

# Utan timplan

*– för målinriktat lärande*

*Slutbetänkande från Timplannedelegationen*

*Stockholm 2005*



---

STATENS OFFENTLIGA  
UTREDNINGAR

---

SOU 2005:101

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](mailto:order.fritzes@nj.se)  
Internet: [www.fritzes.se](http://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 91-38-22470-4  
ISSN 0375-250X

## Till statsrådet Ibrahim Baylan

Genom beslut den 18 november 1999 bemyndigade regeringen det statsråd som har till uppgift att föredra ärenden om skolan att tillkalla en delegation med uppgift att förbereda, leda, stödja och utvärdera en försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan. Samma dag beslutade regeringen om förordningen (1999:903) om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan samt fastställde direktiv för delegationen (dir. 1999:90). Regeringen har därefter den 17 mars 2005 beslutat om fortsatt giltighet av och ändring i förordningen samt den 11 december 2003 respektive den 14 april 2005 fastställt tilläggsdirektiv för delegationen (dir. 2003:173 och 2005:38).

Delegationen antog namnet Timplanedelegationen.

Till att leda delegationen utsågs fr.o.m. den 15 december 1999 kanslirådet Ingrid Lindskog (t.o.m. den 30 oktober 2004) och fr.o.m. den 1 november 2004 kanslirådet Eva Wallberg. Som övriga ledamöter förordnades fr.o.m. den 15 december 1999 avdelningschefen Ann Carlson Ericsson (t.o.m. den 19 februari 2001), sektionschefen Louise Fernstedt, dåvarande verksamhetschefen Lars Hallenberg (t.o.m. den 25 mars 2001), rektorn Monica Lundström, utbildningsrådet Marianne Svanheim (t.o.m. den 31 mars 2004), avdelningschefen Marie Säll (t.o.m. den 17 december 2000). Som övriga ledamöter förordnades vidare fr.o.m. den 18 december 2000 ombudsmannen Ann-Christin Larsson (t.o.m. den 6 oktober 2002), fr.o.m. den 20 februari 2001 utredaren Maud Molander och undervisningsrådet Jan-Erik Östmar (t.o.m. den 7 juni 2005), fr.o.m. den 7 oktober 2002 ombudsmannen Magnus Wallerå, fr.o.m. den 22 september 2003 enhetschefen Ingemar Gullstam, fr.o.m. den 1 april 2004 utvecklingsledaren Ewa Wiklund Jonsson samt fr.o.m. den 8 juni 2005 skolrådet Ragnar Eliasson.

Som sakkunniga förordnades fr.o.m. den 15 december 1999 skolrådet Ragnar Eliasson (t.o.m. den 7 juni 2005) och kammarrätts-

assessorn Annica Lindblom (t.o.m. den 15 oktober 2001), fr.o.m. den 16 oktober 2001 kammarrättsassessorn Annika Falkenborn (t.o.m. den 31 oktober 2004), fr.o.m. 1 november 2004 kammarrättsassessorn Anna Skeppstedt och fr.o.m. den 8 juni 2005 undervisningsrådet Jan-Erik Östmar.

Till huvudsekreterare utsågs fr.o.m. den 1 januari 2000 kansli-  
rådet Eva Wallberg (t.o.m. den 31 oktober 2004). Som sekreterare  
förordnades fr.o.m. den 1 januari 2000 utredaren Sofia Larsson  
(t.o.m. den 31 mars 2004) och dåvarande undervisningsrådet Therese  
Wallqvister (t.o.m. den 20 augusti 2000), fr.o.m. den 28 augusti  
2000 Annika Andersson (t.o.m. den 17 januari 2003) samt fr.o.m.  
den 7 januari 2003 Anna Wolrath.

Malin William-Olsson har varit delegationens assistent i arbetet  
med slutbetänkandet och antologin.

Delegationen har tidigare överlämnat delbetänkandet *Utan tim-  
plan – med målen i sikte* (SOU 2004:35).

Timplanedelegationen överlämnar härmed slutbetänkandet *Utan  
timplan – för målinriktat lärande* (SOU 2005:101). Delegationen  
kommer också att inom kort överlämna antologin *Utan timplan –  
forskning och utvärdering* (SOU 2005:102).

Stockholm i november 2005

*Eva Wallberg*

*Ragnar Eliasson*

*Louise Fernstedt*

*Ingemar Gullstam*

*Monica Lundström*

*Maud Molander*

*Magnus Wallerå*

*Ewa Wiklund Jonsson*

# Innehåll

<b>Sammanfattning</b> .....	<b>9</b>
<b>Summary</b> .....	<b>23</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>37</b>
1.1 Uppdrag .....	37
1.2 Timplanedelegationens arbete.....	39
1.3 Delbetänkandet .....	40
1.4 Slutbetänkandets disposition och innehåll .....	43
<b>2 Bakgrund</b> .....	<b>45</b>
2.1 Dagens regelverk.....	45
2.2 Tidigare utredningar .....	46
2.3 Annat pågående lagstiftningsarbete .....	50
2.4 Genomförandet av försöket .....	51
2.5 Skolorna i försöket.....	58
<b>3 Skolornas arbetssätt</b> .....	<b>63</b>
3.1 Skolornas bild av utvecklingen.....	63
3.2 Förändringsarbetet enligt forskarna .....	70
3.2.1 Målorienterat arbetssätt .....	71
3.2.2 Organiseringen av undervisningen .....	74
3.2.3 Användningen av tiden.....	78

<b>4</b>	<b>Effekter för undervisning, inflytande och delaktighet .....</b>	<b>85</b>
4.1	Utgångspunkter.....	85
4.2	Hur har undervisningen utvecklats? .....	87
4.3	Vad händer med ämnena? .....	98
4.4	Elevernas ansvar och inflytande .....	106
4.5	Elever i behov av särskilt stöd .....	113
4.6	Läraryrollen.....	120
4.7	Skolledarrollen.....	134
4.8	Föräldrarnas insyn, delaktighet och inflytande .....	140
<b>5</b>	<b>Studieresultat .....</b>	<b>143</b>
5.1	Studieresultaten enligt delbetänkandet .....	143
5.2	Den fortsatta utvecklingen .....	144
5.2.1	Betygsresultat och behörighet till gymnasieskolan .....	145
5.2.2	Resultat på de nationella ämnesproven i år 9 .....	151
5.3	Forskarnas iakttagelser och resultat.....	153
5.4	Sammantaget.....	156
<b>6</b>	<b>Bör timplanen avskaffas?.....</b>	<b>159</b>
6.1	Delegationens uppfattning .....	159
6.2	Delegationens överväganden .....	163
6.2.1	Skolan måste ta makt över tiden .....	164
6.2.2	Skolornas utveckling stödjer skola utan timplan .....	166
6.2.3	Förutsättningarna för en skola utan timplan har stärkts .....	188
<b>7</b>	<b>Om timplanen avskaffas .....</b>	<b>197</b>
7.1	Förändringar i regelverket .....	198
7.1.1	Timplanen.....	198
7.1.2	Den garanterade undervisningstiden .....	200

7.1.3	Grundskolans ämnen.....	205
7.1.4	Undervisningsbegreppet .....	212
7.2	Styrsystemet .....	214
7.2.1	Läroplanen och kursplanerna.....	215
7.2.2	Uppföljnings- och utvärderingssystemen .....	221
7.3	Utbildning och kompetensutveckling .....	223
7.4	Stöd för utveckling och genomförande .....	230
7.5	Uppföljning och utvärdering av reformen .....	234
<b>8</b>	<b>Ekonomiska konsekvenser .....</b>	<b>237</b>
	<b>Särskilt yttrande .....</b>	<b>239</b>
<b>Bilagor</b>		
Bilaga 1	Förordning (SFS 1999:903) om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan .....	243
Bilaga 2	Förordning (SFS 2005:141) om dels fortsatt giltighet av förordningen (1999:903) om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan, dels ändring i samma förordning.....	245
Bilaga 3	Kommittédirektiv 1999:90.....	247
Bilaga 4	Tilläggsdirektiv 2003:173 .....	251
Bilaga 5	Tilläggsdirektiv 2005:38.....	253
Bilaga 6	Bilaga 3 till Skollagen (SFS 1985:1100).....	255
Bilaga 7	Vägledning för skolornas dokumentation av förändringsarbetet .....	257
Bilaga 8	Utvärderingsprojekt.....	261
Bilaga 9	Forskningsprojekt.....	265

# Sammanfattning

Försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan omfattar knappt 900 kommunala grundskolor i 79 kommuner. Den femåriga försöksverksamheten startade läsåret 2000/01.

För deltagande skolor 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 av skolorna.

Timplanedelegationen har haft det övergripande ansvaret för att leda, stödja och utvärdera försöksverksamheten. Delegationen har vidare haft i uppgift att lämna underlag inför regeringens ställningstagande till om och i så fall hur timplanen i grundskolan kan avskaffas. Delegationen redovisar i detta slutbetänkande sina slutsatser och förslag.

## Bakgrund

Frågan om timplanens roll i en mål- och resultatstyrd skola är inte ny. Den fick särskild aktualitet i och med decentraliseringen av ansvaret för skolan och har behandlats av flera utredningar under 1990-talet. Enigheten har varit stor om att det är ologiskt med en nationell timplan i ett mål- och resultatstyrt system, att timplanen kan leda till ett stelt schematänkande samt att den kan utgöra ett hinder för önskad skolutveckling. Vidare har timplanens styrande effekt på organisationen av undervisningen och dispositionen av lärarresurserna ifrågasatts.



Samtidigt har den nationellt fastställda timplanen setts som ett verktyg för att värna likvärdighet och kvalitet. Farhågor inför en avveckling av timplanen har bl.a. gällt effekterna för olika ämnen i skolan. Det har också diskuterats om målen i kursplanerna behöver göras mer detaljerade om timplanen tas bort. Fungerande utvärderings- och kvalitetssäkringssystem har lyfts fram som en nödvändig förutsättning för att kunna ta bort timplanen.

Skolkommittén föreslog i sitt slutbetänkande *Skolfrågor – Om skola i en ny tid* (SOU 1997:121) att skolans nuvarande timplan skulle avskaffas och att enbart en minsta garanterad undervisningstid skulle regleras. Som ett alternativ föreslog kommittén en försöksverksamhet, vilket också var det alternativ som regering och riksdag valde att ställa sig bakom.

Regeringen tillkallade som en följd av detta en arbetsgrupp inom dåvarande Utbildningsdepartementet som i januari 1999 redovisade departementsskrivelsen *Utan timplan – med oförändrat uppdrag* (Ds 1999:1). Regering och riksdag beslutade i huvudsak enligt förslagen i skrivelsen. Som en konsekvens av detta fattade regeringen beslut om försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan och tillsatte Timplanedelegationen.

Delegationen gjorde redan i delbetänkandet *Utan timplan – med målen i sikte* (SOU 2004:35) bedömningen att timplanen både kan och bör avskaffas. Vi ansåg emellertid att försöksverksamheten borde avslutas innan en rekommendation om att avskaffa timplanen lämnades till regeringen. Vi bedömde också att forsknings- och utvärderingsprojektens slutliga rapporter och ytterligare uppföljningsdata skulle bidra till att fördjupa och tydliggöra bilden av försöket. Delegationen ville dessutom komplettera en rekommendation om att avveckla timplanen med förslag till ytterligare åtgärder om timplanen avskaffas.

### **Bör timplanen avskaffas?**

Slutsatserna i detta betänkande bygger på en analys av resultatet från en omfattande uppföljning, utvärdering och forskning. Delegationen har gjort ett ovanligt djupgående nedslag i dagens svenska grundskola och studerat hur undervisningen organiseras i skolor i försöket, och i viss mån även utanför försöket. Vid våra överväganden har det blivit nödvändigt att försöka värdera vad som har med

timplanen att göra respektive vad som är uttryck för en generell skolutveckling, något som varit en grannlaga och komplicerad uppgift. Mycket av det som sker i försökets skolor sker även i andra skolor, om än inte med samma kraft, och mycket av det som skolorna gör i försöket kan i formell mening genomföras även med dagens timplan.

Delegationen har i enlighet med mål- och resultatstyrningens principer avhållit sig från att ge skolorna i försöket direktiv om arbetsätt, stoffurval och arbetsformer. Inför vårt ställningstagande har vi dock gjort bedömningar även av arbetsätt och andra aspekter av det pedagogiska arbetet i skolorna. Vi har också under försökets gång uppmärksammat skolorna på vissa frågor för reflektion.

### *Delegationens uppfattning*

Delegationens uppfattning är att timplanen både kan och bör avskaffas. De skäl som redovisades i delbetänkandet består i sina huvuddrag. De har i stärkts i vissa avseenden, medan utvecklingen inte är fullt lika entydig i andra avseenden. Erfarenheterna av försöket visar dock sammantaget att en avveckling av timplanen på sikt kan bidra till en ökad måluppfyllelse genom att stimulera utveckling i skolorna. Merparten av de frågetecken som finns och som vi pekade på redan i delbetänkandet har inte med timplanens vara eller inte vara att göra, utan mer med en generell skolutveckling. Enligt vår uppfattning bör dock ett avskaffande av timplanen kompletteras med andra åtgärder och stödjas av en effektiv implementering.

### *Skolan måste ta makten över tiden*

I en mål- och resultatstyrd och decentraliserad skola vilar ansvaret för det dagliga arbetet i första hand på lärarna och skolledningen. I en skola med ambitionen att låta varje elev utvecklas optimalt är det rimligt att lärarna och arbetslaget har bästa möjliga förutsättningar att utforma arbetet. Arbetet med att fördela tiden för olika ämnen och aktiviteter bör vara en väsentlig del av att planera och organisera den egna skolans verksamhet.

Att i ett mål- och resultatstyrt system nationellt styra användningen av tiden är enligt vår uppfattning ologiskt och motsägelse-

fullt. Vi vill dock understryka att mål- och resultatstyrningen på intet sätt utesluter en planering av tiden. Tvärtom innebär den att skolan eller arbetslaget planerar såväl för hur man vill arbeta för att nå målen i de olika ämnena, hur ämnena kan samverka och stödja varandra, hur elevernas olika behov kan mötas och hur lärarnas olika kompetenser bäst utnyttjas för detta, som för hur allt detta skall ske i tid och rum.

Timplanen uppfattas som ett hinder för skolutveckling av många verksamma i skolan. Genom att avveckla timplanen stimuleras därför en skolutveckling som kan bidra positivt till en ökad måluppfyllelse och en förbättrad trivsel och arbetstillfredsställelse för både elever och lärare.

#### *Gemensam planering och intensivare pedagogiska diskussioner*

En mycket gynnsam effekt av försöket är att det i försöksskolorna har blivit allt vanligare att arbetslagen ägnar tid åt strukturerade och fördjupade pedagogiska diskussioner, samt att målen i allt högre grad sätts i centrum för både arbetslagens planering och deras pedagogiska överväganden. Det är också en positiv utveckling att elevernas väg mot målen nu i högre grad är en gemensam fråga för arbetslaget. Många skolor strävar efter att alla ämnen och ämnesgrupper skall ha en fast förankring i arbetslaget. Att förutsättningarna för detta inte alltid finns för alla lärarkategorier kan skapa problem.

Det ökade samarbetet upplevs positivt av lärarna och verkar inte längre leda till konflikter, även om diskussioner är vanliga. Att lärarnas förståelse för varandras ämnen har fördjupats och att förutsättningarna för att skapa bättre helheter i undervisningen har förbättrats är enligt vår uppfattning en vinst för undervisningen och framför allt för eleverna.

#### *Med målen i fokus – helhet eller fragmentisering?*

Att sätta målen i centrum för skolarbetet måste ses som en självklarhet i en skola som är mål- och resultatstyrd. Skolorna har under försöket lagt ned mycket kraft på att förstå, tolka och bryta ned målen som sedan utvärderas, dokumenteras, stäms av och kommuniceras med elever och föräldrar. Redan i delbetänkandet pekade vi

på att det finns en risk för att arbetet med målen kan bli för fragmentiserat och att helheter förloras.

Vi kan konstatera att målarbetet nu sker med större balans än i försökets inledningsskede. Skolorna tar i allt högre utsträckning sin utgångspunkt i mål att sträva mot. Elevernas arbete med individuell planering och uppföljning tenderar nu att tonas ned till förmån för arbetet med att genomföra uppgifterna.

Det intensifierade målarbetet har bidragit till mer av pedagogiska diskussioner på skolorna. Arbete med målen och hur dessa kan följas upp, för varje elev och för arbetslaget eller skolan, är dock ett av de områden där behovet av kompetensutveckling och erfarenhetsutbyte är särskilt stort. Vi anser dessutom att det generellt finns ett stort behov av att skapa ökad tydlighet om målen och målstrukturen.

En konsekvens av målarbetet är att föräldrar till elever i försöket är mer informerade om och delaktiga i sina barns studier och studieutveckling än tidigare. Genom detta blir de också mer informerade om skolans utveckling.

### *Självreglerat arbete – privatiserad lärgång?*

Mycket av försöksverksamheten har kommit att handla om *elevernas självreglerade arbete* och den tid på schemat som ofta benämns *elevens tid, individuell tid, eget arbete* eller *studiepass*. Benämningarna leder tanken till ett privat lärande, något som förekommer men enligt våra erfarenheter långt ifrån alltid behöver vara fallet. Elevernas självreglerade arbete är ett uttryck för skolornas ambition att i sin undervisning utgå från varje elevs förutsättningar, behov och intressen liksom ambitionen att öka elevernas inflytande över och ansvar för sina studier.

Elever och lärare i försöksskolorna uppger i högre grad än elever och lärare i övriga skolor att det är vanligt med grupparbeten, teman och projekt. Eleverna uppskattar variationen under arbetsveckan, med en kombination av undervisning i stor klass, olika former av grupparbete och enskilt arbete. Mycket tyder på att det självreglerade arbetet ger eleverna ökade möjligheter att göra egna val och ta ansvar för sitt arbete.

Sammantaget svarar en blandning av undervisningsformer väl mot läroplanens olika mål för undervisningen. Varje arbetslag och varje skola måste emellertid hela tiden medvetet överväga hur

undervisningen läggs upp, bl.a. med avseende på balansen mellan individuellt arbete och samlärande.

#### *Påverkas balansen mellan ämnena?*

Delegationen anser inte att risken är särskilt stor för att balansen mellan ämnena kommer att påverkas på ett icke önskvärt sätt om timplanen avvecklas. I en skola där målen sätts i centrum för arbetet och som tar utgångspunkt i kursplanerna är det självklart att avsätta tid för alla ämnen.

Att risken för en treämnesskola accentueras om timplanen tas bort har inte bekräftats i försöket. Det finns dock, som i andra skolor, en tendens att elever med studiesvårigheter, och då särskilt i de högre årskurserna, ägnar mycket tid åt just svenska, engelska och matematik i syfte att uppnå behörighet till gymnasieskolans nationella program.

De praktiskt/estetiska ämnena har snarare fått mer tid i försökskolorna än tidigare genom att ha både egen tid på schemat och ingå i den ämnesintegrerade verksamheten. Problemet är i stället skolornas praktiska svårigheter att integrera de praktiskt/estetiska ämnena i arbetslagens gemensamma arbete. Inom ramen för ämnesintegrerade teman riskerar också den ämnesvisa fördjupningen i de praktiskt/estetiska ämnena att bli för begränsad. När det gäller moderna språk, dvs. främst spanska, tyska och franska, har konstaterats att de visat sig svåra att inlemma i det självreglerade arbetet.

Förr eller senare kommer emellertid balansen mellan olika ämnen och ämnesgrupper att förändras. Det är en naturlig följd av att samhället och kunskapsområden utvecklas. Omprövningen kommer då att ske inom ramen för den statliga styrningen, genom att läroplan och kursplaner ses över. När detta blir aktuellt kommer inte tiden att vara utan betydelse, även om timplanen har avskaffats.

#### *Ökat ansvar och ökat inflytande – bara för vissa?*

Eleverna har fått ökat ansvar och inflytande under försöket. De är positiva till detta inflytande som också kan bidra till ett ökat engagemang för skolarbetet, men efterfrågar mer. Inflytandet handlar i första hand om *var*, *när* och *hur*, men i mindre utsträck-

ning om *vad*. Att det främst är inom ramen för det självreglerade arbetet som inflytandet har ökat gör att det finns stora möjligheter att vidareutveckla arbetsformerna inom skolans hela verksamhet så att elevernas inflytande får ett bredare genomslag.

Elever som har svårt att nå målen kan inte alltid utnyttja den frihet som ges på samma sätt som andra elever. De tenderar att bli mer styrda av lärarna och av sina egna ambitioner att klara framför allt svenska, engelska och matematik. Vi anser att det är viktigt att respektera elevernas val även när de gör en sådan prioritering. Samtidigt måste det vara ett ansvar för lärarna att bidra till att undervisningen inte bara fokuserar på elevens svårigheter utan också på elevens möjligheter. Elevernas skolvecka bör balanseras med avseende på ämnenas karaktär, så att alla elever ges möjlighet till fördjupningar och till att utveckla förmågan till ansvar och inflytande över sina studier.

#### *Elever i behov av särskilt stöd*

Mycket tyder på att det mer individualiserade arbetssättet gör att elever i behov av särskilt stöd i större utsträckning uppmärksammas och får stöd. Lärarna söker organisera lösningar för eleverna utifrån deras individuella behov. Elever som har problem att klara kravet på målmedvetenhet och koncentration vinner på att bli synliggjorda och därmed föremål för lärarnas uppmärksamhet.

Flera olika underlag pekar också på att försöksskolorna bygger sina specialpedagogiska strategier på inkluderande lösningar. Det innebär att eleverna ges specialpedagogiskt stöd inom ramen för den ordinarie undervisningssituationen, ofta under tiden för självreglerat arbete. Liksom för grundskolan generellt saknas dock verkningsfulla specialpedagogiska strategier i försöksskolorna.

Vi menar att förändringsarbetet i skolan alltid måste utformas med hänsyn till elever i behov av särskilt stöd. Den specialpedagogiska kompetensen bör finnas med redan tidigt i planeringsprocesserna. Den behövs, utöver i klassrummet med eleverna och som konsultativt stöd till kollegorna, också där de strategiska besluten fattas, dvs. i skolans ledningsorganisation.

*Lärarnas arbetssituation och lärarrollens utveckling*

Lärarna i försöket är med få undantag positiva till den utveckling som skett på skolorna under försöket. Man uppskattar det utökade samarbetet och diskussionerna inom arbetslagen och att arbetslagen har fått ett utökat inflytande över arbetets planering jämfört med tidigare. Den utveckling som sker i skolorna i försöket har varit till gagn för läraryrkets utveckling. Att lärarnas arbetstillfredsställelse är högre i försöksskolorna än i övriga grundskolor kan ses som ett kvitto på att lärarna uppskattar det förändringsarbete de varit delaktiga i.

De arbetsformer som utvecklas i en skola utan timplan, liksom i andra svenska grundskolor, ställer höga krav på lärarkompetensen. När skolorna inte längre behöver följa den nationella timplanen flyttas ansvaret för att planera och fördela den undervisningstid som eleverna skall ha i olika ämnen till de professionella. I många fall flyttas dessa överväganden till arbetslaget. Att på individnivå och gruppnivå bestämma hur tiden skall disponeras mellan olika ämnen och mellan olika arbetsätt och arbetsformer är en kvalificerad uppgift, särskilt om undervisningen i olika ämnen skall samverka för att målen skall nås. Uppgiften ställer krav på såväl ämneskompetens som pedagogisk och didaktisk kompetens.

Det är därför ett problem att en stor andel av dem som undervisar i skolan saknar lärarutbildning helt eller saknar adekvat ämneskompetens. Det ställer stora krav på att skolledarna ser till att arbetslagen sätts samman och arbetar så att erfarenheten och den pedagogiska kompetensen hos de utbildade lärarna får genomslag i hela verksamheten.

Även om de flesta lärare uppskattar arbete utan timplan var arbetet åtminstone initialt tidskrävande och innebar en stor arbetsbörda. Enligt vissa källor upplever många lärare fortfarande tidsbristen som ett problem. Enligt andra underlag upplevs arbete utan timplan som mer effektivt än tidigare. Någon studie pekar på ökad stress. Av en bred enkätundersökning framgår däremot att lärare i försöket upplever mindre stress och mer arbetsglädje jämfört med tidigare och jämfört med lärare i övriga skolor.

Det är enligt vår uppfattning omöjligt att i förväg göra en säker prognos om vilka effekter en avveckling av timplanen skulle ha långsiktigt på lärarnas arbetsbörda. Vi anser därför att vid en avveckling av timplanen måste arbetsbördan kontinuerligt följas

upp tillsammans med effekterna för lärarnas trivsel, arbetstillfredsställelse och stress.

### *Skolledarrollens utveckling*

Bilden av skolledaren som den drivande aktören för skolans utveckling är samstämmig. Likaså att mycket av det som från början uppfattades som problem av skolledarna nu tas som utgångspunkt för utveckling. I en skola i förändring förväntas skolledaren vara förändringsbenägen, ha ett helhetsperspektiv och förmåga att tålmodigt stödja och stimulera personalen samtidigt som hon eller han också skall företräda skolan utåt. Att skolledarna har en betydelsefull roll och stora möjligheter att påverka framgår bl.a. av den studie som visar att skolorna med bättre resultat alla har en drivande ledning och goda relationer mellan ledning och lärare.

### *Förbättrade studieresultat*

Skillnaderna i resultat mellan skolor i försöket och övriga skolor är små, men till försöksskolornas fördel. Det gäller för det genomsnittliga meritvärdet i år 9, andelen elever med fullständiga betyg, andelen elever som har uppnått godkända betyg i de behörighetsgivande ämnena liksom i övriga teoretiska ämnen och i de praktiskt/estetiska ämnena samt andelen elever behöriga till gymnasieskolan. Ökningen i meritvärde och av andelen elever med fullständiga betyg är kraftigast för elever med utländsk bakgrund. Värt att notera är även att ökningen av försöksskolornas meritvärde inte endast beror på att fler elever har nått målen för betyget Godkänd, utan även att en högre andel har nått målen för betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd.

Samtidigt bör noteras att skillnaden i meritvärde mellan skolor i och utanför försöket är så små att det inte går att statistiskt säkerställa om försöksverksamheten lett till ökad måluppfyllelse. Även analysen av resultaten på de nationella ämnesproven i år 9 pekar på att skillnaderna i de flesta fall är små och inte statistiskt säkerställda.

Skolornas insatser för att utveckla sin mål- och resultatstyrning, dvs. att planera, att arbeta med målen och kommunicera dem, att utvärdera samt att genomföra fortlöpande förbättringsarbete, har



dock betydelse för resultaten. Enligt en av delegationens studier är skolans insatser för mål- och tidsstyrning betydelsefulla för elevernas förmåga till självreglering, vilken i sin tur lönar sig i form av systematiska skillnader i betygsnivå mellan skolor.

Delegationen bedömer sammantaget att resultaten i försökets skolor har utvecklats lika bra som eller bättre än i övriga skolor. Det är ett gott resultat med tanke på att de elever som nu lämnat skolorna bara har ingått i försöket under en del av sin skoltid och att det inte är förrän mot slutet av försöket som skolorna har funnit sig mer till rätta med de förändrade arbetsformerna. Lärartätheten har också ökat mer i övriga skolor än i försöks-skolorna. När det gäller förmågan till mål- och resultatstyrning har skolorna i försöket utvecklats mer än övriga skolor, vilket enligt vår uppfattning indikerar att arbete utan timplan kan leda till förbättrade studieresultat på sikt.

### **Om timplanen avskaffas**

Erfarenheterna från försöket visar att arbete utan timplan stimulerar skolans utveckling och ett målinriktat arbetssätt. För att garantera eleverna rätten till en likvärdig utbildning och för att stärka utvecklingen i skolorna krävs kompletterande åtgärder om timplanen avskaffas.

Våra förslag och ställningstaganden skall ses som en helhet där synergieffekter kan uppstå som innebär att arbete utan timplan och utvecklingen av skolans målarbete samt dess styrning, uppföljning och utvärdering förstärker varandra.

### *Förändringar i regelverket*

Delegationen föreslår att timplanen avskaffas. Vi föreslår samtidigt att det av skollagen skall framgå att undervisningen i grundskolan *för varje elev* skall omfatta ämnena eller ämnesgrupperna bild, engelska, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, matematik, musik, de naturorienterade ämnena biologi, fysik och kemi, de samhällsorienterade ämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap, slöjd, språkval, svenska eller svenska som andraspråk samt teknik. Vi föreslår dessutom att modersmål skall anges i skollagen som ett ämne för vissa elever.

Förtydligandet *för varje elev* skall ses som en markering av varje elevs rätt till undervisning i grundskolans alla ämnen.

Delegationen menar att det inte får råda något tvivel om att alla kommuner och skolor erbjuder alla elever minst 6 665 timmar lärarledd undervisning. Vi föreslår därför att det minsta garanterade antalet undervisningstimmar som totalt skall erbjudas varje elev i offentliga och fristående grundskolor skall regleras i skollagen. Vi föreslår därutöver att huvudmannens skyldighet att kunna redovisa att den minsta garanterade undervisningstiden erbjuds i grundskolan skall tydliggöras i skollagen.

Vi föreslår också att intentionerna bakom bestämmelserna i grundskoleförordningen (1994:1194) om att eleverna skall få såväl en väl avvägd total skoltid i grundskolan som väl avvägda läsår och skoldagar lyfts fram och tydliggörs i läroplanen.

Vi föreslår vidare att aktiviteterna elevens val och skolans val inte skall regleras i skollagen och därmed inte heller i grundskoleförordningen. Elevernas intressen, behov och förutsättningar står ändå i centrum för planeringen i en skola utan timplan och möjligheten att i dialog med läraren göra individuella val är stor. I en skola utan timplan är dessutom friheten att ge undervisningen en lokal anknytning eller profilering inom ramen för grundskolans ämnen väl så stor som med en fortsatt reglering av skolans val. Vi föreslår dock att de intentioner som i dag finns för aktiviteterna elevens val respektive skolans val lyfts fram och tydliggörs i läroplanen.

Delegationen anser dessutom att det är viktigt att det i skollagen finns en tydlighet om vad som avses med undervisning.

### *Styrsystemet*

Delegationen anser att det finns ett generellt behov av att tydliggöra målen och målstrukturen i läroplanen och i kursplanerna. Vi förordar därför att dagens målsystem ses över. En målsättning för översynen bör vara att systemet skall uppfattas som robust och tydligt av alla. Vi anser vidare att mål bör fastställas för fler tillfällen under grundskolans nio år än i år 5 och år 9, och då särskilt för basfärdigheter under de tidiga åren. Vi anser att även detta bör utredas.

Vi betonar särskilt vikten av att ytterligare vidareutveckla arbetet med att följa och utvärdera måluppfyllelsen på såväl individnivå, skol- och huvudmannanivå som nationell nivå. En positiv effekt av

att införa mål för fler tillfällen under grundskolans nio år är att det förbättrar förutsättningarna för att följa utvecklingen på alla nivåer i systemet.

### *Utbildning och kompetensutveckling*

Det finns enligt delegationens uppfattning ett stort behov av kompetensutveckling av lärare när det gäller målorienterat arbetsätt och systematiskt kvalitetsarbete. Kompetensutveckling av lärare är en förutsättning för att en avveckling av timplanen skall få fullt genomslag i utvecklingen av skolan.

Läroutbildningen måste ge blivande lärare god förmåga att arbeta i en mål- och resultatstyrd skola. Examensordningens mål i detta avseende behöver därför få ökat genomslag i läroutbildningen.

Vi anser vidare att Myndigheten för skolutveckling igenomförandet av uppdraget att utveckla rektorsutbildningen bör beakta konsekvenserna av skolutvecklingen generellt och av en avveckling av timplanen. Som obligatoriska inslag skall enligt vår uppfattning ingå avsnitt om ansvarsfördelningen mellan stat och kommun, den statliga styrningens uppbyggnad, skoljuridik och innehållet i de statliga styrdokumenterna.

### *Stöd för utveckling och lärande*

Vid en avveckling av timplanen krävs särskilda insatser för implementering under förslagsvis tre år. Det handlar om särskilda informationsinsatser och en koncentrerad satsning på kompetensutveckling, bl.a. genom erfarenhetsutbyte mellan skolor respektive mellan huvudmän. Det krävs vidare enligt delegationens uppfattning fortlöpande stöd och stimulans för skolans utveckling.

### *Uppföljning och utvärdering av reformen*

Slutligen föreslår delegationen att forskning och utvärdering initieras om timplanen avskaffas. Detta bl.a. mot bakgrund av de positiva erfarenheter som vi har av den forskning och utvärdering som skett under försöket och mot bakgrund av den generella bristen på tillämpad forskning om skolans utveckling. Det är viktigt att få en

kvalificerad utvärdering av hur målen för med ett avskaffande av timplanen nås. Vi anser dessutom att den investering som har gjorts i olika forskarmiljöer under försöket bör förvaltas även framgent. Medel bör därför avsättas för detta ändamål under minst fem år.

