex skolor, och den bild vi presenterar lånar därför drag från alla skolorna i vår undersökning.

Cirklar som sluts?

Under 1980-talet inleddes en avreglering av den svenska skolan, och en mycket detaljerad statlig regelstyrning har successivt ersatts av mål- och resultatstyrning. Kommunerna har fått ansvaret för att på bästa sätt fördela resurser och utforma skolan, så att de statliga övergripande målen för skolans verksamhet ska kunna nås. Större utrymme ges för lokala variationer, och mångfald har trätt i enhetlighetens ställe. Förslaget om att avskaffa den nationella timplanen är helt klart en del av detta skeende.

I ett historiskt perspektiv kan det tyckas som om cirkeln därmed slutits och som om vi återvänt till utgångspunkterna för den folkskola, som tillkom för drygt 160 år sedan. Folkskolan anno 1842

kännetecknades nämligen av en mycket låg grad av statlig styrning. Staten överlät ansvaret för den nya institutionen nästan helt och hållet till församlingarna. Därför ska vi inledningsvis beskriva den statliga centralstyrningens ”uppgång och fall” samt den roll som skoltiden spelat i det sammanhanget.

I den folkskola, som reglerades av den första folkskolestadgan 1842, var tidsstrukturerna mycket lösa. Det fanns varken några bestämda regler för när barnen skulle börja skolan eller för hur länge de skulle gå där. Folkskolestadgan innehöll inte heller några bestämmelser för skolårets och skoldagens längd, vilket istället anpassades till årstidens växlingar, dagsljusets längd och olika lokala omständigheter. Inga bestämmelser fanns för hur tiden i skolan skulle fördelas mellan olika ämnen, vilket i sin tur sammanhögde med att innehållet var mycket vagt reglerat.

Den planeringsfilosofi, som till att börja med låg till grund för statsmaktens åtgärder inom folkskolans område, utformades således i enlighet med principen *Låt hundra blommor blomma*. Staten skulle så litet som möjligt ingripa i församlingarnas sätt att ordna skolgången. Mångfald inte bara tolererades utan betraktades som normalt, och det unika och konkreta betonades framför det generella och abstrakta. Alla problem sågs också som tidsbundna, och lösningarna var därför endast momentant giltiga. En nationellt gällande timplan var i det perspektivet otänkbar, eftersom en sådan bygger på en tidsstruktur som förutsätts gälla mer permanent.

Under 1800-talets andra hälft ökade emellertid den statliga regleringen markant. Den statliga skolinspektionen, som inrättades vid 1860-talets början, bidrog till formandet av en enhetlig folkskola. Skolinspektörerna instruerade lärarna att upprätta läroplaner, så att barnen visste ”hvarmed de för hvarje stund skola sysselsätta sig”. De upprättade även förslag till timplaner och kunde med tillfredsställelse konstatera att de flesta lärare höll sig till dessa. Men de noterade också, att bristen på en allmän plan och ordning för undervisningens bedrivande utgjorde ett hinder för folkskolans fortsatta utveckling (Johansson, 1994).

Standardisering och likriktning blev så i allt högre grad ledstjärnor för den statliga skolpolitiken, och i sådana strävanden har tiden fungerat som ett viktigt styrinstrument. 1878 års normalplan för folkskolan innehöll bl.a. veckoscheman och därmed också timtal för de olika ämnena. Reglerna för statsbidragen till folkskolans verksamhet blev allt mer styrande för skoltidens användning. Dels skulle församlingarna erbjuda tillräckligt mycket skoltid, och ter-

minernas och skoldagens längd reglerades bokstavligt talet mycket minutiöst. Dels skulle skoltiden användas på ett bestämt sätt genom att fördelas mellan olika ämnen. Att bryta mot den tidsordningen kunde resultera i uteblivna statsbidrag. Toleransen av olikheter minskade, och enhetlighet sattes i mångfaldens ställe (Johansson, 1987).

Liknande enhetssträvanden hade tidigt tagit sig starka uttryck inom det religiösa livet. På 1600-talet startade den svenska staten genom kyrkan en kampanj för att fostra rätt- och (nota bene) liktänkande kristna medborgare. En enhetlig norm för detta upprättades, och i kyrkböckerna införde prästen betyg på människorna och deras förmåga att leva upp till den normen. Också i andra avseenden klassificerades människorna som mer eller mindre normala respektive avvikande genom omdömen som flitig eller lättjefull, innehar ett gott eller trögt minne respektive gott eller svagt förstånd (Johansson, 1989).

Kyrkbetygen byggde således på tanken om enhetliga bedömningskriterier, och skolans betygsättning har alltid utgått från samma idé. Betygen som urvalsinstrument har dessutom kommit att spela en allt större roll i den meritokratiska samhällsordning som efterträtt adelsväldet. Mottot var ”åt var och en efter förtjänst och inte efter börd”, och betygen skulle mäta den personliga förtjänsten. Därför måste betygen vara rättvisa, jämförbara och likvärdiga i skolor av samma slag runt om i landet (Florin & Johansson, 1993). De måste grundas på en generell och synlig norm. Därmed blir också avvikelser från normen tydliga, vilket gör att betygen fungerar som kraftigt verkande disciplineringsmedel: den (och det gäller förmodligen det stora flertalet) som inte vill bli betraktad som avvikare, måste göra och kunna det samt vara den person, som normen definierar (Foucault, 1987).

Enhetlighetens princip låg till grund också för de skolreformer som i demokratiskt och jämlikhetskapande syfte genomfördes efter andra världskriget. Standardisering och likriktning av skolans innehåll och arbetsformer var statliga instrument för att förverkliga de politiska visionerna om det jämlika samhället. Följaktligen innehöll de första läroplanerna för grundskolan detaljerade timplaner och anvisningar för undervisningen i de olika ämnena.

I våra dagar har tron på att det finns ett enda bästa och generellt sätt att ordna verkligheten underminerats, och den lokala kontextens betydelse betonas åter. Skolans vardag ses nu som alltför komplex för att låta sig administreras på ett likformigt sätt, obero-

ende av lokala förhållanden och de olikheter, som kännetecknar alla de människor som ingår i dessa. Hundra blommor ska åter blomma, och tiden som en fast och generellt strukturerande princip har ersatts med krav på en flexibel tidsanvändning. Förslaget om att avskaffa timplanen är ett av de senaste leden i denna utveckling. Därmed är det dags att ta steget in i 2000-talets mål- och resultatstyrda skola.

Att fostras till elev

Att skolan fostrar är i sig inget konstigt. Tvärt om, statsmakterna föreskriver detta bland annat genom att formulera explicita övergripande mål för skolans fostran. Dessutom handlar all undervisning om en överföring av mer eller mindre klart uttalade värderingar om det sanna, det goda och det rätta. Många forskare har också visat på att den dagliga skolpraktiken alltid verkar fostrande. (Se t.ex. Bernstein, 1977.)

Vilka uttryck tar sig då denna fostran i den samtida skolans årskurs 7–9, och hur kan den förstås? Vårt svar på den frågan grundar sig på observationer av arbetspass, dvs. lektioner där eleverna själva väljer vilket ämne de ska arbeta med, intervjuer/samtal med lärare och elever samt lärarnas skriftliga dokumentation om eleverna inför deras utvecklingssamtal. Vi ska teckna en bild av den ständigt pågående fostran, som varken planeras eller regleras av läroplanen, kursplaner eller, som det verkar, timplanen. En utförligare beskrivning av arbetspassen ges i From & Holmgren (2004).

Elevkompetens

En förutsättning för att den dagliga verksamheten i skolan ska fungera är att lärare och elever uppför sig som lärare och elever, vilket i sin tur förutsätter att de agerar efter ett visst norm- och värderings-system. För elevernas del gäller det just att vara elever, att de lever upp till kriterier som definierar vad en elev ska göra samt hur och när detta ska göras. Dessa kriterier är sällan uttalade men kommer till uttryck exempelvis genom att läraren direkt eller underförstått uppmuntrar vissa elevbeteenden, medan andra fördöms eller bestraffas.

Kriterierna är alltså varken fasta och fixerade eller eviga och naturgivna, utan de produceras av och verkar i den dagliga skolpraktiken. Även om de inte är knutna till vad eleven ska kunna i olika ämnen, måste hon eller han hela tiden förhålla sig till dem för att kunna göra de avvägningar och bedömningar som är rätta i sitt specifika sammanhang. Ju mer naturliga och självklara kriterierna är för eleven desto högre är elevens elevkompetens, dvs. desto bättre är eleven på att vara elev. En elev med hög elevkompetens tänker och handlar i enlighet med skolpraktikens kriterier.

Elever med bristande elevkompetens har svårt att lyckas i skolan. De kan betecknas problemelever, de kan anses ha svårigheter, de anses slarva, etc. Skolpraktiken producerar med andra ord också sina avvikare. Innebörder i begrepp som ”goda”, ”mindre goda” eller rent av ”dåliga” elever måste därför alltid förstås utifrån skolpraktikens kriterier, oavsett hur allmängiltiga de än framstår. Den framgångsrika eleven är sålunda *skol*-framgångsrik, ett resultat av en hög elevkompetens.

Elevekompetens i samtidens skola

Arbetspassen kännetecknas av en stor variation av aktiviteter mellan elever i samma rum, och utanför, och därför är det svårt att tala om skolklass och klassrum. (Jfr även Jedeskog, 2001.) De startar med att läraren pratar en stund. Det kan handla om att läraren ger en speciell information, en översikt över arbetsuppgifter eller andra instruktioner och rekommendationer. Därefter går läraren tämligen raskt omkring bland alla elever, varvid uppmuntran kombineras med kontroll. När de flesta eleverna verkar sysselsatta sänker läraren tempot och stannar upp hos enskilda elever eller elevgrupper. Ibland sätter sig läraren ner, svarar på frågor och diskuterar med eleverna. Emellanåt måste läraren mana på elever att arbeta. Den som uppenbarligen inte gör något, dvs. inte ägnar sig åt skolarbete, tilldrar sig lärarens uppmärksamhet och missnöje. Läraren uppsöker självmant enbart elever som arbetar ihop eller pratar med varandra.

Eleverna å sin sida börjar så småningom jobba individuellt, i par eller i en liten grupp. Några arbetar koncentrerat med olika typer av skolarbete, några pratar med varandra medan andra bara sitter eller hänger över skolbänken. Parallellt med arbetet, det vill säga skolarbetet, pågår en mängd andra aktiviteter. Elever för personliga sam-

tal med varandra eller läraren, och samtalsämnen kan röra allt från den senaste filmen eller planer inför helgen till kärleksproblem. Andra lyssnar på musik, är ute på Internet, vilar, retas med någon eller dräller omkring. En del elever varvar skolarbetet med dessa andra aktiviteter, medan andra elever koncentrerar sig på det ena eller andra. När arbetspasset lider mot sitt slut minskar engagemanget för skolarbetet, övriga aktiviteter trappas ned och läraren slutar mana på elever att arbeta. Eleverna småpratar och väntar på att läraren ska avsluta arbetspasset. Även om läraren endast inlednings- och avslutningsvis riktar sig till hela elevgruppen, är läraren ändå den som håller ordning på och reglerar tiden. (Jfr Jackson, 1968; Broady, 1998.)

I denna skolpraktik förväntas eleverna vara självstyrande, oavsett vad de gör och var de gör det. Det är tillåtet att prata med andra, så länge det handlar om skolarbete och så länge man inte pratar för högt. Man får röra sig, till exempel för att hämta en bok i biblioteket eller för att använda en dator, bara det inte stör ordningen i rummet. Det finns ganska få uttalade restriktioner, så länge man gör sitt (skol)arbete så gott man kan och inte stör kamraterna, läraren eller den allmänna ordningen. I jämförelse med lärarstyrd ämnesundervisning är självreglering en central komponent i elevkompetensen.

Den till synes löst sammanhållna verksamheten bygger på en viss ordning, att eleverna använder tiden på visst sätt. Nyckelordet är ansvar, som det definieras i och av skolan. Den lägsta acceptabla nivån av att ta ansvar är att försöka; så länge eleven åtminstone försöker, utdelar läraren inga reprimander. Elevkompetensen består i att arbeta med rätt saker så effektivt som möjligt och på rätt sätt, och det är det egna jobbet som ska stå i fokus. Individualisering är överordnad samarbete. Lärarens uppmärksamhet ska endast påkallas med avseende på det egna fortgående skolarbetet. Eleven ska själv planera, lägga upp och genomföra sitt arbete så att det blir klart i tid, och helst snabbare. En elev som är klar tidigare än beräknat kan få vila, läsa eller göra något annat som annars inte är tillåtet. Alla sådana belöningar är relaterade till att ha gjort färdigt sina uppgifter före utsatt tid.

I elevkompetensen ingår således att eleven ska ta ansvar för skolarbetet. Dit hör också att samarbeta med läraren, att uppföra sig väl och ha rätt inställning. (Jfr Lortie, 1975.) Eleven ska alltid vara seriös i skolarbetet och vilja göra sitt bästa. Vidare ingår en social dimension: eleven ska vara en tillgång för klassen (och läraren)

genom att bidra till en lugn och positiv stämning. Till den rätta inställningen hör också en personlig dimension, som närmast handlar om berömvärda egenskaper som gör eleven lätt (för läraren) att ha att göra med. Det räcker dock inte med att ta ansvar, att arbeta väl, att ha rätt inställning, etc. – man måste *visa* att man tar ansvar, *visa* att man arbetar väl, *visa* att man har rätt inställning. Centralt i elevkompetensen är således att visa sig.

Att visa sig handlar om att eleven ska visa upp sig för läraren. Kommunikationen med läraren ska hela tiden vara obruten så att läraren är införstådd med vad eleven gör, vad eleven tänker samt hur eleven mår och känner. Ytterst är detta ett uttryck för en ständig bedömning av eleverna. Vad som kan bedömas är det synliga, det räcker inte med att eleven kan utan eleven måste visa detta. Det är det visade, och inte det faktiska, som möjliggör bedömning. Skolpraktiken inbegriper därför hela tiden ett tryck på eleverna att göra sig så bedömningsbara som möjligt, att göra sig synliga eller kanske snarare genomsynliga. Denna slags pedagogik har analyserats av Bernstein, som menar:

Vi har här en social kontext som vid första anblicken verkar mycket avspänd, som gynnar och framkallar uttryck för det personliga, ett ”gör som du vill-utrymme” där man kan göra högst personliga val, där det inte finns någon uttrycklig hierarki. Men vid en analys finner vi att den grundar sig på ett slags underförstådd kontroll som innebär potentiellt total övervakning. En sådan form av underförstådd kontroll inbjuder till att göra en större del av personen manifest, men den sortens manifestationer utsätts för oavbruten gallring och bedöms efter kriterier som är allmänna, inte specifika. (Bernstein & Lundgren, 1983, s. 155.)

Med andra ord gäller det för eleven att inte vara alltför anonym eller osynlig, eller prestera ojämna resultat. Om så sker är eleven inte tydlig, det vill säga inte genomsynlig. Tvärt om, det gäller att räkna upp handen, ställa relevanta frågor, aktivt delta, diskutera skisser och utkast med läraren, be om hjälp när man kört fast men först efter att ha försökt tillräckligt själv, berätta om eventuella personliga problem och hur man för tillfället mår. Samtidigt gäller det att inte avvika från ämnet och att inte verka uttråkad.

Vad som gör elevkompetensen än mer komplex är att genomsynligheten, eller uppvisandet, innefattar avgöranden som kan beskrivas som en känsla för timing. Det gäller att visa tillräckligt, varken för lite eller för mycket, varken för sällan eller för ofta. Exempelvis måste eleven vänta på sin tur utan att jaga runt efter

läraren eller avbryta när läraren pratar. Visar man för lite eller för sällan är man inte bedömningsbar, men visar man för mycket eller för ofta är man osjälvständig och tar tid från andra. En elev med hög elevkompetens avkodar kriteriet om att alltid visa sig som att visa sig tillräckligt alltid, inte absolut alltid eller för lite alltid.

Skolpraktikens paradoxala fostran

Bristande elevkompetens gör det svårt att vara elev, eftersom det blir svårt att förstå vad som förväntas av en och hur man ska navigera i skolpraktiken. För att försöka säkra att elever med bristande elevkompetens ändå når föreskrivna ämnesmål, guidar eller styr läraren deras arbete. Ju mer elevkompetensen brister desto mer styrning behövs, men om eleven själv begriper vad som är rätt och fel, gör rätt val och är villig att göra det rätta, intervenerar läraren inte. Elever med bristande elevkompetens förnekas därmed möjligheten att skaffa sig denna, medan elever som redan besitter denna kompetens kan förfina den ytterligare. Det skenbart större utrymme för elevens egna val gäller bara rätta val och inte felval.

Med andra ord gäller det paradoxala förhållandet att också elevens utrymme för val följer skolpraktikens kriterier: elevens valfrihet är större ju mer rätt eleven väljer. På motsvarande sätt är elevens valfrihet mindre ju mer fel eleven väljer. Det skenbart större utrymme för elevens val är därför snarare en mer omfattande möjlighet för eleven att välja fel.

Elevens valfrihet är alltså proportionell mot elevens elevkompetens. Samtidigt gäller också, att ju mindre elevkompetens desto osynligare är kriterierna och desto svårare är det att få grepp om dem. Vissa elever fostras till att vara i sig själva tillräckliga, medan andra fostras till att vara i sig själva bristfälliga. En allvarlig fråga därför är om vardagen i samtidens skola kommer att kontinuerligt öka klyftan, att producera allt större skillnader/ojämlighet, mellan elever.

Frågan kvalificeras av att det för elever med hög elevkompetens inte egentligen rör sig om en reell valfrihet, i bemärkelsen att välja mellan olika alternativ. Dessa elever agerar i överensstämmelse med kriterierna på ett spontant självklart sätt, det finns inga andra alternativ än att göra rätt. Kriterierna är en 'tingens naturliga ordning' utifrån elevernas tidigare socialisation. Detta skulle innebära att

samtidens skola också kontinuerligt förstärker initiala skillnader mellan elever beroende på bakgrund och hemförhållanden.

Även om skolpraktikens fostran är ständigt pågående och svår att värja sig mot, är den inte absolut genomgripande. En annan aspekt av elevkompetensen är därför de mindre uppenbara, och kanske mer manipulativa, strategier som elever använder för att göra avsteg från skolpraktikens kriterier. Dessa strategier handlar om att utnyttja värdet av att ständigt visa sig till att upprätta en frizon, dit lärarna inte har insyn eller tillträde. En sådan strategi är att verka upptagen, dvs. att se ut som om man sysslar med skolarbete fastän man egentligen håller på med något helt annat. Eleven kan se ut att vara djupt försjunken i en bok men lyssnar egentligen på musik. Eleven kan se ut att arbeta koncentrerat vid datorn men spelar egentligen spel, beredd att klicka fram arbetet när läraren närmar sig. Så länge eleven ser ut att arbeta utan att störa andra undgår hon eller han lärarens uppmärksamhet.

En annan mer offensiv strategi är att ställa läraren inför en situation som denna inte kan säga nej till. Det kan handla om att säga sig arbeta med något så komplicerat att man måste få gå till biblioteket, att en viss sorts grupparbete måste ske i ett eget rum eller att utformningen av framsidan på en text kräver vistelse i bildsalen. Poängen är att eleven med hänvisning till sitt skolarbete måste avvika från läraren, och därmed också från övervakningen, för att kunna utföra eller slutföra arbetet.

I ovanstående exempel agerar eleven i enlighet med andra kriterier än skolpraktikens, nämligen sina egna. Vilka de kan vara kan vi inte närmare beskriva, bara ana. Elevernas intresse sammanfaller inte alltid med skolans. Eleven kan mycket väl vara fri och självständig, kanske till och med disciplinerad, men på ett annat sätt än vad som definieras av skolpraktikens kriterier. Samtidigt innebär det faktum att detta pågår i en skola att eleven alltid befinner sig i underläge. Om elevens strategi lyckas och det egna intresset realiseras är eleven visserligen en vinnare, men bara i sina egna ögon. I skolans ögon är eleven fortfarande en förlorare; att realisera egna intressen innebär skolframgång om och endast om de sammanfaller med skolpraktikens kriterier.

Elever med särskilda behov

Eftersom grundskolan är obligatorisk, är den också en skola för alla. Men lärare och skolpolitiker har till uppgift att realisera den som en skola för alla i en mer vidsträckt bemärkelse: alla elever ska ges en god och likvärdig utbildning, och undervisningen ska utgå från varje elevs unika behov och omständigheter. En grupp elever som därvid ofta fokuseras är elever i svårigheter och i behov av specialpedagogiskt stöd. I en skola för alla ska också de eleverna ges en fullvärdig utbildning.

Begreppet *inkluderande undervisning* bygger på sådana principer: alla elever ska få en likvärdig utbildning, och undervisningens innehåll och metoder ska baseras på mångfalden i skola och samhälle (Pihl, 2001). De olikheter som kan finnas mellan elever i en elevgrupp ska både erkännas och värdesättas. En fungerande inkluderande undervisning förutsätter flexibilitet i undervisningens innehåll och arbetssätt och att eleverna grupperas så att de får möjlighet att nå sin utvecklingspotential i olika ämnen. I det avseendet är det viktigt att eleverna får tillräcklig tid för sitt lärande. Men för att olikheter verkligen ska värdesättas och respekteras, borde även kriterier för bedömningen anpassas till varje elevs förutsättningar. Därför kan en inkluderande undervisning svårigen förenas med nationella betygs-kriterier, lika för alla. Men – detta är ändå vad lärare förväntas kunna göra. Hur resonerar då specialpedagoger om sådana dilemman? I nästa avsnitt ska bl.a. den frågan belysas.

Flexibilitet i tidsanvändningen och undervisning

Specialpedagogerna i våra försöksskolor ansluter sig till de idéer, som ligger till grund för den inkluderande skolan. Till att börja med hade de också stora förhoppningar att timplaneförsöket skulle öka möjligheterna att inkludera elever i behov av stöd i den reguljära undervisningen samt att individualisera undervisningen. Arbetspass när eleverna arbetar med egen vald uppgift med en egen veckoplanering som grund, var en allmänt tillämpad lösning. Det var en allmän förhoppning att detta skulle innebära en anpassning av undervisningens innehåll och tiden för inläring till elevers olika behov.

De, som arbetar på de lägre stadierna, menar att det även tidigare varit möjligt att använda tiden på ett flexibelt sätt, men nu behöver de inte ens ha dåligt samvete för att de tummar på timplanen. Möj-

ligheten till flexibla elevgrupperingar över klassgränser har också ökat, och därmed möjligheterna att omdisponera lärarresurser till fördel för elever i svårigheter.

Vid försökets början hade specialpedagoger, som arbetade med elever i grundskolans senare år, samma förhoppningar, men i dag är de mer pessimistiska. Försöken att utnyttja tiden mer flexibelt strandar ofta på en mängd olika yttre ramar. Ämnesläraresystemet och ämnesträngsel utgör begränsande ramverk för en flexibel tidsanvändning och organisering av undervisningen. Att tidsmässigt parallellägga ämnen och arbetspass låter sig inte lika lätt göras där som i skolans tidigare år.

Till att börja med var tanken att eleverna skulle få ett större inflytande både över vad de skulle arbeta med, ordningsföljden mellan olika uppgifter samt hur lång tid som skulle ägnas åt dessa. Vidare trodde de flesta lärarna, att de skulle få mera tid för elever i svårigheter, då övriga elever förmodades i hög grad kunna klara sig själva, men den gruppen visade sig i realiteten inte vara särskilt stor. Många elever irrade omkring mellan olika rum, slappade i någon korridor eller ägnade sig åt att surfa på Internet. Det innebar, säger lärarna i ett arbetslag, att de inte visste var de hade sina elever.

För att åtgärda detta har många lärarlag utarbetat ett kontrollsystem, som ser ungefär likadant ut och som innebär att elevernas inflytande över sitt skolarbete och sin tidsanvändning starkt begränsats. För det första har ett mentorssystem utvecklats. Eleverna träffar regelbundet en mentor, då veckans eller dagens arbete går igenom. För elever i svårigheter är dessa tillfällen av speciell vikt, menar lärarna, genom att mentorerna kan hjälpa eleverna med planeringen. För det andra registreras elevens närvaro. Alla elever, inte bara elever i svårigheter, har en benägenhet att välja det ämne eller ägna sig åt det, som de tycker är roligast, och välja bort det tråkiga. Ansvarig ämneslärare kontrollerar därför i vad mån eleven ägnat sig åt ämnet; matematikläraren bevakar exempelvis att eleven ägnat tillräckligt mycket tid åt matematik.

