

Utan timplan

– forskning och utvärdering

En antologi från Timplanedelegationen

Stockholm 2005



STATENS OFFENTLIGA
UTREDNINGAR

SOU 2005:102

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes Offentliga Publikationer på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Beställningsadress:
Fritzes kundtjänst
106 47 Stockholm
Orderfax: 08-690 91 91
Ordertel: 08-690 91 90
E-post: order.fritzes@nj.se
Internet: www.fritzes.se

Svara på remiss. Hur och varför. Statsrådsberedningen, 2003.
– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som skall svara på remiss.
Broschyren är gratis och kan laddas ner eller beställas på
<http://www.regeringen.se/remiss>

Tryckt av Elanders Gotab AB
Stockholm 2005

ISBN 91-38-22471-2
ISSN 0375-250X

Förord

Försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan startade läsåret 2000/01. Timplanedelegationen har haft det övergripande ansvaret för att leda, stödja och utvärdera försöket. Vi har också haft i uppgift att lämna underlag till regeringen inför dess ställningstagande till om och i så fall hur timplanen i grundskolan kan avskaffas. Delegationen redovisade nyligen sina slutsatser och förslag i slutbetänkandet *Utan timplan – för målinriktat lärande* (SOU 2005:101).

Av slutbetänkandet framgår att delegationen föreslår att den nationella timplanen skall avskaffas. Erfarenheterna av försöket visar sammantaget att en avveckling av timplanen på sikt kan bidra till en ökad måluppfyllelse genom att stimulera utvecklingen i skolorna. Enligt vår uppfattning bör dock en avveckling av timplanen kompletteras med andra åtgärder, bl.a. vad gäller den minsta garanterade undervisningstiden, målsystemet samt utbildning och kompetensutveckling av lärare och rektorer. En avveckling behöver dessutom stödjas av en effektiv implementering.

För de deltagande skolorna innebär försöksverksamheten en fullständig befrielse från den nationella timplanens uppdelning i tid per ämne eller ämnesgrupp. Skolor som deltar i försöksverksamheten omfattas av övriga bestämmelser som gäller för grundskolan. Det innebär bl.a. att de skall följa läroplanen (Lpo 94) och arbeta enligt de kursplaner som finns för grundskolans ämnen och ämnesgrupper, att bestämmelsen om antalet garanterade timmar för grundskolans nio år (6 665 timmar) gäller samt att eleverna skall få såväl en väl avvägd skoltid som väl avvägda läsår och skoldagar. Hur tiden skall disponeras bestäms dock av skolorna.

Försöksverksamheten omfattar knappt 900 kommunala grundskolor i 79 kommuner. Försöket var från början tänkt att avslutas den 30 juni 2005, men har förlängts till den 30 juni 2007, i avvaktan på beredningen av delegationens förslag.

Timplanedelegationen har i enlighet med sina direktiv knutit forsknings- och utvecklingsprojekt samt externa utvärderingsprojekt till försöket. Forsknings- och utvecklingsprojekten har skilt sig från utvärderingsprojekten genom att de haft en större frihet att formulera och genomföra uppdraget. Forskningen har bl.a. motiverats av att försöksverksamheten har erbjudit möjligheter att jämföra skilda undervisningssituationer med varierande grad och art av tidsstyrning. De fyra utvärderingsprojektens uppgift har varit att komplettera och fördjupa delegationens övriga uppgiftsinsamlingar och analyser.

Resultaten från forsknings- och utvärderingsstudierna har tillsammans med en mängd andra underlag legat till grund för de överväganden, slutsatser och förslag som vi redogör för i vårt slutbetänkande. I slutbetänkandet presenteras dock resultaten i en struktur som utgått från delegationens behov av att analysera olika frågeställningar och teman. För att göra studierna rättvisa har vi därför valt att också ge ut denna antologi där varje projekt har getts möjlighet att i en eller ett par artiklar i ett sammanhang sammanfatta sina viktigaste iakttagelser och resultat.

Avsikten med antologin är inte främst att den skall utgöra underlag för ett ställningstagande till timplanens vara eller inte vara. För överväganden i den frågan vill vi i första hand hänvisa till slutbetänkandet, där frågan ges en sammantagen analys. Vår förhoppning är i stället att antologin skall bidra med bilder av och reflektioner över svensk skolutveckling av i dag. Detta mot bakgrund av att mycket av det som våra forskare och utvärderare har iakttagit, dokumenterat och analyserat utgår från generella tendenser i dagens skolutveckling. Det bör således finnas en del att hämta i denna antologi för verksamma i kommuner och skolor, oberoende av om dessa ingår i försöksverksamheten med utbildning utan timplan eller inte. Författarna svarar själva för innehållet i artiklarna.

Stockholm i december 2005

Eva Wallberg
Ordförande

Innehåll

A Forskning och utveckling (FoU)	9
Timplanereformen i ett implementeringsperspektiv Av Daniel Sundberg Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet	11
Timplanelösa skolors miljöer för lärande Av Inger Eriksson, Auli Arvola Orlander och Marie Jedemark Lärarhögskolan i Stockholm.....	29
När styrningen av tiden blir skolans och lärarnas sak Av Lisbeth Lundahl, Mikaela Nyroos och Linda Rönnberg Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning vid Umeå Universitet	55
Individualisering eller privatisering av lärprocessen Av Åsa Söderström Institutionen för utbildningsvetenskap vid Karlstads universitet	77
Tid, mål och lärande utan timplan Av Ingrid Westlund Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet	93
Schemats roll i en skola utan timplan Av Fredrik Alm Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet	105

”Det estetiska” i den avreglerade skolan – för ämnets eller barnets särskilda behov? Av Monica Lindgren och Göran Folkestad Musikhögskolan vid Göteborgs universitet.....	123
En skola utan timplan i mötet med skolpolitik och skolpraktik Av Martin Kristiansson Institutionen för utbildningsvetenskap vid Karlstad universitet.....	135
Att leda en skola i tiden Av Birgitta Sigfridsson Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet	157
B Utvärdering	171
Tid som frihet – tid som tvång <i>Fostran, bedömning och elevers behov i den mål- och resultatstyrda svenska grundskolan</i> Av Astrid Ahl, Håkan Andersson, Jörgen From, Carina Holmgren och Ulla Johansson Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet	173
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.....	197
Elever, Mål och Makt – två bilder <i>Kortversion av Rapport IV i projektet ”Arbete med mål, beslutsfattande och utvärdering i skolor med försök utan timplan”</i> Av Karin Hadenius Institutionen för lärarutbildning vid Uppsala universitet.....	213

Självreglering lönar sig – till en viss del

Av Michael Hansen och Rolf Lander

Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs

universitet 239

Bilagor

Bilaga 1 Forskningsprojekt..... 251

Bilaga 2 Utvärderingsprojekt..... 275

A Forskning och utveckling (FoU)

I regeringens proposition (prop. 1998/99:110) konstaterades att försöksverksamheten utan nationell timplan i grundskolan är intressant ur forskningssynpunkt, bl.a. genom att erbjuda möjligheter att jämföra skilda undervisningssituationer med varierande grad och art av tidsstyrning. Regeringen menade att en forskningsinsats skulle erbjuda möjligheter att på ett fördjupat och långsiktigt sätt studera hur en minskad tidsstyrning påverkar t.ex. det långsiktiga mål- och resultatstyrningsarbetet, undervisningssituationen, undervisningens innehåll samt det lokala samspelet mellan olika aktörer i skolan. Forskningsinsatser borde enligt regeringen ge ökade kunskaper om processerna bakom elevers och lärares tidsanvändning i samspel med övriga faktorer av betydelse för lärandet.

Under våren 2001 lämnade Timplanedelegationen förslag till regeringen om vilka forsknings- och utvecklingsprojekt som borde knytas till försöksverksamheten. Regeringen avsatte också medel för detta ändamål fr.o.m. budgetåret 2001. Timplanedelegationen inbjöd redan hösten 2000 universitet och högskolor att ansöka om sådana medel för att bedriva forskning och utveckling i anslutning till försöket. Delegationen underströk särskilt att vi välkomnade tvärvetenskapliga ansatser samt att vi var positiva till samarbetsprojekt med kommuner och skolor.

Efter förslag från Timplanedelegationen beslöt regeringen att bevilja följande projekt medel för forskning och utveckling i anslutning till försöket:

- *Estetiskt lärande i timplanlös skola.* Musikhögskolan vid Göteborgs universitet.
- *Elevernas, lärarnas och skolledarnas lärande samt planering.* Institutionen för utbildningsvetenskap vid Karlstads universitet.

- *Vad händer när timplanen slopas?* Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet.
- *Timplanlösa skolors miljöer för lärande.* Lärarhögskolan i Stockholm.
- *Skola utan nationell timplan (SKUT).* Lärarutbildningen vid Umeå universitet.
- *Tid Organisation Pedagogik (TOP).* Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet.

Projekten har således sinsemellan olika karaktär. Vissa har tydliga inslag av både forskning och utveckling, baserade på iakttagelser i ett begränsat antal skolor. Andra har mer karaktären av breda studier baserade på ett stort urval skolor, i något fall med referensskolor utanför försöket.

Samtliga FoU-projekt har rapporterat sitt arbete i flera rapporter till delegationen. Till några av projekten har knutits doktorander som har eller kan komma att skriva avhandlingar med anknytning till försöket. Dessutom har det skrivits flera C- och D-uppsatser med inriktning på timplaneförsöket.

Uppgifter om projektens inriktning samt rapporter som har publicerats inom ramen för forsknings- och utvecklingsprojekten redovisas i bilaga 1.

Timplanereformen i ett implementeringsperspektiv

Av Daniel Sundberg

Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet

Inledning

Den svenska skolan befinner sig i en brytningstid. Utbildningsreformer duggar tätt där timplanereformen är den senaste i raden. Det är fullt rimligt att fråga: Vad blir det egentligen av dessa skolreformer? Föreliggande artikel avser belysa frågan utifrån undersökningar gjorda i fyra fallskolor under försökstiden (2000–2005)¹ och ämnar ge svar på hur reformen, i dess inledande försöksverksamhet, har implementerats i olika lokala skolkontexter². Inledningsvis diskuteras två olika perspektiv på reformer och implementering. Därefter kommer timplanereformen placeras i en mer övergripande reformkontext där den förändrade styrningen av skolan som ägt rum under 1990-talet tematiseras. Avsnittet följs av resultat kring hur reformen har tolkats, emottagits och införlivats i olika lokala skolkontexter (vilka har varit de dominerande reformaktörerna, vad har de velat med reformen och på vilka sätt har de sökt att implementera förändringar i skolan?). Slutligen kommer, baserat på resultat från timplaneförsöket, några observandum för reformimplementering diskuteras.

¹ TOP-projektet är ett forskningsprojekt knutet till Institutionen för pedagogik, Växjö universitet som i samverkan med fyra kommuner under den fem år långa försöksverksamheten (2000–2005) följt och studerat konsekvenser av reformen för skollärare, lärare, föräldrar och elever.

² För en mer utförlig resultatredovisning hänvisas till Sigfridsson & Sundberg (2005) samt Sundberg (2005).

TVÅ PERSPEKTIV PÅ SKOLREFORMER OCH IMPLEMENTERING

Forskningen om effekter och konsekvenser av reformer i skola/utbildning är ett brett och tvärvetenskapligt kunskapsområde (Municio, 1995). Mycket översiktligt kan vi särskilja två olika typer av ansatser inom forskningen/utvärderingen³.

Tabell 1. Tekniskt-rationellt kontra dynamiskt tolkande perspektiv på reformimplementering

Tekniskt-rationella ansatser	Tolkande dynamiska ansatser
Objektivistiska teorier	Tolkande teorier
Reformintentioner tillämpas	Reformintentioner tolkas och förhandlas
Förändring teknisk-organisatorisk process	Förändring kontextberoende
Linjär "input-output"	Dynamiska processer av genomförande
Entydiga samband mellan reformintentioner och resultat	Komplexa samband mellan reformintentioner och resultat
Reformer misslyckas beroende på brister i implementeringen	Reformer misslyckas beroende på att implementeringen inte väger in kontextuella faktorer
Lokal variation som problem	Lokal variation som oundviklig

De tekniskt-rationella ansatserna kan sägas ha varit de mest vanliga i reformforskningen (Lindensjö & Lundgren, 1992, 2000; Municio, 1995). Det har emellertid visat sig svårt att ordna skolans många kontextuella faktorer i en rationalistisk modell när det gäller hur reformer implementeras och vilka resultat som kan avläsas av reformgenomförandet. Datnow et al. t.ex. konkluderar: "Change unfolds in unpredictable and non-linear ways through the interaction of individuals in different settings under conditions of uncertainty, diversity and instability" (Datnow et al. 2002, p. 11). En tolkande dynamisk ansats torde bidra till en mer realistisk och nyanserad bild av reformers konsekvenser, men det kan tilläggas att bilderna kan bli mer komplexa än vad som är fallet med tekniskt-rationella förklaringsmodeller.

När det gäller timplanereformen och de frågor som rör den tidsmässiga organiseringen av skolans undervisning är de inte med ett sådant dynamiskt tolkande perspektiv primärt tekniskt-organisatoriska, utan snarare dynamiska och dilemmafyllda. Dels så har

³ Det finns inte här möjligheter att gå in på olika skolbildningar eller dylikt, se Sundberg (2005) för en översikt.

olika reformaktörer olika perspektiv på reformen och dels är tid en primär resurs och *mikropolitisk* fråga i skolan som löpande är utsatt för förhandlingar. Om man utgår från en tolkande dynamisk ansats, som kommer att göras här, uppstår en svårighet med att "isolera" timplanereformen och dess resultat. Timplaneförsökets reformkonsekvenser behöver sättas in i en vidare förändringskontext och förstås i relation till den kedja av decentraliseringsreformer som ägt rum i det svenska skolsystemet sedan 1990-talet.

Timplaneförsöket i ljuset av 1990-talets skolreformer

Timplanereformen kan förstås som en länk av reformer som genomförs i den svenska skolan under 1990-talet. De ingår i en internationell reformrörelse i många västerländska skolsystem som kommit att benämnas *omstrukturering*. Daun (2002) sammanfattar när han jämför olika reformer att olika nationella utbildningspolicys blir alltmer lika, men att implementeringen av dessa varierar kraftigt mellan nationella kontexter. De gemensamma mönster som växer fram i hans internationella jämförelser är en ökad decentralisering och valfrihet samtidigt som styrningen av utbildningssystemen har inordnats mål- och resultatssystem med allt starkare ekonomiska imperativ (a a). Omstruktureringen innebär på detta sätt en förändrad styrning som när det gäller skolans tidsstyrning och tidsreglering kan ses som en rörelse från central tidsplanering (eller yttre tidsramar) till lokal flexibilitet och självreglering (Sundberg, 2005).

Den nationella timplanen är utformad efter en byråkratisk regelstyrning som dominerade i de svenska grundskolereformerna på 1960-talet. Med denna form av styrning följde en rollfördelning mellan skolbyråkrater, de professionella och föräldrar som i den pågående omstruktureringen har kommit att omprövas. Grundskolereformerna under 1960-talet innebar en stark central tidsreglering. 1969 års läroplan angav t.ex. precis antalet undervisningstimmar i de olika ämnena varje elev skulle få år från år med få möjligheter till avvikelser för kommunerna eller skolorna. Denna centrala tidsplanering av skolan finns kvar – med gradvis större friheter för skolor – fram till 1994 års läroplan. I den mål- och resultatstyrning som introducerats i skolan under 1990-talet ställs ökade krav på att målen och arbetet ska göras mät- och jämförbart. Kraven på

dokumentation av skolornas arbete och elevers måluppfyllelse skärps därmed.

Den nationella timplanen kännetecknades av breda, kollektiva och nationellt centraliserade tidsförhandlingar mellan olika intressegrupper i formaliserade beslutsprocedurer. Dessa beslutsprocesser fastlade skolans yttre tidsramar – tiden för olika ämnen genom de olika skolåren. Lundgren (1983) har i flera studier undersökt hur denna tidsstyrning skapade vissa villkor för olika undervisningsprocesser. Med 1990-talsreformerna och införandet av ett målstyrningssystem förändras denna form av tidsstyrning påtagligt. Timplanereformen ingår i ett led av decentraliseringsreformer under 1990-talet som har haft intentionen att frigöra lokal kreativitet, möjliggöra individuellt anpassade skolgångar och skapa en mer målcentrerad skola. Målen och inte förutbestämda tidsramar ska styra tidsanvändningen (Ds 1999:1, SOU 2004:35). Omstruktureringen handlar i hög grad om självreglering i stället för den yttre reglerande kontrollen av skolan i form av centralt bestämda timplaner, tidsramar, föreskrivande kursplaner och pensum etc. Dagens lärare och elev, ”Den självreglerande skolaktören”, ska kunna navigera på egen hand i ett alltmer osäkert och föränderligt informations- och kunskapssamhälle. Den statliga styrningen antar karaktären mer av principer om självreglering i kombination med övervakande kontrolluppföljningar.

Den centrala tidsplanering som präglade grundskolans första generationer reformer har flera avseenden ersatts i den pågående omstruktureringen av *flexibilitetens tid*. Samtida reformer legitimeras i hög grad med hänvisning till ökad flexibilitet och frihet i tidens strukturering och användning. Det vilar inte längre på olika systemaktörer som politiker och administratörer på central riksnivå att fördela och reglera tiden i skolan, utan på de professionella i skolan. Den nationella timplanen beskrivs som ett förlegat byråkratiskt och stelbent styrinstrument som inte längre fyller någon styrfunktion (Ds 1999:1). Det har med decentraliseringen av skolan skett en ny fördelning av roller och uppgifter mellan vad som görs centralt (nationella mål, riktlinjer och prov etc.) och lokalt (användningen av resurser och organiseringen av undervisningen etc.). Samtidigt är skolans tidsfördelning och tidsanvändning inte en helt lokal skolfråga.

Inom utbildningssystemet har sedan 1990-talet resultatansvar förts in som styrande princip på olika nivåer i skolsystemet, inte minst i form av ökade krav på samordnad dokumentation, utveck-

lande av kvalitetssäkringsinstrument, rangordning av skolor där skolresultat placeras inom givna indikatorsystem. Simola et al. beskriver utvecklingen i termer av ett skifte från den *planläggande* staten till den *utvärderande* staten (Simola et al, 2002). Rörelsen kan också beskrivas som från *proaktiv* till *reaktiv styrning* som kontrollerar i efterhand (Daun, 2002). Lokala förhållanden lyfts in i kodifierade och jämförbara indikatorsystem som inte enbart har en jämförande funktion utan också en stark styrningsfunktion. Denna form av reaktiv styrning tycks öka i en timpanelös skola. Skolaktörer (skolledare och lärare) har fått ett resultatansvar som tidigare åvilade systemaktörer. Skolornas dokumentation ska tillförsäkra en insyn i skolans verksamhet och samtidigt fungera som förhandlingsbara *kontrakt* mellan olika intressenter, kommunpolitiker, föräldrar, lärare etc.

Skolsystemet och enskilda skolor befinner sig på detta sätt i ett spänningsfält och har att förhålla sig till ett nationellt fast ramverk (genom olika kontrolluppföljningar) och samtidigt flexibel anpassning till olika lokala villkor. Skolans institutionella och organisatoriska former kännetecknas fortfarande i hög grad av den moderna skolorganisationen med dess tunga strukturer, snarare än en post-modern flexibilitet. Samtidigt finns det många förändringskrafter i samhället (tillsammans med timplanreformen) som går i riktning mot mer föränderlig, flexibel skolorganisation, där förhandlingarna om tiden i hög grad blir lokala. Denna lokala flexibilitet ska möjliggöra (i) snabb anpassning till ett föränderligt samhälle (ii) innovation och nytänkande (iii) responsivitet mot lokala behov och intressen. Sammantaget har 1990-talets skolreformer öppnat för nya arenor där förhandlingar kring skolans tidsförhållanden kommer att utspela sig. En rad olika reformaktörer spelar här en viktig roll.

Vilka är reformaktörerna?

1990-talets skolreformer har skapat en ökat spelrum för en rad olika aktörer som indirekt och direkt är involverade i pågående reformprocesser. Implementering är ingalunda – om de någonsin varit det – en entydig process med en sändare (staten) och en mottagare (lärare). Utifrån ett dynamiskt tolkande perspektiv rör det sig om olika aktörer med olika synsätt, värderingar och intressen som tolkar och omtolkar reformintentioner, vilket ger olika

reformutfall. Vi kan för de utsatta syftena här skilja mellan system- och skolaktörer (Lindblad & Popkewitz, 2000):

- *Systemaktörer*: politiker och administratörer på den centrala riksnivån och den kommunala skolförvaltningsnivån
- *Skolaktörer*: skolledare, lärare och elever men även föräldrar

Utifrån resultaten från genomförda undersökningar i timplane-för-söket kan vi också skilja mellan olika typer av involvering i reform-processen; *drivande, stödjande, passiva* och *motverkande* reform-aktörer⁴. När det gäller timplanereformens implementering har resultat visat (se Sigfridsson & Sundberg, 2005) att skolledaren i hög grad varit den primära reformaktören i det lokala reform-genomförandet – oftast drivande eller i något fall stödjande. Det är också vanligt att vissa lärargrupper är drivande. Det stora flertalet lärare som ingått i undersökningarna kan dock kategoriseras som stödjande aktörer. Vissa lärargrupper har varit passiva medan ett fåtal har varit motverkande i den studerade reformprocessen. I något fall har utvecklingsledare på skolförvaltning varit drivande reformaktörer, men mer vanligt har ett stödjande och ett passivt förhållningssätt varit. Till de passiva reformaktörerna i timplane-reformens genomförande hör föräldrar, lokalsamhälle och elever i de skolor som undersökts.

Vad har reformaktörer velat med timplanereformen?

När det gäller reforminnehåll och reformintentioner kan man grovt skilja mellan *vaga generella intentioner* och *specifika och utvärderingsbara intentioner*. Om vi försöker placera in timplanereformen i ett sådant spelrum så kan dess intentioner kategoriseras som relativt vaga och generella. Det är också karaktäristiskt för decentraliseringsreformer som ska lämna stort utrymme för lokala tolkningar och tillämpningar. Timplanereformens intentioner omfattar flera olika områden av skolans verksamhet, såsom:

- *Decentralisering*: från statlig tidsreglering och tidsfördelning till lokal flexibilitet

⁴ Även forskare och utvärderare kring reformen utgör naturligtvis centrala reformaktörer som också involverar sig i reformprocesser på olika sätt. Denna involvering finns anledning att uppmärksamma då dessa löpande påverkar såväl system- som skolaktörer i olika avseenden.

- *Lokalt läroplansarbete*: från ”centrala direktiv” till lokalt ansvar för måltolkning, tidsförhandlingar och tidsplanering
- *Ämnesöverskridande undervisning*: från ”ämnestid” till ”tid att nå mål”
- *Individualisering*: från ”standardiserad tid” till ”individualiserad tid”

Reformintentionerna spänner således över en rad olika områden och involverar hela skolan och dess organisation, kultur och olika roller. Timplanereformen kan på detta sätt beskrivas som en öppen men krävande reform som lämnar stort utrymme för olika lokala tillämpningar. Timplanereformen har initierats för att åstadkomma genomgripande förändringar för både skolans organisering av undervisningen, skollärarollen och sätt att styra skolan, lärares arbete och möjligheter till samverkan med andra lärare, elevers arbetsformer etc. I kommunernas respektive skolornas ansökningar för deltagande i försöksverksamheten anges följande syften som de primära⁵:

- *Kommuner*: bättre mål- och resultatstyrning, mer flexibel organisation och behovsbaserad resursanvändning, individualisering och valfrihet för eleverna
- *Skolor*: ökad individualisering, tematiska arbetsätt, stärkt helhetssyn, nya arbetsformer, ökat elevinflytande, ökat elevansvar

Det är således vida och långtgående målsättningar som formulerats i de olika försökskommunerna och försöksskolorna. Det bör uppmärksammas att krävande, resurshungriga reformer får svårare att bli bestående över tid⁶. För att genomföra reformer med långtgående verkningar krävs att de uppfattas meningsfulla för alla inblandade reformaktörer. Det handlar bland annat om att finna ett realistiskt och samtidigt motiverande språk för förändring bland de berörda. Alltför stora utfästelser om genomgripande förändring kan slå tillbaka i *rekyleffekter* vid uteblivna eller mindre uppenbara resultat. Genomförda förändringar kan också återgå till ursprungsformer då förändringar uppfattas för krävande, ej meningsfulla att

⁵ Baserat på de 4 kommuner och 32 skolor som ingått i tidigare nämnda TOP-projektet (Sigfridsson & Sundberg, 2005).

⁶ Många reformstudier bekräftar detta. Skilbeck konstaterar: ”The more limited and specific the goal, the more likely was the reform to endure” (1990, p. 65).

fullfölja eller om villkor (som t.ex. särskilda resurser i form av tid, pengar eller personella förstärkningar etc.) förändras eller dras in.

När det gäller omfattningen av tilltänkta förändringar i samband med reformverksamhet i skolan kan vi särskilja förändringar av första respektive av andra ordningen. *Förändringar av första ordningen* rör idéer, attityder, skolans kultur och organisation som kan förstås inom ramen för skolan som organisation. Den första ordningens förändringar rör de mer synliga och uppenbara dimensionerna av skolans verksamhet. Det kan handla om en annorlunda tidsfördelning mellan olika ämnen, mer tid till ämnesövergripande samverkan, en ny organisation av undervisningen i form av längre arbetspass i stället för 40- eller 60-minuters lektioner etc. Flera av de studerade skolorna i timplanereformen har på detta plan arbetat med reformen och gjort förändringar som kan förstås som förändringar av första ordningen (Sigfridsson & Sundberg, 2005).

Förändringar av andra ordningen rör rutiner, statusförhållanden mellan ämnen, skolledar-, lärar-, och elevroller, institutionella strukturer som kan förstås som skolans djupskikt, eller med Liedman & Olaussons (1988) uttryck, frusna ideologier. Den andra ordningens förändringar rör de mindre synliga och uppenbara dimensionerna av 'socio-kulturella inlagringar' i skolan. Dessa förhållanden är svårare att förändra och handlar om skolan som institution. Skolans tidsförhållanden är djupt inbäddade i föreställningar och värderingar i vårt sätt att tänka om skolan (Sundberg, 2005).

Forskningsmässigt kan förändringar av andra ordningen vara betydligt svårare att studera. De är dock av kritisk betydelse. Intentionerna bakom timplanereformen innefattar flera aspekter av den andra ordningens förändringar. Flera fallskolor har också uppmärksammat hur svåra dessa strukturer är att förändra och att det är väsentligt att inte bara titta på faktorer i den *manifesta styrningen* av skolan. Det är viktigt att påpeka att när det gäller skolans tider så är den *latenta styrningen* i form av olika traditioner, skolkulturer, status-quo förhållanden mellan olika ämnen, lokaler, skolskjutsar och ekonomi mycket stark. Skolledare och lärare talar både om en 'mental timplan' som är svårt att göra sig av med och en timplan 'som sitter i skolans väggar'. Allt tyder på att förändringar av den andra ordningen, vilka bildar den latenta styrningen av skolan, tar längre tid att åstadkomma.

Reformens utfallsrum – vilka variationer finns lokalt?

Decentraliseringsreformer – som timplaneförsöket – motiveras ofta med att skapa förutsättning för skolverksamhet med hänsyn tagen till olika lokala villkor. Samtidigt som yttre tidsramar (däribland den nationella timplanen) har tagits bort har det uppstått en lokal ”förhandlingsarena” som i olika grad tagits i bruk av skolans aktörer. Det finns mycket forskningsbelägg för att konstatera att reformer får mycket olika konsekvenser i olika lokala kontexter. Det är numera ett väldokumenterat faktum att, som McLaughlin formulerar det: ”Implementation dominates outcomes” (Elmore & McLaughlin, 1988, p. 72). Resultaten av reformer beror i mycket stor utsträckning på deras implementering och genomförande. *Variabilitet* snarare än *uniformitet* är kännetecknande för utfallet av reformer. Reformers tolkas och transformeras på olika nivåer i skolsystemet. Det blir därför viktigt att studera de *lokala reformprocesserna: hur reformer tolkas och införlivas i de specifika villkor som varje skola har att verka under.*

Försöksskolornas villkor ser mycket olika ut. Hur de olika reformprocesserna gestaltar sig beror på lokala faktorer som:

- Den *reformberedskap* som finns på skolan, dvs. beredskap till förändring och uppslutning bland de olika reformaktörerna till de aktuella reformintentionerna
- Den *dominerande skolkulturen*: det finns klara samband mellan en viss reformberedskap och en viss dominerande skolkultur. Den kan vara mer eller mindre öppen, konsoliderad eller dynamisk etc.
- *Typen av beslutsprocess* i vilken reformen i huvudsak implementeras, dvs. om det finns etablerade grupper som kontinuerligt arbetar med reformimplementering i formaliserade forum, eller om det sker i mer sporadiska, informella och tillfälliga diskussioner etc.
- *Typ av reformmobilisering* som kännetecknar reformgenomförandet över en längre tid, dvs. om genomförandet av reformen kännetecknas av en mikropolitisk kamp mellan olika aktörer och grupper eller om den präglas av en konsensus etc. (Sundberg, 2005⁷).

⁷ I avhandlingen Skolreformernas dilemma (Sundberg, 2005) identifieras, baserat på fyra longitudinella fallstudier, fyra olika typer av reformmobiliseringar på denna

Detta bidrar till att förändringsprocesser kan få en mängd olika riktningar, som Datnow et al. (2002) konstaterar: ”The vector of educational reform is multidirectional” (a a, p. 33). Vid undersökningar av reformers utfall bör man därför ha klart för sig att utfallsrummet kan vara mycket differentierat, från avsaknad av iakttagbar förändring till genomgripande förändringar. De kan således verka såväl gränsöverskridande som gränsbevarande (Berg, 1999).

För att förstå utfallet av en reform är det viktigt att olika grader av utfall kan särskiljas. Vi kan här skilja mellan genomgripande och partiella förändringar. *Genomgripande förändringar* kan förstås som rymmande flera olika organisatoriska skikt och områden. Det kan t.ex. handla om att förändringarna involverar undervisningstiden för samtliga elever, samtliga lärares arbetstider, kompetensutveckling och gemensam planeringstid förändras för all personal etc. I en fallstudie som följt försöksverksamheten (Sigfridsson & Sundberg, 2005) vi tala om genomgripande förändring eftersom den har involverat samtliga lärare och elever i någon utsträckning. Förändringsprocessen har emellertid en lång historik och timplanereformen har endast varit ett led i detta förändringsarbete. Bredare och mer genomgripande förändringar är naturligtvis svårare att utvärdera och följa upp resultatet av då de innefattar många typer av förändrade relationer (skola – närsamhälle, lärare-skolledare, lärare-elever, lärare-föräldrar etc.). Resultat, baserat på fyra fallstudier (se Sundberg, 2005), pekar på att genomgripande förändringar inte initierats med timplanereformen. Det är också svårt att se resultat på samtliga områden av reformintentionerna. Det är i första hand partiella förändringar som genomförts i de studerade skolorna.

Partiella förändringar handlar om vissa organisatoriska områden, vissa lärargrupperns undervisning, mindre förändringar avseende planering/samverkan eller en förändrad undervisning i vissa ämnen (införande av temastudier etc.). Resultat visar (a. a.) att flera försöksskolor initierat och påbörjat förändringar med t.ex. samverkan mellan ämnen, nya arbetsformer (eget arbete, temastudier, projektarbeten etc.). Sådana partiella förändringar är emellertid svårt att

förhandlingsarena: (1) *konsensusbevarande*; dvs. tidsförhållandena rubbas inte i någon nämnvärd betydelse, (2) *skiktning*; vissa drivande reformaktörer genomför partiella förändringar inom vissa begränsade områden, medan andra grupper i skolan söker bevara status-quo, (3) *motstånd genom undandragelse*; grupper av dominerande skolaktörer motverkar förändringar genom undandragelse och (4) *mikropolitisk kamp*; där olika intressen och allianser ställs mot varandra som å ena sidan kan innebära omprövningar, men också svårigheter i reform- och förändringsarbete.

entydigt relatera till timplanereformen och försöksverksamheten. Det kan konstateras att reformen för många försöksskolor inneburit en 'knuff' i en förändringsriktning inom vissa organisatoriska områden.

Reformens utfallstid – inom vilka tidsramar sker implementering?

Baserat på ovan förda resonemang är det viktigt att överväga utfallstiden med hänsyn till de reformintentioner som studeras. Är den fem år långa försökstiden rimlig med tanke på att få till stånd nya arbetsformer för elever, samverkan mellan ämnen i mer permanenta former, samarbete med lokalsamhälle i någon mer substantiell mening? Om vi följer Sannerstedt så varnar han för allt för korta tidsperspektiv i reformutvärderingar:

”Det finns en vanlig tendens att reformer utvärderas endast kort tid efter att de trätt i kraft. Finner man därvid sedan att de väntade förändringarna uteblivit, är det lätt att dra slutsatsen att detta skulle bero på bristande styrning eller på bristande vilja hos tillämpare... om man anlägger ett längre tidsperspektiv (10–20 år rekommenderas!) så kommer policies som initialt förefallit misslyckade att framstå som mer framgångsrika” (Sannerstedt, 1992, s. 283).

Det finns alltså anledning att noggrant väga in tidsaspekten vid utvärderingar av reformresultat. Mer genomgripande förändringar och förändringar av andra ordningen torde inte vara möjliga att se om inte ett längre tidsperspektiv anläggs. För reformaktörer handlar det om att hålla balansen i tidsplaneringen av implementeringen. För långsamma processer (men då med mer realistiska tidsperspektiv) kan undergräva motivation om inte långsiktigt engagemang kan byggas upp. För snabba processer (men då med en hög motivation) kan skapa frustration över rekyleffekter när reformplaner visar sig svåra att genomföra på planerad tid. Läroplansteoretikerna Smith & Lovat (1996) menar att det kan ses som olika faser av reformprocesser och särskiljer tre faser i genomförandet, (i) initiering, (ii) implementering och (iii) institutionalisering. Den sistnämnda utgör den process med vilken implementeringen fullgörs och blir en accepterad och rutiniserad del av skolans praxis. För att förstå utfallet av en reform måste även denna tidsaspekt – den omedelbara implementeringen kontra den mer långsiktiga institutionaliseringen – vägas in. Den fem år långa försöksverksam-

heten har möjliggjort undersökningar av hur initiering och viss implementering ägt rum, men inte reformens institutionalisering. Resultaten av timplanereformen (nationella och lokala) måste därför lämna vissa reservationer för vilka förändringar som åstadkoms på längre sikt än den fem år långa försökstiden. När det gäller institutionaliseringsfasen (och förändringar av den andra ordningen) så rör det sig om betydligt längre utfallstider.

Hur ska vi förstå utfallet? Kriterier för att bedöma timplaneförsökets utfall

Att utvärdera reformer har alltmer inom samtida forskning uppmärksamats som ett komplext problem. Tekniskt-rationella modeller som baseras på ett linjärt samband mellan intentioner, implementering och utfall har kommit att omprövas mot mer dynamiska. Larry Cuban, en av de mer välkända amerikanska reformforskarna, skriver:

“School reforms...are adopted and, as they are implemented, undergo changes that transform them in ways that few of the designers of the original reform could predict, or even claim ownership. Because schools change reforms as much as reforms change schools, judging an innovation’s success or failure is no easy task” (Cuban, 1998, p. 455)

Hur ska då reformer förstås och bedömas? Cuban tar upp tre olika måttstockar som i första hand policymakare och systemaktörer använder. Den första är den *effektivitetsbaserade*. Här bedöms reformer efter huruvida de bidrar till ökad måluppfyllelse. När det gäller skolreformer kan det handlar om förbättrade provresultat, betyg, antal godkända etc. En andra måttstock handlar om *popularitet*. En reform som till största del uppskattas bedöms som en lyckad reform. En tredje måttstock systemaktörer använder för att bedöma reformer menar Cuban består i hur väl reformernas resultat återspeglar reformens intentioner, dvs. *följdsambet* (eng. fidelity).

Cuban (a a) menar vidare att olika måttstockar som används för att bedöma konsekvenser av genomförda reformer sällan diskuteras och tydliggörs. Han påpekar att måttstockarna skiljer sig mellan systemaktörer, skolaktörer och forskare. För skolaktörer som lärare och skolledare handlar det sällan om att reformen lett till bättre betygs- och provresultat (effektivitetskriteriet), en allmän reformentusiasm (popularitetskriterium) eller ’intentionstrogen’

implementering, utan snarare huruvida de kan 'sätta sin signatur' på reformen, att den har hjälpt dem i sitt uppfattade uppdrag⁸. För forskare kan kriterium såsom huruvida reformen innebär bestående, meningsfulla och djupgående förändringar som bidrar till skolans allmänna långsiktiga mål och syftens förverkligande (som medborgarfostrande, social rättvisa eller kreativa läromiljöer) vara överordnade. Cuban menar att de olika måttstockarna kan stå i konflikt med varandra och det blir viktigt att tydligt påvisa de olika måttstockarna som används för att bedöma reformers konsekvenser.

Timplaneförsöket låter sig inte enkelt summeras i ett antal plus- och minusposter av flera anledningar. *För det första* är den svår att isolera – den hänger intimt samman med skolutvecklingen i en bredare bemärkelse. *För det andra* inbegriper den också förhållanden som kan antas ta längre tid än den fem år långa försökstiden att förändra. *För det tredje* har reformen implementerats på olika sätt i olika lokala kontexter som medför att variansen i utfallsrummet är stor. *För det fjärde* finns det olika värdemåttstockar med vilka utfallet av timplaneförsöket kan förstås och bedömas.

Sammanfattande slutsatser: Observandum för reformimplementering

- a) Den rationella planeringen av reformgenomförande (baserade på tekniskt-rationella ansatser) blir oftast missvisande. Det är aldrig frågan om en entydig linjär process från punkt A till B. Det måste lämnas utrymme för olika lokala dynamiska processer för att undvika olika typer *rekyleffekter* i genomförandet.
- b) Vid genomförandet av reformer är analyser av det sociala, kulturella och organisatoriska sammanhang som reformen ska implementeras i ett observandum som måste uppmärksammas och förstås av involverade reformaktörer.
- c) Reformen i skolan kan sällan isoleras till enskild problemlösning "ad-hoc" utan måste relateras till skolans vidare struktur och kultur. Det behövs vägledande visioner och vidare analyser som ser utöver enskildheterna i detta arbete och kan peka på '*de pedagogiska mervärdena*' i förändringsarbetet.

⁸ Det innefattar inte bara en ren tankemässig acceptans av förändringsförslagen, utan, för att låna ett uttryck av psykologen Schutz (1997) om "concordance", ett helhjärtat stödande.

- d) Det finns fördelar med att den lokala skolutvecklingen i samband med reformer sker i samverkan med forskningsbaserade projekt som kan synliggöra villkoren för att få till stånd förändringsprocesser som är genomgripande, meningsfulla och bestående.
- e) Grundläggande för reformgenomförandet är att tillvarata skolaktörernas engagemang och intresse i reformarbetet. Målen med förändringsarbetet måste baseras på en delad förståelse och föregåtts av ett gemensamt tolkningsarbete bland de berörda. De måste vidare vara tydliga, realistiska och trovärdiga för de olika reformaktörerna.
- f) Det framstår viktigt att skapa breda och öppna forum i reformarbetet mellan olika aktörer, entusiaster såväl som kritiker, för att åstadkomma en *'bred reformmobilisering'* och ett realistiskt, nyanserat språk för förändringar.
- g) Balansen mellan centrala vägledningar och instruktioner och lokal självständighet behöver uppmärksammas. För centrala och kommunala myndigheter handlar det om att respektera den professionella integriteten och självständigheten. Reformerna kan bara genomföras om lärare och andra skolaktörer uppfattar att de bidrar till att genomföra uppdraget på ett bättre sätt. För skolans del handlar det om att inte isolerat bedriva sitt eget utvecklingsarbete utan samarbeta aktivt med andra.
- h) Att ge de professionella mandatet inte bara ansvaret att driva förändringsarbetet. Skolaktörerna måste kunna genomföra reformerna i realistiska steg avseende, implementeringstid och omfattning (genomgripande versus partiella förändringar). Förändringar i skolans undervisning kan endast äga rum om lärarna blir djupt involverade i förändringsarbetet och att de i detta får stöd av skolledning och kommunförvaltning.
- i) Det bör klargöras vilka olika måttstockar som används av olika aktörer involverade i reformen: Efter vilka kriterier ska reformimplementeringen och förändringsarbetet bedömas?
- j) Det är viktigt att skapa breda beslutsprocesser kring reformgenomförandet där olika reformaktörer ges insyn och delaktighet. Föräldrar utgör ofta en passiv grupp som skulle kunna bli stödjande reformaktörer. För att skapa dessa breda beslutsprocesser behövs också en kontinuerlig utvärdering av olika

aspekter av förändringsarbetet göras där en bred repertoar av metoder tillämpas för att åstadkomma en demokratisk utvärdering där olika intressen kan komma till tals.

Referenser

- Berg, G. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. In: *Teachers College Record*, 1998, vol. 99, pp 453–477
- Datnow, A., Hubbard, L. & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform- from one school to many*. London: Routledge Falmer.
- Daun, H. (ed.) (2002). *Educational restructuring in the context of globalization and national policy*. London: Routledge Falmer.
- Ds 1999:1 (1999). *Utan timplan – med oförändrat uppdrag*. Stockholm: Fritzes Förlag.
- Elmore, R. F. & McLaughlin, M.W. (1988). *Steady work: policy, practice, and the reform of American education*. Santa Monica, CA: Rand.
- Liedman, S-E. & Olausson, L. (red.). (1988). *Ideologi och institution: om forskning och högre utbildning 1880–2000*. Stockholm: Carlsson.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (eds.) (2000). Public discourses on education governance and social integration and exclusion: analyses of policy texts in European contexts. Uppsala: Department of Education, Uppsala University.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (1992). Att utvärdera utvärdering. I: Selander, S. (red.) (1992). *Forskning om Utbildning – en antologi*. Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lundgren, U.P. (1983). *Att organisera omvärlden – en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Municio, I. (1995). *Genomförande – Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?* Stockholm: Skolverkets monografiserie.
- Sannerstedt, A. (1992). Politisk styrning av skolan: svårigheter och möjligheter. I: Selander, S. (red.) (1992). *Forskning om Utbildning – en antologi*. Stehag: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Schutz, W. (1997). *Den goda organisationen: en modell för utveckling av människor, grupper och organisationer*. Stockholm: Natur och kultur.