# Summary

The pilot scheme for compulsory schools with no set timetable involves just under 900 compulsory schools in 79 different municipalities. This five-year scheme started in the academic year of 2000/01.

The schools participating in the scheme were given total exemption from the time distribution per subject or group of related subjects stipulated in the national timetable, but were still governed by all other provisions applicable to compulsory schools. These include following the national curriculum (Lpo 94) and working to existing syllabi for compulsory school subjects/groups of related subjects; providing the stipulated number of guaranteed hours for nine years of compulsory school (6,665 hours) and ensuring pupils receive a well-balanced education, well balanced academic years and schooldays. The schools have decided themselves how the time is to be allocated.

The National School Timetable Delegation has had the overall responsibility for leading, supporting and evaluating the pilot scheme. The Delegation has furthermore had the task of providing the Government with a basis for decision-making regarding whether and if so how the compulsory school timetable can be abolished. In this final report, the Delegation presents its conclusions and proposals.

## **Background**

The role of the timetable in a school driven by objectives and results has been the subject of debate for a long time. It was highlighted in particular when the responsibility for schools was decentralised and was the subject of several government enquiries during the 1990s. There has been widespread consensus that having a national timetable in schools driven by objectives and results is

rather illogical and that such a timetable can lead to an inflexible “schedule-bound” approach, hindering the desired development of school education in Sweden. Furthermore, the “steering” effect of the timetable on how education is organised and how teaching resources are utilised is also brought into question.

On the other hand, the nationally established timetable has been viewed as a tool with which to promote equity and quality. Misgivings about the abolition of the timetable have included the effects it might have on various school subjects. The need for more detailed syllabi objectives in the event of the timetable being abolished has also been discussed. Efficient evaluation and quality assurance systems have been highlighted as absolute necessities for being able to abolish the timetable.

In its final report *School issues - the school's role in a new era* (Official Government Report 1997:121), the Schools Committee proposed that the school's existing timetable be abolished and that only a minimum number of guaranteed teaching hours be regulated. The Committee also proposed a pilot scheme as an alternative, which was the option finally adopted by the Government and the Riksdag.

The Government then appointed a working group within the then Ministry of Education and Science, which presented a communication entitled *No set timetable - but the same assignment* (Ds 1999:1). The Government and Riksdag adopted the vast majority of the proposals in the communication. The Government then took the decision to set up a pilot scheme testing the no set timetable system in compulsory school and appointed the National School Timetable Delegation.

Even in its interim report, *No set timetable - with the objectives in focus* (Official Government Report 2004:35), the Delegation deemed the abolition of the timetable to be both feasible and desirable. We felt, however, that the pilot scheme should be completed before a recommendation to abolish the timetable was submitted to the Government. We were also of the opinion that the final reports of the research and evaluation projects and other monitoring data should help to provide a more in-depth and clearer picture of the pilot scheme. The Delegation also wanted to supplement a recommendation to abolish the timetable with proposals for further measures, were the timetable to be abolished.

## Should the timetable be abolished?

The conclusions in this report are based on an analysis of the results of extensive monitoring, evaluation and research. The Delegation has performed unusually in-depth scrutiny of the current Swedish compulsory school system and studied how the teaching has been organised both within and, to a lesser extent, outside the pilot scheme. During our deliberations, it became necessary to try to evaluate what relates to the timetable and what is more an expression of general school improvement, something which has been a delicate and complex task. The development occurring in the pilot schools is also happening in other schools, albeit not with the same force, and much of what the schools are doing in the pilot scheme can also be implemented within the framework of the current national timetable.

In accordance with the principles of management by objectives and results, the Delegation has refrained from issuing directives to the schools in the pilot scheme as regards working methods, material selection, etc. Prior to adopting a standpoint, we also assessed working methods and other aspects of teaching in the schools, however. During the course of the pilot scheme, we have also highlighted certain questions for the schools to reflect on.

### *The opinion of the Delegation*

The Delegation is of the opinion that the timetable both can and should be abolished. The vast majority of the reasons we outlined in our interim report are still valid. Some of these have since been further strengthened while others are no longer quite as unequivocal. All in all, however, experience gained during the pilot scheme indicates that abolition of the timetable can in the long term contribute to greater goal achievement by stimulating development in schools. The majority of the question-marks, which we already referred to in our interim report, do not concern whether there should or should not be a timetable but are more about school improvement in general. In our opinion, however, abolition of the timetable should be accompanied with other measures and be backed up by efficient implementation.

*Schools must take control over time*

The responsibility for day-to-day activities in a decentralised school driven by objectives and results rests first and foremost with the teachers and the school principal. In a school where the aim is to allow each pupil to develop to the best of her/his potential, it is reasonable for the teachers and other staff to be given the best possible scope to design the school's activities. Deciding how time is to be allocated to different subjects and activities should be part and parcel of the planning and organisation of each individual school's activities.

In our view, it is both illogical and contradictory to control the use of a school's time on the national level whilst employing a management by objectives and results system. We would like to stress, however, that management by objectives and results by no means excludes the planning of time. On the contrary, it implies that the school or its staff needs to plan both how it wants to work in order to achieve the set objectives in the various subjects, how the subjects can interact and support each other, how the various requirements of the pupils can be met and how the different skills of the teachers can best be utilised to achieve this, as well as how all this is to happen in time and space.

The timetable is seen as an obstacle to school improvement by many of those working in the education system. Abolishing it would therefore stimulate schools to develop in such a way that could help lead to greater goal-achievement and improved well-being and work satisfaction among both pupils and teachers.

*Joint planning and more intensive pedagogical discussions*

A very favourable effect of the pilot scheme has been an increase in the amount of time teachers in the pilot schools devote to structured and in-depth pedagogical discussions. Furthermore, more focus has been placed on objectives in both staff team planning and their pedagogical considerations. Another positive development is the fact that the way pupils reach the set objectives has now become more of a common issue for the staff team. Many schools strive to ensure there is solid support for all subjects/groups of related subjects in the staff team. The fact that the necessary pre-



conditions for this are not always in place for all categories of teacher can cause problems.

The increased cooperation is seen as positive by the teachers and seems no longer to lead to conflict, even though discussions are common. The fact that mutual understanding among the teachers for each other's subjects has increased and that the pre-conditions for creating a better holistic approach to teaching have also improved is of benefit not only to the teaching but above all to the pupils.

### *Focusing on objectives - a holistic or fragmented approach?*

Placing the objectives at the centre of a school's activities must be seen as a matter of course in a school driven by objectives and results. The schools participating in the pilot scheme have put considerable effort into understanding, interpreting and breaking down the objectives, which have then been evaluated, documented and checked with and communicated to pupils and parents. We identified the potential risk involved in focusing on the objectives, saying it may lead to fragmentation and the loss of 'the bigger picture'.

We are able to ascertain that the schools now have a more balanced approach to working with the objectives than they had in the initial stages of the pilot scheme. Increasingly, the schools are now basing their activities on objectives 'to strive towards'. Individual planning and follow-up by the pupils is now being played down somewhat in favour of actually carrying out the tasks.

The intensified focus on the objectives has helped to stimulate more pedagogical discussions at the schools. Work with the objectives and how they can be monitored, for each pupil and for the staff team or school, is however one of the areas where the need for skills development and exchange of experience is particularly great. We also feel that there is a considerable need in general to give the objectives and the way they are structured greater clarity.

A consequence of working with the objectives has been that parents of the pupils involved in the scheme have been better informed about and have participated to a greater extent in their children's studies and educational development. Through this, they have also become better informed about how the school is developing.

*Self-regulated study - privatised learning?*

Much of the pilot scheme has focused on *self-regulated study* by the pupils and the periods on the timetable that are often referred to as *private study individual time*, *self-study* or simply *study periods*. These terms imply some kind of private learning, something that occurs but in our experience need not by any means always be the case. Self-regulated study by the pupils is an expression of the schools' ambition to base their teaching on the prerequisites, needs and interests of each individual pupil as well as the ambition to increase the amount of pupil influence and responsibility.

A greater number of pupils and teachers in the pilot schools than in other schools say that group work, themes and projects were common activities. The pupils appreciate the variation during the school-week, with a combination of teaching in large classes, different forms of group work and individual study. There is much evidence to suggest that self-regulated study provides the pupils with more scope for making their own choices and taking greater responsibility for their education.

All in all, a mixture of different forms of teaching is well in line with the teaching objectives stipulated in the school curriculum. Each staff team and each school must, however constantly and consciously consider how the teaching is organised, regarding for example, the balance between individual study and joint classes.

*Is the balance between subjects affected?*

The Delegation does not feel the risk of an undesirable imbalance between the subjects is particularly large in the event of the timetable being abolished. In a school where the focus is on the objectives and which uses the subject syllabi as its starting-point, allocating sufficient time to all subjects is a matter of course.

The risk of a 'three-subject school' being accentuated if the timetable is abolished has not been substantiated in the pilot scheme. As in other compulsory schools, there is a tendency however for pupils with learning difficulties, particular in later school years, to devote considerable time to Swedish, English and mathematics in order to be eligible to study a national programme at upper secondary school.

Practical and artistic subjects have if anything been afforded more time in the pilot schools than previously as a result of having both their own slot on the timetable and being a part of subject-integrated activities. The problem lies on the other hand in the practical difficulties in integrating practical and artistic subjects into the joint work of staff teams. As far as subject-integrated themes are concerned, the risk is also that subject-wise specialisation in practical and artistic subjects will be too limited. It has been found to be more difficult to incorporate modern languages, mostly Spanish, German and French, in the self-regulated study framework.

Sooner or later, however, the balance between different subjects and groups of related subjects will change as a natural consequence of social and knowledge development. A reappraisal within the framework of government control will then be performed, by means of a review of the curriculum and syllabi. When this happens, time will not be without significance, even if the timetable has been abolished.

#### *Greater responsibility and influence - only for some?*

The pupils have received greater responsibility and influence during the pilot scheme. They are positive to this greater influence, which can also help increase commitment to schoolwork, but also demand more. Influence is primarily a question of *where*, *when* and *how*, and to a lesser extent *what*. The fact that influence has mainly increase within the framework of self-regulated study provides considerable scope for further developing the working methods employed throughout the school so that pupil influence can make a broader impact.

Pupils that find it difficult to reach the objectives are not always able to make as good use of the freedom they are given as other pupils are. They tend to be more controlled by the teachers and their own ambitions to succeed in Swedish, English and mathematics in particular. We feel it is important to respect the choice of pupils even when they allocate their priorities in this way. It is equally important, however, for teachers to help ensure the teaching doesn't just focus on the pupils' difficulties but also on their opportunities. The school-week should be balanced with respect to the nature of the subjects, so that all pupils have the opportunity

for more in-depth studies and to develop their skill in taking responsibility for and exerting influence over their studies.

#### *Pupils in need of special support*

There is also a good deal of evidence suggesting that a more individualised working method leads to pupils in need of special support actually receiving such support to a greater degree. Teachers look to organise solutions for pupils based on the pupils' individual needs. Pupils who have problems fulfilling the requirement for goal-awareness and concentration gain from being made more visible and hence receiving more attention from teachers.

Much of the background material also points to the pilot schools basing their special needs education strategies on inclusive solutions. In other words, pupils are given special needs support within the framework of the normal teaching situation, often during the time set aside for self-regulated study. As is the case in compulsory schools in general, however, there is also a lack of effective special needs strategies in the pilot schools.

We feel that change management strategies in schools should always be designed with pupils in need of special support in mind. Skills in special needs education should be included in planning processes at a very early stage. They are needed, not only in conjunction with pupils in the classroom and as consultative support to fellow teaching staff members, but also in strategic decision-making domains, such as school management organisations.

#### *Teachers' working situation and development of their role*

With only a few exceptions, the teachers in the pilot schools are positive to the development that has occurred during the scheme. They appreciate the increased cooperation and the intra-team discussions and the fact that staff teams have been given greater influence than previously over how work is planned. The development that has occurred in the pilot schools has benefited the development of the teaching profession. The greater work satisfaction among the teachers in the pilot schools than in other compulsory schools can be seen as proof that they have appreciated the change management project in which they have been involved.

The working methods developed in a school with no set timetable, as in other Swedish compulsory schools, place tough demands on teaching skills. When schools no longer need to follow the national timetable, the responsibility for planning and teaching time allocation among the various subjects shifts to the professionals. In many cases, these responsibilities were assumed by the staff team. Deciding at the individual and group level how time is to be allocated among different subjects and which working methods to employ is a qualified task, especially if the teaching in the various subjects is to interact in order for the objectives to be met. The task places demands not only subject competence but also on teaching and didactic skills.

The large number of those teaching in schools without any teacher education at all or without adequate subject competence is therefore a problem. This places considerable demands on school principals who must make sure that staff teams are put together and work so that the experience and teaching skills of the qualified teachers have an impact throughout the organisation.

Even if most of the teachers appreciate the no set timetable system, the work was, at least initially, time-consuming and burdensome. According to some sources, many teachers still see the lack of time as a problem. Other background material suggests that the no set timetable system is felt to be more efficient than previously. One study pointed to greater stress. A widescale questionnaire survey indicates, on the other hand, that teachers in the pilot scheme experience less stress and more job satisfaction than previously and compared to teachers in other schools.

It is, in our opinion, impossible to make any reliable predictions as to the potential long-term effects abolishing the timetable might have on teachers' workloads. We feel, therefore, that if the timetable is to be abolished, the workload must be continuously monitored along with the effects on teachers' well-being, job satisfaction and stress.

#### *Development of the school principal's role*

The image of the school principal as the driving-force of school development meets with widespread consensus. Similarly, much of what was initially seen by school principals as problematic is now taken as a starting-point of development. In a school in transition,

the principal is expected to exhibit a propensity for change, to have a holistic view and the ability to patiently support and stimulate the staff whilst simultaneously representing the school outwardly. The significant role played by the school principal and her or his considerable potential to influence are substantiated in a study showing that all the best-performing schools have a dynamic leadership and good relations between it and the teaching staff.

#### *Improved study results*

The differences in results between the pilot schools and other schools are small, but do favour the former. This is true for the average merit rating in ninth grade, the number of pupils with a complete set of grades, the number attaining a pass grade in subjects providing the necessary eligibility, as well as in other theoretical subjects and in practical and artistic subjects, and for the number of pupils eligible for entrance to upper secondary school. The rise in merit rating and in the proportion of pupils with a full set of grades is most evident among pupils with a foreign background. It is worth noting that the increase in merit rating at the pilot schools is not only due to more pupils having achieved the objectives for a Pass grade, but also to the fact that a higher number have attained the objectives for a Pass with credit or Pass with distinction grade.

It should also be noted, however, that the difference in merit rating between schools in and outside the pilot scheme is so small that it is not possible to statistically prove that the pilot scheme has led to a higher degree of goal achievement. The analysis of the results from the national subject tests in ninth grade also indicates that the differences are in most cases small and statistically unreliable.

The efforts of schools to improve their management by objectives and results, i.e. to plan, develop and communicate the objectives and to evaluate and continually improve the system, do, however, have a bearing on the results. According to one of the Delegation's studies, the efforts of the school to improve its management by objectives and results have a significant bearing on the pupils' ability to self-regulate, which in turn pays off in the form of systematic inter-school differences in grade levels.

All in all, the Delegation feels that results in the pilot schools have improved just as much as, if not better than, in other schools.

This is a good result bearing in mind that the pupils who have now left the schools had been involved in the scheme for only part of their schooling and that it was not until towards the end of the project that the schools began finding their feet with the modified working methods. The teacher-pupil ratio has also increased more in other schools than in the pilot schools. Regarding the ability to manage by objectives and results, the pilot schools have improved more than other schools, which in our opinion indicates that the having no set timetable can lead to better study results in the long term.

### **If the timetable is abolished**

Experience from the pilot scheme indicates that having no set timetable stimulates schools to improve and adopt a goal-oriented working method. To guarantee the right of the pupils to an equitable education and to strengthen development in schools, certain supplementary measures are required if the timetable is to be abolished.

Our proposals and standpoints are to be seen in a holistic perspective where synergy effects can occur leading to the no set timetable system, the development of the school's objective-oriented approach as well as their management, monitoring and evaluation all reinforcing each other.

#### *Amendments to the regulatory framework*

The Delegation proposes that the timetable be abolished. At the same time, we also propose amendment to the Swedish Education Act, insofar as it states that education at compulsory school shall *for each pupil* include the subjects or subject groups of art; English; domestic and consumer science; mathematics; music; the natural sciences of biology, physics and chemistry; the socially oriented subjects of geography, history, religion and social science; craft, other modern languages, Swedish or Swedish as a second language and technology. We also propose that mother tongue tuition be included in the Education Act as a subject for certain pupils. The clarification *for each pupil* shall be seen as an indication of every pupil's right to education in all compulsory school subjects.

According to the Delegation, there must not be any doubt at all that all municipalities and schools must offer all pupils at least 6,665 hours of teacher-controlled tuition. We propose therefore that the minimum guaranteed number of teaching hours to be offered in total to each pupil in state and independent compulsory schools be regulated under the Education Act. We propose furthermore that the responsibility of school governors to be able to show that the minimum guaranteed teaching time is indeed being offered at their school be clarified in the Education Act.

We also propose that the intentions behind the provisions in the Compulsory School Ordinance (1994:1194) concerning the provision of a well-balanced compulsory education in total, in addition to well-balanced academic years and schooldays be highlighted and clarified in the curriculum.

We further propose that the Pupil Option and School Option activities be regulated neither in the Education Act nor, as a consequence, in the Compulsory School Ordinance. The interests, needs and prerequisites of the pupils are anyhow the focal point of planning in a school with no set timetable and there is plenty of scope for making individual choices in dialogue with the teacher. In a school with no set timetable, the freedom to give the teaching a local feel or distinctive image within the framework of the compulsory school subjects is just as great as with a continued regulation of the School Option. We propose, however, that the intentions currently behind the Pupil Option and School Option activities be highlighted and clarified in the curriculum.

The Delegation further highlights the importance of the Education Act being clear about what is meant by teaching.

#### *The management system*

The Delegation feels that there is a general need to clarify the objectives and the structure of objectives in the curriculum and in the subject syllabi. We therefore prescribe a review of the current system of objectives. One aim of such a review should be to ensure the system is seen as robust and clear by all. We further feel that objectives should be established more frequently during the nine years of compulsory school than in grades 5 and 9. In particular, objectives for the basic skills should be set up during the early



years of compulsory schooling. This also warrants further investigation, we feel.

We stress in particular the importance of further developing the methods of monitoring and evaluating goal achievement on the individual level, school and governors' level and national level. A positive effect of introducing objectives more frequently during the nine years of compulsory school is that it makes it easier to monitor development at all levels of the system.

#### *Teacher education and skills development*

According to the Delegation, there is a substantial need for developing the skills of teachers when it comes to goal-oriented working methods and systematic quality work. Skills development for teachers is a prerequisite if the abolition of the timetable is to have a major impact on the development of the education system.

Teacher education must also provide future teachers with the competence to work in a school driven by objectives and results. The objectives in the Degree Ordinance in this respect need therefore to have a greater impact on teacher education.

We also feel that the Swedish National Agency for School Improvement, when implementing the task of improving school principal training, should consider the consequences of school improvement in general and of an abolition of the timetable. Compulsory elements of this training, in our opinion, should include the division of responsibility between central government and the municipalities, the structure of central government control, educational law and the content of central government policy documentation.

#### *Support for development and learning*

An abolition of the timetable would require special implementation measures during a period of, say, three years. These would include special information measures and a focused effort on skills development, including exchange of experiences among both schools and school governors. Furthermore, continuous support and stimulus for school improvement is required, according to the Delegation.

*Monitoring and evaluating the reform*

Finally, the Delegation proposes that research and evaluation be initiated in the event of the timetable being abolished. This is in the light of the positive experiences we have gained of the research and evaluation that has been carried out during the pilot scheme and in the light of the general lack of applied research into how the education system is developing. It is important to obtain a qualified evaluation of how the objectives associated with an abolition of the timetable are to be achieved. We further feel that the investment made in various research environments during the pilot scheme should be continued. Funding should therefore be set aside for this purpose for at least five years.

# 1 Inledning

## 1.1 Uppdrag

Den 3 november 1999 fattade riksdagen beslut med anledning av regeringens proposition *Vissa skolfrågor m.m.* (prop. 1998/99:110). Riksdagen ställde sig bakom regeringens intentioner att genomföra en femårig försöksverksamhet där högst ett åttiotal kommuner gavs möjlighet att arbeta med utbildning utan timplan i grundskolan. Den 18 november 1999 beslutade regeringen om förordningen (1999:903) om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan samt beslutade om att tillkalla en delegation (Timplanedelegationen) för försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan.

Enligt förordningen får en kommun inom ramen för det totalt garanterade antalet timmar bedriva försöksverksamhet med utbildning i grundskolan utan att tillämpa föreskrifterna om antalet timmar för ämnen och ämnesgrupper i bilaga 3 till skollagen (1985:1100). Förordningen föreskriver vidare vissa villkor som skall vara uppfyllda för att en kommun skall få delta i försöksverksamheten samt i övrigt vad som gällde för ansökan och beslut om deltagande. Enligt det ursprungliga beslutet tillämpades förordningen på utbildning som anordnas från och med läsåret 2000/01 och gällde till utgången av juni 2005. Försöksverksamheten har sedan förlängts för deltagande kommuner och skolor t.o.m. den 30 juni 2007, i avvaktan på beredningen av Timplanedelegationens förslag. Förordningen och ändringen av förordningen redovisas i bilagorna 1 och 2.

Enligt Timplanedelegationens direktiv (dir. 1999:90) har delegationens uppgift varit att

- ha det övergripande ansvaret för att förbereda, leda, stödja och utvärdera försöksverksamheten,
- initiera eventuella konferenser och nätverk som stöd för kommuner och skolor och
- lämna underlag till regeringens ställningstagande om och i så fall hur timplanen i grundskolan skall avskaffas.

Delegationens uppföljnings- och utvärderingsuppdrag har inneburit att systematiskt undersöka och värdera

- om och hur kommunerna uppfyller de olika krav som ställs i försöksverksamheten,
- om kommunernas och skolornas uppföljning, utvärdering och egentillsyn är tillräcklig för att garantera kvalitet och likvärdighet,
- om och hur en avskaffad timplan medför en bättre måluppfyllelse för olika elevgrupper och
- om det krävs justeringar i skollag, läroplan, kursplaner etc. eller i kraven på kvalitetskontroll om timplanen tas bort.

Direktiven understryker särskilt att elevernas perspektiv skall belysas i utvärderingen. Det framgår också att delegationen har haft i uppdrag att lämna förslag till regeringen om forsknings- och utvecklingsprojekt.

Av förordningen om försöksverksamheten framgår att delegationen beslutade om deltagande kommuner.

Den 15 mars 2004 överlämnade delegationen delbetänkandet *Utan timplan – med målen i sikte* (SOU 2004:35) till regeringen. Slutbetänkandet, som enligt de ursprungliga direktiven skulle redovisas senast den 30 juni 2005, skall innehålla en sammanfattande utvärdering av hela försöksverksamheten samt slutlig rapportering av den forskning och utveckling som knutits till försöket. Enligt tilläggsdirektiv (dir. 2005:38) har utredningstiden förlängts så att delegationen skall redovisa sitt slutbetänkande senast den 15 oktober 2005. Utredningstiden har sedan förlängts med ytterligare en månad till den 15 november 2005.

Direktiven redovisas i sin helhet i bilagorna 3, 4 och 5.

## 1.2 Timplanedelegationens arbete

Delegationen för försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan antog namnet Timplanedelegationen (U 1999:08). Delegationen har bestått av representanter för Utbildningsdepartementet, Statens skolverk, Myndigheten för skolutveckling och Specialpedagogiska institutet samt Sveriges Kommuner och Landsting, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och Sveriges Skolledarförbund.

Enligt direktiven skulle delegationen söka samverka med företrädare för olika intresseorganisationer som representerar t.ex. elever, föräldrar och funktionshindrade, via permanenta referensgrupper eller hearings. Vi har knutit till oss en referensgrupp med representanter för Elevorganisationen, Sveriges elevråd (SVEA), Riksförbundet Hem och Skola, Handikappförbundens samarbetsorgan (HSO), Synskadades Riksförbund (SRF) och Friskolornas Riksförbund. Sveriges Dövas Riksförbud (SDR) ingick i referensgruppen fram till dess att de anslöts till HSO. Vi har tagit del av referensgruppens synpunkter beträffande timplanens framtid. Skrivelser har inkommit från de båda elevorganisationerna gemensamt samt från Friskolornas Riksförbund.

Delegationen har därutöver, under september 2003, genomfört en hearing med föräldrar till elever i ett antal grundskolor som arbetar utan krav på att följa timplanen. Vidare har vi under samma period besökt tre skolor i försöket för att där samtala med elever i olika åldrar. Vi har dessutom mött elever vid flertalet av de kommun- och skolbesök som genomförts sedan försöket startat.

I enlighet med direktiven har vi haft en referensgrupp med ett femtontal fristående skolor för utbyte av erfarenheter. Vi har dessutom samverkat i ett erfarenhetsutbyte med Specialskolemyndigheten och några av de statliga specialskolorna.

Delegationens kontakter med deltagande kommuner och skolor har bl.a. skett via den kontaktperson som varje kommun har utsett. Vi har arrangerat konferenser med kontaktpersonerna minst en gång varje år.

Information om försöksverksamheten har spridits genom informationsblad och via delegationens webbplats som varit mycket välbesökt.

Delegationen har knutit sex forsknings- och utvecklingsprojekt samt fyra utvärderingsprojekt till försöket. Samtliga projekt har redovisat flera rapporter. Vidare presenterade projekten resultat vid den konferens som anordnades för deltagande kommuner samt

berörda myndigheter, organisationer m.fl. i maj 2003. Resultaten har dessutom presenterats och diskuterats vid återkommande möten med delegationen.

### 1.3 Delbetänkandet

Delegationen drog i delbetänkandet *Utan timplan – med målen i sikte* (SOU 2004:35) slutsatsen att timplanen både kan och bör tas bort, men valde att avvakta till slutbetänkandet med att lämna en rekommendation till regeringen om att avskaffa timplanen. Vi bedömde att de forsknings- och utvärderingsrapporter och övriga uppföljningsdata som kvarstod att redovisa ytterligare skulle fördjupa och tydliggöra bilden. Dessutom ville vi inte lämna en skarp rekommendation om att avveckla timplanen utan att också samtidigt kunna lämna kompletterande förslag och rekommendationer till regeringen. Detta var möjligt först i slutbetänkandet.

Delegationen konstaterade att det är svårt att dra entydiga slutsatser om vad i den utveckling som iakttagits som beror på befrielsen från att följa timplanen och vad som beror på en generell skolutveckling. Den utveckling som sker i försökets skolor sker även i andra skolor, om än inte alltid med samma kraft, och mycket av det som skolorna gör i försöket kan genomföras även med dagens timplan. Ändå var det uppenbart att timplanen i många skolor uppfattas som ett hinder för skolutveckling.

Vår grundläggande uppfattning var att timplanen passar dåligt i en mål- och resultatstyrd skola och att den numera saknar den betydelse den en gång haft för styrningen av skolan och inte längre betraktas som ett särskilt betydelsefullt styrdokument av de verkamma i skolan. Risken för att timplanen successivt och i allt högre grad kommer att förlora legitimitet om den behålls ansågs uppenbar.

Vi menade att varje skola bör få förfoga över hur tiden används för att nå målen och att lärarna och arbetslaget därmed ges bästa möjliga förutsättningar att utforma arbetet så att varje elev får möjlighet att utvecklas optimalt. Liksom Skolkommittén på sin tid, framhöll vi att arbetet med att göra en lokal timfördelning borde vara en väsentlig del av att planera och organisera den egna skolans verksamhet. Vi underströk också att en nationell timplan inte bör ersättas med kommunala timplaner.

Enligt delbetänkandet innebär en skola som arbetar mer flexibelt och med helheter en bättre förberedelse för eleverna inför vuxenlivet och för ett modernt arbetsliv. En sådan skola är också bättre anpassad till dagens elever och de krav de ställer. Vi menade dessutom att timplanen är en dålig garant för att eleverna faktiskt lär sig, vilket gör den till ett ineffektivt styrmedel.

Delegationen grundade även sitt ställningstagande på att lärare och skolledare samt elever och föräldrar i huvudsak var positiva till de arbetssätt som utvecklats i försöket. Det handlar om ett mål- och resultatorienterat arbetssätt som i hög utsträckning tar sin utgångspunkt i den enskilda elevens behov, förutsättningar och intressen samt ett arbetssätt som strävar efter helheter, bl.a. genom ett ökat inslag av ämnesintegration och tema.

Även om huvudintrycket av utvecklingen var positivt uppmärksammade vi en del frågetecken, bl.a. beträffande relationen mellan enskilt arbete och samlärande samt tendenser till en överdriven fragmentisering av målen.

Det hade även betydelse för bedömningen att betygsstatistiken visade på en positiv trend i försökets skolor vid tidpunkten för delbetänkandet. Det gällde såväl för det samlade meritvärdet och andelen elever med fullständigt betyg som för andelen elever behöriga till gymnasieskolans nationella program. Den positiva utvecklingen gällde även när betygsresultaten analyserats för olika ämnen eller ämnesgrupper. Resultaten för de grundskolor som inte ingår i försöket hade inte förbättrats i samma utsträckning som för försöksskolorna. I vissa avseenden hade de i stället försämrats.

Bakom utvecklingen såg delegationen ett förändrat arbetssätt där skolorna lägger ned mycket kraft på att förstå, tolka och bryta ned målen som sedan utvärderas, dokumenteras, stäms av och kommuniceras med elever och föräldrar. Som stöd i detta arbete används olika system för att planera och dokumentera arbetet.

Enligt delbetänkandet hade det intensifierade arbetet med målen i försöksskolorna bidragit till mer av pedagogiska diskussioner, ökad kvalitet i undervisningen och förbättrade studieresultat. Vi konstaterade att detta samtidigt är ett område där det finns ett stort behov av kompetensutveckling och erfarenhetsutbyte. Det är bl.a. viktigt att målarbetet inte leder till att helheter går förlorade eller helt tar sin utgångspunkt i mål att uppnå och betygskriterierna.

Vi konstaterade att ambitionen att individualisera hade förändrat arbetssättet och organiseringen av undervisningen på ett påtagligt sätt i många av försöksskolorna. Elever hade fått egen tid på schemat som de i mer eller mindre hög grad förfogade över själva. Vi underströk dock att individualiseringen också kan ta sig andra uttryck och mer handla om att lärarna anpassar och organiserar undervisningen efter elevers olika behov, förutsättningar och intressen. Vi menade ändå att balansen mellan individuellt arbete och samlärande borde studeras närmare under försökets återstående tid.

Enligt delbetänkandet tydde mycket på att det mer individualiserade arbetssättet gör att elever i behov av särskilt stöd i högre utsträckning uppmärksammas och får stöd, men att det liksom i övriga skolor krävs tydligare och mer genomtänkta specialpedagogiska strategier för elever med svåra funktionshinder.

Uppföljningen och utvärderingen visade också att elevernas inflytande över studierna har ökat, men att elever som har svårt att nå målen inte alltid kan utnyttja den frihet som ges på samma sätt som andra elever.

Uppföljningen och utvärderingen gav inte belägg för de farhågor som fanns inför försöket om att vissa ämnen skulle påverkas negativt av att skolan inte behöver följa timplanen. Vi konstaterade emellertid att balansen mellan olika ämnen och ämnesgrupper med all sannolikhet kommer att förändras förr eller senare. Det är en naturlig följd av förändringar i samhället och omvärlden.

Av olika rapporter framgick att lärarnas ansvar för planering, målarbete och uppföljning av verksamheten har ökat samt att arbetet blivit mer gemensamt inom arbetslaget. Lärare beskrev försöket som tidskrävande, men framför allt som roligt, stimulerande och utvecklande. Dock pekade man på en initialt ökad arbetsbörda och på tidsbrist. Skolledarnas roll hade förändrats till att i än högre grad handla om att stödja och stimulera utvecklingen i en decentraliserad organisation. Behovet av kompetensutveckling var tydligt för både lärare och skolledare.

Frågor som delegationen avsåg att återkomma till i slutbetänkandet var bl.a.

- om dagens system för att följa upp elevernas studieutveckling behöver stärkas ytterligare om timplanen avskaffas, t.ex. om det



- behövs diagnostiska instrument för fler ämnen och för tidigare år,
- behovet av att se över kursplanerna mot bakgrund av utvecklingen i försökets skolor,
  - om det behövs förtydliganden i läroplanen om vissa balansfrågor om timplanen avskaffas, t.ex. mellan enskilt arbete och samlärande samt mellan de praktiskt/estetiska ämnena och övriga ämnen,
  - hur verksamheten i en skola utan timplan kan organiseras utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv,
  - relationen mellan skolan, förskoleklassen och fritidshemmet i en skola utan timplan,
  - det långsiktiga behovet av stöd och stimulans för skolutveckling i en skola utan timplan,
  - på vilket sätt lärarutbildningen, rektorsutbildningen och kompetensutvecklingen av lärare påverkas och hur dessa kan stödja utvecklingen utifrån de förutsättningar som uppstår om timplanen tas bort samt
  - hur en plan för implementering bör utformas om timplanen tas bort.