Kontrollen av elever i svårigheter är i dessa avseenden hårdare. Dels anses de inte klara av att välja de uppgifter som de skulle behöva arbeta med utan tenderar istället att välja det som kompiserna väljer. Dels väljer de att arbeta med det som de tycker är roligt och skjuter det tråkiga på framtiden. Dels anser lärarna att dessa elever har svårt att avgöra hur lång tid de behöver för att bli färdig med en uppgift innan veckan är slut. Elever i svårigheter har svårt att komma igång själva, och därför använder de inte tiden effektivt.

(Jfr även Ahl, 1998). De har igångsättnings svårigheter och saknar *startknapp eller egen motor*. Vidare kan de sällan överblicka vad som ska göras:

Eleverna blir snarare förlamade än mer aktiva under arbetspass eftersom de saknar initiativkraft och har svårigheter att själva se med vad och hur de ska arbeta.

Det visade sig alltså att det finns elever, som inte fick mycket gjort under arbetspassen. Dessa elever uppvisar vad vi kallat en bristande elevkompetens, men de är inte bara elever i behov av specialpedagogiskt stöd som kommer i kläm. Enligt lärarna har arbetsättet nämligen konstruerat en ny grupp av elever, ”gråzons-elever”, som inte på egen hand kan avgöra hur skoltiden ska användas. Eleverna i fråga kräver lärares överinseende såväl i den planering som föregår arbetspassen som efter arbetspassen för att kontrollera utfört arbete, samt för att eleverna ska bli medvetna om det arbete som kvarstår.

Men låt oss återgå till elever i svårigheter i det begreppets traditionella betydelse. De eleverna använder en större del än andra av tiden i skolan till att klara godkänt betyg i de behörighetsgivande ämnena, men enligt specialpedagogerna skulle de även behöva ägna mer tid åt andra ämnen. Den tiden finns inte eftersom den totala skoltid som står till förfogande är densamma som förut. Så här uttrycker en specialpedagog sin syn på den saken:

Problemet är de behörighetsgivande ämnena. Att uppnå godkänt i dessa stör ju. /---/ Alla ämnen borde vara jämställda, lika tungt vägande. Godkändgränsen är ett starkt vägande skäl till hur tiden i skolan används.

Till detta kommer att lärarresurserna inte utökats så att möjligheter finns att handleda och stödja alla elever. I regel ansvarar en lärare för en normalstor klass på 20–25 elever. Även dessa omständigheter bidrar till att ett flertal elever inte får så mycket gjort.

Elevperspektiv på elevkompetensen

Vi har tidigare utifrån observationer och skriftliga elevomdömen, som ligger till grund för utvecklingssamtalen, framhållit att vissa elever inte har innehållet i elevkompetensen klart för sig. Men i

detta avsnitt ska vi följa hur eleverna själva resonerar om sådana frågor.

Specialpedagogerna ombads att välja ut två olika grupper av elever, dels elever som under arbetspassen anses vara goda tidsanvändare (grupp A) och dels elever som inte är det (grupp B), det vill säga elever, som enligt lärarna inte får så mycket gjort under arbetspassen. De förstnämnda är alltså elever, som använder tiden i överensstämmelse med skolpraktikens kriterier. I den andra gruppen finns elever som istället slappar, pratar bort tiden med kamraterna om annat än arbetsuppgifterna eller vandrar omkring i skolan. Majoriteten av eleverna i grupp B är elever i svårigheter, och några av dem har specialpedagogiskt stöd i mindre elevgrupper vid ett par tillfällen under arbetsveckan.

Att förstå arbetspassens, frihetens och ansvarstagandets logik

I den pedagogiska praktik med eget ansvar som arbetspassen utgör, måste eleverna förstå vad som förväntas av dem och vad som är syftet med det hela. Båda elevgrupperna förefaller också ha förstått skillnaden mellan vanliga lektioner och arbetspass, den underliggande meningen med systemet och vad som förväntas av dem avseende ansvar och arbetsinsats. Däremot har de olika syn på och förhållningssätt till frihet och valfrihet i skolan. I grupp A betraktas frihet som en möjlighet att taktiskt disponera sin tid i enlighet med skolpraktikens kriterier. Friheten används för att nå utbildningsmål både på kort och lång sikt:

Man kan förbereda sig inför ett prov, man kan välja att arbeta med ett ämne där man behöver uppnå bättre resultat och man kan lära sig planera sitt arbete inför framtida studier.

Dessa elever förklarar också, att de arbetar hårdare, när de har många arbetsuppgifter. De förstår därmed att arbetsintensiteten står i omvänd proportionalitet mot tiden till förfogande.

Eleverna i grupp B uppskattar friheten för frihetens egen skull och inte som ett medel att förverkliga andra mål. Friheten att själva bestämma vad skoltiden ska användas till gör skolarbetet roligare. Särskilt uppskattar eleverna i fråga möjligheten att göra hemläxan i skolan, dvs. skoltid används för att skapa mer *fri* tid efter skoldagens slut. Frihet är för dem inte möjlighet att använda tiden på ett sätt som tryggar den egna studieframgången.

För eleverna i grupp A består skoltiden både av den tid, som tillbringas i skolan, och den tid som de använder för skolarbete efter skoldagens slut: *Skolan finns i mina tankar dag och natt*, berättar en flicka. Ett par andra flickor deklarerar, att de vill bli piloter, och därför gäller det att vara flitig för att få bra betyg. Framtidsvisioner styr deras ambitioner, och deras strävanden är långsiktiga. De här eleverna resonerar således enligt principen ”Vad du gör i dag är viktigt för morgondagen”.

För eleverna i grupp B, är tiden inte ett medel att nå mål på längre sikt: *Om kamraterna pratar med varandra hakar man på*. En förklaring till varför man inte tänkte på att tiden gick, utan att veckans arbetsuppgifter blev gjorda, kan vara: *Jag lever dag för dag. Det är bara så*. Men dessa elever inser att konsekvensen av att inte använda skoltiden i enlighet med skolans värderingssystem, blir mer hemarbete. Medvetenheten om den egna otillräckliga förmågan i detta avseende är också tydlig. Självdisciplinen tryter: *Om det inte är någon lärare närvarande, blir det inte särskilt mycket gjort*. Några av dessa elever förefaller också ha orealistiska förväntningar på kommande betyg. De tror sig med säkerhet få godkänt betyg även i det ämne, där de enligt lärarna är mycket svaga.

Det framgår tydligt, att skolpraktikens kriterier är osynliga för många elever. Våra resultat tyder också på att detta bidrar till att sortera eleverna efter social bakgrund. (Jfr Bernstein & Lundgren, 1983.) Eleverna i grupp A kan ju till skillnad från dem i grupp B sägas vara utrustade med god elevkompetens, och det visar sig att 73 procent av alla elever i grupp B tillhör socialklass 3, medan endast 8 procent i grupp A har den bakgrunden.

Bedömning och betygsättning i den målstyrda skolan

I tidigare avsnitt har vi visat hur implicita normer för vad som är en god elev produceras i de praktiker, som pågår inom skolan. Vissa normer knyts framför allt till elevens person och förmåga att förstå innebörderna i krav på att visa upp sig, visa vad man kan, visa den rätta inställningen samt visa att man tar ansvar. Elevkompetenser mäts emellertid också med andra måttstockar, som väger nog så tungt: Elevens kognitiva färdigheter och kunskaper ska ju bedömas enligt de nationella betygskriterier, som gäller för de olika skolämnen.

Det här avsnittet handlar om lärares och elevers tankar om relationen mellan betyg, betygskriterier och skoltidens användning. Anser de att betyg och betygskriterier styr tidsanvändningen? Gäller kanske också det omvända förhållandet, att elevers tidsanvändning påverkar betyg och betygskriterier? Avsnittet bygger på gruppintervjuer med elever, som går år 9 vid en försöksskola respektive referensskola. Dessutom har lärare, skolledare och politiker intervjuats.

Betyg och betygskriterier som styrinstrument för skoltidens användning

Tid för arbetspass har tillskapats genom att olika ämnen "gett tid" från den timfördelning, som tidigare gällt vid de båda skolorna. Lärarna har dock noga följt hur tiden använts. Vid en skola har matematiklärarna tagit tillbaka den tid de gett, eftersom de ansåg den som bortkastad: ingen elev valde ju att arbeta med matematik. I detta fall innebar alltså den större friheten för eleverna att själva bestämma över sin skoltid, att utrymmet för ett behörighetsgivande ämne initialt minskade. Detta föranledde lärare med ansvar för att eleverna klarar gränsen för godkänt i detta ämne, att begränsa elevernas frihet. Slutsatsen blir därför att lärarna i de behörighetsgivande ämnena ser det som sin uppgift att bevaka, att eleverna inte väljer att välja bort just deras ämne.

För att ta sig in på ett nationellt program i gymnasieskolan krävs för närvarande minst betyget Godkänd i svenska, engelska och matematik. För eleverna gäller det därför att klara godkänt i dessa ämnen. En extrem konsekvens av timplaneförsöket skulle därför kunna vara, att vissa elever fick ägna den allra mesta tiden åt dessa ämnen och att de därmed hänvisades till den "treämnesskola", som Skolverket (2000) anser sig ha funnit i sina kvalitetsgranskningar av grundskolan. De intervjuade elevernas berättelser tyder dock inte på att detta skulle ha inträffat: även om de behörighetsgivande ämnena har en central ställning, så utgör arbetspassen vanligen endast en liten del av veckans skoltimmar. Under den övriga tiden följs ett schema, som bygger på traditionella principer med en viss tilldelning av tid för alla skolans ämnen.

I den inledande intervju, som gjordes med kommunens skolpolitiker, framfördes farhågor att timplanens slopande skulle innebära, att vissa elever *bara får mer av sådant de är dåliga på* och

mindre av sådant som *de är bra på*. I någon mening är det ju också själva grundtanken bakom försöket: den som så behöver ska kunna använda mer tid än tidigare för att klara godkänt i ett ämne, och den elev som behöver extra tid är med all sannolikhet inte särskilt ”bra” i just det ämnet. Även om vi inte haft möjlighet att kartlägga i detalj vilka prioriteringar som görs mellan olika ämnen, tyder observationer och lärarintervjuer på att de behörighetsgivande ämnena ändå väger tyngst. För de elever, som riskerar att inte klara godkänt i de ämnena, liknar arbetspassen måhända en treämnesskola, medan andra elever i högre grad är fria att ägna sig åt annat och kanske även sådant, som de är duktiga på.

Betygskriterier i matematik och engelska styr mer eller mindre direkt även var eleverna befinner sig i rummet och med vilka. Nivågruppering används för att lösa problemet att individualisera undervisningen i dessa ämnen. Grupperingarna bestäms av lärarna, och enligt eleverna har de en tendens att bli relativt statiska, även om det inte är omöjligt att byta grupp för den som skulle vilja det. De olika grupperna beskrivs på olika sätt: ibland används färgbeteckningar rött, grönt, etc. I engelska kallas de ibland för *basic*, *easy* eller *fast*. Eleverna hävdar att möjligheten att erhålla ett visst betyg bestäms av grupptillhörigheten. I den ”lättaste” gruppen kan man bara få G eller i enstaka fall möjligen VG. I den svåraste gruppen blir betygen i huvudsak VG och MVG. I elevernas ögon har därför de olika grupperna olika status. Andra grupper med ännu lägre status som omnämns av eleverna är *CP-gruppen*, *diagnosgruppen* eller *Personlig assistentgruppen*. Detta illustrerar med stor tydlighet att också betygs- och bedömningssystemet bidrar till att producera sina avvikare, även om lärarna agerar med den enskilda elevens bästa för ögonen.

I ovanstående exempel på hur betyg och betygskriterier styr elevernas tidsanvändning, är det dock i stort sett lärarna som bestämmer, hur skoltiden för en elev ska användas. Finns det då exempel på att betygen också fungerar som styrande för elevers egna beslut i den vägen? På ett generellt plan gäller att elever, som besitter en god elevkompetens i förhållande till skolpraktikens kriterier, ofta agerar med kommande betyg i bakhuvudet. Exempel på sådana elever har vi mött i tidigare avsnitt. För att eleverna ska kunna göra de rätta bedömningarna i det här avseendet krävs dock att de har betygskriterierna klart för sig, att de vet vad som krävs för de olika betygsstegen. I lärarintervjuerna framkommer oftast en tro på att eleverna vet vad som bedöms och när bedömningen sker. Eleverna

å sin sida förefaller dock inte ha särskilt klart för sig vad som gäller, utan de uttrycker osäkerhet både över vad som bedöms och när bedömningen sker. De flesta elever tror, att prov är viktiga underlag för bedömningen men att även muntliga prestationer på lektionstid har betydelse. Mer osäkra är de om, och i så fall hur, de bedöms även under arbetspassen. Enligt eleverna står vanligtvis endast en lärare till förfogande under arbetspassen, och de flesta uppfattar den läraren enbart som kontrollör av t.ex. ordning och närvaro. Därför tror eleverna inte att läraren gör någon bedömning av deras kunskaper. Det enda läraren kan bedöma är *om man får något gjort, om man slappar eller om man är stökig*, menar eleverna.

Eleverna uttrycker således en känsla av att bedömningen inriktas på deras förmåga att hantera den valsituation och frihet, som arbetspassen innebär. Eleverna förefaller dock ha uppfattat att närvaro kan påverka betyget, åtminstone i vissa ämnen: Om det är få timmar i ämnet *blir det viktigare att visa upp sig* tror de. Sådana uttalanden tyder på att de har en intuitiv känsla för ett viktigt element i skolpraktikens kriterier: värdet av att visa upp sig. Däremot saknas uttryck för att de förstår hela vidden av det kravet.

Hur resonerar då lärarna när de ska utöva sitt myndighetsansvar och betygsätta sina elever? Vid alla skolor vi studerat är relationerna mellan lärare och elever personliga och relativt förtroliga. Därför kan det vara svårt för lärarna att handla mot elevernas intressen, som bland annat och kanske framför allt handlar om att få bra betyg. Därför söker lärarna *med ljus och lykta* efter positiva omständigheter, som skulle kunna motivera betyget Godkänd för elever, som i annat fall riskerar att inte bli antagna till ett nationellt program (Andersson, 2003). I den processen omvandlas skolpraktikens implicita kriterier till betygs-kriterier med bl.a. tidsdisciplin och ansvarstagande som nyckelord. Den elev, som tar ansvar för sin egen tidsanvändning, som är närvarande och använder skoltiden till att försöka nå de mål som betygs-kriterierna definierar får sitt snäll-G. En hög grad av närvaro kan exempelvis tas till intäkt för att kunna sätta Godkänd. Sökandet efter kriterier som vidgar bedömningsunderlaget tycks mera utbrett på godkändnivån än på högre betygsnivåer.

Likvärdighet i betygssättningen

Som föregående avsnitt visat, styr betygskriterier i hög grad hur skoltiden används, samtidigt som det omvända också kan gälla: elevens förmåga eller oförmåga att använda skoltiden på ett sätt som anses bra och effektivt, blir en del av de kriterier som avgör, om eleven ska få godkänt betyg eller inte. Hur går det då med kravet på att grundskolan ska ge kunskaper som bedöms och betygssätts på ett likvärdigt sätt? I detta avsnitt ska denna och andra, mer övergripande, aspekter av den likvärdighetsfrågan behandlas.

Att betygssättningen ska vara likvärdig är ett statligt krav, som kommuner och lärare inom grundskola och gymnasieskola ska leva upp till. Eftersom betygen används som urvalsinstrument till utbildningar på högre nivåer, är likvärdiga och jämförbara betyg också ett rättvisekrav och en förutsättning för ett sant meritokratiskt samhälle. I den mål- och resultatstyrda skolan är betygen dessutom viktiga av en annan anledning. De används ju som mått på enskilda skolors och kommuners måluppfyllelse, och ibland framstår de som det *enda* måttet. Om betygen inte kan anses vara likvärdiga, finns därför snart sagt inget instrument alls för staten att kontrollera den mål- och resultatstyrda skolan.

Det är också allmänt känt, att svårigheterna att på ett rättvist och rättvisande sätt bedöma människors kunskaper är betydande. Därför är det inte förvånande att likvärdighet i betygssättningen ger upphov till mycken debatt och oro. I den mål- och resultatstyrda skolan ska lärare och elever på lokal nivå uttolka de nationellt givna kursplanerna och betygskriterierna i alla ämnen, men transformeringsprocessen från den nationella till den lokala nivån fungerar uppenbarligen inte särskilt bra (Riksrevisionen, 2004). Resultatet kan följaktligen bli att både mål och betygskriterier tolkas på olika sätt av de inblandade, vilket i slutändan leder till en bristande samstämmighet i bedömningen av elever.

Ett annat drag i den *resultatstyrda* skolan kan leda till att kriterierna tillämpas på ett sätt, som äventyrar betygens likvärdighet. Den statliga kontrollen av resultaten har nämligen en mycket hög grad av offentlighet: vem som vill kan t.ex. ta del av dessa på Skolverkets hemsida. Genom offentligheten jämförs skolor med varandra, varvid de ofta etiketteras som ”bättre” och ”sämre”. Den kommunala ledningen har alltså press på sig att ”uppåt” visa på goda resultat. Den pressen berör naturligtvis även dem, som direkt är inblandade i bedömningen och betygssättningen, dvs. lärarna. Det är inte bara

eleverna som betygsätts, utan låga betygsmedelvärden eller hög andel elever som inte klarar godkänt i en klass kastar också sin skugga över lärarna.

Mycket står förstås också på spel för eleverna. Den grundskoleelev, som inte kan uppnå betyget godkänd i de behörighetsgivande ämnena, "förvisas" till det individuella programmet, vilket har karaktären av *ett rött skynke*. De betygskriterier som definierar godkändgränsen blir därmed mycket centrala och rättvisekravet stort (Andersson, 2001; Emanuelsson, 2002). Lärarna upplever stor press när de måste fatta beslutet att *fria eller fälla*, speciellt i de behörighetsgivande ämnena. Att allt detta samtidigt äventyrar betygens eftersträvade likvärdighet är uppenbart.

Intervjuerna med såväl lärare som elever visar på många av de ovan nämnda svårigheterna med att åstadkomma en likvärdig bedömning och betygssättning. För många lärare är det oklart hur betygskriterierna ska tolkas och/eller tillämpas. Vissa menar att de nationella betygskriterierna gäller, medan andra enbart använder de tolkningar som gjorts på lokal nivå. Det statliga kravet på att betygskriterierna ska kommuniceras och diskuteras med eleverna är knappast uppfyllt. Visserligen menar lärarna att de betygskriterier, som används är relativt väl kända för eleverna, men eleverna själva säger sig ha mycket bristfällig kännedom om dem.

Både lärar- och elevintervjuerna tyder således på att bedömningen är ogenomskinlig för eleverna och deras föräldrar. Eleverna uttrycker inte bara osäkerhet om vad som bedöms utan också om arbetspassen är bedömningsfri tid eller inte. De anar dock existensen av skolpraktikens implicita kriterier för en god elev. I relation till dessa konstrueras de som elever med god eller mindre god elevkompetens, där en mängd aspekter inryms, som rör deras förmåga att göra alla de avvägningar och bedömningar som är de rätta just i skolans specifika kontext. I kravet på att ständigt visa upp sig ligger att elevens hela person är utsatt för ständig bedömning. För den elev, som i sådana icke kognitiva avseenden bedöms ha en funktionell elevkompetens, ökar chansen att klara godkändgränsen. Det är inte särskilt märkligt att lärarna i sådana fall hellre väljer att fria än fälla; de har ju också ett ansvar för elevernas sociala omvårdnad. Inte desto mindre gör de sig därigenom skyldiga till feltolkningar av de nationella betygskriterierna. Elevens förmåga till exempelvis tidsdisciplinering ska inte vägas in i bedömningen av prestationer i ett betygssystem, som infördes under mottot "mål- och kunskapsrelaterat."

Avslutande reflektioner

Vi började med att placera in timplaneförsöket i en allmän skolutveckling där enhetlighet fått ge vika för mångfald. Tidigare styrde generella statliga och centrala regler användningen av tid och resurser inom skolan, men nu ska skolverksamheten på bästa sätt anpassas till lokala förutsättningar. I det avseendet är likheterna stora mellan 2000-talets grundskola och den tidiga folkskolan. Har då historiens cirkel slutits?

Historien upprepar sig knappast annat än i ytlig bemärkelse. En viktig skillnad är att grundskolan är en institution för massutbildning, medan det dröjde länge innan folkskolan fick den karaktären. Massutbildningens logik har genererat vissa fasta yttre ramar, som producerar samma effekter i olika skolor. Terminens och skoldagens längd anpassas inte, som i den tidiga folkskolan, till väderlek och årstidsväxlingar utan till skolskjutsar. Skolhusen ska ofta inrymma en stor mängd elever, och av den anledningen måste många aktiviteter samordnas i tiden. Mångfalden har därmed sina konkreta begränsningar.

Nu liksom för 160 år sedan lägger sig staten i mycket liten grad i hur skolans inre arbete organiseras. Men en mycket stor skillnad är att staten i dag har en väl utvecklad utvärderingsapparat, där lärare, skolledning och skolpolitiker ständigt ställs till svars för bristande måluppfyllelse. En sådan hård resultatstyrning var otänkbar för 160 år sedan. Det beror bl.a. på att skolan av i dag anses vara en mycket viktig samhällsinstitution, medan folkskolan på sina håll sågs som ett onödigt påfund. Dessa legitimitet som samhällsfunktion var således ifrågasatt.

För 160 år sedan sattes inga betyg på den obligatoriska skolans elever, medan däremot läroverkseleverna fick betyg. Det berodde i sin tur på att läroverket skulle sortera elever till olika fortsatta utbildningar, medan folkskolan sågs som det kroppsarbetande folkets skola, och för kroppsarbete behövdes ingen vidare utbildning. Folkskolan var också helt fristående från läroverket, och hade inte till uppgift att förbereda eleverna för fortsatt utbildning. Grundskolans sorterande funktion är dock uppenbar, en funktion som lärarna ibland upplever som ett etiskt dilemma: de vill hellre fria än fälla, samtidigt som staten ställer krav på att de upprätthåller betygssystemet och betygskriterierna. Det är en förklaring till att betygen fungerar så starkt styrande på tidsanvändningen i den mål- och resultatstyrda grundskolan.

I dagens skola förväntas eleven ta ett självständigt ansvar för sitt skolarbete, men för 160 år sedan dikterade läraren vad som skulle göras, när detta skulle göras och på vilket sätt. En lektion hade många likheter med en militärövning, där övningar utfördes samtidigt på kommando av läraren. Den pedagogiken ligger ljusår ifrån de arbetspass, som vi bevittnat i våra undersökningsskolor. Det innebär också i sin tur att disciplinens grundvalar radikalt förändrats. Bildligt talat skrev folkskolläraren det vi kallat skolpraktikens kriterier direkt på elevernas näsor, och det hände nog också att de kriterierna mycket hårdhänt inpräntades i elevernas kroppar. I dag använder lärarna en mängd tidskrävande disciplineringsmetoder för att fostra elever, som av sig själva vill och gör det rätta. Elevernas arbeten måste följas upp, dokumenteras och utvärderas. Skriftliga omdömen utfärdas, vilka bl.a. ligger till grund för utvecklingssamtalen: det gäller som en lärare uttrycker saken att ha *snorkoll* på varje enskild elev.

Vi har kunnat se att kraven på godkänt i de behörighetsgivande ämnena tenderar att leda till en innehållsindividualisering i grundskolans senare år. Vissa elever får använda mer tid åt sådana ämnen på bekostnad av andra. Här kan paralleller dras med folkskolans minimikurs, som bestod av kristendomskunskap, läsning, skrivning och räkning samt kyrkosång. Denna mindre kurs var avsedd för fattiga barn eller barn med ”bristande fattningsgåvor”, och dessutom hade församlingarna rätt att besluta om skillnader i kunskapskrav mellan pojkar och flickor. Det betydde i praktiken att minimikursen ofta ansågs tillräcklig för flickor (Johansson, 1994). Folkskolan var inte heller en skola för *alla* i den mer vidsträckt betydelsen att alla, även barn med ”bristande fattningsgåvor”, hade rätt till en likvärdig utbildning. En differentiering efter social bakgrund sågs också som helt legitimt. Grundskolan tilldelas däremot en uppgift att främja social jämlikhet, men våra resultat och annan forskning visar att den sorterande funktionen är densamma. Skillnaden är att sorteringen är mer dold.