- Simola, H. Johannesson, I.A. & Lindblad, S. (2002). An inevitable progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium. *Scandinavian journal of Educational Research*, 2002, vol. 46, nr 3, p. 325–339.
- Skilbeck, M. (1990). *Curriculum reform – an overview of trends*. Paris: OECD Publications.
- Smith, D.L. & Lovat, T.J. (1996). *Läroplaner, didaktik, undervisning: mot ett genomtänkt pedagogiskt handlande*. Göteborg: Gothia.
- SOU 2004:35 *Utan timplan – med målen i sikte*. Stockholm: Fritzes Förlag.
- Sigfridsson, B. & Sundberg, D (2005). En reform i tiden – slutrapport från TOP-projektets forskning kring den nationella försöksverksamheten utan timplan i grundskolan. Växjö: Växjö universitet: Institutionen för Pedagogik. URL www.vxu.se/iped/publikation/personal/danielsundberg
- Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemman – En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö universitet: Växjö University Press.

Timplanelösa skolors miljöer för lärande

Av Inger Eriksson, Auli Arvola Orlander och Marie Jedemark
Lärarhögskolan i Stockholm

Inledning

Då försöksverksamheten ”Utan timplan – oförändrat uppdrag” initierades, skedde det utifrån en uttalad önskan om att öka förutsättningarna för en aktiv lokal skolutveckling. Genom att ta bort timplanen antogs skolan i högre utsträckning kunna fokusera kvalitetsfrågorna. Lärarna skulle få nya incitament att pröva nya sätt att arbeta med måltolkning, uppföljning och utvärdering. Att ha en nationell timplan i en mål- och resultatstyrd verksamhet framställdes som motstridigt ambitionerna med det nya styrsystemet och beskrevs som en kvarleva från den tid då skolan styrdes av centralt uppgjorda regelverk. Dagens läro- och kursplaner anger inte längre stoff och metoder för undervisningen utan lärarna förväntas i stället utifrån sin professionella bas tolka uppdraget och välja innehåll och metoder (Carlgren & Hörnqvist, 1999; Lindblad, 2005). Skolkommittén (SOU 1997:121) menade att timplanen, i och med införandet av en mål och resultatstyrning, har förlorat sin avgörande betydelse för kvalitet och likvärdighet. I stället skulle alternativa kvalitetsinstrument, utvecklade lokalt och nationellt, kunna garantera likvärdighet t.ex. i form av allsidighet och bredd (Ds 1999:1, SOU 1997:121).

Historiskt har timplanen haft till uppgift att skapa balans mellan grundskolans olika ämnesmässiga uppdrag. Timplanen användes också för att skapa enhetlighet i en obligatorisk skolform som tidigare kraftigt varierade både till form och innehåll. Timplanen kan därmed ses som bärare av handlingsmönster som genererats under skolans historia. Den nationella timplanen har inte bara reglerat antalet timmar för olika ämnen utan har i flera avseenden även utgjort grunden för andra strukturerande faktorer. Så har timplanen t.ex. indirekt gett olika ämnen deras status. En del ämnen har tilldelats få timmar vilket ibland också lett till att de uppfattats som mindre viktiga. Ämnen som tilldelats många timmar har på

motsvarande sätt uppfattats som mer betydelsefulla. Timplanen har även bidragit till formandet av traditionen med ämnesorganiserad undervisning. Den har också i hög grad medverkat till en föreställning om vad som är möjligt att genomföra tidsmässigt och organisatoriskt inom ramen för skolans undervisning (jfr t.ex. Richardsson, 1999).

Frågan är dock i vilken utsträckning en skolverksamhet styrs och formas utifrån nationella och lokala styrdokument. Styrdokument ger ramar för verksamheten och möjliggör därmed lokala och individuella variationer när det gäller val av innehåll och hur detta innehåll gestaltas i skolverksamheten. Vilka val som görs kan bara delvis förstås utifrån styrdokumentet. Hur verksamheten utformas påverkas rimligen även av olika traditioner och av vad deltagarna uppfattar som sin huvudsakliga uppgift.

I detta kapitel avser vi att *sammanfatta* resultatet från projektet *Timplanelösa skolors miljöer för lärande*. Projektet, vars övergripande syfte var att studera konsekvenserna av slopandet av timplanen, genomfördes som två delstudier som rapporterats i två separata rapporter: *Att arbeta för godkänt – timplanens roll i ett förändrat uppdrag* och *Varierande undervisningspraktiker i timplanelösa skolor*.

Den första studien fokuserade konsekvenserna för lärarnas arbete¹ och den andra konsekvenserna för elevernas bildningsgång främst relaterat till frågor om likvärdighet². De båda delstudierna bygger på material insamlat under tre läsår (ht 2001 – vt 2004)³. I den första delstudien följde vi lärarnas arbete i arbetslaget⁴ och materialet analyserades dels för att få en bild av vad lärarna uppfattade att timplanelösheten skulle användas till – vad var det som lättare kunde åstadkommas i en timplanelös skola och dels vad

¹ Eriksson, I., Arvola Orlander, A., & Jedemark, M. (2004). *Att arbeta för godkänt – timplanens roll i ett förändrat uppdrag. Delrapport 1 inom projektet timplanelösa skolors miljöer för lärande*. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll. Rapport 2/2004. Stockholm: HLS förlag.

² Eriksson, I., Arvola Orlander, A., & Jedemark, M. (2005). *Varierande undervisningspraktiker i timplanelösa skolor – likvärdiga förutsättningar för elevers lärande? Slutrapport inom projektet timplanelösa skolors miljöer för lärande*. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll. Rapport 4/2005. Stockholm: HLS förlag. Jfr även Eriksson, I., & Jedemark, M. (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.

³ Det sammantagna fältarbetet för båda delstudierna omfattar 119 observerade och vanligen bandade möten (arbetslagsmöten, ämneskonferenser, elevvårdsmöten o.dyl). 58 intervjuer med elever och lärare varav 41 är individuellt genomförda elevintervjuer. Klassrumsobservationerna omfattar drygt 70 heldagar (ca 6h/dag). Utöver detta ingår enkäter besvarade av lärare och elever, vidare omfattar materialet insamlade dokument av olika slag samt exempel på elevuppgifter, individuella planer/åtgärdsprogram och prov.

⁴ Delstudien bygger på bandade och utskrivna observationer av lärarnas arbete i arbetslaget, insamlade dokument och intervjuer i grupp.

lärarna såg som sin främsta uppgift och hur de använde sig av timpanelösheten i relation till den uppfattade uppgiften.

I den andra delstudien utgjorde klassrumsobservationer (år 6–9) och elevintervjuer det främsta underlaget. Vi analyserade den undervisning eleverna deltog i för att kunna säga något om vilket lärande som möjliggörs relaterat till frågor om likvärdighet.

Sammantaget har vi följt verksamheten i fem arbetslag (här kallade Nord, Väst, Öst, Sydväst och Sydöst) verksamma i fyra skolor i tre kommuner⁵. Arbetslagen varierade i storlek från 7 till 10 lärare. I två av skolorna utgjordes andelen elever med annat modersmål än svenska 35–45 %. I de två andra skolorna var motsvarande andel 7–11 %. I en nationell jämförelse låg en skolas så kallade meritvärdet (\approx betygsmedeltal) klart över riksnittet, i en annan klart under riksnittet och i de två återstående skolorna låg det i linje med riksnittet.

Kapitlet är indelat i tre avsnitt. För det första avsnittet – *Att få alla godkända* – utgör delrapport 1 det huvudsakliga underlaget. På motsvarande sätt utgör slutrapporten det huvudsakliga underlaget för avsnittet *Variierande undervisningspraktiker*. Kapitlet avslutas med en diskussion om timpanelösheten i relation till lärares förändrade uppdrag.

Att få alla godkända

I tre av de fem arbetslagen (Nord, Öst och Väst) uppfattade lärarna att timpanelösheten skulle användas för att skapa *en schemafri tid* i motsats till den i övrigt traditionellt ämnesorganiserade schemastyrda tiden⁶. Detta genomfördes som en utbruten dag i veckan eller som ett par utbrutna veckor under terminen. För att skapa den utbrutna tiden användes timplanen som beräkningsgrund och varje ämne 'skattades' med ca 20%. Gemensamt för den utbrutna – timpanelösa – tid skolorna organiserade var att eleverna förväntades

⁵ Arbetslagen Nord och Öst arbetar i två olika skolor inom samma kommun och arbetslaget Väst arbetar i en skola som ligger i en annan kommun i Mellansverige. Arbetslagen Sydväst och Sydost arbetar i samma skola i södra Sverige. Namnen på skolorna, lärarna och eleverna är fingerade.

⁶ I de skolor vi följt fanns en given pott av timmar att fördela på de olika årskurserna 6–9 eller 7–9 oavsett om de presenterade sig som f-9 eller 4–9 skolor. Hur det totala antalet om 6665 timmar skulle fördelas över de nio åren föreföll inte diskuteras. Snarare byggde det på tidigare timfördelning mellan olika stadier / årskurser. Diskussioner om fördelningen av det totala antalet timmar för alla årskurser i relation till måluppfyllelse mötte vi inte under studiens genomförande vilket kan sägas var Skolkommitténs ambitioner. (SOU 1997:121).

planera och utforma ett personligt schema utifrån sådana ämnen/uppgifter som de behövde mer tid för. Graden av valfrihet som eleverna gavs varierade mellan de tre arbetslagen. För elever som bedömdes riskera att inte uppnå godkändnivå i något ämne bestämde – eller rekommenderade – lärarna hur de skulle välja. För de elever som med lätthet klarade av skolarbetet innebar den utbrutna tiden möjligheter att i större utsträckning fritt välja vad de vill arbeta med. På detta sätt fick valfrihet en varierande innebörd och omfattning för olika elevgrupper. Men även det ämnesinnehåll som eleverna arbetade med kunde variera.

De övriga två arbetslagen (Sydväst & Sydost) tolkade möjligheterna med timplanelösheten på ett annat sätt. På ett övergripande plan sa lärarna att de *har slutat räkna timmar*. Båda arbetslagen uppfattade att timplanelösheten skulle utnyttjas för att i högre utsträckning genomföra tematisk eller ämnesintegrerad undervisning. På detta sätt kan man säga att timplanelösheten slog in i hela deras verksamhet på ett sätt som gjorde det svårt att se timplanelösheten som något skilt. Timplanen blev ett tankeredskap – något att luta sig mot vid schemaläggning och diskussioner om olika teman.

Utifrån lärarnas diskussioner, undervisningens organisering och det sätt som olika prioriteringar gjordes, framträdde en bild av att lärarna uppfattade att deras centrala uppgift handlade om att få alla elever att nå målen. Konkret tog sig detta uttryck i att eleverna skulle nå godkänt betyg i alla ämnen. Lärarna identifierade godkäntgränsen med stöd av lokala kriterier och de nationella målen att uppnå (uppnåendemålen)⁷. Att arbetet skulle inriktas mot att få alla elever att klara godkäntgränsen framträdde i alla arbetslag, oberoende av om skolan hade få eller många elever som riskerade att inte bli godkända i något ämne/några ämnen. Vad som uppfattades som skolans uppgift föreföll inte heller ha påverkats av hur väl eleverna klarade sig betygmässigt i nationell jämförelse.

Lennart: Alla elever och föräldrar ska hjälpa eleverna att nå deras högsta möjliga i alla ämnen, hela tiden. Det måste man sträva efter. Sen vad de når, om man når G, VG, MVG det borde vara tydligare, men sen blir det ju praktik... Jag kan lika gärna dra ner på takten lite grann i No ämnen för att jag vet att de flesta når i alla fall inte MVG... det är bättre att jag...[hörs inte]...det handlar om att komma in på gymnasiet. (Arbetslagsmöte, Väst 020429)

⁷ De högre betygen relaterade lärarna till målen att sträva mot (strävansmålen).

Flera lärare talade dessutom om att det i praktiken handlade om att förverkliga en treämnesskola, dvs. de ämnen som krävs för att vara behörig för de nationella programmen i gymnasieskolan. Eftersom de tre ämnena engelska, matematik och svenska betonades särskilt fick de andra ämnena en betydelse som kunde tolkas som underordnad. Ju högre risk att en elev inte skulle nå godkänt betyg i något av dessa tre ämnen desto högre blev trycket på att andra ämnen borde stå tillbaka så att elever kunde erbjudas mer tid i engelska, matematik eller svenska. Det var inte enbart i relation till de elever som sågs som svaga som lärarna talade om en treämnesskola där uppnåendemålen utgör ribban. I stället föreföll uppnåendemålen och betygskriterierna – inte strävansmålen och bedömningens inriktning – utgöra grunden för undervisningen som helhet (jfr Carlgren, 2002; Kroksmark, 2002; Skolverket, 2001).

En återkommande diskussion i arbetslagen handlade om de elever som enligt lärarnas bedömning kunde ha svårt att nå godkänt i ett eller flera ämnen. Frågan om hur elevers kunskapskvalitéer skulle bedömas och vilka kunskapskvaliteter eller förmågor som eleverna skulle utveckla för att erhålla ett visst betyg diskuterades däremot sällan – eller inte alls – i arbetslagen⁸. Snarare handlade det om på vilket sätt eleven tog sig an arbetet.

Intervjuare: Jag tänker att när ni nu säger att det viktiga är att eleverna når målen. Vad är målen? Hur identifierar ni målen?

Karl: Hur jag bedömer dom? Det är jätteviktigt med själva engagemanget. Hur mycket man sätter sig in i ett ämne. Det är där jag bedömer om dom har nått målen. (Arbetslagsmöte, Sydväst, 020918)

Fokus låg på vad eleverna behövde göra och vilka uppgifter de skulle klara av. Genom att eleverna *har gjort* eller slutfört ett visst antal uppgifter uppfattade lärarna att eleverna nått målen. På detta sätt framstod det som om arbetslagens diskussioner tog frågan om vad eleverna ska kunna och vad det betyder att kunna något för givet.

Magnus: Jag hade ett gäng uppgifter. Låt oss säga att de hade 30 arbetsuppgifter som de fick välja emellan. Då satte jag upp ett kvantitativt och ett kvalitativt mål. Om ni satsar på, om ni har ambitionen att bli godkända i engelska så tycker jag att utifrån de här 30 så gör ni 60 % av de här uppgifterna, ca 18, det är minimum. Håller en nivå som, och här kommer det luddiga in, som jag tycker är

⁸ Först under undersökningens sista år – när bl.a. Skolverket efterlyst en ökad fokusering på målen att sträva mot – förekom kommentarer av typen *ja, och så måste vi ju hantera strävansmålen också*.

godkänt. Jag kan ju inte få till mer än så? Jag menar att då får man gå in och peta på läroplanen. Det som står där är inte tydligt, det är inte konkret. Sen är det då väldigt så där matematiskt 80 % VG, MVG rubbet [av uppgifterna]. Där emellan...det är inte sanningen det som är då, ska vara VG är... så pass på språklig nivå att jag kan bedöma att det är VG. (Arbetslagsmöte, Väst, 020429)

Det framstod också som att de elever som erhöll högre betyg gjorde det som ett resultat av sina egna, individuella ansträngningar. Eftersom undervisningen primärt var inriktad på uppnåendemålen förväntades eleverna själva klara av att nå högre betyg, t.ex. genom att välja andra uppgifter eller i högre grad arbeta självständigt. Uppnåendemålen utgjorde således de främsta utgångspunkterna för hur undervisningen planerades och utformades.

Berit: Ja, fördjupning har det ju inte blivit utan det [elevers val] har blivit stöd. De som kunde ha tagit emot fördjupning, de har inte fattat det där. De som kunde ha fått ännu mer och ha blivit ännu duktigare har inte valt de ämnen. Som Dick har suttit och klagat varannan fredag, att han ingenting har att göra, för han har gjort allting. Jag har sagt att du kan ju lära dig någonting nytt. Det har han inte förstått. Det tror jag inte att någon annan heller har gjort det. Men vi har ju haft stöd, engelsk stöd och matte elever. Svenska har vi haft för lite lärartimmar. (Arbetslagsmöte, Öst, 020605)

Olika vägar att genomföra uppgiften

Individualisering och ämnesövergripande arbetssätt framstod i lärarnas diskussioner som olika strategier som de antingen strävade efter att utveckla eller något som de ansåg borde utvecklas i högre utsträckning. Lärarna uppfattade att timplanelösheten underlättade deras möjligheter att öka inslagen av individualiserande och/eller ämnesövergripande arbetssätt.

Individualisering – Det är främst i tre av arbetslagen (Nord, Väst och Öst) som individualisering sågs som den effektivaste strategin för att klara uppgiften att få alla elever att klara godkäntgränsen. Två huvudsakliga sätt att förstå individualisering går att urskilja i materialet: *individualisering som egen takt* och *individualisering som rätt nivå*. Individualisering som egen takt innebär bl.a. att eleverna tränas att planera sitt arbete själva. Att arbeta i egen takt kan å ena sidan handla om en individualisering som ger utrymme för valfrihet där elever bereds möjligheter att välja innehåll och arbetssätt. Å andra sidan kan man tala om en typ av individualisering som syftar

till att ge svaga elever möjligheter att få mer tid för de ämnen där de riskerar att inte nå godkändnivån. Om undervisningen kan organiseras så att eleverna i högre utsträckning får möjlighet att arbeta i egen takt antas problemen med att få alla att nå målen för godkänt minska. Utifrån övergripande frågeställningar, ofta formulerade av läraren, fick eleverna till uppgift att själva söka information, värdera informationen, sammanställa den och skapa strukturer. *Individualisering som rätt nivå* utgick från en föreställning om att olika elever har olika kapacitet för att arbeta med vissa uppgifter och/eller ämnen. Det var främst i relation till språk och matematik som lärarna upplevde ett behov av att kunna nivåindela eleverna. Förutsättningar för att eleverna ska kunna arbeta på rätt nivå skapades på två sätt. Antingen skapades homogena grupper – nivågruppering – eller så differentierades uppgifterna med hjälp av t.ex. läromedel. I det senare fallet uppgav lärarna att eleverna själva valde vilken nivå de ville arbeta på. Nivågruppering valdes för att kunna erbjuda en undervisning som motsvarade den enskilda elevens uppfattade kapacitet.

Vid nivåindelad undervisning kan innehållet i snäv mening vara detsamma för alla elever även om det i en vidare mening rimligen medför skilda kunskapsinnehåll. Hur innehållet bearbetas och vilka förmågor som tränas kan däremot variera. I denna bemärkelse erbjuds eleverna i de olika grupperna olika kunskapsinnehåll.

Ämnesövergripande arbetssätt – Den undervisning som arbetslagen ansvarade för var i grunden organiserad utifrån ämnen och detta gällde för alla arbetslagen utom ett. I det arbetslag som överskred den ämnesrelaterade arbetsfördelning hjälpte lärarna till under andra lärares lektioner. De fungerade dels som extra resurs och dels som handledare för eleverna i samband med olika projekt. Ämnesövergripande undervisning⁹ beskrevs vanligen som ett ideal och något majoriteten av alla arbetslag i varierad utsträckning strävade efter att genomföra. Det var främst Sydskolan som mer systematiskt bedrev ämnesövergripande arbete. I datamaterialet urskiljde vi två huvudsakliga sätt att förstå ämnesövergripande undervisning: *tematiskt undervisning* och *projektorienterad undervisning*. I arbetslag Sydost utformade arbetslaget årligen några på förhand bestämda teman och i arbetslag Sydväst genomfördes varje år några större projekt.

⁹ Ämnesövergripande undervisning används här som ett samlingsnamn för tematiskt organiserad undervisning och för ämnesintegrerad undervisning, t.ex. i form av projekt.

Den tematiska undervisningen utformades kring ett sådant fenomen som vanligen behandlades inom olika ämnen, t.ex. vatten, industri, trafik. Målet var att erbjuda eleverna en helhetsbild som de enskilda ämnena inte uppfattades kunna erbjuda var för sig. Lärarna strävade dock inte efter att integrera samtliga ämnen. I stället ville de skapa en slags plattform, där det enskilda ämnet stärktes genom att det sattes i ett större sammanhang och där de andra ämnena kunde erbjuda en bakgrund och ett sammanhang för det enskilda ämnet. Därmed antogs kunskaperna i relation till det enskilda ämnet öka, samtidigt som förutsättningar för en helhetsförståelse skapades.

I undervisningen som bedrevs inom ramen för ett projektarbete kunde de enskilda ämnena inte urskiljas. De olika projekten genomfördes under gemensamma arbetspass utifrån en övergripande rubrik. Därigenom avsåg lärarna att erbjuda eleverna en helhetsbild. Den kontinuitet det innebar för eleverna att inte behöva avbryta sitt arbete för att lektionen var slut antogs också bidra till en helhetsbild. Projektet fortsatte följande lektion med att en annan lärare tog över ansvaret för handledningen. Lärarna upplevde att de därmed kunde undvika att stycka sönder skoldagen för eleverna i flera korta pass.

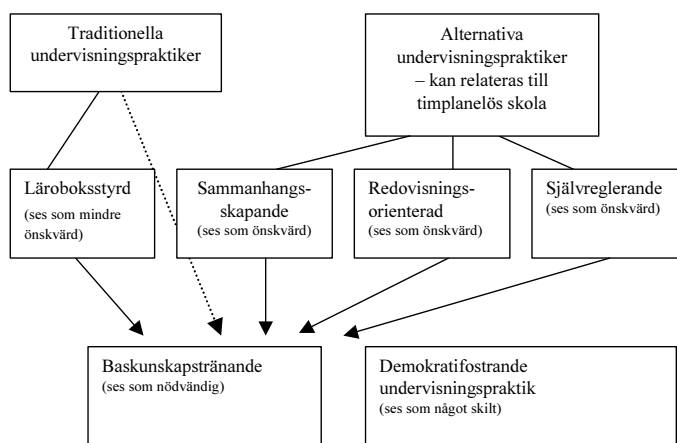
Sammanfattningsvis kan vi se att lärarna såg olika former av individualisering och ämnesövergripande arbete som de mest kraftfulla strategierna för att lyckas med sin uppgift. Detta utesluter inte att andra strategier förekom i verksamheten, som t.ex. kunskapsförmedling och demokratifostran (jfr nedan). Lärares val av strategier (och kombination av strategier), val av uppgifter och arbetsredskap kan sägas forma olika undervisningspraktiker. Med olika strategier, uppgifter och redskap riktas elevernas uppmärksamhet mot olika undervisningsinnehåll – i detta sammanhang tolkat både som ett ämnesinnehåll och hur undervisningsinnehållet bearbetas (jfr t.ex. Runesson, 1999). När undervisningen domineras av individualisering eller ämnesövergripande arbetssätt som genomförs på skilda sätt skapas också olika förutsättningar för vilka förmågor och kunskapskvaliteter eleverna har möjlighet att utveckla. Slutrapporten – *Variierande undervisningspraktiker i timplanelösa skolor* – bygger på fältanteckningar från klassrumsobservationer där vi följde skolarbetet från hösten 2001 till och med våren 2004. Under den sista terminen intervjuades ca 40 elever och olika dokument samlades in. Analyserna handlade om att skapa en bild av vad det var för under-

visning eleverna deltog i och vilka förmågor de gavs möjlighet att utveckla.

Varierande undervisningspraktiker

Vi kan i datamaterialet, framför allt i de delar som består av klassrumsobservationer och elevintervjuer, urskilja sex kvalitativt skilda undervisningspraktiker. Vi har benämnt dem *självreglerande*, *sammanhangsskapande*, *redovisningsorienterande*, *läroboksstyrd*, *baskunskapstränande* och *demokratifostrande undervisningspraktiker*. De tre förstnämnda uppfattar lärarna som eftersträvansvärda. Det är främst observationerna från arbetslag Sydost, med sin tematiska undervisning, som ligger till grund för beskrivningen av den sammanhangsskapande undervisningspraktiken. På motsvarande sätt representerar observationerna från arbetslag Sydvästs projektorganiserade (och delvis individualiserande) undervisning, den redovisningsorienterade undervisningspraktiken. Den tredje undervisningspraktiken som lärarna ser som eftersträvansvärd, den självreglerande, kan i olika avseenden kopplas samman med individualiserande strategier som i varierande utsträckning förekom i arbetslagen Nord, Öst och Väst. Den lärobokstyrda och baskunskapstränande undervisningspraktiken representerar det som lärarna talade om som traditionell undervisning. Dessa båda relaterade lärarna inte till försöksverksamheten med en slopad timplan.

Figur 1. De olika undervisningspraktikerna och hur de relaterades till timplanelösheten



Den undervisning som beskrivs som läroboksstyrd dominerade de flesta elevers vardag, samtidigt som just den sågs som minst önskvärd av flertalet av lärarna. I den läroboksstyrda undervisningspraktiken uppfattades ämnesinnehållet som mer eller mindre givet och sekvenserat av läroboken. Lärarens uppgift var att hjälpa eleverna ta till sig stoffet i läroboken. För de elever som bedömdes ha svårt att nå godkänt betyg skapade lärarna en baskunskapsstränande undervisningspraktik. I denna undervisningspraktik erbjöds elever ett begränsat lärostoff, där de – genom att arbeta med i huvudsak förenklade uppgifter om och om igen – gavs en möjlighet att memorera de mest grundläggande fakta som antogs representera ämnet. Det begränsade ämnesinnehållet, i kombination med de särskilt utvalda uppgifterna, skulle göra det möjligt för eleverna att uppnå godkänd nivå. Den demokratifostrande undervisningspraktiken utgjorde en särskild undervisningspraktik som inte på samma sätt som de andra kan relateras till skolans kunskapsuppdrag. I stället kan den ses som ett svar på skolans fostrande uppdrag. Eleverna gavs möjlighet att agera i demokratiska forum där de t.ex. tränades i att framföra sina åsikter såväl som lyssna på andras argument med respekt.

Eftersom undervisningspraktikerna – självreglering, sammanhanget och redovisningen – i hög utsträckning bygger på sådana aktiviteter som lärarna förknippade med timplanelös verksamhet

kommer de därför i det följande att beskrivas lite mer ingående¹⁰. Den självreglerande undervisningspraktiken är elevstyrd och individuell medan såväl den redovisningsorienterade som den sammanhangsskapande undervisningspraktiken i högre utsträckning är lärarstyrda och kollektiva.

Den självreglerande undervisningspraktiken

I den självreglerande undervisningspraktiken uppfattar lärarna att de skapar förutsättningar för att eleverna ska kunna överta ansvaret för sitt eget lärande. Att få möjligheter till ett individuellt ansvar och inflytande över studierna förmodar lärarna ökar elevernas känsla av engagemang och intresse, vilket i sin tur antas bidra till att de lättare klarar av skolarbetet – når målen. För att möjliggöra för eleverna att driva sin egen utbildning måste lärarna, inom ramen för skoldagarna, skapa en tid som eleverna får förfoga över. Den tid som frigörs ska eleverna sedan planera och ansvara för. Vid planeringen förväntas eleverna fatta beslut om vad de behöver göra och när och hur arbetet ska utföras. Eleverna ska också kunna ha kontroll över vilket resultat arbetet ska leda till, framför allt uttryckt i form av betyg. Den elevstyrda tiden rubriceras på schemat som t.ex. eget arbete, egen planering, elevens val, flexetid osv.

Den självreglerande undervisningspraktiken präglas i stor utsträckning av att kommunikationen mellan lärare och elev sker skriftligt. Loggboken har en central roll både för läraren och för eleven. Där förväntas eleverna formulera målen för det självständiga arbetet och då de slutfört uppgifterna ska de också reflektera över det genomförda arbetet skriftligt. I loggböckerna kan lärarna ge skriftlig återkoppling på elevernas planering och utvärdering, samt ge handledning eller goda råd. Eleverna skolas med andra ord in i ett skriftspråkligt bruk som är av ett annat slag än det som av tradition präglar skolan. De förmågor eleverna har möjlighet att utveckla i denna praktik är t.ex. förmåga att följa skriftliga instruktioner och planera sitt arbete, men också att träna sig att bedöma sina starka och svaga sidor i relation till de kunskapsmål som föreligger. De förväntas också lära sig att reflektera över hur de lär sig för att utifrån detta planera sina studier – sin kunskapsutveckling. Loggboken och de självinstruerande uppgifterna skapar förutsätt-

¹⁰ Undervisningspraktikerna beskrivs utförligt i slutrapporten: *Varierande undervisningspraktiker i timplanelös skola*.

ningar för en privat kommunikation mellan lärare och elever. Läraren kan utforma sina kommentarer utifrån de behov han/hon uppfattar att eleven står inför. Denna privata kommunikation innebär också möjligheter för lärare och elev att utveckla en mer personlig relation till varandra – det som skrivs behöver inte sägas inför hela klassen.

I en kommunikation mellan lärare och elev som domineras av skriftspråkighet kommer responsen på det som är aktuellt för eleven först då läraren skriver sina kommentarer i loggboken, dvs. vid ett annat, senare tillfälle. En kommunikation som till stor del bygger på ett sådant skriftspråkligt redskap som loggboken ger förutsättningar för att utveckla förmåga att hantera den tidsfördröjning som uppstår från det att läraren samlar in loggböckerna till den tidpunkt eleverna läser lärarnas skriftliga respons på deras planering/utvärdering/eventuella frågor.

Instruktioner för utvärderingen (stencil utdelad till eleverna):

Utvärdering

Skriv alltid berättande, dvs. skriv med hela meningar.

1. Utvärdera varje mål som du skrivit för varje ämne.

Därefter:

2. Vad tyckte du har gått riktigt bra i dag?
 3. Vad ska du bli bättre på till nästa gång?
 4. Skriv lite om hur du tycker att din arbetsvecka varit.
- (Utdrag ur fältanteckningar, Nordskolan 021017)

För de elever som uppfattas som skickliga i denna praktik kan tidsfördröjningen bidra till utvecklandet av en förmåga att både se sitt eget arbete här-och-nu och som något som pågår över tid. Eleverna måste planera för det de ska göra under dagen samtidigt som de väntar på kommentarer från läraren som ska vägleda dem i deras fortsatta arbete. För elever som inte kan hantera en sådan tidsfördröjning framstår loggboksskrivande som något man gör för att tillfredsställa läraren.

Läraren uppmanar eleverna att sätta sig ner och skriva dagens utvärdering. Observatören sitter bredvid Eskil när han skriver sin utvärdering och frågar honom om lov att få läsa det han skriver. Han samtycker och skjuter boken närmare observatören som då kan läsa vad han skriver. I början av dagen hade han skrivit att han skulle arbeta med NO. När han kommer till raden för NO i loggboken så säger han högt för sig själv att han hade glömt att han skulle ha arbetat med boken. Därefter tar han upp NO-boken och frågar sin bänkgranne "vilka sidor skulle vi läsa?" När Eskil fått svar på sin fråga slår han upp

NO-boken och efter ca en–två sekunder slår han igen boken. I loggboken skriver han sedan på raden för utvärdering: ”Läste lite NO. Det gick snabbt”. (Utdrag ur fältanteckningar, Nordskolan 031106)

Lärarna vill inte att eleverna oreflekterat ska flytta information från boken / Internet till sitt eget material. I stället ser lärarna det som önskvärt att eleverna utvecklar ett självständigt förhållningssätt till de uppgifter de arbetar med. Ett sätt att visa läraren att man har processat informationen är att skriva med egna ord, dvs. välja andra ord än de som används i den text som fungerade som informationskälla. De som inom denna praktik uppfattas som kompetenta uppvisar förmåga att i text ge uttryck för ”egna idéer och teorier”.

Eva: /.../ det är ju mycket det här med analyser, man ska tänka själv och säga så här, jag tror, jag tycker, man ska hela tiden utveckla sina egna idéer och en massa sådant. På G-nivån då är det ofta så här ren fakta som man ska kunna på proven. Om man ska satsa på dom högre betygen då brukar det ofta vara indelat i flera delar, så finns det en del, så här VG, MVG och då ska man liksom kunna analysera själv och så. /.../ till exempel på proven, då är det ofta så att det är indelat i flera delar, så G-nivån är det så här ren fakta, vad är det och det. Och sen på VG och MVG varför tror du att det är så här? Sen så ska man liksom utveckla själv. Det är det som skiljer.

Intervjuare: Berätta för mig, när du säger så, är det då en del uppgifter som mer riktar sig mot G och en del uppgifter som mera riktar sig mot VG och MVG?

Eva: Ja, och om man gör VG och MVG då ska man ha klarat av G också.

Intervjuare: Ja, så att man liksom göra alla uppgifter?

Eva: Och sedan som sista uppgifterna det beror liksom på hur bra man skrivit dom så dom kan sätta VG, det finns inte uppgifter bara för VG och bara MVG, utan det är hur bra man skriver på dom uppgifterna som betygen sätts utifrån. (Elevintervju, Nordskolan våren 2004)

På ett övergripande plan har eleverna inom denna praktik möjlighet att utveckla förmåga att självständigt planera, ta ansvar för genomförandet, bedöma de egna insatserna och dra upp riktlinjer för hur deras utbildning ska utformas. Detta ställer krav på att eleverna har en tillräcklig och realistisk uppfattning om vad som behöver prioriteras och hur lång tid de behöver avsätta för arbetet. Vidare förutsätter det att eleverna har förmåga att bedöma hur olika problem eller tillkortakommanden kan hanteras och vilka insatser de behöver göra för att korrigera sin arbetsinsats utifrån de krav som ställs.

Den redovisningsorienterade undervisningspraktiken

I den redovisningsorienterade undervisningspraktiken skapar lärarna förutsättningar för att elever ska kunna utveckla förmågan att söka och sammanställa information och presentera den på ett varierande och intresseväckande sätt. Inom ramen för ämnesintegrerade projekt ges eleverna tid att dels träna sig i att söka information, dels färdigställa material och dels träna på olika former av redovisningar. Elevernas intresse och engagemang för arbetet förväntas bli starkare om de får möjlighet att själva välja t.ex. fördjupningsområde, källor och presentationsform. Med starkare intresse och engagemang antas de ha större möjlighet att nå målen. Projektet har dock vanligen inte sin upprinnelse i elevernas frågeställningar utan skapas snarare utifrån vad lärarna uppfattar att det är dags att ta itu med. Lärarna har en föreställning om att undervisningen, genom arbete i olika ämnesövergripande projekt, ska kunna förmedla en helhetsbild av verkligheten som den är – odelbar. Lärares främsta uppgift inom denna undervisningspraktik är att skapa projekt och fungera som handledare.

I en redovisningsorienterad undervisningspraktik har eleverna möjligheter att utveckla förmåga att med självständighet kunna söka, värdera, bearbeta relevant information. De elever som inför andra kan presentera det gruppen kommit fram till på ett varierat och kreativt sätt ses som speciellt kunniga. Andra tecken på elevers kunnighet är att de hittar mångsidig och nyanserad information (fakta) från olika källor och därefter sammanställer all information så att den framstår som egenproducerad – det som lärarna talar om som att skriva med egna ord. När det gäller slutprodukten ska den helst ha en konstnärlig och personlig form. Det förväntas också av kunniga elever att de, vid presentationstillfället, kan informera andra – både sakligt korrekt, intresseväckande och estetiskt tilltalande. Det sistnämnda ses som ett uttryck för kreativitet. Ett muntligt framförande som hålls fritt från ett skrivet manus och med god publikkontakt ses som ett bevis för att eleverna kan sin sak.

Elevernas förväntas också kunna informera sig via andras presentationer. Projektets olika redovisningar ska ge eleverna en sammanhängande bild. Särskilt vid presentationstillfället förväntas eleverna bilda sig en uppfattning om vad som räknas som ett bra arbete och en bra presentation. Av lärarnas kommentarer kan eleverna utläsa vad de behöver tänka på till nästa projekt. I exemp-

let nedan har årskurs 6 arbetat med ett projekt om olika vetenskapsmän. Lärarna Lena, Mikaela och Lasse deltar vid redovisningstillfället.

Gustav: Nu vet ni att det är den stora dagen för redovisning. Vad gäller?

E1: Lyssna.

E2: Visa respekt.

E3: Applådera.

Gustav: Vi börjar med Leos grupp.

Därefter följde sju redovisningar om olika vetenskapsmän Alfred Nobel, Isaac Newton, Tycho Brahe, Arkimedes, Charles Darwin, Galileo Galilei och Albert Einstein. Den sista redovisningen handlade om Leonardo Da Vinci. Gruppen som arbetat med Leonardo Da Vinci bestod av två pojkar varav den ena pojken var sjuk. Mikaela hjälpte därför till vid presentationen och berättade om Da Vinci. Under hela presentationen var det läraren som stod för det mesta av presentationen. Några elever ställde frågor om huruvida kyrkan var för eller emot honom och om det var han som målade Mona Lisa. Mikaela svarade jakande. Gustav tog över och ritade en schablonmässig karta över Italien.

Gustav: Italien fanns inte på den tiden. Det var många mycket små länder. På 1800-talet skapades Italien.

Da Vinci var den sista av alla åtta vetenskapsmän som eleverna arbetat med. Sammantaget hade presentationerna klarats av på 60 minuter. Lärarna avslutade med att ge kommentarer till eleverna samtidigt som Gustav skriver på tavlan.

Gustav: /.../ Det var bra! Ni var duktiga på att ha kontakt med publiken. Ni kunde ha använt OH-apparaten. Likaså kunde ni ha använt karta.

Lena: En sak jag saknade var en tidslinje.

Mikaela: Man ska inte prata för fort, försök tänka på det. (Utdrag ur fältanteckningar, Sydväst 030130)

Slutprodukten och genomförandet av presentationen kan för elevernas del i detta fall framstå som viktigare än sakinnehållet, något som förstärks i ovanstående exempel när Lena säger att hon saknade en tidslinje. De olika vetenskapsmännen hade presenterats i en slumpmässig ordning som avgjorts av lärarna och eleverna satte upp sina planscher på tavlan där det fanns utrymme. Därmed gav planschernas upphängning ingen möjlighet att se en tidsordning.

Det som lärarna betonade under projektarbetets gång gällde inte heller innehållet. I stället riktades elevernas uppmärksamhet på vad som krävs för att redovisningen ska bli så trevlig som möjligt och kunna genomföras utifrån stödord.

Den sammanhangsskapande undervisningspraktiken

Inom den sammanhangsskapande undervisningspraktiken uppfattar lärarna att de skapar förutsättningar för eleverna att utveckla förmåga att förstå sig själv och sin omvärld med hjälp av ämneskunskaper. Lärarna uppfattar att de, genom att använda aspekter av elevernas erfarenheter för att skapa ett sammanhang, ger eleverna förutsättningar att bearbeta och relatera till ett specifikt ämnesinnehåll. Detta antas ge ökade förutsättningarna för elevernas förståelse, engagemang och intresse för skolarbetet och därmed ökade förutsättningar för att nå målen. Den sammanhangsskapande undervisningen kännetecknas av att läraren (eller flera lärare i samverkan) skapar olika teman som kan relateras till elevernas erfarenheter. För att göra detta använder läraren sina kunskaper om den aktuella elevgruppen. Det kan handla om att känna till vad eleverna arbetat med tidigare eller vad som är aktuellt för de ungdomskulturer som engagerade eleverna – t.ex. film, mode, fritidsaktiviteter. Det kan också handla om elevernas närmiljö: var och hur de bor, vad deras föräldrar arbetar med osv. eller att utgångspunkten tas i för eleverna dagsaktuella händelser.

I studien är denna typ av undervisning vanligen organiserad som lärarledda tematiserade lektioner i helklass kombinerade med individuella uppgifter (bänkarbete) och grupparbeten. Det kan t.ex. handla om att tematisera undervisningens innehåll, antingen inom ramen för *ett ämne* eller med hjälp av *olika ämnen*. Ämnesövergripande (eller ämnesöverskridande) teman skapas för att ett specifikt innehåll/fenomen ska kunna belysas genom att olika ämnen erbjuder olika ingångar. Därför framstår det som en viktig ämnesdidaktisk fråga för lärarna att avgöra vilka ämnen som kan samverka för att erbjuda elever möjligheter att få en fördjupad ämnesförståelse. Att skapa sammanhang för eleverna där innehållet framstår som meningsbärande förutsätter att lärarna är medvetna om vilka kunskaper som kan bygga en sådan förståelse. Vad som formar en sammanhangsskapande undervisningspraktik finns inte givet i vare sig ämnet eller i uppgiften utan uppstår genom att lära-

ren på olika sätt hjälper eleverna att relatera ämneskunskaperna till elevernas erfarenheter. På detta sätt antas sammanhanget uppstå i mötet mellan ämneskunskaperna och elevernas erfarenheter.

Ett exempel på en sammanhangsskapande undervisningspraktik utgörs av temat Stadsplanering som läraren i fysik arrangerat återkommande sedan många år tillbaka. Temat inleds i årskurs 7 med att det ges en historisk inramning med diskussioner kring frågor som rör varför människor bor i samhällen och varför byars/städers utseende förändras. Eleverna ritar byar och städer från olika epoker, bl.a. en vikingaby. I årskurs 8 gör eleverna en detaljerad stadsplanering och i årskurs 9 bygger de en tredimensionell, skalenlig modell. Våra observationer är från slutet av tematiden i en årskurs åtta då eleverna var i färd med att färdigställa den detaljerade stadsplanen. Temat pågick under 2–3 lektioner per vecka i två veckors tid. En aspekt i det som gör temat till en sammanhangsskapande undervisningspraktik utgörs av de villkor läraren ställt upp för elevernas arbete och som kan förstås i relation till det samhälle skolan ligger i:

Samhället ska vara ca 900 x 900 m i kvadrat. Eleverna ska arbeta i grupper där varje grupp ansvarar för en 30 x 30 cm stor ruta = en nionde del. Längs ytterkanten av samhället går ett järnvägsspår, en landsväg (90 km/h) skär igenom delar av samhället.

(Fältanteckningar, arbetslag Sydost 030915–16)

De villkor läraren gett för planritningen kan således förstås i relation till det samhälle där skolan finns. En järnväg ligger i ytterkanten av samhället även om det inte nu längre stannar några tåg där. En landsväg (70 km/h) går i utkanten av samhället. Modellsamhället motsvarar ungefär i storlek det samhälle som eleverna själva lever i. Ingen av eleverna talar dock om modellen som en modell av det egna samhället.

Läraren kommer in i klassen och ställer sig vid katedern.

Lärare: Vad är det vi gör?

Elev: Vi gör ritningar av ett samhälle.

Lärare: Vi började med detta i sjuan. Järnvägen och landsvägen var given. Sedan diskuterade vi i ett historiskt perspektiv. I år har ni ritat detaljerat 30 x 30 [storleken på de rutor eleverna arbetar med]. Nästa år ska vi bygga modeller.