Vi underströk dock att någon fråga kunde komma till och andra falla bort under utredningens återstående tid, allt beroende på vad uppföljningen och utvärderingen kom att visa.

#### 1.4 Slutbetänkandets disposition och innehåll

Delegationen har valt att i slutbetänkandet huvudsakligen ansluta till delbetänkandets disposition. För att underlätta för läsaren tar varje avsnitt sin utgångspunkt i den redovisning som gavs i delbetänkandet och kompletteras med nya underlag. Det gör det möjligt att bedöma om bilden står sig eller om nya underlag förändrat utgångspunkterna för våra ställningstaganden.

I kapitel 2 *Bakgrund* sammanfattas och i vissa fall uppdateras underlaget om bakgrunden till försöket, försökets genomförande samt om kommunerna och skolorna i försöket. För mer utförliga redogörelser hänvisas till delbetänkandets kapitel 2–4.

I kapitel 3 *Skolornas arbetssätt*, kapitel 4 *Effekter för undervisning, inflytande och delaktighet* samt kapitel 5 *Studieresultat* redogörs för vad delegationens olika underlag visar. Först i kapitel 6 *Bör*

*timplanen avskaffas?* och i kapitel 7 *Om timplanen avskaffas* redogörs för delegationens överväganden, slutsatser och förslag. Slutligen redovisas de ekonomiska konsekvenserna kortfattat i kapitel 8 *Ekonomiska konsekvenser*.

## 2 Bakgrund

Frågan om timplanens roll i en mål- och resultatstyrd skola fick särskild aktualitet i och med förändringen av ansvarsfördelningen mellan stat och kommun för skolan i början av 1990-talet och har sedan dess behandlats i flera olika sammanhang. Här sammanfattas vad som gäller enligt dagens regelverk, vad som sagts av tidigare utredningar, annat pågående lagstiftningsarbete samt fakta om försökets genomförande och deltagande kommuner och skolor. För en mer utförlig redovisning hänvisas till delegationens delbetänkande.

### 2.1 Dagens regelverk

Bestämmelserna om timplan för grundskolan anges i bilaga 3 till skollagen (1985:1100). Timplanen redovisas här i bilaga 6. I skollagen regleras också skolorganisationen genom bestämmelser om högsta antalet dagar per läsår och högsta antalet timmar per dag. Vidare regleras att grundskolan skall ha nio årskurser, att läsåret skall ha en höst- och en vårtermin samt en gemensam studiegång för eleverna.

Dagens timplan är mindre detaljreglerande än tidigare timplaner. Den anger vilka ämnen som skall läsas i grundskolan samt det minsta antalet timmar undervisningstid som varje elev är garanterad under grundskoletiden, dels totalt, dels för respektive ämne eller ämnesgrupp. Undervisningstid definieras i grundskoleförordningen som ”arbete som planerats av lärare och elever tillsammans och som eleverna genomför under lärares ledning”. Vidare bestäms i timplanen antalet timmar för språkval, elevens val och skolans val.

I grundskoleförordningen (1994:1194) finns ytterligare regler om timfördelningen i grundskolan, bl.a. om kommunernas rätt att besluta om ytterligare undervisningstid samt att styrelsen beslutar om fördelningen av timmar för ämnen, ämnesgrupper, språkval och

elevens val efter förslag av rektorn. Dessutom regleras friluftsvksamheten.

I grundskoleförordningen anges vidare att det för läsåret eller kortare tid skall finnas ett schema för undervisningen som rektorn fastställer. Det skall därvid beaktas att eleverna får en väl avvägd total skoltid i grundskolan och väl avvägda läsår och skoldagar.

Några explicit uttryckta krav på att skolan skall kunna redovisa den garanterade undervisningstiden för alla elever, eller hur detta skall ske, finns inte i regelverket i dag. Det måste dock ses som en självklarhet att en skola är skyldig att kunna göra en sådan redovisning. Statens Skolverk kan t.ex. kräva en sådan redovisning om en skola anmäls på grund av att en eller flera elever inte anses ha fått den undervisning de är berättigade till. Det finns också exempel på att Skolverket vid inspektion har riktat kritik mot att det saknas rutiner för redovisning av den garanterade undervisningstiden.

En fristående skola, vars utbildning ger kunskaper och färdigheter som till art och nivå väsentligen svarar mot de kunskaper och färdigheter som grundskolan skall förmedla, skall godkännas om skolan även i övrigt svarar mot de allmänna mål och den värdegrund som gäller för utbildning inom det offentliga skolväsendet. Detta innebär att det inte finns samma formella krav på fristående grundskolor att följa den nationella timplanen som för kommunala grundskolor. Huvudmannen skall dock i sin ansökan till Skolverket redovisa det totala antalet timmar per ämne. Skolverket bedömer sedan om antalet timmar per ämne är tillräckligt för att eleverna skall ges förutsättningar att nå målen. Skolverket gör också en sådan bedömning vid sin tillsyn av den fristående skolans verksamhet.

## 2.2 Tidigare utredningar

Historiskt har timplanen ansetts kunna värna om likvärdighet och kvalitet. Från en mycket starkt reglerad skola under 1960- och 70-talen har detaljstyrningen minskat successivt under påföljande årtionden då mål- och resultatstyrning samt decentralisering av beslut kom att dominera förvaltningspolitiken.

Frågan om timplanens roll i en mål- och resultatstyrd skola har behandlats av flertalet utredningar som föregått de stora skolreformerna under 1990-talet. Alla har konstaterat att det har funnits ett starkt symbolvärde i utformningen av den nationella timplanen,

som ofta blivit den dominerande frågan i medias kommentarer till förslag till skolreformer. När en ny läroplan introduceras aktualiseras nästan alltid förslag om att nya ämnen med särskilt avsatt tid skall infogas i timplanen. Den timplan som nu finns är således, liksom sina föregångare, ett resultat av såväl noggranna överväganden som kompromisser.

I betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) diskuterade Läroplanskommittén timplanernas roll och slog fast att timplanerna kanske är det kraftigaste uttrycket för vad som finns kvar av regelstyrningen i skolans inre arbete. Kommittén föreslog en timplan för grundskolan utan stadiindelning men uppdelad i två skeden. I regeringens proposition *En ny läroplan* (prop. 1992/93:220) underströks att timplanens bestämmelser inte får utgöra ett hinder för pedagogiskt nytänkande och förändring. Regeringens förslag överensstämde i stora drag med Läroplanskommitténs, dock godtogs inte förslaget att dela in grundskolan i två skeden. Efter att riksdagen beslutat om propositionen trädde timplanen, som är en bilaga till skollagen, i kraft hösten 1994 samtidigt som läroplanen (Lpo 94).

Efter förslag av regeringen i propositionen *Förskoleklass och andra skollagsfrågor* (prop. 1997/98:6) justerades timplanen fr.o.m. höstterminen 1998 så att mer utrymme gavs för lokala beslut samt att antalet timmar ökade för ämnena slöjd respektive idrott. För att möjliggöra detta minskades antalet timmar för elevens val.

Under 1997 lade Skolkommittén fram sitt slutbetänkande *Skolfrågor – Om skola i en ny tid* (SOU 1997:121). I kommitténs slutbetänkande föreslogs att skolans nuvarande timplan skulle avskaffas efter en övergångsperiod på tre år och att enbart en totalt garanterad undervisningstid regleras. Som ett alternativ föreslog kommittén en försöksverksamhet där ett begränsat antal kommuner skulle ges möjlighet att låta några skolor arbeta med dispens från den centrala timplanen.

Skolkommittén menade att den centrala timplanen leder till ett schematänkande, som i allt för hög grad utgår ifrån lärarnas och skoladministrationens behov av organisation och i alltför liten utsträckning från behovet av flexibilitet i undervisningen. Att en elev i grundskolan har deltagit i, eller givits möjlighet att delta i, ett visst antal lektioner i ett ämne är inte någon garanti för att eleven har lärt sig någonting i ämnet. Ännu mindre är det en garanti för att eleven har uppnått de mål som kursplanen stipulerar. En strikt

timredovisning kan däremot invagga såväl skolpolitiker som lärare och föräldrar i en falsk trygghet att eleven har fått den undervisning hon eller han ska ha. Betänkandet tar även upp risker som ett avskaffande av timplanen skulle kunna medföra. Dessa är framförallt hot mot likvärdigheten, att de praktiskt/estetiska ämnena får mindre plats och att skolorna hamnar i svåra planeringslägen. Skolkommittén menade dock att de negativa effekterna av att ha kvar timplanen är så stora att det ändå är motiverat att avskaffa den.

Även om inte alla remissinstanser tillstyrkte förslaget att avskaffa timplanen var de flesta positiva till en försöksverksamhet i ett begränsat antal kommuner, vilket blev regeringens förslag i propositionen *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m.m.* (prop. 1997/98:94).

I departementsskrivelsen *Utan timplan – med oförändrat uppdrag* (Ds 1999:1) presenterade sedan en arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet bedömningar av förutsättningarna för en försöksverksamhet och lämnade förslag till hur en sådan skulle kunna utformas. Dessa kom sedan i sina huvuddrag att ligga till grund för försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan. En av arbetsgruppens utgångspunkter var huvudmannens uppdrag att utifrån de nationella målen ge alla barn och ungdomar en likvärdig utbildning av hög kvalitet. Detta uppdrag förblir oförändrat även i en skola utan nationell timplan.

Enligt arbetsgruppen har den nationella timplanen varit en viktig del av styrsystemet genom att den på ett nationellt plan har givit ett uttryck för ambitionsnivån vid utformningen av kursplanerna samt legat till grund för beslut om skolans organisation. Genom mål- och resultatstyrningen, och genom att kopplingen mellan timplanen och lärarnas undervisningsskyldighet har försvagats, är det dock inte längre timplanen som avgör hur undervisningen skall organiseras eller hur lärarresurserna skall disponeras. Arbetsgruppen frågade sig om timplanen i stället blivit ett hinder för önskad skolutveckling och påpekade det paradoxala i att ha en central timplan i en målstyrd skola.

Arbetsgruppen ansåg emellertid att man inte kan bortse från att det finns vissa risker förknippade med ett slopande av timplanen, särskilt i ett övergångsskede. Det gäller främst i de fall kommunen och skolorna inte tillräckligt har utvecklat sina system för mål- och utvärderingsarbete. Gruppen konstaterade dock att det system av kvalitetsinstrument som skall finnas på nationell nivå, i kommunen

och på varje skola, bör ge goda förutsättningar att utveckla och garantera kvalitet och likvärdighet i grundskolan. Skolan måste arbeta på ett sådant sätt att varje elevs resultat och skolsituation följs kontinuerligt.

Arbetsgruppen instämde med Skolkommitténs uppfattning att timplanen kan ha inneburit en sorts falsk trygghet där lärare, skolledare och föräldrar förlitat sig på att tiden är en garant för elevernas kunskaper och färdigheter. Arbetsgruppen hävdade att undervisning utan en centralt fastställd timplan betyder ett utökat ansvar, men också ett utökat förtroende för lärare och skolledare.

Arbetsgruppen såg två syften med en försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan – att pröva om den nationella timplanen kan tas bort, men också hur detta i så fall kan ske – och lämnade förslag till hur försöksverksamheten skulle kunna utformas samt följas upp och utvärderas. Förslaget innebar en fem-årig försöksverksamhet med en fullständig befrielse för skolorna från den nationella timplanens uppdelning i tid per ämne och ämnesgrupp. Dispositionen av tiden borde enligt förslaget bestämmas av skolorna. Den totala minsta garanterade undervisningstiden skulle dock gälla även för dessa skolor. Vissa krav skulle ställas på kommuner och skolor för att få delta i försöket. Det innebar i stort ett tydliggörande av de krav som redan ställs inom ramen för mål- och resultatstyrningen av skolan. Vikten av att göra olika intresser delaktiga i försöksverksamheten underströks särskilt.

Remissyttrandena var i hög utsträckning positiva till arbetsgruppens förslag. Flertalet remissinstanser förespråkade det alternativ där alla intresserade kommuner som uppfyllde kraven skulle ges möjlighet att delta. Arbetsgruppen hade som alternativ lämnat ett förslag där ett tjugotal kommuner skulle ges möjlighet att delta.

Regeringen ställde sig i huvudsak bakom arbetsgruppens slutsatser och förslag till utformning av försöksverksamheten. Sammantaget ansåg regeringen att en skola utan nationell timplan stämmer bättre överens med intentionerna bakom en mål- och resultatstyrd skola än vad som gäller i dag. Regeringen ansåg att alla kommuner borde bjudas in att delta i försöksverksamheten, men att ett urval på högst ett åttiotal kommuner skulle göras bland de sökande. Skolorna skulle, i enlighet med arbetsgruppens förslag, anslutas av kommunerna mot bakgrund av en bedömning utifrån nationellt fastställda krav och skolornas intresse.

I propositionen uttryckte regeringen att ett avskaffande av den nationella timplanen bör stödja behovet av att individuellt anpassa

undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. Det är dock viktigt, menade man, att särskilt följa denna elevgrupp i försöket. Regeringen instämde i arbetsgruppens förslag om att den totala minsta garanterade undervisningstiden bör gälla även för skolor inom försöksverksamheten.

Regeringen beslutade att inrätta en delegation för att genomföra försöksverksamheten. Delegationen skulle mer i detalj fastställa de krav som skulle ställas på kommunerna och skolorna i försöket samt initiera en fristående utvärdering av försöksverksamheten och stödja forskning i anslutning till försöket. Såväl elevers och lärares som föräldrars erfarenheter borde utgöra en grund i utvärderingen.

I utbildningsutskottets betänkande tillstyrktes samtliga förslag i propositionen. Samtliga partier var positiva till en försöksverksamhet utan nationell timplan. Kristdemokraterna anförde emellertid att försöket inte borde begränsas till ett åttiotal kommuner utan vara öppet för alla intresserade. Folkpartiet ansåg att en treårig försöksverksamhet var tillräcklig.

### 2.3 Annat pågående lagstiftningsarbete

Det viktigaste och mest relevanta nu pågående lagstiftningsarbetet i relation till försöksverksamheten gäller förslaget till ny skollag.

I december 2002 överlämnade Skollagskommittén betänkandet *Skollag för kvalitet och likvärdighet* (SOU 2002:121) till regeringen. Betänkandet innehåller en genomgripande översyn av nuvarande skollag och förslag till ny skollag. Under rubriken "Ofullkomligheter i det nuvarande styrsystemet" fastslår Skollagskommittén att det ankommer på staten att uppmärksamma och bedöma konsekvenserna av den tidsstyrning som sker av grundskolan och gymnasieskolan. Även om de av staten formulerade målen inte är för högt ställda generellt sett kan de, enligt Skollagskommittén, för många elever vara för höga i relation till den tid de får till sitt förflutande. Kommittén konstaterade också att olika individer behöver olika lång tid för att kunna nå samma mål. I förskolan, förskoleklassen och vuxenutbildningen är detta i allmänhet möjligt att tillgodose medan det i grundskolan endast kan ske med svårigheter.

Beträffande timplanen föreslog Skollagskommittén att timplanen skall regleras i skollagen endast vad avser ämnen och totaltid som skall erbjudas under skoltiden. Förslaget innebär samma reglering som för de skolor som ingår i timplaneförsöket och att dessa regler



skall gälla även för fristående skolor (enskilda skolor enligt Skollagskommittén). Skollagskommittén föreslog dock att timplanen behålls för den offentliga grundskolan i avvaktan på timplaneförsöket och att definitiv ställning tas först efter det att försöket har utvärderats. I det utkast till lagrådsremiss med förslag till en ny skollag m.m. som nyligen varit på remiss har regeringen valt att förfara på detta sätt. Frågan ingår i den fortsatta beredningen av förslaget till ny skollag.

## 2.4 Genomförandet av försöket

För en mer utförlig redovisning hänvisas till delbetänkandets kapitel 3.

### Organisation av försöksverksamheten

Timplanedelegationen har som huvudsaklig uppgift haft att leda, stödja och utvärdera försöksverksamheten, initiera eventuella konferenser och nätverk som stöd för kommuner och skolor samt lämna underlag för regeringens ställningstagande till om och i så fall hur timplanen i grundskolan skall avskaffas. Det faktiska genomförandet av försöket har dock skett i de knappt 900 deltagande skolorna för vilka kommunerna är huvudmän med sedvanligt ansvar.

Det har inte varit möjligt för oss att ha direkt kontakt med varje deltagande skola. De kontaktpersoner som varje kommun har utsett har därför varit viktiga nyckelpersoner. Genom dessa har vi kunnat föra ut information till skolorna. Kontaktpersonen har också förmedlat intryck från skolorna till delegationen. I många kommuner har dessutom en av kontaktpersonernas viktigaste uppgifter varit att stödja den lokala skolutvecklingen i de deltagande skolorna. Många kontaktpersoner har bildat lokala nätverk för erfarenhetsutbyte och kompetensutveckling där kommunens deltagande skolor ingår. De flesta kommuner har dessutom ingått i regionala nätverk med andra kommuner.

Varje skola i försöket har haft friheten att utforma sin undervisning utan att ta hänsyn till den nationella timplanen. Delegationen har inte förordat några särskilda lösningar eller modeller med anledning av försöket. I stället har vi bidragit till erfarenhetsutbyte

framför allt mellan kommunerna. Det har bl.a. skett vid de konferenser för kontaktpersonerna som vi har anordnat två gånger per år, en utbildningsinsats samt genom deltagande i regionala arrangemang och besök i kommuner och skolor.

### Uppföljning, utvärdering och FoU

Timplanedelegationen har initierat en omfattande uppföljning och utvärdering samt forskning och utveckling. Resultaten från dessa ingår bland andra underlag i vår redovisning och ligger till grund för våra överväganden.

Vi har sedan försöket startade samlat in uppgifter från deltagande skolor och kommuner. Inledningsvis redovisade skolorna sina syften med att delta i försöket, något kommunerna gjort redan i sin ansökan. Skolorna har sedan varje höst fått redovisa till delegationen vilka förändringar de genomfört under föregående läsår samt vilka förändringar de planerat under pågående läsår. Som stöd till skolorna i detta arbete har vi årligen erbjudit en vägledning (se bilaga 7). Vidare har kontaktpersonerna hösten 2003 på vårt uppdrag redovisat sina intryck från försökets första tre år. De flesta av kontaktpersonerna har följt sin kommuns deltagande skolor under hela försöket och har därför haft ett unikt perspektiv på utvecklingen i skolorna.

Skolverket har på vår förfrågan gjort särskilda sammanställningar av de uppföljningsdata som finns för alla skolor samt genomfört särskilda statistiska analyser av betygs- och provstatistiken. Skolverket har dessutom i samverkan med delegationen gjort särskilda analyser av det underlag som tagits fram i samband med verkets nationella utvärdering av grundskolan 2003 (NU03). Både detta underlag och Skolverkets uppföljningsdata har en särställning genom att de baseras på från försöket oberoende data.

Delegationen har därutöver knutit externa utvärderingsprojekt till försöket. Denna utvärdering avser att komplettera och fördjupa övrig uppgiftsinsamling och analys, bl.a. genom fokus på verksamheten i klassrummet och skolan, t.ex. genom fallstudier. Vi önskade få belyst resultat och måluppfyllelse, inriktningen av skolornas utvecklings- och förändringsarbete samt inflytande och delaktighet för personal, elever och föräldrar. Vi underströk att elever i behov av särskilt stöd bör uppmärksammas särskilt, i såväl redovisning som analys.

De fyra utvärderingsprojekten är:

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

Mer utförliga uppgifter om utvärderingsprojektens inriktning och uppläggning samt vilka rapporter de överlämnat till delegationen och redovisas i bilaga 8.

I enlighet med vad som anförs i regeringens proposition (prop. 1998/99:110) har vi även knutit sex forskningsprojekt till försöket. Försöksverksamheten är intressant ur forskningssynpunkt, bl.a. genom att erbjuda möjligheter att jämföra skilda undervisningssituationer med varierande grad och art av tidsstyrning. Under våren 2001 lämnade vi förslag till regeringen om vilka forsknings- och utvecklingsprojekt som borde knytas till försöksverksamheten. Regeringen har också avsatt medel för detta ändamål. Efter förslag från delegationen beslöt regeringen att bevilja följande projekt medel för forskning och utveckling i anslutning till försöket:

1. *Estetiskt lärande i timplanlös skola*. Musikhögskolan vid Göteborgs universitet.
2. *Elevernas, lärarnas och skolledarnas lärande samt planering*. Institutionen för utbildningsvetenskap vid Karlstads universitet.
3. *Vad händer när timplanen slopas?* Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet.
4. *Timplanlösa skolors miljöer för lärande*. Lärarhögskolan i Stockholm.
5. *Skola utan nationell timplan (SKUT)*. Lärarutbildningen vid Umeå universitet.
6. *Tid Organisation Pedagogik (TOP)*. Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet.

Mer utförliga uppgifter om forskningsprojektens inriktning och uppläggning samt de rapporter och uppsatser som de överlämnat till delegationen eller publicerat redovisas i bilaga 9.

Forsknings- och utvärderingsprojekten har haft 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 flera fall med referensskolor utanför försöket. Forsknings- och utvecklingsprojekten skiljer sig från utvärderingsprojekten genom en större frihet att formulera och genomföra uppdraget.

Till några av projekten har knutits doktorander som kan komma att göra avhandlingar med anknytning till försöket. Dessutom har det skrivits flera C- och D-uppsatser med inriktning på timplane-försöket. Samtliga utvärderings- och forskningsprojekt presenterade resultat vid den konferens vi anordnade för deltagande kommuner samt berörda myndigheter, organisationer m.fl. i maj 2003.

### Urval av kommuner och skolor

Vid årsskiftet 1999/2000 bjöds alla landets kommuner in att ansöka om att få delta i försöksverksamheten. För att få delta skulle kommuner och skolor uppfylla vissa krav som i stort innebar de krav som redan ställs på kommuner och skolor. Kraven framgår av förordningen (1999:903) om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan och av de särskilda krav på kommunerna respektive skolorna som delegationen ställde inför försöket (se vidare vårt delbetänkande).

Den 10 april 2000 beslutade vi att 80 av de 95 kommuner som sökt skulle få delta i försöket. Beslutet grundade sig på en sammanvägd bedömning av de sökande kommunernas skolplan, kvalitetsredovisning och ansökan i sin helhet. Vårt urval skulle dessutom vara representativt bl.a. med avseende på kommunernas storlek och geografiska läge. En av de 80 utvalda kommunerna avstod senare från att delta i försöket.

Kommunerna gavs möjlighet att anmäla skolor till försöket fram till senast den 15 januari 2001. Slutligen anmäldes nästan 900 skolor till försöksverksamheten. Det innebär att 19 procent av landets kommunala grundskolor deltar i försöket. Kommunerna anslöt skolor till försöket utifrån de krav som ställdes för deltagande.

Både kommunerna och skolorna i försöket hade varierande ambitions- och utvecklingsnivå. Både våra erfarenheter och resultat från bl.a. ett av forskningsprojekten<sup>1</sup> pekar på att vissa kommuner och skolor sökte sig till försöket för att få draghjälp, andra för att få bekräftelse på en redan inslagen väg.

De 79 kommunerna i försöket fördelar sig på nästan alla kommungrupper<sup>2</sup>. Av tabell 2.1 framgår vilka kommuner som ingår i försöket samt hur de fördelar sig på kommungrupp. Storstäder, förortskommuner samt större och medelstora städer är överrepresenterade medan industrikommuner, landsbygdskommuner och övriga mindre kommuner är underrepresenterade. Glesbygdskommuner saknas helt. För övriga större kommuner är urvalet i stort sett representativt.

---

<sup>1</sup> M. Nyroos och L. Rönnerberg, *Att hantera tiden. Skolchefer om att delta respektive inte delta i timplaneförsöket*, Umeå 2002.

<sup>2</sup> Enligt Svenska Kommunförbundets kommungruppsindelning i storstäder, förortskommuner, större städer, medelstora städer, industrikommuner, landsbygdskommuner, glesbygdskommuner, övriga större kommuner och övriga mindre kommuner.

**Tabell 2.1** Deltagande kommuner fördelade på kommungrupper samt andel försökskommuner i gruppen (%)

<i>Kommun- grupper</i>	<i>Deltagande kommuner</i>	<i>%<sup>1</sup></i>
Storstäder	Malmö och Stockholm	67
Förort	Botkyrka, Haninge, Järfälla, Kungsbacka, Lerum, Lidingö, Mölndal, Nacka, Partille, Skurup, Sollentuna, Solna, Sundbyberg, Tyresö, Upplands-Bro, Upplands Väsby och Vallentuna	47
Större städer	Falun, Gävle, Halmstad, Helsingborg, Jönköping, Kalmar, Karlskrona, Karlstad, Kristianstad, Norrköping, Skellefteå, Sundsvall, Umeå, Uppsala, Varberg och Västerås	62
Medelstora städer	Borlänge, Eslöv, Falkenberg, Härnösand, Hässleholm, Höganäs, Karlshamn, Katrineholm, Landskrona, Lidköping, Nyköping, Piteå, Sigtuna, Skövde, Trelleborg, Uddevalla och Västervik	42
Industri	Bjuv, Gislaved, Kumla, Ljungby, Nybro, Sandviken, Tidaholm, Vetlanda och Värnamo	17
Landsbygd	Laholm, Ljusdal, Tierp och Vara	13
Glesbygd	---	0
Övriga större	Bollnäs, Eksjö, Enköping, Mark, Norrtälje, Skara, Stenungsund, Älmhult och Östhammar	29
Övriga mindre	Habo, Hammarö, Nora, Sotenäs och Årjäng	12

1) Procenttalet anger andelen försökskommuner för respektive kommungrupp. Uppgiften kan jämföras med andelen för samtliga kommuner som är ca 27 procent.

Kommunernas geografiska fördelning är ojämn. Av figur 2.1 framgår att kommuner i Svealand och Götaland är överrepresenterade. Det gäller särskilt Stockholms och Uppsala län samt Hallands, Västra Götalands och Skåne län. I norra Sverige deltar endast ett fåtal kommuner från Gävleborgs, Västernorrlands, Västerbottens och Norrbottens län. Detta är inte en konsekvens av delegationens urvalsprocess, utan har helt styrts av vilka kommuner som ansökte om att få delta i försöket.

*Figur 2.1* Geografisk fördelning av deltagande kommuner



## 2.5 Skolorna i försöket

Jämfört med övriga skolor har skolorna i försöket genomsnittligt fler elever per skola. Läsåret 2003/04 var *elevantalet* i genomsnitt 268 elever i försökets skolor och 208 elever i övriga skolor. Detta kan vara en konsekvens av att skolor i förortskommuner och medelstora städer är överrepresenterade i försöket medan skolor i landsbygdskommuner och gruppen övriga mindre kommuner är underrepresenterade. I försöksskolorna var dessutom andelen elever i år 7–9 något högre än i övriga skolor.

*Andelen elever med utländsk bakgrund* är något större i försöksskolorna än i övriga skolor. Läsåret 2003/04 hade 15,4 procent av avgångseleverna i timplaneförsökets skolor utländsk bakgrund att jämföra med 13,1 procent i övriga skolor. Andelen har dock sjunkit i försöksskolorna under senare år, så även skillnaden mellan dessa och övriga skolor. Med elever med utländsk bakgrund avses här elever som är födda utomlands eller vars föräldrar (en eller båda) är födda utomlands.

*Föräldrarnas utbildningsbakgrund* har förändrats under försökets gång. Generellt har utbildningsnivån ökat. Ökningen har varit kraftigare i försöksskolorna än i övriga skolor, vilket framgår av tabell 2.2. En något större andel av föräldrarna till elever i försöket hade eftergymnasial utbildning läsåret 2003/04 än i övriga skolor.

**Tabell 2.2** Föräldrars utbildningsbakgrund för elever i år 9

Andel	1998/99		2003/04	
	Timplaneförsökets skolor	Övriga skolor	Timplaneförsökets skolor	Övriga skolor
Förgymnasial utbildning	11,7 %	10,9 %	6,6 %	6,7 %
Gymnasial utbildning	46,9 %	47,4 %	49,9 %	50,9 %
Eftergymnasial utbildning	41,3 %	41,7 %	43,5 %	42,4 %

Anm. Elever som inte återfinns i SCB:s utbildningsregister ingår inte (cirka 2 %).

Föräldrarna till elever med utländsk bakgrund har generellt en lägre utbildningsnivå än föräldrar till elever med svensk bakgrund. Skillnaden i utbildningsnivå är inte särskilt stor för föräldrar till elever med utländsk bakgrund mellan försöksskolorna och övriga skolor.



Den har dock under försökets gång ökat mer för föräldrar till elever med utländsk bakgrund i försöksskolorna än i övriga skolor.

*Lärartätheten* har ökat betydligt mer i övriga skolor än i försökets skolor under försökets gång, vilket framgår av tabell 2.3.<sup>3</sup> Året innan försöket startade, dvs. läsåret 1999/00, fanns det 7,5 lärare på hundra elever i både försökets skolor och i övriga skolor. På försökets femte år hade motsvarande uppgift ökat till 7,6 i försökets skolor och till 7,9 i övriga skolor.

**Tabell 2.3 Lärartäthet och andelen lärare med pedagogisk högskoleutbildning**

Antalet heltidstjänster per 100 elever	1999/00		2004/05	
	Timplane-försökets skolor	Övriga skolor	Timplane-försökets skolor	Övriga skolor
Lärare	7,5	7,5	7,6	7,9
Andel lärare med pedagogisk högskoleutbildning (%)	88,2	88,3	84,9	85,1

*Anm.* Uppgifterna kan skilja sig något från annan statistik p.g.a. att skolnivån är grund för beräkningarna. Där ingår inte vissa enheter på högre nivå, s.k. centrala rektorsområden. Dessa rapporterar endast personal, inte elever.

I grundskolan kan det förutom lärare också finnas annan pedagogisk personal såsom fritidspedagoger och förskollärare. Även för den pedagogiska personalen sammantaget var personaltätheten densamma för försökets skolor och övriga skolor året innan försöket startade, med 7,7 pedagogisk personal per hundra elever. Efter fem år var motsvarande uppgift 8,1 i försökets skolor och 8,3 i övriga skolor.

Såväl lärartätheten som tätheten av pedagogisk personal har således ökat mer i övriga skolor än i försökets skolor. Konsekvensen är nu både högre lärartäthet och högre täthet av pedagogisk personal i de övriga skolorna. Utvecklingen kan helt tillskrivas att lärartätheten ökat mer i övriga skolor än i försökets. Uppgifterna indikerar samtidigt att ökningen av annan pedagogisk personal har

<sup>3</sup> För samtliga personaluppgifter i redovisningen gäller att variationerna för uppgifterna mellan olika kommungrupper är större än skillnaderna mellan de skolor som ingår respektive inte ingår i försöket.

haft en relativt sett större betydelse i försöksskolorna än i övriga skolor.

*Andelen lärare med lärarutbildning* skiljer sig inte mellan försöksskolor och övriga skolor. Den har dock minskat både i försöksskolorna och i övriga skolor under försökets gång, vilket också framgår av tabell 2.3.

Även *fördelningen av lärare på olika lärarkategorier* överensstämmer i hög grad mellan skolorna i försöket och övriga skolor, vilket framgår av tabell 2.4. Att andelen senarelärare är något högre i försöksskolorna kan till dels förklaras med att andelen elever i de högre årskurserna är något högre. Andelen tidigarelärare har minskat under försökets gång samtidigt som andelen senarelärare har ökat. Det gäller både i försökets skolor och i övriga skolor.

**Tabell 2.4** Lärarsammansättning. Andel lärare (heltidstjänster), per lärarkategori

Lärarkategori	1999/00		2004/05	
	Timplane-försökets skolor	Övriga skolor	Timplane-försökets skolor	Övriga skolor
Tidigarelärare	47,6	49,4	44,1	44,4
Senarelärare	23,5	21,9	27,3	25,8
Lärare i praktiskt/estetiska ämnen	15,9	15,8	16,4	16,7
Lärare i modersmål, svenska som andra språk	2,2	2,0	1,9	1,9
Lärare i specialpedagogik	8,4	8,6	9,0	9,7
Övriga lärarkategorier	2,2	2,2	1,2	1,5

Värt att notera är att även andelen lärare i praktiskt/estetiska ämnen och andelen lärare i specialpedagogik har ökat under försökets gång, både i försökets skolor och i övriga skolor. Ökningen är dock störst i övriga skolor.

*Läraromsättningen* var i utgångsläget i stort sett densamma för skolor i försöket som för skolor som inte deltar, mätt som andelen lärare som också fanns på skolan året innan. Detta framgår av tabell 2.5 som också visar att läraromsättningen har minskat under försöket för skolor både i och utanför försöket. Resultatet är en läraromsättning på samma nivå.