Den folkskola, som till att börja med och med statsmaktens goda minne uppvisade stora lokala variationer, genomgick som tidigare sagts en successiv statlig reglering från 1860-talet och drygt hundra år framåt. Syftet var att åstadkomma största möjliga enhetlighet i och standardisering av skolans verksamhet och organisering. De åtgärder i den riktningen, som till att börja med vidtogs, ska ses mot bakgrund av den akuta kris som folkskolan hamnade i under 1850-talet. Krisen var *ekonomisk*: församlingarna, som skulle stå för

den allra största delen av kostnaderna för folkundervisningen, var inte beredda att tillskapa de ekonomiska resurser som krävdes. Krisen var också *pedagogisk*: lärarna ställdes inför svårlösta problem att samtidigt undervisa ett stort antal elever på olika kunskapsnivåer. Dessutom var som ovan sagts folkskolans *legitimitet* starkt ifrågasatt. (Jfr Florin, 1987.)

Det tidiga 2000-talets grundskola brottas med liknande problem, men i våra dagar ses lösningen som den motsatta: istället för en ökad statlig centralstyrning och likriktning ska ett större hänsynstagande till lokala förhållanden bidra till att problemen löses. Kanske är det så att skolhistoriens cirklar ständigt sluts, samtidigt som de i varje tid också på nytt öppnas upp.

Referenser

- Ahl, A. 1998: *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Andersson, H. 2001: *Nationell kvalitetsgranskning av betyg- en beskrivning och analys*. (Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen, nr 65.) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Andersson, H. 2003: *Man söker med ljus och lykta. Lärares bedömnings- och betygssättningsproblematik i en timplanelös grundskola*. (Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen, nr 73.) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Bernstein, B. 1977: *Class, Codes and Control. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. 2nd edition. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. & Lundgren, U., P. 1983: *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Broady, D. 1998: *Den dolda läroplanen*. Stockholm: KRUT.
- Emanuelsson, I. 2002: I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd? I H. Andersson (red): *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om betygssättning*. Stockholm: Skolverket, Liber Distribution.
- Florin, C. & Johansson, U. 1993: *”Där de härliga lagrarna gro...”: Kultur, klass och kön i de svenska läroverken 1850–1914*. Stockholm: Tidens förlag.
- Florin, C. 1987: *Kampen om katedern: Feminiserings- och professionaliseringsprocessen i de svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*. Umeå: Almqvist & Wicksell.
- From, J. & Holmgren, C. 2004: *Life in Timetable-free Classrooms*. Paper presenterat vid ECER-konferensen i Rethymnon, Kreta 22–25 sept, 2004.
- Jackson, P. W. 1968: *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jedekog, G. 2001: *”Maila mig sen!”: Lärarintentioner och förändrade gränser för elevers arbete*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Johansson, E. 1989: *Läser och förstår. Artiklar i folkundervisningens historia III. (Scriptum, nr. 10)*. Umeå: Umeå universitet, Forskningsarkivet.
- Johansson, U. 1987: *Att skolas för hemmet: Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folk-*

- skolan 1842– 1818 med exempel från Sköns församling*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Johansson, U. 1994: Historien om likvärdighet i svensk skola. I: *Likvärdighet i skolan: en antologi*. Stockholm: Skolverket.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pihl, J. 2001: Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian educational reforms in the 1990s. *Nordisk tidskrift för specialpedagogik*. Nr 1/2001. Årg. 79, 14–33.
- Riksrevisionen, 2004: *Betyg med lika värde? - en granskning av statens insatser*. Stockholm: Riksrevisionen.
- Skolverket, 2000: *Nationell kvalitetsgranskning 2000. Betygssättningen*. Stockholm: Liber Distribution.

Utvärdering av försöksskolornas kvalitetsarbete

Av Elisabeth Elmeroth, Lotta Eek-Karlsson, Ragnar Olsson och Lars-Olof Valve
Institutionen för hälso- och beteendevetenskap vid Högskolan i Kalmar

Den utvärdering som vi har genomfört på uppdrag av Timplane-delegationen syftade till att studera skolornas kvalitetsarbete i förhållande till de nationella målen. Utvärderingen finns redovisad i tre delrapporter med titlarna *Tid för fostran*, *Tid för kunskap* respektive *Tid för målstyrning*. I denna artikel sammanfattar vi de huvudsakliga resultaten från dessa tre rapporter.

Vår utvärdering utgår ifrån två skilda datainsamlingar. I den ena ingick elva grundskolor med cirka 3 400 elever, från år 1 till 9, och drygt 200 lärare. Av de elva skolorna deltog åtta i försöksverksamheten, medan tre tjänade som referensskolor. Resultaten bygger på dokumentanalyser, enkäter, skriftliga berättelser samt elev- och lärardiskussioner från dessa skolor. Den andra datainsamlingen genomfördes av Skolverket i den nationella utvärderingen från 2003 (NU 03). Genom denna hade vi tillgång till enkätdata från 6 788 elever, deras föräldrar, lärare och rektorer. Även elevernas kunskapsprövningar inom ramen för NU 03 har kunnat studeras.

Omdisponering av tiden

De skolor som deltog i försöket befriades helt från timplanens styrning av tid till olika ämnen. Även innan försöket inleddes fanns vissa möjligheter att disponera tiden flexibelt, men dessa har endast delvis utnyttjats. I och med försöket startade diskussioner om hur tiden skulle organiseras. Diskussionerna ledde till att de 6 665 undervisningstimmar som grundskolan ska garantera har delats upp på nya sätt på försöksskolorna. Syftet med omdisponeringen har varit att skapa möjligheter till ökad måluppfyllelse för den enskilda eleven. De försöksskolor som vi har undersökt har oftast delat in tiden i skolan i tre huvudriktningar. Dessa har vi valt att beteckna med begreppen ämnestid, individuell tid och gemensam tid.

Den största och mest styrande delen för verksamheten utgörs av *ämnestiden*. Denna är relativt traditionellt upplagd, och genomförandet har endast förändrats marginellt. Läraren har initiativet och håller genomgångar under lektionerna ungefär på samma sätt som tidigare.

Den *individuella tiden* har tillkommit för att öka möjligheten för eleverna att lägga kraft på moment och ämnen utifrån individuella behov och intressen. Under denna tid får eleverna med varierande grad av frihet välja vilket ämne eller ämnesområde som de vill använda tiden till.

Den tredje delen, *den gemensamma tiden*, innehåller ofta verksamheter som är planerade för hela skolan. Tiden används i hög grad till att arbeta med de strävansmål som inte faller inom de traditionella ämnernas ramar. Det är vanligt att skolorna ägnar tiden åt frågor som har med värdegrund och fostran att göra men också åt att bedriva praktisk demokrati i form av elevråd, matråd och liknande. Andra vanliga inslag är miljöarbete och daglig fysisk aktivitet. En viktig del av den gemensamma tiden upptas av möten mellan lärare och elever. Denna del, som vi benämner mentorstid, innebär att en lärare, mentor, träffar sin elevgrupp för att följa upp skolarbetet och planera fortsatt arbete tillsammans med eleverna. Härigenom skapas en stödjande struktur som är nödvändig för att målstyrningen ska fungera optimalt.

När lärarna lämnar tid från den traditionella ämnesundervisningen till den gemensamma tiden, och i än högre grad till den individuella tiden, upplever de att de samtidigt lämnar ifrån sig en del av kontrollen över undervisningen. De traditionella, invanda strukturerna i form av till exempel "timmar i ämnet" och "undervisningsskyldighet" tas bort och ersätts av "strävansmål", "målstyrning" och "frihet att själv välja bästa väg mot målet". Detta kan skapa en känsla av osäkerhet. Lärarna möter osäkerheten med en strävan att värna om sitt ämnes timmar genom att styra den individuella tiden med hjälp av läxor, instuderingsfrågor eller prov. Arbeten och övningar startas under ämnestiden, men får ofta fortsätta och göras färdiga under den individuella tiden. På så sätt kan en del av den "förlorade" tiden "återtas".

Eleverna kan under den individuella tiden både hitta utrymme och arbetsformer för att bättra på betyg och utveckla särskild kompetens. I viss mån tycks självständiga fördjupningar och specialiseringar ha flyttats från den av gemensamma genomgångar präglade ämnestiden till den i hög grad enskilt inriktade individuella tiden.

Den individuella tiden utnyttjas också ofta av eleverna till att läsa läxor eller förbereda sig inför prov. En del lärare upplever detta som ett slöseri med ”viktig tid”, medan andra lärare menar att läxläsning och provförberedelser under den individuella tiden ökar antalet genomförda läxor och förbättrar resultaten på prov. Lärarna berättar också om hur de äntligen kan ge adekvat hjälp till dem som har svårt att göra sina läxor utanför skolan.

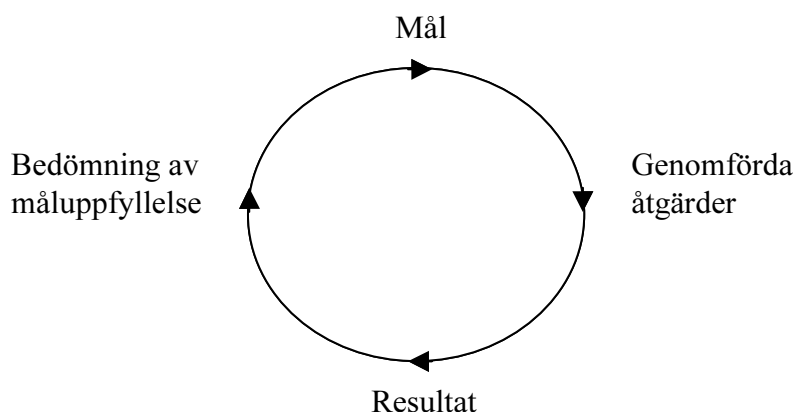
Många elever är beroende av att få möjlighet att lära genom att samtala och interagera med andra. Under den individuella tiden upplevs det ibland svårt att skapa en sådan lärmiljö. Risken är uppenbar att en elev som gärna lär i grupp och i muntlig dialog missgynnas om den individuella tiden blir alltför inriktad på självständigt och tyst arbete. Kanske går också något förlorat av den fostran som det innebär att arbeta tillsammans, om undervisningssituationen präglas av enskilt självständigt arbete.

En uppenbar fördel med den pågående försöksverksamheten är, enligt eleverna, den ökade variationen som har skapats genom indelningen av elevens skoltid i olika arbetssätt och arbetsformer. Denna variation anses av eleverna som mycket stimulerande och är ett av de starkare skälen till att de allra flesta vill att försöket ska permanentas. Variationen bidrar till att eleverna uppfattar skolan som meningsfull, vilket i sin tur kan utgöra en grund för ett positivt lärande. Försöket har också inneburit en större möjlighet att styra även över fritiden. Många elever, som arbetar effektivt på den individuella tiden, hinner med såväl hemuppgifter som förberedelser inför prov under skoldagen. Skolarbetet förläggs härigenom till skolan, och eleverna behöver inte fortsätta med detta efter skoltid.

Dokumentationsprocessen

Skolornas verksamhet ska dokumenteras i bl.a. kvalitetsredovisningar. Dokumenten är avsedda att fungera som processverktyg för att stärka kvalitetsarbetet. I dokumenten ska mål och resultat synliggöras för att underlätta utvecklingen och förbättringen av verksamheten. En tydlig dokumentationsprocess är således av yttersta vikt för skolutvecklingen, i vilken den kan fungera som en motor. Dokumentationen blir också ett ansikte som skolan visar upp för olika intressenter, exempelvis föräldrar, politiker och media. I utvärderingen samlade vi in kvalitetsredovisningar och arbetsplaner

och analyserade de olika delar som bör ingå i dokumentationsprocessen enligt nedanstående figur.



I dokumentanalyserna märker vi en tydlig utveckling över tid vad gäller dokumentationsprocessens första del, att formulera mål. Målen blir allt fler och kvaliteten i formuleringarna har ökat på försöksskolorna, men fortfarande är formuleringarna ofta mycket vaga. Många gånger är kopplingen till läroplanen svag och målbeskrivningarna täcker inte in samtliga strävansmål.

Långt ifrån alla mål har fått ett dokumenterat genomförande, vilket förklaras av att målen ofta inte utgör utgångspunkter för vidare arbete. Det finns över huvud taget få beskrivningar av resultat eller bedömningar av måluppfyllelsen. När dessa finns är kopplingen bakåt i processen, det vill säga till uppsatta mål och genomförda åtgärder, oklar. Ibland görs bedömningar utan att det finns ett mål att utvärdera mot, ibland saknas bedömning av ett formulerat mål. Det finns sällan en röd tråd mellan mål, genomförda åtgärder, resultat och bedömning. Processens olika delar blir härigenom isolerade öar i skolornas arbete.

Trots detta visar utvärderingen att undervisning utan timplan inte medfört en kvalitetsförsmring med avseende på dokumentationen för de skolor som deltar i försöksverksamheten jämfört med icke deltagande skolor. Snarare kan en viss kvalitativ och kvantitativ förbättring iakttas. Det är emellertid särskilt viktigt att dokumentationsprocessen fungerar, när tidsstyrningen ersätts med målstyrning. Det finns således ett stort behov av ökad kompetens och medvetenhet inom detta område.

Läroplanens övergripande strävansmål

Lärarna på försöksskolorna har för flertalet av läroplanens övergripande strävansmål något mer positiv inställning till utvecklingen under de senaste åren jämfört med referensskolornas lärare. Det är emellertid svårt för lärarna att bedöma resultaten. Någon lärare menar att det "känns i magen" att det har blivit bättre. Att försöksskolorna har kommit längre än referensskolorna och upplever sig ha bättre förutsättningar för måluppfyllelse kan förklaras dels av de diskussioner som har startats, dels av att tid har avsatts till fostransuppdraget.

Försöket har lett till att arbetslagen diskuterar hur normer och värden kan genomsyra det dagliga arbetet, hur synen på kunskap påverkar elevernas livslånga lärande och hur elevernas ansvar och inflytande kan stärkas. Av detta följer krav på ett gemensamt förhållningssätt och en genomtänkt elevsyn.

Försöksskolorna har konstruerat nya ämnesbeteckningar för att schemalägga värdegrundsarbetet. På så sätt riskerar inte värdegrundsfrågorna att falla mellan olika ämnen och en regelbundenhet i behandlingen av dessa frågor skapas. Gemensamma teman på skolorna kan till exempel vara samtal om känslor och etiska ställningstaganden. Dessa lektioner påverkar inte bara eleverna. Det blir också tydligt för lärarna att känslor och diskussioner är en viktig del i skolarbetet. På sikt borde detta påverka förhållningssättet så att fostransuppdraget blir en integrerad del i undervisningen och inte begränsas till separata lektioner.

Även elevernas ansvar och inflytande beskrivs i läroplanernas övergripande strävansmål. Det elevinflytande som finns i försöksskolorna under ämneslektionerna handlar främst om att ta ställning till hur och när vissa moment ska behandlas. Detta innebär litet eller inget inflytande över ämneslektionerna, medan inflytandet över den individuella tiden är relativt stort. Genom förhandling med sin mentor kan eleverna påverka planeringen av den individuella tiden. Framför allt är detta påtagligt för de elever som går i år 7 till 9.

Vid valet av arbetsinnehåll och arbetssätt är ansvarstagande och metakognitiv kompetens centralt. Det individuella inflytandet och den positiva inställningen till skolan och skolarbetet, liksom utvärderingar som leder till processtänkande, är viktiga förutsättningar för den utveckling av elevernas ansvarstagande och metakognition som har fått en alltmer framträdande roll på försöksskolorna. Ele-

verna beskriver hur inflytandet motiverar dem att ta ansvar, ”inte missa tillfället, utan ta vara på chansen” att kunna påverka sin skolgång. Enligt deras utsagor kan de flesta ta tillvara den inbjudande möjligheten att påverka och planera sina studier. Eleverna visar emellertid också stor insikt i att inte alla har utvecklat dessa förmågor. Oftast hänvisar de till att yngre kamrater inte har förstått sin nya roll, men även jämnåriga kamrater upplevs ibland ansvarslösa. Eleverna anser att man helt enkelt måste kunna ta ansvar och förstå hur man ska gå till väga för att skapa kunskap, annars blir man förlorare i systemet. De efterlyser därför aktiva insatser från lärarna när det gäller att successivt utveckla elevernas ansvarstagande. Lärarna talar inte om en explicit träning utan menar snarare att tillfällena till ansvarstagande skapas genom deltagande i den formella demokrati som klassråd och liknande innebär. Deras uppfattning om elevernas ansvarsförmåga och metakognitiva kompetens är övervägande positiv, men vissa elevgrupper vållar bekymmer. Detta leder till många diskussioner om framför allt bristande ansvarstagande. Diskussionens fokus på brister behöver således bytas mot fokus på hur ansvarstagande och metakognition kan utvecklas hos eleverna.

Kursplanernas kunskapsmål

Det är problematiskt att jämföra måluppfyllelsen med avseende på kunskaper i olika ämnen. Jämförelser med utgångspunkt i betyg riskerar att bli missvisande, då de lokala betygskriterierna och tolkningen av dessa varierar från skola till skola och även mellan lärare på samma skola. De objektiva kunskapsmätningar som har funnits tillgängliga för oss utgår från den nationella utvärderingen 2003.

Den mycket översiktliga information som den nationella utvärderingen ger, med avseende på kunskaper i skolår 5, visar inga skillnader mellan försöks- och referensskolor. Försöksverksamheten tycks inte heller ha påverkat arbetet i de tidigare åren i någon större omfattning. En lärare som deltagit i vår utvärdering uttrycker detta: ”Äntligen har det vi alltid har gjort blivit legitimt.” Den redan tidigare flexibla användningen av tiden kan förmodligen förklaras av att organisationen och traditionen i de tidigare åren har underlättat lokala lösningar inom alla skolor, oavsett om de varit bundna till timplanen eller ej.

Med utgångspunkt i NU 03 för skolår 9 har ämnena engelska, matematik, svenska, NO och SO kunnat studeras. Med hjälp av data från olika prov i dessa ämnen kan vi konstatera att de skillnader som finns mellan försöks- och referensskolor är mycket små. På vissa prov har försöksskolornas elever marginellt bättre resultat, på andra har referensskolornas något bättre resultat. Vi kan således dra slutsatsen att försöket inte har påverkat kunskaperna vare sig i positiv eller negativ riktning hos elevgruppen som helhet. Däremot fann vi att vissa elevgrupper, som oftare än andra har svaga skolresultat, klarar sig bättre i försöksskolorna. Detta gäller pojkar, elever med föräldrar som ej har eftergymnasial utbildning och elever med annat förstaspråk än svenska. Dessa grupper har bättre resultat på försöksskolorna jämfört med motsvarande grupper på referensskolorna.

För att ha behörighet att fritt välja gymnasieprogram krävs godkänt betyg i engelska, matematik och svenska. I dessa ämnen ges också nationella prov, som ska utgöra riktmärken för bedömningen. Målen upplevs härigenom som tydliga av såväl elever som lärare. I diskussionen om timplanens vara eller icke vara har risken för att skolorna satsar alltför mycket på dessa ämnen, så att det skapas en treämnesskola, framförts. Resultaten från NU 03 visar att betoningen på de tre behörighetsgivande ämnena har ökat i alla skolor, men i mindre utsträckning i de skolor som är med i försöket jämfört med övriga skolor.

I försöksskolorna är lärarna eniga om att det är av största vikt att alla elever når målen i *engelska*, *matematik* och *svenska*. Detta får till följd att de elever som riskerar att inte få godkänt betyg använder mycket av den individuella tiden till dessa ämnen. Utöver kraven på godkända betyg i de behörighetsgivande ämnena är det lärarnas sätt att ställa krav och tydliggöra målen som avgör vilket ämne eleverna fördjupar sig i på den individuella tiden. Tydliga krav från lärarna, läxor och prov, liksom instruktioner och uppgifter påbörjade under ämnestid, styr elevernas val av arbetsinnehåll.

Såväl elever som lärare anser att *SO-ämnena* har gynnats av försöket. I dessa ämnen är kunskapskraven tydliga. Det förekommer prov med jämna mellanrum där kunskaperna stäms av. Det är lätt att fortsätta med *SO*-uppgifter under den individuella tiden, eftersom dessa oftast inte kräver någon specialutrustning. Även ämnena *svenska* och *svenska som andraspråk* fungerar mycket bra i försöket. På den individuella tiden kan eleverna skriva uppsatser och läsa böcker. Försöket har också öppnat möjligheter för ämnesövergri-

pande och tematiskt arbete där svenskämnet har en given plats. I svenska som andraspråk har den flexibilitet som finns i organisationen inneburit att eleverna utöver explicit arbete med svenska också kan få hjälp med språket inom skolans övriga ämnen. Eleverna väljer ofta att gå till läraren i svenska som andraspråk under den individuella tiden och kan då ha med sig böcker och uppgifter från olika ämnen.

Matematikämnet har inte påverkats av försöket i särskilt stor utsträckning, menar både elever och lärare. Under ämnestiden håller lärarna ibland genomgångar som följs av individuellt arbete i boken. Detta fortsätter sedan under den individuella tiden. Här kan eleverna använda olika mycket tid för att lösa samma uppgifter, men det finns också möjligheter för eleverna att fördjupa sig. Med jämna mellanrum kommer prov, och många elever ägnar den individuella tiden åt förberedelser inför dessa.

En del praktiska svårigheter visar sig i några ämnen. För *NO-ämnena*s del handlar det om att det är svårt att genomföra demonstrationsförsök och laborationer under den individuella tiden. För *språkämnena* gäller svårigheterna den begränsade möjligheten att genomföra kommunikationsövningar, eftersom det krävs relativt tyst arbete under den individuella tiden. Även i *musik* finns en del praktiska svårigheter. Det är viktigt att musicera tillsammans, vilket gör att den individuella tiden inte kan användas helt individuellt. I någon skola har det emellertid skapats olika alternativ som gör att eleverna kan välja till exempel gitarrspel eller körsång.

När eleverna har mycket att göra i de teoretiska ämnena blir de *praktiskt-estetiska ämnena* lidande. Dessa är emellertid populära och väljs utifrån individuella intressen snarare än utifrån yttre krav på specifika kunskaper. Lärarna i de praktiskt-estetiska ämnena anser liksom övriga lärare att det är tidsbrist i ämnet, men de upplever ingen kamp om tiden, utan menar att även kollegorna i andra ämnen är måna om de praktiskt-estetiska ämnena.

Var finns målen?

På försöksskolorna förs intensiva diskussioner om hur tiden kan användas för att styra mot målen. Det är emellertid problematiskt att formulera mål som styr undervisningen. Av lärarnas resonemang framkommer att de mål som undervisningen riktas mot inte

är uppnåendemål eller strävansmål, utan istället lokala eller centrala betygskriterier för betyget Godkänd.

Eleverna är sällan medvetna om vilka mål som finns i de olika ämnena. I bästa fall kan de få diskutera målen i början av läsåret. Därför har de dålig eller ingen kunskap alls om varför de olika momenten ingår i undervisningen. Eleverna kan uppfatta det hela som att de har uppnått kursplanemålen när de har läst färdigt ett arbetsområde. De förlitar sig på att lärarna har kontroll över att målen nås. I de praktiskt-estetiska ämnena räcker det, enligt eleverna, med att vara närvarande på ämneslektionerna för att få godkänt betyg. Eleverna har särskilt svårt att svara på frågor om vad de ska kunna i dessa ämnen. I andra ämnen handlar måluppfyllelsen om att förelagda uppgifter är gjorda, att boken är genomgången eller att proven är godkända.

Några lärare vittnar om att läroboken styr i alltför stor utsträckning. Även eleverna menar att detta gäller i vissa ämnen. I dessa har målen nåtts, när olika moment eller olika kapitel i boken är lästa och testade genom prov. Den individuella tiden präglas härigenom av fortsatt arbete i läroboken. Överensstämmelsen mellan läroboken och målen diskuteras inte. Varken lärare eller elever har således kontroll över målstyrningen, utan förlitar sig på att läromedelsförfattarna har tillräckliga kunskaper för att tolka målen.