Lärare: Viktigt nu att ni samordnar. T.ex. vägar. /.../.

(Fältanteckningar, arbetslag Sydost 030915–16)

Genom att följa elevernas arbete kan man se att de konstruerade planritningen både utifrån vad som finns i deras eget samhälle men också utifrån vad de kanske önskar att det skulle finnas. ”Här finns bion.” ”Ska vi ha ett bad?” ”Här ligger en bilfabrik.” Mycket av det som skapar sammanhanget uppstår i de diskussioner och/eller frågor läraren ställer till eleverna. Frågor som hjälper eleverna att fundera över vad som finns och inte finns i deras samhälle och vad de tar med i planeringen.

Följande dag kl 13–14.30. Eleverna lägger samman sina delar (30 x 30 cm stora rutorna) och det mesta fungerar. En grupp som ritat ett bostadsområde har inte någon infart till området från angränsande ruta. Läraren diskuterar boende, avstånd och arbetsvägar. Hur långt kan man tänka sig att pendla?

(Fältanteckningar, arbetslag Sydost 030915–16)

Att som elev delta i sammanhangsskapande undervisningspraktiker av det slag som beskrivits ovan, skapar förutsättningar för eleverna att utveckla förmåga att relatera skolkunskaper till sina egna erfarenheter av omvärlden. De elever som betraktas som kunniga inom en undervisningspraktik av detta slag kan relatera det som klassen arbetar med till faktorer i samhället utanför klassrummet.

Under ett temat som Stadsplanering har eleverna möjligheter att utveckla mer ämnesspecifika kompetenser som handlar om att förstå relationen mellan skala, avstånd och mått i verkligheten, att läsa ritningar och kunna bedöma olika föremåls proportionalitet. De villkor rörande det tänkta samhällets storlek (och skalan), landsvägen och järnvägen, som läraren hade skapat för elevernas arbete fungerade samtidigt som referenspunkter till det samhälle eleverna rör sig i varje dag. Denna typ av sammanhang ger eleverna möjlighet att relatera modellen till ett konkret samhälle. Vidare förväntas eleverna i modellen planera in funktioner som är nödvändiga för att samhället ska kunna fungera. Också här kan det egna samhället fungera som en referensram, både med tanke på vad eleverna uppfattar behövs för att ett samhälle ska fungera och i relation till vad eleverna önskar att det skulle finnas i deras eget samhälle. Sammantaget – oavsett om det explicitgörs för eleverna eller inte – har eleverna genom temat Stadsplanering möjlighet att utveckla förmåga att se på det egna samhället på ett annat sätt än tidigare.

Att vara elev i olika undervisningspraktiker

Den självreglerande undervisningspraktiken bygger, liksom den redovisningsorienterade, på en idé om elevers självständiga kunskapande. Att samla och sammanställa information var aktiviteter som förekom i de båda praktikerna. Oavsett om det var i form av eget arbete eller inom ramen för ett projekt, förväntades eleverna arbeta med att inhämta information från olika källor. Vilken information eleverna valde ut och vilka källor de använde var något som lärarna inte i någon djupare mening diskuterade med eleverna. Information som hämtades från böcker och CD-ROM föreföll att ses som mer trovärdig än information som hämtades från Internet. Gemensamt för de båda undervisningspraktikerna var att eleverna i hög utsträckning hade till uppgift att själva välja ut och bearbeta information för att skapa (återskapa) kunskaper. I den självreglerande undervisningspraktiken kan innehållet ses som mer privat och personligt jämfört med den redovisningsorienterade praktiken. I den förstnämnda kommunicerades elevens arbete till stor del skriftligt endast till läraren (och föräldrarna). Detta förutsatte att eleven kunde ta emot skriftliga instruktioner, skriftligt reflektera över sitt genomförda arbete osv. Innehållet i den redovisningsorienterade undervisningspraktiken skapades i större utsträckning i grupp, tillsammans med kamrater. I den redovisningsorienterade praktiken var arbetet därmed inte privat på samma sätt som i den självreglerande undervisningspraktiken. Speciellt när det gäller gruppens slutprodukt blev arbetet offentligt då det presenterades inför andra.

I den sammanhangsskapande praktiken (och i den lärobokstyrda) framstår elever som ses som långsamma som svåra att hantera inom klassens ram. För sådana elever skapade lärarna en baskunskapstränande undervisningspraktik.¹¹ I den självreglerande undervisningspraktiken och i den redovisningsorienterade undervisningspraktiken fanns ett grundantagande om att eleverna kunde arbeta på sin egen nivå i sin egen takt. Om en elev inte klarade av att planera arbetet utifrån sin egen kapacitet eller sitt behov av hjälp valde lärarna att styra upp arbetet. I redovisningspraktiken framstod det som problematiskt om de inte kunde söka och granska information eller om de inte klarade av att redovisa sitt kunnande. För att hantera problem av detta slag utformade lärarna en mer lärarstyrd – baskunskapslik – undervisning. När en elev bedömdes ha svårigheter att lära sig i de ordinarie undervisningspraktikerna

¹¹ Se vidare slutrapporten: *Variierande undervisningspraktiker i timplanelösa skolor.*

skapades således alternativa studiegångar. Även om lärarna uppfattade det som viktigt att eleverna t.ex. skulle lära sig ta eget ansvar för sina studier valde de att, i de fall eleverna riskerade att inte nå uppnåendemålen, ”föra över” eleverna till en lärarledd baskunskapstränande praktik.

Timplanen och det förändrade uppdraget

I den första delstudien beskrev vi vad lärarna i en mål och resultatstyrd skola – och framför allt i och med införande av ett nytt betygssystem – uppfattar som sin primära uppgift, dvs. att alla elever ska nå målen, eller mer konkret, betygskriterierna för godkänt. Vi kan konstatera att denna uppfattning påverkar, inte bara undervisningens innehåll, utan också hur lärarna väljer att organisera skolverksamheten och vilka resurser de tar i anspråk. Tidigare behövde lärarna inte ta ett uttalat ansvar för resultatet av undervisningen. Att elever fick betygen 1 och 2 ställde inte några speciella krav på åtgärder, varken på den lokala skolan eller på enskilda lärare (jfr Carlgren, 2002; Lindberg, 2002). Låga betyg påverkade inte heller skolans möjligheter att rekrytera elever. I dag har däremot skolan och lärarna ett uttalat ansvar för att alla elever minst ska ges möjligheter att nå de mål som definierar godkänt betyg. Detta ger en grund för att förstå varför uppnåendemålen kommit att få en så central plats i lärarnas tolkning av uppdraget. Lärarnas arbete har därför påverkats från att ha handlat om att ge (god) undervisning till att i dag handla om att få alla elever att nå målen, dvs. få godkänt betyg. Genom att slopa den nationella timplanen framstår uppgiften för lärarna som möjligare att lösa. Det ser således ut som om borttagandet av timplanen griper in i en verksamhet som i hög grad styrs av uppfattningen att uppgiften gäller att få eleverna att klara betyget G.

I de båda delstudierna framträder individualisering i någon form som den strategin som lärarna uppfattar som mest framgångsrik för att klara uppgiften – att få alla godkända. Vilka strategier som lärarna uppfattar som önskvärda och möjliga att utveckla påverkas av olika tids- och samhällsbundna faktorer. Vår tids ökade betoning på individen (jfr t.ex. Bauman, 2001/2002; Giddens, 1990/1996) kan t.ex. bidra till att förklara varför just individualisering får ett så stort genomslag. I skolsammanhang syns denna tendens bland

annat som en ökad förekomst av eget arbete¹², egen planering, individuella planer och elevens val (Carlgren, 2005; Eriksson, 2005; Granström, 2003; Naeslund, 2005; Österlind, 2005). Elevansvar omtalas som något viktigt och något som ska utvecklas så att eleverna kan bli ansvariga för hela lärandeprocessen med planering, arbete och utvärdering. På motsvarande sätt har det kollektiva lärarledda arbetet i helklass i flera sammanhang beskrivits som mindre önskvärt och har också minskat i omfattning sedan 1960-talet (Granström, 2003).

De undervisningspraktiker som förknippas med timplanelösheten har framför allt utvecklats som ett svar mot den kritik som riktats mot den traditionella undervisningen under hela 1900-talet och kan på olika sätt relateras till reformpedagogiska och/eller progressivistiska traditioner¹³. Den redovisningsorienterade undervisningspraktiken med sin ämnesintegrering, projektfokusering, läraren som handledare och elevernas aktiva kunskapssökande, kan ses som den praktik som ligger närmast en uttolkning av Deweys pedagogiska idéer (Arfwedson & Arfwedson, 2002). Den sammanhangsskapande undervisningen har också en, om än svagare, anknytning till likartade progressivistiska idéer. Lärarna bygger undervisningen utifrån elevernas erfarenheter och deras vardagliga upplevelser och har som mål att eleverna, med hjälp av olika skolämnen, bättre ska kunna förstå sin omvärld. Skoldebatten under 1900-talets senare del, som i hög grad präglats av olika progressivistiska tankar, har vid sidan av frågor om individualisering bland annat betonat vikten av att skolan behöver en starkare 'verklighetsanknytning'¹⁴. Så har t.ex. den ämnesorganiserade undervisningen kritiserats utifrån uppfattningen att eftersom verkligheten inte är indelad i olika ämnen så borde inte heller undervisningen i skolan vara det (Arfwedson & Arfwedson, 2002).

Individualisering och ämnesövergripande undervisning kan underlättas av timplanelösheten eftersom kravet på att kunna redo-

¹² Arbetssätt som eget arbete har utvecklats av verksamma lärare från 1970-talet och framåt (Österlind, 1998). De centralt drivna reformerna på 1990-talet har tagit tillvara och eventuellt förstärkt utvecklingstendenser som redan påbörjats lokalt.

¹³ Detta diskuteras närmare i slutrapporten *Variierande undervisningspraktiker i timplanelösa skolor*.

¹⁴ Den dominerande ämnesorganiserade undervisningen har under hela 1900-talet problematiserats. Redan i *Undervisningsplan för rikets folkskolor* (U 19) diskuteras en helhetsbetonad undervisning i syfte att skapa förutsättningar för ett friare och mer undersökande arbetssätt som samtidigt underlättar för ämnessamverkan. I olika läroplaner från grundskolans införande har det funnits skrivningar som visar att timplanen inte ska ses som ett hinder för en helhetsbetonad eller integrerad undervisning. Samtidigt har det visat sig vara svårt att förverkliga dessa idéer i den ämnesindelade timplanestyrd skolan (SOU 1997:121).

göra för hur många timmar olika ämnen bidragit med är borta. Lärarna uppfattar att de, i och med att timplanen slopas, har större förutsättningar att få alla elever att klara godkäntgränsen framför allt genom en anpassning till individen. Det friutrymme som uppstår tycks accentuera individualiserande tendenser i riktning mot det vi beskrivit som en självreglerande praktik. De förändringar vi noterat visar att arbetslagen drivs mot en sådan utveckling. Med hjälp av individuella planer, loggböcker, portfolios etc. förväntas elever sätta upp personliga mål som sedan ska kunna fungera som redskap för en individuell studiegång som omfattar allt fler ämnen. Om denna tendens utvecklas vidare kan varje elev därmed komma att få även individuella läro- och kursplaner. Men det är inte bara elevens aktivitet och självständiga arbete som formar praktikens kärna utan eleverna förväntas i dag i större utsträckning forma sin framtid och sin egen identitetsutveckling. Lärarna strävar i olika utsträckning och med olika medel att ge eleverna möjlighet att skapa sig en privat bildningsresa genom skolsystemet. När helklassundervisning i form av kollektiva samtal blir mer sällsynt reduceras därför elevernas möjligheter att främja utvecklingen av andra förmågor än vad en individualiserad undervisning gör (Carlgren, 1999; Granström, 2003). Lärarledda klassrumsdiskussioner ger möjligheter för eleverna att ta del av andras tankar och beskrivningar och inbjuda till moraliska överväganden som ett inslag i elevernas samhällsliga fostran (Colnerud, 2001). Med en ökad individualisering har det tidigare gemenskapsidealet fått minskad betydelse.

Att ämnesövergripande undervisning ökar förefaller dock inte vara sammanbundet med slopandet av timplanen. Snarare är det så att de lärare som tidigare arbetat ämnesövergripande använder sig av timplanelösheten för att kunna argumentera för detta arbetssätt. På motsvarande sätt förefaller individualiserat arbete öka i skolor där man satsat på individualisering. Det arbetslag som organiserar arbetet med hjälp av projekt försöker kombinera individualisering och ämnesövergripande arbete. Det är uppenbart att lärare ser timplanelösheten som en möjlighet att i större utsträckning kunna arbeta så som de uppfattar mer tidsenligt i sina respektive skolor. Att ge förutsättningar för individens utveckling och att hjälpa eleven utveckla förmåga till självständighet och ansvar eller att skapa helheter och sammanhang framstår därmed som viktiga uppdrag för lärarna. Men om en elev riskerar att inte nå målen änd-

ras undervisningen och det som utformas som alternativa undervisningspraktiker får stå tillbaka.

Ser man timplanen som skolans skelett kan man se att det inom skolan finns olika traditioner som stelnat på ett sätt som gör att borttagandet av timplanen inte, åtminstone till en början, kommer att märkas. Så som den timplanelösa verksamheten utformas kan den å ena sidan gott och väl rymmas inom ramen för den nationella timplanen¹⁵. Det finns fog att säga att timplanelösheten i dessa arbetslag över huvud taget inte utnyttjas utöver de möjligheter som ges i form av skolans/elevens val. Den tematiska/ämnesintegrerade undervisningen kan bedrivas inom ramen för den nationella timplanen, men kräver ett merarbete i form av räknande och kontroll. För lärare som väljer att arbeta tematiskt fungerar befrielsen från timplanen som en motor för att utveckla tematiska eller projektorganiserade arbetsätt. Det förutsätter dock en ökad samverkan mellan lärare som kan diskutera och kommunicera kunskapsinnehåll och mål för verksamheten.

I vilken mån kan borttagandet av timplanen medverka till att lärarnas tolkning av uppdraget förändras eller ges nya innebörder? Vissa delar av skolans styrning slår igenom på ett mer kraftfullt sätt jämfört med andra former av styrning. Resultatstyrningen påverkar följaktligen i hög utsträckning vad lärarna ser som möjligt och intressant att utveckla och får på detta sätt stort genomslag för hur lärare formar sitt uppdrag. Timplanen blir här ett redskap för lärarna att organisera en verksamhet som i högre utsträckning svarar mot det som de uppfattar efterfrågas. Av timplanedelegationens uppdrag ”Utan timplan – oförändrat uppdrag” utgör likvärdigheten en aspekt som hör till det oförändrade uppdraget. De skolor som deltar i försöksverksamheten ska med andra ord i samma utsträckning eller bättre kunna driva en verksamhet där likvärdigheten kan garanteras. Som vi tidigare konstaterat präglar det uppdrag lärarna uppfattar att de har också undervisningen, det styr vilket innehåll som väljs och vilka arbetsformer som används. Undervisningen tycks alltså primärt ta sin utgångspunkt i uppnåendemålen och betygskriterierna för godkänt. Det sätt som strävansmålen uppfattas på innebär att de reserveras för de ’duktiga’ eleverna, de som hinner med och har förutsättningar att själva lotsa sig igenom en på många sätt individualiserad undervisning. Likvärdigheten förefaller alltså få en annan innebörd när kravet på allsidighet och bredd som

¹⁵ I den nationella timplanen anges att högst 20% av det antal timmar som anges i timplanen för ett ämne eller en ämnesgrupp får användas för skolans val.

en aspekt av likvärdighet ställs mot kravet på att alla ska klara godkända gränser. Likvärdighet innebär då att alla ges möjlighet att uppnå en miniminivå av kunskaper, främst vad gäller svenska, matematik och engelska. En konsekvens av att slopa timplanen, i en skola som i så hög utsträckning fokuserar på att alla ska klara godkända gränser, är att tendensen att överföra elever som inte klarar sig i den ordinarie undervisningspraktiken till en baskunskapstränande praktik riskerar att förstärkas. Denna tendens kan komma att motverka likvärdighetsuppdraget. Det av lärarna eftersträvarvärda målet att skapa helheter och sammanhang eller att skapa självreglerande individer blir inte ett prioriterat mål för skolans alla elever. Likvärdigheten kommer därför att innebära att alla elever ges möjlighet att uppnå en miniminivå av kunskaper medan strävansmålen riskerar att förvandlas till strävan för enskilda elever. I sådana fall kan man anta att faktorer som elevers bakgrund, studievana, föräldrasupport osv. får en allt större betydelse för vilka kunskaper och kompetenser elever ges möjligheter att utveckla i en skola som i allt större utsträckning tar sin utgångspunkt i och fokuserar upp-nåendemålen.

Referenser

- Arfwedson, B. & Arfwedson, G. (2002). *Didaktik för lärare: en bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm HLS-förlag.
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos. (original work published 2001)
- Carlgren, I. (1999). Skolarbetet som en särskild slags praktik. Ingår i I. Carlgren (red.). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (2002) Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om betygssättning*. Stockholm: Skolverket.
- Carlgren I. (2005). Konsten att sätta sig själv i arbete. Ingår i E. Österlind (Red.) *Eget arbete - en kameleont i klassrummet: perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999). *När inget facit finns*. Stockholm: Statens skolverk, Liber distribution.
- Colnerud, G. (2001). Regler och relationer. Lärarröster om värdegrunden. Ingår i *Vad har värdet i praktiken. Perspektiv på värdegrunden i skola, vård och barnomsorg*. Konferensrapport. Stockholm: LHS.
- Ds 1999:1. *Utan timplan – med oförändrat uppdrag*. Stockholm: Fakta direkt.
- Eriksson, I. (2005). Tre generationer eget arbete. Ingår i E. Österlind (Red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, I., Arvola Orlander, A., & Jedemark, M. (2004). *Att arbeta för godkänt – timplanens roll i ett förändrat uppdrag. Delrapport 1 inom projektet timplanlösa skolors miljöer för lärande*. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll. Rapport 2/2004. Stockholm: HLS förlag.
- Eriksson, I., Arvola Orlander, A., & Jedemark, M. (2005). *Variationer i undervisningspraktiker i timplanlösa skolor – likvärdiga förutsättningar för elevers lärande? Slutrapport inom projektet timplanlösa skolors miljöer för lärande*. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll. Rapport 4/2005. Stockholm: HLS förlag.
- Eriksson, I. & Jedemark, M. (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
- Giddens, A. (1996). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur. (original work published 1990)
- Granström, K. (2003). *Arbetsformer och dynamik I klassrummet*. Ingår i S. Selander (Red.) *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myn-digheten för skolutveckling, Liber Distribution.
- Krokmark, T. (2002). *En tankes fall i praktiken – då den målratio-nella styrningen möter skolan*. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skol-verket.
- Lindberg, V. (2002). *Införandet av godkäntgränsen – konsekvenser för lärare och elever*. Ingår i: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Lindblad, S. (2005). *Nittiotal: Om lärarna, Skolan och Samhället av i dag*. Uppsala universitet & Göteborgs universitet. www.ped.uu.se/larom/texter/pdf-filer/Nittiotal.pdf (hämtat den 1 mars 2005)
- Naeslund, L. (2005). *Morgondagens pedagogik – modifierad pri-vatundervisning?* Ingår i E. Österlind (Red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.
- Richardsson, G. (1999). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Student-litteratur.
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Acta Universitatis Gotho-burgensis.
- Skolverket (2001). *Att organisera kunskap: om skolans kunskapsupp-drag i teorin, i praktiken och i framtiden: en idéskrift från Semi-nariegruppen för läroplaner och organisering av kunskap*. Statens skolverk: Liber distribution, Stockholm.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor – Om skola i en ny tid. Slutbetänkandet av Skolkommittén*. Stockholm: Fritze.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala Studies in Education, 75. Uppsala Universitet.
- Österlind, E. (2005). *En skräddarsydd skola för alla?* Ingår i E. Österlind (Red.) *Eget arbete - en kameleont i klassrummet: per-spektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Stu-dentlitteratur.

När styrningen av tiden blir skolans och lärarnas sak

*Av Lisbeth Lundahl, Mikaela Nyroos och Linda Rönnberg
Institutionen för barn- och ungdomspedagogik,
specialpedagogik och vägledning vid Umeå Universitet*

Inledning

Riksdagens beslut 1999 om en 5-årig försöksverksamhet med slopad timplanen följde på flera års diskussioner om timplanens funktion i en mål- och resultatstyrd skola. Behovet av att befrämja nytänkande och flexibilitet, individualisering och skolutveckling var centrala argument i den diskussionen.¹ Försöksverksamheten inleddes i ett sent skede av en omfattande decentraliserings- och avregleringsprocess. Redan före timplaneförsöket var Sverige det OECD-land som gav skolor på grundnivå störst frihet att använda sin tid.² I grundskolans timplan kopplad till Lgr 62 och Lgr 69 reglerades antalet undervisningstimmar för varje ämne och år, och möjligheterna att avvika från dessa bestämmelser var få. Timplanen för Lgr 80 styrde undervisningstiden per ämne och stadium, med viss frihet för lokala ändringar. I den nu gällande timplanen regleras endast det totala antalet undervisningstimmar som eleven minst ska få i varje ämne eller ämnesgrupp under nio år, och det finns utrymme för bland annat elevval, skolprofilering och ämnes- och åldersintegrering. Slutligen kan lärarnas arbetstid i dag fördelas betydligt friare lokalt än vad som tidigare varit fallet.³

Vilka avsikter har man haft med timplaneförsöket, och vad har man faktiskt tagit sig an ute i skolorna? Vad och vilka är det som styr fördelningen och användningen av tiden? Har timplaneförsöket gjort någon skillnad, när friheten att lägga upp undervisning och organisation lokalt är mycket, timplaneförsöket oaktat? Sådana frågor behandlas i denna artikel.

¹ SOU 1997:121, Ds 1999:1.

² OECD 1998; European Commission 2000.

³ Prop. 1989/90:41; Lärarförbundet m. fl. 1995; Svenska Kommunförbundet 2000.

SKUT-projektet

Det övergripande syftet med projektet *Skola utan nationell timplan (SKUT)*, som denna artikel utgår från, är att beskriva, analysera och kritiskt pröva olika förklaringar till forandring och förverkligandet av ”den lokala timplanen” i försöksskolor och i skolor utanför försöksverksamheten.⁴ SKUT innehåller fyra delstudier och baseras på ett omfattande datamaterial. *Delstudie 1* granskar kommunernas väg fram till beslutet att medverka i försöket eller avstå. Den bygger på intervjuer av skolchefer i 32 deltagande och icke deltagande kommuner, som valts ut för att erhålla en stor variation vad gäller socioekonomiska och demografiska förhållanden. *Delstudie 2* avser hur tidsbesluten fattas på skolnivå. Den baseras på enkätsvar från 283 slumpmässigt utvalda rektorer i deltagande och icke-deltagande skolor med elever i grundskolans senare år (totalpopulation ca 1250 skolor). *Delstudie 3* är en undersökning i tre deltagande skolor och kommuner under en flerårsperiod. Den syftar till att belysa utvecklingen i skolor med varierande arbetsätt vid försökets början. Klassrumsobservationer, deltagande i planeringsmöten, elev-, rektors- och lärarintervjuer, lärar- och elevenkäter samt analys av lokal dokumentation (bl.a. scheman, rapporter till timplanedelegationen och kvalitetsredovisningar) ingår. I delstudie 4 intervjuas lärarfackliga företrädare i de 16 deltagande kommunerna från studie 1 om timplaneförsökets start, process och resultat i respektive kommun.

Forskning om skolans tid

Den internationella forskningen om skolans tidsanvändning är omfattande.⁵ Den avser oftast att relatera utfallet av undervisning och lärande till den insatta tiden. Tyngdpunkten kan ligga på undervisning och resultat i ett ekonomiskt och effektivitetsperspektiv⁶ eller primärt avse elevers lärande på grundval av inlärnings- och läroplansteori.⁷ Någon skarp avgränsning mellan dessa aspekter är emellertid knappast möjlig att göra i praktiken. Forskningen visar att den tid som faktiskt ägnas en uppgift (”time on

⁴ Lundahl, Rönnberg & Nyroos 2004; Nyroos (2006 a,b); Nyroos & Rönnberg 2004; Nyroos, Rönnberg & Lundahl 2004, Rönnberg (2006).

⁵ Jfr Ben-Peretz & Bromme 1990, Kane 1994, Gandara 2000a.

⁶ Walberg 1988; Myers 1990; Suarez 1991; Millot 1995; Millot & Lane 2002; Cooper m.fl. 2003.

⁷ Anderson 1984, 1995, 1999; McClure 1991.

task”) är en central faktor för inläring, men också att en avsevärd del av den insatta undervisningstiden i praktiken ägnas åt annat än den pedagogiska uppgiften. Slutligen är analyser av lärarnas arbetsbelastning och arbetsmiljö ett växande forskningsområde där tidsaspekten är tydligt framskrivnen.⁸ Ett OECD-projekt som avslutades 2004, *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, visar bland annat att lärare i ett flertal länder upplever tidsbrist och ökande arbetsbörda som ett stort problem.⁹ Svensk och internationell forskning om utbildningsreformer och styrning har mera sällan specialstuderat undervisningstiden.¹⁰ I Sverige drog Ulf Torper i en doktorsavhandling om grundskolans tidsramar och tidsanvändning sålunda slutsatsen att studierna inom detta område var mycket sparsamma vid 1980-talets början. En av de få svenska analyserna som han kunde falla tillbaka på var Urban Dahllöfs timplaneundersökning inom det s.k. Uppåt-projektet.¹¹ Först under 1990-talet och i början av 2000-talet började tidsfrågorna tilldra sig större intresse. När eleverna i ökande utsträckning förväntades planera, disponera och ta ansvar för sina studier sågs också deras perspektiv på skolans tid och arbete som allt intressantare och studerades i Sverige bl.a. av Ingrid Westlund och Eva Österlind.¹² I samband med genomförandet av timplaneförsöket 2000–2005 genomfördes ett antal forsknings- och utvärderingsprojekt, och Skolverket studerade skolans tidsanvändning i en av sina kvalitetsgranskningar.¹³

Timplaneförsökets sammanhang

När frågan om att slopa den centrala styrningen av skolans tid väcktes på 1990-talet, genomgick den offentliga sektorn en omvälvande förändring med decentralisering, avreglering och marknadstänkande som viktiga komponenter. Den offentliga sektorns effektivitet och kostnader ifrågasattes, och skola och barnomsorg tillhörde det som fick vidkännas de största nedskärningarna. Exempelvis gick det vid 1990-talets början 9,4 lärare på 100 elever, i slutet av decenniet 7,6. Dagens skola uppvisar växande skillnader mellan elever och skolor som både beror på alltmer skiftande yttre

⁸ Se t.ex. Cockburn 1994; Hargreaves 1995, Gandara 2000b.

⁹ OECD 2005.

¹⁰ Lundgren & Colliander 1991, Hansén, Lindfors & Styrman 1998.

¹¹ Torper 1982, Dahllöf 1981.

¹² Westlund (1996), Österlind (1998).

¹³ Se t.ex. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2004:1; SOU 2004:35, Sundberg 2005; Skolverket 2003.

förhållanden och skolornas varierande förmåga att ge eleverna det stöd de behöver för att nå målen.¹⁴ Andelen elever utan fullständiga grundskolebetyg och behörighet för gymnasieskolan ökade under hela 1990-talet och fortsätter att göra så under 2000-talet.¹⁵ Skillnaderna i betygsresultat ökar. Åren 1997/98–2002/03 minskade andelen elever i år 9 med minst godkänt i alla ämnen från 79,6 till 74,7 %.¹⁶

I decentraliserings- och avregleringsprocessen betonades lärarnas och skolledarnas professionella ansvar och kompetens som nödvändiga förutsättningar, när nya uppgifter och befogenheter tillkom. I dag får lärarna ta ansvar inte bara för elevernas utan också skolans och sin egen yrkesmässiga utveckling. Lärarrollen innefattar alltmer planering, dokumentation och utvärdering och en större del av arbetet sker i lärarlag. Denna förändring uppfattas oftast som nödvändig och utvecklande av lärarkåren men innebär samtidigt en växande arbetsbörda. I Lärarförbundets enkät till 50 000 medlemmar svarade sålunda nästan 60 % att de hade en otillfredsställande arbetssituation med alltför lite inflytande över det egna arbetet. Framför allt bidrog bristande resurser och många nya arbetsuppgifter till detta.¹⁷

På dagordningen

Om slopandet av den nationella timplanen är lösningen, vilket är då problemet? I förarbetena till beslutet om försöksverksamheten framställdes problemet främst som att skolan inte utnyttjade sina möjligheter till målinriktad verksamhet fullt ut och att den behövde stimuleras till förnyelse av organisation, arbetssätt och innehåll. Timplanen beskrevs ofta som en rest från ett föråldrat styrningssystem, något som hade förlorat sina gamla funktioner när mål- och resultatstyrning införts och avtal mellan parterna om en friare organisation av lärarresurserna hade fattats. Timplanen ansågs också försvåra individualisering och skapa en ”falsk trygghet” när den satte fokus på tiden snarare än på individens behov av hjälp för att nå målen.¹⁸

¹⁴ Skolverket 2004 b.

¹⁵ SOU 2001:79, Gustafsson m.fl. 2000. Forskare pekade på stora svårigheter att jämföra kunskaper och färdigheter i grundskolan som en annan ovälkommen konsekvens av decentralisering och avreglering (Gustafsson m.fl. 2000).

¹⁶ Skolverket 2004b.

¹⁷ Lärarförbundet 2002.

¹⁸ Rönnberg (2006).

Ungefärligen samma teman återkom i kommunernas ansökningar om att få delta i försöket.¹⁹ Också när skolchefer i 16 deltagande och 16 icke deltagande kommuner intervjuades 2001 om hur man såg på timplanen och ett eventuellt slopande av den, återkom liknande problembilder som på den nationella nivån.²⁰ Synen på den nationella timplanen som styrinstrument var relativt likartad oavsett vilket slags kommun man kom från och om det var en deltagande eller icke-deltagande kommun. Man var i huvudsak enig om att timplanen kunde och borde slopas; den sågs som en överflödiga kvarleva eller som ett direkt hinder i en mål- och resultatstyrd skola. Många framhöll att 1–6-skolorna sedan länge lämnat timplanen bakom sig och hälften såg de senare åren och ämneslärarna som hinder för att åstadkomma en flexibel tidsanvändning. Åtminstone hälften av skolcheferna ansåg att de redan arbetade i enlighet med försökets intentioner. *Antingen* drog man slutsatsen att man därför lika gärna kunde gå med i försöket, t.ex. för att få goodwill eller legitimera det man redan gjorde, *eller* att det var poänglöst att medverka. I hälften av de deltagande kommunerna menade man däremot att timplaneförsöket kunde utgöra en drivkraft för att utveckla den egna verksamheten. *Vår slutsats är att kommunerna gått med resp. avstått från att delta i försöket på mycket skiftande grunder, vilket försvårar slutsatser om försöksverksamhetens resultat och effekter av ett framtida slopande.*

De cirka 900 skolorna som deltar i timplaneförsöket prioriterade i sina ansökningar (i nu nämnd ordning) ökade möjligheter att individualisera undervisningen, starkare fokusering på målen och på elevens måluppfyllelse. Man ville ge eleverna ett ökat ansvar för sin egen tid och planering och utveckla arbetssätt och arbetsmetoder.²¹

¹⁹ Ungefär en tredjedel av landets kommuner (95 av 289) ansökte om att få medverka i försöksverksamheten. Sjuttionio kommuner, eller en dryg fjärdedel av samtliga, valdes ut. Glesbygds- och landsbygdskommuner var klart underrepresenterade.

²⁰ Nyroos & Rönnberg 2002, 2004 och Lundahl, Nyroos & Rönnberg 2003 a, b.

²¹ SOU 2004:35, s. 75-76.

Hur tiden i skolan fördelas och används

Vilka förändringar sker?

De tidsrelaterade förändringar som är aktuella när tiden får användas friare på skolorna (med eller utan timplan) är av två slag: för det första sådana som direkt avser undervisningstidens fördelning på innehåll, på olika grupper av elever samt över olika skeden i grundskolan. För det andra förändrade arbetssätt och en förändring av uppdelningen mellan ämnen respektive lärarkategorier. Vi fann i en rektorsenkät och longitudinella studie av tre skolor (se nedan), *att förändringarna främst rör förändrade arbetssätt, och till liten del omfördelning mellan ämnen och elever. Det går inte heller att entydigt hänföra sådana förändringar till just timplaneförsöket.*

En enkät om skolans planering och fördelning av undervisningstiden sändes våren 2003 ut till rektorer i 400 slumpmässigt utvalda grundskolor med undervisning upp till och med år 9.²² Frågorna gällde explicit förhållandena i år 7 till 9. Enkäten besvarades av 283 rektorer (71 %), varav femtiofem (ca 20 %) från deltagande skolor. Den geografiska täckningen var god. Emellertid var skolor i storstäder, särskilt i icke-deltagande kommuner, och skolor med mycket få elever i år 9 underrepresenterade.

Tre fjärdedelar av rektorerna i de deltagande skolorna svarade att de prioriterade *vissa arbetssätt*, främst tematiskt arbete, ämnesövergripande arbete eller arbete baserat på elevens eget ansvarstagande, jämfört med mindre än hälften av rektorerna i icke-deltagande skolor (tabell 1).

Tabell 1. Skolornas prioriteringar vid sin tidsfördelning (N = 283)

	Ja	Nej	Vet ej
Ämnen	55,4 (59,3)	43,2 (40,7)	1,4 (0,0)
Elevgrupper	53,8 (51,9)	45,2 (46,2)	0,9 (1,9)
Arbetssätt	45,0 (76,5)	52,3 (19,6)	2,8 (3,9)
Annat	34,3 (48,0)	60,4 (48,0)	5,3 (4,0)

Anm.: Deltagande skolor inom parentes.

Frågans lydelse: Är det några ämnen/elevgrupper/arbetssätt/annat Din skola prioriterar när tiden fördelas för elever i år 7–9?

²² Se Rönnberg 2003; Lundahl, Rönnberg & Nyroos 2004.

Skillnaderna mellan de båda grupperna var emellertid obetydliga när det gällde att fördela tid över innehåll och elever. Beträffande prioritering av ämnen dominerade de behörighetsgivande ämnena svenska, engelska och matematik kraftigt, både i deltagande och icke deltagande skolor. Idrottsämnet var den näst vanligaste ämnesmässiga prioriteringen i de icke deltagande skolorna, medan praktiskt-estetiska ämnen (exklusive idrott) prioriterades i deltagande skolor. Det visade sig alltså, att en vanlig farhåga inför timplaneförsöket, nämligen att dessa ämnen skulle få stryka på foten, kom på skam. Det var nästan uteslutande elever med särskilda behov som angavs som prioriterade elevgrupper, både i deltagande och icke deltagande skolor.

Vad styr tidsfördelningen ur rektors perspektiv?

Rektorerna fick skatta hur styrande de bedömde ett antal specificerade faktorer på nationell, kommunal och skolnivå vara för tidsfördelningen i deras skola (elever i år 7–9, tabell 2).

Tabell 2. Styrande faktorer när tiden fördelas för elever i år 7–9

Faktorer som upplevs som mest styrande när tiden fördelas i år 7–9

Icke deltagande skolor (n = 228)	Deltagande skolor (n = 55)
1. Den nationella timplanen (3,49)	1. Ekonomiska resurser till skolan (3,37)
2. Ekonomiska resurser till skolan (3,48)	2. Elevernas behov av stöd för sitt lärande (3,35)
3. Elevernas behov av stöd för sitt lärande (3,41)	3. Skolledningens inställning till undervisning och lärande (3,19)
4. Skolledningens inställning till undervisning och lärande (3,13)	4. Kursplaner (3,15)
5. Timplan utarbetad på den egna skolan (3,12)	5. Lärarnas inställning till undervisning och lärande (3,06)
6. Kursplaner (3,01)	6. Läroplanen (3,04)
7. Läroplanen (3,01)	7. Elevunderlag (3,02)
8. Tjänstefördelning (3,00)	8. Lärartillgång (2,98)
9. Elevunderlag (2,98)	9. Skolans utvärderingar (2,94)
10. Lokala överenskommelser om lärarnas arbetstid och övriga arbetsvillkor (2,94)	10. Arbetslagens sammansättning och funktion (2,92)

Faktorer som upplevs som minst styrande när tiden fördelas i år 7–9

Icke deltagande skolor	Deltagande skolor
24. Nationella prov (2,49)	24. Den nationella timplanen (2,42)
25. Kommunalt utarbetad timplan (2,38)	25. Kommunal skolplan (2,20)
26. Nationella utvärderingar (2,33)	26. Skolskjutsar (2,15)
27. Kommunal skolplan (2,32)	27. Kommunala utvärderingar (2,00)
28. Kommunala utvärderingar (2,11)	28. Kommunalt utarbetad timplan (1,69)

Anm: Rangordningen baseras på medelvärden för varje enskild faktor (1 = Inte alls styrande, 2 = Föga styrande, 3 = ganska styrande, 4 = Mycket styrande) i de två grupperna av skolor.

I de icke deltagande skolorna sågs den nationella timplanen, de ekonomiska resurserna och elevernas behov av stöd som de mest styrande faktorerna när tiden fördelades i de senare åren av grundskolan. Timplaner utarbetade på den egna skolan angavs som den femte mest styrande faktorn i de icke-deltagande skolorna. Den nationella timplanen bedömdes som mindre styrande i de deltagande skolorna. Dock ansågs den ha en ganska stor eller t o m mycket styrande funktion i så pass mycket som hälften av de femtiofem deltagande skolorna, trots att de var befriade från att följa den. I de deltagande skolorna framstod skolans ekonomi samt elevernas behov av stöd som de starkast styrande faktorerna när tiden fördelades, och skolledningens inställning till undervisning och lärande kom därefter. I båda grupperna bedömdes kursplaner och läroplanen som ganska viktiga nationella styrdokument när tiden skulle fördelas. Kommunala beslut om timfördelningen, och kommunala styrdokument överhuvud, sågs däremot som föga styrande i båda grupperna.

Rektorerna i skolor som deltog i försöken kände sig betydligt mindre styrda av lokala arbetstidsavtal och övriga överenskommelser om lärarnas arbetsvillkor än rektorerna i icke-deltagande skolor. Omvänt uppfattades skolans egna utvärderingar, dess tillgång på lärare samt lärarnas inställning till undervisning och lärande som viktigare styrfaktorer i de deltagande än i de icke-deltagande skolorna.

Vem styr? Konflikt eller enighet?

Tidsfördelningen på den egna skolan sågs som en strategiskt viktig fråga av drygt 80 % av rektorerna. På de skolor som ej deltog i försöken var tidsfördelningsfrågorna oftare en fråga för rektor än i de deltagande skolorna (66 % mot 53 %), och i försöksskolorna var sådana frågor i högre grad utlagda på lärare och arbetslag än i de förra (48 % mot 35 %).

Det var betydligt vanligare i deltagande än icke-deltagande skolor att eleverna själva kunde bestämma hur en del av tiden skulle disponeras – 89 % av de deltagande mot 59 % av de icke-deltagande skolorna. De deltagande skolorna tenderade också att sätta av längre tid då eleverna gavs sådan frihet. Nästan hälften av de deltagande skolorna avsatte 4–6 timmar i veckan för detta ändamål och en tredjedel fördelade 1–3 timmar till det. I de icke-deltagande skolorna var den vanligaste omfattningen 1–3 timmar/vecka för elevstyrt arbete (drygt hälften av fallen), medan en tredjedel av skolorna satte av 4–6 timmar per vecka för sådan aktivitet.

Vår hypotes var att tidsfördelningen skulle vara en källa till diskussioner och konflikter på skolorna, och detta mest påtagligt i försöksskolorna, där man släppt timplanen som styrinstrument. Våra data motsäger detta. I tre fjärdedelar av alla skolor var visserligen tidsfördelningen föremål för mycket diskussion, men ledde enligt rektorerna sällan till konflikt. Dessutom uppgav de deltagande skolornas rektorer i *lägre* utsträckning än övriga att det brukade uppstå strid om tiden – 14 % mot 21 % av rektorerna i skolorna utanför försöket. När konflikter uppstod, gällde de främst fördelningen mellan ämnen respektive lärare, mera sällan hur mycket tid olika grupper av elever skulle få. Enkätunderlaget är dock begränsat på denna punkt. Intervjuerna med lärarfackliga företrädare i 16 deltagande kommuner bekräftade den relativa frånvaron av konflikter. De sade samstämmigt att det framför allt var den höga arbetsbelastningen, och därefter lönerna, som föranlett många hänvändelser från medlemmarna under de senaste fem åren. Endast i enstaka fall hade motsättningar uppstått i samband med att timplaneförsöket introducerades i kommunen. När väl försöket kommit igång hade eventuell oro och konflikter dämpats, främst därför att inte särskilt mycket hände, enligt de intervjuade.

Exempel från tre skolor

Våra fallstudier i tre skolor ("Vita", "Gula" och "Gröna" skolan) under åren 2001–2004 konkretiserar och kompletterar den översiktliga bilden i enkätstudien och den lärarfackliga undersökningen²³. Se Appendix för en översikt av tidsrelaterade förändringar i skolorna under den period då studien pågick. Vi drar följande slutsatser: *För det första* skedde en tilltagande uppluckring av ämnesgränser och gränser mellan olika kategorier av ämneslärare. I de öppna passen (arbetspassen, "stugorna") kunde eleverna välja ämnesinnehåll och lärarna hjälpte dem med frågor som låg utanför det egna ämnesområdet. Tematiskt och problembaserat arbete tenderade öka. *För det andra* försköts ansvaret för planering och styrning av tiden från rektor till lärarlag och, till viss del, till eleverna. *För det tredje* handlade förändringarna bara till en mindre del om direkta omfördelningar av tid. Tyngdpunkten låg på förändrade arbetsätt för elever och lärare. *För det fjärde* kunde man inte direkt relatera de ovan beskrivna förändringarna till timplaneförsöket. Rektorerna ansåg dock att försöket kunde ha bidragit till att stimulera en utveckling som redan pågick eller skulle påbörjas. Rektorn i en av skolorna hänförde dock en satsning på två mindre klasser för elever i behov av extra stöd just till timplaneförsöket, och menade att satsningen varit lyckosam – samtliga elever nådde nu målen. *För många lärare, och i synnerhet för eleverna, var timplaneförsöket i stort sett osynligt eller till och med obekant.*

Vad blev resultatet?