*Tabell 2.5* Läraromsättning. Andel lärare i samma skola som föregående läsår

<u>1999/00</u>		<u>2002/03</u>	
<i>Timplaneför- sökets skolor</i>	<i>Övriga skolor</i>	<i>Timplaneför- sökets skolor</i>	<i>Övriga skolor</i>
74,8 %	74,9 %	80,0 %	80,0 %

Läraromsättningen kan också mätas över en längre tidsperiod. Inte heller då skiljer sig resultaten mellan skolor i och utanför försöket.

## 3 Skolornas arbetssätt

I delbetänkandet redogjordes för hur arbetssättet hade förändrats i många av de skolor som ingår i försöket. Sedan dess har vissa inslag i utvecklingen förstärkts och renodlats samtidigt som andra har klingat av. I det följande tar delegationen utgångspunkt i den bild som gavs i delbetänkandet, kompletterat med de senare utvecklingstendenser som har iakttagits.

Vi vill understryka att det är kommunen som har sökt och antagit till försöksverksamheten, men att det ytterst är på skolorna som timplaneförsöket formats och givits sitt innehåll. Det har inte skett oberoende av den skolutveckling som sker i grundskolan som helhet. De utvecklingstendenser som kan iakttas i försökets skolor finns säkerligen även i skolor som inte ingår i försöket. Utvecklingen verkar dock ha accentuerats i försöksskolorna.

### 3.1 Skolornas bild av utvecklingen

Skolorna i försöksverksamheten har årligen redovisat inriktningen av sitt förändringsarbete till delegationen. Redovisningen har gett oss en övergripande bild av utvecklingsarbetet på skolorna, men också stimulerat skolorna att på ett strukturerat sätt reflektera över hur de utnyttjat den frihet som försöket gett dem. Skolorna har haft stor frihet att utforma sina redovisningar utifrån lokala förutsättningar. Som stöd för skolorna har vi emellertid lagt ut en vägledning på vår webbsida (se bilaga 7). Det bör dessutom understrykas att det inte går att bortse från att redovisningarna i vissa fall mer kan vara ett uttryck för skolornas intentioner än för förändringar som genomförts fullt ut. Även om det kan finnas sådana inslag är det dock intressant att följa hur redovisningarna utvecklas över tid.

I dokumentationerna speglas dels en önskan att ytterligare fokusera målen för undervisningen, dels en generell ambition att utveckla skolan. Skolornas utvecklingsarbete har kunnat delas in i

tre olika huvudspår. Denna klassificering har inte varit given på förhand utan har formats av skolornas rapportering i redovisningarna.

Förändringsarbetet har enligt skolorna karaktäriserats av

- en ökad grad av individualisering,
- en ökad grad av ämnesintegration och/eller tematiskt arbete, eller
- en kombination av dessa båda riktningar.

Dessutom finns vissa skolor som har angett att de antingen inte har kommit i gång med något förändringsarbete eller att de arbetar på ett sätt som inte har gått att härleda till något av huvudspåren ovan.

Skolornas redovisningar bekräftar genom sin inriktning vad både skolor och kommuner ursprungligen angav som syfte med att delta i försöket, nämligen att öka individualiseringen, arbeta mer ämnesövergripande/ämnesintegrerat och tematiskt, stärka helhetssynen på lärandet, utveckla nya arbetsformer och arbetssätt samt öka elevernas inflytande och därigenom även deras ansvar för de egna studierna. Ambitionen var bl.a. att ge eleverna möjlighet att i högre grad planera sitt arbete, själva disponera sin tid och låta arbetets innehåll styra dagen. Utgångspunkten för både kommuner och skolor var att den typ av tidsstyrning som timplanen representerar rimmar illa med ett mål- och resultatstyrt system.

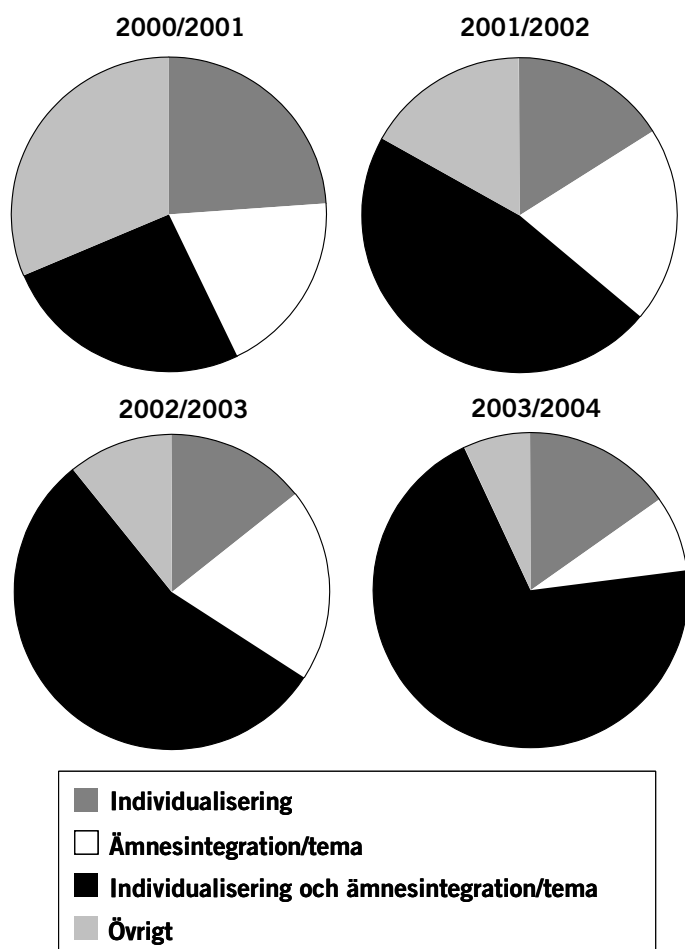
### Utvecklingen över tid

Inför delbetänkandet upplevde skolorna arbete utan timplan som arbetsamt, men framför allt som stimulerande och utvecklande. Självklart fanns också exempel på skolor som hade genomgått turbulenta och mindre positiva perioder. Många skolor menade dessutom, på goda grunder, att det är svårt att särskilja timplane-försöket från annat utvecklingsarbete och andra projekt. En skola uttryckte det som att det egentligen känns som att *”försöket att arbeta utan timplan är en förutsättning för att kunna genomföra Lpo 94”*.

I huvudsak står sig bilden från delbetänkandet även när ytterligare ett års redovisningar kan läggas till de tidigare. Över tid har dock skolornas redovisningar blivit allt mer samstämmiga. Under försökets första år redovisade i stort sett lika många skolor att de satsade på individualisering av undervisningen, på ämnesintegration och tema respektive på individualisering kombinerat med ämnes-

integration och/eller tema. Dessutom var den grupp som ännu var i planeringsstadiet stor. Över tid har andelen skolor som redovisat att de har satsat på att kombinera de olika riktningarna kommit att dominera helt, vilket framgår av figur 3.1. En inte obetydlig grupp skolor redovisar också att de valt att helt satsa på att utveckla individualiseringen i undervisningen. Mycket tyder på att tyngdpunkten i gruppen som kombinerat de olika riktningarna har legat mer på individualisering än på ämnesintegration.

Figur 3.1 Inriktning av skolornas förändringsarbete



Det bör understrykas att diagrammen för varje år baseras på uppgifter från de skolor som lämnat in redovisningar. Gruppen som inte rapporterat har varit relativt konstant över tid och var läsåret 2003/04 drygt 20 procent. Bland de skolor som inte lämnat rapporter finns både skolor som inte genomfört särskilt stora förändringar och skolor som gjort stora förändringar, men där själva rapporteringen uteblivit. Det visar en uppföljning bland dessa skolor från vintern 2003/04. Figur 3.1 säger således inte något definitivt om andelarnas storlek, men ger en bra bild av en tendens.

Karaktäristiskt för skolor som satsat mer renodlat på *individualisering* är en önskan att låta eleverna arbeta mer målorienterat och självständigt. Många skolor inom denna grupp avsätter tid eller särskilda arbetspass då eleverna själva kan påverka valet av aktivitet utifrån sina individuella behov och intressen. Det är vanligt att varje elev har en mentor eller handledare och att skolorna planerar och följer upp elevernas vecka i loggböcker eller planeringsböcker som följer eleven. Ibland prickas deltagandet i "elevens tid" av i loggboken. Det är inte ovanligt att loggboken följer med hem och att föräldrarna regelbundet skall skriva på. Planeringstid har i många fall blivit en naturlig del av schemat. Det är också vanligt att eleverna har individuella utvecklingsplaner.

Skolor som valt att i högre utsträckning arbeta *ämnesintegrerat och/eller i tema* beskriver att detta blir naturligt utan timplan och att det är viktigt att hjälpa eleverna att se helheter. Ett ämnesintegrerat arbetssätt sammanfaller ofta med ett tematiskt. Även med detta arbetssätt blir arbetet med att följa upp och dokumentera elevernas utveckling central.

Skolor som har *kombinerat en ökad individualisering med att i ökad grad arbeta ämnesintegrerat och/eller tematiskt* kan exempelvis arbeta i arbetspass (elevens tid, stugtid etc.) någon eller några eftermiddagar i veckan samtidigt som de har något eller några temaarbeten per termin. I vissa fall är arbetspass och temaarbete integrerade, i andra varierar arbetssättet mellan olika perioder.

Det finns också ett litet antal skolor som inte skiljer ut olika ämnen på schemat. Den tid eleverna får för att nå målen styrs helt av individuella förutsättningar och av elevernas behov och intressen.

Skolorna som ingår i gruppen som i figuren karaktäriseras som *övrigt* är av delvis olika karaktär. Det handlar bl.a. om skolor som enligt egen utsago inte deltagit i försöket eller fortfarande planerar

vad de skall utnyttja friheten till. Man kan anta att en del av de skolor som inte lämnat någon rapportering till delegationen tillhör denna kategori. I formell mening är även skolor som inte anser sig ha deltagit en del av försöksverksamheten. Gruppen *övrigt* består även av skolor som visserligen redovisar att de genomfört förändringar, men där dessa inte går att hänföra till någon av de andra tre grupperna. Det gäller skolor som redogör för t.ex. flexetid eller åldersintegrering utan att koppla detta till vare sig individualisering eller ämnesintegration/tema.

Bakom denna ganska schematiska beskrivning av utvecklingen i skolorna döljer sig en förändring över tid av mer kvalitativ karaktär. Skolorna har successivt blivit allt bättre på att dokumentera sitt förändringsarbete. Samtidigt har utvecklingsarbetet i sig gått mer på djupet. Redan i delbetänkandet konstaterades att redovisningarna från att initialt mest ha handlat om form nu i allt högre grad speglar skolor som reflekterar över sitt eget utvecklingsarbete och där det pedagogiska arbetet sätts i centrum.

För samtliga studerade år är variationen i förändringsbenägenhet stor. Generellt har andelen skolor som genomfört mer genomgripande förändringar ökat över tid. Enligt skolorna känner sig såväl lärare som elever allt säkrare på att arbeta med egen planering respektive med tematiskt arbetsätt. Det finns dock även exempel på skolor som startade med kraftfulla förändringar men som sedan delvis återgått till tidigare planering. Ofta avsatte de en stor andel av veckans tid för självreglerat arbete, utan att först vara helt på det klara med vad den skulle utnyttjas till, dvs. man började med formen och har sedan återgått till innehållet.

Arbetet med målen har hela tiden haft en central plats i skolornas dokumentationer. Andelen skolor som uppehåller sig vid målfrågorna har ökat till att nu omfatta i stort sett alla skolor. Samtidigt kan iakttas en tydlig kvalitativ förbättring i hur skolorna beskriver sitt målarbete. Fokus har förskjutits från formfrågor och hur mål att uppnå kan brytas ned till att nu i ökad utsträckning ta utgångspunkt i läroplanen och i mål att sträva mot. Ett intensivt arbete med målen är för många en förutsättning för en skola utan timplan och en skola som utgår från elevernas individuella behov och intressen.

Flertalet skolor i försöksverksamheten uppger att de utvecklat sitt arbetslagsarbete i hög grad. De arbetslagen får allt större befogenheter och blir successivt mer självständiga. På många håll



ansvarar arbetslagen numera för sin egen budget och schemaläggning. Det ökade samarbetet i arbetslagen i kombination med elevernas nya arbetssätt har gjort att man för betydligt fler pedagogiska diskussioner på skolorna. Man analyserar kunskapsuppdraget och finner gemensamma vägar till målen. Många skolor uttrycker också att arbetslagens ökade samarbete gör dem mer sammansvetsade i förhållande till eleverna; samma regler gäller på alla lektioner och i korridorerna oavsett vilken lärare eleverna möter.

I takt med att lärarnas arbetssätt förändras får även skolledningen nya uppgifter. Nu uttrycker många rektorer att deras viktigaste uppdrag är att stötta, inspirera och skapa förutsättningar för arbetslagen att själva forma sitt arbete.

En annan tydlig tendens är den ökade plats som fysisk aktivitet fått i skolan under försökets gång. Det är allt vanligare att skolor uppger att eleverna får någon form av fysisk aktivitet/rörelse varje dag. En orsak bakom denna utveckling är säkert den ändring som gjorts i läroplanen under försöket och som innebär att skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet. Flera av skolorna har också skapat profilklasser där man givit vissa ämnen eller ämnesområden ökat utrymme. Det gäller exempelvis idrott, kultur, media, språk och matematik.

Flera skolor uppger vidare att de har flexetid på morgonen och eftermiddagen och att detta bidragit till ett lugnare klimat på skolorna. Andra inslag som nämns allt oftare i rapporterna är åldersintegrerad undervisning, längre sammanhängande undervisningspass utan avbrott, nivågrupperingar och läxhjälp på eftermiddagarna.

Timplanen finns fortfarande kvar på de flesta skolor i försöksverksamheten, som utgångspunkt för de mer eller mindre genomgripande avvikelser som görs. Skolorna blir dock allt tryggare i sitt utvecklingsarbete och vågar mer, men det är få skolor som helt släppt timplanen. Att timplanen finns med i bakgrunden betyder emellertid inte att skolorna är likgiltiga till om den finns kvar eller avskaffas. Trots att delegationen inte uttryckligen bett om skolornas åsikt i frågan har en klar majoritet utnyttjat möjligheten att uttrycka sin åsikt i den sista redovisningen till delegationen. Av de 700 skolor som lämnade in redovisningar för läsåret 2003/04 uttryckte endast fem att de vill återinföra timplanen medan en stor majoritet på uppemot tre fjärdedelar av skolorna i stället menar att de har mycket svårt tänka sig att gå tillbaka och styras av en timplan.

## Några avslutande frågor till skolorna

Inför redovisningen av utvecklingen läsåret 2003/04 bad delegationen skolorna att också svara på fyra övergripande frågor om försöksverksamheten. Skolorna fick ta ställning till vad försöket betytt för skolan, vad som behöver utvecklas vidare, inom vilka områden det behövs stöd samt på vilket sätt skolan kan bidra med hjälp om timplanen avvecklas. Av de skolor som lämnat in redovisningar för läsåret 2003/04 svarade knappt två tredjedelar på dessa avslutande frågor.

På frågan vad försöket betytt för skolorna finns naturligtvis skolor för vilka försöket inte inneburit några revolutionerande förändringar och andra för vilka det haft avsevärd betydelse. De senare lyfter framför allt fram att det lett till ökade pedagogiska diskussioner och ett mer intensifierat målarbete.

”Alla i verksamheten är mer medvetna om skolans mål än tidigare.”

Skolorna lyfter också fram effekterna av den ökade graden av individualisering i undervisningen.

”Insikten och modet att se varje elev som en egen individ med olika förutsättningar och behov....”

”Eleverna tar större ansvar för sitt arbete och ges större inflytande över detsamma.”

Skolornas svar på frågorna om vad som behöver utvecklas vidare om timplanen avvecklas och inom vilka områden det i så fall behövs stöd går inte alltid att särskilja. Ett område som flera skolor vill utveckla är att binda ihop undervisningen under skolveckan ytterligare så att den inte som nu i många fall är tudelad med en traditionell del och en ”timpanelös” del.

Skolorna betonar behovet av att utveckla lärarutbildningen så att de blivande lärarna blir bättre förberedda på dels ett individualiserat arbetsätt, dels arbete med målen som utgångspunkt för undervisningen och dels kvalitetsarbete, uppföljning och utvärdering. Flera efterlyser lärare med ämneskombinationer som underlättar arbetslagens självförsörjning på kompetens.

Man efterfrågar också stöd till skolan i arbetet med att nå målen för verksamheten. Det handlar om stöd såväl för att bättre kunna tolka och tydliggöra målen i läroplanen och i kursplanerna som för att bättre kunna bedöma hur målen nås. Skolorna efterfrågar även

verktyg för att dokumentera elevernas kunskapsutveckling. Behovet av en idébank och av kompetensutveckling nämns också.

Vidare efterfrågar vissa skolor instrument för att kunna garantera och planera den garanterade undervisningstiden på minst 6 665 timmar för varje elev under grundskolans nio år. Mot bakgrund av att skolorna avsätter alltmer tid som eleverna styr över själva väcker de också frågan om vad som är att betrakta som lärarledd undervisning.

Det finns även skolor som efterfrågar andra ändringar i styrsystemet som man menar ligger i linje med en skola utan timplan, t.ex. flexibel skolstart och tydligare kursplaner och betygskriterier. Förstärkta resurser i form av mer tid, mer pengar, mer personal eller mer ändamålsenliga lokaler finns också på skolornas önskelista.

På frågan om skolorna kan bidra med hjälp till andra om timplanen avvecklas har ett hundratal skolor angett att de gärna ställer upp på att ta emot studiebesök.

”Vi har redan förmedlat våra erfarenheter till andra skolor och fortsätter gärna. Kontakterna berikar ju även vår personal.”

Flera skolor är tydliga med att de har kommit olika långt inom olika områden och att de gärna visar upp vissa delar av sin verksamhet medan de själva behöver stöd med andra delar. Det finns också exempel på skolor som inte alls känner sig redo att ta emot andra utan snarare själva vill få göra studiebesök för att komma vidare i det egna arbetet.

### **3.2 Förändringsarbetet enligt forskarna**

Den bild som framträdde i forskarnas och utvärderarnas rapporter inför delbetänkandet bekräftade i stora drag skolornas egna. Det handlade även enligt dem mycket om målorientering, individualisering samt ämnesintegration och tema, en bild som i hög grad står sig.

### 3.2.1 Målorienterat arbetsätt

För många skolor motiverades deltagandet i timplaneförsöket med en önskan att arbeta mer målstyrt. Redan inför delbetänkandet indelade *Westlund*<sup>1</sup> målarbetet på skolorna i fem olika faser:

1. Ha insikt och god kunskap om målen
2. Tolka, precisera och formulera
3. Utvärdera och stämma av
4. Dokumentera måluppfyllelsen
5. Kommunicera mål och resultat

Westlund beskrev ett ganska instrumentellt förhållningssätt till arbetet med målen, som fortfarande i stora drag har aktualitet. I den första fasen är det enligt rapporten viktigt att skapa god kunskap om målen, reflektera och diskutera vad de står för. I den andra fasen tolkas sedan målen, bryts ner och formuleras i delmål samt systematiseras och sammanställs i olika typer av målsystem eller krysscheman så att de delmål som eleven uppnått kan kryssas av eller målas (färgläggas). Arbetet beskrivs av Westlund som konkret, produktinriktat och mycket tidskrävande och bestående av mycket administrativt arbete.

I den tredje fasen tar man reda på var eleverna står i sin utveckling, ofta genom olika typer av prov, tester och avstämningar. Lärarna upplever att de har kontroll över vad eleverna kan genom att de noggrant följer elevernas utveckling. De elever som har svårt att nå målen får göra avstämningar oftare. I den fjärde fasen dokumenteras måluppfyllelsen i olika typer av böcker och mappar. I många fall "målas" också de mål som eleverna uppnår i scheman, blommor, träd etc. Dokumentationen innebär en trygghet och ett stöd för lärarna som på ett tydligt sätt kan visa upp för föräldrarna vad eleverna kan. Slutligen kommuniceras i den femte fasen delmål, måluppfyllelse och resultat till elever och föräldrar för att de skall veta vad eleven presterar, ofta i samband med elevernas utvecklingssamtal. Enligt lärarna är detta mycket uppskattat av föräldrarna.

Enligt Westlund hade lärarna och rektorerna mycket få kritiska eller skeptiska synpunkter på arbetet utan timplan. Ett litet antal lärare och rektorer ifrågasatte dock den instrumentella hållningen med prov, betyg och avprickningssystem. Någon oroade sig för att

---

<sup>1</sup> I. Westlund, *Gränslöst arbete – inom vissa gränser*, Linköping 2003.

detta leder till en negativ bekräftelse för elever som har svårt att nå målen. Andra farhågor från några lärare och rektorer var att proven skall bli för många, att det blir en övergång från närvarokontroll till provkontroll. Det fanns enligt Westlund också en risk att ”lagt mål ligger”, eftersom målarbetet är så tidskrävande. Detta motsägs dock av vissa av skolornas senare dokumentationer där det framgår att de redan reviderar sitt målarbete.

Av en uppföljande studie<sup>2</sup> som Westlund genomfört sommaren 2005 med ett begränsat antal rektorer och lärare från den ursprungliga studien betonar rektorerna att startsträckan för de förändringar som skett har varit 3–4 år. Lärarna arbetar nu mer tillsammans och diskuterar med varandra vad som skall göras, hur arbetet skall organiseras samt vilka kunskaper eleverna skall ha. Arbetet utan timplan betraktas som ett incitament för att verkligen arbeta med innehållsfrågorna, dvs. vad eleverna skall kunna och vilka mål som skall uppnås. Lärarna uttrycker behov av att vara väl inlästa på olika typer av mål, och anser sig också vara detta.

”Läroplanen är nu ett levande dokument. Hos alla lärare.” (Rektor)

”Det känns mer professionellt...” (Lärare)

”Utan timplan hos oss har fört med sig att vi tittar mer i läroplanen. Jag har aldrig läst så mycket i den som de sista åren.” (Lärare)

”I dag tittar vi mer på vad barnen skall kunna, vilka mål de ska uppnå.” (Rektor)

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

Ambitionen är också att eleverna skall involveras i olika typer av måldiskussioner, vilket i sig betraktas som en form av elevinflytande. Med eleverna förs samtal om vad som skall göras, om innehåll och om hur arbetet skall genomföras.

Rektorerna och lärarna i studien lägger stor vikt vid att dokumentera vad eleverna kan – vilka mål de uppnått. Olika typer av kontrollstationer nämns, som prov, uppsamlingar, stickprov och dagliga iakttagelser av vad eleverna kan. Ibland är proven ”gammaldags”, dvs. kontrollerar faktakunskaper, men arbete pågår med att utveckla prov som mäter vad eleverna faktiskt förstått.

---

<sup>2</sup> I. Westlund, *Otänkbart att gå tillbaka*, Linköping 2005.

”Skillnaden är att nu måste vi säkerställa inte vad eleverna gjort utan vad de kan.” (Rektor)

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

Även *Söderström*<sup>3</sup> redovisade inför delbetänkandet hur skolorna med elever i år 1–6 vid den tidpunkten arbetade med målsteigar, blommor eller snurror för att synliggöra för elever och föräldrar vad eleverna stod i sin kunskapsutveckling och vad de måste arbeta vidare med. I år 6–9 var det enligt *Söderström* vanligt att ett arbetsområde inleddes med att eleverna fick ta del av målen och betygskriterierna. När *Söderström* följde upp sina resultat tre år senare hade inga egentliga förändringar skett i målarbetet för eleverna i år 6–9.

I uppföljningsstudien i år 1–6 hade ett par arbetslag helt lagt sina system för avprickning av elevernas kunskaper åt sidan eftersom de tyckte att det var svårt att säga när en elev behärskar ett moment tillräckligt för att prickas av. Bland dem som håller fast vid något system för avprickning har många nu funnit rutiner för detta arbete. Oavsett om lärarna använder sig av avprickningssystem eller inte menar nästan samtliga att målen nu har blivit mer styrande för undervisningen och att de spelar en viktig roll som underlag för samtal med elever och föräldrar.

Även om lärarna i *Söderströms* studie är positiva till den uppföljning och dokumentation som görs i dag ser de också en rad svårigheter. De är t.ex. oroliga för att målen kan bli för detaljerade och att undervisningen riskerar att fokuseras på det som kan mätas på bekostnad av kreativitet och analytisk förmåga. Vidare finns en risk att både lärare och elever ägnar för mycket tid åt uppföljning och planering.

*Elmeroth m.fl.*<sup>4</sup> har också sett hur elevernas uppföljning sker med hjälp av konkreta markeringsystem i form av blommor och ballonger etc. för de yngre eleverna och i mer verbal form för de äldre eleverna. Ändamålet är dock detsamma, nämligen att markera och visa hur långt eleven kommit på sin väg mot målen och att kommunicera detta med hemmen, något som skolorna blivit bättre på enligt rektorerna och lärarna i utvärderingen.

<sup>3</sup> Å. *Söderström*, *Elevers och lärares lärande och lärmiljö ur ett lärarperspektiv*, ingår i *Kristiansson m.fl. Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen*, Karlstad 2003.

<sup>4</sup> E. *Elmeroth m.fl., Tid för målstyrning*, Kalmar 2005.

### 3.2.2 Organiseringen av undervisningen

Westlund såg i sin första studie<sup>5</sup> hur det finns en rörelse från tidsorientering till uppgiftsorientering, en iakttagelse som också bekräftas i den studie där eleverna kommer till tals<sup>6</sup>. Målen styr i högre grad tidsåtgång och insats. I sin uppföljande studie<sup>7</sup> konstaterar Westlund att det organisatoriska och det pedagogiska utvecklingsarbetet går hand i hand. Hon menar t.o.m. att lärarna nu i mindre grad riktar sin uppmärksamhet mot att utveckla organisationen och mer åt att utveckla pedagogiken. Att organisera elevers och lärares arbete mer flexibelt tycks enligt studien innebära att nya arbetssätt blir möjliga att genomföra och att vissa delar av lärares uppdrag betonas mer än tidigare. Enligt lärarna i studien gynnas temaundervisning av arbete utan timplan.

En enkät genomförd av Hansen och Lander<sup>8</sup> under 2002 visade att rektorerna för de yngre eleverna i år 1–6 främst prioriterade social träning/utveckling och individuell fördjupning eller träning av färdigheter. För de äldre eleverna i år 7–9 prioriterades individuell fördjupning eller träning av färdigheter högst. Hansen och Lander visade också att satsningen på individualisering respektive ämnesintegration/tema var avsevärt lägre i skolor med en stor andel elever med utländsk bakgrund.

#### Individualisering och självreglerat arbete

Individualiseringen av undervisningen är i sin praktik nära relaterad till ett målorienterat arbetssätt och en flexiblere tidsanvändning. I delbetänkandet användes ofta begreppet *individualisering* både av skolorna, delegationen samt av forskarna och utvärderarna för att beskriva en undervisning som tar utgångspunkt i enskilda elevers förutsättningar, behov och intressen. Vissa forskare uppmärksammade också att individualiseringen i sin praktik snarare kom att handla om ett egenplanerat ensamarbete. Inför slutbetänkandet har begreppet *självreglerat arbete* kommit att bli allt vanligare för att beskriva den undervisning som utgår från elevernas individuella planering, över vilken eleverna har inflytande genom att i högre

---

<sup>5</sup> I. Westlund, *Gränslöst arbete – inom vissa gränser*, Linköping 2003.

<sup>6</sup> I. Westlund, *Läxberättelser – läxor som tid och uppgift*, Linköping 2004.

<sup>7</sup> I. Westlund, *Otänkbart att gå tillbaka*, Linköping 2005.

<sup>8</sup> M. Hansen och R. Lander, *Skolorna i försöket utan timplan. Karaktäristiska drag hösten 2002*, Göteborg 2003.

grad än annars kunna påverka vad de arbetar med, var de gör detta, hur de gör det och med vem.

Ett individualiserat arbetsätt kan enligt *Rapp*<sup>9</sup> dels handla om att eleverna väljer vad de vill arbeta med, när, hur länge och i vilken takt utan att bli avbrutna, dels vara ett sätt att ge extra resurser till elever i behov av särskilt stöd.

Inför delbetänkandet redogjorde *Söderström*<sup>10</sup> för hur samtliga arbetslag i de åtta skolor som ingått i hennes studie arbetade med egen planering för eleverna. I sin slutrapport<sup>11</sup> följer Söderström upp resultaten tre år senare. Eleverna arbetar fortfarande med någon form av självreglerat arbete. Liksom i början av försökets är syftet att ge eleverna möjlighet att ta ansvar för sitt eget arbete under en del av sin tid i skolan. Lärarna strävar nu efter att förenkla planeringen av det självreglerade arbetet. Det anses viktigare att eleverna gör sina uppgifter än att de lägger ner för mycket tid på att planera för dem. Arbetet har också i dag fått en tydligare koppling till de individuella mål som formulerats under utvecklingssamtalen. Lärarna har enligt Söderström blivit klara över riskerna med att överbetona elevens eget arbete och om vikten av att föra gemensamma diskussioner och genomföra gemensamma uppgifter.

Hur elevernas självreglerade arbete genomförs varierar nu liksom inför delbetänkandet. För de yngre eleverna är det främst basfärdigheter som tränas under dessa pass. För de äldre eleverna bidrog samtliga ämnen med tid till passen vid Söderströms tidiga intervjuer. Tre år senare har de praktiskt/estetiska ämnena slutat att ge tid till studiepassen eftersom lärarna i dessa ämnen inte anser sig ha lämpliga arbetsuppgifter för eleverna till dessa pass.

Lärarna i Söderströms studie menar att elevernas självständiga arbete förutsätter att eleverna kan ta eget ansvar för sitt skolarbete. Hur strukturerat arbetet under studiepassen är varierar mellan de olika arbetslagen. Lärarna är positiva till arbetspassen i de arbetslag där det är tydligt vilka uppgifter eleverna förväntas arbeta med och där uppgifterna förbereds under ämneslektionerna. Lärarna är mer negativa i de arbetslag där det är mer flytande vad eleverna förväntas arbeta med. Lärarna i de senare arbetslagen verkar lägga mycket

<sup>9</sup> P-O Rapp, *Att leda och samordna utbildning utan timplan på högstadiet*, Uppsala 2003.

<sup>10</sup> Å. Söderström, *Elevers och lärares lärande och lärmiljö ur ett läraryperspektiv*, ingår i Kristiansson m.fl. *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen*, Karlstad 2003.

<sup>11</sup> Å. Söderström, *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – Individualisering eller privatisering av lärprocessen*, Karlstad 2005.



av ansvaret på eleverna och uttrycker att eleverna inte utnyttjar den självreglerade tiden till det de har svårt för eller vill fördjupa sig i, utan i stället jobbar med mer akuta inlämningsuppgifter.

Både elever och lärare i studien av *Elmeroth m.fl.*<sup>12</sup> uttrycker att den stora förtjänsten med det självreglerade arbetet är att det kan ske en individualisering. Eleverna arbetar ofta med samma uppgifter, men uppgifterna får ta olika lång tid för olika elever och eleverna kan själva välja när de skall utföras.

Även *Sigfridsson och Sundberg*<sup>13</sup> ser hur skolorna i försöksverksamheten på ett ännu tydligare sätt än övriga skolor arbetar med individanpassade arbetsformer. Ökade inslag av självreglerat arbete och flexibla grupp sammansättningar är vanligt förekommande.

Fenomenet med självreglerade arbetspass redovisas också i utvärderingen av *Johansson m.fl.*<sup>14</sup> Liksom de övriga forskarna ser utvärderarna att dessa studiepass kan bedrivas på olika sätt och att eleverna kan jobba individuellt, i par eller i liten grupp under passen.

### Ämnesintegration och/eller tema

Ämnesintegration kan ske dels genom att ett eller flera ämnen integreras i det fortlöpande arbetet, dels genom att arbetet sker i särskilda teman som i sin tur kan vara en integrerad del av undervisningen under hela läsåret eller förekomma som särskilda händelser. Ämnesintegration ses av skolorna som en möjlighet att ge eleverna en helhetssyn.

Inför delbetänkandet redovisade *Hadenius*<sup>15</sup> att två tredjedelar av lärarna på försöksskolorna 2002 uppgav att möjligheterna till ämnesintegration och tematiskt arbete hade ökat i och med att timplanen slopats. Vid den uppföljande studien<sup>16</sup> ett par år senare har andelen ökat ytterligare. Av enkätsvaren framgår också att en ökande andel av försöksskolornas lärare i olika ämnen samarbetar mer nu än innan de gick med i försöket. Inför delbetänkandet svarade en dryg tredjedel att samarbetet ökat, nu har andelen ökat till hälften av lärarna.

---

<sup>12</sup> E. Elmeroth m.fl. *Tid för målstyrning*, Kalmar 2005.

<sup>13</sup> B. Sigfridsson och D. Sundberg, *En reform i tiden*, Växjö 2005.