De vinster som finns i försöket handlar således inte i första hand om att kursplanernas kunskapsmål styr arbetet, utan snarare om att det finns tydligt uttalade mål i flertalet ämnen som eleverna kan ta ansvar för. Tillsammans med sin mentor kan eleverna planera utifrån målen och härigenom få ökat inflytande över det egna kunskapsområdet och den metakognitiva utvecklingen.

Individuella mål

Målstyrning innebär att den tid som är avsatt för lärandet i olika ämnen med nödvändighet måste bli olika omfattande för olika elever. Men även målen varierar mellan eleverna. En del elever arbetar mot strävansmålen och mot höga betyg, medan andra elever kämpar med uppnåendemålen och med att få godkänt betyg.

Olika grupper av elever påverkas på olika sätt av en skolverksamhet utan timplanens styrning. Den grupp av elever som är väl-motiverade klarar sig fortsatt bra även i en timplanefri skola. Dessa elever har stor förmåga att planera sitt lärande och ta ansvar för ett

effektivt utnyttjande av skoldagen. Den självständighet som krävs under den individuella tiden är självklar för många av dem, och de kan ges lämpliga utmaningar och fördjupningar av sina lärare. Tillammans förhandlar de fram en väg mot målen, vilka ofta kan sättas högt. Dessa elever får och upplever en stor frihet i sina val.

Andra elevgrupper befinner sig i en mer problemfylld situation. Den grupp som har svårt att hävda sig och behöver mycket stöd, får i betydligt mindre utsträckning frihet att välja. Här träder mentorn in och skapar stödstrukturer genom att diskutera, men också styra på ett handfast sätt. Eleven ges en utstakad väg mot ett lämpligt mål. De stödstrukturer som har vuxit fram på försöksskolorna innebär också att hemmet involveras på ett tydligare sätt i elevernas kunskapsutveckling och att elevernas utveckling och behov kartläggs och dokumenteras. Under den individuella tiden kan de elever som behöver få enskild hjälp av sin lärare, till exempel med läxor, instudering eller provförberedelser. I detta fall tycks individualiseringen innefatta även andra faktorer än fördelning av tiden och i vilken ordning uppgifterna ska göras. Den handledande och förhandlande läraren diskuterar i högre grad strategier för ett effektivt lärande med denna grupp elever. Stödstrukturerna är framgångsrika för elever som behöver mycket stöd och stimulans. Såväl lärar- och elevdiskussioner som resultaten från den nationella utvärderingen 2003 i skolår 9, pekar mot att denna grupp klarar av att nå målen i större omfattning på försöksskolorna jämfört med motsvarande grupp på referensskolorna.

Förutom de två ovan beskrivna grupperna finns en "mellan-grupp" som inte är i utmärkande behov av hjälp utan klarar sig bra, men utgör en tyst grupp som har en tendens att försvinna i konkurrensen med andra. Det kan också röra sig om en grupp elever som har relativt lätt för sitt skolarbete och utan problem presterar goda resultat, men som sällan utmanas att sträva högre. De saknar incitament för att anstränga sig ytterligare och kan istället utveckla kamratrelationer eller satsa engagemanget på andra arenor än skolans. Denna grupp finns oavsett skolform, men den blir synlig i försöksverksamheten och vållar bekymmer hos lärarna som menar att de har svårt att hinna med att utmana elevgruppen. En orsak kan vara att skolorna ännu inte har utvecklat former för att möta just dessa elevers behov. Det förefaller troligt att elevgruppen skulle kunna komma längre om de fick ytterligare stöd och stimulans i form av motivationshöjande och varierade arbetsuppgifter.

Syftet med individualiseringen är att eleven, tillsammans med lärare och föräldrar, ska ha möjlighet att forma sin egen väg mot målen. De undersökta skolorna tolkar emellertid ofta begreppet individualisering som tidsindividualisering, vilket innebär att eleverna gör samma uppgifter, men att det kan tillåtas ta olika lång tid, och att eleverna kan välja när de ska utföra uppgifterna.

Det finns således ytterligare utvecklingspotentialer i en timplanefri verksamhet. Att endast utnyttja frirummet till att individualisera genom att låta eleverna påverka hur mycket tid och när de ska arbeta med en uppgift är ett slöseri med resurser. Här finns möjlighet att utveckla individuellt innehåll och arbetssätt, för att på så sätt ge eleverna en metakognitiv medvetenhet och kompetens. Skolan måste fortsätta diskussionerna och hitta strategier för individualisering utifrån varje enskild elevs förutsättningar. Inom detta område har många försöksskolor bara tagit ett allra första stapplande steg.

Med mer individuella lösningar har lärarnas osäkerhet om elevernas kunskaper mötts med strategier för att säkra måluppfyllelsen. Dessa strategier tycks ha gynnat de grupper som den tidsstyrda skolan inte lyckats fånga in. Den närvaro som tidigare har setts som ett kvitto på att eleverna har fått kunskap har förlorat en del av sin betydelse och istället ersatts av en tydlig uppföljning av elevernas kunskapsutveckling.

Också eleverna tränas i att följa upp sitt eget arbete. Bland yngre elever sker detta till exempel med konkreta markeringsystem av skilda slag. Det kan vara ritade blommor, ballonger eller andra liknande symboler som ska färgläggas när en uppgift är klar. Systemet ska hjälpa eleverna att organisera sitt arbete. När det gäller äldre elever kan uppföljningen ha formen av beskrivningar i till exempel elevernas individuella loggböcker. Detta färgläggande och skrivande blir ett led i en ständig utvärdering av elevernas målsättning, som i sin tur blir underlag för fortsatt inflytande och metakognitiv utveckling.

Lärare och rektorer på försöksskolorna uttrycker också att deras information till och kommunikation med hemmen har förbättrats. Det är troligt att dessa förhandlingssituationer, utgör funktionella forum för utbyte av information. Kompletterade med en väl utvecklad dokumentation kan en god grund för elevens utveckling skapas i samarbete mellan hem och skola.

Nuläge och framåtblickar

När timplanen försvinner förändras förutsättningarna för skolans verksamhet. Den studie som vi har genomfört visar att organisationen av skoldagen har förändrats. Detta har lett fram till nya roller för skolans aktörer. Här är såväl elever, lärare, rektorer som föräldrar inblandade. I vår utvärdering har särskilt elevers och lärares nya roller uppmärksammats. Den nya lärarroll som försöksverksamheten har fört med sig innebär att den traditionella rollen som kunskapsförmedlare har tonats ner till förmån för en roll som ligger närmare eleven. Den kunskapsförmedlande läraren, som håller genomgångar och introducerar ny kunskap finns kvar, men tiden för denna lärarroll har begränsats. I studien framkommer vid flera tillfällen att lärarna ställs inför nya situationer som skapar både frustration och osäkerhet. I sin villrådighet klamrar de sig ofta fast vid traditionella roller och arbetssätt. Härigenom utnyttjas inte det frirum som har uppkommit. På de flesta försöksskolor ser man dock med tillförsikt på framtiden och börjar utnyttja de möjligheter som en timplanefri skola erbjuder. Här har de första stegen i en utveckling mot att ta det nya frirummet i besittning tagits.

På motsvarande sätt har den traditionella elevrollen som mottagare av färdigpaketerad kunskap begränsats tidsmässigt. Lyssnandet och mottagandet av kunskap utgör inte längre det huvudsakliga innehållet i elevernas vardag, vilket också innebär att skoltrötta elever inte kan lämnas till passivt lyssnande. Många, såväl lärare som elever, välkomnar denna utveckling samtidigt som de ifrågasätter om eleverna lär sig lika mycket som tidigare. Den garanti för att målen är nådda när läraren har gått igenom kursen som såväl elever som lärare tidigare har förlitat sig på ifrågasätts och problematiseras nu på försöksskolorna.

Såväl lärare som elever har antagit rollen som förhandlare i ständiga överläggningar om måluppfyllelse och tidsanvändning. Båda parter i dessa förhandlingar förväntas sträva mot måluppfyllelse. Läraren är måltolkare i kraft av sin och kollegornas expertkunskap, medan eleverna är de som ska genomföra förhandlingsresultatet. För lärarnas del krävs ingående kommunikation med elevernas olika lärare, liksom goda kunskaper om enskilda elevers möjligheter och problem.

Utvärderingen visar att eleverna på försöksskolorna möter en allt större individcentrering genom att de ofta har möjlighet att själva påverka sin situation utifrån egna behov och önskemål. Det är vik-

tigt att balansera denna utveckling genom att skapa möjligheter till lärande i sociala sammanhang. I den målstyrda skolan utan timplan ställs särskilt stora krav på elevernas förmåga att ta ansvar och utöva inflytande, men också på lärarnas skicklighet i att motivera olika elevgrupper till detta. Eleven ska ha kunskap om det egna lärandet och hur det går till, för att utifrån det göra medvetna val och känna motivation. Utvärderingen visar att behovet av att utveckla en progression i elevernas ansvarstagande och metakognitiva förmåga är stort.

Skolans olika elevgrupper uppvisar mycket skiftande behov, och det krävs en hög kompetens hos lärarna kring olika arbetssätt och arbetsformer för att kunna möta alla elever på ett utvecklande sätt. Genom variation och utmaningar i undervisningen hittar lärare och elever inte bara en lämplig väg mot högre måluppfyllelse, även elevernas metakognitiva förmåga utvecklas.

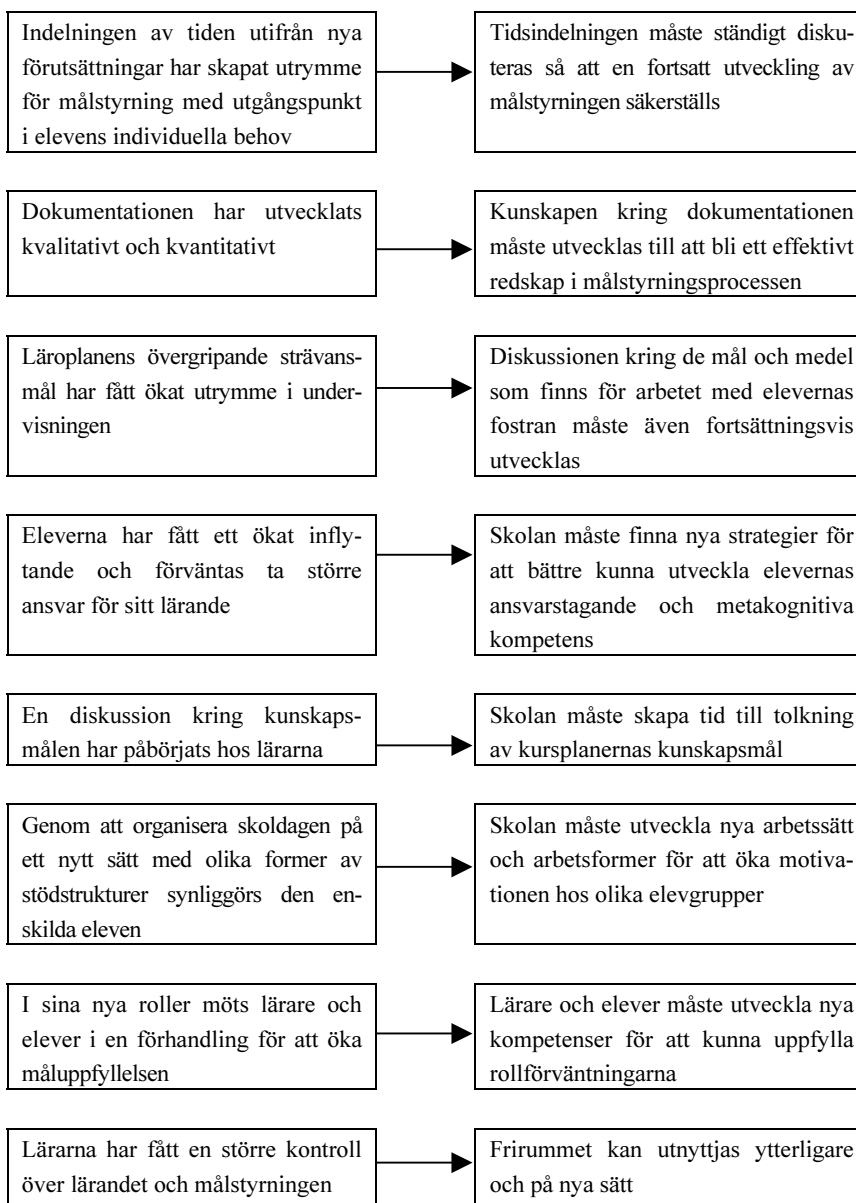
Mycket av utvecklingsarbetet utgår från arbetslagens diskussioner. När tiden inte längre finns som en ramfaktor uppstår ett frirum som arbetslagen vill utnyttja på bästa sätt. I diskussionerna finns fortfarande tiden med, men innehållet och elevernas val inför den individuella tiden blir alltmer angelägna diskussionsämnen. Den utveckling av de allt mer självstyrande arbetslagens arbete som pågår på många skolor är en av nycklarna till ett mer effektivt utnyttjande av skolans utvecklingspotential. När arbetslagen finner former för sin samverkan, kan de på ett mer ändamålsenligt sätt ta vara på de möjligheter som en målstyrd verksamhet utan timplanens styrning ger.

Dokumentation och synliggörande av verksamheten är en del i lärarnas professionella uppdrag. Skolan behöver tillföras kompetens såväl vad gäller dokumentationens form som dess innehåll. De slutsatser som kan dras av de dokumentanalyser som vi har genomfört är att det behövs stöd av flera slag. Ett medvetet processarbete hos lärare och skolläda, som i sin tur leder fram till ett gemensamt förhållningssätt, utgör grunden för en framgångsrik dokumentation. Om dokumenten ges tydliga strukturer skapas ett effektivt verktyg för den fortsatta skolutvecklingen.

Utvärderingen ger en bild av en skola stadd i positiv förändring. Kvaliteten har i många avseenden förbättrats och det finns en stor utvecklingspotential som har kunnat synliggöras genom diskussioner med utgångspunkt i försöket. Nedan ges en översikt över nuläget och den utveckling som vi menar måste följa.

NULÄGE

UTVECKLINGSPOTENTIAL



Det bestående intrycket av våra utvärderingar är att de pedagogiska diskussionerna på försöksskolorna är intensiva. Olika skolor har naturligtvis kommit olika långt, men på de försöksskolor som vi har följt ifrågasätts det mesta, allt från ämnenas traditionella innehåll till elevernas sociala samspel i skolan. Detta ständiga ifrågasättande leder till ständiga förändringar. När vi avslutar denna utvärdering, ser verksamheten annorlunda ut än den gjorde för ett par år sedan när vi delade ut den första enkäten. En skolutvecklingsprocess med omfattande konsekvenser för skolans inre arbete har startat.

Rapporter lämnade till Timplanedelegationen

- Elmeroth, E., Bjarkå, S., Eek, L., Olsson, R. & Valve, L.-O. (2003). *Tid för fostran*. Rapport 2003:1. Kalmar: Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap.
- Elmeroth, E., Eek, L., Olsson, R. & Valve, L.-O. (2004). *Tid för kunskap*. Rapport 2004:3. Kalmar: Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap.
- Elmeroth, E., Eek, L., Olsson, R. & Valve, L.-O. (2005). *Tid för målstyrning*. Rapport 2005:1. Kalmar: Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap.

Elever, Mål och Makt – två bilder

Kortversion av Rapport IV i projektet
”Arbete med mål, beslutsfattande och utvärdering
i skolor med försök utan timplan”

Av Karin Hadenius

Institutionen för lärarutbildning vid Uppsala universitet

Inledning

Projektet *Arbete med mål, beslutsfattande och utvärdering i skolor med försök utan timplan* bygger på enkätundersökningar bland lärare och elever i årskurs åtta (hösten 2002) och nio (våren 2004) i sex grundskolor.¹ Den del av projektet som presenteras här fokuserar områdena elevinflytande – ”makt” – och det man kan kalla ”målmedvetande”. En utgångspunkt för analysen kan formuleras så här:

För att kunna delta i planering och ta ansvar för sitt skolarbete behöver varje elev vara bekant med dess mål.

I skollagen relateras ett gradvis ökat inflytande till elevernas *mognad* i allmänhet. Men om elevernas inflytande skall vara förenligt med lärarens samhällsuppdrag såsom det uttrycks i läroplanen, torde det också vara nödvändigt att elevinflytandet relateras till *kunskaper om verksamhetens mål*. Kan eleverna tillräckligt mycket om skolans mål för att kunna utöva detta inflytande? Ger lärarna den grund som behövs för elevernas ”makt”? Samtalar man om målen? En av de kommuner vars skolor ingår i vår studie skriver i sin ansökan om deltagande i försöksverksamheten, att

...skolorna önskar, genom att delta i försöket: ge eleverna ett reellt ökat inflytande över och ansvar för sina studier och ge dem möjlighet att göra egna väl underbyggda val.²

Resultaten nedan härrör från undersökningar i fyra försöksskolor (*f*-skolor) och två jämförelseskolor (*j*-skolor). Elevpanelen – två

¹ Resultat från projektets lärarenkäter och mera allmän information om projektets uppläggning redovisas i rapport III, ”...steg mot målstyrning. Lärares arbete i grundskola utan timplan.”

² Ansökan från kommun A 2000-03-01 Syftesbeskrivning, s. 1f.

klasser vid varje skola – har besvarat en enkät vid två tillfällen: höstterminen i årskurs åtta samt vårterminen i årskurs nio. Frågorna var till stor del desamma. Men i fas II var eleverna mer än ett år äldre och på väg att lämna grundskolan. Kan vi se en förändring till – som man kanske kan vänta – större kunskaper om mål, ökad grad av medbestämmande, eget ansvar?

Titeln ”Elever, Mål och Makt – två bilder” speglar inriktningen på dels elevernas medvetande om verksamhetens mål, dels deras uppfattningar i frågor om sitt inflytande eller medbestämmande; Tidigare forskning har slagit fast att medvetande om målen är en självklar förutsättning för att mål- och regelstyrning ska kunna fungera. Så nämner t.ex. Vedung (1998) ”ägarskap till målen” som en väsentlig tankegång i målstyrningens idé.³ Och elever ska inte bara känna till skolans mål utan, i samarbete med lärare, formulera dem. Övergången till ett decentraliserat styrsystem är tänkt att innebära så kallad deltagande målstyrning.⁴ De två utgångspunkter vi valt är alltså förbundna med varandra; Elevers inflytande skall stärkas, men den lokala friheten är ”inte frihet från statlig inblandning”⁵. De nationella målen utgör en ram, och den lokala makten förutsätter medvetande om den ramen. Vår andra ”bild” visar elevers bekantskap med denna ram, skolarbetets nationella och lokala mål. Den första ”bilden” tecknar som nämnts elevernas uppfattning om sina möjligheter till medbestämmande.

I andra rapporter från projektet redovisas lärares uppfattning i delvis samma frågor. Där kan vi se att lärare ger elever möjlighet till inflytande, och samtalar om verksamhetens mål. Men kommunikationen når inte alla. I analysen nedan använder vi begreppet ”den glömda hälften” för att belysa dessa förhållanden.

³ Vedung (1998) Utvärdering i politik och förvaltning, s. 45.

⁴ *Skolfrågor Om skola i en ny tid.*

⁵ SOU 1997:121 s. 58.

Den första bilden: Elevernas inflytande – makt

Elevernas inflytande kan ses ur både ett individuellt och ett kollektivt perspektiv.⁶ I vår enkätstudie har frågor till eleverna delats upp i ”det individuella” och ”det gemensamma”.⁷ I det individuella perspektivet handlade våra frågor om den enskilda elevens studiesituation; möjligheter till inflytande, ansvar, val och annan påverkan på det egna arbetet. En tidigare utredning har framhållit att ”den kanske viktigaste delen av elevinflytandet är den del som handlar om det som sker i klassrummet, dvs. inflytandet över lärandeprocessen.” (Ds 2003:46).

Det gemensamma inflytandet handlar om hur eleverna som grupp har möjlighet till medbestämmande, dvs. tillfällen då läraren inbjuder kollektivet till inflytande. Frågorna om det i vår enkät gällde organisation av tid, ämnen för gemensamma temadagar/projektarbeten, arbetsformer och arbetsorganisation.

Individuellt inflytande

Ett vidare mål med slopad timplan som nämnts både i utredningsfasen och i skolornas dokument är individualisering. Om tidsstyrningen minskas kan det också medföra ökade möjligheter att anpassa skolarbetet till olika elevers behov och önskemål. Elevernas individuella inflytande handlar om möjligheter att vara medbestämmande i den egna studiesituationen, att kunna påverka hur arbetet organiseras, dess innehåll t.ex. val mellan olika arbetsformer och material. Eleverna fick ta ställning till påståenden om sina individuella valmöjligheter beträffande arbetsformer och arbetsuppgifter, till exempel;

- Jag har lagom stora valmöjligheter när det gäller arbetsformerna i skolan, t.ex. om jag vill arbeta själv, med en kamrat eller i en större grupp.
- Jag har lagom stora valmöjligheter när det gäller innehållet i mitt skolarbete, t.ex. svårighetsgrad, olika typer av uppgifter

I tabellen nedan redovisas den andel elever som svarat instämmer ”helt” eller ”i stort sett”.⁸

⁶ Ds 2003:46 Om elev och föräldrainflytande.

⁷ Hadenius 2002, s. 13ff. Bilaga elevenkäten ht 2001 s. ”Det gemensamma”, s. ”Det individuella”.

⁸ Svartalternativen var: Instämmer inte alls/knappast/instämmer i stort sett/instämmer helt.

Tabell 1. Individuella valmöjligheter

| Elever i: instämmer ang. möjligheter till val av | Försöksskolorna ⁹ | | Jämförelseskolorna | |
|---|------------------------------|--------|--------------------|--------|
| | 2002 | 2004 | 2002 | 2004 |
| - arbetsorganisation, grupp och dylikt | 58 % | ↔ 59 % | 40 % | ↗ 48 % |
| - innehåll, val av uppgift, nivå och dylikt | 58 % | ↔ 58 % | 52 % | ↔ 53 % |

2004, i årskurs nio, har andelen elever som instämmer inte ökat nämnvärt i försöksskolorna, medan en något större andel av våra jämförelseelever nu instämde i att de "har lagom stora valmöjligheter" när det gäller arbetsorganisation. Försöksskolornas försprång har minskat men kvarstår. När det gäller val av innehåll, olika typer av arbetsuppgifter var skillnaderna betydligt mindre 2002, och utvecklingen tycks stå stilla i båda skoluttyperna. Positivt tolkat ser vi alltså att majoriteten av eleverna fortfarande i årskurs nio anser att de har valmöjligheter ur olika aspekter, men slopad timplan tycks knappast driva utvecklingen framåt i detta avseende. Frågan återstår hur man ska klara att ytterligare öka denna andel. Vilka elever är det som svarar att de "inte alls" instämmer i påståendena om valmöjligheter? Djupare studier av lärarnas möjligheter och attityder skulle kunna ge information om slopad timplan kan öka utrymmet för elevernas inflytande.

Vi bad de elever som svarat att de inte instämmer i påståendena om valmöjligheter: *Beskriv hur du tycker att Dina valmöjligheter borde förändras, hur dina möjligheter till egen planering skulle kunna förändras.* En del av de elever som uttryckt att de knappast eller inte alls instämmer har ändå svårt att lämna förslag till förändringar, svarar "vet inte" eller formulerar sig vagt: "Man borde själv få bestämma, helt enkelt" eller "lärarna borde lyssna mer på oss och respektera våra åsikter mer". Här kanske eleven inte har grundligare kännedom om lärarens ansvar att leda arbetet efter lagstadgad läroplan och kursplaner? Några ger mer konkreta förslag: Här finns kanske användbara idéer om hur man kan gå vidare i utvecklingen av individualisering.

⁹ Försöksskolorna representerar alltså eleverna i åtta klasser vid de fyra skolor i vår studie som deltar i försöken med slopad timplan, medan Jämförelseskolorna står för fyra klasser i två skolor som inte deltar i försöken.