Har då försöksverksamheten med slopad timplan blivit den hävstång för ökad målstyrning, flexibilitet och skolutveckling som avsikten var? Vilka spår har försöket avsatt? Svaren varierar beroende på vem man ställer frågan till. Drygt hälften (57 %) av de femtiofem rektorerna i de deltagande skolorna i enkätstudien (vt 2003) menade att deltagandet i försöksverksamheten inneburit att tidsfördelningen förändrats i stor eller mycket stor utsträckning vid deras skola. Lika stor andel svarade att *sättet* att fördela tiden hade förändrats i stor eller mycket stor utsträckning. Cirka 40 % svarade emellertid att förändringen var ringa i båda avseendena.

²³ Nyroos, Rönnberg & Lundahl 2004; Nyroos (2006 a, b). Se också Lundahl, Nyroos & Rönnberg 2003.

Icke-deltagande och deltagande skolor skilde sig påtagligt åt i svaren på frågan *Har sättet att fördela tiden förändrats de senaste fem åren?* Åtta av tio rektorer i de deltagande skolorna svarade jakande, men bara fem av tio rektorer i de skolor som stod utanför försöksverksamheten (tabell 3).

Tabell 3. Svar på frågan "Har sättet att fördela tiden förändrats de senaste fem åren?" (procent)

	Ja	Nej	Vet ej
Har sättet som tiden fördelas på förändrats under de senaste 5 åren?	54,5	30,8	14,7
	80,0	9,1	10,9

Anm.: Deltagande skolor i kursiv stil.

Till skillnad från rektorerna ansåg ingen av de lärarfackliga företrädarna i 16 deltagande kommuner att några större förändringar ägt rum i de deltagande skolorna under den senaste femårsperioden. Åtta av tio karakteriserade förändringarna som marginella, och talade då främst om omfördelning av tid från ämnesundervisning till elevernas arbetspass ("stugtid").²⁴ Våra longitudinella studier i tre skolor (se ovan) visar visserligen på vissa förändringar över tiden, men att dessa oftast inte går att tillskriva timplaneförsöket.

Vilka slutsatser om betydelsen av en slopad timplan är möjliga att dra?

Det är en delvis omöjlig uppgift att dra slutsatser om timplaneförsökets inverkan på de deltagande skolornas måluppfyllelse och utveckling. Att utifrån detta dra slutsatser om vad ett *generellt* slopande skulle innebära är ännu vanskeligare. Jämförelser över tid och mellan deltagande och icke-deltagande skolor låter sig bara göra till begränsad del, av flera skäl: Jämförbara mått på hur skolor arbetade innan de gick med i försöket saknas. Att isolera verkan av just timplaneförsöket är inte möjligt. T.ex. ingick de flesta skolor samtidigt i andra försök och projekt, och en rad andra förändringar ägde rum.

²⁴ Liknande slutsatser drogs av Tinglev (2005) som i sitt avhandlingsarbete följde tre timplanebefriade skolors svenskundervisning och studerade vilka möjligheter elever i svårigheter ges att nå målen i svenska. Hon menar att försöksverksamheten haft ringa verkan i detta avseende. I stället fortsätter de studerande skolorna en utveckling som inletts i mitten av 1990-talet (Tinglev 2005).

Man kan anta att välmotiverade skolor och skolor som redan arbetade i enlighet med försökets intentioner var överrepresenterade, eftersom många kommuner enbart inkluderade skolor som var intresserade av försöket. Likaså var gles- och landsbygdskommuner och 7–9-skolor underrepresenterade.

Memento

Är stora skillnader i tidsanvändning betydelselösa?

Att det redan med den nuvarande timplanen kan finnas överraskande stora skillnader i undervisningstid mellan skolor i samma kommun visar en intressant undersökning av Malmberg (2005). Malmberg genomförde en inventering i Umeå av kommunens samtliga grundskolor med avseende på den avsatta undervisningstiden i kursplaneämnena.²⁵ För det första tycks många skolor haft betydande problem att prestera en sådan redovisning med tanke på den långa tid (ca ett år) som det tog att få fram uppgifterna. För det andra kunde det skilja åtskilliga skolveckor i ett ämne mellan olika skolor i kommunen, skillnader som blir extra tydliga vid skolbyten. Malmberg visade t.ex. att det vid övergången från år 5 till år 6 kan skilja 140 timmar eller drygt 24 skolveckor i svenskämnet mellan den skola som har mest respektive minst antal timmar. Då kan jämföras med att ett läsår omfattar cirka 35 veckor. Malmberg frågar: *Har sådana skillnader ingen betydelse för möjligheten att nå kursplanens mål?* (Malmberg 2005, s. 5). Malmbergs undersökning sätter ljuset på centrala frågor som tenderat hamna i skymundan under försöksverksamheten. *Hur vet man att eleverna får tillräckligt med tid för att nå målen? Hur vet man att man avsätter den tid som faktiskt stadgas i skollagen* (i timplaneförsöket ett minimimått lärarledd undervisning om 6 665 timmar)?

²⁵ Endast en mindre del av kommunens grundskolor ingår i timplaneförsöket och Malmbergs undersökning hade inte heller som syfte att studera utfallet av den verksamheten.

Är det målen som får styra?

Ett grundantagande för den rådande styrmodellen, som också varit basalt för timplaneförsöket, är att god och likvärdig utbildning kan åstadkommas med hjälp av kompetenta lokala aktörer som systematiskt arbetar mot de nationella utbildningsmålen. Man utgår från att det är möjligt att styra utbildning i princip enbart med målen. Det räcker med att läsa Skolverkets senaste större utvärderingar för att kasta starka tvivel över ett sådant antagande. De visar både att målen inte nås för en stor del av eleverna (se ovan), och att sättet att mäta måluppfyllelse uppvisar stora brister. Skolverket finner så stora skillnader mellan lärares betygsättning och resultaten på nationella prov och prov som rättats av externa bedömare, att det ger anledning till oro för *betygsättningens likvärdighet och elevers rättssäkerhet* (Skolverket 2004b, s. 25).

Att de pedagogiska målen tenderar att komma i andra hand i en situation av resursbrist och ökad marknadsstyrning visas i flera undersökningar. I vår rektorsstudie rankade rektorerna i de deltagande skolorna ekonomin som den enskilt viktigaste styrfaktorn för hur tiden används, och i de icke-deltagande skolorna sågs timplanen och ekonomin som de båda mest styrande faktorerna. I båda fallen hamnade läroplan och kursplaner längre ner, även om de sågs som ganska viktiga. I den fackliga intervjuundersökningen fanns en negativ eller skeptisk inställning till att slopa timplanen just i två kommuner där den ekonomiska situationen var kärv. I en tidigare undersökning om utbildningsstyrning, social exklusion och inklusion i europeiskt perspektiv bedömde svenska rektorer och lärare, till skillnad mot beslutsfattare på nationell och kommunal nivå, att den kommunala budgeten vägde tyngst, när undervisningsmål och ekonomi ställdes mot varandra.²⁶ Wikström (2005) drog i sin doktorsavhandling slutsatsen att konkurrensutsatta skolor tenderar att sätta högre betyg än andra skolor, utan motsvarande högre prestationer, dvs måluppfyllelsen avspeglades inte i betygsättningen på avsett sätt. *Det finns en risk att sloandet av timplanen ger ekonomiska faktorer relativt sett större betydelse.*

²⁶ Lindblad, Lundahl & Zackari (2002), Lindblad, Lundahl, Zackari & Lindgren (2002).

Vinner alla på de nya arbetsformerna?

I utredningarna som föregick beslutet om en försöksverksamhet med slopad timplan och hela försöket igenom löper en stor och föga problematiserad tilltro till vissa arbetssätt – ämnesintegrerade studier och arbetssätt där eleverna avkrävs en hög grad av självstyrning och ansvar för sitt lärande – som en röd tråd.

Att eleverna får större inflytande över sina studier och uppmuntras till större aktivitet och självständighet ses av de flesta som i huvudsak positivt. Det gör också eleverna i de tre skolor som vi följt närmare. De trivs med att kunna påverka takten, ordningen och innehållet i sitt arbete inom ramen för tematiska studier och arbetspass. Men de är inte utan reservationer: de önskar också lärarledda lektioner med en högre grad av lärarstyrning, och de tror inte att alla elever klarar av att vara självstyrande i sina studier. Sådana synpunkter kommer också från många lärare vi har följt i SKUT-projektet.²⁷ Till detta kan läggas att högrepresterande elever inte sällan har svårt att dra nytta av öppna pass (arbetspass, stugor) p.g.a. brist på arbetsuppgifter och därför kan känna stagnation och leda *Vad* de icke-traditionella och friare lektionerna innehåller och erbjuder eleverna i form av inläring bör alltså uppmärksammas. Här bör emellertid framhållas, att *detta är frågor och problem som inte i sig har med timplanens vara eller icke vara att göra*. Elevernas inflytande är begränsat till de avsatta timmarna för ”öppna pass” (vanligen en halv dag per vecka) – det rör inte innehåll och sätt att arbeta på ämneslektionerna, ej heller fördelningen mellan olika ämnen, aktiviteter och elevgrupper.²⁸

Det finns sammanfattningsvis anledning att noggrant följa och analysera effekterna av undervisningens och studiernas ”flexibilisering”. Vi måste självkritiskt pröva, om den bantade, effektiva och självstyrande skolan också riskerar bli en exkluderande skola för vissa grupper av elever. På motsvarande sätt måste följderna för lärarnas arbetssituation undersökas. Man måste vara vaksam för när priset för lokal frihet och flexibilitet, i form av lärartid för plane-

²⁷ Jfr Skolverket, som efter att ha tagit del av skolinspektörernas rapporter framhåller: *En bedömning som inspektörerna gör är att mer elevaktiva arbetsformer, där eleverna själva skall söka kunskap och ta ansvar för sin utbildning, har blivit vanligare. Denna arbetsform uppfattas ofta som mycket positiv, men ställer samtidigt stora krav på både lärare och elever. Arbetsformen förutsätter en grundlig planering från lärarens sida. Den innebär också ett större ansvar för den enskilda eleven. Tyvärr passar denna arbetsform inte alla elever då en del behöver mer stöd och tydligare strukturer* (Skolverket 2004 b).

²⁸ Nyroos, M; Rönnberg, L &, Lundahl, L (2004).

ring, överläggningar och förhandlingar om tidens fördelning, blir så högt att det motverkar sitt goda syfte.

Slutsatser i korthet

På dagordningen

- Flertalet politiker, skolchefer och rektorer ser antingen timplanen som ett hinder för att utveckla skolan och öka måluppfyllelsen eller som en kraftlös rest från ett äldre styrsystem; utan timplan antas målstyrningssystemet kunna renodlas och undervisningen lättare förnyas och anpassas efter elevernas behov.
- Mål- och resultatstyrningen – att målen räcker som styrinstrument – är en utgångspunkt som står alltför oproblematiserad i timplaneförsöket. De lokala aktörerna antas handla målrationellt och utbildningsmålen förutsätts vara tillräckliga som likriktare. Resultaten från en rad undersökningar stöder inte ett sådant antagande.
- Huruvida ett slopande av timplanen riskerar medföra ökade svårigheter att tillgodose likvärdighetskravet har varit en klart undanskymd fråga i timplaneförsöket.

Vad som händer i skolorna

- Enligt rektorer i icke-deltagande skolor är den nationella timplanen mest styrande faktor när tiden fördelas, därefter ekonomiska resurser och elevernas behov av stöd. I de deltagande skolorna ses ekonomin som mest styrande, därefter elevernas behov av stöd.
- Tyngdpunkten ligger på förändrade arbetsätt för elever och lärare. Tidsrelaterade förändringar handlar oftast om att införa ”öppna pass”, temaarbete och utökat lagarbete, endast till mindre del av omfördelning av tid.
- Kunskaperna om effekterna av arbetsätt som blivit vanligare under timplaneförsöket, och som innebär ett större elevansvar och frihet men också otydligare strukturer för skolarbetet, är enligt vår mening fortfarande otillräckliga.

- I hälften av försöksskolorna är uppgiften att planera och fördela tid utlagd på lärare och arbetslag, jämfört med en tredjedel av skolorna som står utanför försöket.
- I 8 av 10 deltagande skolor mot 5 av 10 icke-deltagande får eleverna själva bestämma hur de disponerar tiden på ”öppna pass”, och längre tid/vecka avsätts för detta. Elevinflytandet avser bestämmande över den egna tiden på sådana pass. Kollektivt elevinflytande över tidsanvändningen är en undanskymd fråga.
- Det är ovanligt att tidsfördelning och timplaneförsök är föremål för konflikter, enligt rektorer och fackliga företrädare
- Drygt hälften av rektorerna menar att deltagandet inneburit stor eller mycket stor förändring av tidsfördelningen och sättet att fördela tiden på. De lärarfackliga representanterna anser med få undantag att förändringarna var marginella.

Övergripande

- Jämförelser över tid och mellan deltagande och icke-deltagande skolor låter sig bara göra till begränsad del. Det är därför svårt att dra stora och entydiga slutsatser från timplaneförsöket.
- Lärare i skolor som energiskt arbetat med flexibel och individualiserad tidsanvändning understryker att detta arbetsätt har många fördelar, men att det är mycket arbetskrävande. Därför måste följderna för lärarnas arbetssituation noggrant studeras och värderas.
- Tidigare forskning visar entydigt att avsatt tid är en av de viktigaste förutsättningarna för lärande. Information om undervisningstid är också viktig vid skolbyte och vid analys av skolans måluppfyllelse och resursanvändning. Enligt vår mening bör staten ge föreskrifter och anvisningar för sådan redovisning.

Referenser

- Anderson, L W (1984). *Time and School Learning. Theory, research and practice*. London: Croom Helm.
- (1995). Time, allocated and Instructional. I L W Anderson, ed: *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon, 204–207.
- (1999). Time. Learning and School Reform: A Conceptual Framework. I P Gándara, ed. *The Dimensions of Time and the Challenge of School Reform*. Ithaca, N Y: State University of New York Press, 13–29.
- Ben-Peretz, M & Bromme, R, eds (1990). *The Nature of Time in Schools. Theoretical concepts, practitioners perceptions*. New York: Teacher College Press.
- Cockburn, A (1994). Teachers' Experience of Time: Some Implications for Future Research. *British Journal of Educational Studies*, 42(4), 375–387.
- Cooper, H, Valentine, J C, Charlton K & Melson, A (2003) The Effects of Modified School Calendars of Student Achievement and on School and Community Attitudes. *Review of Educational Research*, 73 (1), 1–52.
- Dahllöf, U (1981). Timplaneförändringar på grundskolestadiet i ett långtidsperspektiv. *Arbetsrapport 43*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Ds 1999:1. *Utan timplan – med oförändrat uppdrag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- European Commission (2000). *Key Data on Education in Europe 1999–2000*. Luxembourg: Office for official Publications of the European Communities.
- Gandara, P, ed (2000a). *The Dimensions of Time and the Challenge of School Reform*. New York: State University of New York Press. <http://site.ebrary.com/lib/umeaub/>
- Gandara, P, ed (2000b). Rethinking Time and Teacher Working Conditions. I P Gandara, ed. *The Dimensions of Time and the Challenge of School Reform*. New York: State University of New York Press. <http://site.ebrary.com/lib/umeaub/>, 69–87.
- Gustafsson, J-E; Andersson, A & Hansén, M (2000). Prestationer och prestationsskillnader i 1990-talets skola. I SOU 2000:39. *Välfärd och skola. Antologi Kommittén Välfärdsbokslut*. Stockholm: Fritzes, 135–211.

- Hansén, S-E, Lindfors, L & Styrman, M (1998). Så fördelas tiden. Flexibel timfördelning i grundskolan. *Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo akademi*, nr 17 1998.
- Hargreaves, A (1995). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Kane, C (1994). *Prisoners of Time: Research. What we know and what we need to know*. National Education Commission on Time and Learning.
www.ed.gov/pubs/PrisonersOfTime/PoTResearch
- Lindblad, S; Lundahl, L & Zackari, G (2002). On Education Governance and Social Integration and Exclusion of Youth. A Report from a European research project with a focus on the Swedish case.
- Lindblad, S; Lundahl, L, Lindgren, J & Zackari, G (2002). Educating for the New Sweden? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (3), 283–303.
- Lundahl, L., Nyroos, M & Rönnerberg, L. (2003). Time Use in Swedish Schools: From State Regulation to Micro Politics. EPAC paper; www.pa-linz.ac.at/institut/huwi/ive/EPAC/
- Lundahl, L., Nyroos, M & Rönnerberg, L. (2005). *Timmarna i skolan. Sammanfattande slutrapport från projektet Skola utan nationell timplan* (SKUT).
www.educ.umu.se/forskning/presentation/projekt/skut/skut_slutrapport.pdf
- Lundahl, L; Rönnerberg, L & Nyroos, M (2004). En styrning i tiden. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, E-tidskrift 2004:1. www.upiartisan.se/docs/Doc200.pdf.
- Lundgren, U P & Colliander, A-M (1991). Curriculum Pacing. In: Lewy, A. (ed.) *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon, 389–391.
- Läraryrket (2002). *Medlemsdiskussionen 2001*. Stockholm: Läraryrket.
- Läraryrket, Lärarnas Riksförbund, Svenska Kommunförbundet (1995). *En satsning till tvåtusen*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Malmberg, T (2005). *Översyn av skolornas lokala timplaner i Umeå*. För- och grundskolekontoret, Umeå kommun, februari 2005 (otryckt rapport).
- McClure, R (1991). Curriculum Balance. I A Lewy, ed. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon, 466–468.

- Millot, B (1995). Economics of Educational Time and Learning. I *International Encyclopedia of Economics of Education*. Oxford: Pergamon, 353–358.
- Millot, B & Lane, J (2002). The Efficient Use of Time in Education. *Education Economics*, 10(2), 209–228.
- Myers, S (1990). The Management of Curriculum Time as it Relates to Student Engaged Time. *Educational Review* 42(1), 13–24.
- Nyroos, M (2006, a). Where Does Time Go? Teaching and Time Use from the Perspective of Teachers (ingiven för bedömning).
- Nyroos, M (2006, b). Time to learn, time to develop? Change processes in three schools with weak national time regulation (antagen f publ i *Pedagogy, Culture and Society*).
- Nyroos, M & Rönnberg, L (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.
- Nyroos, M; Rönnberg, L & Lundahl, L (2004). A Matter of Timing. Time use, freedom and influence in school from a pupil perspective. *European Educational Research Journal* 3 (4), 743–758.
- OECD (1998). *Education at a Glance. OECD Indicators 1998*. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD (2005). *Teaching, learning, and Schools for the Future. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (www.oecd.org/document/)
- Prop 1989/90:41. Regeringens prop. 1989/90:41. Om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer.
- Rönnberg, L (2006). The Swedish Experiment with Localized Control of Time Schedules: Policy Problem Representations. (antagen för publ. i *Scandinavian Journal of Educational Research*).
- SFS 1985:1100. Skollag.
- Skolverket (1999). *Barnomsorg och skola under 1990-talet. Underlag till ett välfärdsbokslut* (Childcare and Education in the 1990s. Data for Balancing the Books of Welfare Committee). Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2003). Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002. Tid för lärande. *Skolverkets rapport* nr 222. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004a). Beskrivande data 2004: förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Rapport 248. www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1366.pdf (downloaded 2004-12-03).
- Skolverket (2004b). Skolverkets lägesbedömning 2004 av förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. *Rapport 249*.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor – om skola i en ny tid*. Skolkommitténs slutbetänkande.
- SOU 2001:79. *Välfärdsbokslut för 1990-talet*. Slutbetänkande från Kommittén Välfärdsbokslut.
- SOU 2004:35. *Utan timplan – med målen i sikte*. Delbetänkande av timplanedelegationen. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2004:1.
- Suarez, T. M., Torlone, T. J., McGrath, S. T., & Clark, D. L. (1991). Enhancing effective instructional time: A review of research. *Policy Brief*, 1(2). Chapel Hill, NC: North Carolina Educational Policy Research Cent.
- Sundberg, D (2005). *Skolreformernas dilemman. En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö University Press (akad. avh.).
- Svenska Kommunförbundet (2000). *Arbetstider m m för lärare*. Bilaga M till AB 98.
- Tinglev, I (2005). Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning. *Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete* No. 2. Umeå Universitet: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning.
- Torper, U (1982). *Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan*. Lund: CWK Gleerup (akad.avh)
- Walberg, H J (1988). Synthesis of Research on Time and Learning. *Educational Leadership*, March 1988, 76–85.
- Westlund, I (1998). *Elevernas tid och skolans tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Österlind, E (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 75 (akad. avh).

Appendix

Tidsrelaterade förändringar i tre skolor som följts över en flerårsperiod

	Vita skolan	Gula skolan	Gröna skolan
Tidsallokering, tidsfördelning			
<i>Ändrad fördelning av undervisningstid</i>			
mellan ämnen/innehåll	Ämnen har fått överlämna tid till temastudier Slöjd har fått något mera tid	Ämnen har fått överlämna tid till temastudier och arbetspass	Ämnen har fått överlämna tid till arbetspass
mellan elever	Ibland delning i mindre grupper för att ge extra lärarstöd	Små elevgrupper för undervisning i basämnena Anpassad studiegång	Två klasslära- ledda grupper om 8–10 elever, ämnesintegrerad undervisning
över kalendertid	Strävan efter schemablock	Strävan efter schemablock	Strävan efter schemablock
<i>Ändrad takt</i>			
individuell studietakt	möjligheter till ind studietakt inom de tematiska studierna	Öppna arbetspass som medger individualisering. Överges dock i några arbetslag till förmån för tematiskt arbete	Öppna arbetspass (20 % av tiden) som medger indivi- dualisering
Tidsanvändningen: strukturering, kontroll och arbetssätt			
<i>Ändrad kategorisering av innehåll</i>			
nya ämnen	litteraturläsning	Litteraturläsning, nyheter, pass som ägnas åt att skapa fungerande elevgrupper och trygga individer	Litteraturläsning
ämnesintegration	kontinuerligt stor andel ämnesövergri- pande, tematiska studier (40 %)	veckor som ägnas åt olika former av tema- tiskt arbete	I liten utsträck- ning (undantag: de mindre grup- perna, se ovan)

<i>Ändrade lärarvillkor och lärararbete</i>			
specialisering/utbytbarhet mellan lärare	I det tematiska arbetet får lärare gå in på frågor utanför sina ämnen.	I det tematiska arbetet, på arbetspassen och vid läxläsningsspass efter skoldagens slut får lärare gå in på frågor utanför sina egna ämnen	På arbetspassen får lärare gå in på frågor utanför sina egna ämnen Särskild tid läggs ut på arbetslagen för att kunna gå in och stödja elever oavsett ämne
flexibla arbetsuppgifter	Ja	Ja	Ja
arbetslag	Arbetslag med stor självständighet	Arbetslag med ökande självständighet	Relativt nya arbetslag med ökande självständighet
<i>Makt/inflytande över tidsfördelning och tidsanvändning</i>			
ökat inflytande för lärare/lärlarlag	Ja	Ja	Ja
ökat elevinflytande	Inom ramen för tematiska studier	Inom arbetspass och tematiska studier	Inom arbetspass

Källa: Lundahl, Nyroos & Rönberg 2005.

Individualisering eller privatisering av lärprocessen

Av Åsa Söderström
*Institutionen för utbildningsvetenskap vid
Karlstads universitet*

En studie i skolförbättring

Det finns förhoppningar om att förändringar i ramarna för skolans verksamhet ska kunna stimulera skolans utveckling. Försöksverksamheten utan nationell timplan antas stärka den lokala arbetsorganisationen och göra lokala måldiskussioner nödvändiga. Man kan också se avvecklingen av timplanen som ett försök att genom en ytterligare uppmjukning av skolans regelverk lösgöra kreativitet på lokal nivå (Ds2001:48). Bakom detta finns en strävan att utveckla en skola som motiverar och engagerar dagens barn och ungdom. Studiet av timplaneförsökets effekter kan med denna utgångspunkt hamna inom ramen för forskning om skolförbättring.

Studier av skolors utveckling visar att centralt initierade förändringar av förutsättningarna för skolverksamheten inte kan förväntas bidra till en förändring av arbetet på klassrumsnivå. Visst har förändringar av de ramar som styr verksamheten en påverkan på lärare och skolledare (Granström & Einarsson, 1995) men frågan är vilken påverkan de har. Med hänvisning till skolforskning hör man ibland lite slarvigt att arbetet i skolan förändras mycket långsamt. Flera studier visar tvärt om att arbetet i skolan ständigt genomgår förändringar och att dessa accelererat under den senaste tioårsperioden (Blossing, 2004; Ingrid Carlgren, 1999; Granström, 2003; Österlind, 2005). Jag tror att båda dessa synpunkter är riktiga. Med utgångspunkt i de förhoppningar om förbättringar i skolans verksamhet som finns inom timplaneförsöket genomfördes en undersökning med syfte att beskriva och förstå lärares uppfattningar av att arbeta i en skola utan timplan och vad dessa gör för avtryck i undervisningen. Då studien sträcker sig över tre läsår finns en strävan att också fånga eventuella förändringar som skett i både lärares uppfattningar och i verksamhetens genomförande.

Den empiriska studien har genomförts i en mindre kommun i södra Sverige. Kommunens samtliga skolor deltar i timplaneförsö-

ket. Vid försökets start (2001) genomfördes intervjuer med sammanlagt 75 lärare i 13 arbetslag fördelade på kommunens samtliga grundskolor. Tre år senare (2004) gjordes uppföljningsintervjuer med de 55 lärare som då arbetade kvar i samma arbetslag som vid första intervjutillfället.

Utan nationell timplan

Timplaneförsöket har under de fyra första åren inte vållat några större diskussioner bland de intervjuade lärarna. Den oro som fanns vid intervjuerna 2001 att deltagandet i försöket skulle fordra en omfattande dokumentation och därmed ta för mycket tid har inte besannats. Att delta i försöksverksamheten innebär för de intervjuade först och främst att de inte längre behöver räkna antalet timmar per ämne. Lärarna för elever i år F-6 säger att detta inte innebär några förändringar i det dagliga arbetet då man under många år arbetat flexibelt i relation till timplanen. Undervisningen har lagts upp i teman, i längre arbetspass och ämnen som svenska och matematik har länge legat som "eget arbete".¹

Inte heller lärarna i år 6–9 anser att avvecklingen av timplanen innebär några större förändringar då det redan tidigare varit möjligt att frilägga tid för till exempel temadagar. Införandet av ämnesövergripande arbetslag ses som viktigare för att göra det möjligt att utnyttja tiden mer flexibelt. Konkret har försöksverksamheten utan timplan ändå lett till att samtliga kommunens år 6–9-skolor schemalagt tid då eleverna mer fritt förväntas själva styra sitt arbete. Dessa studiepass² kan jämföras med "eget arbete" i år 1–6.

Avvecklingen av timplanen anses ha fått en uppmärksamhet som inte motsvarar timplanens betydelse. Lärarna anser att det finns faktorer som har en betydligt större inverkan på den dagliga verksamheten. Exempel på sådana faktorer är barns och ungdomars uppväxtvillkor, målstyrningen, arbetslagssamarbetet, elevgruppernas storlek... Bilden av timplaneförsökets påverkan på skolans verksamhet blir betydligt mer komplicerad om man ser försöket i ett större sammanhang. I intervjuerna kan man se att avvecklingen bland annat har haft betydelse för utvecklingen av:

- Eget arbete eller studiepass – att arbeta utan timplan bygger på att lärarna kan individualisera undervisningen så att varje elev

¹ Alternativt egen planering, arbetsschema...

² Alternativt studiepass, utan timplanepass, stugtid...

kan arbeta med det han/hon behöver för att lättare nå sina mål. Lärarna sätter likhetstecken mellan individualisering och elevers individuella arbete under ”eget arbete” eller studiepass.

- Målarbetet – att individuellt följa upp elevernas arbete utifrån skolans mål ses som centralt i en skola utan timplan.
- Elevernas eget ansvar – elevernas ansvar för sitt eget arbete ökar, enligt de intervjuade lärarna, i en skola utan timplan. Samtidigt blir kraven större på lärarna att uppmärksamma när de ska gå in och styra.
- Ämnesövergripande arbetssätt – organisatoriskt blir det lättare att arbeta ämnesövergripande i en skola utan timplan.

Tiden har, enligt de intervjuade lärarna, betydelse för elevernas studieresultat. Den tid en elev behöver för att tillägna sig kunskaper och färdigheter varierar men det finns en fara att tiden får för stor betydelse. När en elev har svårt för något ämnen eller något moment *kan det vara lätt att tänka att det bara behövs mer tid men det kanske inte alls är det det handlar om*³. Hur undervisningen läggs upp ses av många lärare som en viktigare faktor för elevers studieresultat. Några lärare poängterar också relationen mellan lärare och elev som avgörande för om en elev skall lyckas i skolan. *Det är vårt förhållningssätt och hur vi jobbar och hur mycket tid vi kan lägga på den där riktiga kontakten med eleverna.* Lärarna nämner mycket sällan undervisningens innehåll som en avgörande faktor för hur eleverna lyckas i skolan.

Denna artikel kommer att fokusera timplaneförsöket i relation till lärarnas beskrivning av undervisningens individualisering genom eget arbete/studiepass och arbetet med undervisningsmålen.

Individualisering

A. Genom eget arbete i år 1–5/6

I samtliga elevgrupper arbetar eleverna under delar av skoltiden med någon form av ”eget arbete”. Syftet är att individualisera undervisningen och ge eleverna möjlighet att mer konkret ta ansvar för sitt eget arbete under en del av skoltiden. Mellan den båda

³ Direkta citat ur lärarintervjuerna presenteras med kursiv stil.

intervjutillfällena kan man se fyra tydliga tendenser i relationen till elevernas eget arbete:

1. Förenkling – Det finns en strävan till att förenkla planeringen av det egna arbetet. Det anses viktigare att eleverna gör sina arbetsuppgifter än att de lägger ned tid på att planera att göra dem.
2. Tydligare koppling till individuella mål – Mål som formuleras under utvecklingsamtal ligger oftare till grund för det egna arbetet. På vissa skolor görs en kontinuerlig uppföljning och omformulering av dessa mål. På andra skolor är formuleringen och uppföljningen endast kopplad till utvecklingsamtalen.
3. Träning av basfärdigheter – På flera skolor har lärarna, med utgångspunkt från kursplanemålen, arbetat fram material med syfte att träna elevernas basfärdigheter. Detta material är självstyrande och ingår i det egna arbetet.
4. Nedtoning – Vid intervjuerna 2004 tog flera lärare upp risken med att överbetona elevens eget arbete. De talar oftare om vikten av att föra gemensamma samtal och genomföra gemensamma arbetsuppgifter.

B. Genom ”studiepass” i år 6–9

Vid intervjuerna 2001 hade samtliga arbetslag i år 6–9 infört studiepass. Dessa pass kan jämföras med eget arbete i år 1–5/6. Flera lärare säger att studiepassen är det konkreta uttrycket för att skolan arbetar utan timplan. Syftet är att, under en del av skoltiden, ge eleverna möjlighet att själva styra sitt arbete. Vid intervjuerna 2004 har samtliga lag kvar studiepassen men det har i flera lag införts förändringar både vad gäller omfattning och vilka ämnen som bidrar med tid till dessa pass.

Vid intervjuerna 2001 bidrog samtliga ämnen med tid till studiepassen. Flera lärare i de praktiskt-estetiska ämnena var då missnöjda med att behöva bidra med tid då de ansåg sig inte ha möjlighet att lägga ut arbetsuppgifter passande att göra under studiepassen. Detta missnöje har lett till att dessa ämnen vid intervjuerna 2004 inte längre bidrar med tid. På 6–9-skolorna har lärarna gemensamt bestämt hur mycket tid som läggs på studiepassen men varje arbetslag har därefter frihet att själva bestämma över denna tid. Det

finns en tendens att tiden för passen minskar både genom gemensamma beslut och genom att enskilda arbetslag utnyttjar friheten att själva bestämma passens innehåll vilket gör att arbetslag ämnesbinder viss studiepassetid.

Samtliga lärare i år 6–9 tar vid båda intervjutillfällena upp två problem med studiepassen:

- Många elever har svårt att ta eget ansvar för sina studier.
- Det kan vara svårt att hjälpa elever med uppgifter i andra ämnen än de en lärare själv är utbildad i.

För många elever fungerar studiepassen bra. *Det finns ju lojala som gör sitt jobb och som skulle göra det oavsett hur det ser ut och dom fixar ju det här.* En av de intervjuade är inne på att denna skillnad till stor del har sin grund i elevernas sociala bakgrund. Ungdomar som är vana vid att läsa och som ser kunskap som viktig de ser också skolan som en möjlighet att nå framtida mål. Österlinds undersökning av elevers egen planering visar att den sociala bakgrunden har stor betydelse för hur elever klarar skolans krav på att planera och arbeta mer självständigt (Österlind, 1998). De fyra intervjuade arbetslagen i år 6–9 har mycket olika inställning till studiepassen. Två av lagen diskuterade problemen men var ändå i princip positiva till passen. För lärarna i dessa lag var det viktigt att eftersträva ett friare arbetssätt där eleverna fostras i att ta större ansvar för sitt skolarbete. I denna strävan fyller studiepassen en viktig funktion. I de andra två lagen var lärarna övervägande negativa. De fokuserade problemen och såg inte passen som ett medel att nå mer övergripande verksamhetsmål. Denna skillnad i inställning har blivit tydligare vid intervjuerna 2004. Den grundläggande inställningen till studiepassen har lett till att lagens lärare har valt att förhålla sig på olika sätt till passen och de problem som är förknippade med dem. Detta visar sig konkret i hur elevgrupperna organiseras, arbetets struktur och innehåll och vilka lärare som sätts att leda passen.

Alla lärare säger att det självständiga arbetet under studiepassen förutsätter att eleverna tar eget ansvar för sitt skolarbete. I de två arbetslag som är mest positiva till studiepassen har lärarna valt att ta hänsyn till elevernas skiftande förmåga och/eller motivation att ta detta ansvar genom sitt sätt att organisera elevgrupperna. I dessa lag delas eleverna in i undervisningsgrupper utifrån behov av extra stöd och struktur. De arbetslag som är mest positiva till studiepas-

sen är också de lag som har den tydligaste strukturen på arbetet och är tydliga med vilka uppgifter eleverna förväntas arbeta med. Ämneslektionerna ägnas bland annat åt att förbereda för dessa uppgifter. Inställningen till studiepassen visar sig dessutom i vilka lärare som läggs ut på passen och i samarbetet mellan lagets lärare. I de positiva lagen läggs stor vikt vid att eleverna möter de lärare som lägger ut arbetsuppgifter och att de lärare som deltar i studiepassen är väl insatta i alla de uppgifter eleverna förväntas arbeta med.

I ett arbetslag har lärarna genomfört en enkätundersökning för att utröna elevernas inställning till studiepassen. Majoriteten av eleverna tyckte bra om passen trots att de ansåg att de lärde sig mest under de traditionellt lärarledda lektionerna. Detta tolkas som att eleverna uppskattar studiepassen för att de under dessa inte känner sig så hårt pressade. *Man kan ta det lugnt för det är ingen lärare som har bestämt vad man ska göra, jag bestämmer själv och det är bra.* Det lärarna upplever som ineffektivitet kanske är något positivt om det ses ur elevernas perspektiv.

En fördjupad studie om elevers föreställning om det egna ansvaret i skolan med fokus på studiepassen visar att passen fyller en viktig social funktion för eleverna (Söderström, 2004, 2005). En del av studiepasstiden används till att umgås med kamrater och lärare. Eleverna ser detta som en möjlighet att skapa goda relationer och en bra stämning vilket de i sin tur antar ha en positiv inverkan på arbetsprestationen. Enligt Ziehe sätter dagens ungdom sin arbetsförmåga i relation till i hur hög grad de känner sig tillfreds med sina kamratrelationer då de är beroende av täta och intensiva relationer vid bearbetning av sin livssituation (Ziehe, 1994). I detta perspektiv kan det visa sig att friheten under studiepassen fyller en helt annan funktion för elevernas lärande än den officiella. Friheten ger möjlighet att utveckla relationer vilka i sin tur kan ha en positiv inverkan på arbetsförmågan. Då relationen mellan eleverna i ett klassrum är en relation bygd på makt kan man fråga sig om denna frihet också kan vara förödande för vissa elevers arbetsförmåga. Att umgås gör man inte i och genom arbetet utan det gör man trots arbetet. Eleverna ger inte en bild av att det går att skapa goda relationer i och omkring arbetet (Söderström, 2004).

Några reflektioner

Avvecklingen av timplanen är en åtgärd som stödjer en allmän tendens mot en större fokusering på eleven som en unik individ med speciella förutsättningar och behov. Denna fokusering på individen leder i skolan till en strävan att individualisera undervisningen. Lärarna i undersökningen sätter likhetstecken mellan individualiserad undervisningen och elevers "eget arbete"/studiepass. Denna snäva tolkning av begreppet individualisering kan i stället ses som en privatisering av undervisningen vilket är oroande när det sätts i relation till elevers lärande. Undervisningen är privatiserad i den mening att elever arbetar enskilt men med samma uppgifter utifrån en egen studiegång grundad i individuella mål. Det individuella är att eleverna arbetar med uppgifterna i sin egen takt och i den ordning de själva väljer. Detta sätt att organisera undervisningen skiljer sig i realiteten inte nämnvärt från en traditionell förmedlingspedagogik. Det är lärarna som bestämmer arbetsuppgifternas form och innehåll men väljer, till skillnad från i traditionell förmedlingspedagogik, att under lektionstid inta en mer undanskymd roll och lämna till eleverna att själva ta ansvar för att lösa arbetsuppgifterna.

Denna definition av begreppet individualisering leder till en rad svårigheter och oavsiktliga konsekvenser. Den har svårt att harmoniera med förutsättningarna för skolans verksamhet⁴. Den kan också ifrågasättas ur ett lärandeperspektiv (Ingrid Carlgren, 1997; Ingrid Carlgren, 1999; Madsén, 2002). Ett lärande i samspel med andra ges litet utrymme då det gemensamma samtalet med utgångspunkt i skolarbetet minskar i ett klassrum där elever är upptagna av det egna arbetet.

Ett alternativt sätt att tolka individualisering är att skapa lärprocesser som i stor utsträckning tar sin utgångspunkt i elevers erfarenheter och föreställningar. Att ge elevers egna tankar och erfarenheter ett större inflytande över skolarbetets innehåll och form fordrar en dialog mellan lärare och elever där lärarens uppgift blir att synliggöra och utmana elevernas föreställningar. Om lärare och elever ser sig delta i ett gemensamt projekt där strävan är att tillsammans skapa mening i tillvaron blir innehållet i arbetet en gemensam angelägenhet.

I flera undersökningar (Bergqvist, 1990, 2001; Ingrid Carlgren, 1997; Scherp & Scherp, 2002; Österlind, 1998, 2005) har elevers

⁴ Som till exempel att en lärare har ansvar för mellan 20 och 250 elever.

självstyrda arbete problematiserats utifrån ett lärandeperspektiv. Lämnas en elev att själv styra sitt arbete finns en stor risk att lärandet blir ytligt och mekaniskt. Eleverna utvecklar en instrumentell syn på skolarbetet. Uppgifterna ska arbetas igenom för att kunna prickas av och lämnas in. Som elever blir det viktigare hur långt man hinner än vad man gör och lär. Lärande knyts till kvantitet och kvantitet förväxlas också med kvalitet. Detta leder till att elever har svårt att se vad som är meningen att de ska lära sig. Engagemanget för arbetet är ofta lågt vilket visar sig i att många elever under arbetet försöker få tid för egna privata projekt. För att kunna delta i det självstyrda arbetet fordras att eleverna vet hur skolan fungerar. De elever som inte "talar skolans språk" har svårt att delta och deras bidrag marginaliseras (Österlind, 1998).

Att arbeta med mål

A. I år 1–6

Vid intervjuerna 2001 pågick i år 1–6 ett omfattande arbete med att konkretisera kursplanemålen i främst svenska och matematik. Utifrån dessa lokala kursplaner var man på många skolor i färd med att utarbeta mallar som fick formen av snurror, stegar eller blommor och syftet med dem var att på ett åskådligt sätt kunna dokumentera en elevs kunskapsutveckling. År 2004 har alla arbetslag i år 1–6 lokala kursplaner i framför allt matematik och svenska. Målen har blivit mer styrande för undervisningen och de spelar en viktig roll som underlag för samtal med elever och föräldrar. Det arbete lärarna lägger ned på att medvetandegöra elever och föräldrar om skolans mål förväntas öka elevernas motivation och engagemang i skolarbetet.

Det finns en stor variation i hur arbetet med målen och dokumentationen av elevernas kunskapsutveckling ser ut. I några arbetslag har lärarna upparbetat en vana att i arbetet kontinuerligt hänvisa eleverna till de mål som finns. I ett lag säger lärarna att målen också spelar en stor roll vid undervisningsplaneringen. De flesta lärare säger dock att de ännu inte är vana att ta hjälp av de lokala kursplanerna i det dagliga arbetet. De utgör framför allt dokument som tas fram i anslutning till utvecklingssamtalen.

Lärarna är positiva till den uppföljning och dokumentation som görs 2004. De ser också en rad svårigheter och problem och är

rädda för att dessa ska öka när individuella utvecklingsplaner ska införas för samtliga elever. Lärarna lyfter fram följande problem:

- Målen kan bli alldeles för detaljerade och styrande för undervisningen vilket kan kväva upptäckarglädjen och motivationen hos eleverna. En strävan vid skapande av de snurror, stegar och blommor med vilkas hjälp lärarna ska kunna ringa in elevernas kunskaper och färdigheter har varit att få målen så konkreta och otvetydiga som möjligt. Mål att utveckla kreativitet, analytisk förmåga och kritiskt tänkande är svåra att konkretisera. Styrksamheten i för stor utsträckning av dessa mallar finns en risk att undervisningen i för stor utsträckning fokuserar på det som kan mätas.
- Det finns en risk att det fokuseras för mycket på vad elever inte kan. *Man får inte glömma bort dom starka sidorna så att dom också kan utvecklas. Troligtvis är det dom starka sidorna som eleverna kommer att använda när dom kommer ut i livet. Om matte är det värsta så väljer man nog inte att syssla med det.*
- Det kan öka pressen och därmed också stressen i skolan. *Det blir ju att du kan inte det och det. När ska man få känna sig nöjd?*
- En allt för omfattande uppföljning och dokumentation kan blir för tidskrävande både för lärare och elever. Många lärare väcker frågan vad gränsen går när detta arbete blir för arbetskrävande och tar för mycket tid från annat väsentligt lärararbete. När eleverna dras in i detta arbete finns en risk att de tvingas titta för mycket på vad de gjort och vad de ska göra i stället för att verkligen få någonting gjort.
- Flera lärare anser att det i skolan är ett problem att många barn är så jag-fixerade och att det finns en risk att man i skolan underblåser detta utan att egentligen vara medveten om det. *Här pratar vi i ett andetag om att barnen är sådana egoister och detta är ett led i att ännu mer betona individen och att det här är din plan.* Ett arbete som allt mer fokuserar det individuella barnet blir med detta en värdegrundsfråga.