<sup>14</sup> U. Johansson m.fl., *Tid som frihet – tid som tvång*, Umeå 2005.

<sup>15</sup> K. Hadenius, *Utan timplan – ur lärares och elevers synvinklar*, Uppsala 2003.

<sup>16</sup> K. Hadenius, *...steg mot målstyrning*, Uppsala 2005.

Att temaarbete är vanligt bekräftas av att alla arbetslag i Söderströms studie<sup>17</sup> på åtta skolor arbetar med någon form av temaundervisning. Arbetet har inte genomgått några större förändringar mellan 2001 och 2004. I F-6 är det vanligast att temat är ett kontinuerligt arbete som är inlagt någon gång i veckan. För de äldre eleverna i år 7-9 är det vanligast med särskilda temadagar eller temaveckor. Elevers inflytande över temaarbetet varierar, men enligt studien är det oftast lärarna som bestämmer temats innehåll. De intervjuade lärarna säger att avskaffandet av timplanen bara är en av flera faktorer som underlättar ett mer tematiskt arbetssätt. Andra viktiga faktorer anses vara ett väl fungerande arbetslag och organiseringen i hemklassrum. En svårighet lärarna upplever i det tematiska arbetet är att få tid för gemensam planering.

Lärarna i Lindgren och Folkestads<sup>18</sup> tre undersökta skolor betonade redan inför delbetänkandet att tematiskt arbete är en viktig del i en skola utan timplan. Skolorna arbetade främst med temaperioder på en till tre veckor. Eleverna var positiva till det tematiska arbetet och de omväxlande arbetssätten, lokalerna och elevgrupperna. De önskade sig ett större inflytande över temainnehållet men uppskattade att introduktionerna till teman ofta läggs utanför skolan. Lärarna i de s.k. praktiskt/estetiska ämnena uttryckte dock att de ser vissa svårigheter med att samarbeta på lika villkor i skolans tematiska arbete. En av orsakerna uppgavs vara kollegors och skolledares bristande förståelse för estetiska kunskapsprocesser och dess specifika förutsättningar.

Bilden av elevernas inflytande delas av Kristiansson<sup>19</sup> som ser att även om det lämnas utrymme för eleverna att påverka och ta ansvar i arbetet så är innehållet i temaarbeten ofta bestämt av lärarna. Eleverna trivs emellertid med arbetsformen och tycker att den ligger närmre deras intresseområde än den ämnesbundna undervisningen.

Två av de tre skolor som ingått i studien av Lundahl m.fl.<sup>20</sup> uppgav inför delbetänkandet att de arbetar med tema. Den ena skolan har som uttryckligt mål att arbeta ämnesövergripande och har från början rekryterat lärare som är positiva till ett sådant arbetssätt. Ett

---

<sup>17</sup> Å. Söderström, *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – Individualisering eller privatisering av lärprocessen*, Karlstad 2005.

<sup>18</sup> M. Lindgren och G. Folkestad, *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet*, Göteborg 2003.

<sup>19</sup> M. Kristiansson, *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – skolledares samtal om skolarbetet och dess problem*, Karlstad 2005.

<sup>20</sup> L. Lundahl m.fl. *Skolans frihet och ansvar att styra sin tid*, Umeå 2003.

tema pågår under några veckor och avlöses sedan av vanliga ämneslektioner innan det är dags för tema igen. I den andra skolan jobbar man ämnesövergripande mellan några ämnen på daglig basis, men har också längre teman en gång per termin. Den dominerande bilden från studien är att lärarna trivs med att arbeta med ämnesövergripande teman även om många menar att det är betydligt mer tidskrävande att arbeta i arbetslag och med teman än på traditionellt vis.

### 3.2.3 Användningen av tiden

En flexiblare användning av tiden är en återkommande målsättning i skolor som ingår i försöksverksamheten. Många av forsknings- och utvärderingsrapporterna har också uppehållit sig vid den tid som avsatts för arbete enligt elevernas egen planering, individuellt eller i grupp. Ökad flexibilitet genom ”öppna pass” eller ”elevens tid” har av skolorna setts som en naturlig konsekvens av att undervisningen individualiseras.

*Sigfridsson och Sundberg*<sup>21</sup> redovisar att den styrning som finns i skolan i form av traditioner, scheman, lokaler, ekonomi etc. tillsammans med ämnena har upprätthållit en tyst infrastruktur i skolan. I två av de fyra fallstudieskolorna har deltagandet i försöksverksamheten gjort att man börjat förhandla och diskutera i en mer gränsöverskridande riktning, medan man inte utmanar de etablerade tidsstrukturerna i särskilt hög grad på de andra två skolorna.

En majoritet av rektorerna i den studie som genomförts av *Lundahl m.fl.*<sup>22</sup> eftersträvar en tidsfördelning anpassad till skolans och elevernas behov. Denna strävan är starkare hos skolorna i försöksverksamheten (ca 90 procent) än i de övriga skolorna (65 procent). Den absoluta majoriteten av de icke deltagande skolornas rektorer anser att den egna skolans tidsfördelning helt och hållet eller ganska väl överensstämmer med den nationella timplanen medan drygt hälften av rektorerna i försöksskolorna i stället anser att den stämmer dåligt eller inte alls.

Rektorerna i studien har också skattat hur styrande de bedömer att ett antal specificerade faktorer på nationell, kommunal och skolnivå är för tidsfördelningen i deras skola (för elever i år 7–9). Rektorerna i de icke deltagande skolorna menar att den nationella

<sup>21</sup> B. Sigfridsson och D. Sundberg, *En reform i tiden*, Växjö 2005.

<sup>22</sup> L. Lundahl m.fl., *Timmarna i skolan*, Umeå 2005.

timplanen är den enskilt mest styrande faktorn då tiden fördelas. För de skolor som deltar i försöksverksamheten kommer timplanen först på 24:e plats.

Fördelningen av tid kan bland annat vara relaterad till undervisningens innehåll, olika elevgrupper och arbetsätt. Lundahl m.fl. ser hur vissa arbetsätt prioriteras i betydligt högre grad i försöksverksamhetens skolor. De vanligaste prioriterade arbetsätten är tematiskt arbete, ämnesövergripande arbete eller arbete baserat på elevens eget ansvarstagande. När det gäller prioriteringar vid fördelningen av tid på innehåll och olika elevgrupper är däremot skillnaderna mellan de båda skolgrupperna obetydliga. De behörighetsgivande ämnena och elever i behov av särskilt stöd prioriteras enligt Lundahl m.fl. i såväl deltagande som icke deltagande skolor.

*Elmeroth m.fl.*<sup>23</sup> har iakttagit hur försöket har lett fram till nya sätt att fördela tiden. Skoldagen är på flera av de studerade försöks-skolorna numera indelad i *ämnestid*, *individuell tid* och *gemensam tid*. Mest omfattande och mest styrande är ämnestiden som också är relativt traditionellt upplagd. Den individuella tiden har tillkommit för att öka möjligheten för eleverna att lägga kraft på moment och ämnen utifrån individuella behov. Den gemensamma tiden används i hög grad till de uppdrag som formuleras i läroplanen, t.ex. värdegrundsfrågor.

Även om traditioner och rutiner fortfarande utgör ett stöd för planeringen av undervisningen innebär den förändrade tidsanvändningen att lärarna inte helt kan luta sig mot tidigare sätt att planera. Det krävs ett nytt tänkande och nya prioriteringar. En uppenbar fördel med försöksverksamheten är, enligt eleverna i utvärderingen av Elmeroth m.fl., den ökade variationen i den dagliga skolverksamheten som har skapats genom indelningen av elevens skoltid i olika delar. Variationen anses av eleverna som mycket stimulerande och är enligt utvärderingen ett av de starkare skälen till att de allra flesta eleverna vill att försöket skall permanentas.

För att kartlägga vad som händer i skolor utan timplan genomförde *Alm* en studie<sup>24</sup> av elevscheman från läsåret 2001/02. *Alm* fann att de beteckningar som finns på försöksskolornas scheman kan inordnas i två huvudgrupper:

---

<sup>23</sup> E. Elmeroth m.fl. *Tid för målstyrning*, Kalmar 2005.

<sup>24</sup> F. Alm, *Skolämnen och alternativen Scheman som indikator på vad som händer i skolor utan timplan*, Linköping 2003.

- *Tim- och kursplanebeteckningar*, vilket är ämnesbeteckningar eller motsvarande som går att relatera till kursplaner.
- *Alternativa beteckningar* är alla övriga beteckningar, t.ex. Basgrupp, Helgprat och Planering.

Alm analyserade schemana i en trappa med fem steg – från scheman som endast innehöll alternativa beteckningar till scheman som endast innehöll ämnesbeteckningar. Däremellan fanns scheman som i fallande grad innehöll alternativa beteckningar. De ämnen som förekom oftast var idrott och hälsa, slöjd och i många fall även musik och/eller hem- och konsumentkunskap, på nästa steg även matematik, svenska och engelska.

Analysen visade att det i försöksskolorna var mycket ovanligt med scheman med endast alternativa beteckningar och nästan lika ovanligt med scheman som innehöll endast ämnesbeteckningar. Den absoluta merparten av samtliga studerade scheman kombinerade båda formerna. Ju äldre eleverna var desto vanligare var det med ämnesbeteckningar. En analys av scheman från skolor som inte ingått i försöket visade att användningen av alternativa beteckningar var vanligare i försöksskolorna än i referensskolorna.

Alm konstaterade att studien tyder på att det individorienterade arbetssättet tycks ha etablerat sig i försöksskolorna från år 1 till år 9. Studier av grundskolan generellt har tidigare visat att arbetsformen började ersätta den traditionella klassundervisningen i de lägre åldrarna under 1980-talet, för att under 1990-talet få fotfäste även för år 4–6. Alm konstaterar också att eleverna, genom att planering ofta schemaläggs i försöksskolorna, ges förutsättningar för att kunna påverka och vara delaktiga i att organisera skolarbetet, vilket stämmer väl med intentionerna i läroplanen (Lpo 94).

Mentorstid hade enligt Alm etablerat sig starkt i försöksskolorna för år 7–9, vilket kan vara ett uttryck för att lärare vill ge sig själva och eleverna en möjlighet att utveckla mer personliga relationer. Han pekar på att Skolverket har uppmärksammat att elever generellt efterlyser mer förtroendefulla relationer med sina lärare.

Studien visade också att social lärtid hade tagit plats på schemat i försöksskolorna, vilket enligt Alm kan ses som att kursplanerna i viss mån får ge plats åt läroplanens sociala intentioner. Han konstaterade att när sociala kunskaper och färdigheter uppträder på dagordningen i en skolklass är det ett påtagligt tecken på att lärare har uppmärksammat och berett plats för skolans ”andra uppgift”.

Även om scheman är centrala dokument för skolorna kan de vara svåra att analysera eftersom de redovisar skolornas intentioner snarare än vad som faktiskt genomförts. Alm<sup>25</sup> har bl.a. därför nu studerat vad elever faktiskt menar att de gör när de har lektioner som benämns mentorstid eller lagtids, de två vanligast förekommande alternativa beteckningarna i den första studien.

Typiskt för allt arbete under *mentorstid* är enligt eleverna att det behandlar kommande aktiviteter eller händelser som har varit. Enligt Alm verkar mentorstiden också fungera som ett forum för elevinflytande eftersom eleverna här kan ta upp saker för vidare diskussion.

*Lagtids* på schemat innebär att elever som tillhör samma arbetslag samlas för gemensam lektion för någon av följande fyra aktiviteter:

1. *Tematiskt grupparbete*. Eleverna delas in i (åldersblandade) grupper och får ett tema och vissa frågeställningar presenterade för sig. Eleverna kommer med egna förslag och idéer, använder olika källor som t.ex. böcker, intervjuer eller sökning på Internet och får sedan skriva texter, göra affischer och aktiviteter kring temat som redovisas för andra elever och ibland för föräldrar. De äldre eleverna ansvarar också för att ta hand om de yngre.
2. *Studietid*. Under studietiden arbetar eleverna i klassrummet med läxor eller andra arbeten som de måste avsluta. Tiden används för att komma ikapp och slutföra saker som kanske skulle ha gjorts tidigare.
3. *Fysisk aktivitet*. Det kan t.ex. handla om att bowla eller åka till simhallen och bada.
4. *Ledig tid*. Ibland får eleverna ledigt när de har lagtids på schemat.

Lagtiden kan alltså ägnas åt diverse olika aktiviteter. Beteckningen säger ingenting om innehållet utan endast vilken elevgrupp som skall närvara.

### Skolans dokumentation och kvalitetsarbete

Ett målorienterat och individualiserat arbetsätt ställer stora krav på att varje elevs utveckling följs upp och dokumenteras. Elevens planering följs därför i ökad utsträckning upp i loggböcker eller

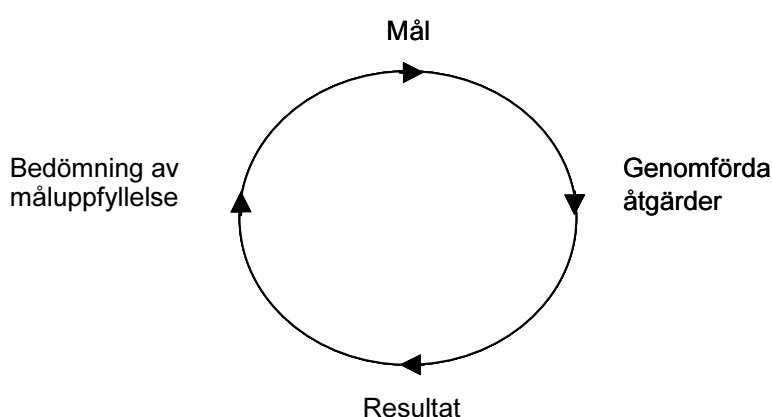
---

<sup>25</sup> F. Alm, *What content is defended and stimulated by lesson labels?*, Linköping 2005.

planeringsböcker, målen följs upp i olika typer av scheman, etc. Uppföljningen på individnivå utgör en viktig grund för dialogen mellan elev, förälder och lärare.

För skolans möjlighet att utveckla kvaliteten är det viktigt att det dessutom finns en uppföljning och utvärdering av arbetet på arbetslagsnivå och för skolan som helhet. *Elmeroth m.fl.*<sup>26</sup> har bl.a. haft särskilt fokus på skolornas kvalitetsarbete. Studien visar att dokumentationen uppvisar stora brister i såväl försöks- som referensskolorna. Kopplingarna mellan mål, åtgärder och resultat är mycket svaga, vilket tyder på att det processtänkande som åskådliggörs i figur 3.2 saknas. Processens olika delar blir därmed isolerade i dokumenten.

Figur 3.2 Dokumentationscirkeln



Få skolor i studien har formulerat utvärderingsbara mål. De som har lyckats med detta har också lyckats bättre med den fortsatta dokumentationen. Det verkar som om dokumenten i stor utsträckning ses som rektors angelägenhet för att användas som en rapportering uppåt snarare än som ett hjälpmedel i arbetet med att utvärdera skolans verksamhet.

Utvärderingen visar sammantaget att de skolor som deltar i försöksverksamheten dokumenterar sitt kvalitetsarbete kvantitativt i något högre grad och kvalitativt något bättre än de studerade referensskolorna.

---

<sup>26</sup> E. Elmeroth m.fl. *Tid för målstyrning*, Kalmar 2005.

Även *Hadenius*<sup>27</sup> har studerat skolornas kvalitetsarbete. Vid undersökningen 2002 uppgav endast var femte lärare att de hade lämnat underlag till eller direkt medverkat vid utformningen av skolans kvalitetsredovisning och det var bara ett fåtal som medverkat i utformningen. Skillnaden var marginell mellan skolor i och utanför försöksverksamheten. Två år senare har situationen förändrats på flera sätt. Inom försöksskolorna har andelen som varit delaktiga i arbetet med kvalitetsredovisning ökat markant. Var tredje lärare i de studerade försöksskolorna uppger nu att de lämnat underlag till den och var femte att de medverkat i utformningen av redovisningen. Hadenius tycker att resultatet 2004 är tillfredsställande. Även lärarna vid jämförelseskolorna medverkar i högre grad i arbetet med kvalitetsredovisningen 2004 än 2002, men ökningen är mindre än vid försöksskolorna.

Hadenius frågade också om kvalitetsredovisningens betydelse för verksamheten. Få lärare svarade 2002 att redovisningen *tydligt påverkade verksamheten*. Drygt hälften uppgav att den hade *viss betydelse*. Här, som i flera fall i Hadenius utvärdering, har utvecklingen gått framåt både i och utanför försöket, men med större steg i försöksskolorna än i övriga skolor. Fortfarande anser de flesta att kvalitetsredovisningarna endast har viss betydelse, även om betydligt flera lärare i försöksverksamheten nu anser att den påverkar tydligt.

*Hansen och Lander*<sup>28</sup> bygger i sin lärarstudie på enkätfrågor till lärare på 123 skolor (104 som deltagit och 19 som inte deltagit i försöket). Skolorna har delvis valts ut på grundval av att deras rektorer anser att de har en hög ambitionsnivå när det gäller mål- och resultatstyrning. Det mått på lärarnas kollektiva effektivitetskänsla som utvärderarna använder sig av i sin studie bygger på enkätfrågor som gäller följande faktorer med koppling till dokumentation och kvalitetsarbete

- stimulans av elevers självreglerade arbete,
- målformulering och dokumentation,
- kommunikation av mål och resultat samt
- flexibilitet och produktivitet.

---

<sup>27</sup> K. Hadenius, *...steg mot målstyrning*, Uppsala 2005.

<sup>28</sup> M. Hansen och R. Lander, *Effekter i försök med timplanen på grundskolan*, Göteborg 2005.



Mellan 41 och 55 procent av lärarna på de 123 skolorna anser att de arbetar på skolor med god kollektiv effektivitet i dessa avseenden. Ett snitt för de fyra aspekterna ligger på 42 procent. Resultaten är enligt Hansen och Lander ett vittnesbörd om att det är svårt att vara kollektivt effektiv. Försöksskolorna har ett visst försteg när det gäller stimulans av elevernas självreglerade arbete, målformulering och dokumentation, kommunikation av mål och resultat, dvs. de mer försöksrelaterade aspekterna.

## 4 Effekter för undervisning, inflytande och delaktighet

I delbetänkandet redogjorde Timplanedelegationen under samma rubrik för de effekter som kunnat iakttas av försöket. Här sammanfattas dessa tidigare iakttagelser och kompletteras med nya som nu gjorts – av delegationen, deltagande skolor och de forskare som engagerats av oss för att utvärdera och beforska försöket.

Vi vill än en gång understryka att inriktningen av försöket har bestämts av skolorna. Vi har inte gett några rekommendationer om vad friheten från nationell timplan skall användas till. Av förarbetena till beslutet om försöksverksamheten framgår dock att avsikten bör vara att stärka mål- och resultatstyrningen av skolan och därigenom ytterst ge eleverna bättre förutsättningar att nå skolans mål. Skolorna har huvudsakligen utnyttjat friheten till att arbeta mer målorienterat samt till att öka individualiseringen och ämnesintegrationen. I många fall har försöket inneburit att ett redan tidigare påbörjat utvecklingsarbete fått ökad kraft. Det finns därför stora likheter mellan vad som sker i försöksskolorna och i övriga grundskolor.

### 4.1 Utgångspunkter

Eftersom det som sker i försöket i så hög grad återspeglar den generella skolutvecklingen i den svenska skolan är det svårt att klart urskilja effekter av att försöksskolorna inte behöver följa timplanen. De förändringar som skolorna genomfört under försöket skulle således i de flesta fall ha varit möjliga att genomföra även med dagens nationella timplan. Mycket av det som sker i försökets skolor sker också i skolor som inte ingår i försöket. Att detta troligen ändå har skett med större kraft i försöksskolorna kan ha att göra med att timplanen trots allt uppfattas som ett hinder i många skolor och att friheten från den nationella timplanen har skapat en utvecklingsanda. Det är därför rimligt att anta att

utvecklingen i försöksskolorna dels är en konsekvens av den generella skolutvecklingen, dels av att skolorna ingått i försöksverksamheten.

Frågan om hur representativa resultaten är har att göra med hur representativt urvalet av kommuner och skolor är. Av kapitel 2 framgår att urvalet kommuner visserligen inte är geografiskt representativt, men att kommunerna i övrigt representerar i stort sett alla kommungrupper. Urvalet omfattar dessutom såväl kommuner som är vad man kan kalla för reformentusiaster som kommuner som behöver hjälp att komma vidare i sin skolutveckling.

Skolorna i försöket har också stora likheter med skolor som inte deltar. Av en kartläggning från försökets första år framgår att skolorna i försöket befann sig i sinsemellan mycket olika utgångslägen vad avser skolutveckling. Skolornas intresse för att gå med i försöket varierade också mellan olika kommuner. Att vissa kommuner har anslutit samtliga eller i stort sett samliga skolor medan andra endast har anslutit ett mindre antal bör också tas med vid värderingen av resultaten. I det senare fallet kan man anta att de skolor som anslutits har varit motiverade att delta. De går naturligtvis inte heller att bortse från att det kan finnas en försökseffekt, dvs. en effekt av att skolorna har deltagit i vad de uppfattat som ett utvecklingsprojekt.

De underlag som delegationen baserar sina analyser på har sinsemellan olika karaktär. Skolornas dokumentationer redovisar deras egen bild av utvecklingen. De ger sannolikt en god överblick över skolornas intentioner och hur de själva uppfattar utvecklingen under försöket. Vissa av forskarnas och utvärderarnas underlag baseras på bredare enkätundersökningar. Utifrån dessa går det, för de frågor som har ställts, att med viss säkerhet uttala sig om skillnader mellan skolor i och utanför försöket. De data som hämtats från Statens Skolverks nationella utvärdering 2003 (NU03) baseras också på ett stort och representativt urval av svenska grundskolor.

Flertalet av forskarnas och utvärderarnas rapporter utgår däremot från fallstudier av ett mindre antal skolor, i vissa fall skolor i samma kommun. I några av fallstudierna görs jämförelser med referensskolor. Fallstudierna ger intressanta och fördjupade bilder av utvecklingen i de studerade skolorna. Var för sig kan de inte sägas ge en säker bild av vad som hänt i försöket generellt, men tillsammans bildar de i vissa fall mönster som stärker våra slutsatser.

En del studier baseras på urval av skolor där ”något har hänt”. Inte heller dessa studier är representativa för skolorna i försöket som helhet. De har dock ett stort värde genom att de kan underbygga slutsatser om vad som sker om en skola genomför vissa typer av förändringar.

Tillsammans kan våra olika underlag bygga under överväganden och slutsatser om vad som sker i skolutvecklingen i den svenska skolan generellt, vad som skett i försöksskolorna och vad som kan komma att ske på sikt om timplanen tas bort.

## 4.2 Hur har undervisningen utvecklats?

Av delbetänkandet framgår att de arbetssätt som hade utvecklats under försöksverksamheten handlar om målorienterade arbetssätt, individualisering samt ämnesintegration och tema. Denna bild står sig fortfarande, även om en del skolor har modifierat sätten på vilka de olika arbetssätten genomförs. Det finns t.ex. skolor som menar att de nu ägnar sig mindre åt vad man kan uttrycka som planering ”för sakens skull” än tidigare. Andra har omorganiserat undervisningen för vissa ämnen som man menar behöver egen tid och därför inte på ett naturligt sätt anses kunna ingå i ämnesintegrerade lösningar.

I delbetänkandet slogs fast att både elever och lärare i huvudsak var positiva till de nya arbetssätt som utvecklats i försöket. Helhetsintrycket som gavs av forsknings- och utvärderingsrapporterna var också positivt. *Westlund*<sup>1</sup> hävdade t.ex. att ”försöksverksamheten ’utan timplan’ har accentuerat och påskyndat decentraliseringen, samt att decentraliseringen är ett medel att effektivisera måluppfyllelsen i svensk grundskola.” *Alm*<sup>2</sup> konstaterade att ”en slopad timplan bidrar till att lärarna på ett flexibelt sätt kan möta skiftande krav från elever, föräldrar och samhället”. Vi konstaterade samtidigt att det ändå fanns tendenser som det finns skäl att uppmärksamma särskilt.

I huvudparten av skolorna i försöket sammanfaller strävan mot mer av individualisering, ämnesintegration och tema med en strävan mot ett elevaktivt arbetssätt. *Scherp*<sup>3</sup> menade att en

---

<sup>1</sup> I. Westlund, *Gränslöst arbete – inom vissa gränser*, Linköping 2003.

<sup>2</sup> F. Alm, *Skolämnen och alternativen Schemat som indikator på vad som händer i skolor utan timplan*, Linköping 2003.

<sup>3</sup> M. Kristiansson m.fl., *Utbildnings utan timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen*, Karlstad 2003.

utbildning utan timplaner för varje ämne skulle kunna gynna mer elevaktiva arbetssätt eftersom man med ett sådant ofta behöver utgå från kunskapsområden av ämnesöverskridande karaktär. Scherp menade också att det elevaktiva arbetssättets utgångspunkt i elevernas föreställnings- och erfarenhetsvärld bör innebära en verklig individualisering. Enligt Scherp tycktes dock utvecklingen tvärtom ha gått mot lärmiljöer där alla elever arbetar med samma saker, men i sin egen takt och i den ordning de själva väljer.

Av delbetänkandet framgår att den icke ämnesbundna tiden vid denna tidpunkt successivt hade kommit att bli föremål för diskussioner i arbetslagen. Vi kunde konstatera att även om arbetspassen också användes för olika ämnesintegrerade teman, där elever arbetar tillsammans, så utnyttjades mycket av tiden för eget arbete. Den fråga som väcktes av såväl skolor och delegationen som forskare och utvärderare var hur ett enskilt "privat lärande" och ett samlärande kan balanseras under skoldagen och skolveckan.

Även om vi fann att det inte var svårt att se positiva effekter av det målorienterade arbetssättet så fanns det också skäl att uppmärksamma vissa risker. Ett alltför ambitiöst nedbrytande av mål i delmål och en ökad användning av tester och prov för att stämma av målen, kan t.ex. lätt leda till att helheter förloras och att undervisningen blir alltför instrumentell.

Skolornas dokumentationer pekar nu på att de i många fall har utvecklats och mognat i sitt sätt att arbeta mot målen och i arbetet med elevernas självreglerade arbete. Arbetet präglas enligt skolorna i dag mer av helheter och skolveckan präglas av en variation av olika arbetssätt.

"Den största förändringen för oss var att tydliggöra målen för alla; lärare, elever och föräldrar. Vi lärare är mer medvetna om läroplanens mål än tidigare. Det känns som om eleverna också blivit mer medvetna om vad de skall lära sig i skolan."

"Det finns en svårighet i arbetet med målen. Det finns en risk att de blir för uppdelade på bekostnad av helheten och den röda tråden."

"Idag pratar vi inte i termerna antal timmar per ämne överhuvudtaget. De som vi istället noga försöker ha kontroll över är de resultat som uppnås för varje elev."

"I år 7-9 har eleverna en loggbok för planering, men även för dialog elev-pedagog-förälder."

"En risk är att det blir för mycket tid för individuellt arbete, balansen mellan individuellt och gruppaktivitet är viktig. Det är också viktigt med tillfällen där eleverna får mötas och diskutera med varandra."

”Att styra en verksamhet utifrån mål och en bestämd tidsram, i stället för utifrån antal timmar i olika ämnen, känns alltmer självklart för varje år som går.”

Den särskilda bearbetning som gjordes inför delbetänkandet av det preliminära underlaget till NU03 pekade inte på att elever i försöksskolorna generellt skulle arbeta mer ensamma än elever i andra skolor – tvärtom. Enligt eleverna i undersökningen är det t.ex. vanligare i försöksskolorna än i övriga skolor att läraren och eleverna diskuterar gemensamt, att eleverna arbetar i grupper samt att eleverna genomför större arbeten och projekt.

För enskilda ämnen var bilden mer varierad. Underlaget från NU03 indikerade att elever i försöksskolorna arbetar mer ensamma i matematik, svenska och engelska än elever i övriga skolor, vilket kan bero på att det i hög grad är dessa ämnen elever väljer att arbeta med på ”elevens tid”. Motsatsen gäller för flera andra ämnen även om skillnaderna är små. Arbetssättet i matematik ter sig i övrigt mer traditionellt i försöksskolorna än i övriga skolor medan det omvända gäller för bild.

Inför slutbetänkandet har flera av forsknings- och utvärderingsprojekten fördjupat analysen av vilka effekter de arbetssätt som skolorna valt har på undervisningen.

I sin slutrapport diskuterar *Eriksson m.fl.*<sup>4</sup> vilka konsekvenser slopandet av timplanen får eller kan komma att få för elevernas bildningsgång. Efter att ha följt fem arbetslag i fyra skolor under drygt tre år ser de en mycket komplex verksamhet. Forskarna har valt att strukturera sina observationer utifrån vad de kategoriserar som sex olika undervisningspraktiker.

1. *Självreglerande undervisningspraktik*. Arbetet organiseras som eget arbete. Eleverna arbetar självständigt med att utforma sin personliga studiegång. Eleven bedömer vad han/hon behöver arbeta med, planerar när, hur och ibland också var arbetet skall genomföras, genomför arbetet under eget ansvar samt utvärderar sin egen arbetsinsats. Eleverna förväntas lära sig bedöma sina starka och svaga sidor men också att utveckla självinsikt om vilken typ av stöd och hjälp hon/han behöver. Lärarna delegerar ansvar till eleverna. Att få möjligheter till ett

---

<sup>4</sup> I. Eriksson m.fl., *Varierande undervisningspraktiker i timplanlösa skolor – likvärdiga förutsättningar för elevers lärande?*, Stockholm 2005.

individuellt ansvar för och inflytande över sina studier antas, enligt lärarna, öka elevernas känsla av engagemang och intresse.

2. *Redovisningsorienterad undervisningspraktik.* Arbetet organiseras oftast i form av ämnesintegrerade projekt. Elevernas uppgift är att självständigt (eller i grupp) söka, bearbeta och sammanställa information för att sedan på olika sätt presentera resultatet för hela klassen. Eleverna tränas att bearbeta informationen från olika källor till en produkt som framstår som egenproducerad, i form av planscher, häften, radioprogram etc. Läraren intar i denna praktik främst en handledande roll. Alla lärare som involveras i aktuellt projekt förväntas kunna ansvara för merparten av den handledning eleverna behöver oavsett ämneskompetens. Elevernas intresse och engagemang för arbetet förväntas, enligt lärarna, bli starkare om de får möjlighet att själva välja t.ex. fördjupningsområde, källor och presentationsform.
3. *Sammanhangsskapande undervisningspraktik.* Arbetet organiseras i hel klass. Lärarna leder arbetet i klassen och väljer innehållet i undervisningen för att ge elever möjligheter att förstå sig själva och sin omvärld med hjälp av olika typer av ämneskunskaper. Genom att använda elevernas erfarenheter i bearbetningen av ett specifikt ämnesinnehåll får eleverna en enligt lärarna bättre möjlighet att se sammanhang mellan olika ämnen och mellan sig själva och ämnesinnehåll. Genom att utgå från elevernas erfarenheter förväntas, enligt lärarna, förutsättningarna öka för att eleverna skall koppla ämneskunskaper till andra erfarenheter, förstå sig själva i relation till omvärlden samt att öka sitt engagemang och intresse för skolarbetet.
4. *Läroboksstyrd undervisningspraktik.* Arbetet organiseras i hel klass. Innehållet i undervisningen väljs ut och organiseras av eller med stöd av de läroböcker som är valda för ämnet och årskursen. I undervisningen organiserar läraren olika aktiviteter där elevernas kunskapsinhämtande kan övas, förhöras och prövas. Kunskap framställs som något man kan ha mycket eller litet av, och kunskaper kan värderas med hjälp av facit av olika slag. Läroboken och/eller lärarens betoningar ger eleverna vägledning i vad de förväntas fokusera.
5. *Baskunskapstränande undervisningspraktik.* Arbetet organiseras individuellt, i smågrupper eller nivågrupperat. För elever som

inte klarar av att utveckla de som lärarna ser som de mest grundläggande baskunskaperna inom ramen för den ordinarie undervisningen, organiseras skild studiegång. Målet, för lärarnas del, är att kunna garantera att dessa elever får möjlighet att träna – att nöta in – det nödvändigaste inom respektive ämne. Vanligen handlar det om träning i baskunskaper i matematik och engelska.

6. *Demokratifostrande undervisningspraktik.* Arbetet organiseras i hel klass eller i grupp. I denna praktik skall eleverna genom erfarenheter tränas i att t.ex. samarbeta och kunna arbeta efter demokratiska principer. De förmågor som tränas ses som generella förmågor som kan tränas vid särskilda tillfällen utan koppling till skolans övriga arbete med att få alla elever att klara målen. Demokratifostran handlar om elevernas möjligheter att påverka både skolans aktiviteter och organisation så att de kan känna delaktighet i olika beslutsprocesser. Eleverna skall lära sig att uttrycka sina åsikter och argumentera för dem, men också om att kunna lyssna på andras åsikter och argument. De skall förberedas för sina framtida liv som medborgare i ett demokratiskt samhälle.