- Vi skulle få välja hur vi vill jobba, tillsammans eller ensam.
- Oftast när vi ska göra ett grupparbete bestämmer lärarna vilka grupper man ska arbeta i, och de grupperna är inte alltid så bra.
- Man borde få vara mer delaktig i hur man redovisar sina uppgifter, t.ex. genom att diskutera det i klassen innan projektet påbörjas.
- Jag tycker det skulle vara bättre om man fick sätta sig ner med läraren och göra en personlig arbetsplan.
- Borde få mer valmöjligheter. Alla ligger inte på samma nivå, men det tror läraren.

Elevernas förslag ovan kan naturligtvis vara svåra att tillfredsställa inom de ramar som nationella läroplaner och det statliga regelverket sätter. Men ett steg på vägen mot inflytande över, och ansvar för, det egna arbetet är upprättandet av individuella studieplaner. Knappt var tredje elev i försöksskolorna uppger att de har en studieplan. Två av tre svarar ”nej” eller ”vet inte”. Men försöksskolorna tycks ändå vara bättre på väg än våra jämförelseskolor, där endast var femte elev uppgav att de har en studieplan. Svaren överensstämmer helt med dem som gavs vid förra frågetillfället, i årskurs åtta, och skillnaderna mellan de två skoltyperna förblev alltså densamma.

Informationen fördjupades i svar på frågan *Med vilken/vilka lärare har du diskuterat studieplanering, mål denna termin?* Vi bad eleverna ange det ämne samtalet gällde.

Förhållandena är här lika på *f*- respektive *j*-skolor, men skillnader finns mellan olika ämnen:

I svenska, engelska och so-ämnen uppger mellan sex och tolv av det fyrtiotal elever som tillfrågats på varje skola (= två klasser) att de haft sådana samtal, i matematik något färre, två till tio. I bild och musik är andelen lägre, i övriga ämnen mycket lågt: En enda elev nämner ämnet hem och konsumentkunskap, en enda slöjd. Vid två eller tre av de fyra *f*-skolorna är det *ingen* elev som diskuterat studieplan i hemkunskap, idrott, musik, slöjd. Om lärare i dessa ämnen oroar sig för att ämnena ska få minskat utrymme i en mindre tidsstyrd skola, är det kanske en väg att stärka ämnet att just upprätta och diskutera studieplaner i ämnet. Likaså uppgav ett fåtal att de har diskuterat en studieplan i naturorienterande ämnen. Om man vill stimulera fler elever att söka till/förbereda sig för N-programmet i gymnasieskolan kan individuell studieplanering vara ett steg. En av de klasser som besvarat vår enkät har NO-inriktning, men även där svarar bara två elever att de diskuterat studie-

plan i dessa ämnen. Men här har ett visst elevinflytande utövats vid valet av inriktningen.

Elevernas inflytande över det egna arbetet kan också synas i den dagliga verksamheten, till exempel att individuellt arbeta mera med vissa ämnen där man behöver förbättra sina resultat. Vi gav eleverna en rad påståenden på dessa områden som vi bad dem reagera på. Svartalternativen var: instämmer inte alls/instämmer knappt/instämmer i stort sett/instämmer helt.

Påståenden:

- Jag har bra möjligheter att "jobba klart" dvs. slutföra en viss uppgift utan avbrott. (K1 nedan)
- Jag har bra möjligheter att bestämma själv när jag vill ta paus. (K2)
- Jag har möjlighet att påverka mängden hemarbete/hur mycket läxor jag behöver göra. (K3)
- Jag har möjlighet att arbeta mera med ämnen som jag tycker är roliga. (K4)
- Jag har möjlighet att arbeta mera med ämnen som jag behöver satsa mera på p.g.a. betyg/resultat. (K5)

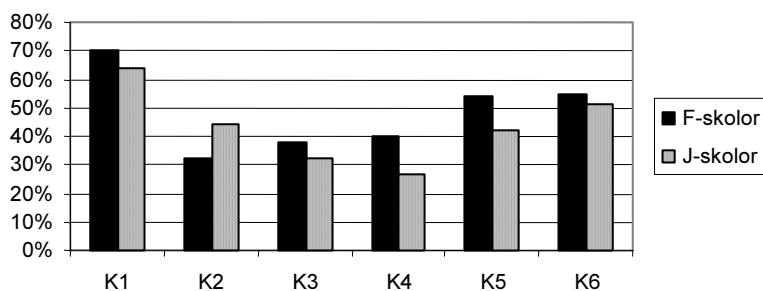
I forskningen om försöksverksamheten har uttryckts farhågor kring att elevers arbete blir så individualiserat att man förlorar möjligheter att samarbeta med kamraterna. Därför lade vi i 2004 års undersökning till detta påstående:

- Tiden räcker till att diskutera och samarbeta med kamrater när det är lämpligt. (K6)

I diagrammen på nästa sida redovisas de %-andelar som valde något av de två positiva svartalternativen "instämmer helt" eller "i stort sett", i årskurs 9 vt 2004.

Elever 2004

andel som instämmer ang. möjligheter att påverka



K1: ”jobba klart”, K2: ta paus, K3: hemarbete, K4: mer m. roliga ämnen, K5: mer e. behov, K6: tid f. samarbete.

Tabell 2. Förändringar 2002 åk 8 > 2004, årskurs 9

| Elever i skoltyp, år | F | | J | |
|---|----------|------|----------|------|
| | 2002 | 2004 | 2002 | 2004 |
| Instämmer i: | | | | |
| (K1) Bra möjligheter att jobba klart | 66 % | 70 % | 64 % | 64 % |
| (K2) Möjligheter bestämma paus | 19 % | 32 % | 26 % | 44 % |
| (K3) Påverka mängden hemarbete | 29 % | 38 % | 25 % | 32 % |
| (K4) Möjlighet att arbeta mer / roliga ämnen | 47 % | 40 % | 21 % | 27 % |
| (K5) Möjlighet arbeta mer / resultat, betyg | 57 % | 54 % | 20 % | 42 % |
| (K6) Tiden räcker till diskussion och samarbete | Fanns ej | 55 % | Fanns ej | 51 % |

Den skillnad mellan skoltyperna som rådde 2002 till försöksskolornas fördel minskade som synes något i årskurs nio. Kanske hade *f*-skolorna maximerat möjligheten till individualisering redan i åk 8?

Kollektivt inflytande

Våra frågor om det kollektiva medbestämmandet handlade om elevernas uppfattningar om vilka möjligheter till inflytande de har *som grupp*. De sammanhang vi frågade om gällde både tidsfrågor och olika beslut om teman, projekt, inköp av material m.m.

Organisation av tiden

I försöksverksamheten med slopad timplan kan man tänka sig att eleverna får större möjligheter att påverka organisation av tiden. Vi undersökte bland annat elevernas medbestämmande i frågor om arbetspassens längd:

- Vi elever har möjligheter att vara med och bestämma om vi vill ha långa eller korta arbetspass.

Svarsalternativen var alltid/ofta/sällan/aldrig. Ytterst få elever, i såväl *f*- som i *j*-skolorna, svarade i årskurs åtta att de ”ofta” hade möjlighet till medbestämmande här, och förhållandena ändrades inte i årskurs nio. Hälften av eleverna, i både *f*- och *j*-skolor, svarade att de *aldrig* har denna möjlighet. I elevernas kommentarer till svaren tecknas två rätt olika bilder. De allra flesta uttrycker missnöje, ibland starkt. Ett tiotal kommentarer är positiva eller neutrala:

- Vi får göra det i vissa ämnen / det beror på vilket ämne / vilken klass / vissa lärare.
- Det händer att vi får bestämma om vi vill ha en kortare lektion och jobba hemma en del.

Men många elever – ungefär fyra gånger så många – uttrycker starkt missnöje. Följande citat är alla från elever i skolor inom försöksverksamheten:

- Eleverna har ingen talan / får inte bestämma / jag har aldrig fått bestämma.
- Aldrig - vi går alltid efter ett schema som lärarna har bestämt och det är så sedan som det blir / Vi har ingen inverkan på vårt schema / de ändrar aldrig schemat.
- Lärarna frågar ibland men vill helst inte ha ett annat svar.

Inflytande över arbetsformer och organisation

Inom området ”det gemensamma” ställdes fyra frågor om elevernas inflytande som grupp i frågor gällande arbetsformer och grupporganisation. Eleverna fick välja mellan fyra grader av instämmande i påståenden om kollektivt deltagande i beslut.

Påståendena var: *Vi elever deltar i beslut...*

- om arbetsformer, arbetssätt
- om indelning i arbetsgrupper för kortare tid / för längre tid
- om hur arbeten ska redovisas

När frågan om *medbestämmande över arbetsformer* ställdes i årskurs åtta blev resultatet nästan identiskt mellan de två skolformerna: i försöksskolorna uppgav 33 % att de var med i sådana beslut, i jämförelseskolorna 32 %. Resultatet är nu i stort sett detsamma, men den lilla förändring som skett ger antydningar om att utvecklingen går åt två olika håll: i försöksskolorna har andelen som instämmer (helt eller i stort sett) minskat något, i jämförelseskolorna däremot ökat: *f*: 30 %, *j*: 38 (%). I beslut om hur arbeten ska redovisas uppger en klart större andel av *j*-eleverna att de är medbestämmande – precis hälften instämmer, i försöksskolorna drygt var tredje (37 %). Slutligen i beslut om organisation av arbetsgrupper för längre eller kortare tid tycks medbestämmandet se ut ungefär lika i de två skoltyperna, ungefär hälften uppger att de instämmer, marginellt lägre i jämförelseskolorna.

Sammanfattningsvis konstaterar vi att en något högre andel av eleverna i jämförelseskolor i tre av dessa fyra frågor instämmer i att de är medbestämmande. Försöken med slopad timplan har alltså inte drivit på en utveckling mot ökat elevinflytande, i de skolor vi undersökt.

Temadagar och projekt

Elevers inflytande kan också gälla gemensamma angelägenheter, till exempel när man ska arbeta i ett tema eller projekt. Vi frågade: *Har du vid något tillfälle, under förra året eller denna termin, varit med i diskussioner om val av tema/projekt eller planering för något sådant?* Svarsalternativen var ”ja”, ”nej” och ”minns inte”.

Tabell 3. Delaktighet ang. temadagar/projekt

| Grupp: | <i>F</i> -elever | | <i>J</i> -elever | |
|----------------------|------------------|--------|------------------|------|
| | 2002 | 2004 | 2002 | 2004 |
| ja | 28 % | 27 % | 16 % | 19 % |
| nej | 46 % | ↑ 55 % | 45 % | 44 % |
| Minns inte / ej svar | 26 % | 18 % | 39 % | 38 % |

Tabellen visar att över hälften av försöksskolans elever i åk 9 uppger att de inte varit med i diskussioner om eller planering av temadagar eller projekt. Det är en negativ utveckling mot situationen i

årskurs åtta, då 46 % svarade så. Men något mer än var fjärde elev svarar ja. Förekommer diskussioner där bara en mindre grupp deltar? Utses vissa till deltagande i planering, medan andra lämnas utanför? Det vi tvingas konstatera är att i var och en av de fyra försöksskolorna svarar mer än hälften av eleverna att de inte deltagit i någon planering eller några beslut om teman/projekt. I jämförelseskolorna är andelen något lägre, och trenden en svag positiv förändring mot fler ja-svar – den andel som uppger att de varit med i planering eller beslut ökat något lite, från 16 till 19 %, men det tycks alltså fortfarande vara färre medbestämmande elever i dessa skolor. Nästan hälften svarar nej, nu liksom i årskurs åtta.¹⁰

Nu gavs emellertid de elever som svarat jakande på frågan om delaktighet ovan möjlighet att beskriva *i vilka former* de deltagit. Här fick vi alltså exempel på hur elevernas inflytande kan se ut. Svar som ”diskussion i klassen” visar att *möjlighet getts för alla*. Var och en som varit i närheten av en tonåring vet förstås att ungdomar kan ställa sig utanför när vuxna öppnar för samtal. Möjlighet till medbestämmande erbjuds, men vissa elever uppfattar det inte, eller orkar inte engagera sig.

Inköp av material

Ett område där elever kan ha önskemål och ges inflytande redan i de första skolåren är anskaffning av lek- och sportredskap, inte minst för fritiden, rasterna. På våren i årskurs nio fick eleverna ge besked om huruvida de under de senaste tre åren varit medbestämmande i denna typ av frågor. Bara två elever av de 155 i f-skolorna som minns att de deltagit minst två gånger. Över hälften menar att de inte varit med, eller inte minns. En skillnad mellan skoltyperna är att försöks eleverna i högre grad anger elevrådet som medbestämmande i dessa frågor. Att diskussion i klassen eller ”planering i grupp” angående temadagar eller projekt förekommit uppges emellertid av minst ett par elever vid var och en av de undersökta skolorna. Samma sak gäller diskussioner om inköp – enstaka elever vet berätta att man deltagit i frågor om ”bättre bänkar och skåp”, basketbollar, möbler till grupprum, m.m. Ändå finns rimligen anledning att fundera över varför hälften, eller mer än hälften av eleverna svarar att de inte deltagit. På denna och tidigare frågor

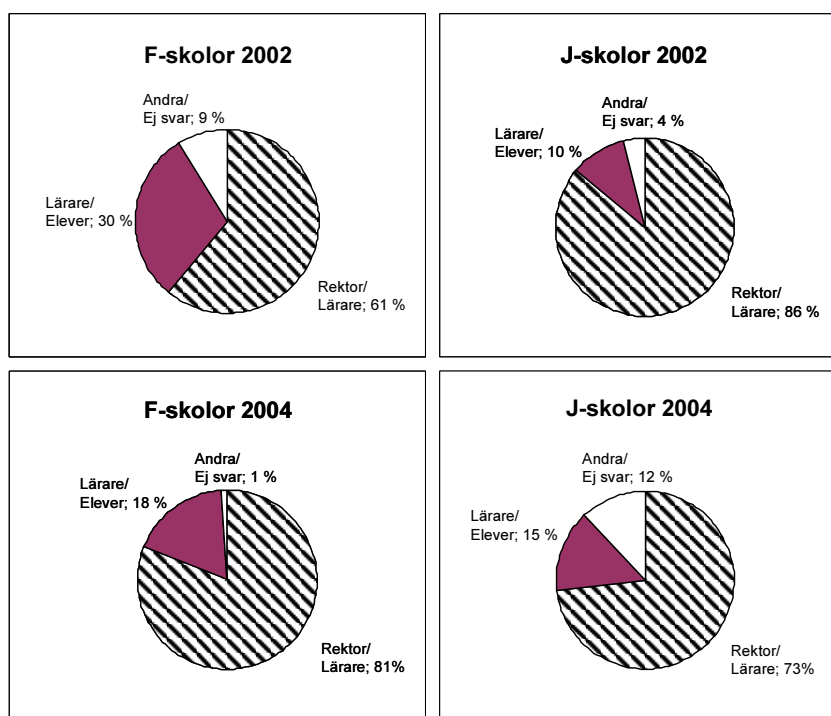
¹⁰ 45% i åk 8, 44% nu i åk 9.

lämnas också ett stort antal kommentarer som tyder på känsla av utanförskap, ja rentav vanmakt:

- Skolan har dubbelmoral, vi får vara med på möten ibland, men det vi säger händer aldrig och lärarna lyssnar inte på oss.
- Vi har elevrådet men skolan lyssnar men bryr sig inte.
- Skolan har gjort vissa helknasiga satsningar utan att fråga oss!

Var fattas då besluten, enligt elevernas uppfattningar? Vi exemplifierade här åter med frågan om temadagar/projekt och bad eleverna ge sin bild av beslutsfattandet:

Vilken är din uppfattning om vem/vilka som oftast bestämmer innehållet i temadagar och projekt?



Andelen som svarat att lärare och elever oftast bestämmer om innehållet i temadagar och projekt är större i skolor med försök utan timplan, även om skillnaden minskat vid det andra undersökningstillfället.

Eleverna gavs möjlighet att lämna förslag till på vilka områden deras inflytande skulle kunna ökas. Här flödade fantasin, och ett femtiotal idéer beskrevs.¹¹ Förslagen från elever utanför försöksverksamheten skiljer sig inte på något markant sätt från de förslag till medbestämmandeområden som försökseleverna lämnat. Intrycket från alla skolor är att eleverna vill ha mer inflytande, men de har ibland svårt att uttrycka mer konkreta önskemål:

Många svarar ”allt” när det gäller vad elever bör besluta om, eller ”kanske inte betygen men allt annat”.

- Vi borde få veta mer och vara med och besluta mer eftersom det är vi som utbildas här och det är vi som blir utsatta för allt som händer.
- Om eleverna får vara med och planera särskilda satsningar på skolan så skulle det bli något som berör och intresserar dem.
- Vi behöver lära oss att vara mer självständiga till gymnasiet.¹²

”Den glömda hälften”

Uttrycken ”the forgotten half” och ”the neglected majority” används i USA i en omfattande debatt om situationen på high school. Flera forskare och utredningskommittéer använder beteckningarna för den stora elevgrupp som high school inte ”bryr sig om”, som verksamheten inte tycks anpassad för.¹³ Den amerikanska debatten handlar om utbildningen i high school, ett högre stadium än det vi fokuserar här. Men vi tycks även i den svenska grundskolan ha *en elevgrupp som är förbisedd, ungdomar som inte ”är med”*. Och försöken med slopad timplan, mera lokal frihet, tycks inte driva på utvecklingen mot högre grad av elevinflytande.

Möjligheter till medbestämmande förekommer i alla de skolor vi undersökt, men tycks vara begränsad till en minoritet av eleverna, i jämförelseskolorna ännu färre än i försöksskolorna. Men andelen *f*-elever som svarar att de inte upplever att de har inflytande har i flera frågor ökat från åttonde till nionde årskursen. Skillnader mellan *f*- och *j*-skolor, till *f*-skolornas fördel, har i flera fall minskat. Utrymmet för medbestämmande, som enligt läroplanen skall öka i takt med elevernas ålder och mognad, tycks för en del elever istället minska, när grundskolans avslutning närmar sig. Men något mer än

¹¹ Se den fullständiga rapporten, s. 18 f., förslag i alfabetisk ordning.

¹² Röster från skola B, Cn, Cn, Cmu, Cn, D-skolan.

¹³ Se t.ex. Parnell (1985) (1986) (1989) (1991) *The Neglected Majority*, Washington: Community College Press och *The Forgotten Half: Non College Youth in America*, Washington D.C.: William T. Grant Foundation (1988) och Halperin, Sam, ed., (1998) *The Forgotten Half Revisited*, Washington D.C., American Youth Policy Forum.

var fjärde elev svarar ja. Diskussioner förekommer alltså, men en stor grupp deltar inte, eller upplever det åtminstone så. Vår utvärdering, som utgår från läroplanens mål och skolornas syfte med sitt deltagande i försöken med slopad timplan, måste konstatera att man inte fullt ut lyckats

...ge eleverna ett reellt ökat inflytande över och ansvar för sina studier¹⁴

Begreppet ”de förbisedda” kan möjligen också vara tillämpligt på den elevgrupp som enligt vår studie inte alls är bekant med verksamhetens mål, kursplaner och betygskriterier, och som uttrycker totalt oförstående inför kursplanemålen i vårt exempel med ämnet svenska. Den andra ”bilden” beskriver resultaten i den frågan;

Den andra bilden: Eleverna och skolans mål

Läroplanstexten behöver uttryckas i en annan form så att elever så långt möjligt kan förstå den.¹⁵

Elevernas delaktighet och medansvar i planering och utvärdering fastställs i gällande läroplan.¹⁶ Redan i förslaget skrev Läroplan-kommittén att ”det är varje lärares skyldighet att *tillsammans med eleverna* utforma sina undervisningsmål.”¹⁷ En utgångspunkt för denna utvärderingsstudie är att elevernas inflytande förutsätter kunskap om, förståelse av, de mål för verksamheten som beslutats av statsmakterna. Den lokala friheten råder ju inom de ramar som sätts av regering och riksdag. Inflytandet börjar rimligen med samtal om dessa ramar, *de riksgiltiga målen. Vilken kännedom har eleverna om dem?*

Uppdraget till skolan ”behöver formuleras så att eleverna kan förstå det”, hävdade den arbetsgrupp inom utbildningsdepartementet som för några år sedan genomförde en översyn av läroplanerna som styrinstrument.¹⁸ Arbetsgruppen föreslog också en försöksverksamhet med lokalt utformade kursplaner:

Den konsekventa förlängningen av decentraliseringspolitiken borde leda till att kurserna planeras på skolorna i samarbete mellan lärare och

¹⁴ Se Inledning s. 4.

¹⁵ Ds 2001:48 s. 115.

¹⁶ Lpo94 avsnitt 2.3.

¹⁷ SOU 1992:94 s. 157. Min kursiv.

¹⁸ a.a. s. 116.

elever, där dessa kommit så långt i sin utveckling att de kan delta i detta arbete, /---/¹⁹

Övergången till mera av målstyrning av skolans verksamhet förverkligas stegvis, där ett av stegen är just mindre tidsstyrning. Att ta bort timplanen innebär att man ger större utrymme för målstyrning. Men för att kunna ledas mera av målen för en verksamhet krävs rimligen att alla berörda känner dem väl, att målen är ”levande”, dvs. regelbundet framlyfta, diskuterade och konkretiserade. Vi frågade eleverna om deras kännedom om skolans måldokument. En del av svaren redovisas här.

Kursplanerna

I ett förarbete till försöksverksamheten med dispens från den centrala timplanen skrev utbildningsdepartementets arbetsgrupp att utvärderingen av försöksverksamheten

...bör ge underlag för att bedöma om det krävs justeringar i de nationella måldokumenterna om den nationella timplanen tas bort. Krävs t.ex. förändringar i nuvarande läro- och kursplaner? Kan de deltagande skolorna tolka och ge konkretion åt kursplanernas ganska öppna och generella mål för sin undervisning? (Ds 1999:1, s. 71).

Vi ställde en rad frågor till eleverna angående bekantskap med bl.a. kursplaner och betygskriterier. Här fanns tydliga skillnader mellan svaren från elever i skolorna med försök utan timplan och elever i våra jämförelseskolor.

- Känner Du till om det finns mål/ kursplaner eller någon annan form av ”program” på skolan för varje ämne?

Två tredjedelar av *f*-eleverna²⁰ svarade ja årskurs nio, men bara en tredjedel av *j*-eleverna.

Utvecklingen från årskurs åtta, höstterminen 2002, till vårterminen i ”nian” visar att andelen ”ja” bland *f*-eleverna ökat, från 52 till 61 %, en naturlig utveckling med tanke på att man rimligen samtalade mera om målen i skolan just den sista terminen.²¹ Bland *j*-ele-

¹⁹ a.a. s. 121.

²⁰ *F* betecknar här som tidigare de skolor och elever som deltar i försök med slopad timplan. *J* betecknar de skolor/elever vi undersökt som jämförelse, som har kvar den centrala timplanen.

²¹ Hadenius 2003 s. 9.

verna har den, något förbryllande, minskat.²² Samma elever har tillfrågats vid de två tillfällena.

Därefter bad vi eleverna att *kryssa för det eller de ämne/n för vilka de kände till att en kursplan eller någon form av målbeskrivning fanns*, bland de fem ämnen studien fokuserar – bild, engelska, matematik, musik och svenska.

Tabell 4. Medvetenhet om kursplaner, förändring över tid

| Elever i Ämne | Försöksskolor Andel som kryssat | | Jämförelseskolor Andel som kryssat | |
|------------------|------------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|
| | 2002 | 2004 | 2002 | 2004 |
| Bild | 9 % | ↑ 34 % | 20 % | 17 % |
| Musik | 19 % | ↑ 27 % | 7 % | ↑ 10 % |
| Engelska | 33 % | ↑ 41 % | 36 % | 32 % |
| Matematik | 36 % | ↑ 39 % | 21 % | ↑ 24 % |
| Svenska | 35 % | ↑ 54 % | 32 % | 25 % |

Andelen elever som 2004 kryssat för att de känner till kursplanen är högre på *f*-skolorna i alla de fem ämnen vi frågat efter. I svenska är skillnaden mycket stor – över hälften av *f*-eleverna känner till kursplanen i svenska, bara var fjärde *j*-elev uppger sig göra det. Kunskaperna om kursplaner har ökat mera i försöksskolorna än i våra jämförelseskolor.