B. I år 6–9

I år 6–9 är det vanligt att ett arbetsområde inleds med att eleverna får ta del av vad som förväntas av dem genom att målen för arbetet presenteras. Ibland får eleverna då också information om vad som krävs för att få ett visst betyg. Lärarna talar i intervjuerna väldigt sällan om att elevernas arbeten följs upp och dokumenteras. Flera lärare säga att man på skolorna diskuterat att införa elevportfolio men att detta inte har lett till något konkret⁵. Det upplevs enklare att arbeta med portfolio i år F-6 då eleverna där har en lärare under större delen av skoldagen.

Flera lärare tar i intervjuerna upp diskussionerna om att införa individuella utvecklingsplaner för samtliga grundskoleelever och befarar att dessa planer kan bli en mardröm för lärarna i år 6–9. *Många bävar för att det ska bli en massa extraarbete och så blir det inget mer. Vi kan ju göra hur många planer som helst för vi vet ju nästan alltid vad det är för fel men frågan är vad vi gör åt det? Vi har inte riktigt det befogenheter eller de resurser som krävs.*

Några reflektioner

Den största förändringen i verksamheten är satsningen på att utveckla målstyrningen. Lärarna lägger ned mycket tid och arbete på att sätta upp mål för elevernas arbete, arbeta fram arbetsmaterial som tränar eleverna i relation till målen och utarbetar instrument för att mäta och dokumentera måluppfyllelsen. Det finns anledning att ifrågasätta en allt för stor fokusering på detta målarbete. Inte minst med tanke på den brist på tid lärarna upplever i arbetet. Lärares arbetsuppgifter ökar ständigt och det krävs en medveten prioritering. Får tilltron till att barn, ungdomar och föräldrar ska tillägna sig ett målrationellt tänkande ett allt för stort utrymme finns en risk att skolan inte kommer att bli bättre på att lösa de problem man säger sig ha med elever som är okoncentrerade och svåra att motivera.

Att få elever att känna motivation för skolarbete är ett centralt dilemma. Huvuddelen av lärarnas tankar kretsar kring frågan hur man får elever att med lust och glädje ta sig an skolarbete. För att öka elevernas motivation behöver skolarbete grundas i en känsla av

⁵ Med undantag för ämnen slöjd där eleverna i en digital portfolio själva i bild och text dokumenterar sitt arbete.

meningsfullhet. Att eleverna är medvetna om skolans mål är viktigt men det arbete man i de undersökta skolorna säger sig lägga ned på att öka elevernas medvetande kanske inte står i relation till vad man får ut i ökad motivation. Lika stort arbete måste till exempel läggas ned på att finna sätt att öka elevernas inflytande över skolarbetets form och innehåll.

Känslan av meningsfullhet förutsätter en känsla av samhörighet med andra. Denna samhörighet riskerar att slås sönder i dagens skola. Utvecklingen av målstyrningen kan kopplas till den ökade privatiseringen av undervisningen. Strävan är att eleverna ska ha individuella mål och individuella studiegångar manifesterade i individuella studieplaner. Det finns en överhängande risk att för stor satsning på det individuella inte bara, som i det egna arbetet, motarbetar elevers lärande utan att det också gör det svårt att hjälpa eleverna att utveckla social kompetens inom skolarbetets ram. Upplevelsen av gemensamt och ömsesidigt beroende blir något som måste skapas vid sidan av arbetet. I skolan är det i arbetet som denna gemenskap måste skapas. Det finns en stor risk att skolans unika möjlighet att i en social gemenskap skapa upplevelser och väcka upptäckarglädje förstörs om allt för stor energi läggs ned på det privata.

I utvecklingen av lokala mål för elevernas arbete är kursplanemålen utgångspunkten. Detta pekar mot att ett av skolans styrdokument tenderar att bli allt mer styrande för skolverksamheten. De lokala kursplanernas roll som hyllvärmare är på väg att förändras. En tydlig indikation på detta finns också i en studie av förändringarna i 35 svenska grundskolor mellan år 1980 och år 2001 (Blossing, 2004). Detta aktualiserar en av de risker Skolkommittén (SOU 1997:121) såg med avvecklingen av timplanen, att det uppstår ett behov av att konkretisera och precisera målen i kursplanerna så att de i allt för stor utsträckning binder undervisningens form och innehåll. De lokala kursplanemålen kan få en lika styrande effekt som läroböcker tidigare haft.

Det senmoderna samhället och en skola utan timplan

Det senmoderna samhälle skolans elever växer upp i kan betraktas som ett samhälle med snabb förändringstakt där universella sanningar och gamla traditionsmönster inte längre tas för givna. Det ställer krav på flexibilitet och hög förändringsberedskap. Detta skapar ett socialisationsmönster som bland annat betonar den själv-

styrande individen, det egna ansvaret, självförverkligandet och den egna utvecklingen (Bauman, 1991, 1996; Giddens, 1997; Hargreaves, 1998).

Inte minst ungdomar har i dagens samhälle kopplats bort från många av de normer och traditioner som tidigare styrde våra moraliska val. Det förändrade socialisationsmönstret kan ses både som en fara och som en möjlighet. Genom att den yttre styrningen försvagas blir vi mer utlämnade till oss själva och vårt eget omdöme. Livet blir en enda lång kamp för självförverkligande och uppfyllande av egna drömmar. Det skapas en bild av att allt är möjligt vilket lätt leder till orealistiska förväntningar på livet. Valmöjligheterna uppfattas lätt som oändliga men är i realiteten till stor del skenbara. Upplevelsen av till synes obegränsade valmöjligheter leder lätt till prestationsångest och beslutskonflikter. Upplevelsen av att ha större valfrihet öppnar, enligt Ziehe (1986) upp allt större områden där de fria marknadskrafterna kan utöva inflytande över våra liv. Samtidigt finns nu för allt fler ungdomar möjligheter som tidigare var utom räckhåll. Känslan av att allt är möjligt kan vara en källa till självständighet och kreativitet. Det finns också en möjlighet att utveckla en inre moralisk övertygelse som vägledning för handlandet. Denna övertygelse kan skapa underlag för en större inre styrka och stabilitet (Hargreaves, 1998; Ziehe, 1986).

Skolan är här den ojämförligt viktigaste samhällsinstitution där barn och ungdom kan få hjälp att möta omgivningens krav. En förutsättning för att skolan ska kunna utgöra en positiv kraft är att de vuxna ser skolan som en del av det system som är med och möter och påverkar barn och ungdom. Hargreaves (1998) slutsats blir att effektiva skolor inte längre kan fokusera grundläggande färdigheter och teoretiska resultat hos eleverna. Effektiva skolor kanske i stället är skolor som fokuserar problemlösning, risktagande, kreativitet och att lära sig att lära. I detta perspektiv finns det anledning att problematisera de mallar för måluppfyllelse som har fått en allt mer styrande effekt på undervisningen.

Med tanke på skolans viktiga roll och med utgångspunkt från den bild lärarna ger av skolverksamheten ser jag det som angeläget att fundera över:

- om den starka betoningen av det egna arbetet och den egna utvecklingen bidrar till att skolan underblåser den egoism som lärarna ser som en orsak till den bristande sociala kompetensen

hos eleverna och att den dessutom leder till att inläringen privatiseras,

- om en allt för ensidig fokusering på formen för skolverksamheten kan leda till att innehållet i undervisningen inte får den uppmärksamhet som fordras för att kunna minska håglösheten och öka upptäckarglädjen och motivationen, samt
- om en ökad betoning på elevers eget ansvar kan leda till en känsla av otrygghet om det inte också kopplas till ett ökat reellt inflytande över arbetets innehåll.

Avecklingen av timplanen – en skolförbättringsåtgärd?

Att studera om just avvecklingen av timplanen givit de positiva effekter på skolverksamheten som man från centralt håll hoppats visar sig vara ett omöjligt uppdrag. Skolan är en komplex verksamhet och om man ser några förändringar beror på vad som studeras, vilka i verksamheten som fokuseras och de teoretiska utgångspunkterna. Det går inte att avgränsa timplaneprojektet från allt annat som påverkar lärares och elevers liv i skolan. I min undersökning är det också ytterst ovanligt att avvecklingen av timplanen i sig ses som orsak till de förändringar och/eller förbättringar som skett i skolans verksamhet.

Att förändringar av ramarna för skolans verksamhet inte automatiskt leder till förändringar i verksamheten blir tydligt vid uppföljningsintervjuerna. Förändringar får här inte automatiskt likställas med förbättringar. Flera lärare som i intervjuerna 2001 ställt sig tveksamt avvaktande till projektet är 2004 betydligt mer positiva. Att arbeta utan timplan ses nu inte som en nackdel *för vill man inte förändra så behöver man ju inte. Det att ta bort timplanen betyder inte att man inte ändå kan räkna timmar och vara kvar i det som var när vi hade timplan.* Flera lärare säger att avvecklingen av timplanen varken är bra eller dåligt. *Om man har utan timplan så måste man ju kunna köra ungefär som man gör i dag det är bara att man har frihet att inte göra det.* Denna känsla av frihet och möjlighet att kunna förändra upplevs positivt. Det fordras mer än förändringar i verksamhetens ramar för att lärarna ska utnyttja denna ökade frihet till att utveckla verksamheten.

Referenser

- Bauman, Z. (1991). *Auschwitz och det moderna samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (1996). *Postmodern etik*. Göteborg: Förlaget Daidalos.
- Bergqvist, K. (1990). *Doing schoolwork. Task premisses and joint activity in the comprehensive classroom*. Linköpings Universitet: Linköping Studies in Art and Science.
- Bergqvist, K. (2001). Discourse and classroom practices. Reflectivity and responsibility in learning and instruction. *Nordisk Pedagogik*, 21, 82–91.
- Blossing, U. (2004). *Skolors förbättringskulturer*. Karlstad: Karlstad University Studies 2004:45.
- Carlgren, I. (1997). Klassrummet som social praktik och meningskonstruerande kultur. *Nordisk Pedagogik*, 17, 8–27.
- Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ds2001:48. *Samverkande styrning om läroplanerna som styrinstrument*. Stockholm: Fritzes.
- Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den sen-moderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. In S. Selander (Ed.), *Kobran, nallen och majjen tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Granström, K., & Einarsson, C. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*. Stockholm: Skolverket.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Madsén, T. (2002, aug. 2002). Återupprätta läraren! *Pedagogiskt Magasin*, 3.
- Scherp, H.-Å., & Scherp, G.-B. (2002). *Elevers lärmiljö. Lärares undervisning och elevers lärande*. Karlstad: Arbetsrapport, Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.
- SOU1997:121. *Skolfrågor – om skolan i en ny tid*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Söderström, Å. (2004). Elevers ansvar för sitt skolarbete – ett individuellt projekt. In G. Colnerud & S. Hägglund (Eds.), *Etiska lärare – moraliska barn. Forskning kring värdefrågor i skolans praktik*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap. PiUS – Pedagogik i utbildning och skola.

- Söderström, Å. (2005). Elevers egen syn på ansvar. *Grundskoletidningen*, nr 1/2005, 8–15.
- Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom – om ovanliga lärprocesser*. Malmö: Nordstedts.
- Ziehe, T. (1994). *Kulturanalyser ungdom, utbildning och modernitet*. Stockholm: Brutus Österlings Bokförlag Symposion.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*: Uppsala Studies in Education, Uppsala universitet.
- Österlind, E. (2005). *Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.

Tid, mål och lärande utan timplan

*Av Ingrid Westlund
Institutionen för beteendevetenskap vid
Linköpings universitet*

I detta bidrag beskriver lärare och rektorer arbete utan timplan som en del av ett pågående lokalt utvecklingsarbete. De uttrycker hur de ifrågasätter och spränger etablerade föreställningar om relationen mellan tid och lärande – tiden ses inte som en garant för elevers lärande. En viktig del i lärares uppdrag handlar om att, genom samarbete och flexibla lösningar, tillse att eleverna når målen. Avslutningsvis ges en sammanfattande bild av hur det var då – utan timplan och hur lärare resonerar i dag – utan timplan.

Arbete utan timplan – en del av en pågående rörelse

Det är inget plötsligt påfund som gör att många lärare är i färd med att tänka annorlunda vad gäller förhållandet mellan tidsanvändning, mål- och resultatstyrning och kvalitetsarbete. Försöksverksamheten utan timplan sker inte i ett tomrum, utan som en konsekvens av ett pågående utvecklingsarbete som de flesta skolor och lärare är en del av, och som pågått sedan 1990-talets början. Skolans förändrade kunskapsuppdrag, som innebär ett skifte från föreskrivna ämneskurser till de förmågor eleverna ska utveckla, har medverkat till att lärare omprövat väl etablerade föreställningar om förhållandet mellan tid och lärande. I förarbetet till Lpo-94 manifesterades en syn på lärande som stärkte de lärare som ville lämna gamla, sedan länge etablerade, regler och konventioner om när, hur länge, i vilken ordning och hur ofta ett visst innehåll ska förekomma på ett schema. Även de två senaste läraravtalen ger lärare mandat och möjligheter att tänka nytt vad gäller lärares tidsanvändning, i synnerhet vad gäller kopplingen mellan timplanen och lärares arbetstid.

Detta bidrag bygger på två delstudier, där lärares och rektorers erfarenheter av att arbeta utan timplan är i fokus. Den första studien avrapporterades 2003 (Westlund, 2003) och den andra har

nyligen avslutats (Westlund, 2005). I sammanlagt 13 fokusgrupps-samtal har grundskollärare och rektorer från ett stort antal skolor i fyra olika kommuner berättat om sina erfarenheter av att arbeta utan timplan inom den femåriga försöksverksamheten. Både lärarna och rektorerna skiljer på det "gamla och det nya systemet" dvs. arbete med och utan timplan. I utsagorna ges exempel på att någon form av perspektivbyte ägt rum. Då räknades timmar, nu sätts fokus på vad eleverna ska kunna och kan. Mellan raderna får vi också en bild av hur lärare tänker och arbetar i det "nya systemet".

Spränga tidsgränser och ta frirummet i besittning

Informanterna ger uttryck för en medvetenhet om att vägen mot målen är mer oklar och oförutsägbar och att det inte finns facit eller "rätt" svar för hur arbetet kan organiseras. De ser handlingsutrymmet, prövar nya vägar och löser problem som dyker upp. Huvuddelen av lärarna och rektorerna framställer sig själva, inte som offer för omständigheternas spel, utan som en förändringsbenägen lärargrupp på väg att finna nya svar, ordningar eller lösningar. I vi-form berättar de om att de "klurar", "söker", "konstruerar", "hittar", "experimenterar", "skapar tid", "tänker efter", "ifrågasätter", "löser problem" och "bestämmer".

Våga gå utanför det som brukar begränsa och som man också känner sig pressad av. Det är spännande! (Rektor)

De navigerar sig fram i en ganska oförutsägbar terräng och ger uttryck för en offensiv inställning, kreativitet och gränsöverskridanden. Om timplanen (och ett traditionellt schema) representerar ordning, rutiner, facit, vanor, kontroll och trygghet så innebär arbete utan timplan problemlösning, mod, nybyggeri och utvecklingspotential – men även osäkerhet utifrån lokala omständigheter och ramar. Inställningen kan illustreras med följande citat trots att det i första hand gäller eleverna.

Vi brukar säga att vi vill inte ha charterresenärer utan backpackers. (Rektor)

Sociologen och filosofen Zugmunt Bauman (2001) har gjort sig känd som uttolkare av det postindustriella tänkandet bl.a. med avseende på förhållandet mellan individ, samhälle och strukturer. Det är påtagligt hur lärares och rektors beskrivning av handlingsut-

rymmet och uppluckrandet av gränser sammanfaller med Baumans resonemang om den ”postindustriella människan”.

The life success of (and so the rationality) of postmodern men and women depends on the speed with which they manage to get rid of old habits, rather than on the quick acquisition of new ones. Best of all not to bother at all with the business of patterning; the kind of habit acquired in ”tertiary learning” is the habit of doing without habits. (Bauman, 2001 s. 125-126)

Den pedagogiska diskussionen kom upp på agendan

Det går inte att lämna timplanen som individ. I samband med att skolorna lämnat timplanen har getts tillfälle och utrymme för pedagogiska diskussioner i sökandet efter alternativa sätt att organisera tiden. Det finns också inslag av samtal om vilka kunskaper eleverna ska ha; vad eleverna ska kunna samt vilken typ av prov som mäter förståelse, respektive faktakunskaper. Diskussionerna på skolan har känts mer öppna och det finns en stor vilja att hitta nya organisations- och arbetsformer som stödjer lärarnas huvudsakliga uppdrag; att eleverna når målen. Rektorer betonar att startsträckan varit 3–4 år och att behovet att arbeta tillsammans blivit större. Vinsten med att lämna timplanen handlar om att alla pedagoger på den egna skolan och i många fall grannskolorna blivit tvungna att prata med varandra. Alla lär sig av diskussionerna, även om de enskilda skolorna utvecklats på olika sätt beroende på lokala omständigheter. Det förefaller som om arbete utan timplan främjat samarbetet på skolan och mellan skolor i samma ”spår”/område.

Behovet att jobba ihop sig är ju större. När det inte fanns ett färdigt schema så blev mellan- och högstadiet tvungna att prata med varandra. (Rektor)

Börja med målen och involvera eleverna

I samtliga samtal framgår att lärarna ägnat mycket tid och uppmärksamhet åt att läsa in sig på, tolka, bryta ner, formulera, systematisera, kommunicera olika typer av lokala mål utifrån läroplanens mål, kursplanemålen och strävansmålen. Arbete utan timplan betraktas som ett incitament för att verkligen arbeta med innehållsfrågorna – dvs. vad barnen ska kunna och vilka mål som ska

uppnås. I följande citat (min markering) uttrycks tydligt en jämförelse mellan då och nu.

Läroplanen är *i dag* ett levande dok. Hos alla lärare. Ännu mer levande utan timplan. (Rektor)

Det *känns mer professionellt* det här att vi tittar mer på målen när man jobbar *än man gjorde tidigare*. (Lärare)

Det är fler som har kursplanen i ryggraden Vi börjar alltid med ”Vad står i måldokumentet? (Lärare)

Ambitionen är att eleverna ska involveras i olika typer av måldiskussioner och det i sig anses vara en form av elevinflytande. Med eleverna förs samtal om ”vad som ska göras, vilket innehåll, och hur ska vi jobba med det och när gör vi det?”. På en skola arbetar man med att få fram en plan för ämnets utveckling så att barnen ska kunna sträva så långt som möjligt. Eleverna ska medvetendegöras om vad som krävs så att de i efterhand ser att de har uppnått målen.

Man har ju mer koll och försöker medvetendegöra barnen också på det här. (Lärare)

Eleverna lär sig att reflektera över sitt lärande och ser att de faktiskt kan saker. (Rektor)

En annan trygghet tillsammans

Man kan fråga sig vad som ersätter timplanen som ledstäng och riktninggivare för lärares arbete i en tid då gamla gränser, rutor och regler överskrids inte bara i skolans värld, utan även inom andra verksamheter. Många trygghetsskapande rutiner i utbildningsväsendet har av tradition varit bundna till timplanen och schemat. I den första delstudien (Westlund, 2003) framgick att tidtabellen i viss mån ersatts av måltabeller och detaljerade målsystem i form av borgar, rutsystem, bikupor och snurror. De målsystem som lärarna gemensamt arbetat fram används för att dokumentera vilka delmål eleverna klarat. Cellerna fylls i och själva arket blir ett dokument där det svart på vitt framgår, dels vilka kunskaper som är viktiga att uppnå och dels vilka av dessa delmål elever tillägnat sig. *Dokumentationen är en trygghet och ett stöd för lärarna*. De kan på ett tydligt sätt visa föräldrar vad elever kan, men även få bekräftelse på vad de tillsammans med barnen lyckats uppnå. Med snurrorna, borgarna, bikuporna kan lärarna känna att de har ”ryg-

gen fri”. Det är viktigt att veta och dokumentera vad eleverna kan; vilka mål de uppnått.

Det har ställts nya krav på lärarna att vara trygga utan att räkna timmar. Olika typer av kontrollstationer nämns; prov, uppsamlingar, stickprov och dagliga iakttagelser av vad eleverna kan. Ibland är proven ”gammaldags” (dvs. ”4 städer och fem floder i Tyskland”), men arbete pågår för att finna provtyper där det framgår vad barnen förstått. I samtalen förekommer många målade beskrivningar av hur det var då och hur rektorer och lärare tänker nu. Den gamla och den nya *tryggheten* uttrycks på följande vis:

Kunskapen har ersatt timmarna. Den tryggheten är större. (Rektor)

Det här med timplanen var en trygghet att veta. ”Om jag gör så mycket så har jag inte glömt nåt. Om jag kör igenom de här sidorna så är jag i hamn.” (Lärare)

Tryggheten att veta vad barnen kan är en större trygghet. Förut visste du inte alltid vad alla barn kunde. (Lärare)

När man slutför sin termin så måste man säkerställa vad barnen kan istället för att säkerställa vad har vi gjort. Det tror jag är skillnaden. (Lärare)

”Från charterresenär till back-packer”

Även när det gäller synen på eleverna formuleras någon form av skifte som illustreras med följande citat:

Vi får ibland besök av gamla elever som går på gymnasiet. De säger: ”Vi går till lektioner och blir servade.” (Lärare)

Barnen tycker vi är så jobbiga för istället för att säga rätt svar så får vi dem att tänka själva. (Rektor)

Citaten ovan antyder att eleverna inte kan räkna med att bli så ”servade” i skolan. De ska, såsom anges i läroplanen, tränas i att ta individuellt ansvar bl.a. genom att formulera frågor kring sitt eget lärande och hur lärandet kan organiseras. De ska bli delaktiga genom att designa sin studieplan tillsammans med läraren utifrån varje barns förutsättningar och behov. En lärare uttryckte sig på följande sätt för att beskriva hur utvecklingsarbetet utan timplan startade:

Vi tog tag i den här delen som vi upptäckte fanns i alla kursplaner – att vi skulle träna eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande och hur skulle vi bära oss åt med det? (Lärare)

Det finns många exempel på hur lärarna arbetar för att få eleven att tänka kring sin egen utveckling. De förväntas ställa *retrospektiva frågor* (Vad har jag hunnit med denna vecka? Vad behöver jag träna mer på?) och *framåtblickande frågor* (Vad har jag för mål med detta? Vad behöver jag arbeta mer med?) och med hjälp av dessa guida sig själva på lärandets stigar. Frågorna handlar om att kunna bedöma en arbetsinsats och utifrån denna reflekterande utvärdering gå vidare. Dessutom om att vara framtidsorienterad. Svaren på de frågor eleverna förväntas ställa sig ger en fingervisning om vad *eleven vill, bör, behöver, ska, kan* samt om *hur, var, vilken ordning, när* eleven arbetar. Det framgår att eleverna i första hand besvarar dessa frågor tillsammans med läraren. Studier visar att eleverna behöver tid för att planera (egen planering). Bergkvist (2001) anser att den administrativa och procedurala delen i elevers arbete ökat. Vissa elever gör t.o.m. planeringen hemma och planerar in att de ska planera.

Det förefaller som en del av ansvarstagandet handlar om att själv designa och ta ansvar för sin egen studiegång. Det ökade ansvar som lärare känner, är något som också elever förväntas axla. En kompetent, reflekterande och ansvarstagande elev bör i nämnd ordning tänka efter, formulera frågor, besvara dem, dokumentera svaren samt följa den planering som formats.

Herdar, vandrare och strukturbarn

Lärare och rektorer använder många uttryck och metaforer för att beteckna den väg elever har att tillryggalägga mot målen. Den "pedagogiska tidtabellen" som grundar sig på tider och tidsrationallitet, har ersatts av uttryck som syftar på den väg elever har att gå genom för- och grundskola. Det är inte helt ovanligt att rumsliga uttryck används då vi talar om tid (Gärdenfors, 2000). Det beror på att "tidsdimensionen har samma struktur som en horisontell rumsdimension". Tiden kan liknas vid en resa längs en väg och vice versa. Vanliga uttryck för vägen är *tråden, spåret, linan, gången, räl-sen, programmet, planen, trappan, labyrinten, resan, lärresor* utifrån ett helhetsperspektiv från förskola till år 9.

Under grundskoletiden ”löper (eleverna) linan ut”, de ”springer i en trappa”, ”springer i en labyrint” och ”har flyt”. De ”går krokigt, fort eller långsamt”. De ”strävar vidare”, ”går vidare” och ”rullar på”. Det är viktigt att läraren ser till att de inte ”ramlar emellan”, ”får hål i matte”¹, halkar efter eller ”tappas bort på vägen”. Ibland ordnas ”uppsamlingsheat” för de elever som inte är med eller de elever som inte kan se långsiktigt.

Det är viktigt, enligt lärare och rektorer, att hela vägen från förskola till år 9 är synlig för lärare, elever och föräldrar. Läraren har ansvar för att leda eleverna genom ett antal delmål eller måletapper. Läraren är *vägvisaren*, *herden* eller ännu bättre *pedagogen* som i ursprunglig bemärkelse var den slav som tog barnet i handen på väg till skolan.

Jag vill ha en utvecklingsplan i varje ämne. De här olika bitarna finns i svenska. De kan vara som en trappa. De behöver ej komma efter varann. Då kan barnet springa i den här labyrinten – oavsett vilken ålder eller år. (Rektor)

Om vi tar fasta på metaforen om den väg elever har att tillryggelägga genom grundskolan är uttrycket ”*vandrarna*” ett relevant uttryck.

Som handledare försöker vi styra upp vandrarna. (Lärare)

Risken med eget arbete är att vissa hinner byta material 15 gånger. De kommer inte igång med nåt. (Rektor)

När uttrycket ”vandrarna” dök upp i materialet fanns anledning att finna ytterligare utsagor som beskriver de elever som, av olika orsaker, inte förmår beta av det ena delmålet efter det andra, eller ska vi säga saknar målmedvetenhet och självdisciplin. Man kan förmoda att dessa elever alltid funnits, men enligt flera utsagor blir de mer synliga i det ”nya systemet”. Elever som tvingas övervara undervisning rumsligt kan alltid fly in det ”mentala skolket”, elever i det ”nya systemet” kan vara frånvarande både mentalt och kroppsligt. En vandrande upplevs störa mer än en elev som tagit mental rast.

Det blir akut, man måste ta itu med dem. De stökar runt eller vandrar. Hade jag haft dem i klassrummet hade jag inte märkt dem. (Lärare)

Elever som bara suttit i det gamla systemet. De syns bättre nu. Jag måste styra in dem. (Lärare)

Vandrarna syns bättre i det ”nya systemet”, men vandrar omkring utan mål likt nomader. De finns i korridorer, ”stugor” och klassrum. Genom att hela tiden byta aktivitet eller förflytta sig försöker de undgå lärarnas uppmärksamhet eller kontroll. De håller inte den norm som gäller när man arbetar ”friare”, det vill säga med mindre struktur, färre ramar och många valmöjligheter. Ett förhållande som även diskuteras av Österlind (1998).

Alla är inte ämnade att klara det här systemet heller. (Lärare)

Svårare i 7–9. Man måste inse att det finns dom som måste jobba mer strukturerat. (Rektor)

Läraren måste således tillse att vandrarna fångas upp och inte får ett för stort friutrymme. De behöver tydligare struktur än andra elever och deras friutrymme och valmöjligheter måste begränsas. I en intervju talas om ”strukturarn”. De vuxna ramar in arbetet genom att t.ex. inskränka antal val eller att helt enkelt lägga in eleverna på vissa ämnen eller aktiviteter. I flera fall är det specialläraren som har ansvar för att lotsa eleverna till vissa aktiviteter, stugor eller ämnen som de behöver uppmärksamma. Tillsammans med läraren eller specialläraren lägger dessa elever upp sin planering. Att kunna välja mellan två aktiviteter är det ”spelutrymme” som vandrarna får. Vandrarna lotsas så att de ska göra rätt val. Om de får för stort friutrymme finns risken att de inte kommer igång eller byter arbete ”femton gånger”. Vandrarna är på det sättet, enligt många utsagor föremål för mer lärarstyrning än andra elever och ska inte utsättas för miljöer med otydliga rutiner. Den individuella valfriheten för vandrarna är således mindre.

Vi har hittat ett system för det. Vi har en liten specialstuga. Då lägger vi in dem på elevens val att komma till den stugan och så hjälper jag dem att strukturera och så ser man ”hur mycket behöver de vara eller komma till min stuga”. Hur mycket klarar de själva? Det blir ett åtgärdsprogram. (Lärare)

Systemskifte och synvänder

Lärare och rektorer återkommer ofta till att arbete utan timplan innebär ett systemskifte. I det ”gamla” handlade det om att börja i tiden, i det ”nya” om att börja med målen.

Det går inte att ha båda systemen samtidigt – det märker vi. (Lärare)

Antingen fick vi släppa tiden eller också målet. Och det är ju målet som gäller. (Lärare)

Den *första synvändan* handlar om att inte fylla tomma tidsrutor med innehåll, utan att börja i kunskapsuppdraget och de förmågor eleverna ska ges möjlighet att utveckla. Detta systemskifte har inte åstadkommit i en handvändning. Mentala ramar på individnivå i form av ovilja, brist på mod, vanans makt, okunskap, oförmåga att verka i osäkerhet/trygghetsbehov är exempel på hinder i utvecklandet av den timplanelösa skolan. En viktig faktor i utvecklingsarbetet är rektors medvetenhet om att synvändor och perspektivbyte tar tid. Lärarna behöver tid att bygga underifrån. I samtalen finns exempel på hur processen avstannat på grund av att tillgänglig lag- och skoltid ägnats åt konkurrerande projektarbeten. Brist på tid gör att viktiga måldiskussioner inte blir av och att man tvingats "sätta ner foten" för tidigt. Diskussioner om innehållsliga frågor – läroplanens mål, kursplanemål och i vissa fall strävansmålen¹ är en nödvändig del i utvecklandet av den timplanelösa skolan.

Poängen är att man själv vet vad målen står för och att de sitter i ryggraden. Det är inte så lätt att ta över från andra. Det är viktigt att man lägger ner mycket tid att verkligen göra de här målen. Då sitter dom i ryggmärgen och man vet precis vad man menar när man använder dem. (Lärare)

En *andra synvända* berör frågan om hur verksamheten kan och får organiseras. Det går inte smärtfritt att ompröva väl etablerade pedagogiska tidtabeller, som i flera fall härrör från Lgr 69. Vissa tidskonventioner t. ex. att slöjden ska börja i år 3, hemkunskapen i år 5 eller att varje ämne måste förekomma varje vecka, är i regel svåra att rucka. Den traditionellt täta kopplingen mellan timplanen och lärarnas tjänstgöring förhindrar framväxandet av nya tidsutlägg. Det finns väl inetsade bilder av hur ett " normalt " schema ska se ut dvs. när, hur länge, i vilken ordning och hur ofta ett ämne ska förekomma. I flera av de timplanelösa skolorna har man använt möjligheten att organisera verksamheten beroende på lokala omständigheter. Flera av samtalen kännetecknas av ett antal öppna frågor där svaren inte är givna och där rektorer och lärare skapar "sin" modell. De nämner få "profeter", metoder eller normgivande organisatoriska lösningar när det gäller hur arbetet utan timplan

¹ I den första delstudien (2003) relaterade sig informanterna till kursplanemålen. I studien (2005) nämns strävansmålen vid ett flertal tillfällen.

kan eller ska gestaltas. Med tillgång till helheten dvs. alla elever i ett lag och hela lagets lärarresurs byggs nytt. Vi kan skilja mellan den organiserade läraren och den *organiserande* läraren. Den förra är styrd och infogad på sin plats i organisationen (i sin ruta), den senare tar aktivt del i organiserandet av det egna arbetet. Det är tydligt att många av informanterna njuter av att navigera utan "facit-scheman" och att utvecklandet av organisationen också innebär pedagogisk utveckling.

Nu är vi inne på hur lärare och rektorer ser arbete utan timplan och synen på elevers lärande som två sidor av samma mynt. Den *tredje synvändan* beskrivs på följande sätt:

Men framförallt att tänka att man vänder tanken i att det inte är tiden som styr hur mycket barn lär sig. (Rektor)

I flera av samtalen uttrycks en *skillnad mellan garanterad undervisningstid och garanterad lärtid*. Garanterad undervisningstid (tid som kvantitet) representeras av de timmar som timplanen föreskrev, men betraktas inte som en garant för att elever tillägnar sig kunskaper. En garanterad undervisningstid, uttryckt i t.ex. 6 timmar matematik, kan invagga både lärare och föräldrar i en falsk trygghet om ett självklart samband mellan kvantitet och kvalitet. En garanterad lärtid, däremot, signalerar kvalitetstid och uttrycks i en strävan att garantera att eleverna tillägnar sig kunskaper.

Lärande med och utan timplan – då och nu

Jag kommer avslutningsvis att samla några uttryck för hur det var då (i det "gamla systemet" med timplan) och hur det är nu (i det "nya systemet" utan timplan). Jag tänker mig att lärares och rektors beskrivning av ett då och ett nu kan ge oss indikatorer på en förändring i inställning – vilket i någon mån borde ge oss en bild av den skolutveckling som förekommer. Analysförfarandet har använts av Hargreaves (2004 s. 1) i syfte att beskriva förändring i samband med forskning om skolutveckling. "*Change is defined as a movement from one state to another*".

Vid flera tillfällen nämns de *synvändor* som ägt rum vad gäller förhållandet mellan tid och lärande. Genom att ta fasta på de rörelser som beskrivs i form av ett "då" och ett "nu" går det att gestalta några aspekter ett antal skolors utvecklingsarbete.

Då – med timplan	Nu – utan timplan
Börja i tidsrutor	Börja i kunskapsuppdraget (målen)
Den organiserade läraren	Den organiserande läraren
Garanterad undervisningstid	Garanterad lärandetid
Överta andras modeller	Skapa en lokal modell
Tidtabell	Måltabell
Timplanen en trygghet	Tryggt att veta vad elever lärt
Eleven en charterresenär	Eleven en back packer
Tidsvägar	Uppgiftsvägar
Kroppstid	Mental tid

Lärare och rektorer ger uttryck för att de försöker organisera sin och elevernas tid på andra sätt. Tydligt är, speciellt i de samtal som jag genomfört under 2005, att tiden har tagits i lärandets tjänst. En annan organisationsprincip anses ha gynnat framväxten av metoder och verktyg som syftar till att maximera/effektivisera elevers lärande. Lärares kunskapsuppdrag uttrycks i form av ett intresse för vad elever kan och förstår. Då, i ”det gamla systemet” finns bilden av en lärare som inte behövde samarbeta, räknade minuter för olika ämnen, var tydligt inriktad på de timmar och de sidor som avverkats/gåtts igenom, samt förlitade sig på att den garanterade undervisningstiden också innebar att eleverna lärde sig. Rättvisa var att alla elever hade lika många minuter oavsett förkunskaper, intresse och behov.

I det ”nya systemet” framskyntar en lärare som uttrycker att de samarbetar, önskar åstadkomma helheter och lokala, flexibla lösningar som optimerar elevernas lärande. Arbete utan timplan anses ge lärarna bättre förutsättningar att lyckas med sitt uppdrag att få alla elever att nå målen. Rättvisa för denna lärare är att tidsutlägget för olika uppgifter varierar från elev till elev, och att alla elever ges möjlighet att nå målen utifrån sin individuella utvecklingsplan.

Avslutningsvis ett citat som väl beskriver den synvända som lärare och rektorer ständigt återkommer till när det gäller utvecklandet av den timpanelösa skolan.

Då var det timmarna, man hade rivit av vissa sidor, i dag måste du titta på vad barnen kan – vad de har förstått. (Rektor)

Referenser

- Bergkvist, K. (2001). *Planeringen – ett kraftfullt verktyg i skapandet av skolarbetets innehåll*. Bidrag till NFPPF, 29.e kongressen, Stockholm.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gärdenfors, P. (2000). *Hur homo blev sapiens. Om tänkandets evolution*. Falun: Bokförlaget Nya Doxa.
- Hargreaves, A. (2004). *Inclusive and Exclusive Educational Change: emotional responses of teachers and implications for leadership*. I *School Leadership & Management*, Vol. 24, No. 2, August 2004.
- Westlund, I. (2003). *Gränslöst ansvar – inom vissa gränser*. PiUS (Pedagogik i utbildning och skola). Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.
- Westlund, I. (2005). "Otänkbart att gå tillbaka". *En uppföljande studie om lärares och rektorers uppfattning om att arbeta utan timplan*. Arbetsrapport. Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av eget arbete*. Uppsala Studies in Education 75. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Schemats roll i en skola utan timplan

Av Fredrik Alm

*Institutionen för beteendevetenskap vid
Linköpings universitet*

I den här artikeln behandlas inledningsvis kort schemat och schemats roll i skolan i förhållande till det senaste decenniets förändringar av den svenska skolans styrning. Därefter ges en övergripande bild av hur skolor utan timplan har valt att använda elevernas tid enligt deras scheman. Avslutningsvis ges förslag på frågor, modeller och resonemang som lärare och skolledare kan ta stöd av när man på en skola ska diskutera frågor om tidsanvändning och vad som ska schemaläggas.

Från central till lokal tidsstyrning

”Vad har vi nu?” är en elevfråga som de flesta lärare nog känner igen, och har svarat på många gånger. Ett sätt att besvara den kan vara att uppmana eleven i fråga att själv se efter vad det står på schemat. Vad som ska eller bör stå på en skolas schema har varit reglerat allt sedan den första normalplanen för rikets skolor kom 1878 (Svingby, 1978). I och med normalplanen (vad vi senare har kommit att benämna för läroplaner) 1878 utfärdades detaljerade föreskrifter om hur och till vad tiden skulle användas i småskolan och folkskolan. Den innehöll också färdigutformade veckoscheman där katekes, räkning, skrifning, geografi m.m. var utlagt på bestämda tider på dagen. Dessa förslag skulle tjäna som goda exempel, men sågs många gånger som riktlinjer att följa, och många skolor runt om i landet kom därför att i praktiken använda identiska scheman (Sjöberg & Westlund, 2005).

Under 1900-talet fick schemat som dokument en central roll för att styra, reglera och organisera arbetet i landets skolor. Johansson (2000) berättar om hur schemat under 1900-talet försåg varje skola med en likartad verksamhet där lektioner hölls i ämnen enligt en given dagordning. En dylik utformning utgör arketyper för vad som, i skolsammanhang, betraktas som ett konventionellt schema

eller ett ämnesschema. Timplanen tillsammans med schemat hade således stor betydelse för hur den enskilda skoldagen kom att te sig för lärare och elever, och den enskilda skolans personal hade ringa inflytandet över schemats ramar och innehåll.

I början av 1990-talet genomfördes flera betydande skolreformer, som medförde att val av arbetssätt, stoff och metoder i undervisningen i större utsträckning överläts till den pedagogiska personalen i skolan (Ds 1999:1). Reformerna under 1990-talet minskade även den centrala tidsstyrningen, och försåg rektorer och lärare med en större frihet att forma tidsanvändningen utifrån sina egna behov och önskemål (Skolverket, 2003). Tidsregleringen har successivt luckrats upp för varje läroplan från 1969 fram till den idag reviderade versionen av Lpo 1994. Från att varje ämne var reglerat för varje årskurs anges nu endast den totala tiden för ett ämne eller en ämnesgrupp från år ett till nio. I analogi med den minskade tidsstyrningen har det lokala inflytande över skolschemat gradvis ökat. Att dessutom, som ca 900 skolor i Sverige (fortsättningsvis refererade till som försöksskolor) under fem år, befrias från timplanen utökar det schemamässiga handlingsutrymmet ytterligare. De aktuella försöksskolorna har inte erhållit några direktiv för hur friheten från den nationella timplanen ska användas. Utan det är lärare och rektorer som tillsammans med eleverna får bestämma hur de ska arbeta på respektive skola (SOU 2004:35). Givna tidsramar för lärares och elevers gemensamma arbete tas bort utan att de från centralt håll ersätts med nya.

Schemat som indikator

Jämfört med tidigare har de reella möjligheterna att lokalt arrangera skoldagen ökat avsevärt under de senaste decennierna. Att dessutom befrias från timplanen utökar det schemamässiga handlingsutrymmet ytterligare. Vad gäller schemat verkar dess roll ha transformerats från att ha utgjort en föreskriven dagordning med ett påbjudet innehåll, till att bli ett egenkontrollerat dokument med innehållslig valfrihet. Schemat kan ses som en konkretisering av alla de frågor som ställs och de beslut som tas av organisatorisk art på en skola (Magnusson, 1998), och att studera scheman från försöksskolor kan därför bidra med kunskap om vad som händer i skolor utan timplan.

Informationsvärdet hos skolscheman är naturligtvis begränsat eftersom en komplex verklighet inte låter sig avspeglas i ett enda dokument. En central aspekt, vilken dock går att utläsa, är vilka beteckningar, termer och ord som används på en skola för att benämna den verksamhet man har för avsikt att ägna sig åt. Schemat ger en reducerad men konkret bild av en skolpraktiks språk. Att det är av betydelse för de faktiska skeendena i skolpraktiken hur man i skolan talar om sin verksamhet poängteras av Romhed (1999). Han skriver att "hur vi talar om skolan såväl avspeglar som påverkar hur vi tänker kring, fattar beslut om och handlar i skolfrågor, såväl på nationell som individuell nivå" (s. 80). I min forskning kring vad som händer i skolor utan timplan har jag valt att bl. a. studera scheman, för att därigenom få svar på frågor som: Vad väljer skolor utan timplan att använda tiden till enligt deras scheman? Vilka lösningar väljs och vad förs upp på elevernas dagordning?