Eriksson m.fl. ser en rad gemensamma drag i dessa olika sätt att lägga upp undervisningen. I alla undervisningspraktikerna, med undantag för den demokratifostrande, skall undervisningen bidra till att eleverna minst når målen för betyget Godkänd och inom varje praktik finns det olika sätt att stödja elever som har inlärningssvårigheter. Både i den självreglerande och i den redovisningsorienterade undervisningen finns ett grundantagande om att eleverna kan arbeta på sin egen nivå i sin egen takt. I den sammanhangsskapande och den läroboksstyrda praktiken framstår långsamhet som svårt att hantera inom klassens ram, vilket kan leda till att dessa elever överförs till en baskunskapstränande undervisningspraktik.

Den demokratifostrande undervisningen utgör en särskild undervisningspraktik som enligt Eriksson m.fl. inte på samma sätt som de andra kan relateras till skolans kunskapsuppdrag. I stället utgör den snarare ett svar på skolans fostrande uppdrag.

Redan i Erikssons m.fl. första delrapport konstaterades att alla fem studerade arbetslag såg det som sin främsta uppgift att få alla elever att nå målen, dvs. att nå betyget Godkänd. Vad som ses som



framgångsrika arbetssätt verkar bero både på lokala traditioner och mer generella tendenser i samhälle och skola. Tre av de kategoriserade undervisningspraktikerna – de självreglerande, redovisningsorienterade och sammanhangsskapande – är utformade som alternativ till en mer traditionell undervisning och har fått stort genomslag i tre av de fem studerade arbetslagen. I de övriga två arbetslagen dominerar den läroboksstyrda undervisningspraktiken.

Baskunskapsträning och demokratifostran framträder i studien som speciella praktiker. Baskunskapsträningen eftersom den endast berör en mindre andel elever och främst omfattar ämnena svenska, matematik och engelska. Den demokratifostrande praktiken särskiljer sig också genom att den inte organiseras i relation till de delar av skoluppslaget som handlar om ämnesrelaterade kunskaper.

Enligt Eriksson m.fl. har en betoning på individualisering och individualitet sina rötter långt tillbaka. Individualisering som ett sätt att hantera problem med heterogena elevgrupper i en mer eller mindre sammanhållen skola har funnits från grundskolans införande. I läroplanen (Lpo 94) betonas frihet under ansvar. Individualisering har, enligt forskarna, under senare år i allt högre grad kommit att kopplas samman med rätten att forma sin egen utbildning och kravet att alla elever skall uppnå godkända betyg. En sådan individualisering problematiseras av forskarna.

Eriksson m.fl. pekar på att kunskapsdimensioner som förutsätter lärarledda diskussioner får sämre förutsättningar att utvecklas om eleverna i hög utsträckning, och i relation till allt fler ämnen, deltar i självreglerande undervisningspraktiker. Forskarna menar att undervisning i hel klass som präglas av kollektiva diskussioner främjar utvecklingen av andra förmågor än vad individualiserad undervisning gör, men konstaterar samtidigt att undervisning i hel klass där alla elever arbetar med samma sak inte per automatik innebär att lärarledda diskussioner förekommer. Forskarnas observationer visar i stället att sådana diskussioner är sällsynta och att individuella arbeten kan dominera även undervisning i hel klass. Eriksson m.fl. hävdar att med en ökad individualisering har ett tidigare gemenskapsideal fått minskad betydelse.

Forskarna konstaterar slutligen att inget av de studerade arbetslagen har överskridit vad som är möjligt med dagens nationella timplan. Det arbetslag som i stort sett helt arbetar ämnesintegrerat upplever dock att den slopade timplanen har underlättat deras arbete, speciellt genom att behovet att kontrollera tidsåtgången har minskat.

Söderström<sup>5</sup> som i sin första rapport uppehöll sig mycket vid elevernas självreglerade arbete konstaterar att eget arbete fortfarande vid uppföljningen 2004 är ett viktigt inslag i de 1–6 skolor hon studerat. Organisationen av elevernas egen planering visade dock en större variation än 2001. Söderström ser fyra tydliga tendenser i relation 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 uppgifter än att de lägger ner tid på att planera för att göra dem. Förenklingen syftar också till att göra det lättare för lärare att följa upp elevernas arbete.
2. *Tydligare koppling till individuella mål*. Mål formuleras under utvecklingssamtal och dessa ligger sedan till grund för det egna arbetet.
3. *Träning av basfärdigheter*. På flera skolor har lärarna, med utgångspunkt från målen i kursplanerna, utarbetat material i syfte att träna elevernas basfärdigheter.
4. *Nedtoning*. Flera lärare tar nu upp risker med att överbetona elevers eget arbete och betonar oftare vikten av att föra gemensamma diskussioner och genomföra gemensamma arbetsuppgifter.

Tendenserna till förenkling och nedtoning kan förklaras med lärarnas oro för att målen, om de blir för detaljerade och styrande för undervisningen, kan kväva upptäckarglädjen och motivationen hos eleverna. Dessutom finns enligt lärarna i studien en risk att det lyfts fram vad eleverna inte kan snarare än elevernas starka sidor. De är också oroliga för att en alltför omfattande uppföljning och dokumentation kan bli för tidskrävande för både lärare och elever och att eleverna tvingas titta för mycket på vad de gjort och vad de skall göra i stället för att verkligen få något gjort.

Några lärare ser också risker med en allt för privatiserad lärgång. De ser det gemensamma erfarenhetsutbytet som viktigt för lärandet och för att utveckla den sociala kompetensen. Söderström tycker att det är svårt att veta vad lärarnas slutsatser betyder för det konkreta klassrumsarbetet. Det kan innebära en ökad satsning på erfarenhetsutbyte mellan lärare och elever där elevers förståelse och

---

<sup>5</sup> Å. Söderström, *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – Individualisering eller privatisering av lärprocessen*, Karlstad 2005.

frågor står i fokus. Det kan också enligt Söderström innebära ett återupprättande av en traditionell katederundervisning.

Avvecklingen av timplanen stödjer enligt Söderström en allmän tendens att fokusera på eleven som en unik individ med speciella förutsättningar och behov. Lärarna i hennes undersökning sätter ofta likhetstecken mellan individualiserad undervisning och elevers eget arbete. Denna snäva tolkning av begreppet vill Söderström snarare likställa med en privatisering av undervisningen. En privatisering i den meningen att elever arbetar enskilt med samma arbetsuppgifter utifrån en egen studiegång. Det individuella är att de får arbeta med uppgifterna i sin egen takt och i den ordning de själva väljer. En individualisering som i praktiken kommer till uttryck i en stark betoning av elevers eget arbete, utifrån individuella studiegångar, grundad i individuellt uppsatta mål leder enligt Söderström till en rad svårigheter och oavsiktliga konsekvenser. Lämnas en elev att på detta sätt själv styra sitt arbete finns en stor risk att lärandet blir ytligt och mekaniskt. Uppgifterna skall arbetas igenom för att kunna prickas av och lämnas in. Som elev blir det viktigare hur långt man hinner än vad man förväntas lära sig.

Ett annat sätt att tolka individualisering är enligt Söderström att skapa lärprocesser som i stor utsträckning tar sin utgångspunkt i elevers erfarenheter och föreställningar. Att ge elevers egna tankar och funderingar 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.

Inför delbetänkandet pekade *Elmeroth m.fl.*<sup>6</sup> på att nyare pedagogisk forskning ger grund för att se olika individers skiftande sätt att lära som en självklar utgångspunkt för hur skolans arbete organiseras. Lärarna i de åtta skolor som ingått i studien såg dock inte bara till den enskilde elevens utveckling, utan också till gruppen som helhet. *Elmeroth m.fl.* menade att kritik mot att skolan skulle ha blivit alltför individcentrerad motsades av utvärderingens resultat.

Enligt utvärderarnas slutrapport<sup>7</sup> anser elever och lärare i försöksskolorna att den stora förtjänsten med de öppna passen är att här kan ske en individualisering. Man pekar dock även på att den ger förbättrade förutsättningar för ämnesövergripande och tematiskt arbete.

---

<sup>6</sup> E. Elmeroth m.fl., *Tid för fostran*, Kalmar 2003.

<sup>7</sup> E. Elmeroth m.fl., *Tid för målstyrning*, Kalmar 2005.

Syftet med individualiseringen är enligt studien att elever, tillsammans med lärare och föräldrar, skall ha möjlighet att forma sin egen väg mot målen. Även i denna studie tolkar emellertid de undersökta skolorna ofta begreppet individualisering som tidsindividualisering, vilket innebär att eleverna gör samma uppgifter, men att det kan ta olika lång tid och att eleverna kan välja när de skall utföra uppgiften.

Enligt Elmeroth m.fl. framgår av diskussionerna med både elever och lärare att det finns en tydlig trappa i prioriteringen mellan ämnen och möjligheter till individuella val. Det tycks finnas en allmänt spridd uppfattning att när betyget Godkänd nåtts i de tre behörighetsgivande ämnena kan man gå vidare till nästa steg – att nå godkända betyg i övriga ämnen. Först när detta är uppnått tillåts eleven planera vidare och välja mera efter intresse eller andra ambitioner. Eriksson m.fl. har sett en liknande trappa som de redogjorde för i sin första rapport till delegationen.

Samtliga fyra fallskolor i den studie som genomförts av *Sigfridsson och Sundberg*<sup>8</sup> har haft som målsättning med försöket att kunna arbeta mot mer individanpassade arbetsformer och därmed också förändra en traditionell lärarroll. Forskarna konstaterar att ett sådant arbete pågår på många håll i den svenska grundskolan men att det accentuerats i de skolor som studerats i försöksverksamheten.

Flexibla gruppansättningar har också ökat i de skolor som studerats. Sigfridsson och Sundberg finner flera olika kriterier för differentieringen av elever: olika intressen, temponivåer i undervisningen, olika kunskapsmässiga nivåer, betygsorienteringar, skolornas profilering och lärares särskilda intresseområden.

Sigfridsson och Sundberg frågar sig om det traditionella systemet med den samlade klassen med kollektiva genomgångar och gemensam lärotakt är på väg att lösas upp. Även deras studier pekar på ökade inslag av mer individuellt "eget arbete" samtidigt som skolors arbetsorganisering i ämnen, lektioner och åldershomogena schemastyrda klasser där alla ägnar sig åt samma sak fortfarande är stark. Sigfridsson och Sundberg tycker dock att det är mer korrekt att tala om en självreglering snarare än individualisering.

Sammantaget ser Sigfridsson och Sundberg att förändringarna när det gäller samverkan mellan ämnen har följande fem dimensioner:

---

<sup>8</sup> B. Sigfridsson och D. Sundberg, *En reform i tiden*, Växjö 2005.

1. Tidshorisonterna för den gemensamma planeringen har blivit kortare. Den dagliga och veckobaserade planeringen tar tid från den mer långsiktiga.
2. Den mer formella planeringen i form av schematiskt utarbetande av skrivna dokument har i hög grad ersatts av svagare inramade anteckningar eller ”planering i huvudet”.
3. Strukturen i planeringen är mindre baserad på ett helt innehållsområde under längre tid och mer på en ”steg för steg logik” som pragmatiskt anpassas efter uppkomna omständigheter och behov.
4. Innehållet i den gemensamma planeringen och ämnessamverkan baseras fortfarande i hög grad på de konventionella ämnena snarare än på t.ex. förmågor och kompetenser som eleverna skall utveckla. Den är mer inriktad mot målen i kursplanerna än i läroplanen.
5. Koordineringen av den gemensamma planeringen och det ämnesövergripande läroplansarbetet sker fortfarande oftast centralt även om inslagen av kollegialt koordinerat samarbete ökar.

Enligt *Westlunds* uppföljande studie<sup>9</sup> med ett begränsat antal av de rektorer och lärare som ingick i hennes ursprungliga undersökning betraktas arbete utan timplan som ett incitament att verkligen arbeta med innehållsfrågorna, dvs. vad eleverna skall kunna och vilka mål som skall uppnås. Med det mer flexibla arbets sättet fattas beslut om tidsutlägg lokalt och utifrån vilka behov eleverna har. Lärarnas och elevernas insatser varierar beroende på lokala förhållanden och på vilka behov och förkunskaper eleverna har.

Lärarna i *Westlunds* studie påtalar att det blir roligare både för dem och för eleverna när möjligheten till variation ökar. Vid temarbeten lägger de ned extra kraft på vissa mål eller ämnen och den vanliga lunken, som de kallar ”uppspaltad”, bryts. Möjligheten att variera innebär också att skolorna kan optimera insatserna, att använda tiden smart. Med knappa resurser anses det än viktigare att pröva, följa upp och ompröva.

*Hansen och Lander*<sup>10</sup> konstaterar att det är uppenbart att skolor med högre effektivitetskänsla hos lärarna har varit mer aktiva i mål- och resultatstyrningen än andra skolor och att det är främst bland

---

<sup>9</sup> I. Westlund, *Otänkbart att gå tillbaka*, Linköping 2005.

<sup>10</sup> M. Hansen och R. Lander, *Effekter i försök med timplanen på grundskolan*, Göteborg 2005.

dessa skolor som effekter har uppstått på elevernas resultat. De skolor som nått bäst resultat i utvärderarnas undersökningar har alla under försöksperioden, och en del även tidigare, investerat kraftigt i sina organisationer. Det har varit nödvändigt för att få system med mentorer och utvecklingssamtal samt olika former av instrument för målplanering, uppföljning och dokumentation i funktion.

*Sammantalet* framstår som typiskt för skolor inom försöket att de lägger ned stor kraft på att tolka och tydliggöra samt att följa upp målen för utbildningen. Det gäller för arbetslaget men också på individnivå, dvs. för varje elev. Under försökets senare del finns, jämfört med när delbetänkandet publicerades, tendenser till att elevernas arbete med den individuella planeringen och uppföljningen har tonats ned till förmån för arbetet med att genomföra uppgifterna. Det finns en tendens till att skolorna förenklar arbetet och lägger mindre vikt vid att eleverna själva planerar arbetet.

Målarbetet utgår fortfarande i hög grad från mål att uppnå och betygskriterierna och har en relativt instrumentell karaktär. Helheter och mål att sträva mot har dock kommit mer i fokus nu än vid försökets inledning. Ändå finns skäl att uppmärksamma skolornas sätt att förhålla sig till målstrukturen, som enligt vissa resultat bygger på missuppfattningen att eleven först skall klara mål att uppnå för att sedan få ta sig an mål att sträva mot.

Typiskt för skolor i försöket är också att de avsatt tid på schemat för elevernas självreglerade arbete, ofta benämnt *elevens tid*, *individuell tid*, *eget arbete* eller *studiepass*. Större delen av veckan är fortfarande i de flesta skolor planerad för traditionell ämnesundervisning, för ämnesintegrerade och tematiska aktiviteter samt för andra gemensamma aktiviteter.

Individualiseringen uppfattas av många som ett självklart sätt att svara på elevers olika förutsättningar och olika sätt att lära. Samtidigt uppmärksammar forskarna och utvärderarna risken för en alltför privatiserad lärgång liksom att lärandet kan bli för ytligt och mekaniskt om eleverna i alltför hög grad får styra sitt arbete själva. Det kan också uppstå en konflikt mellan elevernas enskilda lärgångar och behovet att hålla ihop undervisningen i klassen. Det senare möts i många fall med olika former av flexibla grupp-sammansättningar.

### 4.3 Vad händer med ämnena?

Inför försöksverksamheten fanns en oro för att framför allt vissa s.k. praktiskt/estetiska ämnen, dvs. bild, musik, slöjd, hem- och konsumentkunskap samt idrott och hälsa, skulle påverkas negativt om timplanen togs bort. Denna oro grundade sig dels på att de praktiskt/estetiska ämnena kan vara dyra och i vissa fall är små jämfört med andra ämnen, dels på att lärare i dessa ämnen kan ha en svagare förankring i arbetslagen än övriga lärare och dels på att de behörighetsgivande ämnena svenska, engelska och matematik befarades ta överhanden.

I delbetänkandet bekräftades inte denna oro. På de flesta skolor fanns som tidigare slöjd, idrott och hälsa, musik, hem- och konsumentkunskap samt bild på schemat med egen tid. Därutöver ingick de ofta även i ämnesintegrerad tid och tematiskt arbete. Det fanns också tecken på att de praktiskt/estetiska ämnenas ställning inom ämnesintegrerade pass gick att utveckla ytterligare. Lärare i främmande språk kände större tveksamhet än andra lärare inför arbete utan timplan.

Den bild som redovisades i delbetänkandet har i sina huvuddrag fortsatt giltighet. Av skolornas rapporter till delegationen framgår nu att de praktiskt/estetiska ämnena snarare har stärkt sin ställning under försöket. Det har också blivit allt vanligare att fysisk aktivitet förekommer dagligen, något som säkert gäller även i andra skolor.

Dessutom rapporterar många skolor att de nu lagt in läsning varje morgon, efter att ha sett brister i elevernas läsutveckling. Det verkar också bli vanligare med olika typer av profilklasser med inriktning på t.ex. idrott, kultur, media, språk eller matematik.

Den tid som elever planerar för, själva eller i samråd med sin mentor, ger dock utrymme för individuella variationer, vilket betyder att vissa ämnen avstår tid till förmån för andra ämnen på individnivå. Elever som riskerar att inte nå målen i, eller är särskilt intresserade av, ett visst ämne kan lägga ned mer tid på detta.

I flera av de rapporter som redovisades inför delbetänkandet beskrevs att lärarna fick ägna mycket kraft och tid åt att bevaka och försvara sitt ämne. Ett genomgående intryck från skolornas senare dokumentationer och från våra skolbesök är att lärarna nu i ökad utsträckning ser och beaktar målen för varandras ämnen i den gemensamma planeringen.

”Vi har ökat individualiseringen och stärkt helhetssynen på lärandet med ett mera ämnesintegrerat arbetssätt.”

”Oro finns bland en del lärare att den traditionella ämnestiden minskar till förmån för en något mer diffus resurstid som är svår att utnyttja.”

”Bild, musik, slöjd och hemkunskap arbetar mycket tätt tillsammans och planerar teman/ämnedområden under läsåret.”

”Vi är fortfarande i ett tidstänkande när det gäller praktiskt/estetiska ämnen, liksom språk och i viss mån matematik.”

”Usk:en finns kvar på schemat som styrinstrument för hur lärartid används. Utifrån detta är det inte så konstigt att schemat fortfarande innehåller exakta ämnes- och tidsangivelser.”

Bilden från delbetänkandet kompletteras också av vissa av forskarnas och utvärderarnas slutliga rapporter. Redan i delbetänkandet indikerade t.ex. *Alms* schemastudie<sup>11</sup> att oron för att vissa ämnen eller ämnesgruppers ställning, exempelvis idrott och hälsa eller de andra praktiskt/estetiska ämnena, skulle försvagas i en skola utan timplan tycktes vara obefogad.<sup>12</sup> Risken att de praktiskt/estetiska ämnena skulle trängas ut i samband med arbete utan timplan motsades också av bl.a. *Westlund* som i sin första rapport<sup>13</sup> uttryckte det som att dessa ämnen (”skelettet”) ligger kvar på schemat medan den fria tiden arbetar runt dessa fasta punkter. Hon menade att de praktiskt/estetiska ämnena snarast får mer tid i en skola utan timplan eftersom de, förutom att ha egen schemalagd tid, också förekommer i temaarbeten m.m.

I *Westlunds* uppföljande studie<sup>14</sup> framstår det nu snarare som ett problem att de praktiskt/estetiska ämnena och språkvalen i så hög grad har förblivit opåverkade under försöket. På mindre skolor är det svårt att involvera dessa ämnen i arbetslagens gemensamma arbete, eftersom undervisningen i dessa ämnen är beroende av lärare som kommer från andra skolor. På de större skolorna finns exempel på att de praktiskt/estetiska ämnena periodiseras för att möjliggöra en viss flexibilitet. Ett sätt att göra de praktiskt/estetiska ämnena mer medverkande i den gemensamma planeringen är enligt *Westlund* att lärare i t.ex. språkvalet informeras om vilka teman som är aktuella och på det sättet ges möjlighet att anknyta till detta i sin undervisning.

---

<sup>11</sup> F. Alm, *Skolämnen och alternativten Schemat som indikator på vad som händer i skolor utan timplan*, Linköping 2003.

<sup>12</sup> Vad studiens resultat faktiskt visar är att ämnena tilldelats schemapositioner, hur tids-tilldelningen ser ut har inte analyserats.

<sup>13</sup> I. Westlund, *Gränslöst arbete – inom vissa gränser*, Linköping 2003.

<sup>14</sup> I. Westlund, *Otänkbart att gå tillbaka*, Linköping 2005.



Enligt slutrapporten av *Elmeroth m.fl.*<sup>15</sup> varierar effekterna något för undervisningen i olika ämnen. Samtliga lärare i studien är eniga om att det är av största vikt att alla elever når målen i de behörighetsgivande ämnena, en inställning som återkommer i andra underlag delegationen studerat. Detta får till följd att de elever som har svårt att nå målen i dessa ämnen använder mycket av den individuella tiden för studier i dessa. Utöver kraven på godkända betyg i engelska, matematik och svenska avgör lärarnas sätt att ställa krav och tydliggöra målen vilket eller vilka ämnen eleverna i övrigt fördjupar sig i under den individuella tiden.

Enligt *Elmeroth m.fl.* är uppdelningen av tiden mellan ämnestid och individuell tid föremål för återkommande diskussioner i de studerade skolorna. Såväl elever som lärare anser att de samhällsorienterande ämnena har gynnats av försöket. I dessa ämnen uppfattas kunskapskraven som tydliga. Det förekommer prov med jämna mellanrum där kunskaperna stäms av. Det är lätt att fortsätta med uppgifter med olika innehåll under den individuella tiden, eftersom dessa inte kräver några specialarrangemang. Även svenska och svenska som andraspråk fungerar mycket bra i försöket enligt lärarna. På den individuella tiden kan eleverna skriva uppsatser och läsa böcker. Försöket har också öppnat möjligheter för ämnesövergripande och tematiskt arbete där svenskämnet har en given plats.

I svenska som andraspråk har enligt utvärderingen den flexibla organisationen inneburit att eleverna utöver direkt arbete med svenska också kan få hjälp med språket inom skolans övriga ämnen. Eleverna väljer ofta att gå till läraren i svenska som andraspråk under den individuella tiden, och kan då ha med sig böcker och uppgifter från andra ämnen. Läraren i svenska som andraspråk kan, enligt eleverna, förklara innehållet i läroböckerna på ett helt annat sätt än andra ämneslärare.

Matematikämnet har inte påverkats av försöket i särskilt stor utsträckning, menar både elever och lärare i utvärderingen. Under ämnestiden håller lärarna ibland genomgångar som följs av individuellt arbete i boken, som sedan fortsätter under den individuella tiden. Här kan eleverna använda olika mycket tid för att lösa samma uppgifter, men det finns också möjligheter till fördjupning. Eleverna uttrycker dock en önskan om en större variation av undervisningsformerna i matematik.

---

<sup>15</sup> E. Elmeroth m.fl., *Tid för målstyrning*, Kalmar 2005.

Lärarna i de naturorienterande ämnena känner en oro över att kunskaperna riskerar att bli ytliga under ämnestiden som upplevs knapp. De naturorienterande ämnena tillhör också de ämnen som verkar stöta på en del praktiska svårigheter. Det är t.ex. svårt att genomföra demonstrationsförsök och laborationer under den individuella tiden.

För språkämnen gäller svårigheterna dels den begränsade möjligheten att genomföra kommunikationsövningar under den individuella tiden, dels andra lärares bristande kunskaper i olika språk. Det senare blir ett problem om elever behöver hjälp i språk under arbetspass som leds av lärare i andra ämnen än det aktuella språket. Även i musik finns en del praktiska svårigheter eftersom det är viktigt att musicera tillsammans. I detta ämne har det emellertid skapats olika alternativa aktiviteter som eleverna kan välja mellan.

Enligt Elmeroth m.fl. menar flera lärare i praktiskt/estetiska ämnen att den individuella tiden ger delvis bättre möjligheter att öva färdigheter. När eleverna har mycket att göra i de teoretiska ämnena kan dock de praktiskt/estetiska ämnena bli lidande. Ämnena är emellertid populära och det händer att eleverna väljer ett praktiskt/estetiskt ämne när de vill koppla av eller få tillfälle att umgås. I slöjd och bild finns behovet att göra färdigt påbörjade arbeten. Liksom övriga lärare upplever lärarna i de praktiskt/estetiska ämnena att det är tidsbrist i ämnet, men de upplever ingen kamp om tiden, utan menar att även kollegorna i andra ämnen är måna om deras ämnen.

Inte heller i de skolor *Söderström*<sup>16</sup> studerat finns några indikatorer på att de praktiskt/estetiska ämnena har förlorat tid och betydelse. Många lärare framförde redan vid projektets inledning förhoppningar om att främst idrott och hälsa samt slöjd skulle kunna ges mer tid och detta har man i någon mån lyckats realisera. I år 6–9 bidrog de praktiskt/estetiska ämnena i ett inledningsskede med tid till studiepassen. Lärarna i dessa ämnen såg denna tid som förlorad så vid intervjuerna 2004 var tiden åter ämnesbunden.

Under försöket har kommunen i Söderströms studie genomfört en matematiksatsning där matematikens roll som ett kommunikationsämne har poängterats. Det har gjort det viktigt att tillsammans med andra diskutera matematiska problem och dess lösningar. En

<sup>16</sup> Å. Söderström, *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – Individualisering eller privatisering av lärprocessen*, Karlstad 2005.

konsekvens av satsningen är att omfattningen av elevernas egna arbete har tonats ner.

*Hadenius*<sup>17</sup> har låtit elever vid de sex studerade skolorna redovisa med vilken/vilka lärare eleven har diskuterat studieplanering och mål. De ämnen där detta skett i högst utsträckning är på en fallande skala svenska, engelska, samhällsorienterande ämnen, matematik, bild och naturorienterande ämnen. En enda elev nämner hem- och konsumentkunskap och en enda slöjd. Vid merparten av de fyra försöksskolorna är det ingen elev som diskuterat studieplan i hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik eller slöjd. Förhållandena är relativt lika i försöksskolorna och jämförelseskolorna. Hadenius påpekar att om lärare i dessa ämnen oroar sig för att ämnena skall få minskad tid i en målstyrd skola är kanske ett sätt att stärka ämnet att just upprätta och diskutera studieplaner i ämnet.

Av Hadenius<sup>18</sup> lärarstudie framgår att fokus i samtalen om skolans mål har ändrats under försökets gång. Några lärare konstaterar t.ex. att de nu intresserar sig mer för kollegorna och deras syn på eleverna. Hadenius tror att den här utvecklingen är klart positiv för många. Att lyfta blicken och ta ett helhetsansvar bör på många sätt främja verksamheten och kan stärka den professionella identiteten inom lärarkåren. Hadenius inflikar dock att det samtidigt innebär att lärarna inom en begränsad arbetstid ägnar mer intresse åt andra ämnens mål och att det rimligen innebär att tiden för det egna området minskar. Hadenius tror att staten i sin tillsyn i framtiden kan ha anledning att följa och bevaka utvecklingen när det gäller balansen mellan helheter och ämnesinnehåll.

Samtliga fyra fallskolor i studien av *Sigfridsson och Sundberg*<sup>19</sup> lyfter fram de ökade möjligheterna för ämnessamverkan i en skola utan timplan. Studien visar emellertid på svårigheter att implementera ämnesövergripande samverkan i undervisningen. Det är t.ex. i regel fråga om en mer operativ samverkan mellan ämnen, där olika ämnen tar olika moment inom det planerade temat, snarare än en konceptuell samverkan, där de olika ämnesperspektiven bryts mot varandra i mer innehållsliga termer.

---

<sup>17</sup> K. Hadenius, *Elever, mål och makt – två bilder*, Uppsala 2005.

<sup>18</sup> K. Hadenius, *... steg mot målstyrning*, Uppsala 2005.

<sup>19</sup> B. Sigfridsson och D. Sundberg, *En reform i tiden*, Växjö 2005.

*Johansson m.fl.*<sup>20</sup> konstaterar att elevernas berättelser inte tyder på att det uppstår någon treämnesskola. Arbetspassen utgör ju på de flesta försöksskolor endast en liten del av veckans skoltimmar. Under den övriga tiden följs ett schema som bygger på traditionella principer. Samtidigt slås fast att vare sig det existerar en nationell timplan eller inte så ser lärarna i de behörighetsgivande ämnena som sin uppgift att bevaka att eleverna inte väljer bort dessa ämnen samt att kraven på godkända betyg i de behörighetsgivande ämnena har betydelse för hur tiden används. Utvärderarna konstaterar vidare att betygen motverkar lärarnas ambitioner att arbeta ämnesövergripande.

*Lindgren och Folkestad* tar i sin studie särskild utgångspunkt i de estetiska ämnenas betydelse, identitet och utvecklingsmöjligheter i en skola utan timplan, och då med tonvikt på musikämnet.

I sin första rapport<sup>21</sup> menade Lindgren och Folkestad att avregleringen av timplanen skulle kunna ge bättre förutsättningar för att arbeta med läroplanens mål om "eget skapande", "estetiska aspekter" och "olika kunskapsformer" utifrån varje enskild elevs förutsättningar. De konstaterade dock att ingen förändring hade skett av den tidsmässiga planeringen för de praktiskt/estetiska ämnena vid de försöksskolor som ingick i studien. De såg dock en förändring av innehållet i verksamheten, vilket kunde bero på såväl försöksverksamheten som decentraliseringen i sin helhet.

Rektorernas syn på elevers möjligheter att få arbeta med estetiska ämnen skilde sig åt i studien. Två inställningar gjorde sig gällande. Den ena innebar att det var möjligheterna till godkända resultat i de behörighetsgivande ämnena som styrde utrymmet för estetiska ämnen. Den andra innebar, oberoende av detta, att det var viktigt med andningshål där eleverna genom estetisk verksamhet ges möjlighet att stärka självförtroendet och därigenom få bättre förutsättningar att nå målen även i övriga ämnen. Enligt Lindgren och Folkestad kan skillnaden mellan dessa skilda kunskapssyner medverka till att likvärdigheten i betydelsen lika tillgång undermineras.

I sin andra rapport<sup>22</sup> menar Lindgren och Folkestad att skolan genomgått ett utbildningspolitiskt systemskifte som innebär att det

<sup>20</sup> U. Johansson m.fl., *Tid som frihet – tid som tvång*, Umeå 2005.

<sup>21</sup> M. Lindgren och G. Folkestad, *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet*, Göteborg 2003.

<sup>22</sup> M. Lindgren och G. Folkestad, *Skolans musikaliska och estetiska verksamhet i en avreglerad skola*, Göteborg 2005.

kollektiva perspektivet har fått stå tillbaka för det individuella. De hänvisar i sammanhanget till Skolverkets ämnesrapport för musik<sup>23</sup> där det hävdas att den tilldelade tiden för ämnet musik, enligt den nationella timplanen, och ämnesmålen inte harmoniserar samt att högsta betyg i musik förutsätter att eleven måste spela något instrument på sin fritid.

Vid Lindgren och Folkestads studier i fyra skolor har iakttagits olika grunder på vilka skolornas estetiska verksamhet legitimeras. En är elevers behov. Vissa elever tillskrivs ett större behov av estetisk verksamhet i skolan än andra. Genom dessa elevers behov legitimeras den estetiska verksamheten och antas kunna fungera som specialpedagogik med terapeutiska inslag, vilket innebär att den estetiska verksamheten får en kompensatorisk uppgift. Genom att elever i behov av särskilt stöd ges mer tid i ämnen som bild, musik och slöjd ges de större chans att anpassa sig till skolan och samhället.

Ett annat sätt att legitimera den estetiska verksamheten bygger enligt Lindgren och Folkestad på balans mellan praktisk och teoretisk helhet. Skolans teoretiska verksamheter balanseras med mer praktiskt inriktade aktiviteter. Även här utgår man från elevernas behov – men det är elevernas behov i största allmänhet. Forskarna menar att konstruktionen av skolans verksamhet som antingen ”estetisk/praktisk” eller ”teoretisk” är en logisk följd av synen på människan som uppdelad i kropp/själ och tanke/känsla. De lyfter fram paradoxen att lärarna för fram idén om ”den hela människan” utifrån en syn på människan som uppdelad.

Skolans estetiska verksamhet kan också legitimeras genom att den ses som lustfylld och rolig. Detta resonemang ligger i linje med både balans och behov. Precis som eleverna anses ha särskilda behov av estetisk verksamhet och en balanserad skoldag, anses de ha behov av att ha roligt i skolan.

Lindgren och Folkestad pekar vidare på att den estetiska verksamheten kan legitimeras genom att ha en metodisk funktion inom andra ämnen och verksamheter. Elever kan t.ex. få hjälp med läsinläringen genom olika ramsor och rörelsesånger. Ytterligare en legitimeringsgrund är att de estetiska ämnena är särpräglade med specifika förutsättningar i relation till skolans övriga ämnen.