Nu räcker det ju inte med att känna till *att det finns* en kursplan, eleverna behöver rimligen också vara insatta i innehållet. Vi frågade eleverna om de läst eller diskuterat innehållet.

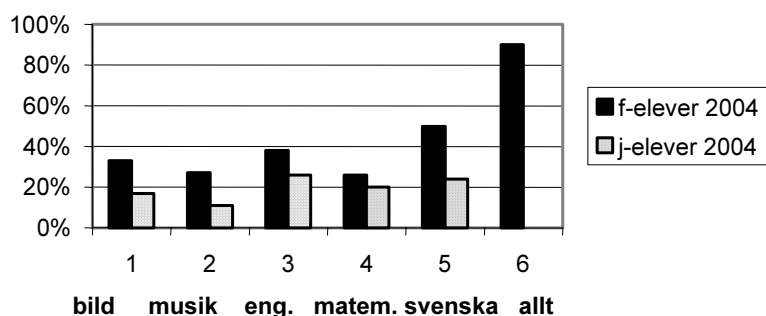
Svarsalternativen var:

- jag har både läst och diskuterat innehållet
- jag har läst kursplanen men inte diskuterat den
- vi har diskuterat innehållet i kursplanen, men inte läst någon text
- nej, jag har varken läst eller diskuterat någon kursplan
- vet inte, minns inte

²² Andelen som uppger sig känna till att det finns kursplaner har *sjunkit* – från 44 % i åk 8 till 32 % i åk 9.

I diagrammet nedan har vi slagit samman alla som kryssat något av de tre första, ”positiva” alternativen.

Elever 2004 – läst/diskuterat kursplan i



Resultaten för 2004 visar stora skillnader mellan de två elevgrupperna. Vid undersökningen i årskurs åtta var andelen elever som läst och/eller diskuterat kursplaner i engelska och svenska ungefär lika (20–30 %) i försöksskolor och jämförelseskolor. Men i årskurs nio hade försöksskolornas elever dragit ifrån markant – i tre av de fem ämnena är det minst var tredje elev som har kommit i kontakt med kursplanen (33–50 %). I jämförelseskolorna svarade inte så hög andel elever positivt i något av de fem ämnena.

Elevers förståelse

Den arbetsgrupp som förberedde försöksverksamheten ställde som nämnts frågan om de skolor som deltar i försöken kan ”tolka och ge konkretion åt kursplanernas ganska öppna och generella mål för sin undervisning”. För att ytterligare fördjupa analysen av elevernas kännedom om kursplanerna bad vi därför eleverna att tolka ett mål i en kursplan – den för ämnet svenska. Svaren ger en inblick i hur vana eleverna är att tänka kring mål, vilken möjlighet de har att ta till sig ”kursplanespråket”. Ett av de mål eleverna ombads förklara lyder:

- Eleven skall ha kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk.

Många valde att inte svara på denna fråga. Men här följer några exempel från dem som valde att förklara, representerande olika nivåer:

- Att man ska kunna så mycket om t.ex. svenskan att man kan se att vi t.ex. gör språkliga misstag.
- Man ska kunna reflektera över hur man själv och andra använder språket.
- Folk ska förstå vad man säger. Kunna förstå språket, svenska.
- Det man ska kunna i svenska.
- Att man ska kunna vara på samma nivå eller på högre nivå än svenskaläraren.
- Att man ska kunna prata och stava bra men det kan oxå betyda något annat.
- Man ska ha godkänt i svenska annars kommer man inte in i gymnasiet.
- Inte en aning, bara en massa ”fina” ord.

Många uttryckte att de inte alls förstod något av de två målen. Det finns emellertid en skillnad mellan eleverna i de två skoltyper som undersökts. En högre andel av eleverna i tre av de fyra försöksskolorna *försöker* ge en tolkning av kursplanemålen. De *f*-elever som ger ett svar utgör 69 %, medan bara 47 % av *j*-eleverna svarar.

Stöd för målinriktning: Utvärdering och betyg

Målen, uttryckta i kursplaner och läroplan, tycks alltså enligt våra resultat ovan inte vara väl kända av en majoritet av eleverna i grundskolan. Ett annat sätt att stödja elevernas målinriktning är utvärderingar och betyg. Vi undersökte elevernas kännedom om betygs-kriterier och deras uppfattning om lärarnas utvärdering av skolarbetet.

När eleverna tillfrågades på höstterminen i årskurs 8, hade de ännu inte fått några betyg. Ändå var medvetenheten så mycket större om betygs-kriterier än om kursplanemål. Bara var femte elev (fler i försöksskolorna) hade läst eller diskuterat kursplanerna i basämnen, men varannan elev hade bekantat sig med betygs-kriterier i samma ämnen²³. På våren i årskurs nio har andelen – icke förvånande – ökat; *F*-skolornas ”försprång” har också ökat – nu svarar i medeltal 63 % av eleverna där att de läst och eller diskuterat

²³ Hadenius 2003 s. 11.

betygskriterier. I jämförelseskolorna uppger i genomsnitt 51 % att de gjort det.

En del av ”målmedvetandet” är elevernas kännedom om var de själva står i relation till målen. Som en nödvändig grund för elevernas eget ansvarstagande kan vi se uppföljning och utvärdering, dvs. att eleverna får gensvar – ”feedback” – från sina lärare. Eleverna fick i våra enkäter ta ställning till påståenden. Här redovisas summan av de som svarat ”instämmer i stort sett” eller ”helt”;

Tabell 5. Mitt arbete/mina studier följs upp löpande på ett bra sätt av mina lärare

| Elever i: | F-skolor | | J-skolor | |
|--|----------|------|----------|------|
| | 2002 | 2004 | 2002 | 2004 |
| instämmer i att studierna följs upp bra i: | | | | |
| Bild ²⁴ | 48 % | 56 % | 76 % | 52 % |
| Musik | 52 % | 56 % | 21 % | 55 % |
| Engelska | 74 % | 76 % | 78 % | 81 % |
| Matematik | 78 % | 78 % | 57 % | 66 % |
| Svenska | 82 % | 81 % | 80 % | 72 % |

Elevernas uppfattning om vilken respons man får på sitt arbete i olika ämnen har i de flesta fall inte förändrats sedan förra studien, i årskurs åtta. Då kunde vi inte se något mönster i skillnader mellan skolor i respektive utanför timplaneförsöken, och så är inte fallet nu heller. Det mönster som framträder gäller nu som då att basämnena svenska, engelska, matematik följs upp i högre grad än ämnena bild och musik. Sammantaget kan vi konstatera att förutsättningarna för eget ansvarstagande, vad uppföljning beträffar, tycks finnas för mer än tre fjärdedelar av eleverna i ämnena svenska, matematik och engelska.

Utvärdering, till skillnad från uppföljning, definierades i enkäterna som en mer djupgående analys av resultat, ”kommentarer till större arbeten, skriftliga omdömen om projektarbeten, resultat på prov och dylikt”. Svarmönstret är här tydligare till försöksskolornas fördel; Av *f*-eleverna är 64–83 % nöjda²⁵, i jämförelseskolorna är andelen lägre: 55–71 %. I båda skoltyperna har basämnena tydligt högre andel nöjda elever än ämnena bild och musik.

²⁴ Dessa ämnen fokuseras genomgående i undersökningen.

²⁵ Lägst i musik, högst i svenska och engelska.

Lärarna vid de skolor vi tillfrågat har anledning att känna sig stolta över att man lyckats kommunicera utvärdering väl till de flesta sina elever. I de för denna antagning så viktiga basämnena svenska, matematik och engelska upplever alltså fyra av fem elever vid försöksskolorna att deras resultat utvärderats på ett begripligt sätt. Andelen elever som instämmer vid *j*-skolorna är genomgående lägre, men i alla ämnen vi frågat om är som synes mer än hälften av eleverna nöjda. Svartalernativet ”instämmer inte alls” väljer ytterst få elever.

Men en utvärderings viktigaste uppgift är att lämna underlag till förslag till åtgärder, idéer om hur man kan gå vidare i verksamhetens utveckling. Då bör vi också lyssna på den minoritet av eleverna som inte är nöjda med uppföljning och utvärdering. På en av försöksskolorna kommenterar några elever:

- Nej, de gör det inte alls ofta, nästan aldrig, och det är synd faktiskt.
- Det vore bättre om de gjorde mer! Absolut.
- Jag tycker de borde vara mer aktiva när det gäller att tala om hur man ligger till i olika ämnen!
- Det är inte ofta man får höra hur man ligger till, vad man behöver förbättra.

Liksom i frågan om elevinflytande ser vi alltså här en grupp elever som ”hamnar utanför”, som känner sig oinformerade och som skulle behöva mera kontakt med sina lärare. Vi frågade eleverna efter idéer om hur man kan förbättra dessa områden. Exempelen nedan är kommentarer både från *f*- och *j*-skolor.

- Vad man ska göra för att få bättre betyg. Uppmuntra om man är duktig.
- Att man får träffa alla sina lärare en kort stund och prata om hur det går.
- Att man pratar med läraren en gång i veckan.
- Att dom säger till i tid om man ligger på gränsen till IG.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att en hel del elever vill ha mera och tätare information från sina lärare, en och annan också en annan sorts kontakt:

- Säga det rakt ut. (flera)
- Mindre flum. / Berätta hur jag ligger till och inte snacka massa skit.

Elever, mål och makt

Undersökningens resultat har presenterats i två bilder, elevernas målmedvetande och deras uppfattningar om sitt inflytande, medbestämmande, ”makt”. Dessa två aspekter av skolans verksamhet är, menar jag, starkt förbundna. Åtgärder för skolutveckling, för förbättring av skolans kvalitet, bör omfatta båda. Skollagskommittén understryker i sitt förslag till ny skollag att skolan måste ge eleverna tillfälle att behandla frågor av gemensamt intresse, för att bestämmelserna om elevinflytande skall få verkligt genomslag. Men kommittén påpekar också att ”eleverna saknar i många fall kunskaper på dessa områden” dvs. utbildningens mål, innehåll och arbetsformer. Kommittén föreslår en föreskrift om att elever skall ”få kunskap i skollagen, läroplanen, kursplaner, betygskriterier /---/”.²⁶

I ett betänkande om elevinflytande konstateras också att ”hälften eller flera av eleverna är inte särskilt bra på att utnyttja informationsprocesserna i skolan”.²⁷

Kunskap om verksamhetens mål är en förutsättning för medbestämmande. Läroplanens skrivning att ”skolan skall sträva efter att varje elev /---/ successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan” bygger rimligen på tanken att eleven med åren förstår mera av verksamhetens mål. Kan övergång till mera av målstyrning, slopad timplan, driva på en sådan utveckling?

Vår studie beskriver uppfattningar och kunskaper hos elever i sex skolor, fyra försöksskolor och två jämförelseskolor.²⁸ Eleverna i våra försöksskolor uppger i något högre grad att de är medbestämmande i flera aspekter, men andelen har inte ökat under tiden mellan våra två undersökningar. Det ”försprång” ifråga om individuella möjligheter att påverka arbetets uppläggning, styra över sin egen tid, som *f*-skolorna visade 2002 har i flera fall minskat. I t.ex. frågan om vem som fattar beslut i frågor om projekt / temaarbeten har den skillnad som fanns 2002 mellan de två elevgrupperna till *f*-gruppens fördel, nästan utplånats. En något högre andel av *f*-eleverna har en individuell studieplan.

Beteckningen ”den glömda hälften” eller ”den förbisedda majoriteten” tycks vara tillämpligt som beskrivning på situationen beträffande elevinflytande; en stor grupp elever upplever sig stå utanför

²⁶ SOU 2002: 121 s. 264.

²⁷ Ds 2003:46 s. 62.

²⁸ Två klasser vid varje skola, sammanlagt 311 elever i åk 8 ht 2002, 258 elever i åk 9, vt 2004. Svansfrekvensen i relation till registrerade elever är i genomsnitt nästan 90 %.

planering och beslut om verksamheten i skolan, både individuellt och kollektivt.

Eleverna inbjuds till medbestämmande, men inbjudan går inte fram till alla.

Utvärderingens slutsats i denna del måste bli att resultatet inte är tillfredsställande. Inte enligt läroplanens riktlinjer, för båda skoltyperna, och knappast enligt intentionerna med försöksverksamheten, enligt de syften många skolor uppgivit.

Den andra bilden, den om elevernas målmedvetande, skiljer sig från den första. Försöksskolorna har fler elever som har kunskap om och bekantskap med kursplanerna. En större andel *f*-elever har läst eller diskuterat kursplanen i alla de fem ämnen vi fokuserar, och andelen har ökat tydligt i alla fem fallen från årskurs åtta till våren i nian. *F*-eleverna har ”dragit ifrån” eleverna i våra jämförelseskolor. Förståelsen av kursplanernas innehåll brister för många elever, här behövs utan tvekan åtgärder, såsom också skollagskommittén föreslagit. Men vi ser ett litet försprång i *f*-skolorna – en större andel av eleverna där försöker förklara kursplanetexten.

Kan detta resultat då utvärderas som gott eller åtminstone godtagbart? Svaret beror rimligen på om skolarbetet kan fungera för en enskild elev, så att kunskapsutvecklingen går framåt, även om inte målet är klart, eller möjligt att uttrycka för eleven ifråga. Att läraren har siktet klart i sin undervisning och handledning kan vara tillräckligt för att elevens arbete ska kunna bli målinriktat. Men om styrdokumentens riktlinjer angående elevens eget ansvar ska kunna uppfyllas tycks det vara nödvändigt att varje elev bekantar sig med verksamhetens mål. Läraren har här en viktig uppgift att i det dagliga arbetet beskriva och levandegöra målen på ett sätt som eleverna kan förstå.

I sitt nyligen publicerade betänkande skriver Utredningen om skolans ledningsstruktur att ”uppföljning och utvärdering av skolans resultat är avgörande för statens och huvudmannens styrning av skolan mot uppsatta mål. Utredningen anger som utmärkande faktorer vid framgångsrika skolor att man har en stark resultatorientering och är engagerad i mål- och uppföljningsarbete.²⁹ Våra *f*-skolor tycks utmärkas av detta i något högre grad än *j*-skolorna. Kännedom om betygskriterier har ökat i alla ämnen i försöksskolorna. Mer än hälften av eleverna uppger där att man känner till betygskriterierna i vart och ett av de fem ämnen vi frågar efter. I

²⁹ SOU 2004:116, s. 114 ff.

jämförelseskolorna gäller det bara tre av ämnena. I fyra av fem ämnen svarar tydligt fler *f*-elever att de har fått en utvärdering som de förstått.³⁰ Här kan vi inte tala om någon förbisedd majoritet. Men en mindre grupp elever uttrycker ändå missnöje, och önskemål om mera information om "hur det går". Eftersom kamrater i samma klasser visar sig nöjda, ser vi också här en grupp som inte 'är med', dvs. inte nås av lärarens kommunikation i den grad de önskar, och bevisligen inte heller är redo att ta mer av ansvaret själva. Denna grupp elever är mindre i försöksskolorna än i våra jämförelseskolor.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan vi dra försiktigt ljusa slutsatser av utvärderingen. Vid de skolor i försöksverksamheten som deltagit i vår studie är fler elever "målmedvetna". Om eleverna i försöksverksamheten generellt har större kännedom om målen för verksamheten, om kursplaner och betygskriterier, bör det egna ansvarstagandet – makten – kunna öka så småningom.

Fortfarande står en stor del av eleverna utanför en god förståelse av verksamhetens mål. Lärarna behöver olika slag av stöd för att kunna utveckla elevernas målmedvetande.

Vi har sett att elever önskar sig tätare mera utförlig information om hur det går. Men om eleverna ska kunna ta över mera av ansvaret för sina studier behöver de också komma till klarhet om målen.

³⁰ Se även rapporten *Steg mot målstyrning*. Hadenius (2005) Uppsala Universitet.

Referenser

Datainsamling har skett via två enkätundersökningar till en panel bestående av lärare och elever i sex skolor, hösten 2002 då eleverna gick i åk 8, våren 2004 när samma elever gick i åk 9. Den fullständiga rapporten *Elever, Mål och Makt – två bilder* (35 s.) kan rekvideras från Timplanedelegationen.

Ds 1999:1, *Utan timplan – med oförändrat uppdrag*

Ds 2001:48, *Samverkande styrning. Om läroplanerna som styrinstrument*

Ds 2003:46 *Om elev- och föräldrainflytande.*

The Forgotten Half: Non College Youth in America, Washington D.C.: William T. Grant Foundation (1988)

Hadenius, K. (2003) *Utan timplan, ur lärares och elevers synvinklar. Resultat från tre enkätundersökningar om arbete med mål, delaktighet m.m.* Uppsala Universitet, Institutionen för lärarutbildning.

Hadenius, K. (2005) *Steg mot målstyrning: Lärares arbete i grundskola utan timplan.* Uppsala Universitet, Institutionen för lärarutbildning.

Halperin Sam, ed., (1998) *The Forgotten Half Revisited*, Washington D.C., American Youth Policy Forum.

Parnell, Dale, (1985) (1986) (1989) (1991) *The Neglected Majority*, Washington: Community College Press

SOU 1992:94, *Skola för bildning*, Läroplanskommitténs slutbetänkande

SOU 1997:121, *Skolfrågor - Om skola i en ny tid.* Skolkommitténs slutbetänkande

SOU 2002:121, *Skollag för kvalitet och likvärdighet.* Betänkande av 1999 års skollagskommitté.

SOU 2004:116, *Skolans ledningsstruktur, Om styrning och ledning i skolan.* Betänkande av Utredningen om skolans ledningsstruktur.

Tid för lärande. Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002, Skolverket, 2001, Dnr 75–2001:113.

Vedung, Evert (1998) *Utvärdering i politik och förvaltning*, Lund, Studentlitteratur, 2 uppl.

Tidigare rapporter i projektet ”Arbete med mål, beslutsfattande och utvärdering i skolor med försök utan timplan

- Hadenius, Karin med assistens av Anna Granlund (2003) *”Utan timplan – ur lärares och elevers synvinklar. Resultat från tre enkätundersökningar om arbete med mål, delaktighet m.m. Hösten 2002”*.
- Rapp, Per-Olov (2003) *”Att leda grundskola utan nationell timplan. En jämförande studie av rektors pedagogiska ledarskap och ledning i högstadieskolor utan och med nationellt fastslagen timplan”*.
- Hadenius, Karin (2005) *”steg mot målstyrning. Lärares arbete i grundskola utan timplan”*.
- Examensarbeten vid Institutionen för lärarutbildning, Uppsala Universitet;
- Elfström, Håkan, *Hur fungerar föräldrainflytandet i grundskola utan timplan?*
- Lundgren Ann-Caroline, *Lärares användning av måldokumentet*.
- Maijonen, Thomas & Wiik – Albo, Paolo, *Hur matematiklärare arbetar med styrdokument i sitt dagliga arbete*.
- Sahlman, Kristina & Hedlund, Fredrik, *Lärares användning av styrdokumentet, främst kursplanen i matematik i grundskolan och gymnasieskolan*.

Självreglering lönar sig – till en viss del

Av Michael Hansen och Rolf Lander
Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs
universitet

Timplaneförsöket har lyft fram arbetssätt och idéer, som sedan en tid funnits på förändringsrepertoaren i många grundskolor. De handlar till stor del om förändringar i socialisationen inom skolan, alltså hur elever förs in i vanor och förhållningssätt som anses önskvärda i skolarbetet och i samhället. En viktig del handlar om självreglering. Det är en från engelskan översatt term, som blivit vanlig, och med den menar man något mera specifikt än den självständighet och samarbetsförmåga, som skolan sedan länge haft som mål att främja. Elever skall kunna styra sitt eget arbete genom att formulera mål för sig och utvärdera sitt arbete med hjälp av målkriterier. Med lärarens hjälp skall eleven tränas i de nödvändiga färdigheterna och förhållningssätten. I timplaneförsöket såg man ofta på detta som att tiden är ett redskap bland andra, men inget som behöver läggas upp via en nationellt bestämd timplan. Tiden och målen blir redskap för individualisering.

I denna sammanfattning av vår utvärdering av timplaneförsöken skall vi lyfta fram tre teman:

- Blev det effekter för eleverna?
- Hur går det för elever i svårigheter?
- Vilka skolor klarar att driva mål- och tidsstyrning effektivt?

Blev det effekter för eleverna?

I alla förändringar kan man fråga efter vinster och kostnader. Man kan göra balansräkningen på många sätt, men vi koncentrerar oss här på frågan om eleverna som arbetar på ett mera självreglerat sätt verkligen vinner den förmåga till självreglering som man antar och om detta i så fall även kan ha effekter på skolmotivation och på betyg. Våra slutsatser om detta finns i Hansen & Lander (2005), där vi också sammanfattande diskuterar andra slutsatser vi dragit.

Förmågan till självreglering kan mätas som kapacitetsupplevelse. Det är en variant av självkänsla (selfefficacy), som forskning har visat kan förutsäga prestationer, därför att den brukar vara ganska rättvisande om det handlar om förmågor som eleven känner till någorlunda. Om självkänslan är tillräckligt hög kan den även främja prestationer, därför att man då jobbar mera intensivt och uthålligt och med bättre humör än den som har sämre självkänsla. Vi lät elever i tretton skolor ta ställning till påståenden av följande slag:

- jag lyckas planera tiden för mitt skolarbete på ett bra sätt
- jag är bra på att sätta upp mål för mig själv så att jag lär mig tillräckligt
- jag klarar fint att själv se vad jag har lyckats bra med i en egen uppgift

Vi mätte motsvarande förmåga också genom att till lärare på 123 skolor fråga om deras elever med hänsyn till deras ålder:

- lyckas planera tiden för sitt skolarbete på ett bra sätt
- är bra på att sätta upp mål för sig själva i skolarbetet
- är bra på att förstå de ämnesmål vi arbetar med
- är bra på att själva se vad de lyckats bra och mindre bra med i skolarbetet

15 procent av de 123 skolorna var inte med i timplaneförsöket, men alla de tretton nämnda var det, och de senare hade också via sina rektorer uttryckt höga ambitioner för sitt deltagande. I undersökningen via lärarenkäten visade det sig bäst att i analysen inte bry sig om den formella skillnaden mellan skolor inom och utom försöket, eftersom alla - mer eller mindre - arbetar med denna typ av frågor. Vi kallar det aktiviteter för mål- och tidsstyrning och vi mätte det genom att lärarna fick frågor om hur aktivt skolan de senaste åren arbetat med mål- och tidsstyrningen i arbetet, om ledningen engagerat sig för detta och om det funnits tillräckligt med tid och resurser för utvecklingsarbetet. Vi ser först vilken skillnad lärarnas bedömningar gör för betygen (meritvärdet i nian). Denna analys utförs som s.k. tvånivåanalys inom strukturell ekvationsmodellering. I en sådan kan man göra skillnad på individerna och gruppen, i det här fallet de individuella lärarnas svar och vad som förenar eller skiljer lärarna på olika skolor.

- Resultatet blir att insatserna för mål- och tidsstyrning är betydelsefulla för den förmåga till självreglering, som lärarna

anser att eleverna har. Samt att denna förmåga i sin tur lönar sig i form av systematiska skillnader i betygsnivå mellan skolor. Viktigt är att analysen har skett med föräldrarnas utbildningsnivå under kontroll. Den senare faktorn är tre gånger så viktig för betygsnivå som insatser för mål- och tidsstyrning, men de senare är ändå betydelsefulla.

Likaså viktigt är att analysen visar att det inte finns något direkt positivt samband mellan skillnaderna i skolornas försöksrelaterade aktivitet och skolskillnader i betygsnivån. Aktiviteten måste alltså också ge resultat som bättre självreglering för att det skall bli bättre betyg.

Däremot har vi inte kunnat belägga någon förändring i betygsnivån, som skulle kunna bero på insatser för mål- och tidsstyrning, när tidigare betyg hålls under kontroll. Skolornas rangplats i betygsnivå sig emellan påverkades alltså inte av mål- och tidsstyrningsaktiviteten, utan det vi ser är att vissa skolor med större sådan aktivitet väger in bättre förmåga till självreglering i elevernas betyg. Det sista gäller också när vi med samma typ av analys ser på de tretton särskilt valda fallstudieskolorna. Men här spårade vi ändå vissa andra effekter.