För att få tillgång till scheman att analysera gjordes under läsåret 2001/2002 en insamling av scheman från skolor som ingick i försöksverksamheten med slopad timplan. Totalt samlades 334 scheman från 33 skolor i fyra kommuner in. Av dessa har 326 stycken analyserats både kvalitativt och kvantitativt. Samtliga skolår var representerade enligt följande fördelning:

Tabell 1. Antalet scheman som har analyserats för olika skolårsintervall

Skolår	Antal scheman
1-3	83
4-6	106
7-9	137

Urvalet av de elevschema som har analyserats är gjort ur ett *grupp- och veckoperspektiv*. Det innebär att det är scheman som avser en klass/grupp elever och tar upp innehåll som återkommer varje eller varannan vecka. Åtta av de insamlade schemana motsvarade inte de kraven utan blev internt bortfall. Att rikta schemat mot en grupp/klass och ordna det enligt veckans periodicitet är den vanligast förekommande tidsdispositionen i skolan (Skolverket, 2003).

Skolämnen eller något annat?

I den inledande analysen av de insamlade schemana kartlades vilka olika beteckningar man valt att använda i de 33 skolorna. Det visade sig vara en mångfald, och inte mindre än 170 olika schemabeteckningar identifierades. Beteckningarna inordnades i följande två grundkategorier (för en utförligare resultatbeskrivning se Alm, 2003).

Tim- och kursplanebeteckningar

Ämnesbeteckningar eller motsvarande som går att relatera till aktuella kursplaner, exempelvis Ma, Musik, NO, SO och äldre beteckningar som OÄ, FA m.fl. Elevens val är föreskrivet i timplanen, och Tema och Datalära härrör från Lgr 80. Därför har de placerats i den här kategorin. Totalt användes 32 olika benämningar av det här slaget.

Alternativa beteckningar

Utgörs av övriga beteckningar, vilka inte ingår i kategorin ovan. Grundkategorin Alternativa beteckningar innehåller totalt 138 olika beteckningar och ett urval av dem redovisas i tabell 2 nedan. Några av de alternativa beteckningarna, som exempelvis Veckans ord och Rolig timme, är nog bekanta för många och kan närmast betraktas som vedertagna inom skolan.

Tabell 2. Ett urval av de totalt 170 olika schemabeteckningar som användes på de analyserade schemana

Tim- och kursplanebeteckningar		Alternativa beteckningar		
Bd	Hk	Ansvar	Film	Kompissamtal
Elevens val	IoH	Avsluta dagen	Forskning	Läsecirkel
En	Ma	Basgrupp	Friskvård	Mentortsid
FA	Slöjd	Eget arbete	Handledning	Reflektionsstund
Geografi	Språkval	Egen planering	Helgprat	Utvärdering
Gy	Tk	Etik/moral	Hustid	Äntligen fredag
Hi	Osv.	EQ	Hänt i veckan	Osv.

Kartläggningen visar att ämnesbeteckningarna från det konventionella schemat har kompletterats med en mängd olika schema-beteckningar. Uppenbarligen görs pedagogiska val i de här skolorna som leder till, att de traditionella ämnena inte räcker till för att beskriva det innehåll och de aktiviteter man har för avsikt att ägna sig åt.

För att erhålla mer nyanserade resultat av vad olika beteckningar handlade om och i vilken utsträckning de användes, genomfördes ytterligare analyser. De visade att 317 av de 326 schemana innehöll både ämnen och alternativa beteckningar. För de yngre eleverna (skolår 1–3) användes de alternativa beteckningarna i störst omfattning, för att sedan minska successivt ju äldre eleverna blir. I Figur 1 visas ett exempel av de 317 scheman med både ämnen och alternativa beteckningar. De alternativa beteckningarna är Mentorstid, Etik/Moral, Läsning och Eget arbete. Skola, klass, lärarsignaturer och salar har tagit bort eller ”suddats ut” då det inte är av intresse i det här fallet.

Figur 1. Ett exempel på hur ett schema med både ämnen och alternativa beteckningar kan se ut

	Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	
8.00	Mentorstid	Mentorstid	Mentorstid	Mentorstid	Mentorstid	8.00
9.00	Engelska	Matematik	Matematik	Engelska	Mentorstid	9.00
10.00	Mentorstid	Slöjd	SO 334	Eget Arbete	Ea/Sv	10.00
11.00	Mentorstid	Etik/Moral	Läsning	SO	Data	11.00
12.00						12.00
13.00	Svenska 344	Mentorstid	Bild	Svenska	Spelkväl	13.00
14.00	Matematik	Engelska	Data	Matematik		14.00
15.00						15.00

Av de vidare analyserna framkom också att ämnena till stor del utgör schemats byggstenar, i likhet med schemat ovan. På 324 av de 326 scheman var idrott och hälsa, slöjd (ej år 1–2) och i många fall

musik och/eller hem- och konsumentkunskap utlagt. Dessa ämnen intar en särställning schemamässigt, vilket också kan antas få betydelse för hur övrig tid organiseras i skolan. De ämnen som därefter utgjorde de vanligaste ämnesinslagen var matematik, svenska, engelska, bild och språkval för år 7–9.

Om vi tittar närmare på de alternativa beteckningarna gav den vidare bearbetningen av de 138 benämningarna upphov till 15 olika underkategorier. Tre av de underkategorierna med mest frekvent förekommande beteckningar är:

- *Arbetsmetodinriktad tid*. Det gemensamma för de här beteckningarna är att de tar sin utgångspunkt i ett arbetssätt. De anger primärt vilket sätt eleverna förväntas arbeta på. De fanns på 216 scheman och kan exempelvis vara Eget arbete, Egen planering eller Forskning.
- *Vägledningstid*. Utgörs av benämningarna Handledning, Mentor, Mentorstid och Mentorstimme. Beteckningarna förekom på 122 scheman och indikerar att en lärare (mentor) och en viss elevgrupp ska mötas. Tiden kan exempelvis ägnas till att informera, ta upp och diskutera aktuella händelser/problem i elevernas skolsituation, värderingsövningar, planering eller utvärdering.
- *Social lärtid* är tid avsatt för arbete med elevernas sociala lärande, och innehåller bl.a. beteckningar som Arbete med social kompetens, Etik/Moral, EQ, Gruppövningar och Lq (Lions quest). Benämningar av det här slaget förekom på 39 scheman. Beteckningarna i den här underkategorin betonar i viss mån olika aspekter, men det förenas av att de symboliserar tid för intentionellt skolarbete med att förmedla och gestalta normer och värden.

Kursplanens ämnen, arbetsmetodinriktad tid, vägledningstid och social lärtid utgör fyra centrala områden i det mönster, som kan skönjas i hur elevernas tid organiseras på de 33 studerade försöksskolorna.

Skolans dubbla uppdrag visar sig på schemat

Försöksskolorna är helt befriade från den nationella timplanen, men de omfattas av samtliga övriga bestämmelser som gäller för grundskolan. Det inbegriper skolans explicita samhällsuppdrag, i

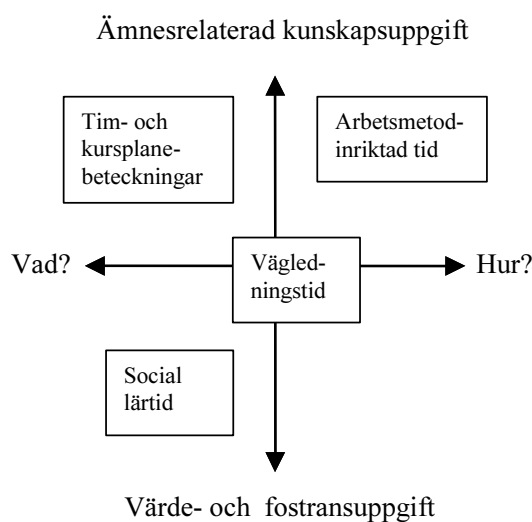
form av Lpo 94. Där uttrycks skolans två huvuduppgifter, som att ansvara för ett lärande vilket stimulerar eleverna till att inhämta kunskap, och att främja deras utveckling till ansvarskännande individer och samhällsmedlemmar. Utan att värdera i vilken mån skolorna uppfyller styrdokumentens mål och riktlinjer kan man konstatera att de fyra områden som belysts i texten ovan går att relatera till skolans två huvuduppgifter.

'Kunskap och färdigheter' och 'fostran' har angetts som skolans huvuduppgift i nästan alla styrdokument för skolan. (SOU 1992:94, s. 10).

Ibland har dessa uppgifter ställts mot varandra, en motsättning som är skenbar (Ibid.). I likhet med Aspelin (1999) anser jag att det är olyckligt att betrakta uppgifterna som separata, motsatta eller fristående från varandra. All undervisning med avsikt att eleverna ska tillägna sig ämneskunskaper innebär även fostran och socialisation i någon mening. En teoretisk distinktion dem emellan ger emellertid underlag för att synliggöra intressanta aspekter av skolans tidsanvändning. Genom att placera respektive huvuduppgift i var sin ände på en kvalitativ skala erhålls en uppgiftsdimension av lärares arbete (se figur 2). En annan central aspekt i förhållande till skolans tidsanvändning är att välja innehåll och metod, dvs. att beakta de didaktiska *selektions- och kommunikationsfrågorna*, för att genom undervisningen åstadkomma ett resultat hos eleverna. Om de båda frågorna placeras i var sin ände på en kvalitativ skala erhålls vad jag kallar för en förenklad didaktisk dimension. Förenklad eftersom didaktik och didaktikens objekt kan beskrivas med fler frågor och aspekter än de två som är fallet här. Den didaktiska selektionsfrågan (vad) används här i vid mening, och kan avse ett ämne eller ett kunskapsområde. Kommunikationsfrågan (hur) avser val av arbetsform och/eller arbetssätt. I Figur 2 nedan sammanförs *uppgiftsdimensionen* och den *förenklade didaktiska dimensionen* till en fyrfältare. Med hjälp av de båda dimensionerna kan man illustrera att valet att bruka andra benämningar än de från tim- och kursplaner kan ha betydelse för under vilka premisser elever och lärare träffas.

När ett ämne, som är reglerat i skolans kursplaner, schemaläggs motsvarar det i figuren att *vad-frågan* i vid mening är besvarad och det avsedda innehållet avser att i första hand bibringa eleverna kunskaper och förmågor i ämnena (exempelvis matematik eller slöjd).

Figur 2. Några schemakategorier i relation till skolans två huvuduppgifter, och de didaktiska vad- och hur-frågorna.



I Figuren ovan har också de tre tidigare redovisade underkategorierna med de alternativa beteckningarna skrivits ut. I samtliga fall har det skett en förflyttning i förhållande till någon eller båda dimensionerna, jämfört med ämnena. När de benämningar som ingår i någon av underkategorierna väljs istället för ämnesrubriker, betyder det:

- (a) att den didaktiska hur-frågan eller värde- och fostransuppgiften kommer mer i förgrunden, eller
- (b) att betoningen av både den didaktiska hur-frågan och värde- och fostransuppgiften ökar.

Att välja en alternativ schemabeteckning kan således medföra att en annan utgångspunkt erhålls för det pedagogiska mötet mellan lärare och elever än när man brukar ämnesbeteckningar. En förskjutning med potential att i förlängningen även påverka elevers lektionserfarenheter och lärande.

Att välja innehåll på schemat

Om vi kort summerar de resonemang som förts hittills visar de på, att tidsstyrningen inom grundskolan under senare år har minskat i allmänhet, och för skolor utan timplan i synnerhet. Förändringarna innebär att den pedagogiska personalen givits ett allt större friutrymme att hantera och organisera elevernas tid i skolan. På de 33 försöksskolornas scheman var 138 av de 170 beteckningarna alternativa, dvs. de emanerar inte från tidigare tim- eller kursplaner. Att schemalägga alternativa beteckningar kan ses som ett uttryck för hur lokala önskemål och beslut får genomslag i skolorna. Lärare och rektorer nyttjar på olika sätt det erhållna friutrymmet. Valet av ett ämne kan naturligtvis också innebära ett nyttjande av den slopade timplanen, men det framgår inte av schemat. Den här textens centrala innehåll hittills kan sammanfattas i följande tre punkter:

- En successiv uppluckring av den centrala tidsstyrningen har *ökat det lokala inflytandet* över schemats innehåll.
- Det tilldelade friutrymmet nyttjas av försöksskolorna, genom att *olika lokala tidsval* görs. Att det finns olika alternativ och att skolor gör olika val framgår med önskvärd tydlighet av de 132 alternativa beteckningarna.
- Lokala schemaval har betydelse för undervisningens utgångspunkt. I relation till skolans dubbla uppdrag, det ämnesinriktade respektive värde- och fostransinriktade, och undervisningens vad- och hur-frågor kan *olika utgångspunkter för undervisningen* påvisas.

Att välja beteckningar på schemat är bara ett av många undervisningsrelaterade val lärare gör.

Inför varje undervisningstillfälle/lektion görs ett antal val, t.ex. val av innehåll, arbetsformer, uppgifter, i vilken ordning saker ska ske m.m. Val med olika inneboende konsekvenser för elevernas lärande (Östman, 2000). Vilka val som görs, och i vilken ordningen de olika valen genomförs torde även det ha konsekvenser för såväl valen i sig som för själva undervisningstillfället i sig. Östman tar upp två olika typer av frågeställningar lärare ställs inför i relation till sin undervisning, den första är:

1. *Hur skall vi/jag göra?* – En fråga som lärare dagligen är tvungna att ta ställning till. Det är ofta en omedelbar fråga som kräver

ett svar i form av en handling – vi gör så här! Svaret på den här typen av frågor är ofta grundad i erfarenheter och kan beskrivas som en praktisk kunskap.

Den andra frågeställningen är:

2. *Vilka är våra/mina alternativ?* – Det är en fråga som inte kräver ett omedelbart svar. Frågan kan diskuteras, belysas ur olika perspektiv och svaren kan också sökas i mer teoretiskt grundad kunskap. Teoretiska kunskaper kan tillhandahålla tankeverktyg med vilka man kan inta olika perspektiv på en händelse eller en handling.

När man som lärare, arbetslag eller kanske lärarkollegium funderar över vad som ska finnas med på schemat handlar det om den andra typen av frågeställning ovan. Inte minst om det rör någon eller några schemapositioner torde det vara möjligt att hinna stanna upp och fråga sig: ”Vilka är våra/mina alternativ?” Östman (2000) framhåller möjligheten att då nyttja teoretiska tankeverktyg för att belysa frågan ur olika perspektiv.

Enligt timplanedelegation har försöksskolor rapporterat in att de i arbetslagen för diskussioner om hur den icke ämnesbundna tiden ska användas (SOU 2004:35). Vid diskussioner av det slaget kan det vara givande att ta del av vad andra skolor har valt att göra i motsvarande situationer. Vilken beteckning som väljs på ett schema kanske inte alltid anses vara särskilt intressant eller betydelsefull. Vad som däremot är intressant är de diskussioner som föregår valet av schemabeteckningar, och de faktiska konsekvenser ett val att byta eller införa en annan schemabeteckning kan ha för det pedagogiska mötet mellan elever och lärare. Utifrån textens tidigare beskrivningar om schemabeteckningar och lokala tidsval kommer jag i det följande att diskutera schemats roll i en skola utan timplan, och ge exempel på viktiga frågor att ta ställning till. Förhoppningen är att de resonemang, frågor och modeller som följer kan fylla funktionen av enkla tankeverktyg, i likhet med vad Östman (2000) föreslår, för lärare om de ska diskutera hur undervisningstiden ska användas, och vad som ska stå på elevernas schema.

Schemat – en ram att förhålla sig till

Förändrade betingelser i form av ändrade ramar får effekter för lärares arbete. Enligt Lundgren (1989) utgörs ramar, i skolsammanhang, av faktorer som begränsar undervisningsprocessen och står utanför lärarens kontroll. Exempel på ramar kan vara skollagen, klasstorlek, fördelning av tid, lokaler, läromedel osv. I en skola utan timplan tilldelats den pedagogiska personalen en viss kontroll över, vad Lundgren (1989) definierar som en organisatorisk ram, nämligen skolans tidsfördelning. Schemat i sin tur är ett verktyg för att konkret omsätta en önskad tidsfördelning i skolpraktiken. Det reglerar skoldagen, och samordnar möten och interaktion mellan människor (Persson, 1994). Schemat i sig kan också ses som en ram, eller betingelse för lärares arbete. Därför kan det vara befogat att reflektera över hur man på en skola förhåller sig till och ser på olika ramar. Carlgren & Marton (2001) skriver om hur en del lärare är offer för ramarna (schema, gruppindelningar, ämnen etc.) i skolan, medan andra lärare inte låter sig begränsas av dem utan tar kontroll över dem. De lärare Westlund (2003) har mött i skolor med slopad timplan ser sig inte som några offer för omständigheterna. I stället beskriver de hur de ifrågasätter tidigare lösningar, löser problem, finner svar på frågor och skapar nya ordningar. Schemat, eller egentligen skolans tidsallokering, är en betingelse eller ram lärare och rektorer nu tycks börja ta allt mer egen kontroll över. Hur man ser på det tidigare timplanereglerade schemat har betydelse för möjligheterna att nyttja det. Framstår det som ett orubbligt hinder och problem, eller något man kan använda och forma utifrån sina egna önskemål. För personal i en skola utan timplan blir frågor om hur man förhåller sig till ramar respektive ser på schemat och dess innehåll väl värda att fundera över, för att inte låta sig begränsas av och bli låst i rigida synsätt. Mot bakgrund av detta kan följande två frågor vara värda att diskutera och fundera över:

- Hur förhåller vi oss till ramar (schemat) på vår skola?
- Hur ser vi på schemat och dess innehåll?

Undervisningens utgångspunkt

Även om ramar och villkor nog många gånger kan styra och begränsa lärares arbete betyder det inte att lärares mål och ambitioner med undervisningen är oviktiga. Tvärtom har de stor betydelse för vad som utspelar sig i ett klassrum, och lärares arbete och undervisning tar form mellan intentioner och betingelser (Carlgren & Marton, 2001).

Förutom att planera och genomföra lektioner och aktiviteter förväntas lärare också, vilket framfördes ovan, ta ansvar för att utforma formerna och ramarna för elevernas lärande. Det implicerar frågor om rådande betingelser och verksamhetens intentioner. Det ställer även lärarna inför frågor som: ”Hur ska vi nå målen i läroplanen? Genom traditionella ämnesstudier eller på annat sätt?” (Carlgren & Marton, 2001, s. 83). Att arbeta i en skola utan timplan accentuerar de här frågorna ytterligare, och förser personalen med möjligheten att själva organisera såväl tidsmässiga ramar, som innehåll. När undervisningen ska struktureras, och kanske organiseras med hjälp av ett schema, kan det vara av värde att fundera över och diskutera frågor som:

- Vilka intentioner (t.ex. mål, avsikter eller ambitioner) har vi med undervisningen vid de aktuella lektionspassen?
- Vilka olika schemamässiga alternativ har vi för de aktuella passen? (T.ex. NO, projekt, forskning)
- Vilka utgångspunkter erhålls för undervisningen beroende på vilka schemamässiga alternativ vi väljer? (Jämför med figur 2)

Om olika undervisningsalternativ ska vägas mot varandra kan fyrfältaren i Figur 2 tjäna som ett enkelt tankeverktyg för att göra jämförelser, och ge perspektiv på vilka undervisningsmässiga utgångspunkter olika val leder till. Med stöd av uppgiftsdimensionen, och den förenklade didaktiska dimensionen kan skilda förutsättningar med avseende på kunskaper, innehåll och arbetssätt tydliggöras. Av tabell 3 nedan framgår vilka utgångspunkter för undervisningen som erhålls i relation de båda dimensionerna för några olika beteckningar. Exempelen hämtas i tur och ordning från kategorierna tim- och kursplanebeteckningar, arbetsmetodinriktad tid, vägledningstid och social lärtid (se figur 2).

Tabell 3. Exempel på undervisningsmässiga utgångspunkter för olika schema-beteckningar

Exempel på beteckningar	Undervisningens utgångspunkt
Engelska, Slöjd	Det är ämnet i sig, med dess karaktär, struktur och inneboende dynamik som utgör undervisningens grundval och anger ett visst kunskapsinnehåll.
Eget arbete, Projekt	Ett speciellt sätt för eleverna att arbeta på blir undervisningens grundläggande betingelse. Det kan antingen vara ett individ- eller grupporienterat arbetssätt.
Mentorsgrupp, Mentorstid	I en viss arbetsform (mentorsgrupp) möts elever och mentor kring frågor som finns i elevernas skolvardag och livsvärld. Det kan vara såväl socialt som ämnesinriktat innehåll.
Social kompetens, LQ	Fokus ligger på socialt inriktat innehåll. Normer, värden, relationer mellan människor och hur vi umgås med varandra utgör utgångspunkten.

I och med att en lektions utgångspunkt görs tydlig finns goda möjligheter att diskutera och värdera den. Ett tänkbart resonemang i ett arbetslag skulle då kunna lyda: *Om vi väljer att schemalägga "Eget arbete" innebär det att vi lägger fast och låser oss vid ett bestämt arbetssätt, men det medför samtidigt att vi får en stor valfrihet och flexibilitet att välja och variera lektionernas innehåll och stoff.* På motsvarande sätt kan olika schema-alternativ analyseras och värderas. Vad alternativen sedan värderas emot kan variera, men rimligtvis har det att göra med elevernas ämnesmässiga och sociala lärande under de aktuella lektionerna. När man ska genomföra en organisatorisk förändring som leder till att positioner på schemat ändras kan det vara värdefullt att reflektera över och diskutera såväl undervisningens intentioner som dess pedagogiska utgångspunkt. Vid diskussioner om intentioner, undervisning och olika alternativ på schemat ligger det nära till hands att också dryfta vad olika val kan förväntas leda till.

Vad olika val kan medföra för eleverna och läraren

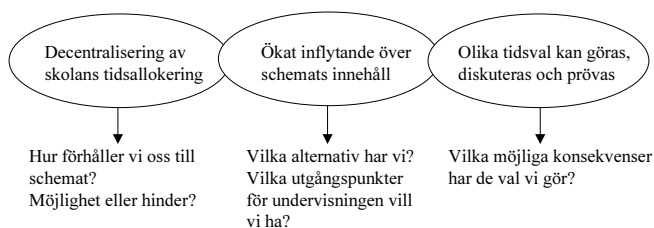
Att exakt kunna förutsäga vad ett visst undervisningsmässigt val leder till för lärare, skolarbetet, elever och elevers lärande är inte görligt. Icke desto mindre går det att i viss mån förutse möjliga förtjänster och brister med olika alternativ och tänkbara scenarion. I relation till de val man gör, och de utgångspunkter som erhålls, kan tänkbara konsekvenser analyseras. Om vi återknyter till det hypotetiska resonemanget om Eget arbete ovan skulle en fortsatt diskussion om tänkbara konsekvenser kunna låta så här: *Valet av "Eget arbete" kan leda till att det innehåll och de uppgifter eleverna ska arbeta med måste anpassas för individorienterat arbete. Det kan bidra till att en viss typ av arbetsuppgifter blir dominant, lärandet ensidigt, och vissa kunskaper förflackas.* Genom att föreställa sig möjliga scenarion kan även tänkbara problem uppdagas och i så fall förebyggas och hanteras när ett val att ändra på schemat och i undervisningen görs. Några frågor vad gäller tänkbara konsekvenser, som man kan ställa sig i ett arbetslag är:

- Hur påverkas elevernas lärande av det val vi gör? (Hur och vad lär de sig?)
- Vad medför de val vi gör för elever med olika förutsättningar för sitt lärande? (Vilka elever lär sig?)
- Hur påverkas lärarrollen om vi ändrar schemabeteckning? (Behöver läraren lära sig?)

Den sista frågan uppmärksammar det faktum att ett nytt inslag på schemat kan medföra nya inslag i lärarrollen. Mentorstid, Kompisamtal eller Projekt kan ställa krav på andra didaktiska och sociala kompetenser än vad kanske undervisning i kemi och matematik gör.

Om vi sammanför de resonemang och några av de frågor som har uppmärksammats angående innehåll på schemat får vi en modell, vilken både involverar betingelser och frågor att förhålla sig till i en skola utan timplan. Den innefattar skeenden/aspekter och frågor som kanske kan väcka tankar om hur man i ett arbetslag ser på schemats roll, och vara en tankestötta för att reflektera över vad de val man gör kan få för konsekvenser för undervisningen (se figur 3).

Figur 3. Följder av en slopad timplan, och frågor som kan vara av intresse för lärare att beakta i relation till dem



När beslut ska tas på en skola om hur tiden ska organiseras, vilken roll schemat ska ha och hur olika lektioner ska benämnas, kan den här texten förhoppningsvis bidra med insikter om hur andra skolor har agerat i motsvarande situation. Tanken är också att de resonemang, modeller och frågor som redovisas i den här texten ska kunna vara ett stöd vid dylika diskussioner.

Schemat och val i skolpraktiken

Är man intresserad av att utvinna kunskap om skolors tidsanvändning finns olika möjliga tillvägagångssätt. Jag har i min forskning valt att analysera scheman, för att erhålla en övergripande bild. Den bild som framträder visar att ämnenas särställning på det konventionella schemat har luckrats upp, och att en mångfald av beteckningar används för att beskriva skoldagens innehåll. Enligt de scheman jag har studerat, tycks det för mig, vara uppenbart, att fritrymmet i de aktuella skolorna nyttjas. Vilket tidigare har påpekats finns det naturligtvis inte ett givet samband mellan vad som står på ett schema och vad som sker på en lektion. En begränsning med att studera scheman är att de endast ger upplysning om avsikter, inte om genomförd undervisning (Skolverket, 2003). Men att det finns en viss överensstämmelse mellan schemats innehåll och vad som sker i praktiken torde vara högst rimligt.

Det är inte någon ny företeelse att det för en elev står något annat än ett ämne på schemat. Redan på 1980-talet började arbetsformen Eget arbete/Egen planering uppträda på scheman och i klassrum på lågstadiet. För att under 1990-talet även börja dyka upp på mellanstadiet (Carlgren, 1997). Idag har Eget arbete etablerat sig i grundskolans alla år. Enligt Österlind (2005) före-

kommer det i olika former, men innefattar alltid inslag av ansvar och egen planering. Den genomförda granskningen av schanen visar att Eget arbete nu har fått sällskap av fler och andra benämningar. Att använda s.k. alternativa beteckningar är inte unikt för skolor utan timplan, utan de förekommer också i skolor med traditionell timplan. En jämförelse mellan skolor, med respektive utan timplan, visade emellertid att användningen av alternativa beteckningar är mer frekvent i skolor utan timplan (Alm, 2003). Oavsett om man arbetar i en skola med eller utan timplan har inflytandet, under senare år, över vad som ska schemaläggas eller inte förflyttas allt mer till den enskilda skolans pedagogiska personal. "Lärares arbete är och förblir en verksamhet, som karaktäriseras av komplexa val och handlingar" (Arfwedson, 2002, s. 49). En del av dessa val och handlingar kommer att handla om till vad och hur tiden i skolan ska användas, och de kommer förmodligen leda till att eleverna kan få lokalt utformade svar när de frågar: Vad har vi nu?

Referenser

- Alm, F. (2003). *Skolämnen och alternativen – Schemat som indikator på vad som händer i skolor utan timplan*. PiUS-rapport nr 2. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Arfwedson, G. B. & Arfwedson G. (2002). *Didaktik för lärare en bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Aspelin, J. (1999). *Banden mellan oss. Ett socialpsykologiskt perspektiv på lärar-elev-relationen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag.
- Carlgren, I. (1997). Klassrummet som social praktik och menings-skapande kultur. *Nordisk pedagogik*. 1999, vol 17, nr 1.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av imorgon*. Pedagogiska magasinets skriftserie, nr 1. Lärarförbundets förlag.
- Ds 1999:1. *Utan timplan – med oförändrat uppdrag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Johansson, U. (2000). *Normalitet, kön och klass – Liv och lärande i svenska läroverk 1927–1960*. Stockholm: Nykopia Tryck AB.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Magnusson, A. (1998). *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Linköping: LJ Foto & Montage.
- Persson, A. (1994). *Skola och Makt*. Eslöv: Carlsson Bokförlag.
- Romhed, R. (1999). Marknadsplats, myndighet eller mötesplats. I Alexandersson, M. (red.). *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöberg, M. & Westlund, I. (red) (2005). *Gränslösa tider och tidlösa gränser i skolans vardag*. Skapande vetande nr 43. Linköping: Unitryck.
- Skolverket (2003). *Tid för lärande*. Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan – Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- SOU 2004:35. *Utan timplan – med målen i sikte*. Delbetänkande av Timplanedelegationen.

- Svingby, G. (1978). *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Westlund, I. (2003). *Gränslöst arbete – inom vissa gränser. Lärares och rektorers uppfattning om arbete utan timplan i grundskolan*. PiUS-rapport nr 1. Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Österlind, E. (red), (2005). *Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.
- Östman, L. (2000). *Didaktik och didaktisk kompetens*. I Säfström, C. A. & Svedner, P. O. (red.) *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.

”Det estetiska” i den avreglerade skolan – för ämnets eller barnets särskilda behov?

*Av Monica Lindgren och Göran Folkestad
Musikhögskolan vid Göteborgs universitet*

Decentraliseringen och den allt starkare målstyrningen av den svenska skolan kan ses som ett positivt försök att ta tillvara människors kreativitet och kompetens, då de nationella ramarna är förhållandevis öppna. Den enskilda skolans frihet att själv utforma undervisningen grundläggs dock i utgångspunkter som är historiskt, kulturellt, politiskt och socialt förankrade, vilka inte alltid är fullt synliga. I följande text redovisas en forskningsstudie där lärare och skolledare vid ett antal grundskolor samtalat kring skolans ”estetiska verksamhet”. Syftet är att problematisera de för-givet-taganden som kan ses som en del av styrningen av dagens avreglerade skola.

Estetiska ämnen i en avreglerad skola

Som ett led i skolans decentraliseringsprocess beslutade regeringen om en avreglering av den nationella timplanen i form av en försöksverksamhet. Skolkommittén ansåg i sitt slutbetänkande (SOU 1997:121) att den centrala timplanen var ett hinder för skolutveckling, men såg samtidigt vissa risker med avregleringen. En av dessa risker ansågs vara att de så kallade praktiskt-estetiska ämnena riskerar att försvagas i konkurrensen med kraven på godkänt i ämnena svenska, engelska och matematik. Denna problematik bildade också utgångspunkt för forskningsprojektet vid Musikhögskolan, Göteborgs universitet, där en central fråga i initialskedet var att undersöka om de estetiska ämnena riskerar att förlora sin identitet i samarbetet med de ”timplanetunga” ämnena. Tidigare forskning har visat att vissa svårigheter för exempelvis ämnet musik sammanhänger med ämnets status, lärarkompetens, antal musklärare samt skolledares musikaliska kompetens (Sandberg, 1996).

Borttagandet av den nationella timplanen måste dock ses som en del i den redan tidigare påbörjade avregleringen av skolan. Decent-

raliseringen av skolans styrning, kommunaliseringen och övergången från regelstyrning till målstyrning har påverkat skolans verksamhet i stort, men också ämnenas förutsättningar och villkor. För musikämnets del försvagades den centrala tidsstyrningen redan i och med Lgr 80, då stadieveckotimmarna ersatte årskurstimmarna och ytterligare i Lpo 94 då stadieveckotimmarna ersattes med garanterad undervisningstid över hela grundskolan. 1991 upphörde också regleringen om halvklassundervisning i musik på högstadiet, vilket delvis medförde ett förändrat innehåll i musikundervisningen. Resultatet av avregleringen och den enskilda skolans frihet att utveckla musikämnet har på vissa håll resulterat i musikaliska profileringar. På andra skolor har den musikaliska verksamheten minskas avsevärt.

I en första delstudie (Lindgren & Folkestad, 2003) beskrivs de estetiska ämnenas relation till tiden som ytterst komplex. Det finns en stark koppling till ämnenas och samhällets utveckling, men även till frågor om makt, ansvar och kompetens. Den lokala skolans syn på kunskap och lärande formuleras på olikartade sätt utifrån individers och grupper skilda perspektiv, vilket kan komma att styra om samtliga elever ges möjlighet att utvecklas musikaliskt och konstnärligt eller ej.

Forskningsstudien

Syftet med den andra och avslutande forskningsstudien (Lindgren & Folkestad, 2005) var att närmare studera de teman som framkom i resultatet av den första delstudien. Kunskapssyn, makt, ansvar och kompetens bildade utgångspunkt för de frågeställningar som låg till grund för denna avslutande studien. En central fråga här var hur lärare och skolledare skapar legitimitet kring skolans estetiska verksamhet och vilka konsekvenser detta kan få i en avreglerad skola. I anslutning till denna fråga undersöktes i studien även hur lärares estetiska kompetens legitimeras och hur lärare och skolledare ser på sig själva och eleverna i relation till skolans estetiska verksamhet.

Tre av de fyra skolor som deltog i studien är 0–6 (0–5) skolor och den fjärde är en 6–9 skola. Skolorna är belägna i skilda kommuner och av varierande storlek. Skolledaren vid respektive skola ombads att tillfråga ”företrädarna för skolans estetiska verksamhet” om att delta i en gruppintervju. Vid vissa skolor resulterade detta i att gruppintervjun hölls med hela kollegiet, i andra med endast

företrädare för ämnena musik, bild, slöjd, hemkunskap eller idrott och hälsa. Samtliga intervjuer hade karaktären av ett samtal kring ett överordnat ämne eller tema, "estetisk verksamhet i skolan". Som en inledning på intervjun uppmanades deltagarna att "berätta fritt om skolans estetiska verksamhet". Därefter styrdes innehållet utifrån deltagarna själva. Syftet med detta tillvägagångssätt var att underlätta det efterföljande analysarbetet, vilket inledningsvis inriktades på identifikationen av skolornas skilda diskurser.¹

Två motstridiga diskurser

"Skolans estetiska verksamhet" legitimeras genom två diskurser; den barncentrerade respektive den ämnescentrerade. *Den barncentrerade diskursen* byggs upp utifrån en retorik kring barn och barns behov, där barn karaktäriseras som antingen "problembarn" eller barn i största allmänhet. Både barn i största allmänhet och problembarn har behov av estetisk verksamhet i skolan, men problembarn tillskrivs ett större behov av estetisk verksamhet än andra. Dessa barn ses även som särskilt musikaliskt och konstnärligt begåvade och som mer talangfulla inom ämnen som musik, bild eller slöjd. För problembarnen antas skolans estetiska verksamhet kunna fungera som specialpedagogisk verksamhet med terapeutiska inslag, i syfte att kompensera dessa elevers tillkortakommanden inom andra områden i skolan. Den barncentrerade diskursen skapar också legitimitet för skolans estetiska verksamhet genom ett resonemang som inriktas på att balansera skolans "ensidigt teoretiska verksamhet" med mer "praktiskt inriktade aktiviteter" – även här utifrån barns behov. Här är det dock inte problembarnen som organiserar resonemanget, utan barn i största allmänhet och deras behov av en slags förebyggande terapeutisk verksamhet. Eleverna anses utvecklas till "hela människor" om de får möjlighet att arbeta med både "teoretisk" och "praktiskt-estetisk" verksamhet under en och samma dag. En tredje legitimeringsprincip inom den barncentrerade diskursen skapas utifrån alla elevers särskilda behov av att "ha roligt" i skolan. På samma sätt som eleverna anses ha särskilda behov av estetisk verksamhet och en balanserad skoldag för att må bra, anses de ha behov av att ha roligt i skolan. "Det roliga" som

¹ Lite förenklat kan diskurser här förklaras som socialt, kulturellt och historiskt betingade utsagor, vilka skapas utifrån dynamiska styrkeförhållanden (se vidare exempelvis Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Wetherell, 2004).

legitimeringsprincip för den estetiska verksamheten ställs i relation till skolans övriga verksamhet som ses som mindre "rolig".

Inom *den ämnescentrerade diskursen* legitimeras skolans estetiska verksamhet utifrån ett resonemang som bygger på det egna ämnets specifika egenskaper och möjligheter. Legitimeringen av ämnet som tillhörande en viss specifik grupp av ämnen ("praktiskt-estetiska ämnen") och vars möjligheter och särpräglade verksamhet markant skiljer sig från skolans övriga ämnen (vilka kategoriseras som "teoretiska ämnen") är kännetecknande för den ämnescentrerade diskursen. Musik, bild, slöjd, hemkunskap samt idrott och hälsa förväntas stå för ett innehåll som kontrasteras mot annan typ av verksamhet i skolan och som därigenom har specifika möjligheter men också krav på vissa förutsättningar. En legitimeringsprincip inom denna diskurs bygger på retoriken kring ämnets möjligheter att stödja lärandet inom andra ämnen. Genom att exempelvis arbeta med musik antas eleverna bli bättre i matematik; ämnet idrott och hälsa underlättar läsinläringen genom motoriska träning. Inom den ämnescentrerade diskursen legitimeras musik, slöjd och bild utifrån uttalanden om relationen till andra ämnen, vilka ses som mindre kroppsliga och mer tankemässiga till sin karaktär.

Lärarna inom båda diskurserna definierar sig själva i förhållande till den egna gruppen och andra grupper. Legitimeringen av lärare som "praktiskt-estetisk lärare" markerar tillhörigheten till i första hand gruppen av lärare med kompetens att undervisa i ämnena musik, bild, slöjd, hemkunskap samt idrott och hälsa. I andra hand markeras en tillhörighet till lärarkåren (och inte till fritidspedagoger eller förskollärare). Läraren som (*fritids-)*pedagog markerar på motsvarande sätt en tillhörighet till den egna gruppen fritidspedagoger i kontrast till lärare inom det estetiska fältet. Identiteten "vuxna i skolan" får en funktion av att legitimera skolans estetiska verksamhet ur ett särskilt perspektiv. En "vuxen i skolan" har inga pedagogiska eller ämnesmässiga krav på sig. Den vuxne ställs i relation till barnet (till skillnad från läraren i relation till eleven) och får en mer socialt fostrande roll i samband med den estetiska verksamheten på skolan. Den vuxne uppnår sin legitimitet genom att vara äldre, läraren uppnår sin legitimitet genom att vara mer kunnig. Att vara vuxen är således inte heller något yrke eller profession, utan den beskrivna kompetensen kan innehas av *alla* "vuxna".

De diskurser som identifierats i studien (barndiskursen och ämnesdiskursen) ses som två motstridiga i frågan om hur "skolans estetiska verksamhet" ska gestaltas. Konflikten mellan dessa två är

dock inte vare sig ny eller endast relaterad till skolans estetiska verksamhet. Den kan spåras till den klassiska motsättningen mellan synen på kunskap (Gustavsson, 2001) som antingen fokuserad på kunskapens objektiva sida (ämnesdiskursen) eller kunskapens subjektiva sida (barndiskursen). Fritzés (1998) definierar motsättningen som fokus på antingen individens integration i en social gemenskap eller den enskilda individens behov av ett avgränsat kunskapsstoff. En intressant synpunkt i denna diskussion är vilken konsekvens konflikten mellan subjekt och objekt i pedagogiska sammanhang har och har haft. Konflikten i sig kan ses som en normaliseringsprincip. Genom att strida om det som anses vara viktigt att strida om, konflikten mellan utgångspunkt i ämnet eller barnet, sätts ramar för innehållet i skolans verksamhet.

Konsekvenser

Väsentliga frågor med utgångspunkt i dessa två barn- och ämnescentrerade diskurserna är vilka konsekvenser de får för eleverna i grundskolan, skolans estetiska praktik och för lärarutbildningen inom fältet. Barndiskursen, vilken bygger på synen på barn som "problembarn" eller "normala barn", där problembarnen uttrycks vara i större behov av estetisk verksamhet i skolan, öppnar upp för väsentliga diskussionspunkter. En viktig aspekt att diskutera i sammanhanget är på vilket sätt denna normaliseringsprincip gynnar barnen och skolans estetiska verksamhet. Kanske är det så att skolans estetiska verksamhet ska inriktas på någon slags terapeutisk undervisning. Tre frågor måste då i så fall diskuteras: Den första frågan handlar om vems behov som ska ligga till grund för undervisningens målformuleringar, den enskilda individens, skolans, eller samhällets? Den andra frågan handlar om huruvida det är skolans *estetiska* verksamhet som bäst lämpar sig för denna typ av undervisning. Kanske finns det annan typ av verksamhet som är mer effektiv och gynnsam för denna typ av ändamål? Den tredje frågan rör vem eller vilka som avgör vilka barn som har störst behov av estetisk verksamhet och på vilket sätt detta ska göras. Resonemanget går även att återföra på estetisk verksamhet som "rolig"² och este-

² I Skolverkets utvärdering av musikämnet (Skolverket, 2005) återkommer diskursen om det roliga. I elevernas utsagor om musikundervisningen på högstadiet ses ämnet som "lustfyllt och avkopplande". Skolverket menar att elevernas svar kan tolkas som en spegling av musklärarnas syn på musikämnet som förmedlare av avspänning och avkoppling. Denna syn

tisk verksamhet som balans under skoldagen. Vem eller vilka avgör vad som är roligt för barnen? Ser alla barn samma aktiviteter som "roliga"? När vet lärarna att barnen "har roligt"? Att starkt prioritera att "ha roligt", innebär det att annan del av den estetiska verksamheten prioriteras bort?

Vad får de skilda läraridentiteterna för konsekvenser för eleverna och skolans estetiska verksamhet? En konsekvens rör bedömning och utvärdering av verksamhet och elever. I en avreglerad skola har bedömning och utvärdering blivit ett allt viktigare styrinstrument i takt med att övriga former för styrning avreglerats. Lärare förväntas att än tydligare utvärdera och bedöma sitt eget och elevernas arbete i relation till styrdokumentens målformuleringar. Ämnen som musik, bild och slöjd är dock svåra att bedöma och utvärdera, då de bygger på estetiska och upplevelsemässiga aktiviteter. En svårighet i betygssammanhang är den vanligt förekommande åsikten om det oetiska i att bedöma barns estetiska skapande (Lindström, in press). Estetiskt skapande ses som något personligt och inte möjligt att bedöma annat än av upphovsmannen själv (eleven). Att exempelvis bedöma en persons sångmässiga utveckling ses som alltför känsligt. I rapporter från pågående forskning inom området anses dock att det är fullt möjligt att bedöma konstnärliga processer och produkter. Utan bedömning ses det som omöjligt för en lärare att avgöra om han eller hon bidrar till eller hämmar elevens utveckling (Lindström, in press). I bedömningen av denna typ av verksamhet ses dock både den konstnärliga och pedagogiska kompetensen som ytterst väsentlig. Utifrån identiteten som "vuxen i skolan" kan därmed bedömning och utvärdering i ämnen som musik, bild och slöjd bli ytterst problematisk. Läraridentiteterna inom främst "barndiskursen" visar dock på det legitima i att formera en unikt *personlig* yrkesidentitet inom fältet. Att med en funktion av lärare i skolan konstruera sig som terapeut, fritidspedagog, konstnär eller vuxen – men *inte* som lärare – kan ses som en effekt av den diskursiva förskjutningen inom skolan. Fram till Lgr 80 fanns en konsensus vad gäller synen på kunskap, lärare och elever. Det kollektiva perspektivet har därefter fått stå tillbaka för respekten för olikhet och autonomi (Englund, 1995). I dagens avreglerade skola ses en flexibel lärare, som är redo att omforma sin

på ämnet ses av Skolverket som ett resultat av lärarnas problem med att legitimera ämnet som ett kunskapsämne vid sidan av övriga ämnen.

yrkesidentitet utifrån den lokala skolans avgränsade profil och behov, som en tillgång.