I sin avslutande diskussion menar Lindgren och Folkestad att den estetiska verksamheten kan vara såväl terapeutisk och rolig som balanserande, men understryker vikten av att identifiera syftet

---

<sup>23</sup> *Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*, Skolverkets rapport 250, Stockholm 2004.

med undervisningen. Om syftet med musik är att lära eleverna läsa skall undervisningen inte läggas upp på samma sätt som om man hoppas uppnå en djupare kunskap i musicerande. Ser vi skolan även fortsättningsvis som en del av samhällets kulturliv menar forskarna att vi måste ta barns och ungdomars kulturintresse och förmåga att utvecklas estetiskt och konstnärligt på allvar.

Gemensamt för samtliga skolor i Lindgrens och Folkestads forskningsstudier är det stora behovet av att legitimera den estetiska verksamheten. Författarna menar att de nationella styrdokumentet till stor del har förlorat sin kraft att styra skolans estetiska verksamhet. Lindgren och Folkestad kan inte spåra några skillnader mellan skolor i eller utanför försöket med utbildning utan timplan. Snarare är det skolornas åldersprofil och lärarnas utbildning och kompetens som styr.

*Sammantaget* ger inte utvecklingen i skolorna under försöksverksamheten anledning till oro för att något eller några ämnen skall missgynnas konsekvent av arbete utan timplan. De praktiskt/estetiska ämnenas ställning har t.ex. snarare stärkts under försökets gång. De har ofta fått mer tid genom att den vanliga ämnesundervisningen har lämnats i stort sett orörd samtidigt som ämnena också ingår i ämnesintegrerat arbete och tema. Det finns inte heller några tecken på att försöket generellt lett till en treämnesskola.

Lärare i svenska, svenska som andraspråk och samhällsorienterande ämnen är positiva till utvecklingen. Det gäller i hög grad även lärare för de praktiskt/estetiska ämnena. Undervisningen i matematik påverkas inte av försöket. Lärare i naturorienterande ämnen oroar sig dock för att ämnena får för litet tid för ämnesundervisning och laborationer. På motsvarande sätt oroar sig lärare i främmande språk för att det är svårt att genomföra kommunikationsövningar på tiden för elevernas självreglerade arbete. De problem som verkar finnas handlar således om praktiska hinder inom ramen för den planering som arbetslaget förfogar över, dvs. hur tiden planeras och undervisningen organiseras för att målen skall nås inom de olika ämnena.

De ökade möjligheterna till ämnessamverkan upplevs som positivt av skolorna. Lärarna är mer intresserade av varandras ämnen och målen för dessa än tidigare. Ett problem är hur man skall lyckas involvera alla ämnen i den gemensamma planeringen, ett annat är att det ofta kommer att handla mer om en operativ samverkan mellan ämnena än en i verklig mening konceptuell samverkan.

#### 4.4 Elevernas ansvar och inflytande

Ett av syftena som skolor och kommuner redovisade att de hade för att vilja delta i försöksverksamheten var att ge eleverna större ansvar för, och därmed också ett ökat inflytande över, de egna studierna. Av delbetänkandet framgår att eleverna i försöket vid denna tidpunkt hade fått ett ökat ansvar för och inflytande över sina studier och att eleverna uppskattade den ökade friheten. Elevernas ökade ansvar och inflytande gällde främst tidsanvändning och arbetsformer inom ramen för de öppna undervisningspassen. Inflytandet var dock, trots att det ökat, fortfarande begränsat och i flera studier efterfrågade eleverna ett större inflytande. Det framgick också att elever som har svårt att nå målen tenderar att bli mer styrda än elever som klarar sig bra.

Bearbetningen av underlaget till NU03 pekade på att elevernas inflytande över de egna studierna var större i försöksskolorna än i övriga skolor. Elever i försöksskolorna angav i högre grad än elever i övriga skolor att de är med och bestämmer hur tiden skall fördelas, hur de skall arbeta och vad som skall tas upp i olika ämnen, om vilka böcker som skall användas, om läxor och prov samt om vissa arbetsmiljöfrågor. Elevernas inflytande var dock begränsat för samtliga variablerna, både för elever i försöket och för elever i övriga skolor. Enligt resultaten uppfattar pojkar att de har ett större inflytande än vad flickor uppfattar att de har. Det gäller både i försöksskolorna och i övriga skolor.

Det framgår nu av skolornas dokumentationer att tendenserna till ett ökat ansvar och inflytande för försöksskolornas elever har stärkts ytterligare under försökets senare år och att detta främst är knutet till det självreglerade arbete som bedrivs under de egna studiepassen. Det ökade elevinflytandet är nära förknippat med utvecklingen mot ett mer målorienterat, elevaktivt och individualiserat arbetssätt.

”Det gynnar elevernas lärande att de i viss mån kan välja vad de ska jobba med efter intresse. Om en elev har ett specialintresse så drar det med sig andra ämnen.”

”När det gäller elevinflytande så har inte timplanelöst inneburit någon förändring sedan tidigare. Detta är ett område som vi bör utveckla ytterligare.”

”I och med att vi förändrat vårt arbetssätt har eleverna mycket inflytande i det vardagliga arbetet både med vad och hur. Vi har tagit bort ’eget arbete’.

”Studieresultat och måluppfyllelse ser ut att utvecklas i rätt riktning, men framför allt så har eleverna nu ett större inflytande över sin inläring och klimatet i skolan känns positivt.”

”Vi har också fått ett bra arbetsklimat och en bra stämning mellan elevlärare-förälder.”

Enligt *Söderström*<sup>24</sup> visar litteraturen om elevers inflytande att motiven för att öka elevinflytandet i viss utsträckning är kopplade till skolans övergripande uppdrag att fostra demokratiska medborgare, men att det också finns mer klassrumsnära motiv som att elevers engagemang för skolarbetet ökar när de får möjlighet att påverka sin arbetssituation. Den bredare skolforskningen pekar annars på att elevers inflytande mer handlar om rastaktiviteter och klassresor än om innehållet i det dagliga arbetet. Av lärare och skolledare framhålls ofta elevers eget arbete som exempel på hur elevers inflytande över det dagliga arbetet ändå har ökat och tagit en ny gestalt.

Majoriteten av eleverna i år 6–9 i Söderströms studie tycker bra om studiepassen även om de anser att de lär sig mest under lärarledda lektioner. Elevers ”egen planering” lär enligt Söderström elever att disciplinerat utföra ett allt mer individualiserat arbete, dock på bekostnad av gemensamt kunskaps- och erfarenhetsutbyte.

*Elmeroth m.fl.*<sup>25</sup> menar att såväl elevernas inflytande som ansvar har påverkats i positiv riktning av försöket. Jämfört med referensskolorna har försöksskolorna kommit en lång bit på väg och man menar att dessa har mycket att lära andra skolor om den nationella timplanen avvecklas.

Elevinflytandet under de vanliga ämneslektionerna är enligt Elmeroth m.fl. fortfarande begränsat och handlar främst om *hur* och *när* vissa moment skall behandlas. Inflytandet över den individuella tiden är däremot större. Försöksskolorna har i högre grad än referensskolorna skapat förutsättningar för olika former av individualisering, vilket skapat möjligheter för elevinflytande i det

<sup>24</sup> Å. Söderström, *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – Individualisering eller privatisering av lärprocessen*, Karlstad 2005.

<sup>25</sup> E. Elmeroth m.fl., *Tid för målstyrning*, Kalmar 2005.



dagliga arbetet men som också kräver att eleverna tar ansvar för sina val och för att fullfölja vad de har planerat.

Elmeroth m.fl. menar att eleven har fått en ny roll som förhandlare, något som upplevs som stimulerande. Förhandlingarna gäller i första hand när och hur uppgifter och läxor skall göras, men exempelvis också om tiden skall ägnas åt att läsa inför prov eller åt att ta igen missade moment på grund av frånvaro. Indirekt har eleverna fått en större möjlighet att styra över sin fritid. Lärarna i studien har en övervägande positiv syn på elevernas förmåga till ansvarstagande. Känslan av att ha inflytande över en del av sin skoldag bidrar enligt utvärderarna till att eleverna känner sig motiverade.

Elever och lärare anser att målinriktningen är tydlig på de studerade försöksskolorna. Såväl elever som lärare är dock tveksamma till om alla elever klarar av att ha inflytande och ansvar. Eleverna inser samtidigt att det är nödvändigt att kunna ta ansvar för att inte bli förlorare i systemet. De efterlyser därför aktiva insatser från lärarna för att öka kunskaperna om hur man gör när man tar ansvar. Enligt Elmeroth m.fl. menar lärarna däremot att eleverna blir ansvarsfulla genom att de får tillfällen till ansvarstagande.

*Lundahl m.fl.*<sup>26</sup> pekar på att det i såväl de utredningar som föregick försöksverksamheten som i försöket rått en stor och enligt forskarna föga ifrågasatt tilltro till vissa arbetssätt, som ämnesintegrerade studier och arbetssätt där eleverna avkrävs en hög grad av självstyrning och ansvar för sitt lärande. Att eleverna får större inflytande över sina studier och uppmuntras till större aktivitet och självständighet ses av de flesta som i huvudsak positivt. Forskarna konstaterar också att eleverna i de tre skolor som projektet följt delar denna uppfattning. De trivs med att kunna påverka takten, ordningen och innehållet i sitt arbete inom ramen för tematiska studier och arbetspass, även om de inte är helt utan reservationer.

Lundahl m.fl. uppmärksammar att innehållet i de öppna passen har betydelse för hur eleverna uppfattar dem. Endast läsläsning, arbete för att komma i kapp och provläsning räcker inte för att motivera eleverna. De högpresterande eleverna har dessutom inte sällan svårt att dra nytta av öppna pass p.g.a. brist på arbetsuppgifter och kan därför känna stagnation och leda. Forskarna

---

<sup>26</sup> L Lundahl m.fl., *Timmarna i skolan*, Umeå 2005.

konstaterar att innehållet i denna typ av lektioner bör uppmärksammas. Eleverna önskar sig också lärarledda lektioner med en högre grad av lärarstyrning, och tror inte att alla elever klarar av att vara självstyrande i sina studier.

Enligt resultaten från en enkät till ett stort antal rektorer som genomförts av Lundahl m.fl. är det betydligt vanligare att eleverna själva kan bestämma hur de disponerar tiden i deltagande än icke deltagande skolor.

Eleverna i *Sigfridssons och Sundbergs fallstudier*<sup>27</sup> har fått ett ökat inflytande över när uppgifterna skall utföras, men inflytandet över det innehåll som skall behandlas är begränsat. I samtliga fallstudier kan ses hur gemensamma normer i stället antar formen av ”individuella kontrakt”. Genom olika planeringsböcker, portfolios, individuella utvecklingspärmar och utvecklingsplaner etc. blir tidsordningen mer individuell. När, i vilka steg innehåll skall behandlas, i vilken takt som arbetet skall framskrida, i vilken ordning som olika innehållsområden skall relateras är förhållanden som regleras via dessa olika former av individuella kontrakt. På grund av att lärarna inte hinner anpassa innehållet efter individuella behov och förutsättningar får vissa elevgrupper endast ”more of the same” även under den tid som betecknas ”eget arbete”.

I *Hadenius elevstudie*<sup>28</sup> uppger en högre andel av de fyra försöksskolornas elever än eleverna i de båda övriga skolorna att de i lagom utsträckning kan påverka arbetsformerna i skolan respektive innehållet i skolarbetet. Både vid mätillfällena 2002 och 2004 uppgav en större andel av eleverna i försöksskolorna än i övriga skolor att

- de har bra möjligheter att jobba klart,
- de har möjlighet att påverka mängden hemarbete,
- de har möjlighet att arbeta mer med roliga ämnen,
- de har möjlighet att arbeta mer med det de behöver.

Endast för påståendet att de har bra möjligheter att bestämma paus gällde motsatsen, dvs. att andelen var större i jämförelseskolorna.

Hadenius menar att en väg mot inflytande och ansvar för det egna arbetet är upprättandet av individuella utvecklingsplaner.

---

<sup>27</sup> B. Sigfridsson och D. Sundberg, *En reform i tiden*, Växjö 2005.

<sup>28</sup> K. Hadenius, *Elever, mål och makt – två bilder*, Uppsala 2005.

Nästan var tredje elev i studiens försöksskolor uppgav 2004 att de har en sådan plan. I jämförelseskolorna är det bara var femte elev. Dessa resultat är oförändrade sedan 2002.

I undersökningen 2004 prövade Hadenius även ett påstående om hur tiden räcker till diskussion och samarbete. Det råder enligt resultaten inte några stora skillnader mellan skolorna i och utanför försöksverksamheten i detta avseende, de som finns är till försökets fördel. Detta borde enligt Hadenius dämpa de farhågor som funnits för att slopad timplan skulle leda till ensamarbete för eleverna.

När det gäller möjligheterna till kollektivt inflytande över tidsanvändningen råder det enligt Hadenius inte några stora skillnader mellan försöks- och jämförelseskolorna. Andelen elever som svarar att de som grupp aldrig får vara med och bestämma över tidsanvändningen är dock mindre i försöksskolorna, vilket enligt Hadenius kan indikera att en slopad timplan så småningom kan bidra till att fler elever får möjlighet till medbestämmande. Hon understryker dock att resultatet inte är tillfredsställande i nuläget, varken för skolorna i eller utanför försöket. Elevernas kollektiva inflytande över arbetsformer och organisation slår i litet olika riktning, varför inga tydliga slutsatser kan dras.

På fråga om eleverna deltagit i diskussioner om val av eller planering för tema/projekt svarar en högre andel av eleverna i försöksskolorna än i jämförelseskolorna ”ja”, men en högre andel svarar också ”nej”. Även om formen för inflytande kan vara ”diskussion i klassen”, och således erbjuds alla i klassen, uppfattas den inte av alla elever eller så orkar de inte engagera sig.

Elevernas egna förslag till hur inflytandet och medbestämmandet skall öka skiljer sig inte på något särskilt sätt mellan skolor som är med i försöket och de som står utanför. Eleverna vill till exempel bestämma mer om arbetssätt, schema, raster, projekt, temadagar, tidsfördelning per ämne. Många nämner också skolgården och skolmaten. Hadenius intryck är att elever generellt vill ha mer inflytande, men att de har svårt att konkretisera över vad.

En av Hadenius utgångspunkter i utvärderingen är att elevernas inflytande förutsätter kunskap om och förståelse för skolans mål. Enligt Hadenius är det därför tillfredsställande att försöksskolorna har fler elever som har kunskap om och bekantskap med kursplanerna. En större andel elever i försöket har läst eller diskuterat kursplanen i alla de fem ämnen studien fokuserar och andelen har dessutom ökat. Denna slutsats får stöd av *Westlund*

som i sin uppföljande studie<sup>29</sup> pekar på att lärarnas och rektorernas ambition är att eleverna skall involveras i olika typer av måldiskussioner och att det i sig anses vara en form av elevinflytande. ”Eleverna lär sig att reflektera över sitt lärande och ser att de faktiskt kan saker.”

Enligt Hadenius<sup>30</sup>, som har specialstuderat flickors situation, upplever flickor i huvudsak att de har tillgång till den handledning de behöver under arbetspassen. Hadenius huvudstudie tyder dock på att många lärare ger mer tid åt pojkarna. Kanske är flickorna nöjda med sin handledning trots att de får mindre lärartid. Hadenius hänvisar till att flickor enligt läroplanen skall få lika mycket uppmärksamhet som pojkar.

Skolledarna från de fem skolorna i *Kristianssons* studie<sup>31</sup> karaktäriserar lärarnas syn på den ”ideala eleven” i det här systemet som en elev som

- visar en förmåga att ta ansvar för sitt lärande,
- tar egna initiativ,
- utvärderar vad han/hon lärt sig och reflekterar över sitt eget lärande,
- arbetar självständigt,
- är trygg i sig själv och visar empati mot andra och
- är harmonisk, duglig och demokratisk.

Det handlar således om elever som är duktiga i att ta eget ansvar. Enligt skolledarna har vissa elever på skolorna utvecklat dessa förmågor medan andra inte når dit i sitt skolarbete. Den senare gruppen utgörs av dels resultatfixerade kodknäckare med gott läshuvud, men med brister när det gäller kunskapskvaliteter, dels övergivna korridorvandrare som inte knäcker koden och inte når godkända betyg och dels elever med olika inlärningssvårigheter som är svåra att hjälpa så att de når godkända betyg.

Resultaten från de sex skolor som *Johansson m.fl.*<sup>32</sup> följt pekar på att det som sker i försöks- och referensskolor är oberoende av om timplanen följs eller inte, det handlar mer om hur undervisningen

---

<sup>29</sup> I. Westlund, *Otänkbart att gå tillbaka*, Linköping 2005.

<sup>30</sup> K. Hadenius, *...steg mot målstyrning*, Uppsala 2005.

<sup>31</sup> M. Kristiansson, *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – skolledares samtal om skolarbetet och dess problem*, Karlstad 2005.

<sup>32</sup> U. Johansson m.fl., *Tid som frihet – tid som tvång*, Umeå 2005.

är organiserad. Under den självreglerade tiden är elever som är utrustade med det som utvärderarna benämner ”ideal elevkompetens” vinnare. De använder tiden effektivt och kan själva söka kunskap om läraren inte tillhandahåller den. De kan därmed avancera snabbare än då takten i lärarens förmedling bestäms av den grupp elever som inte har den ”ideala elevkompetensen”.

De elever som uppenbart inte ägnar sig åt skolarbete får lärarens uppmärksamhet, och därmed också lärarens stöd. Förlorarna är därför, enligt utvärderarna, de som ser ut att jobba med rätt saker och får vara i fred, även om de i själva verket gör något helt annat. Utvärderarna anser att det självreglerade arbetssättet därmed skapar en ny grupp elever i behov av stöd, som med ett mer traditionellt arbetssätt inte skulle behöva det. De behöver hjälp med såväl planering före arbetspassen som kontroll av utfört arbete efter arbetspassen. Konsekvensen av detta blir samtidigt att det bli svårare för eleven att utveckla det ansvar och den självständighet som är avsikten med arbetssättet.

Även Johansson m.fl. har studerat vilken roll kön har i en skola utan timplan. Enligt dem är de självgående flickorna vinnare. De stökiga pojkarna finns bland förlorarna, även om det kompenseras av att lärarna lägger mer tid och uppmärksamhet på dem. Enligt Johansson m.fl. är därför de tysta flickorna vars svårigheter inte uppmärksammas de som förlorar mest.

*Hansen och Lander*<sup>33</sup> har analyserat enkätsvar från ett stort antal elever vid tretton skolor med höga ambitioner i mål- och resultatstyrning. En hög andel (81 procent) av eleverna i år 6 och en relativt hög andel (64 procent) av eleverna i år 9 har en god tilltro till sin förmåga att hantera mål och tid, dvs. att ta ansvar. Även lärarna i Hansen och Landers studie (lärare från 123 skolor) fick skatta elevernas förmåga till självreglering. Det visade sig att skolor med höga ambitioner och hög aktivitet vad gäller mål- och resultatstyrning tenderar att ha elever som är duktiga på självreglering.

*Sammantaget* framgår av delegationens olika underlag att eleverna successivt under försöket har fått ökat ansvar och inflytande, fast då främst under arbetspassen som avsatts för självreglerat arbete. Eleverna är positiva till det ökade inflytandet som kan skapa ökat

---

<sup>33</sup> M. Hansen och R. Lander, *Effekter i försök med timplanen på grundskolan*, Göteborg 2005.

engagemang, men efterfrågar mer. Inflytandet handlar i första hand om var, när och hur, men i mindre utsträckning om vad. De elever som gynnsats av det självreglerade arbetet är de som använder tiden effektivt och själva söker kunskap. Eleverna har i många fall stor tilltro till sin egen förmåga att ta ansvar. Samtidigt finns en stor enighet om att vissa elever inte klarar detta utan stöd.

#### 4.5 Elever i behov av särskilt stöd

Det bör finnas stora möjligheter att anpassa en skola utan timplan till elevers skilda behov och förutsättningar. Av delbetänkandet framgick att försöksskolornas elever och föräldrar i stort var positiva till hur behoven hos elever i behov av särskilt stöd togs om hand. Lärarna såg både möjligheter och problem med det sätt de valt att organisera arbetet på. Elevernas behov uppmärksammades och man sökte organisera lösningar utifrån deras individuella förutsättningar. Det flexibla arbetssättet frigjorde enligt lärarna tid för elever i behov av särskilt stöd. Det konstaterades dock att det krävs särskilt medvetna strategier och kunskaper för elever med mer uttalade svårigheter på grund av funktionsnedsättning.

Av underlaget till NU03 framgick också att det var avsevärt vanligare att skolor i försöksverksamheten hade som princip att organisera stödet inom ramen för ordinarie undervisning än i övriga skolor. En högre andel av eleverna i försöket än i övriga skolor uppgav också att skolan stödjer och hjälper alla elever som har det besvärligt.

I sina dokumentationer till delegationen menar skolorna fortfarande att man genom ett förändrat arbetssätt nu har möjlighet att avsätta mer tid till de elever som är i behov av särskilt stöd och att detta kan planeras och organiseras flexibelt utifrån elevernas behov, dvs. inte schemaläggas i en fast form för hela terminer i taget. Vissa elever behöver dock en tydligare styrning för att klara av sin skolsituation – och då får eleverna det.

”Specialpedagogerna ser arbetet utan timplan som en nödvändighet. Det hade inte fungerat om de inte arbetat efter elevernas behov”

”Vi har också blivit tydligare som lärare att styra de elever som behövt det för att klara målen i läroplanen och betygskriterierna.”

Vi har vid våra kommun- och skolbesök fått uppfattningen att organiseringen av undervisningen för elever i behov av särskilt stöd är en fråga skolorna lägger ned stor möda på att lösa. Man avsätter särskilda resurser ur arbetslaget för att möta behoven hos de elever som har svårigheter att nå målen. Tiden för det självreglerade arbetet utnyttjas för denna typ av särskilda insatser. Ingen av de skolor som vi har besökt menar att de har några särskilda strategier för t.ex. pojkar eller elever med utländsk bakgrund, som generellt sett har sämre studieresultat än flickor och elever med svensk bakgrund. De insatser som genomförs tar i stället sin utgångspunkt i elevernas svårigheter att nå målen.

En elevgrupp som tidigt uppmärksammades av forskarna och utvärderarna var de elever som har problem att klara kravet på målmedvetenhet och självdisciplin, egenskaper som är viktiga inom ramen för det självreglerade arbetet. Westlund tog i sin första rapport<sup>34</sup> fasta på begreppet "vandrare" för att karaktärisera dessa elever. Enligt Westlund har förmodligen dessa elever alltid funnits, men blir enligt flera utsagor synligare i det "nya systemet". En vandrare elev stör mer än en elev som tagit "mental rast", vilket alltid varit möjligt. Vandrarna behöver mer struktur och lärarstyrning än andra elever vilket minskar deras möjligheter att göra egna val.

I sin slutrapport redovisar Elmeroth m.fl.<sup>35</sup> att det i försöket träder in stödstrukturer för den grupp elever som har svårt att hävda sig och behöver mycket stöd. Strukturen innebär att eleven får en utstakad väg mot ett lämpligt mål. Konsekvensen blir att eleven får betydligt mindre frihetsgrader än andra elever, men också förbättrade resultat. Utvärderarna hänvisar bl.a. till sin analys av resultat från Skolverkets nationella utvärdering (NU03) som pekar på att elevgrupper som har sämre förutsättningar för skolframgång har gynnats av försöksverksamheten.

Stödstrukturerna på försöksskolorna innebär enligt Elmeroth dels att elevernas behov kartläggs och dokumenteras på ett annat sätt än tidigare, dels att hemmet involveras på ett tydligare sätt i elevernas kunskapsutveckling. Med mer individuella lösningar har behovet av planering och dokumentation ökat. Tiden ses inte längre som en garant för att eleverna har fått kunskap. De nya

---

<sup>34</sup> I. Westlund, *Gränslöst arbete – inom vissa gränser*, Linköping 2003.

<sup>35</sup> E. Elmeroth m.fl., *Tid för målstyrning*, Kalmar 2005.

strategierna för att planera och följa upp elevernas utveckling tycks enligt utvärderarna gynna de elever som den tidsstyrda skolan inte lyckats fånga in. Läraren tycks i högre grad diskutera strategier för ett effektivt lärande med den grupp elever som är i behov av särskilt stöd än med övriga elever. Eleverna överges inte i sin kunskapsutveckling utan följs och stötts av lärare och föräldrar.

I *Söderströms* första rapport<sup>36</sup> ansåg sig lärarna ha blivit bättre på att uppmärksamma elevers problem och tillägnat sig mer kompetens i hur man arbetar med barn som är i behov av extra stöd. Enligt *Söderströms* slutrapport<sup>37</sup> fungerar dock ett friare arbetssätt sämre för elever med läs- och skrivsvårigheter eller med koncentrationssvårigheter. Dessa elever behöver struktur, vilket i några arbetslag lösts genom inrättandet av speciella ”strukturgrupper”, dvs. särskilda elevgrupper där hänsyn tas till elevernas behov av stöd och struktur. För att göra denna indelning möjlig uppger flera lärare att de lägger ned mer tid med eleverna än vad som annars förväntas. Vinsten anses vara att både elever och lärare får en bättre arbetssituation.

*Söderström* hävdar att det finns en resursbrist i skolan som gör att det är för få lärare, särskilt med specialkompetens, vilket främst anses drabba elever i behov av extra stöd. Hon förvånas samtidigt över att så få lärare i studien lyft resurser som ett problem.

Av *Hadenius*<sup>38</sup> enkät till lärare på sex skolor framgår att en stor andel av försöksskolornas lärare anser att just gruppen elever i behov av stöd får en ökad möjlighet att nå kunskapsmålen när timplanen tas bort, genom att de också får ökad tillgång till handledning. Andelen som anser detta är lägre för gruppen elever som har lätt för sig och för den grupp som *Hadenius* benämner gråzonsbarn. Inför delbetänkandet redovisade *Hadenius*<sup>39</sup> att både elever och föräldrar i de studerade försöksskolorna ansåg att eleverna får den hjälp som de behöver i högre grad än vad föräldrar och elever bedömer att eleverna får i jämförelseskolorna.

---

<sup>36</sup> Å. Söderström, *Elevers och lärares lärande och lärmiljö ur ett lärarperspektiv*, i Kristiansson m.fl. *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen*, Karlstad 2003.

<sup>37</sup> Å. Söderström, *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – Individualisering eller privatisering av lärprocessen*, Karlstad 2005.

<sup>38</sup> K. Hadenius, *...steg mot målstyrning*, Uppsala 2005.

<sup>39</sup> K. Hadenius, *Utan timplan – ur lärares och elevers synvinklar*, Uppsala 2003.



*Hansen och Landers*<sup>40</sup> rektorsenkät från början av försöket indikerade att mycket av arbetslagssamverkan sker just kring elever i behov av särskilt stöd. Hansens särskilda studie<sup>41</sup> med inriktning på specialpedagogik pekar på både möjligheter och problem för elever i behov av särskilt stöd. I studien har speciallärare och specialpedagoger fått redogöra för dels vilka krav mål- och tidshantering ställer på elever i behov av särskilt stöd, dels vilken roll den kan ha i att orsaka problem. Intervjuerna har genomförts på vad som kan karaktäriseras som ”framkantsskolor”.

Enligt lärarna möjliggör den friare användningen av tiden i skolan en flexibilitet i tilldelningen av tid för olika ämnesinnehåll, så att tiden i högre grad anpassas till enskilda elevers individuella behov. Det kan särskilt gynna elever med inlärningssvårigheter som då får tid för ämnesinnehåll där det är svårt att uppnå målen, och därmed kan delta på mer jämlika villkor i klassgemenskapen. Nya schemapositioner som t.ex. ”eget arbete” kan också ge ökade möjligheter för specialpedagogerna att arbeta direkt med eleverna utan att de behöver lämna den egna klassen, vilket har sociala fördelar och minskar risken för att etablera en identitet som ”utanför”.

Av intervjuerna att döma kan en lösare struktur som hör ihop med en friare användning av tiden och en högre grad av individualisering återfinnas på

- en övergripande nivå som avser den indelning av terminen, veckan och dagen som tar sig uttryck i schemat,
- den del av tiden som går under namn som t.ex. ”eget arbete” och
- de konkreta uppgifter som organiserar elevernas lärande.

En lösare struktur på samtliga tre nivåer ställer krav på att eleven kan överblicka och orientera sig i skolans nya system, att eleven kan styra sig själv och koncentrera sig i en miljö som kan bli stökig samt att eleven kan bryta ned och strukturera sitt eget arbete.

De fördelar som specialpedagogerna ser med en ökad inriktning på styrning mot mål rör ofta de instrument som utvecklats för att synliggöra och kommunicera den enskilda elevens utveckling vad gäller kunskaper, färdigheter och sociala förmågor. I vissa skolor där man arbetat med planeringsbok, portfolio och individuella utvecklingsplaner är man eniga om att dessa kan vara ett stöd. Det

---

<sup>40</sup> M. Hansen och R. Lander, *Skolorna i försöket utan timplan; Karaktäristiska drag hösten 2002*, Göteborg 2003.

<sup>41</sup> M. Hansen, *Struktur och målmedvetenhet*, Göteborg 2004 och M. Hansen och R. Lander, *Effekter i försök med timplanen på grundskolan*, Göteborg 2005.

kan även sporra elever som annars har svårt att se sina egna framsteg och det vidare sammanhang som aktuella aktiviteter ingår i. Instrumenten underlättar även kommunikationen med elevernas föräldrar om barnets utveckling.

Ett ökat fokus på mål och måluppfyllelse kan emellertid enligt Hansen också göra skolan besvärligare för elever med inlärningsproblem. Arbetet med att nå målen i svenska, engelska och matematik kan ta tid från andra aktiviteter som för den enskilda eleven kan vara det som gör det meningsfullt och roligt att gå till skolan. Även arbetet med individuell planering och dokumentation av elevernas lärande har en baksida. Den största är kanske den tid som krävs för att sköta dessa system, tid som ibland tas från kollektiva aktiviteter och gemensamma genomgångar i klassen. De elever som specialpedagogerna arbetar med kan också ha svårt att förstå innebörden i kriterier på måluppfyllelse.

En slutsats Hansen drar efter intervjuerna är att det som fungerar dåligt för de flesta elever fungerar särskilt dåligt för de elever som specialpedagogerna kommer mest i kontakt med. Å andra sidan är det som är bra för elever i behov av särskilt stöd i allmänhet också bra för övriga elever.

Hansen refererar till en rapport från Skolverket<sup>42</sup> och menar att det finns skäl att tro att pojkar och elever från lägre socialgrupper är överrepresenterade i kategorin ”elever i behov av särskilt stöd”. Han betonar att detta måste beaktas när man utformar schema-positioner som ”eget arbete”. Risken är annars uppenbar att dessa arbetsformer ges en alltför lös struktur och då fungerar som ett sorterande element. Man kan då tala om ”sortering via frihet”<sup>43</sup>.

Johansson m.fl.<sup>44</sup> har också genomfört en särskild delstudie med fokus på elever i behov av särskilt stöd. Man menar att speciellt för dessa elever kan arbetssätten och tiden till lärande ha avgörande betydelse för vad de lär sig i skolan, vilket talar för att eleverna kan gynnas av en undervisning som inte är timplanestyrd.

Även enligt denna studie har organisationen i arbetspass medfört att elever i behov av särskilt stöd är inkluderade i undervisningen och tillhör kollektivet. Specialpedagogerna ser det som positivt att eleverna får extra hjälp under arbetspassen. Även om mycket av

---

<sup>42</sup> *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild*, Skolverket 1998.

<sup>43</sup> E. Österlind (1998), *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in education, 75.

<sup>44</sup> U. Johansson m.fl., *Tid som frihet – tid som tvång*, Umeå 2005.

specialpedagogernas riktade stödinsatser fortfarande sker i liten grupp blir eleverna mindre utpekade som avvikande när stödet organiseras på detta sätt.

Elever i behov av särskilt stöd anses dock inte alltid klara av att välja de uppgifter som de skulle behöva arbeta med under arbetspassen utan tenderar i stället att välja det som kompiserna väljer. De har också svårt att komma igång med arbetet själva och att avgöra hur lång tid en uppgift kommer att ta. Konsekvensen blir en hårdare lärarstyrning vilket leder till att valfriheten blir mindre för eleverna, liksom möjligheterna att utveckla ansvar.

Till skillnad från vad som framgår av andra utvärderingar menar flertalet lärare i utvärderingen av Johansson m.fl. att elever i behov av särskilt stöd inte får mer tid av läraren under det självständiga arbetet än övriga elever. De menar att den grupp elever som klarar sig själv inte är särskilt stor och att även dessa elever behöver kontakt, handledning och stimulans av läraren. Därför blir det inte så mycket tid över till elever i behov av särskilt stöd under arbetspassen som man hade trott när man gick med i försöket.