Eleverna på de tretton skolorna fick i enkäter i årskurs 5 och 6 respektive 8 och 9 bedöma hur mycket övning i självreglerat arbete de varit med om:

- vi får lära oss hur man planerar sin tid för skolarbetet
- vi pratar mycket om hur vi kan förstå vad olika mål för en uppgift betyder
- lärarna är noga med att vi skall spara vissa arbeten så att vi ser hur vi lär oss
- lärarna förklarar noga hur de bedömer våra uppgifter

De fick också frågor om vad vi något missvisande kallar den reguljära undervisningen. Vi ville kunna hålla isär effekter av övningen i självreglering från effekter av undervisningens allmänna kvalitet och måste då fråga om båda sakerna. Vi frågade alltså även om lärarna:

- hade en klar och tydlig uppläggning av lektionerna
- har varit bra på att skapa ordning och arbetsro på lektionerna
- har varit bra på att lyssna på vad vi elever tyckt

- anpassade ämnet så att det blev lättare att hänga med när det var svårt

I analysen höll vi det s.k. kulturella kapitalet under kontroll, dvs. hur mycket föräldrarna diskuterar framtiden samt samhälls-, kultur- och miljöfrågor med sina barn (enligt de senares enkätsvar). Resultaten är alltså inte beroende av hur mycket sådant stöd barnen får:

- För sexorna finns klart märkbara effekter, så att en högre aktivitetsnivå bland lärarna i mål- och tidsstyrning får genomslag i hur eleverna uppfattar skolarbetet – både den reguljära undervisningen och övningen i självreglering blir då bättre. Detta leder sedan till att deras kapacitetsupplevelse för självreglering blir bättre, men endast i ringa grad deras skolmotivation (den var redan hög). Detta gäller både på individnivå och på skolklassnivå.
- För niorna är kapacitetsupplevelsen för självreglering också systematiskt olika mellan skolklasser, men där kan vi inte avläsa någon *förändring* på klassnivå. Däremot finns den på individnivån, men med den egendomligheten att effekten är större när aktivitetsnivån i tids- och målstyrning varit medelhög snarare än hög.

Det intressanta är att elever i nian, vars lärare haft den högsta nivån på tids- och målstyrning, märker det som en ökad nivå av övning i självreglerat arbete, men vi ser ingen påtaglig effekt i kapacitetsupplevelsen eller i skolmotivationen. Elever, vars lärare haft en medelhög nivå på sitt utvecklingsarbete för tids- och målstyrning, märker det som en positiv effekt på undervisningens allmänna kvalitet, vilket ger en positiv effekt på skolmotivationen, men inte på kapacitetsupplevelsen för självreglering.

Nu talar vi om effekter över ett år, då vi håller tidigare kapacitetsupplevelse och motivation under kontroll. Men även utan kontrollerna var betydelsen av den reguljära undervisningen större än övningen i självreglering. Det gäller både årskurs 6 och 9 och med hemmens kulturella kapital under kontroll. För niorna var effekten av den reguljära undervisningen på kapacitetsupplevelsen för självreglering tre gånger så stor som effekten av övning i självreglering.

Resultaten för niorna är tankeväckande. De väcker hypotesen att övning i självreglering kan vara kontraproduktiv om inte elevernas känsla av att ha kapaciteten utvecklas samtidigt. Kanske för att man

inte hunnit med att integrera förändringarna i den reguljära undervisningen, vilket kan göra eleverna osäkra. Resultatet från de 123 skolorna går att tolka på samma sätt. Bara när lärarna märkte en bättre förmåga till självreglering kom effekten som betyg. Ytterligare en hypotes stärks i analysen av de tretton skolorna: När lärarnas aktiviteter ger systematiskt olika skillnader mellan skolklassernas övning i självreglerat arbete, så gäller det för sexorna både tids- och målhanteringen medan det för niorna bara gäller tidshanteringen. Det verkar alltså som om mål- och tidstyrningen varit bättre integrerade med varandra i sexornas arbete än i niornas.

Att den medelhöga aktiviteten i skolornas utvecklingsarbete ger en kvalitetshöjning av den reguljära undervisningen för niorna kan innebära att försöket här framför allt handlat om en allmän förbättring. Man har inte kommit igång särskilt mycket med övning i självreglering och därför inte fått några effekter på elevernas kapacitetsupplevelse för denna. Men aktiviteterna har gjort undervisningen mera systematisk och eleverna känner sig då mera sedda och viktiga i klassrummet och de har svarat på kvalitetshöjningen med en bättre skolmotivation.

För sexorna verkar förändringen i den reguljära undervisningen och övningen i självreglering mera gått hand i hand. Effekten syns som bättre kapacitetsupplevelse för självreglering.

Det är möjligt att vi underskattar effekterna på de tretton skolorna. Dels jämför vi skolor, som hade höga ambitioner för mål- och tidstyrning; resultaten hade kunnat bli bättre om vi även jämfört med skolor med mindre höga ambitioner. Dels har det bara gått ett år mellan mätningarna. Effekter av tids- och målstyrning bör vara kumulativa, så vi hade också kunnat få ett bättre resultat om vi kunnat jämföra över ett längre tidsspann.

Hur går det för elever i svårigheter?

Vi har intervjuat speciallärare eller specialpedagoger på alla tretton skolorna (sammanlagt 22 st) och bett dem redogöra för vilka krav mål- och tidshanteringen ställer på elever i svårigheter eller vilken roll den har för att elever skall hamna i svårigheter (Hansen, 2004). Frågan är om det finns kostnader för en uppluckring av traditionella strukturer, som ökar pressen på dessa elever. Lärarna ser emellertid både möjligheter och problem. Så här har vi sammanfattat deras diskussion:

Den friare användningen av tiden i skolan möjliggör en flexibilitet i tilldelningen av tid för olika ämnesinnehåll, så att tiden i högre grad anpassas till enskilda elevers individuella behov. Det kan särskilt gynna svagare elever. Nya schemapositioner, som "eget arbete" och liknande, kan också ge ökade möjligheter för specialpedagogerna att arbeta direkt med elever utan att eleverna behöver lämna den egna klassen. Det har sociala fördelar och minskar risken för att en identitet som "utanför" etableras. När stöd kan ges på annan tid än ordinarie ämnespass innebär det inte bara en möjlighet till mer tid i ett besvärligt ämne, det kan även ge en stärkt självkänsla genom att eleven kan vara med i ordinarie undervisning och känna att man klarar det som andra klarar.

Intervjuerna med specialpedagogerna pekar emellertid också ut en rad problem, som ofta kan återföras på den lösare struktur som hör ihop med en friare användning av tiden och en högre grad av individualisering. Av intervjuerna att döma kan en lösare struktur återfinnas på tre nivåer.

- Den mest övergripande nivån avser den indelning av terminen, veckan och dagen som tar sig uttryck i schemat. En lös struktur här innebär att gränserna mellan olika schemapositioner luckras upp, att skoldagen är olika lång för olika elever och att veckans schema varierar från vecka till vecka. Detta kräver att individen kan överblicka och orientera sig i skolans system.
- Nästa nivå avser den del av tiden som går under namn som "eget arbete" och liknande. Där ägnar sig olika elever åt olika saker, ofta på egen hand, ibland i en lärargles miljö med större rörelsefrihet än i traditionell klassundervisning. Det ställer krav på elevernas förmåga att kunna styra sig själva och koncentrera sig i en miljö som kan bli stökigare.
- På den tredje nivån finner vi de konkreta uppgifter som organiserar elevernas lärande. När dessa har en lös struktur, som i projekt- och temaarbeten, kräver det att svagare elever får hjälp att bryta ned och strukturera en vid frågeställning till konkreta arbetsuppgifter.

De fördelar, som specialpedagogerna ser med en ökad inriktning på styrning mot mål, rör ofta de instrument, som utvecklats för att synliggöra och kommunicera kring den enskilde elevens utveckling av kunskaper, färdigheter och sociala förmågor. På några av

skolorna har man särskilt arbetat med instrument som planeringsbok, portfolio och individuella utvecklingsplaner och man är eniga om att dessa kan hjälpa, och även sporra, elever som annars har svårt att se sina egna framsteg och det vidare sammanhang som aktuella aktiviteter ingår i. Instrumenten underlättar även kommunikationen med elevernas föräldrar omkring barnets utveckling.

Även ett ökat fokus på mål och måluppnåelse kan göra skolan besvärligare för svagare elever. Krav på att nå målen i kärnämnen kräver mer tid åt sådant som är svårt och kanske tråkigt. Tiden tas från sådant som för eleven personligen gör det meningsfullt och roligt att gå till skolan. Även arbetet med individuell planering och dokumentation av elevernas lärande har en baksida. Den största är kanske den tid som krävs för att sköta dessa system, tid som ibland tas från kollektiva aktiviteter och gemensamma genomgångar av ett innehåll i klassen. Specialpedagogernas elever kan också ha svårt att förstå innebörden i kriterier på måluppnåelse.

Vilka skolor klarar att driva mål- och tidsstyrning effektivt?

Lärarna på alla de 123 skolorna har fått bedöma sin ”kollektiva effektivitet”, dvs. hur bra man tillsammans är på skolan när det gäller att hantera problem, sköta utvecklingsarbete, vara produktiv i undervisningen och hantera mål- och tidsstyrning. 42 procent av lärarna arbetade på skolor, som man ansåg var effektiva. Det finns en klar spridning i hur olika lärarkårer upplever att man inom skolan tillsammans kan ta itu med saker.

Det är uppenbart att skolor med högre effektivitetskänsla har varit mera aktiva i mål- och tidsstyrningen och att det alltså främst är bland dessa skolor som effekterna för eleverna uppstått. Sambandet är inte helt perfekt, men bland de tretton skolorna särskilt utvalda för att de hade höga ambitioner för tids- och målstyrning, så hade 70 procent också en genomsnittligt bättre kollektiv effektivitetsupplevelse än hela gruppen om 123 skolor. I vår slutrapport redogör vi för arbetet på de fyra skolor som kommit längst i effektivt arbete och i elevresultat. Här uppmärksammar vi en av dem – Björkskolan (fiktivt namn) för elever i de tidiga åldrarna (F-6). Den har ägnats en särskild rapport (Lander, 2005).

De skolor, som nått bäst resultat i våra undersökningar, har alla under försöksperioden, och en del även tidigare, investerat kraftig i sina organisationer. En mobilisering i organisationens funktionssätt

har i hög grad varit nödvändig för att man kunnat sätta sin teknologi i verket. Med teknologi menar vi rutiner och redskap som används i mål- och tidshanteringen. Hit hör mentorer och utvecklingssamtal samt olika former av instrument för målplanering, uppföljning och dokumentation.

Det finns teoretiska argument för att teknologi och organisation behöver följas åt i komplexitet. Utan att behöva ta ställning till om den teknologi vi observerat i längden är den bästa, så kan vi ändå konstatera att teknologin för mål- och tidsstyrning ökar den komplexitet som eleverna ges möjlighet att visa fram i skolarbetet. Det är därför organisationen måste hänga med i komplexitetsgrad om man skall komma framåt. Komplexitet betyder här inte krångligt, om någon trodde det, det betyder bättre strukturerad verksamhet, som förmår reagera mera nyanserat på olika utmaningar.

Skolorna med bättre resultat har alla en drivande ledning. De har goda relationer mellan ledning och lärare. Satsningar på både lärarlag och lagöverskridande samarbetsformer för lärarna har varit viktiga. Detta gäller även vårt exempel Björkskolan. Björkskolan tog sig under sin försökstid systematiskt an två parallella uppgifter: (1) utvecklingen av målstegar, uppgiftsbanker knutna till dem, mentorsamtal, individuella utvecklingsplaner m.m; (2) hur man gemensamt kunde komma överens om och föra utvecklingen framåt.

Vi kan säga att Björkskolans teknologi betonar disciplinering och standardisering av elevens arbete. Genom målen i planeringsboken och mentorsamtalen disciplineras eleverna till ett mera systematiskt arbete. De lär sig att ständigt ha relativt kortsiktiga mål för ögonen (en till tre veckor) och att ständigt verifiera hur långt de nått jämfört med målen. Lärarnas arbete disciplineras också till att planera och följa upp varje elev på ett betydligt mera ingående sätt än förut. Standardiseringen har ökat kraftigt genom de stegvisa målen och till dem knutna kriterierna samt dokumentationen av uppnådda steg. Uppgiftsbankerna innebär också en standardisering, alla använder dem, eftersom de nedbrutna målen och elevens styrning av arbetet hela tiden kräver tillgängligt material av olika slag och det är så gott som omöjligt att klara detta helt själv. Det är viktigt att observera att standardiseringen inte innebär lika arbete, utan tvärtom syftar till individualiserat arbete och att uppgiftsrikedomen möjliggör det.

Även Björkskolans organisation för lärarbetet innebär en disciplinering av personalen. Arbetslagen sattes under försöksperi-

oden i effektivt skick och en tidig fokusering på konsekventa mötesrutiner innebar en självdisciplinering av lärarkåren, som de flesta ser positivt på. Man tog upp också självdisciplineringen genom en gemensam diskussion om hur det pedagogiska ledarskapet i klassen fungerar. Även betoningen av pedagogiska konferenser och utvecklingsgrupper hör hit, men man kan även se deras roll för standardiseringen av arbetsätten och teknologin. Det är ju genom dessa redskap som både införandet och revideringen av teknologin skett. Utvärderingen har systematiserats på ett sätt som innebär en ökad standardisering. Både satsningen på arbetslaget och det pedagogiska utvecklingsarbetet innebär att ledningen gjort sig tillgänglig för lärarna samtidigt som den påtagligt kunnat influera riktningen på förändringen i skolarbetets uppläggning. Lagen och utvecklingsgrupperna har mobiliserat lärarna till gemensamma insatser och därmed även legitimerat förändringsprocessen.

Vi säger disciplinering och standardisering därför att termerna hör till organisationsteorins användbara begrepp. De kan ges olika innebörd. Man kan välja att ta fasta på - och varna för - en strömlinjeformning av attityder som kan följa. Men man kan också välja att peka på de potentiella effektivitetsvinster som ligger i att de allra flesta satsar på, och bygger vidare, en gemensam teknologi och organisation. Det som Björkskolan lyckats med är just detta att många vandrat samma väg tillsammans, det är inte fråga om mindre grupper som gått vidare och lämnat andra efter sig.

Ytterligare ett skäl till att använda begreppen disciplinering och standardisering är att de används inom den s.k. kvalitetsrörelsen, vars metoder ofta inspireras av industrin. Det finns stora likheter mellan Björkskolans modell och det gemensamma i olika beskrivningar av Total Quality Management - men på två viktiga punkter avviker skolan: Många i personalen sätter en gräns för rektors befälsrätt, t.ex. uttryckt genom medarbetarsamtal. Kommunen har långt drivna ambitioner för att ledarskapet skall gå djupt i påverkan av de individuella utvecklingsplanerna för lärarna, men här säger flera lärare stopp. En annan skillnad är det språkbruk om kunder och kundtillfredsställelse som TQM står för och som kommunen också driver. Men lärarna på Björkskolan använder inte detta.

Vi menar att Björkskolan, och de andra framgångsrika skolorna vi identifierat, är värda stor uppmärksamhet. Man kan se på dem som ett slags idealtyper för vad en utveckling i linje med timplane-försöket kan innebära. Gör man dem tydliga så blir det lättare för andra att bedöma vad de står för och därmed får de lättare att själva

ta ställning till värdet av vad de ser: komplikationerna och vinsterna. En viktig sak att uppmärksamma är att skolorna har betalat en kostnad för den mobilisering av teknologi och organisation i samspel vi nu ser. Det har kostat personalen mycket arbete. Skolor som inte nått lika långt, men har ambitioner av samma slag, måste planera för det. Eftersom en minoritet av lärarna i vårt urval (42%) tyckte sig arbeta i effektiva skolor, så bör vi förstå att det ligger en stor uppgift framför Sveriges skolor om alla skall vandra denna vägen. Det är också en sak för huvudmännen att ta hänsyn till.

Referenser

- Hansen, Michael (2004). Struktur och målmedvetenhet. Konsekvenser för elever i svårigheter när den nationella timplanen tas bort – intervjuer med ansvariga lärare på tretton skolor. Arbetsrapport. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Lander, Rolf (2005): Björkskolans utveckling av instrument och organisation inom timplaneförsöket. Arbetsrapport. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Hansen, Michael & Lander, Rolf (2005): Effekter i försök med timplanen på grundskolan. Slutrapport. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Forskningsprojekt

Estetiskt lärande i timplanelös skola *Musikhögskolan vid Göteborgs universitet*

Projektet har tagit utgångspunkt i de estetiska ämnenas betydelse, identitet och utvecklingsmöjligheter i en skola utan timplan. Projektet har bestått av två huvuddelar – utveckling respektive forskning. Utvecklingsarbetet har inneburit en gradvis påverkan på organiseringen av undervisningen inom arbetslagens ram med hänsyn till de villkor som utgör ramar för det enskilda arbetslagets verksamhet.

I forskningsdelens första delrapport (delrapport 1) identifieras uppfattningar kring estetisk och musikalisk verksamhet i tre arbetslag från tre ”timplanelösa” 6–9 skolor i tre olika kommuner. En central fråga för denna delstudie har varit om de estetiska ämnena riskerar att förlora sin identitet i en skola utan nationell timplan.

I forskningsdelens andra rapport (slutrapport) studeras hur lärare och skolledare skapar legitimitet kring skolans estetiska verksamhet, samt vilka konsekvenser detta kan få för en avreglerad skola. Tre rektorer och 25 lärare från tre 0–6 skolor och en 6–9 skola har ingått i denna delstudie.

Monica Lindgren och Göran Folkestad (2003). *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet*, Delrapport 1. Musikhögskolan, Göteborgs universitet.

Monica Lindgren och Göran Folkestad (2005). *Skolans musikaliska och estetiska verksamhet i en avreglerad skola*, Slutrapport. Musikhögskolan, Göteborgs universitet .

Elevernas, lärarnas och skolledarnas lärande samt planering.
Institutionen för utbildningsvetenskap vid Karlstads universitet

I en delstudie har belysts dels vad en skola utan timplan betyder för elevers lärmiljöer och för elevinflytandet, dels vilka konsekvenser en skola utan timplan får för det dagliga arbetet mellan de vuxna på skolan, för lärarnas lärande om elevaktivt arbetssätt samt för deras inflytande över sin arbetssituation. Studien har baserats på intervjuer med lärare från åtta skolor i en kommun. Samtliga skolår har ingått i urvalet.

En annan delstudie med mer av en utvecklingskaraktär har belysts skolledarnas lärande under försöket. Bland annat har studerats vilken betydelse skolledarskapet har för hur man på skolan tar tillvara de möjligheter som en skola utan timplan ger samt vad skolledare har lärt om hur man kan bidra till skolutveckling utifrån försöket. Nio rektorer från fem grundskolor har ingått i delstudien som har fokus på skolor med elever i grundskolans senare år.

Martin Kristiansson, Hans-Åke Scherp och Åsa Söderström (2003). *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen.* Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.

Martin Kristiansson (2005). *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – skolledares samtal om skolarbetet och dess problem.* Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.

Martin Kristiansson (2005). *Utbildning utan timplan i grundskolan – slutintervjuer med skolledare om skolarbetet och dess villkor.* Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.

Åsa Söderström (2005). *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen.* Slutrapport. Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.

Vad händer när timplanen slopas?

Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet

Det övergripande syftet med projektet har varit att studera samspelen mellan mål- resultatstyrning, kvalitetsarbete och tidsstyrning. Inom projektet har använts induktiva insamlings- och analysmetoder (fokusgrupper, hermeneutisk uppsatsstudie, dokumentanalys och intervju) vilket innebär att det empiriska materialets beskaffenhet och inriktning, samt informanternas upplevelser har fått stort utrymme. Urvalet av lärare, rektorer och skolor har gjorts i fyra kommuner där samtliga eller vissa skolor deltar i försöksverksamheten utan timplan. Samtliga skolår i grundskolan är representerade i samtliga delstudier.

I en första studie (Westlund, 2003) beskrivs lärares och rektors uppfattning om arbete utan timplan. I den andra (Alm, 2003) analyseras ca 325 scheman från ett stort antal skolor. Den tredje studien, som är hermeneutisk, handlar om år 6- och år 7-elevers upplevelser av när tiden har betydelse (Westlund, 2004). I ytterligare en studie (Westlund, 2005) har dessutom en begränsad uppföljning gjorts av den första delstudien efter tre års arbete inom försöksverksamheten.

Westlund, Ingrid (2003). *Gränslöst ansvar- inom vissa gränser*. Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.

Alm, Fredrik (2003). *Skolämnen och alternativen*. Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.

Westlund, Ingrid (2004). *Läxberättelser- läxan som tid och uppgift*. Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.

Westlund, Ingrid (2005). *Omöjligt att gå tillbaka*. Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.

Dessutom har artiklar om projektet publicerats i tidskrifter och antologier, samt på vetenskapliga nationella och internationella konferenser.

Timplanelösa skolors miljöer för lärande*Lärarhögskolan i Stockholm*

Projektet har varit inriktat på vad som händer med skolarbetets organisering, struktur och innehåll samt vilka konsekvenser det får för lärarnas arbete och elevernas bildningsgång att arbeta utan timplan. I en delstudie om konsekvenser för lärarnas arbete har processen i arbetslagen under försöksperioden fokuserats. Forskarna har frågat sig bl.a. vad som kommer att styra när timplanen inte styr samt vilken betydelse styrdokumentet och särskilt kursplanerna får i arbetslaget. Vad använder lärarna timplanelösheten till – vad är lättare att åstadkomma i en timplanelös skola?

I en andra delstudie som bygger på klassrumsobservationer och elevintervjuer har studerats den undervisning eleverna möter. Detta för att kunna säga något om vilket lärande som möjliggörs relaterat till frågor om likvärdighet och allsidighet.

Arbetet har genomförts som fallstudier där fem arbetslag från fyra skolor i tre kommuner har ingått. Fokus har varit grundskolans senare år.

Auli Arvola , Inger Eriksson och Marie Jedemark, (2003). *Att arbeta för godkänt*. LHS: Stockholm (preliminär rapport PDF).

Inger Eriksson, Auli Arvola Orlander, & Marie Jedemark, (2004). *Att arbeta för godkänt - timplanens roll i ett förändrat uppdrag*. Delrapport 1. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll. Rapport 2/2004. Stockholm: HLS förlag.

Inger Eriksson, Auli Arvola Orlander och Marie Jedemark (2005). *Varierande undervisningspraktiker i timplanelösa skolor – likvärdiga förutsättningar för elevers lärande?* Slutrapport. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll. Rapport 4/2005. Stockholm: HLS förlag.

Inger Eriksson, & Marie Jedemark, (2004). *Skola utan timplan – om lärares tolkning av uppdraget i en mål- och resultatstyrd skola*. Educational Policy and Educational Philosophy: 2004:1. www.upi.artisan.se.

Skola utan nationell timplan (SKUT)*Lärarytbildningen vid Umeå universitet*

Projektet har syftat till att beskriva, kritiskt analysera och pröva olika förklaringsmodeller för hur den lokala timplanen formas och förverkligas i försöksskolor och jämförelseskolor. Undersökningen har fokuserat vilka motiv och drivkrafter skolor och kommuner har för att medverka respektive inte medverka i försöket, vilka frågor och problem som uppstår när friheten att använda tiden ökar samt hur processen ser ut på skolnivå, vilka som involveras, konflikter liksom elevernas möjlighet att påverka. Vidare har fokuserats vilken omfördelning som sker av tiden i förhållande till ämnen och ämnesinnehåll samt hur förändringarna påverkar lärarna.

Frågorna har studerats i ett urval skolor och kommuner inom ramen för fyra delstudier. Skolor och kommuner som deltar i försöket har jämförts med sådana som valt att stå utanför. 32 skolchefer har intervjuats om varför deras kommuner ansökte eller inte ansökte om att få delta i försöksverksamheten utan timplan. Vidare har en enkät riktats till 400 slumpmässigt valda rektorer som arbetar i skolor med elever i grundskolans senare år. Denna enkätundersökning har också legat till grund för urvalet av tre skolor av olika karaktär för mer ingående fallstudier. Studierna har i huvudsak fokus på grundskolans senare år. Slutligen har lärarfackliga företrädare i 16 deltagande kommuner intervjuats om process och resultat av försöksverksamheten i den egna kommunen.