Ansvar och kompetens

I en skola stadd i förändring exponeras de krafter som påverkar förändringens inriktning. Skolverket (2005) problematiserar musikämnet i ljuset av läroplansförändringar, utvecklingen inom ungdomskulturen och ungdomars förhållande till musik och media, skolans kultur och arbetsmiljö (s. 148 f.f.). Förutom dessa mer explicita krafter påverkas skolans utveckling även av förändrade diskurser, vilka kan ses som en produkt av politiska och ideologiska strömningar i samhället. Styrdokument och andra nationella regleringar kan dock alltid tolkas som en spegling av resultatet av en kamp mellan olika intressenters inflytanden. På samma sätt kan en enskild skolas verksamhet tolkas som resultatet av skilda diskursers kamp. Skillnaden i en avreglerad skola är dock att de lokala diskurserna ges större utrymme, samt att lärare, elever, skolledare och föräldrar förväntas delta i förhandlingar kring dessa. Precis som i Skolverkets (2005) utvärdering av musikämnet visar vår forskning att de nationella styrdokumentet till stor del har förlorat sin funktion att styra. I en avreglerad skola är det i stället andra faktorer som ligger till grund för styrningen av skolans estetiska verksamhet. Dessa faktorer hänger samman med hur man väljer att se på ansvar och kompetens inom fältet och utifrån detta grundas legitimeringen.

De konstnärliga ämnenas tradition i skolan som en del av elevernas samhälleliga och kulturella bildningsprocess kanske måste ge vika till förmån för mer personliga och hälsobefrämjande ändamål. Heiling (1997) problematiserar musikämnets utveckling i skolan i ljuset av det postmoderna samhällets ideologi, där personliga projekt har fått högre dignitet än kunskaper knutna till elevernas fostran som demokratiska samhällsmedborgare. I Skolverkets (2005) utvärdering av musikämnet 2003 framkommer att elever i årskurs 9 med högt betyg i musik anser sig ha lärt sig allt eller det mesta vid sidan av musiklektionerna i skolan (s. 4). Dessa elever har också föräldrar med hög utbildningsnivå. Skolverket tolkar resultatet som anmärkningsvärt, sett ur ett jämställdhetsperspektiv, och menar att ”medvetna och resursstarka föräldrar ser till att deras barn får tillgång till miljöer där nödvändiga kunskaper kan utveck-

las" (s. 4). De ser det som att skolan har misslyckats med att ge alla elever tillgång till lika förutsättningar för musikalisk skolning. I vår forskningsstudie visas på ytterligare en problematik i diskussionen om barns lika förutsättningar. Barndiskursen blir problematisk i det att alla elever de facto inte har lika förutsättningar för musikalisk skolning, trots att detta implicit uttrycks i diskursen. Skilda synsätt på barn medför olika typer av estetisk verksamhet. Vad som i skilda skolkontexter definieras som "normalt" blir avgörande för elevers möjligheter att utvecklas estetiskt och konstnärligt.

Diskussionen om estetikens och konstens funktion i den allmänna skolan är viktig att föra, speciellt i en avreglerad skola där diskurserna kring denna typ av verksamhet bygger på vitt skilda tolkningar, eller brist på tolkning av läroplanen. Om vi ska ha estetisk verksamhet i skolan, vilken typ av estetisk verksamhet ska vi i så fall ha och i vilket syfte? Svaret på frågan står i relation till hur vi ser på skolan. Är skolan en del av eller fristående från samhällets kulturliv? Frågan om elevers möjlighet att utvecklas konstnärligt ska ske i eller utanför skolan hänger ihop med på vilket sätt vi relaterar skolan till samhällets kulturliv. Ser vi skolan som autonom i betydelsen att den ska utveckla *alla* sidor och dimensioner hos eleverna kan den estetiska verksamheten ha en stor funktion att fylla som en sorts kompensation för individens tillkortakommanden inom andra områden i skolan. Många av diskurserna i föreliggande studie pekar i den riktningen. I detta fall krävs en specifik lärarkompetens, skild från traditionellt konstnärlig pedagogisk utbildning. Att exempelvis lära barn att läsa med hjälp av musik kräver en medveten satsning och får endast effekt om syftet med musikundervisningen – i detta exempel att lära sig läsa – är explicit. Detsamma gäller om syftet är att göra skolan mer lustfylld för eleverna med hjälp av estetiska ämnen. Även här krävs ett medvetet didaktiskt förhållningssätt utifrån detta syfte. Transfereffekter från ett område till ett annat sker ej med automatik (Abeles et.al, 2002; Bresler, 2002). Ser vi skolan även som en viktig del av samhällets kulturliv måste vi inom skolan ta barnen och ungdomarnas kulturintresse och förmåga att utvecklas estetiskt och konstnärligt på allvar. Här blir lärarnas pedagogiska och konstnärliga kompetens viktig att diskutera. Denna diskussion bör föras på såväl nationell som lokal nivå med stor respekt för både elever och professionella. I en avreglerad skola ses inte vare sig innehåll, tid eller lärarkompetens som något på förhand givet. I studien har vi visat att motsträviga styrningsmekanismer inte sällan konkurrerar om

utrymmet i skolan, inte minst i kommuner med ekonomiska neddragningar. Den lokala skolans stora möjlighet att själv styra verksamheten får till följd att dialogen mellan lärare-lärare, skolledare-lärare, lärare-elev och inte minst, föräldrar-lärare/skolledare blir än mer central.

Våra resultat pekar även på den kritiska frågan om huruvida *lärare* är en profession i egentlig mening eller mer ska ses som ett verksamhetsområde, där de flesta vuxna med skiftande kompetens kan verka. Mycket i våra resultat pekar på att det senare synsättet är väl etablerat i dagens skola. Huvudidén med avregleringen är att överlämna beslut om undervisningens innehåll och former till "de professionella" på lokal nivå. Dessa står inför en diger uppgift att definiera, värdera och bedöma en verksamhet, vilken definieras diskursivt på den lokala nivån och de förväntas dessutom att argumentera och förhandla om handlingsutrymmet i skolan. Vad händer då med skolan när denna professionalitet inte finns garanterad? En absolut förutsättning för att som lärare ta itu med de problematiska frågor som framkommit i vår forskningsstudie är att krav införs på att lärare i den avreglerade skolan skall ha genomgått lärarutbildning för att ses som behöriga.

Referenser

- Abeles, H., Hafeli, M., Horowitz, R., Burton, J. (2002). The evaluation of arts partnerships and learning in and through the arts. I: Colwell, R.J. & Richardson, C.P. (eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Bresler, L. (2002). Research: A foundation for arts education advocacy. I: Colwell, R.J. & Richardson, C.P. (red.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Englund, T. (red.) (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS förlag.
- Fritzén, L. (1998) *Den pedagogiska praktiken janusansikte. Om det kommunikativa handlandets villkor och konsekvenser*. Lund: Lund University Press.
- Gustavsson, B. (2001) *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widestrand.
- Heiling, G. (1997). Om grundskolans läroplan, Lpo 94, och musikämnet – en analys med hjälp av begreppen modernism – postmodernism. I: Sundin, B. (red.) *En postmodern musikpedagogik. Bidrag till diskussionen om modernism och postmodernism*. Musikpedagogik, forskning och utveckling. Rapport nr 1997:1. Musikhögskolan i Malmö. Lunds universitet.
- Lindgren, M. & Folkestad, G. (2003). *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet*. Göteborg: Musikhögskolan.
- Lindgren, M. & Folkestad, G. (2005). *Skolans musikaliska och estetiska verksamhet i en avreglerad skola*. Göteborg: Musikhögskolan.
- Lindström, L. (in press). Portföljmetodik i estetiska ämnen. I: Lindström, L. & Lindberg, V. (red.) *Pedagogisk bedömning. Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Diss. Stockholm: HLS förlag.
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Musik*.
- SOU 1997:121 *Skolfrågor i en ny tid*. Slutbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Wetherell, M. (2004). Themes in discourse research: The Case of Diana. I: Wetherell, M.; Taylor, S.; Yates J. S: *Discourse theory and practice. A reader*. London: Sage
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

En skola utan timplan i mötet med skolpolitik och skolpraktik

Av Martin Kristiansson

Institutionen för utbildningsvetenskap vid Karlstad universitet

Det skolpolitiska perspektivet på en skola utan timplan

I den beslutsprocess som föregick beslutet om en *försöksverksamhet utan timplan* (SFS, 1999:903) går det att se en viss förskjutning i vilka huvudsakliga skäl som anges för att slopa timplanen. Förskjutningen knyter an till två centrala komponenter i de senaste decenniernas styrning av skolan – *decentralisering*, respektive *mål- och resultat* (Proposition, 1990/91:18, 1997/98:94; SOU, 2002:121) – och kan grovt beskrivas som att skäl inledningsvis främst knyts till decentralisering medan anknytning till mål och resultat blir mer framträdande i slutet av beslutsprocessen. I det tidigare skedet går det att märka en betydande tilltro till en stor utvecklingspotential ute i skolorna om de som arbetar där erbjuds friare tyglar. I den senare delen tonar inte detta fram lika tydligt. Istället framhävs att ett slopande av timplanen skulle kunna bidra till att kvalitetssäkringsarbetet tar bättre fart så att skolorna tydligare knyter ihop de resultat de åstadkommer med de statliga målen som grund för fortsatta åtgärder. Nedan presenteras några nedslag i nämnd process för att närmare belysa förskjutningen.

En skola utan timplan – en fråga om ett utökat lokalt friutrymme

Idén om att pröva att slopa timplan har sin upprinnelse i införandet av läroplanen för grundskolan 1994 (SKOLFS 1994:1). Strax efter införandet tillsattes en kommitté (Skolkommittén) att se över skolans inre arbete. Syftet var att lämna förslag på vad som kunde göras för att stödja, stimulera och undanröja hinder för skolutveckling (dir. 1995:19). Ett av de förslag som skolkommittén lade fram var att avveckla timplanen på tre år. Som ett alternativ föreslog man att anordna en försöksverksamhet utan timplan för att

bedöma dess konsekvenser innan riksdagen tog ställning i frågan (SOU 1997:121). I enlighet med huvudförslaget vidhöll emellertid kommittén att utifrån deras perspektiv var det önskvärt att skolorna själva fick avgöra hur elevens utbildningstid skulle fördelas. Ett tungt vägande skäl till denna inställning går att finna i hur kommittén förhöll sig till decentraliseringen av skolan:

Vi tror på decentraliseringen. Den goda utvecklingen i skolan är helt beroende av att de lärare och skolledare som arbetar nära barn och ungdomar själva vill utveckling, har möjligheter att utveckla och känner sig delaktiga i utvecklingens alla faser. Genom att ge största möjliga ansvar till dem som finns i skolans vardagsarbete tas det lokala engagemang och den lokala kreativitet som all skolutveckling förutsätter till vara. Detta betyder inte att man överlämnar till varje lärare att göra som hon eller han vill i undervisningen. Det betyder att den enskilda skolan får ett större utrymme än tidigare att i gemensamma diskussioner komma överens om hur de statliga målen för utbildningen på bästa sätt ska uppfyllas. (SOU 1997:121 s. 51)

Vad som betonas av kommittén är decentralisering som liktydigt med att vidga det lokala friutrymmet för att på så vis locka fram utveckling i skolan. I citatet syns också att hänsyn tas till de statliga målen med anledning av utvecklingspotentialens riktning. Tydligt är emellertid att det är den lokala friheten som är nyckeln till engagemang och grunden för att de statliga målen skall få betydelse i skolans vardag:

Det är det lokala sammanhanget som avgör om förändringar kommer att ske eller ej. Det måste finnas goda betingelser för utveckling lokalt om det ska hända någonting. Man kan skriva in hur många önskvärda mål som helst i de statliga styrdokumenterna, men utan en dynamisk, lokal utvecklingsmiljö och utan skolpersonalens aktiva och engagerade medverkan, faller dessa skrivningar som torra löv till marken. (SOU 1997:121 s. 6)

Att slopa timplanen är ett sätt att skapa goda betingelser för den lokala utvecklingsmiljön. Timplanen har fungerat som ett viktigt underlag för schemaläggning och lärarnas tjänstgöring, enligt kommittén. Sammantaget har detta lett till en terminsvis uppbyggnad av skolarbetet bestående av statiska skolveckor med ämnesindelad undervisning och korta lektioner från dag till dag. Detta beskrivs ha bidragit till en enformig, förutsägbar men ändå stressig vardag för både lärare och elever där det varit svårt att hinna med vad som varit tänkt från lektion till lektion. Ett slopande av timplanen skulle kunna innebära en signal till skolorna att pröva

andra sätt att organisera undervisningen. Det skulle kunna utmynna i gemensamma pedagogiska diskussioner på skolorna, eleverna medräknade, om mer flexibla lösningar. Goda exempel lyfts fram i sammanhanget. En del skolor har redan utgått från andra grunder när tiden för undervisningen skall planeras där anpassning till lokala behov och önskemål med särskild hänsyn till eleverna beskrivs vara framträdande. Inte minst lyfts ämnesövergripande undervisning knuten till elevernas erfarenheter fram som ett annat sätt att ta sig an elevens lärande (SOU 1997:121). I dessa fall får det lokala sammanhanget en friare inramning än i de fall där vardagen redan är uppbounden. Sloandet av timplanen skulle kunna skapa mer utrymme för liknande initiativ.

Det saknas inte uttalade kopplingar till mål- och resultat i utredningens behandling av timplanefrågan vilket redan framträtt och detta är viktigt att understryka. Men för att målen som staten formulerat för skolan skall få genomslagskraft i skolarbetet och på så vis bli styrande för de resultat som åstadkoms förutsätts en stor frihet lokalt att utforma verksamheten. Timplanen beskär den lokala friheten att ta sig an undervisningstiden. Detta för i sin tur tankarna bort från att det pedagogiska arbetet skulle kunna se annorlunda ut. I den senare delen av utredningsarbetet blir denna linje inte lika tydlig, även om den inte heller försvinner helt. Friutrymmet har fått ett mer styrtekniskt innehåll i form av krav på tillägnandet av kunskap om samt tillämpning av kvalitetsinstrument som grund för att säkra lokala resultat i förhållande till statliga mål.

En skola utan timplan – en fråga om kvalitetssäkring

Även om regeringen och utbildningsutskottet i huvudsak ställde sig bakom skolkommitténs motiv till att slopa timplanen gick man inte på deras huvudförslag utan bestämde sig för det alternativa förslaget. Härmed lyftes timplanfrågan ur det mer vida sammanhang som den genom kommitténs hantering uppstått ur för att behandlades som en särskild fråga. En ny utredning tillsattes i form av en departementsknuten arbetsgrupp med uppdraget att utreda förutsättningarna för en försöksverksamhet. I detta uppdrag utgick gruppen från ”de nationella målen att ge alla barn och ungdomar en likvärdig utbildning av hög kvalitet” (Ds 1999:1, s. 8). För att detta skall kunna ske anger utredarna att det förutsätter att kommuner

och skolor är väl förtrodda med att hantera instrument för kvalitetssäkring. Hanteringen av dessa instrument möjliggör en förstärkning av mål- och resultatstyrningen och ett slopande av timplanen skulle kunna bidra till att denna hantering blir mer märkbar lokalt:

Arbetsgruppen anser att det system av kvalitetsinstrument som nu har utvecklats på nationell nivå, i kommunen och i skolan, bör kunna ge förutsättningar att utveckla och garantera kvalitet och likvärdighet i grundskolan. Alla kommuner och skolor har dock inte hunnit lika långt i sitt kvalitetsarbete. Skolverket har konstaterat att vissa kommuner uppvisar brister i sin kunskap om och tillämpningar av kvalitetsinstrumenten. Det betyder att det också i dagens skola, med en nationell timplan, finns risker för att vissa elevers rätt till en god utbildning åsidosätts. Arbetet med att utveckla det lokala mål- och kvalitetsarbetet i kommunerna och i skolorna måste därför fortsätta. En slopad timplan skulle kunna skapa ytterligare uppmärksamhet kring kvalitetsfrågorna. Skolor skulle få incitament för att pröva olika sätt att arbeta med måltolkning, uppföljning och utvärdering, vilket på sikt också skulle kunna bidra till en positiv skolutveckling. (Ds 1999:1, s. 8)

Här är det inte i första hand en stärkt decentralisering som betonas som skäl för timplanens avskaffande och som grund för skolutveckling utan detta knyts istället starkare till vad det lokalt innebär att arbeta inom ramen för ett mål- och resultatstyrt skolsystem. Det finns en underton av kravskärpning på skolorna att uppmärksamma styrsystemets funktionella tillämpning. Genom detta får decentralisering en mer marginell position även om det inte saknas uttalanden från arbetsgruppen som påminner om kommitténs. Det tenderar emellertid att tona fram en annan underliggande idé om vad som bidrar till skolutveckling. Utredarna pekar på att timplanen kan inverka hindrande på nya sätt att tänka om och agera i undervisningen utifrån liknande beskrivningar som i den tidigare utredningen. Timplanen som hinder beskrivs dock vara av indirekt karaktär och inte i realiteten lika styrande som kommittén menade att den var. Arbetsgruppen låter istället förstå att mycket av styrkraften gått ur timplanen och att det är andra styrmedel som blivit mer framträdande: ”Det största problemet med timplanen är därför inte dess alltför starka styreffekt utan att den kan fungera som bromskloss för nytänkande och hinder för skolutvecklingen” (Ds 1999:1, s. 42). Skälet till att timplanen är hindrande beror således inte på att den finns utan att den används lokalt som motstånd till förändring. Om den togs bort skulle det emellertid

kunna innebära tydligare signaler att lokalt anamma kvalitets-säkringsinstrumenten, dvs. de styrmedel som arbetsgruppen menar blivit mer framträdande som grund för skolutveckling. Att anordna en försöksverksamhet utan timplan framstår härmed mer som ett test av kvalitetssäkringssystemet för en mål- och resultatstyrd skola än ett sätt att skapa ett större lokalt friutrymme som grund för pedagogisk utveckling lokalt:

Genom en sådan försöksverksamhet kan riksdag, regering och kommuner få underlag för en bedömning av om det nuvarande kvalitets-säkringssystemet är tillräckligt eller om det behöver utvecklas för att på sikt säkra en målstyrd skola. (Ds 1999:1, s. 8)

Lokalt friutrymme, kvalitetssäkring och grunden i skolans uppdrag

Oavsett om betoning ligger på ett utökat lokalt friutrymme eller på kvalitetssäkring går det att hävda ett visst mått av bedräglighet i att ensidigt markera det ena eller det andra. I ljuset av timplanens vara eller icke vara är det med andra ord rimligt att ett slopande av timplanen inte löser alla problem oavsett om decentralisering eller kvalitetssäkring fokuseras. För vad innebär egentligen en decentraliserad mål- och resultatstyrd skola för möjligheterna att göra ett bra arbete i skolorna? Tar man hänsyn till den kontext inom vilket detta arbete skall ske framstår skolornas uppgifter som allt annat än enkla och härmed blir frågor om lokal frihet respektive kvalitetssäkring i skolan mer komplicerade än vad de kan framstå att vara.

En skola för alla har varit en central princip ända sedan arbetet med enhetsskolans införande. Skolan skall bidra till utjämning av sociala skillnader genom att barn och ungdomars tid i skolan skall utmynna i mer jämbördiga förutsättningar att välja livsbana efter skoltiden. En central idé att åstadkomma detta i dag är att rikta uppmärksamheten mot elevernas olika bakgrund och ta vara på detta i mötet med varje elev i syfte att vidga deras livsmöjligheter just utifrån deras olikheter. Detta är också ett viktigt skäl till att den likriktning som kännetecknade den tidigare enhetsskolan monterats ned alltmer så att skolorna inte hämmas av ett regelverk som försvårar mötet med elevernas olika livshistoria (Lindensjö & Lundgren, 2002; Richardsson, 2004). Men vad betyder detta i förhållande till det samhälle som eleverna skall möta?

Samtidigt som man på statlig nivå i dag talar om ett större lokalt friutrymme, även utanför skolområdet, att hantera olikhet har det skett en allt starkare koncentration på vad denna hantering skall utmynna i (Rothstein, 2002). Här räcker det inte att stanna vid att hanteringen skall leda till mer jämlika möjligheter efter avslutat skoltid. Dessa möjligheter behöver fyllas med ett innehåll utifrån en diskussion om vad som krävs av dagens och morgondagens samhällsmedborgare för att de skall kunna leva tillsammans i ömsesidig välmåga. En sådan välmåga handlar ytterst om respekt och omtanke för varje individs personliga livsprojekt. Ett demokratiskt samhälle bygger på idén att varje individ har rätt att bilda sig en egen uppfattning om vad hon vill med sitt liv samtidigt som hon har en skyldighet att ta hänsyn till och respektera samma rätt hos andra. Att samordna denna princip så att alla berörda kan acceptera de utfall som följer av samordningen är demokratins grundproblem (Eriksen & Weigård, 2000; Lundquist, 2001). Syftet med skolan knyter tydligt an till detta problem.

Genom fraser i skollag och läroplan, såsom att skolan skall "främja varje människas egenvärde" (SFS 1985:1100, kap. 1 par. 2) samt värna "(m)änniskolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet [och] alla människors lika värde" (SKOLF 1994:1, s. 5), kommer ett uppdrag till uttryck som framhåller principen om lika omtanke och respekt som grund för det som skall ske i skolan. Fraserna är emellertid inte fastställda utan hänsyn till dess möjligheter att förverkligas. Skolans verksamhet sker i dag inom ramen för en samhällelig dynamik som grovt sett består av en alltmer differentierad, mångfacetterad och globaliserad ekonomi, en ökande kulturell och etnisk heterogenitet, förändrade relationer mellan vuxna och barn och mellan män och kvinnor (Skolverket, 2000). I denna dynamiska pluralistiska värld kommer principen ofta tillkorta och skolans uppdrag innefattar formuleringar som försöker väva samman principen med dessa omständigheter. Uppdraget inbegriper mer eller mindre tydligt kognitiva, sociala, etiska, moraliska och estetiska aspekter på varje livsområde som människan möter eller kan tänkas möta och tanken är att man i skolorna skall finna sätt att stödja och uppmuntra barnen att få ihop dessa aspekter till en begriplig helhet som kan vägleda dem i deras sökande och utvecklande av mening i livet. Från skollag, via läroplan, kursplaner och betygskriterier finns denna idé representerad och gör skolans möte med barnen väldigt komplicerad om idén tas på allvar. Det är i denna mening som jag menar att både utvidgande

av den lokala friheten och tillämpningen av kvalitetssäkringsinstrument kan föra tankarna i riktning mot det bedrägliga i att lösningarna på uppfyllandet av skolans uppdrag är enkla eftersom det kan dölja hanteringen av uppdragets komplexa kärna.

Det kommunikativa handlandets möjligheter för hantering av skolans uppdrag

Bakom decentralisering, mål- och resultatstyrning, timplan, lokal frihet och kvalitetssäkring finns, enligt ovan, mer fundamentala frågor om vad det innebär att ta sig an arbetet i skolan. Ett sätt att närma sig denna problematik är att utifrån en handlingsteoretisk utgångspunkt fundera över under vilka omständigheter och i vilken mån arbetet i skolan kännetecknas av ett *kommunikativt handlande*. Kommunikativt handlande syftar idealt sett till en gemensam förståelse av en situation som grund för att sedan enas om ett hanterande av situationen som kan accepteras av dem som berörs av den (Habermas, 1995). Företrädare för detta perspektiv på socialt liv, menar nämligen att perspektivet är en förutsättning för att det som kommer till uttryck i skoluppdragets kärna skall kunna hanteras i besvärliga situationer. När skolarbetet innefattar problem som upplevs som särskilt angelägna har kommunikativt handlande därför en central plats om hanteringen skall kunna förenas med kärnan. Skälet till detta är att kärnan utmärks av ett inbördes kognitivt, etiskt, moraliskt och estetiskt beroendeförhållande. Att hantera detta kommunikativt i problematiska skolsituationer kan mer nyanserat beskrivas som ett *förståelseinriktat* samtal i syfte att enas om vad som är *sant, effektivt, riktigt* och *rätt* att göra åt situationen utifrån att de som är inbegripna i samtalet intar ett *sanningsenligt* förhållningssätt till vad de ger uttryck för. Ett enande förutsätter att låta alla berörda komma till tals på lika villkor och låta det bästa argumentet för hur problemet skall förstås och hanteras vinna bifall. Vid tillfällen då enighet trots hänsyn till argumenten inte kan nås låtar man det argument som fått flest bifall vinna. Det viktiga är att problemsituationen hanterats genom överläggning med hänsyn till själva argumentationen på jämlik basis så att man undviker tvång och manipulation i utbytesprocessen – dvs. att processen är genuint förståelseinriktad. För såväl vid tillfällen då man enats som då man gett bifall åt förslag utan total enighet är det man till sin substans enats om alltid felbart (Eriksen & Weigård, 2000;

Månsson, 1998; Reese-Schäfer, 1995). Vad som är sant, effektivt, riktigt, rätt och sanningsenligt är i absolut mening bortom vår mänskliga förmåga att gripa kommunikativt. Men genom att hantera vår ofullkomlighet på grundval av ett förståelseinriktat förhållningssätt i frågor som vi ändå ser som viktiga att gå till botten med intar vi en inställning till felbarhet som kan väcka allmänt erkännande.

Att slopa timplanen som skäl för att vidga det lokala frirummet respektive testa kvalitetssäkringssystemet och på så vis stödja skolutveckling i syfte att hantera grunden i skolans uppdrag väcker enligt resonemanget ovan frågan om huruvida detta öppnar för ett kommunikativt handlande. Så som jag ser det så gör det inte nödvändigtvis det oavsett vilket skäl som betonas. Att betona decentralisering innebär i och för sig nya möjligheter men kan likväl tas emot av skolorna utifrån strategiska grundvalar. Åtgärden kan ge bränsle åt maktspel mellan olika intressen i skolan och mellan skolans intressen i förhållande till de övriga formella ansvarsnivåerna. I det senare fallet kan den fungera som intäkt för skolorna att flytta fram sina ställningar visavi stat och kommun. Detta är inte ett förståelseinriktat förhållningssätt utan istället ett sätt för skolorna att nyttja den nya friheten i syfte att undvika eller undertrycka krav från stat och kommun när dessa strider mot lokala skolintressen. En liknande situation skulle kunna uppstå i skolorna mellan olika intressefraktioner där friheten från timplanen nyttjas för att strategiskt manipulera friutrymmet i syfte att uppnå resultat på bekostnad av andras intressen i skolan. Detta är inte heller ett förståelseinriktat förhållningssätt eftersom andra används som medel för den egna gruppens intressen i manipulativt makt-hävdande syfte. Det handlar således inte om att försöka övertyga meningsmotståndare med väl underbyggda argument så att de genuint ändrar sina uppfattningar. Att betona kvalitetssäkring som skäl för att slopa timplanen kan givetvis också sätta igång en liknande process som ovan och möjligtvis är sannolikheten större att så sker. För i ordet mål- och resultatstyrning till vilket idén om kvalitetssäkring är intimt knuten ligger en innebörd som gör att man lätt leds till att inta en reducerad inställning till handlings-möjligheter i termer av ett *målrationellt handlande*.

Det målrationella handlandet inbegriper två typer av handlande – det *instrumentella* och det *strategiska* handlandet. Båda typerna innebär att den/de handlande förhåller sig till omgivning som medel i syfte att uppnå egna mål. Det instrumentella handlandet är

i sträng mening en relation mellan en aktör och ett materiellt objekt där objektet manipuleras för att uppnå ett visst mål. Denna typ av handlande förutsätter alltså att omgivningen kan betraktas som statistiskt förutsägbar och oförmögen till egna viljeinriktade handlingar. Ett strategiskt handlande tar hänsyn till och riktar in sig på att omgivningen också innefattar just viljeinriktade handlingar från andra aktörers sida. Dessa handlingar reduceras emellertid till att uppfattas som egenintressestyrda och bemöts därför som ingående i en kalkyl om vilken strategi som skall användas för att nå ett resultat som ligger i linje med egna mål. Både instrumentellt och strategiskt handlande är således resultatnriktat utifrån ett perspektiv att uppfatta omgivningen som medel och betingelser. Det är detta som kan föra tankarna mot att kvalitetssäkring inom ett mål- och resultatstyrt system reduceras till att uppfatta omgivningen endast utifrån ett målrationellt synsätt. Det kommunikativa handlandets förståelseinriktade fokus intar inte denna inställning till omgivningen:

I det förra fallet (målrationellt/strategiskt handlande, min anmärkning) handlar alltså aktörerna på grundval av sina respektive kalkyler hur de bäst skall uppnå sina mål, medan genomdrivandet av egna mål i det senare fallet (kommunikativt handlande, min anmärkning) är underordnat uppnåendet av en gemensam uppfattning med andra aktörer om vad som bör göras i den föreliggande situationen. Skillnaden mellan strategiskt och ett kommunikativt förhållningssätt kan således sägas motsvara Kants åtskillnad (...) mellan att behandla människor som medel för att uppnå ett mål och behandla dem som mål i sig. (Eriksen & Weigård, 2000 s. 40–41)

Betoning på kvalitetssäkring som ett villkor för ett vidgat lokalt friutrymme genom slopandet av timplanen skulle med tanke på hur detta väcker associationer till målrationellt handlande kunna innebära en förstärkning av ett handlande bort från kommunikativt handlande och på så vis bort från ett förståelseinriktat förhållningssätt. I den meningen är det alltså, som antytts ovan, rimligt att uppfatta en betoning på decentralisering som skäl för en slopad timplan som en mer öppen möjlighet för kommunikativt handlande att göra sig gällande även om det i resonemanget tidigare framhållits att så inte behöver bli fallet. Med tanke på citatet ovan framstår det ändå som klart att för att skolarbetet skall beröra kärnan i uppdraget är en inställning att handla kommunikativt nödvändigt. Att förhålla sig till varandra på grundval av ömsesidig respekt och omtanke är att behandla människor som mål och inte som medel.

Det skolpraktiska perspektivet på en skola utan timplan

Vad som har kommit fram så här långt i texten skulle jag vilja sammanfatta som att varken ett utökat lokalt friutrymme eller en förstärkning av kvalitetssäkring som skäl för en slopad timplan i sig är tillräckliga förutsättningar för att skolorna skall kunna hantera kärnan i uppdraget i dagens dynamiska samhälle, även om jag menar att en betoning av det tidigare skälet sannolikt äger större möjligheter. Fokus på utökat lokalt friutrymme för inte tankarna bort från ett kommunikativt handlande på samma sätt som betoning av kvalitetssäkring gör genom dess anknytning till ett målrationellt handlande. Det målrationella handlandet äger begränsningar som utgångspunkt att ta sig an komplexiteten i skolans uppdrag inom ramen för den komplexitet som råder i skolans omgivning och som sätter sin prägel på dess inre arbete. Jag har försökt att argumentera för att denna komplexitet gynnas av att det kommunikativa handlandet ges större utrymme. Hela detta resonemang blir emellertid mindre fruktbart om inte hänsyn tas till det skolpraktiska perspektivet eftersom det är i skolpraktiken som hanteringen av uppdraget tar gestalt.

Inom ett forskningsprojekt knutet till försöket utan timplan (Scherp, 1999) har jag samlat in ett underlag i syfte att konstruera en bild av *skolarbetet och dess villkor i en skola utan timplan* utifrån ett skolledarperspektiv. Underlaget vilar på enskilda intervjuer med och samtal mellan åtta skolledare på temat. Projektet har avlämnat en gemensam delrapport våren 2003 (Kristiansson, Scherp, & Söderström, 2003) samt tre individuella slutrapporter våren 2005 till timplanedelegationen (Kristiansson, 2005a, 2005b; Söderström, 2005). Jag kommer att utgå från dessa rapporter i redogörelsen om skolpraktiken nedan och avgränsa den till grundskolans högre åldrar även om hela grundskolans verksamhet berörts av skolledarna. Skälet är att det är i de högre åldrarna som det visat sig att ett slopande av timplanen har störst betydelse (SOU 1997:121 och SOU 2004:35), vilket också syns klart i mitt material. Med hänsyn till vad som sammantaget uttrycks av skolledarna om skolarbetet och dess villkor framträder emellertid en bild som vida överskrider det faktum att deras skolor inte har en nationell fastställd timplan. Detta öppnar upp för en diskussion om på vilket sätt denna bild svarar mot frågor om lokalt friutrymme respektive kvalitetssäkring samt målrationellt handlande respektive kommunikativt handlande för hantering av uppdraget i en skola utan nationell timplan. Jag

börjar med att ge ett koncentrat av bilden för att sedan övergå till dessa frågor.

Tradition och förnyelse i försöksskolor utan timplan

När skolledarna beskriver skolarbetet och dess villkor i de högre åldrarna har frågan om timplanens vara eller icke vara ett relativt litet utrymme. Fokus ligger istället på lärarnas förhållningssätt till och hantering av deras pedagogiska arbete samt vad detta innebär för skolledarna i deras arbete att bidra till att skolarbetet till sin helhet sker i enlighet med hur de uppfattar skoluppdraget. Inom denna ram träder ett centralt tema fram. På skolledarnas skolor förekommer både vad som beskrivs som tradition och förnyelse och skolledarna uttalar tydligt att de arbetar för att förnyelse skall bli dominerande (Kristiansson, 2005a, 2005b).

Relationen mellan tradition och förnyelse har sitt ursprung i inre skolförhållanden, enligt skolledarna. Detta beskrivs som att förnyelse har uppstått ur traditionens tillkortakommanden och sedan växt sig starkare över tid. Centralt här anges vara att traditionella sätt att hantera skolarbetet har gett upphov till en anonymitet som inte gynnar någon i det långa loppet, allra minst eleverna (Kristiansson, 2005b). Jag skall försöka visa på vilka grunder denna uppfattning vilar genom att i renodlad form sammanfatta min tolkning av vad som i skolledarnas beskrivningar träder fram som signum för den traditionella skolan.

Den traditionella skolan och dess tillkortakommanden

Undervisningen i den traditionella skolan tog sin utgångspunkt i den enskilde lärarens planering av sina lektioner. Vad som skulle ske under lektionerna styrdes av läraren utifrån ämnet och till ämnet knutna läromedel som läraren valt ut. Läraren presenterade ett urval av ämnesinnehållet inför sin klass under lektionens första del. Under mitten av lektionen arbetade klassens elever enskilt eller i grupp utifrån lärobokens innehåll. Lektionens sista del innehöll en gemensam frågestund om det man arbetat med så att eleverna kunde fråga läraren om sådant som de inte förstod och läraren kunde få en uppfattning om vad eleverna tillägnat och inte tillägnat sig under lektionen. Avslutningsvis berättade läraren vad eleverna

skulle ha i läxa inför nästa gång de skulle träffas. När detta tillfälle kom förhöordes eleverna på läxan skriftligt eller muntligt och därefter genomfördes lektionen utifrån samma inarbetade mönster.

Planerings- och lektionsmönstret ovan hade en inramning i att lektionerna sammantaget delades in i olika moment av läraren under en termin där olika kunskapsfält inom det egna ämnet avhandlades. Efter varje moment genomfördes ett prov på innehållet i kunskapsfältet och poängsattes av läraren. Läxförhör, deltagande i frågestund och provresultat utgjorde grunden för lärarens bedömning av vad eleverna låg betygsräddigt. Eleverna fick ta del av denna bedömning med jämna mellanrum för att på så vis veta hur de låg till. Härmed fick de en chans att överväga sin egen arbetsbörda i förhållande till det betyg de eftersträvade och beroende av hur de lyckades satte läraren slutligen betyg i ämnet. Avvikelse från detta sätt att ta sig an och bedriva undervisningen var få utan alla lärare skötte den ungefär på det sätt som nyss beskrivits. Eleverna mötte på så vis en liknande undervisning under sin skoldag, men olika lärare och olika ämnesinnehåll.

Logistiken som omgärdade den traditionella undervisningen byggde på ämnestillhörighet. Det var ämnena som grupperade in skolvardagen där lärare med samma ämnestillhörighet samlades på en plats och hade lektionerna på en plats. Eleverna förflyttade sig mellan dessa platser under skoldagen och skolveckan utifrån schemats innehåll. Inom denna logistik skötte lärarnas sitt arbete enskilt. Pedagogiska samverkan förekom inte nödvändigtvis ens mellan lärare som tillhörde samma ämnen. Åtminstone så krävde ingen detta.

Skolledarna ledde skolans arbete utan närmare koppling till lärarens pedagogiska arbete. Istället skötte de det administrativa arbetet för att upprätthålla och stödja lärarnas autonomi. De såg till så att lärarna hade ett schema och en fastställd tjänstgöringstid. De ledde organisationen kring lektionssalar och såg till att materiella resurser fanns på plats. I många avseendet skötte således också skolledaren sitt arbete med stängd dörr, precis som lärarna gjorde. Relationen mellan lärare och skolledare och för den delen lärare emellan vilade på en outtalad överenskommelse om att var och en skötte sitt. I förhållande till eleverna upprättades också något som kan liknas vid en outtalad överenskommelse.

Ämneskunskaper som kunde återges i form av vad som åstadkommits i läxförhör och på prov tillsammans med handuppräkring och rätt svar på lärarnas frågor skulle gälla som kriterier för

bedömning av elevernas prestationer. En närmare relation än så behövdes inte. De som tjänade på en detta, åtminstone i snäv mening, var de studiemotiverade och strategiskt resultatnriktade eleverna medan de som missgynnades var de elever som av olika anledningar hade svårt att frambringa dessa förmågor i sig själva. Den senare gruppen elever gav upp undervisningen, om inte alltid fysiskt så i alla fall mentalt. Den tysta överenskommelsen mellan lärare och elever hölls på så vis upp av både de elever som gynnades och de som missgynnades i den traditionella skolan. Detta skedde genom att studiemotiverade förstärkte kravet på vad som kan beskrivas som en slags uppfattning av en rättvisegrundande objektiv bedömning av prestation medan de som saknade motivation gav upp och drog sig undan utan strid. De som tog strid gjorde det utifrån mindre konstruktiva utgångspunkter som föga förde tankarna till att det var fel på undervisningen. Sammantaget medförde detta en anonymitet där vissa elever föll ur men där man också som helhet hade en tämligen begränsad bild av vilka de elever var som man undervisade. Något onyanserat reducerades bilden av eleverna till att vara exempelvis duktiga i svenska eller tvärtom. Hur detta kom sig förde sällan tankarna bortom rent kognitiva frågor. Härmed erbjöd den traditionella skolan en reducerad bild av vad man som barn och ung kan behöva lära sig för att ta sig an vuxenlivet. I den meningen tjänade ingen elev på den traditionella undervisningen. Men som antytts ovan föddes något ur denna situation. En del av lärarna uppmärksamma problematiken på ett sätt som, enligt skollidarna, satte grundvalarna för den traditionella skolan i gungning (Kristiansson, 2005a, 2005b).

Förnyelsens födelse och växt ur tradition

Skollidarna beskriver tämligen samstämmigt hur frön till förnyelse började gro ur de diskussioner som fördes om anonymitetsproblematiken i skolan. De säger att det var ett fåtal lärare på skolorna som tog initiativ till att pröva något annorlunda så att eleverna skulle bli sedda utifrån mindre begränsade utgångspunkter än vad som vanligtvis förekom i den traditionella skolan. Ett första steg att angripa problemet var rent logistiskt. Man ville undvika konsekvenserna av en stor skola genom att skapa en hemvist i skolan för en grupp elever där huvuddelen av undervisningen bedrevs av en mindre grupp lärare. Genom att initiativtagarna företrädde olika

skolämnen blev detta möjligt. En grupp av cirka sex lärare samlades på en del av skolan och undervisade en grupp av cirka sextio elever. De fick ett gemensamt arbetsrum och utanför detta låg deras ämnessalar samlade samt ett uppehållsrum för eleverna. På så vis löstes den logistiska frågan och en annorlunda skola i den traditionella skolan började ta form.

Denna "skola" var dock annorlunda den traditionella skolan i avseenden som nådde utöver frågan om hemvist. Genom att lärare från olika ämnen var företrädare kunde man föra samtal om sina elever över ämnesgränserna. I dessa samtal grundlades en tanke om att elevernas lärande gynnades av att de nådde en bättre helhetsbild av hur kunskapsinnehållet i de olika skolämnena hängde ihop – en tanke som sedan tillämpades i allt högre grad. Det annorlunda låg således i en mer kognitivt samordnad undervisning genom samordning mellan ämnen.

Samtalen väckte också en tanke om lärarens roll där det gemensamma i att vara lärare fick ett starkare utrymme och där ämneskompetensen uppfattades som specialiteter för att stärka lärarrollen i kollektiv mening. Dessa sätt att tänka och agera fick även betydelse för hur lärarna förhöll sig till det statliga uppdraget. De blickade bortom ämnesbundna betygskriterier och kursplaner för att söka efter gemensamma grunder i läroplanen att bygga undervisningen på. Denna fokusering växte sig också starkare genom att elevens lärande även behandlades som något som nådde utöver rent kognitiva frågor. I lärarnas uppgifter låg också att möta sina elever på det personliga och sociala planet.

Tanken om att göra bra ifrån sig i skolan söktes i trivsel och trygghet och detta skapades genom upprättande av personliga relationer mellan lärare och elever. Organisationsmässigt knöts cirka tio elever till var sin mentor som hade ansvar att knyta dessa band men även att på närmare håll överblicka elevens kognitiva utveckling. Den större helhet som ämnesintegrering medförde utgjorde i och med detta en del av en ännu större helhet genom att föra samman den med att också möta eleverna socialt på det personliga planet. I denna annorlunda skola bedrevs således en undervisning som utgick från att lärande är en sammansatt process där elever når nya erfarenheter genom att utvecklas identitetsmässigt, socialt och kognitivt. Härmed togs en större hänsyn till elevernas individuella bakgrund i mötet med dem och som grund för undervisningen. Vad undervisningen skulle handla om och hur den skulle utformas skedde med större omtanke om elevens

delaktighet, inflytande, intresse och ansvar. Eleven som individ hade härmed blivit sedd på ett annat sätt än i den traditionella skolan.