Mikaela Nyroos och Linda Rönnberg (2002). *Att hantera tiden. Skolchefer om att delta respektive inte delta i timplaneförsöket*. Skriftserie nr 5 2002.: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå Universitet.

Lisbeth Lundahl, Mikaela Nyroos och Linda Rönnberg (2003). *Skolans frihet och ansvar att styra sin tid*. Delrapport från SKUT-projektet till Timplanedelegationen. Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå Universitet.

Lisbeth Lundahl; Linda Rönnberg & Mikaela Nyroos (2004). *En styrning i tiden*. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, E-tidskrift 2004:1.

www.upi.artisan.se/docs/Doc200.pdf.

Mikaela Nyroos & Linda Rönnerberg (2004). *Local Time Governance in Comprehensive Schools*. I Frånberg, G-M & Ladson-Billings, G (eds). *Teacher Education and International Collaboration; its strength and challenges*. Monographs on Journal of Research in Teacher Education, 145–162.

Mikaela Nyroos, Linda Rönnerberg och Lisbeth Lundahl (2004). *A Matter of Timing. Time use, freedom and influence in school from a pupil perspective*. *European Educational Research Journal* 2004, 3 (4), 743–758.

Lisbeth Lundahl, Mikaela Nyroos och Linda Rönnerberg (2005). *Timmarna i skolan*. Sammanfattande slutrapport från projektet Skola utan nationell timplan (SKUT). Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå Universitet.

Mikaela Nyroos. *Time to learn, time to develop?* Change processes in three schools with weak national time regulation (antagen för publicering i *Pedagogy, Culture and Society*)

Linda Rönnerberg. *The Swedish Experiment with Localized Control of Time Schedules: Policy Problem Representations*. (antagen för publicering i *Scandinavian Journal of Educational Research*).

Tid Organisation Pedagogik (TOP)

Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet

I projektet har studerats timplanen som statligt styrinstrument samt hur styrning och kontroll samspelar med sociala, kulturella och politiska förändringar. Vidare har studerats vilka konsekvenserna blir på lokal nivå, dvs. vad som händer i de enskilda skolorna och klassrummen samt hur förändringarna möts av skolans aktörer om timplanen avskaffas. Projektet har också frågat sig vilka konsekvenser omstruktureringen av undervisningen får för de didaktiska frågorna och relationer mellan olika grupper i skolan samt vad alltmer flexibla undervisningsformer innebär för olika lärargrupper och för lärar- och elevroller. Vidare har belysts elevernas inflytande och om elevers möjlighet att göra egna val ges reella innebörder.

Projektet har omfattat totalt 40 försöksskolor med alla åldrar i fyra kommuner. Av dessa har fyra skolor, s.k. fallskolor, valts för mer longitudinella djupstudier under försöket. En särskild enkätundersökning har genomförts med rektorer som arbetar vid skolorna.

Daniel Sundberg (2003). *Delrapport från TOP-projektet kring reformen "Utan timplan – med oförändrat uppdrag"*. Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.

Birgitta Sigfridsson (2003). *Rektor i skolans frirum*. Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.

Birgitta Sigfridsson (2004). *Rektors ledarskap i kampen om tiden i skolan*. Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.

Birgitta Sigfridsson och Daniel Sundberg (2005). *En reform i tiden*. Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.

Utvärderingsprojekt

Resultat och måluppfyllelse

Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet

Den grundläggande frågan för utvärderingen har varit om elever och lärare vunnit något i självkänsla genom försöket. Självkänslan gäller kapaciteten för en mera intensiv tids- och målstyrning i skolarbetet. Lärarna har fått frågor om hur man gemensamt i personalen klarar mål- och tidsstyrning.

Utvärderingen baseras på flera enkätundersökningar: till rektorer på samtliga skolor i försöket, två enkäter till lärarna på drygt 100 skolor i försöket och 19 referensskolor samt enkäter till drygt 1 200 elever vid två tillfällen i år 5/6 och 8/9 på tretton skolor med höga ambitioner vad gäller försöket. De senare skolorna har också undersökts genom intervjuer och observationer. I särskilda rapporter har en skola, som kommit särskilt långt i försöket, porträtterats, och specialpedagoger och speciallärare på alla tretton skolorna har fått uttala sig om timplanens betydelse för elever i svårigheter.

Hansen, Michael (2004). *Struktur och målmedvetenhet. Konsekvenser för elever i svårigheter när den nationella timplanen tas bort – intervjuer med ansvariga lärare på tretton skolor*. Arbetsrapport. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Lander, Rolf (2005). *Björkskolans utveckling av instrument och organisation inom timplaneförsöket*. Arbetsrapport. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Hansen, Michael & Lander, Rolf (2005). *Effekter i försök med timplanen på grundskolan*. Slutrapport till Timplanedelegationen.

Arbetsrapport från institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Arbetet med bedömningen av resultat och målluppfyllelse

Institutionen för hälso- och beteendevetenskap vid Högskolan i Kalmar

Utvärderingen har studerat skolornas kvalitetsarbete i förhållande till de nationella målen. Resultaten bygger på två skilda datainsamlingar.

I den ena har ingått elva grundskolor med cirka 3 400 elever, från år 1 till 9, och drygt 200 lärare. Av de elva skolorna deltar åtta i försöksverksamheten, medan tre har tjänat som referensskolor. Datainsamlingen omfattar dokument, enkäter, skriftliga berättelser samt elev- och lärardiskussioner från dessa skolor.

Den andra datainsamlingen leddes av Skolverket inom ramen för den nationella utvärderingen från 2003 (NU 03). Genom denna har data kunnat studeras från 6 788 elever, deras föräldrar, lärare och rektorer. Jämförelser har kunnat göras mellan försöks- och referensskolornas resultat med avseende på kunskaper, attityder och individuella stödstrukturer.

Elisabeth Elmeroth, Sonny Bjarkå, Lotta Eek-Karlsson, Ragnar Olsson och Lars-Olof Valve (2003). *Tid för fostran*. Institutionen för hälso- och beteendevetenskap, Högskolan i Kalmar.

Elisabeth Elmeroth, Lotta Eek-Karlsson, Ragnar Olsson och Lars-Olof Valve (2004). *Tid för kunskap*. Institutionen för hälso- och beteendevetenskap, Högskolan i Kalmar

Elisabeth Elmeroth, Lotta Eek-Karlsson, Ragnar Olsson och Lars-Olof Valve 2005. *Tid för målstyrning*. Institutionen för hälso- och beteendevetenskap, Högskolan i Kalmar

Tidsplanering, tidsanvändning, tidsdisciplin, bedömning och likvärdighet

Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet

Utvärderingen har fokuserat yttre ramar för tidsplanering och tidsanvändning, tidsanvändningens inre dynamik samt försöksverksamhetens resultat i ett likvärdighetsperspektiv. Elever i behov av särskilt stöd framhölls också särskilt i projektplanen.

Projektet har följt fyra försöksskolor och två referensskolor i en kommun. Grundskolans samtliga skolår har varit representerade i urvalet. Utvärderarna har inhämtat synpunkter från politiker, förvaltningschef, distriktschefer och utvecklingsledare samt skolläringar, lärare och elever.

Astrid Ahl, Håkan Andersson, Jörgen From, Carina Holmgren och Ulla Johansson (2003). *Tidsanvändningen i skolan*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Jörgen From, Carina Holmgren, Håkan Andersson och Astrid Ahl (2003). *Are timetable free schools possible?* Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Håkan Andersson (2003). *Man söker med ljus och lykta*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Ulla Johansson, Astrid Ahl, Håkan Andersson, Jörgen From och Carina Holmgren (2005). *Tid som frihet – tid som tvång*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Arbete med mål, beslutsfattande och utvärdering samt konsekvenser för resursfördelning mellan kärnämnen och estetiska ämnen

Institutionen för lärarutbildning vid Uppsala universitet

Utvärderingen har studerat arbete med mål, beslutsfattande och utvärdering i skolor med försök utan timplan, samt konsekvenser för resursfördelning mellan olika ämnen. Utvärderingen baseras bl.a. på enkäter besvarade av lärare, elever och föräldrar från sju 7–9 skolor (fem försöksskolor och två referensskolor) i fem kommuner.

I en delstudie fokuseras rektors pedagogiska ledningsansvar. Intervjuer har genomförts med rektorer från skolor som deltar respektive inte deltar i försöksverksamheten.

Karin Hadenius med assistens av Anna Granlund (2003). *Utan timplan – ur lärares och elevers synvinklar*. Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet.

Per-Olov Rapp (2003). *Att leda och samordna utbildning utan timplan på högstadiet*. Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet.

Karin Hadenius (2005). *Steg mot målstyrning*. Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet.

Karin Hadenius (2005). *Elever, mål och makt*. Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet.

Statens offentliga utredningar 2005

Kronologisk förteckning

1. Radio och TV i allmänhetens tjänst. Riktlinjer för en ny tillståndsperiod. Ku.
2. Radio och TV i allmänhetens tjänst. Finansiering och skatter. Ku.
3. Sveriges tillträde till 1995 års Unidroit-konvention om stulna eller olagligt utförda kulturföremål. Ku.
4. Liberalisering, regler och marknader. + Bilagor. N.
5. Postmarknad i förändring. N.
6. Säkert inlåst?
En granskning av rymningarna från Kumla, Hall, Norrtälje och Mariefred 2004. Ju.
7. Försvarsfastigheter – information till riksdagen och effektiv lokalförsörjning. Fi.
8. Behov av rörlig ledningsstödsresurs. Fö.
9. KRUT
Reformerat regelverk för handel med försvarsmateriel. UD.
10. Handla för bättre klimat.
Från införande till utförande. M.
11. Välfärdsverksamhet för sjömän. N.
12. Bokpriskommissionens slutrapport. Det skall vara billigt att köpa böcker och tidskrifter. U.
13. Lördagsdistribution av dagstidningar. U.
14. Effektivare handläggning av anknýtningssärenden. UD.
15. Familjeäterförening och fri rörlighet för tredjelandsmedborgare. UD.
16. Reformerat system för insättningsgarantin. Fi.
17. Vem får jaga och fiska?
Rätt till jakt och fiske i lappmarkerna och på renbetesfjällen. Jo.
18. Prospektansvar. Fi.
19. Beskattningen vid omstruktureringar enligt fusionsdirektivet. Fi.
20. Konsumentskydd vid modemkapning. Ju.
21. Vinstandelar. Fi.
22. Nya upphandlingsregler. Fi.
23. en BRASkatt? – beskattning av avfall som förbränns. Fi.
24. Arbetslivsinriktad rehabilitering.
Framtida organisation för Arbetslivstjänster och Samhall Resurs AB. N.
25. Gränslös utmaning – alkoholpolitik i ny tid. S.
26. Mobil med bil. Ett nytt synsätt på bilstöd och färdtjänst. + Bilaga, lättläst och Daisy. S.
27. Den svenska fiskerikontrollen – en utvärdering. Jo.
28. Dubbel bosättning för ökad rörlighet. Fi.
29. Storstad i rörelse.
Kunskapsöversikt över utvärderingar av storstadspolitikens lokala utvecklingsavtal. Ju.
30. Lagen om byggfelsförsäkring.
En utvärdering. M.
31. Stödet till utbildningsvetenskaplig forskning. U.
32. Regeringens stabsmyndigheter. Fi.
33. Fjärrvärme och kraftvärme i framtiden. M.
34. Socialtjänsten och den fria rörligheten. S.
35. Krav på kassaregister Effektivare utredning av ekobrott. Fi.
36. På väg mot ... En hållbar landsbygdsutveckling. Jo.
37. Tolkutbildning – nya former för nya krav. U.

38. Tillgång till elektronisk kommunikation i brottsutredningar m.m. Ju.
39. Skog till nytta för alla? N.
40. Rätten till mitt språk
Förstärkt minoritetsskydd. Ju.
41. Bortom Vi och Dom.
Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering. Ju.
42. Säker information. Förslag till informationssäkerhetspolitik. Fö.
43. Vårdnad – Boende – Umgänge
Barnets bästa, föräldrars ansvar.
Del A + B. Ju.
44. Smiley: Hygien och redlighet i livsmedelshandlingen. Jo.
45. Säkra förare på moped, snöskoter och terränghjulning. N.
46. Bättre arbetslivsinriktad rehabilitering.
En fusion mellan Arbetslivstjänster och Samhall Resurs AB. N.
47. Kärnavfall – barriärerna, biosfären och samhället. M.
48. Ett utvecklat resurstilldelningssystem för högskolans grundutbildning. U.
49. Unionsmedborgares rörlighet inom EU. UD.
50. Arbetskraftsinvandring till Sverige – befolkningsutveckling, arbetsmarknad i förändring, internationell utblick. N.
51. Bilen, Biffen, Bostaden. Hållbara laster – smartare konsumtion. Jo.
52. Avgiftsfinansierad livsmedels-, djurskydds- och foderkontroll – för en högre och jämnare kvalitet. Jo.
53. Beskattning när tillgångar värderas till verkligt värde. Fi.
54. Framtidens kriminalvård. Del 1+2. Ju.
55. Bättre inomhusmiljö. M.
56. Det blågula glashuset.
– strukturell diskriminering i Sverige. Ju.
57. Enhetlig eller differentierad mervärdesskatt? + Bilagedel. Fi.
58. Ny reglering av offentliga uppköps-erbjudanden. Ju.
59. Miljöbalken; miljö kvalitetsnormer, miljöorganisationerna i miljöprocessen och avgifter. M.
60. Efter flodvågen – det första halvåret. Fö.
61. Personuppgifter för samhällets behov. Fi.
62. Anpassning av radio- och TV-lagen till den digitala tekniken. U.
63. Tryggare leveranser. Fjärrvärme efter konkurs. N.
64. en BRASKatt! – beskattning av avfall som deponeras. Fi.
65. Registerkontroll av personal vid hem för vård eller boende som tar emot barn eller unga. S.
66. Makt att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål. + Forskarrapporter.
+ Sammanfattning N.
67. Energideklarationer.
Metoder, utformning, register och expertkompetens. M.
68. Regionala stimulansåtgärder inom skatteområdet. Fi.
69. Sverige inifrån.
Röster om etnisk diskriminering. Ju.
70. Polisens behov av stöd i samband med terrorismbekämpning. Ju.
71. Informationssäkerhetspolitik.
Organisatoriska konsekvenser. Fö.
72. Alkolås – nyckel till nollvisionen. N.
73. Reformerad föräldraförsäkring.
Kärlek Omvårdnad Trygghet.
+ Bilagor. S.
74. Nytt djurhälsoregister – bättre nytta och ökad säkerhet. Jo.
75. Hundgöra – att göra hundar som gör nytta. Jo.
76. Fiskevårdens finansiering. Jo.
77. Får jag lov?
Om planering och byggande. Del 1+2. M.
78. Etikprövningslagstiftningen – vissa ändringsförslag. U.
79. Vem får jaga och fiska? Historia, folk- rätt och miljö. Jo.
80. Uppdragsarkeologi i tiden. U.
81. Källan till en chans. Nationell handlingsplan för den sociala barn- och ungdomsvården.
+ Särtryck: Mål och förslag.
+ Bilaga: Kunskapsöversikt. S.

82. Personer med tungt missbruk.
Stimulans till bättre vård och behandling. S.
83. Kärnavfall – kostnader och finansiering.
M.
84. En ny uppgifts- och ansvarsfördelning
mellan polis och åklagare. Ju.
85. Tillsyn på försäkringsområdet. Fi.
86. Ägaransvar vid trafikbrott. N.
87. Svårnavigerat? Premiepensionssparande
på rätt kurs. Fi.
88. Vräkning och hemlöshet – drabbar
också barn. S.
89. Bevakning av kollektivavtals efter-
levnad. N.
90. Abort i Sverige. S.
91. Agenda för mångkultur.
Programförklaring och kalendarium för
Mångkulturåret 2006. U.
92. Styrningen av insatsförsvaret. Fö.
93. Stärkt konkurrenskraft och
sysselsättning i en ny geografi
– en samlad förvaltning med politisk
styrning. N.
94. Kunskap för biologisk mångfald
– inventera mera eller återvinn
kunskapen? M.
95. Nyttiggörande av högskole-
uppfinningar. U.
96. En effektiv förvaltning för insats-
försvaret. Fö.
97. När en räcker. Mastdelning för miljön.
N.
98. Behörighet och ansvar inom djurens
hälso- och sjukvård. Jo.
99. Vissa företagsskattefrågor. Fi.
100. På den assistansberättigades uppdrag.
God kvalitet i personlig assistans –
ändamålsenlig användning av assistans-
ersättning. S.
101. Utan timplan – för målinriktat lärande.
U.
102. Utan timplan – forskning och ut-
värdering. U.

Statens offentliga utredningar 2005

Systematisk förteckning

Justitiedepartementet

Säkert inlåst?

En granskning av rymningarna från Kumla, Hall, Norrtälje och Mariefred 2004. [6]

Konsumentskydd vid modemkapning. [20] Storstad i rörelse.

Kunskapsöversikt över utvärderingar av storstadspolitikens lokala utvecklingsavtal. [29]

Tillgång till elektronisk kommunikation i brottsutredningar m.m. [38]

Rätten till mitt språk

Förstärkt minoritetsskydd. [40]

Bortom Vi och Dom.

Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering. [41]

Vårdnad – Boende – Umgänge.

Barnets bästa, föräldrars ansvar.

Del A + B. [43]

Framtidens kriminalvård. Del 1+2. [54]

Det blågula glashuset.

– strukturell diskriminering i Sverige. [56]

Ny reglering av offentliga uppköps- erbjudanden. [58]

Sverige inifrån.

Röster om etnisk diskriminering. [69]

Polisens behov av stöd i samband med terrorismbekämpning. [70]

En ny uppgifts- och ansvarsfördelning mellan polis och åklagare. [84]

Utrikesdepartementet

KRUT

Reformerat regelverk för handel med försvarsmateriel. [9]

Effektivare handläggning av anknytnings- ärenden. [14]

Familjeåterförening och fri rörlighet för tredjelandsmedborgare. [15]

Unionsmedborgares rörlighet inom EU. [49]

Försvarsdepartementet

Behov av rörlig ledningsstödsresurs. [8]

Säker information. Förslag till informations- säkerhetspolitik. [42]

Efter flodvågen – det första halvåret. [60]

Informationssäkerhetspolitik.

Organisatoriska konsekvenser. [71]

Styrningen av insatsförsvaret. [92]

En effektiv förvaltning för insatsförsvaret. [96]

Socialdepartementet

Gränslös utmaning – alkoholpolitik i ny tid. [25]

Mobil med bil. Ett nytt synsätt på bilstöd och färdtjänst. + Bilaga, lättläst och Daisy. [26]

Socialtjänsten och den fria rörligheten. [34]

Registerkontroll av personal vid hem för vård eller boende som tar emot barn eller unga. [65]

Reformerad föräldraförsäkring.

Kärlek Omvårdnad Trygghet. + Bilagor.
[73]

Källan till en chans. Nationell handlingsplan för den sociala barn- och ungdomsvården.

+ Särtryck: Mål och förslag.

+ Bilaga: Kunskapsöversikt. [81]

Personer med tungt missbruk.
Stimulans till bättre vård och behandling. [82]
Vräkning och hemlöshet – drabbar också barn. [88]
Abort i Sverige. [90]
På den assistansberättigades uppdrag.
God kvalitet i personlig assistans – ändamålsenlig användning av assistansersättning. [100]

Finansdepartementet

Försvarsfastigheter – information till riksdagen och effektiv lokalförsörjning. [7]
Reformerat system för insättningsgarantin. [16]
Prospektansvar. [18]
Beskattningen vid omstruktureringar enligt fusionsdirektivet. [19]
Vinstandelar. [21]
Nya upphandlingsregler. [22]
en BRASKatt? – beskattning av avfall som förbränns. [23]
Dubbel bosättning för ökad rörlighet. [28]
Regeringens stabsmyndigheter. [32]
Krav på kassaregister Effektivare utredning av ekobrott. [35]
Beskattning när tillgångar värderas till verkligt värde. [53]
Enhetlig eller differentierad mervärdesskatt? + Bilagedel. [57]
Personuppgifter för samhällets behov. [61]
en BRASKatt! – beskattning av avfall som deponeras. [64]
Regionala stimulansåtgärder inom skatteområdet. [68]
Tillsyn på försäkringsområdet. [85]
Svårnavigerat? Premiepensionssparande på rätt kurs. [87]
Vissa företagsskattefrågor. [99]

Utbildnings- och kulturdepartementet

Radio och TV i allmänhetens tjänst.
Riktlinjer för en ny tillståndperiod. [1]
Radio och TV i allmänhetens tjänst.
Finansiering och skatter. [2]

Sveriges tillträde till 1995 års Unidroit-konvention om stulna eller olagligt utförda kulturföremål. [3]
Bokpriskommissionens slutrapport.
Det skall vara billigt att köpa böcker och tidskrifter. [12]
Lördagsdistribution av dagstidningar. [13]
Stödet till utbildningsvetenskaplig forskning. [31]
Tolkutbildning – nya former för nya krav. [37]
Ett utvecklat resurstilldelningssystem för högskolans grundutbildning. [48]
Anpassning av radio- och TV-lagen till den digitala tekniken. [62]
Etikprövningslagstiftningen – vissa ändringsförslag. [78]
Uppdragsarkeologi i tiden. [80]
Agenda för mångkultur.
Programförklaring och kalendarium för Mångkulturåret 2006. [91]
Nyttiggörande av högskoleuppfindingar. [95]
Utan timplan – för målinriktat lärande. [101]
Utan timplan – forskning och utvärdering. [102]

Jordbruksdepartementet

Vem får jaga och fiska?
Rätt till jakt och fiske i lappmarkerna och på renbetesfjällen. [17]
Den svenska fiskerikontrollen – en utvärdering. [27]
På väg mot ... En hållbar landsbygdsutveckling. [36]
Smiley: Hygien och redlighet i livsmedelshanteringen. [44]
Bilen, Biffen, Bostaden. Hållbara laster – smartare konsumtion. [51]
Avgiftsfinansierad livsmedels-, djurskydds- och foderkontroll – för en högre och jämnare kvalitet. [52]
Nytt djurhälsoregister – bättre nytta och ökad säkerhet. [74]
Hundgöra – att göra hundar som gör nytta. [75]
Fiskevårdens finansiering. [76]

Vem får jaga och fiska? Historia, folkrätt och miljö. [79]

Behörighet och ansvar inom djurens hälso- och sjukvård. [98]

Miljö- och samhällsbyggnadsdepartementet

Handla för bättre klimat.

Från införande till utförande. [10]

Lagen om byggfelsförsäkring.

En utvärdering. [30]

Fjärrvärme och kraftvärme i framtiden. [33]

Kärnavfall – barriärerna, biosfären och samhället. [47]

Bättre inomhusmiljö. [55]

Miljöbalken; miljö kvalitetsnormer, miljöorganisationerna i miljöprocessen och avgifter. [59]

Tryggare leveranser. Fjärrvärme efter konkurs. [63]

Energideklarationer.

Metoder, utformning, register och expertkompetens. [67]

Får jag lov?

Om planering och byggande. Del 1+2. [77]

Kärnavfall – kostnader och finansiering. [83]

Kunskap för biologisk mångfald – inventera mera eller återvinn kunskapen? [94]

Näringsdepartementet

Liberalisering, regler och marknader. [4]

Postmarknad i förändring. [5]

Välfärdsverksamhet för sjömän. [11]

Arbetslivsinriktad rehabilitering.

Framtida organisation för Arbetslivstjänster och Samhall Resurs AB. [24]

Skog till nytta för alla? [39]

Säkra förare på moped, snöskoter och terränghjuling. [45]

Bättre arbetslivsinriktad rehabilitering. En fusion mellan Arbetslivstjänster och Samhall Resurs AB. [46]

Arbetskraftsinvandring till Sverige – befolkningsutveckling, arbetsmarknad i förändring, internationell utblick. [50]

Makt att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål. + Forskarrapporter.

+ Sammanfattning. [66]

Alkolås – nyckel till nollvisionen. [72]

Ägaransvar vid trafikbrott. [86]

Bevakning av kollektivavtals efterlevnad. [89]

Stärkt konkurrenskraft och sysselsättning

i en ny geografi – en samlad förvaltning med politisk styrning. [93]

När en räcker. Mastdelning för miljön. [97]