Skolledarna beskriver att deras roll i uppbyggnadsskedet samt i förstärkningen av förnyelsearbetet var att stödja och skydda det. De kom också att arbeta pedagogiskt närmare lärarna eftersom stödet grundade sig i diskussioner om vad som organisationsmässigt kunde gynna denna grupps undervisning. Dörrarna mellan lärarna och skolledarna öppnades genom ett behov av pedagogiskt utbyte om hur arbetet skulle samordnas omkring utformningen av och innehållet i undervisningen. Karakteristiskt för detta utbyte var att finna olika vägar att utöka lärargruppens pedagogiska handlingsmöjligheter utan att gruppens medlemmar blev överarbetade. Som helhet upplevde skolledarna att dessa "pionjärer" bedrev ett framgångsrikt arbete och eftersom skolledarna såg till hela skolan var det inte långt till tanken att försöka se till så att den förnyelse som slog rot och växte inom ramen för pionjärernas arbete också fick spridning och blev dominerande på skolorna som helhet.

Förverkligandet av tanken ovan visade sig dock vara svårare än vad skolledarna hade tänkt sig. Under förnyelsens inträde levde tradition kvar i det att lärare sköter sina elever och respekterar att andra lärare kan sköta detta annorlunda. Pionjärerna trivdes med tillvaron att få vara en liten skola i den stora skolan. De var ansiktet utåt men ville inte vara profeter inåt, utan gav uttryck för att de hade fullt upp med att utveckla den egna undervisningen. Relationen till andra lärargrupper beskrevs ändå vara trivsamt men man undvek att diskutera pedagogiska olikheter. Förnyelse och tradition kom att leva sida vid sida utan att mötas på skolledarnas skolor (Kristiansson, 2005a, 2005b). Hur tacklade skolledarna detta dilemma?

Förnyelsens spridning – hinder och framgång

En förändring som pionjärarbetet medförde var att man införde ämnesövergripande arbetslag på skolorna med ett stort mått av beslutanderätt inom varje lag. Problemet var att detta inte ledde till att övriga arbetslag började arbeta annorlunda i enlighet med förnyelsetanken utan fortsatte istället att arbeta traditionellt. Skolledarna ger uttryck för att förändringen snarare förstärkte dessa möjligheter. Lärarna kom närmare eleverna och skapade således

starkare personliga relationer, och när elever och lärare lärde känna varandra bättre kunde lärarna anspela på vänskapen för att fortsätta den vanliga undervisningen. På så vis blev störande elever mindre störande. Frågor som togs upp inom de ”traditionella arbetslagen” handlade därför mest om omsorgs- och elevvårdfrågor samt om mer praktiska frågor som låg vid sidan av direkta undervisningsfrågor. Om undervisningsfrågor togs upp handlade detta mest, i likhet med praktiska frågor, om vem som skulle göra vad utan att i djupare mening beröra frågan om varför. Med detta resultat insåg skolledarna att strukturella förändringar inte allena kunde sprida förnyelse på skolorna. Vad kunde då göra detta?

En viktig lärdom från pionjärerens arbete var hur detta utmynnat i att eleven som individ sattes mer i centrum, inte bara ämnesintegrerat kognitivt utan också integrerat med hänsyn till elevens personliga och sociala utveckling. Skolledarna skulle möta tradition med att försöka få till stånd diskussioner om detta. Dessa diskussioner utmynnade i beslut som skolledarna beskrev som förpliktigande överenskommelser, men trots detta hade de svårt att se några större förändringar. Såväl strukturella förändringar som demokratiskt grundade möten kring elevens situation bidrog inte heller till förnyelsens växt på skolorna. Därför började skolledarna fundera över hur överenskommelserna tolkades av de inblandade. Man började fokusera på att få till stånd samtal om vilken förståelse som låg bakom lärares syn på eleven, på lärande och kunskap och på värdegrunden.

Genom skapande av mötesplatser inom och mellan arbetslag på skolorna att dryfta dessa frågor med skolledarnas deltagande, menar skolledarna att de funnit en viktig nyckel till den lösning i förnyelse som de upplevt tidigare. Här har styrdokumentet och annat material knutet till uppdraget fungerat som viktiga källor till att fördjupa samtalen med tydlig anknytning till att hantera olika situationer i skolvardagen. Samtalen har, enligt skolledarna, medfört att andra sätt att se på skolarbetet vuxit fram. Pionjärerna beskrivs fortfarande som de ”som ligger längst framme”, men andra arbetslag visar också hur traditionen blivit mindre märkbar till förmån för förnyelse. Förståelseinriktade samtal med, mellan och inom skolans arbetslag utgör dock inte den enda förklaringen till att förnyelsens kom att ta mer fart i skolorna.

Skolledarna berättar att de rekryterar ny personal utifrån tanken att förstärka förnyelse. Samtidigt har vissa traditionsbundna lärare slutat. Elever ställer nya krav på lärarna när de får möta en

annorlunda undervisning och föräldrar introduceras i skolarbetet med tanken att rekrytera ytterligare stöd för förnyelse. I det här sammanhanget klarläggs också betydelsen av att ha deltagit i försöket utan timplan. Skolledarna poängterar att förnyelse redan hade slagit rot på skolorna när de gick med i försöket men att ett hinder tagits bort så att förnyelsen har större möjlighet att göra sig gällande. Traditionalister har inte kunnat luta sig mot argumentet att de skall ha ett visst antal ämnestimmar enligt timplanen. Försöket har fört diskussionen bort från statiskt schematänkande till diskussioner om att grunda undervisningen mer på elevernas förutsättningar och skolans övergripande mål, där ämnesövergripande undervisning sker tillsammans med ämnesfördjupningar med hänsyn till ett helhetstänkande kring elevens kognitiva utveckling och hennes möjligheter att nå målen i skolämnen. Försöket har bidragit till att eleverna har mer inflytande i undervisningen och tar ett större ansvar. I samband med frågan om timplanens betydelse har det också diskuterats huruvida ett slopande skulle kräva ytterligare styrning. Här menar skolledarna att styrningen är tillräcklig som den är. Skolorna har mål som de skall arbeta för att eleverna närmar sig och når. De styrs av bestämmelser för uppföljning och utvärdering. De bärande fundamenten för styrningen behöver inte förändras och man säger att man har blivit bättre att hantera detta i vardagsarbetet. Skolledarna framhäver dock resursbristen men inser att kakan som skall fördelas är begränsad. Centralt är ändå lärarens syn på eleverna menar skolledarna och här säger man att staten har en uppgift i att ansvara för en bra lärarutbildning som ett stöd för vad som i slutänden betonas vara är en skolintern fråga. Förändringar i synsätt har kommit till stånd genom att förnyelse gjort sig mer gällande i förhållande till traditionella mönster (Kristiansson, 2005a, 2005b).

Tradition lever kvar på skolorna trots förnyelsens starkare vindar, enligt skolledarna, men den är inte framträdande utan upprätthålls av enstaka lärare. Vid slutintervjuerna med skolledarna hösten 2004 inledde jag intervjuerna med att fråga dem om vad de själva tycker att de kunde vara mest nöjda med när de ser på sina skolor i dag. Här får jag ett samstämmigt svar. De menar att de har fungerande arbetslag som med avseende på form och innehåll till stora delar överensstämmer med pionjärernas arbete (Kristiansson, 2005b). I dessa svar kan man märka en skillnad i förhållande till de samtal mellan skolledarna som fördes från hösten 2002 till hösten 2003, särskilt med anledning av de första samtalen under denna

period. Då hade man inte fungerande arbetslag utan då levde pionjärarbetet vidare utan att det påverkat verksamheten i övrigt (Kristiansson, 2005a).

Diskussion

Finns det då något i beskrivningen från skolpraktiken som tyder på att ett kommunikativt handlande har en plats i en skola utan timplan? Jag menar att det finns det och skall peka på tre delar i beskrivningen där detta blir särskilt synligt. För det första träder inställningen fram i det skede då traditionella mönster börjar ifrågasättas. Genom att belysa ett problematiskt sakförhållande – anonymitet i skolan – uppstår frågor om varför det är så och härmed görs anspråk på både att anonymiteten existerar samt att det går att finna *förklaringar* till detta. Dessa förklaringar har sökts i traditionella mönster där belägg för tillkortakommanden klargjorts och ur denna problematik föds andra sätt att förhålla sig till och hantera skolarbetet och dess villkor som i sig tenderar att ta större hänsyn till ett förståelseinriktat perspektiv på tillvaron i skolan. Vad som skall hanteras i skolan når utöver den enskilda lärarens isolerade möte med sina elevgrupper och att oberoende av undervisningen i andra ämnen lägga fokus på elevens kognitiva utveckling i det egna ämnet. Detta överskridande i termer av förnyelse gör det kommunikativa handlandet som viktig premis särskilt synligt och utgör härmed den *andra* delen i beskrivningen där detta träder fram. I förnyelsens spår fördjupas och vidgas lärarrollen genom att man ser till eleven som helhet. Detta öppnar upp för samtal och diskussioner om arbetet i skolan som anslutet närmare till kärnan i uppdraget om lika omtanke och respekt och hur detta skall hanteras i den miljö man befinner sig. Men beskrivningen av skolpraktiken har också visat att denna premis under ett visst skede förelåg i begränsad form. De var pionjärerna själva som hade denna inställning till sina elever. I förhållande till skolan som helhet undveks detta utan man förhöll sig istället strategiskt för att bibehålla den inre utvecklingskraften i den egna gruppen. Detta utgör upprinnelsen till den *tredje* delen i beskrivningen som ett förståelseinriktat förhållningssätt framträder tydligt. Skolledarna ville upphäva status quo mellan förnyelse och tradition och lade märke till att strukturella förändringar samt demokratiska procedurer saknade kraften att åstadkomma detta

ensamt. Pedagogiska beslut i vardagen togs utifrån den förståelse man hade av sitt uppdrag och skolledarna såg det som nödvändigt att synliggöra denna på skolan. Ett sådant synliggörande har öppnat för förnyelsens spridning och att traditionen upphört att dominera.

Ser man till dessa tre delar finner man att det förståelseinriktade perspektivet har sin grund i vad som kan betraktas som i huvudsak *skolinterna* förhållanden. Men när väl förnyelsen slagit rot och nått en starkare spridning tycks faktorer som har sin grund *utanför* skolan få en större betydelse för förnyelsens förståelseinriktade understöd. I den grupp av lärare som fungerade som förnyelsens "förtrupp" söktes stöd och förståelse i läroplanen och hur den i förhållande till kursplaner kunde ligga till grund för att samordna lärarrollen. Skolledarna tog också fasta på styrdokumentet i de förståelseinriktade samtalen om uppdraget i samband med uppbyggnaden av status quo mellan förnyelse och tradition. Rekrytering av nya lärare och kontakten med föräldrar framhäver också förnyelsens förståelseinriktade understöd. Det är i detta sammanhang som också befrielsen från timplanen har betydelse. Skolledarna uttrycker att befrielsen varit ett stöd för att stärka argumenten för förnyelse och på så vis har den också bidragit till förnyelsens kärna – att se eleven som hel individ – vilket i sin tur har uppmärksammat uppdragets kärna om att behandla individen med lika omtanke och respekt.

Ovan förda resonemang ger stöd åt att det skäl som angavs skolpolitiskt i inledningsskedet av behandlingen av försöket utan timplan ligga närmare det skolpraktiska perspektivet på en skola utan timplan. Att ta bort timplanen handlar först och främst om att vidga det lokala friutrymmet så att den utvecklingspotential som ligger i förnyelse understöds. Emellertid visar också skolledarnas redogörelser att ett vidgat friutrymme är beroende av om det finns en grogrund redan närvarande för att den ökade friheten skall nyttjas. Detta kan också vara en förklaring till att kvalitetssäkring inte har varit framträdande i skolledarnas beskrivningar vilket inte betyder att frågan undvikits. Snarare uttrycker skolledarna att styrsystemet som sådant fungerar bra och att man börjat inse behovet av att följa upp och utvärdera de erfarenheter man gör. Denna insikt vilar emellertid snarare på att förnyelse i sig skapar behov av reflektion om vad man åstadkommer än att man insett att det finns tillgängliga kvalitetsinstrument som man inte använt förut för att säkra en målstyrd skola. I den meningen framstår varken fokus på

ökat lokalt friutrymme eller kvalitetssäkring inverka begränsande på förnyelse. Härmed framstår det också som rimligt att dra slutsatsen att den begränsade form av handlande som ligger i det målrationella handlandet inte är dominerande på skollära skolor. Därför kan man också konstatera att svaret från skolpraktiken når utöver de begränsningar som jag tidigare pekat på kan uppstå genom ett ensidigt fokuserande på antingen ökat frirum eller kvalitetssäkring som skolpolitiskt skäl att slopa timplanen. Snarare visar skollära redogörelser att den alternativa rationalitet som ligger i det kommunikativa handlandet tycks ha en stor betydelse för utvecklingsarbetet i skolorna. Detta stärker tesen om det förståelseinriktade handlandets betydelse för hantering av en komplex vardag i syfte att hävda principen om att förhålla sig till individen om lika omtanke och respekt – en princip som gäller alla som arbetar i skolan och som tycks ha en stor betydelse för förnyelsens växt och spridning framvuxen ur traditionella mönsters tillbakagång.

Referenser

- Departementsskrivelse. (1999:1). *Utan timplan – med oförändrat uppdrag.*
- Direktiv. (1995:19). *Det inre arbetet i skolan.*
- Eriksen, E. O., & Weigård, J. (2000). *Habermas politiska teori.* Lund: Studentlitteratur.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande – texter, språk, rationalitet och samhälle.* Göteborg: Daidalos.
- Kristiansson, M. (2005a). *Utan nationell timplan i grundskolan – skolledares samtal om skolarbetet och dess problem.* Karlstad: Utbildningsvetenskapen, Karlstad universitet.
- Kristiansson, M. (2005b). *Utan nationell timplan i grundskolan – slutintervjuer med skolledare om skolarbetet och dess villkor.* Karlstad: Utbildningsvetenskapen, Karlstads universitet.
- Kristiansson, M., Scherp, H-Å., & Söderström, Å. (2003). *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av läroprocessen.* Karlstad: Utbildningsvetenskapen, Karlstad universitet.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2002). *Utbildningsreformer och politisk styrning.* Stockholm: HLS Förlag.
- Lundquist, L. (2001). *Medborgardemokratin och eliterna.* Lund: Studentlitteratur.
- Månsson, P. (1998). Jürgen Habermas och moderniteten. In P. Månsson (Ed.), *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker* (s. 305–343). Stockholm: Rabén Prisma.
- Proposition. (1990/91:18). *Ansvaret för skolan.*
- Proposition. (1997/98:94). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m.m.*
- Reese-Schäfer, W. (1995). *Habermas. En introduktion.* Göteborg: Daidalos.
- Richardsson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu.* Lund: Studentlitteratur.
- Rothstein, B. (2002). *Vad bör staten göra? – om välfärdsstatens moraliska och politiska logik.* Stockholm: SNS förlag.
- Scherp, H-Å. (1999). *Forskning om utbildning utan timplan i grundskolan.*
- SFS. (1985:1100). *Skollagen.*
- SFS. (1999:903). *Förordning om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan.*

- SKOLFS. (1994:1). *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (lpo 94)*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Skolverket. (2000). *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*.
- SOU. (1997:121). *Skolfrågor – om skola i en ny tid*.
- SOU. (2002:121). *Skollag för kvalitet och likvärdighet*.
- SOU. (2004:35). *Utan timplan – med målen i sikte*.
- Söderström, Å. (2005). *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen. Slutrapport*. Karlstad: Utbildningsvetenskapen, Karlstad universite

Att leda en skola i tiden

Av Birgitta Sigfridsson

Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet

Inledning

Skolans verksamhet berör under längre eller kortare perioder i livet oss alla som elever eller föräldrar. Även under den tid man inte är elev eller förälder uttrycker man ofta en uppfattning om hur skolan ska fungera, hur man arbetar i skolan eller vad eleverna bör lära sig. Rektor representerar skolan utåt till samhälle och föräldrar men även inåt till elever och medarbetare och blir därmed granskad ur skilda perspektiv. När verksamheten i skolan förändras vilket sker när timplanen tas bort så påverkar det grunden för rektors agerande, vilket i sin tur kan påverka hur rektor uppfattas av olika aktörer.

I den undersökning som artikeln refererar till har ledarskapet studerats med fokus på samspelet mellan rektor, föräldrar och lärare vid en skola, Nybyggarskolan, under försöksverksamheten "Utan timplan i grundskolan"¹. Nybyggarskolan har under försöksverksamheten ändrat sin organisation väsentligt. Resultatet är avsett att utifrån en fallstudie belysa hur det interna arbetet och relationerna har påverkats under försökstiden.

Inledningsvis ges ett kort historiskt perspektivet på hur skolledarskapet har utvecklats inom det allmänna skolväsendet fram till den yrkesroll som rektor nu har i grundskolan. Därefter redovisas resultatet av studien vid Nybyggarskolan. Ambitionen är att ge en bild av hur rektors relationer till föräldrar och lärare påverkas. Förhoppningen är att artikeln kan bidra till att öka insikten om vad som påverkar möjligheterna att upptäcka och tillvarata det ökade handlingsutrymme, det frirum, som uppstår när regleringen i form av nationell timplan tas bort.

¹ Ds.1999:1. Försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Rektor, ett modernt yrke i ständig förändring

Att vara rektor är att inneha en relativt ny roll inom det allmänna skolväsendet. Det var först vid 1960-talets början som rektorer tillsattes som ledare i folkskola och grundskola. Skolan var tidigare starkt knuten till kyrkan vilket också påverkade skolans ledningsstruktur. Under 1800-talets senare del fanns ingen skolledarbefattning inom det allmänna skolväsendet utan skolan leddes av en skolstyrelse och ett skolråd i vilket prästen var ordförande. Skolinspektörer och överlärare kom att utgöra en slags skolledare under den första hälften av 1900-talet. Från 1960 blev det ett yrke att vara rektor dvs. inte enbart en bisyssla till läraryrket. En kamp mellan den gamla, ärofyllda rektorsrollen inom läroverken och den moderna som växte fram inom grundskolan kom att utkämpas och har påverkat förväntningarna på hur rektorsyrket ska utövas in i vår tid.

De snart femtio åren som rektorsyrket har funnits inom det allmänna skolväsendet har inneburit en ständig utveckling och förändring av arbetsuppgifter, förväntningar på vad som ska utföras liksom de ramar man har att verka inom². Det historiska perspektivet som utgör grunden för den tradition och de förväntningar som finns från samhället på rektors uppdrag och funktion har betydelse för rektors möjligheter att fungera som ledare i förändringsarbetet i den nutida grundskolan.

1990-talets reformer: mångfaldigandet av externa krav på rektor

Flera forskare har beskrivit den komplexitet som rektors roll och ledarskap innebär liksom omfattningen av de olika krav som ställs på den som har att utföra rektors uppdrag. 1990-talets skolreformer har inneburit en förändring från regelstyrning till målstyrning vilket har medfört ökad decentralisering av besluten. Fortfarande finns ett formellt regelverk men i mindre omfattning än tidigare. Alltmer av skolans verksamhet innebär ett arbete mot mål med krav på uppföljning. De beslut som verksamheten kräver för att nå målen har härmed i högre grad överförts till dem som är verksamma i skolan, dvs. till rektor med medarbetare. Det har inneburit förändringar i rektors uppdrag och därmed i rektorsrollen. De för-

² Läroplanen liksom skollag och grundskoleförordning stadgar numera att den svenska grundskolan ska ledas av rektorer (Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet 1994, LpO 94, Skollagen, 1985, Grundskoleförordningen, 1994).

väntningar som nu ställs på rektors arbete kan exemplifieras på följande sätt:

- Rektor har dubbla roller vilket innebär att verka som chef men också som ledare. Att vara chef är att verka utifrån det formella uppdraget medan ledarskapet kräver ett förtroendekapital för att arbetet ska fungera.
- Rektorsrollen måste förhandlas och definieras på varje skola. Möjligheten att fungera som chef och ledare påverkas av hur rektor uppfattas av omgivningen och av de arbetsförhållanden som gäller (Nytell, 1994, Joelsson, 1997).
- Rektor måste hela tiden göra val och prioriteringar genom lojalitet mot överordnade och samtidigt visa solidaritet med medarbetarna, forma en skola som är bra och vara sann mot sig själv (Svedberg, 2000).

Rektor har att hantera de dilemman som uppstår då verksamheten är beroende av beslut som styrs mera av den existerande politiskt/ekonomiska verkligheten än av pedagogiska visioner. I samband med timplaneförsöket har det inneburit för rektor att tillsammans med sin personal genomföra förändringar inom tillgängliga resurser. Drivkraften har varit att förverkliga de pedagogiska vinster som man förväntar sig att en friare tidsanvändning kan möjliggöra.

Korstrycket genom mångfalden av förväntningar och krav på rektor är starkt och att vara ledare i ett förändringsarbete som timplaneförsöket innebär ytterligare ett krav som påverkar hur rektor fungerar i sitt uppdrag. Rektors legitimitet prövas extra mycket vid förändringar då kritik uttrycks från medarbetare och då det är risk för negativa reaktioner från föräldrar och elever. Det ställs dessutom ytterligare på sin spets om resurserna för verksamheten krymper. Om rektor har ett gott förtroendekapital från omgivningen så tåls sannolikt en viss turbulens om inte så är fallet kan konsekvensen bli en försvagad legitimitet.

En skola utan timplan: fallstudien Nybyggarskolan

Mina studier gjordes med fokus på relationen mellan rektor och lärare men även på skolans relationer med föräldrarna i samband med timplaneförsöket i grundskolan. Lärarnas uppfattning om

ledarskapet liksom föräldrarnas inställning till genomförda förändringar fokuserades³.

Skolan är en 7–9-skola, belägen i ett mindre samhälle utanför kommunens centralort. Några av lärarna anställdes då skolan byggdes för ca 25 år sedan och tjänstgör fortfarande. Det innebär att det finns en medarbetargrupp som arbetat tillsammans under många år. Antalet elever är omkring 300 vilka kommer från mindre samhällen och omgivande landsbygd.

För ungefär 20 år sedan hade Nybyggarskolan under ett antal år en speciell temaorganisation där elever själva efter baskurser under en viss del av veckan valde att arbeta med olika temaområden. Efterhand minskade entusiasmen för det här sättet att arbeta och man återgick till mer traditionell organisering av undervisningen. När tankar om förändring tog ny fart igen resulterade det i en utveckling inspirerad av tidigare temaorganisation. En tredjedel av elevernas tid används nu till valbara kurser utifrån intresse, behov, möjlighet till ökad förståelse och fördjupning medan övrig tid är obligatorisk undervisning i kursplanens ämnen.

Föräldrar och skola i en ny tid

Nybyggarskolans sätt, att fördela tiden under skoldagen i obligatorisk tid och valbar tid, innebar att det blev tydligt för omgivningen att den traditionella skolan hade lämnats för något nytt. Föräldrarna var positiva till förändringarna och de framförde tydliga krav på att skolan måste följa med i samhällsutvecklingen. Vikten av att eleverna tillförsäkras baskunskaper underströks och man upplevde fördelar med valbara och tematiska studier. De framhöll att eleverna upplever det lustfyllt att kunna välja kurser men att det innebär en balansgång mellan att arbeta för bra betyg och att ha en rolig skoltid.

Elevernas utbildningsgång förändras genom skolans sätt att organisera undervisningen från att ha varit relativt *likformig för alla* till att *motsvara individuella önskemål och behov*. Svårigheten att tillgodose elevernas val av kurser innebär enligt föräldrarna en risk

³ Studierna genomfördes i form av bandade intervjuer med rektorerna och genom kommunikation med lärare skriftligt i återkommande enkät enligt s.k. delfimetod (Nilsson, Svensson, 1999). Redovisning av studien i sin helhet finns i *Rektors ledarskap i kampen om tiden i skolan*, D-uppsats (Sigfridsson, 2004). Med föräldrarna genomfördes en bandad gruppintervju, för en mer utförlig resultatredovisning hänvisas till Sigfridsson & Sundberg (2005).

genom att elevernas motivation kan påverkas negativt men det framfördes också att det kan vara en nyttig erfarenhet att få anpassa sig. Som positivt framhölls även att elever tvingas lära sig ta ansvar och att arbeta tillsammans med olika människor.

Föräldrarnas inställning visade att relationerna mellan skola och hem vid Nybyggarskolan kännetecknas av *isärhållandets princip*. Begreppet definieras i Erikssons (2004) avhandling *Föräldrar och skola* och innebär att föräldrar och lärare antar olika roller i sina relationer till barnen. Föräldrarnas uppfattning var att skolans professionella ska ansvara för undervisningen. De uttryckte starkt att den egna rollen hade ökat och att de som föräldrar måste ta större del i att motivera och hålla en dialog med sina barn kring planeringen av utbildningen. Föräldrarna ansåg alltså att skolpersonalen är de som bäst kan undervisa och organisera skolans verksamhet men såg också vikten av sitt eget engagemang för att det ska fungera väl.

Föräldrarna uttryckte flera krav på skolan, var i vissa avseenden kritiska och visade på en medvetenhet om vad som krävs för att skolan fortsättningsvis ska fungera väl. Föräldrarnas uppfattning bekräftar det som redovisas av Eriksson (2004) där han skriver att föräldrarnas roll inom skolan under de senaste åren har förstärkts men att det också innebär att *den enskilda skolan hålls mera ansvarig för sin verksamhet*. Skolledare och lärare har ett resultatansvar som tidigare riktades mot systemaktörerna dvs. de organ som utformar de legala och formella ramarna för skolans verksamhet

Förändringen kräver enligt föräldrarna engagemang från hemmen för att fungera väl. Föräldrarna kände sig informerade om det förändrade sättet att organisera tid och arbete men inte i tillräcklig omfattning. Dessutom framfördes att föräldrar fått för lite information vid början av år 7. Skolan verkade enligt föräldrarna ha "glömt" att ge samma genomgripande information nu som när förändringarna först genomfördes. Rektorernas marknadsföring och kommunicering av förändringarna kan därmed inte anses ha motsvarat föräldrarnas förväntningar och behov. Dessutom kan föräldrarna bedömas vara en hittills delvis outnyttjad resurs vid förändringsarbetet vid Nybyggarskolan.

Föräldrarnas förväntningar på skolan, vilka accentuerades i en skola utan timplan, riktades mot rektor och innebar krav på

- förbättrad information,
- kommunicering kring förändringsarbetets konsekvenser och

- att skolan väl sörjer för undervisningen med god följsamhet till samhällsutvecklingen.

På Nybyggarskolan kan timplaneförsöket anses ha förstärkt den isärhållande principen i relationen mellan föräldrar och skola eftersom elevernas ökade valmöjligheter tydliggör föräldrarnas specifika roll som stöd för eleven att välja sin individuella väg genom skolan.

Lärare i den timplanefria skolan

De flesta lärarna förde fram argument, som visade en positiv inställning till försöksverksamheten att arbeta utan timplan. Lärarna menade att deras kompetens i större utsträckning kan tillvaratas och att elevernas behov och intresse tillgodoses på ett bättre sätt. Det innebär också att svårare avsnitt kan behandlas på valbar tid och lärarna upplever att man har fler intresserade elever eftersom eleverna själva har valt att följa en viss kurs. Dessutom finns ökade möjligheter att få undervisa i extra viktiga och intressanta delar ämnet. Samverkansmöjligheterna ansåg lärarna också hade ökat.

Påfrestningar lyftes fram i lärarnas svar. Exempelvis kräver de nya kurserna mer av förberedelser, elevernas valmöjligheter innebär ökade behov av handledning och under de obligatoriska lektionerna ska allt viktigt i ämnet ska hinnas med.

Lärarnas uppfattningar avspeglar lärarkulturen som enligt Hargreaves och Fullan (1996) i sin tur utgör en viktig del i den skolkultur som kommer att utformas på en skola.⁴ Begreppet skolkultur kan enligt Person m.fl. (2003) förstås som bestående av skolklimat, skolanda, lärarkultur, informella regler, vanor etc. Skolkulturen har betydelse för graden av självkritik och den möjlighet man har inom organisationen att upptäcka och rätta till brister. Den påverkar även graden av förändringsbenägenhet. De typer av

⁴ Hargreaves och Fullan (1996), urskiljer fyra grundläggande lärarkulturer som har betydelse för stabilitet respektive förändringsbenägenhet i skolan. Sammanfattningsvis kan dessa beskrivas på följande sätt:

Den *individualistiska* kulturen: Självständigt arbetande lärare som delar med sig av idéer. Man återkopplar inte till egen eller kollegors undervisning och man för inte pedagogiska diskussioner.

Den *balkaniserade* kulturen. Samarbete inom grupper, rumsligt, identifikationsmässigt och maktmässigt åtskilda.

Den *påtvungat kollegiala* kulturen. Samarbetet organiseras i form av olika konferenser.

Den *samarbetande* kulturen. Initiativ till förbättringar tas av lärare som också driver utvecklingsprocesser. Lärare och skolledare talar med varandra om pedagogiska frågor. Öppenhet finns för råd angående förbättringar av den egna undervisningen.

skolkulturer jag fortsättningsvis relaterar till är de som Staessen (1993) identifierar i sin forskning nämligen den familjära skolan, den professionella skolan och särboskolan. Den *familjära skolan* kännetecknas av informella kontakter mellan lärarna och den individualistiska lärarkulturen dominerar. Medarbetarna på den typiskt familjära skolan undviker ämnen där konflikter uppstår eftersom man värnar om den goda stämningen. På Nybyggarskolan beskrivs att det kollegiala trycket ibland inneburit att lärare som delat skolledningens uppfattning inte öppet har visat detta när man känt att andra varit emot vilket är ett uttryck för den familjära kulturen. Den *professionella skolan* har ett stort inslag av den samarbetande lärarkulturen och är en skola där lärarna aktivt deltar i diskussionerna och arbetet kring den gemensamma pedagogiska uppgiften. Relationerna mellan lärare och rektorer på Nybyggarskolan präglas enligt både rektorer och lärare av respekt för oliktankande och det beskrivs som att det finns ett tillåtande diskussionsklimat. Man har ofta haft en öppen diskussion i pedagogiska frågor vilket är typiskt för den professionella skolkulturen. *Särboskolan* beskrivs som den kultur där var och en sköter sitt klassrum. Man är i särboskolan ovan att prata om skolans övergripande inriktning. Den balkaniserade lärarkultur finns företrädesvis hos medarbetarna i särboskolan. Lärarna på Nybyggarskolan har hittills främst samarbetat med ämneskollegor. Räknande på undervisningsskyldighet förekommer liksom bevakning av att det egna ämnet inte "förlorar" tid vilket är typiska drag av särbokkultur. Samarbete har hittills främst förekommit i ämnes- eller intressegrupper. Dessa kännetecken är typiska för särboskolans kultur.

Fler nu än tidigare söker samarbete med varandra över ämnesgränserna. Lärarna uppgav också att man aktivt har deltagit i planering och utformande av skolans förändringsarbete. Lärarna ser hela skolan som ett arbetslag, funderar på hur hela skolan bäst ska fungera och har alltså en helhetssyn i det avseendet på skolan. Den professionella kulturen syns här tränga undan särbokkulturen. Skolkulturen på Nybyggarskolan kan sammanfattningsvis bedömas ha inslag av såväl familjär, professionell som särbokkultur. Kulturerna existerar parallellt och upprätthålls av olika grupperingar. Under förändringsarbetet mot en flexiblare tidsanvändning har en förskjutning dock skett mot den professionella skolkulturen.

Rektors ledarskap i förändringsarbetet

Vad påverkar rektors förmåga att få förståelse hos medarbetare och föräldrar kring önskade förändringar i skolan? Skolans kultur och hur medarbetare och rektor uppfattar sitt uppdrag kan enligt Person m.fl. (2003) stödja eller motverka möjligheterna till en väl fungerande kommunikation.

Hur ömsesidig förståelsen är mellan de olika parterna påverkas av hur uppdraget uppfattas, vilken professionalism rektor och medarbetare företräder⁵, och vilken skolkultur som dominerar. Enstaka lärare kan inte föra ett utvecklingsarbete för ett arbetslag eller en skola eftersom det kräver samarbetspartners. På Nybyggarskolan har grupper av lärare varit aktiva för att förändra organisering och innehåll och har fått hela skolan att följa med vilket är en indikation på den samarbetande lärarkulturen och att den professionella kulturen har dominerat.

Ekholm m.fl. (2000) beskriver två förhållningssätt när det gäller skolledarnas interaktionsmönster nämligen den *utmanande* och den *serviceinriktade* ledaren. Den utmanande skolledaren ifrågasätter de föreställningar som är förhärskande bland lärarna, för fram vetenskapliga resultat, initierar och genomför förändringar i organisationen så att lärare och elever kan göra nya erfarenheter. Åsikter har under förändringsarbetet vid Nybyggarskolan brutits mot varandra och både nuvarande och tidigare skolledning har enligt egen utsago hävdats ett tydligt förhållningssätt, dvs. agerat med utmanande ledarstrategi, men initiativet har legat hos lärarna. Här kan den professionella skolkulturens genomslag i form av en öppen dialog kring pedagogiska frågor skönjas. Rektorerna säger sig i vissa skeden även ha agerat serviceinriktat. Det kan vara tecken på att rektor har velat motsvara de förväntningar han känt finns hos de medarbetare som bidrar till inslaget av särbokkultur respektive familjär kultur.

Reaktioner som kan utläsas av lärarnas svar och som framstår viktiga för rektor att ha insikt i och hantera på ett klokt sätt för att

⁵ Att vara professionell handlar om att agera omdömesgillt inom de givna gränser man har för sitt uppdrag antingen man är skolledare eller lärare. Vilka gränser har man då att anpassa sig efter och vem sätter dessa? Gränserna är av legal, formell, legitim och informell karaktär. Legaliteten bestäms av de formella beslut som utgör grunden för verksamheten medan legitimiteten ges av den sanktion som omvärlden ger verksamheten och som i sin tur bottnar i de värdemässiga grunder som verksamheten har (Berg, 2001).

undvika uppgivenhet eller konflikter kan sammanfattas till följande områden:

- att det tar tid att förändra – traditioner och attityder som finns är svåra att förändra,
- att behålla engagemanget när en del av lärarna argumenterar emot den förändrade tidsorganiseringen,
- att hantera arbetsfördelningen då vissa lärares kompetenser efterfrågas mera vilket kan bli på bekostnad av andras tjänsteunderlag,
- att behålla fungerande relationer med och mellan medarbetarna även om olika åsikter bryts mot varandra.

Rektors förankring i värdegrunden liksom förmågan att återkommande kommunicera syftet med timplaneförsöket och att hävda uppsatta visioner och ifrågasätta för givet tagna uppfattningar utgör en motvikt för att gjuta mod i medarbetare som vill utveckla och förändra. Insikten om skolans kultur, att rektor är medveten om den egna ledarstrategin liksom den professionalism som rektor och lärare företräder påverkar rektors möjligheter att fungera i ledarskapet.

I uppsatsen Sigfridsson (2004) dras slutsatsen att samverkan mellan lärare och rektor påverkas av existerande skolkultur, rektors ledarstrategi och aktörernas professionalism. Eftersom tiden är en gemensam angelägenhet inom skolan och arbetslaget och då den ska fördelas i samförstånd när timplanen försvinner är samverkan och en väl fungerande kommunikation mellan rektor och medarbetare faktorer som avgör vilken förändringsprocess som är möjlig.

Det utvidgade frirummet i en skola utan timplan

Handlingsutrymmet för lärare och rektor, som här benämns frirum, har beskrivits i forskning. I Berg m.fl. (1999) betecknas frirummet som begränsat till det yttre av den politiska styrningen av skolan och inåt av den professionella styrningen i skolan.

Den yttre gränsen för frirummet bestäms alltså av de formella regler, de krav och förväntningar som finns på skolan från stat, kommun och övriga i samhället. Styrningen i skolan begränsas av det förhållningssätt och den uppfattning man har om uppdraget dvs. vad som är acceptabelt handlande vilket beror av det som tidigare har benämnts rådande skolkultur respektive professionalism.

När en reglering som timplanen tas bort vidgar det frirummet, dvs. det möjliga handlingsutrymmet ökar. Hur det kommer att nyttjas är beroende på i vad mån det upptäcks men också på förändringsbenägenheten vilket i sin tur har koppling till skolans kultur.

Lärares och ledares syn på uppdraget, professionalismen, tydliggörs genom lärarsvaren som prioriterar behovet av kunskapsinläring i ämnena medan rektorerna framhåller elevens totala utvecklingsbehov. Skillnaden i synsätt kan förklaras av att skolans särkultur här tar överhanden på bekostnad av den professionella kulturen. När så sker påverkar det möjligheten upptäcka och ta till vara det utökade frirummet vilket i fallet Nybyggarskolan kan ha inneburit begränsningar i de förändringar som hittills genomförts. Det gäller exempelvis att få till stånd valbara kurser där ämnen samverkar eller kurser som rör okonventionella ämnesområden. Föräldrarna accepterar och uttrycker gillande över de förändringar som hittills genomförts. Det innebär att skolan ännu inte nått gränsen i det möjliga frirummet sett ur föräldrasynpunkt.

Resultatet av studien på Nybyggarskolan visar att den ökade valmöjligheten för elever kräver

- väl fungerande handledning av vuxna dvs. av lärare och föräldrar,
- utvecklingssamtal med fyllig information till både elever och föräldrar om de möjligheter eleverna har att välja olika alternativ och vad det i så fall innebär underströks.

Prioritering av stoff och skolinnehåll blir en konsekvens av att man inte kan göra allt som tidigare gjorts men det innebär också att kampen om tiden intensifieras. Det kräver att uppdraget tydliggörs än mer och innebär en signal till rektor att tillsammans med lärarna kunna transformera läroplan och kursplaner till praktiskt fungerande skolverksamhet.

Rektors förmåga att hantera uppkomna dilemman i ledarskapet är väsentlig. Dilemman beskrivs av Cuban (2001) som oförenliga intressekonflikter som inte kan lösas men som kräver hantering. Det kräver sin tur medvetenhet om de dilemman som kan uppstå i ett förändringsarbete. De dilemman som identifierades i samband med att timplanen togs bort på Nybyggarskolan avser vikten av att medarbetarnas engagemang upprätthålls, att arbetsfördelningen fungerar och att fungerande relationer bibehålls. Eleverna ska ges en helhet kunskapsmässigt och socialt i skolan samtidigt som lärar-

resursen används flexibelt och så att elevernas valfrihet tillgodoses. Arbetsfördelningen kan vara en konfliktorsak eftersom oförenliga intressen ofta ställs mot varandra. Ett nytt sätt att organisera tid och arbetsfördelning kan dessutom upplevas riskera enskilda lärares tjänsteunderlag.

Rektor måste hantera de reaktioner som blir en följd av att det tar tid att förändra traditioner och attityder. Förändringar som kan innebära både förvirring och upplevas hotfullt av medarbetarna. Det är då viktigt att rektor har förmåga övertyga att påfrestningarna är värda att uthärda eftersom det är en väg att nå de gemensamma mål man satt upp.

Slutsats

Vad kan vi lära oss av Nybyggarskolans sätt att införa en skola utan timplan? Rektorerna möter lärare med olika förhållningssätt till uppdraget och föräldrar med olika förväntningar på hur skolan ska fungera. Hur rektor lyckas kommunicera med sina medarbetare om möjligheterna att nå en högre måluppfyllelse med friare tidsorganiseringen har betydelse för om rektors ledarskap fungerar och därmed hur förändringsarbetet mot den timplanelösa skolan kan bedrivas. I relationen med föräldrar och omgivande samhälle sätts rektors förmåga att förmedla och kommunicera de visioner som rör en friare tidsanvändning också på prov. Föräldrarnas krav på delaktighet kan beroende på hur bemötandet sker utvecklas till en kraft för eller emot förändringsarbetet. Risken finns för rekyleffekter med återgång till tidigare väl inarbetade rutiner och traditioner.

Hur förändringsprocessen har initierats och genomförts kan inte kan förstås isolerat från den skolkultur, den professionalism lärare och rektor omfattar respektive det sätt som rektorerna utövar sitt ledarskap. Varje skola är unik och har sitt mönster av samspel och processer vilket studien på Nybyggarskolan utgör ett exempel på. Insikten om skolans kultur, den egna ledarstrategin och den professionalism som rektor och lärare företräder påverkar både rektors och lärares möjligheter att upptäcka och ta till vara frirummet, samarbetet och kommunikationen med medarbetare och föräldrar och förståelsen för de hinder och möjligheter som finns i förändringsprocessen.

Referenser

- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U., Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2001). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Cuban, L. (2001). *How can I fix it? Finding solutions and managing dilemmas*. Teachers College, Columbia University.
- Eckholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K., Scherp, H-Å. (2000). *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: HLS Förlag.
- Eriksson, L. (2004). *Föräldrar och skola*. Örebro Studies in Education 10. Örebro: Universitetsbiblioteket 2004.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1996). *Understanding teacher Development*. New York: Cassel.
- Joelsson, L. (1997). *Skolledaren – en utbränd eldsjäl?* Stockholm: Skolledarna.
- Nilsson, L. & Svensson, I. (1999). *Lärande och kunskapsanvändning. Redovisning av en delfistudie*. Pedagogisk kommunikation. Nr. 6. Inst. för pedagogik. Växjö universitet.
- Nyttell, U. (1994). *Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor*. Akademisk avhandling. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 38.
- Persson, A. (red.) (2003). *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Sigfridsson, B. (2004). *Rektors ledarskap i kampen om tiden i skolan*. D-uppsats i pedagogiskt arbete. Linköpings universitet.
- Sigfridsson, B. & Sundberg, D. (2005). *En reform i tiden. Slutrapport från TOP-projektets forskning kring den nationella timplanen i grundskolan*. Växjö universitet.
- Staessen, K. (1993). *Professional Relationships among Teachers as Core Component of School Culture in Kieviet*. K.F., Vandenberghe, R. (eds.) *School Culture, School Improvement and Teacher Development* (pp 39–54). Leiden: DSWO Press, Leiden University.
- Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen. Om skolledarskapets gestaltning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. LpO 94, reviderad 1998. Stockholm.

Utbildningsdepartementet. Försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan. (Ds 1999:1. Stockholm SFS 1985:11. Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet Grundskoleförordningen, 1994. Stockholm: Utbildningsdepartementet.