Johansson m.fl. uppmärksammar också ”gråzonseleverna”, de som flyter med men har svårt att nå målen. Dessa elever får inte det specialpedagogiska stöd som elever med mer uttalade svårigheter får. För att de skall få någonting gjort fordras dock att läraren hinner uppmärksamma dem och ge handledning.

Alla de intervjuade specialpedagogerna i utvärderingen är av uppfattningen att det är en god pedagogisk idé ett avskaffa timplanen. Särskilt lärare i de tidigare årskurserna i grundskolan ser fördelar. Effektivisering av personalresurserna kan genomföras och eleverna kan få mer tid till ämnen och arbeten som de behöver göra och tycker är roliga. Lärare i de senare årskurserna anser att en viss valfrihet för eleverna och ett självständigt arbete i egen takt kan vara till fördel för elever i behov av särskilt stöd. För att systemet skall kunna fungera och undervisningen skall kunna individualiseras och anpassas till dessa elever menar emellertid författarna att skolorna måste få mer resurser till lärare och lokaler.

*Tinglev*<sup>45</sup> har studerat svenskundervisningen på tre skolor i försöksverksamheten, med elever i behov av särskilt stöd för ögonen. Hon ser det som förvånansvärt att specialpedagoger och speciallärare på skolorna i så hög utsträckning anser att försöksverksamheten inte

---

<sup>45</sup> I. Tinglev, *Inkludering i svårigheter*, Umeå 2005.

berör dem och deras arbete. Dessa lärares utanförskap bidrar till att den organisatoriskt differentierade stödundervisningen befästs, vilket i sin tur innebär att den ordinarie undervisningen inte behöver åtgärdas för att inkludera alla elever. Tinglev uttrycker det som att de elever som inte har förmågan eller förutsättningen att följa normen i den ordinarie undervisningen inkluderas till svårigheter i stället för att inkluderas i den ordinarie undervisningen.

Skolan skall enligt Tinglev förmedla en kärna av gemensamma kunskaper och färdigheter till alla elever. Samtidigt kan lärandet bara ske på individnivå eftersom alla elever lär olika. Kravet blir då att skolan samtidigt som den skall ge alla elever en kärna av lika kunskaper och färdigheter också måste ta hänsyn till alla elevers olika sätt att lära, deras behov, förutsättningar och intressen. Denna paradox, lika men samtidigt olika undervisning, har historiskt hanterats genom att i den ordinarie undervisningen utgå från det som är gemensamt för alla elever och inte från elevers olikheter. Att utgå från elevers olikheter i en inkluderande undervisning för alla ser Tinglev som en långsiktig och komplex men viktig uppgift för alla skolor.

*Sammantalet* menar lärarna i flertalet av delegationens källor att arbetslagen nu har mer tid att avsätta för elever i behov av särskilt stöd. Detta till följd av att tiden i högre grad än tidigare organiseras flexibelt utifrån varje elevs behov. Flertalet studier pekar på att elever i behov av särskilt stöd får mer lärartid under den tid som avsätts för självreglerat arbete. Konsekvensen är samtidigt att elever i behov av särskilt stöd får en hårdare lärarstyrning än andra elever, vilket minskar deras valfrihet och gör att de inte på samma sätt som andra ges möjlighet att utveckla ansvar för de egna studierna. Förutsättningarna för förbättrad måluppfyllelse ökar dock.

Studierna ger lite olika bilder av vilka elever i behov av särskilt stöd som gynnas respektive inte gynnas av försöket. Flera studier pekar på att elever som har problem att klara kraven på målmedvetenhet och koncentration vinner på att bli synliggjorda och därmed föremål för lärarnas uppmärksamhet. Samtidigt finns några studier som uppmärksammar att den grupp som forskarna benämner "gråzonselever" kan missgynnas. Det handlar om elever som kanske inte är i behov av särskilt stöd för att klara målen för godkända betyg, men som inte fullt ut klarar det självständiga arbetssättet och inte gör något väsen av sig. Genom att de förblir osedda får de inte det stöd de skulle behöva för att nå längre.

Vidare pekar flera underlag på att försöksskolorna bygger sina specialpedagogiska strategier på inkluderande lösningar. Eleverna ges stöd inom ramen för den ordinarie undervisningssituationen, ofta under tiden för självreglerat arbete. Detta gör att eleverna känner sig mindre utpekade som avvikande än tidigare.

#### 4.6 Lärarrollen

Det övergripande intrycket från delbetänkandet är att lärarna i försöket trivdes bra med att arbeta utan timplan och kände arbetstillfredsställelse. Följande citat från en av skolorna i försöket sammanfattar på ett utmärkt sätt hur lärarna vid denna tidpunkt uppfattade situationen.

”Roligt, arbetsamt, kaotiskt, spännande, utmanande, rörigt, ovisst, prövande, krävande men framförallt stimulerande och utvecklande.”

Lärarnas ansvar hade jämfört med tidigare ökat för planering, målarbete och uppföljning av verksamheten. Deras arbete hade blivit mindre ensamt till följd av att ansvaret blivit gemensamt för arbetslaget. Förmåga att samarbeta och formulera gemensamma strategier inom arbetslaget framstod som en allt viktigare egenskap men också förmågan att företräda sitt ämne. Dock pekade delbetänkandet på en initialt ökad arbetsbörda och på tidsbrist. Behovet av kompetensutveckling var tydlig, bl.a. vad gäller organisationsutveckling samt planering och dokumentation.

Bilden av arbetslagets centrala roll i försöksskolorna underströks av att lärarna i försöksskolorna i underlaget till NU03 i högre eller avsevärt högre grad än lärare i övriga skolor uppgav att de samtalade om uppdraget, utvärderade verksamheten, planerade verksamheten, samarbetade om undervisningen, informerade varandra, stödde varandra samt samarbetade kring föräldrasamverkan och utvecklingssamtal. Trots det intensiva samarbetet i arbetslagen ingick lärarna i försöksverksamheten i lika hög grad eller i högre grad än lärarna i övriga skolor också i ämnesgrupper.

Av underlaget till NU03 framgick vidare att lärarnas arbetstillfredsställelse var större i försöksskolorna än i övriga skolor och att det fanns en tendens till att lärarna i försöket hade en högre trivsel än i övriga skolor. Slutligen skrev lärarna i försöksskolorna i lägre utsträckning under på påståendet att det förekommer störande ljud och dålig ordning än lärarna i övriga skolor.

Skolornas senare dokumentationer bekräftar bilden från delbetänkandet. Det är i dag vanligare än tidigare att arbetslagen styr över sina resurser och sin planering. Det är t.ex. inte ovanligt att delar av schemalagningen är delegerad till arbetslaget. Detta innebär att det blivit mindre ensamarbete för lärarna, vilket enligt rapporterna upplevs positivt av de flesta. Det är inte helt ovanligt att skolorna rapporterar att lärarna, när arbetslaget nu "äger" planeringen av tiden, väljer att lägga mer av sin arbetstid på undervisning än tidigare, bl.a. för att kunna få till mindre elevgrupper och därmed en bättre arbetssituation.

"Början kan vara arbetsam och slitig, men det ger lön för mödan."

"Detta är svårare men roligare."

"Tänkandet i usk är borta. Vi följer läraravtalets intentioner att se till verksamhetens behov och individens förutsättningar när vi fördelar arbetsuppgifterna mellan oss."

"Att jobba timpanelöst innebär ett lagarbete."

"Vi skulle behöva bredda vissa lärares kompetens för att kunna utveckla arbetsorganisationen."

"Viktigaste resultatet är att det har blivit bättre pedagogiska diskussioner. Lärarna har blivit 'friare' i tanken."

"Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det tar TID att genomföra Utan Timplan i praktiken."

Delegationen, som under arbetet med delbetänkandet ibland mötte lärare inom försöket med motstridiga åsikter om arbete utan timplan, har nu intrycket att detta är mer ovanligt än vid försökets inledning. Vid våra kommun- och skolbesök har det under senare tid framgått att arbetet inom försöket inte längre är föremål för konflikter mellan olika lärargrupper. Detta gäller oberoende av om skolan valt att genomföra mer radikala eller mer marginella förändringar jämfört med tidigare. De kommuner vi besökt under våren 2005 har valts mot bakgrund av positiv resultatutveckling, genomförda förändringar och/eller andelen elever med utländsk bakgrund.

De kommuner och skolor vi har besökt under försökets senare del har också varit tydliga på att det merarbete man upplevde initialt har avklingat och således inte längre är en belastning. Som förklaring anges att man kan släppa på det gamla och sluta köra i "dubbla spår" när de nya arbetsformerna väl etablerats. Det handlar också om att de nya arbetsformerna har mognat över tid. Under de

första åren lade skolorna ned mycket tid och kraft på att bryta ned mål och på att dokumentera detaljer i elevernas kunskapsutveckling. Nu känner man sig tryggare och har inte längre samma behov av denna detaljnivå i arbetet. Flera av de skolor vi har besökt uppger också att de börjar hitta former för att ”freda” den tid som krävs för arbetslagets gemensamma planering, något som många skolor annars upplever som svårt. Vissa av de besökta skolorna anser att arbetet blivit mer effektivt utan timplan.

*Lärarnas Riksförbund*<sup>46</sup> har vid flera tillfällen under försöket genomfört enkätundersökningar med fackliga ombud i de deltagande kommunerna. Ca 150 ombud från 55 av de 79 deltagande kommunerna besvarade enkäten 2004. Sammantaget framgår att ombuden anser att arbete utan timplan

- blir mer flexibelt och ger mer frihet,
- innebär förändringar i schemat som ger en flexibilitet som gynnar eleverna,
- leder till ökat samarbete mellan lärarna,
- leder till att arbetslaget får ökad betydelse,
- leder till en satsning på svenska, engelska och matematik,
- innebär ett merarbete för lärarna med mer tid i klassrummet med eleverna,
- leder till ökad dokumentation kring elevernas arbete,
- leder till att lärare får undervisa i ämnen de inte är utbildade för, samt
- leder till en ökad planeringsbörda.

En absolut majoritet av ombuden instämmer i påståendet att försöket medfört att behovet av planering och andra förberedelser samt arbetslagsträffar ökat liksom att handledningen av och dokumentationen kring enskilda elever tar mer tid i anspråk än tidigare. Av ombudens skriftliga kommentarer framgår dock att inte alla hänför detta till timplaneförsöket utan mer ser det som en allmän trend till följd av förändrade arbetssätt.

*Elmeroth m.fl.*<sup>47</sup> menar att arbetslagen kan ta vara på de möjligheter som en målstyrd verksamhet utan timplanens styrning ger när de hittar former för sin samverkan. Lärarnas uppdrag har utvidgats

---

<sup>46</sup> Försöksverksamhet utan timplan, Sammanställning och analys enkät hösten 2004 samt Sammanfattande analys av enkäter genomförda 2001, 2002 och 2004, PM Lärarnas Riksförbund 2005.

<sup>47</sup> E. Elmeroth m.fl., *Tid för målstyrning*, Kalmar 2005.

under försöket, vilket har lett till nya roller som måste hanteras i det dagliga arbetet. Behoven av tid för reflektion, erfarenhetsutbyte och samarbete i olika grupper har härigenom blivit stora, liksom behovet av fortbildning inom en rad områden.

Elmeroth m.fl. menar att det uppstår en viss osäkerhet när lärarna lämnar ett sedan lång tid tillbaka inarbetat sätt att betrakta och behandla både sin egen och elevernas tid i skolan. Att detta sker är lätt att förstå, särskilt när omställningen ofta går snabbt, bristen på fortbildning är uttalad och tiden för att diskutera är hårt beskuren. När lärarna avstår tid från den traditionella ämnesundervisningen upplever de att de samtidigt lämnar ifrån sig en del av kontrollen. Samtidigt kvarstår deras uppdrag med oförändrad tydlighet – att bistå eleverna i deras strävan att nå målen.

Den kunskapsförmedlande läraren som håller genomgångar och introducerar ny kunskap finns kvar, men tiden för denna lärarroll har begränsats. Till detta har kommit mer av en handledande uppgift, att på olika sätt bidra till att målen nås genom att stötta och leda, fungera som motivationsskapare, kommunikationspartner och organisatör. Lärarnas kontrollerande uppgift handlar nu snarare om kontroll över lärandet än över undervisningen. Denna uppgift är enligt utvärderarna betydligt mer omfattande och skapar därför osäkerhet.

Olika lärargrupper upplever försöket på olika sätt. Lärarna i skolans tidigare år är mer positiva än lärare i senare år. Lärare i svenska och samhällsorienterade ämnen är mer positiva medan språklärare är mest kritiska till försöket. Det sätt på vilket skolorna i utvärderingen organiserat det självreglerade arbetet i skolan gör att lärarna oftast möter elever som arbetar med det egna ämnet. Ändå kan flera elever i gruppen vara okända för läraren, som därmed får handleda elever vars behov de inte känner till väl. Samtidigt leder det till en ökad kännedom om alla skolans elever.

Söderström<sup>48</sup> konstaterar att forskning på skolområdet visar att det skett en förändring av lärarrollen i hela grundskolan de senaste åren, inte bara i skolor utan timplan. Läraren har gått från kunskapsförmedlare till arbetsledare, tiden för lärarstyrd katederundervisning har minskat och mer tid läggs på planeringsstyrt elevarbete.

---

<sup>48</sup> Å. Söderström, *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – Individualisering eller privatisering av lärprocessen*, Karlstad 2005.



Söderström konstaterar att flera av de lärare i de åtta studerade försöksskolorna som 2001 ställde sig tveksamt avvaktande till att arbeta utan timplan har blivit betydligt säkrare 2004. De tycker inte att det skall ses som en nackdel att arbeta utan timplan. Känslan av ökad frihet och möjligheten att kunna förändra upplevs positiv. Söderström menar dock att det fordras mer än förändringar i verksamhetens ramar för att lärarna skall utnyttja den ökade friheten till att utveckla verksamheten.

I Söderströms första rapport<sup>49</sup> tyckte lärarna att arbetet hade blivit mindre ensamt och att det var lättare att skapa gemensamma förhållningssätt till elever när man samarbetar. Det framgick också att lärarna i försöket upplevde arbetsglädje i kontakten med eleverna och med kollegorna. Söderström har nu också låtit lärarna ange vad de anser vara problem i arbetet med eleverna. Syftet är att förstå vilka hinder lärare upplever i arbetet med att förverkliga sina intentioner.

Tidsbristen ses som den ojämförligt viktigaste källan till problem för lärarna, som vill mer än de anser sig hinna med. Den krockar med många av lärarnas ambitioner i förhållande till eleverna – att varje dag hinna se och föra en dialog med varje elev och att kontinuerligt följa upp elevens måluppfyllelse. Flera lärare menar att upplevelsen av tidsbrist är ofrånkomlig när man arbetar med människor och alltid kan göra mer.

Den tid som avsatts för kollegialt samarbete anses också vara för knapp. I några arbetslag säger sig lärarna ha blivit bättre på att strukturera sina möten och får nu ut mer konkret av samarbetet. Flera arbetslag i Söderströms studie uppfattar dock att den gemensamma tiden fylls med hindrande arbete ”uppifrån”, t.ex. krav på uppföljningar och utvärderingar, medan ett arbetslag tvärtom nämner utvärdering som ett viktigt instrument för att utveckla verksamheten. *”Utvärdering är något som ligger integrerat i arbetet och jag tycker inte att arbetet fungerar annars.”*

Personalen verkar också ha fått mer tid för egen planering mellan de båda intervjutillfällena. Det är nu få lärare som nämner att den egna planeringstiden upplevs för knapp. Några menar dessutom att de blivit bättre på att sätta gränser för det egna arbetet.

Enligt Söderström upplever lärarna att eleverna har blivit mer jag-fixerade. Att arbeta med elever som är okoncentrerade, omoti-

---

<sup>49</sup> Å. Söderström, *Elevers och lärares lärande och lärmiljö ur ett lärarperspektiv*, i Kristiansson m.fl., *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen*, Karlstad 2003.

verade och har bristande social kompetens upplevs som problematiskt och tar kraft både från lärarna och de lugna och ambitiösa eleverna. Eleverna styrs, enligt lärarna i studien, mer av lustprincipen än pliktprincipen. Lärarna uppfattar också att många föräldrar lägger ansvaret på läraren när deras barn inte uppnår godkända betyg. Lärarna i sin tur kopplar ofta ett oroligt och störande beteende till otrygghet, och ansvaret för denna otrygghet läggs på föräldrarna.

Organiseringen i arbetslag vållar lärarna i Söderströms studie mindre problem nu än vid försökets inledning. Flera av de lärare som tidigare var kritiska ser nu fördelar med att en mindre grupp lärare arbetar med en grupp elever. Några lärare saknar dock fortfarande ett nära samarbete i ämneslag. Lärare som undervisar i ämnen som slöjd samt idrott och hälsa undervisar ofta elever från skolans alla arbetslag och får därför svårt att känna en speciell tillhörighet.

Problemet med att lärare ibland saknar adekvat ämneskompetens för att hjälpa eleverna under arbetspassen tacklas på olika sätt i studiens olika arbetslag. I tre av arbetslagen löser man det så att eleverna har tillgång till olika lärarkategorier under veckans pass. I det fjärde arbetslaget har man inte gjort någon sådan prioritering.

På de skolor där det i inledningsskedet fanns en samverkan mellan förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare har den nu institutionaliserats och problemet med att få tid för gemensam planering har fått tillfredsställande lösningar.

*Lundabl m.fl.*<sup>50</sup> utgick inledningsvis från att tidsfördelningen skulle vara en källa till diskussioner och konflikter på skolorna, generellt men särskilt på skolorna i försöksverksamheten. De enkäter som besvarats av 283 slumpvis valda rektorer för år 7–9 pekar dock på att detta inte har blivit fallet. I många av skolorna är visserligen tidsfördelningen föremål för mycket diskussion, men leder sällan till konflikter. Dessutom är konflikter ovanligare i försöksskolorna än i övriga skolor.

Även de lärarfackliga företrädare i de 16 försökskommuner som Lundahl m.fl. har intervjuat bekräftar den relativa frånvaron av konflikter. Det är framför allt den höga arbetsbelastningen, och därefter lönerna, som föranlett många kontakter från medlemmarna under de senaste fem åren. Endast i ett par fall har mot-

---

<sup>50</sup> L. Lundahl m.fl., *Timmarna i skolan*, Umeå 2005.

sättningar rapporterats i samband med att timplaneförsöket introducerades. När försöket väl kom igång har eventuell oro och motsättningar dämpats.

Lundahls studier visar att försöket endast inneburit en marginell omfördelning av tid från ämnesundervisning till elevernas arbetspass. Lundahl m.fl. anser sig ändå kunna dra följande tre slutsatser:

1. Det sker en tilltagande uppluckring av ämnesgränser och gränser mellan olika kategorier av ämneslärare. I arbetspassen hjälper lärarna eleverna med frågor som ligger utanför deras eget ämnesområde. Tematiskt och problembaserat arbete införs tämligen allmänt. En rad nya ämnen och funktioner införs där läraren inte i första hand uppträder som ämnesexpert.
2. Ansvar för planering och styrning av tiden förskjuts från rektor till lärarlag och, till viss del, till eleverna.
3. Förändringarna handlar bara till mindre del om direkta omfördelningar av tid. Tyngdpunkten ligger på förändrade arbetssätt för elever och lärare.

Många lärare i de tre skolor som Lundahl m.fl. studerat närmare menar att arbetslagsarbete är ett måste för att fullt ut kunna arbeta med och nå upp till utbildningsmålen. Lagarbetet underlättar överblicken över elevernas inläring och situation liksom bedömningen av behov av eventuella åtgärder. En svårighet är att lärare i de praktiskt/estetiska ämnena tillbringar mindre tid i arbetslagets arbetsrum jämfört med kollegorna och därför kommer att delta mindre i informella och formella diskussioner. Utifrån de olika studierna drar Lundahl m.fl. slutsatsen att välfungerande, tvärdisciplinära arbetslag närmast är en nödvändig förutsättning för ett flexibelt tidsutnyttjande och ämnesintegrerade arbetssätt.

Lundahl m.fl. pekar på behovet av att undersöka följderna för lärarnas arbetssituation. De menar att man måste vara vaksam så att inte priset för den lokala friheten och flexibiliteten – i form av lärartid för planering, överläggningar och förhandlingar om tidens fördelning – blir så högt att det motverkar sitt goda syfte.

Många av lärarna på de fyra skolor som *Sigfridsson och Sundberg*<sup>51</sup> följt i fallstudier menar att den informella, kortsiktiga planeringen blivit mer tidskrävande eftersom man inte längre helt utgår från läroboken utan i stället från undervisningsmaterial som produceras

---

<sup>51</sup> B. Sigfridsson och D. Sundberg, *En reform i tiden*, Växjö 2005.

tillsammans med andra lärare. Den kortsiktiga detaljplaneringen, som i regel involverar ett stort antal lärare, tenderar att beslagta tiden för den långsiktiga mer helhetsinriktade planeringen. Forskarna menar att det finns uppenbara risker för att lärare på detta sätt får jobba på för många fronter och att det leder till att engagemanget blir splittrat.

Kraven på att individualisera undervisningen, samverka med andra lärare och dokumentera skolans såväl som elevers utveckling har enligt Sigfridsson och Sundberg skapat ökade stressmoment. Många skolledare och lärare har svårt att förena en individualisering med externa krav på synliga resultat, som baserar sig på vissa standardiserade kriterier och därmed egentligen tillåter liten flexibilitet.

Mer än hälften av lärarna vid de fyra försöksskolor som ingått i *Hadenius*<sup>52</sup> studie 2004 uppger att den gemensamma planeringstiden ökat och ser detta som positivt. Endast ett fåtal uppger att den ökat och att det är negativt. Övriga anser att försöksverksamheten inte inneburit någon skillnad för den tid som går åt till planering.

På fråga om försöksverksamheten har påverkat den individuella handlingsfriheten uppger även här mer än hälften av lärarna att den inte inneburit någon förändring, medan drygt en tredjedel uppger att de nu har större möjlighet att arbeta som de vill. Endast en av tio uppger att de nu har mindre möjlighet att arbeta som de vill. Intressant är att nästan hälften av lärarna i jämförelseskolorna tror sig få mindre möjligheter att arbeta som de vill om timplanen avvecklas. Hadenius tar detta till intäkt för att det finns ett behov av erfarenhetsutbyte mellan lärare inför en allmän avveckling av timplanen.

Ungefär två tredjedelar av alla lärare i Hadenius studie diskuterar utvärdering med kollegor inom det egna ämnesområdet. Det gäller både lärare i försöket och i övriga skolor. Samtal om utvärdering med kollegor utanför det egna ämnesområdet är mindre vanligt, men ändå nästan dubbelt så vanligt bland lärare i försöksverksamheten som i övriga skolor. Samtalen med kollegor utanför det egna ämnesområdet är då inte en ersättning för samtalen med ämneskollegorna. Hadenius konstaterar att detta antagligen snarare beror på organisationen i arbetslag än på slopandet av timplanen.

---

<sup>52</sup> K. Hadenius, ...*steg mot målstyrning*, Uppsala 2005.

Även när det gäller mer spontant samarbete mellan lärare, t.ex. i samband med projekt, går utvecklingen bland försöksskolornas lärare tydligt mot ett ökat samarbete mellan lärare i olika ämnen – utan att det ämnesbaserade samarbetet har minskat. Hadenius menar att det bredare samarbetet kan ge nya infallsvinklar och vara skolutvecklande.

Förändringarna i lärarnas attityder till utvecklingen inom förskolan är enligt Hadenius ganska små och inte odelat positiva. Hadenius resonerar bl.a. kring enigheten om skolans mål som både ökat och minskat sedan 2002 (balanserat av gruppen ingen förändring) och menar att det kanske inte är önskvärt att enigheten skall bli total – det kan ju innebära att ifrågasättande och diskussion avstannar. Hon betonar dock att skolornas ledning bör ta tag i upplevelsen av konkurrens, som ökat något, och den minskade enigheten om målen, även om dessa resultat endast grundar sig på svar från ett fåtal lärare.

I de sex skolor som *Johansson m.fl.*<sup>53</sup> studerat uppstår hela tiden spontana möten mellan lärare och elever samt mellan lärarna sinsemellan i arbetslagets rum. Eleverna vet att det är i arbetslagets rum de skall söka lärare med frågor, för att lämna in uppgifter eller hämta material etc. Informationsutbyte och överläggningar lärare emellan sker kontinuerligt och det dyker ständigt upp ärenden som kräver direkta beslut och insatser på en kollegial/kollektiv nivå. Arbetslaget är på det sättet ständigt aktivt.

Utvärderarna ser att arbetslagets tid för reflektion får ge vika för att lösa akuta kriser. Lärarna samarbetar visserligen mer nu än förr, men samarbetet är mer relaterat till deras fostrande och disciplinerande uppgifter än till didaktiska frågor. Den ökade konsensus som lärarna åstadkommit bygger enligt utvärderarna mer på gemensam reflektion över ordningsfrågor än renodlat pedagogiska frågor.

Johansson m.fl. ser också hur yrkesrollen har förändrats från att vara undervisare till att även vara vakt, kurator, coach och administratör. Detta gäller i både försöks- och referensskolorna, dock med ett undantag – lärare i försöksskolorna bevakar sin personliga arbetstid. Det är upp till den enskilda läraren att hushålla med sina arbetstimmar. Konsekvensen blir att lärarna på försöksskolorna bevakar både tiden för det egna ämnet och sin personliga arbetstid.

---

<sup>53</sup> U. Johansson m.fl., *Tid som frihet – tid som tvång*, Umeå 2005.

Lärare vid både försöksskolor och referensskolor i studien av Johansson m.fl. upplever sig ha fått en väsentligt större arbetsbörda under försöksperioden. Det gäller oberoende av vilka årskurser de undervisar i. Lärarna hänvisar till det nya lärartidsavtalet och den allt kärvare ekonomin som bidragande orsaker till detta. Dessutom tycker de att attityden till skolan har försämrats, och som en konsekvens av detta måste de ägna mer tid nu än förr åt att fostra eleverna. ”Man måste erövra auktoriteten gång på gång.”

När *Kristiansson*<sup>54</sup> summerar skolledarnas beskrivning av den ”godkända läraren” skall den

- vara en fullvärdig arbetslagsmedlem som är öppen för erfarenhetsutbyte inom och mellan arbetslagen,
- reflektera och agera med eleven i centrum samt
- bära ansvar för varje elevs sociala och kognitiva utveckling.

Enligt skolledarna är den här läraren sparsamt förekommande på skolorna även om det finns lärare med dessa kännetecken. Motbilden är läraren som ser på sitt arbete som ett ensamarbete där huvuduppgiften är att förmedla det egna ämnet till eleverna. Hinder för att få arbetslagen att fungera är enligt skolledarna att den tidigare avtalade undervisningsskyldigheten (USK:en) lever kvar mentalt liksom uppfattningen av läraryrket som individcentrerat och självständigt där läraren själv rår över rum och tid i skolan. Skolledarna ser ändå etablerandet av det ämnesövergripande arbetslaget som grundstommen i sina skolor. Liksom bl.a. Westlund<sup>55</sup> gjort tidigare beskriver Kristiansson hur verksamheten i skolorna går från den ensamarbetande läraren och eleverna som kollektiv till en kollektivt arbetande lärare som arbetar mot eleven som individ.

Enligt Kristianssons slutrapport<sup>56</sup> menar skolledarna att förändringsarbetet från början väckte engagemang hos en mindre grupp lärare som fungerade som en slags förtrupp som visat att det går att arbeta annorlunda kring elevens vardag. De andra arbetslagen visar nu allt fler kännetecken som ligger i linje med förtruppens och har

---

<sup>54</sup> M. Kristiansson, *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – skolledares samtal om skolarbetet och dess problem*, Karlstad 2005.

<sup>55</sup> I. Westlund, *Gränslöst arbete – inom vissa gränser*, Linköping 2003.

<sup>56</sup> M. Kristiansson, *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – slutintervjuer med skolledare om skolarbetet och dess villkor*, Karlstad 2005.

även egna karaktärsdrag som uppfattas som gynnsamma av skolledarna.

Alla skolledare i studien betonar vikten av att kunna rekrytera ”rätt” till arbetslagen. Först behöver man se till så att arbetslagen vid nyanställning får rätt formell kompetens i termer av ämneskompetens, sedan handlar det om att rekrytera rätt beträffande lärarens personlighet.

Slutligen menar Kristiansson att den traditionella skolan skulle kunna ses som en skola bestående av lika många skolor som lärare, men att detta mönster bryts när arbetslagstanken får fäste. I stället ser vi nu ofta exempel på hur varje arbetslag blir som en egen skola i skolan. Kristiansson frågar sig samtidigt vad som händer när den enskilda eleven ställs i centrum – leder det till att varje elev blir sin egen skola?

I sin första rapport<sup>57</sup> menade *Westlund* att det är tydligt att planering och samverkan med andra utgör en mycket stor del av lärares arbetstid. För att klara arbetet utan timplan måste alla dra åt samma håll. Hon pekade på att decentraliseringen till arbetslaget kan innebära att lärares individuella autonomi minskar och att det är lärarna som grupp (arbetslaget) som får mer att säga till om. Lärare för olika åldersgrupper hade blivit alltmer lika varandra genom att lärarna i år 1–6 har fått ett ökat antal samarbetspartners medan lärarna i år 7–9 samarbetar med färre personer. Lärare i skolans tidigare år hade också blivit mer specialiserade än tidigare.

*Westlund* beskrev också i sin första rapport en spänning mellan nej- och ja-sägare, det gamla och nya, det invanda och okända, mellan rutiner och nyskapande och menade att lärare i viss utsträckning värderas efter sin förmåga och vilja till förändring. Hon menade att de flesta lärarna verkar ha tagit frirummet i besittning och känner ett ökat ansvar för att eleverna skall nå målen. *Westlund* beskrev en ansvarskedja där ansvaret delegerats från statlig nivå till den lokala skolan och därefter till lärare som i sin tur lägger ansvar på eleverna. Lärarnas ökade ansvar för resultaten gör också att de känner ett ökat behov av kontroll.

Enligt *Westlund* riktar lärarna sin yrkesidentitet mot det ”nya systemet” som innebär oförutsägbarhet och en förmåga att navigera utan färdiga lösningar i en, i många stycken, gränslös och okänd terräng. Lärare måste i dag på ett helt annat sätt ta i anspråk sin

---

<sup>57</sup> I. *Westlund*, *Gränslöst arbete – inom vissa gränser*, Linköping 2003.

personlighet. Westlund menade att det finns anledning att diskutera och studera vilka faktorer av mer personlig art som ingår i lärarkunskapen, inte minst när det gäller inställning till förändringsarbete. Hon menade också att det finns anledning att fundera över om det stora ansvar lärare känner och ger uttryck för är rimligt.

I Westlunds uppföljande studie<sup>58</sup> med ett begränsat antal rektorer och lärare från den ursprungliga studien redogör hon för hur dessa i samtalen och intervjuerna hela tiden återkommer till hur de såg på förhållandet mellan tid och lärande *då* (med timplan) och hur de tänker *i dag* (utan timplan):

- Då, i det ”gamla systemet”, framstår bilden av en lärare som inte behövde samarbeta, räknade minuter för olika ämnen, var inriktad på de timmar och de sidor som avverkats/gåtts igenom, samt som 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 dag, 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 ger lärarna bättre förutsättningar att lyckas med sitt uppdrag att få eleverna att nå målen. Rättvisa för denne lärare är att tidsutlägget för olika uppgifter varierar från elev till elev, och att alla elever ges möjlighet att nå målen utifrån sina individuella förutsättningar.

Lärarna och rektorerna uttrycker nu på ett tydligare sätt ett annat förhållande till tid och lärande än tidigare; tryggheten i att veta antalet timmar har ersatts med tryggheten att veta vad eleverna kan, lärt och vilka resultat de uppnått. Jämfört med för tre år sedan skyntar Westlund lärare som riktar sin uppmärksamhet mindre mot att utveckla organisationen och mer åt att utveckla pedagogiken.

Enligt Westlund kan inte lärarna och rektorerna tänka sig att återigen börja räkna tid för olika ämnen och de uppskattar ämnesövergripande och tematiskt arbete. Studien pekar också på att arbete utan timplan har främjat samarbetet på skolan och mellan skolor i samma ”spår” eller område.

---

<sup>58</sup> I. Westlund, *Otänkbart att gå tillbaka*, Linköping 2005.



Enligt *Hansen och Lander*<sup>59</sup> skiljer sig inte lärarnas kollektiva kapacitetsupplevelse (självkänsla) i upplevd flexibilitet och produktivitet mellan skolor inom och utanför försöket. Däremot har försöksskolorna ett visst försteg när det gäller stimulans av elevernas självreglerade arbete, målformulering och dokumentation, kommunikation av mål och resultat, dvs. de mer försöksrelaterade aspekterna. I mätningarna verkar det som om försöksrelaterade aktiviteter har bidragit påtagligt till lärarnas upplevelse av kollektiv effektivitet i mål- och tidsstyrning. Detta ses som ett hoppfullt resultat, eftersom ett aktivt arbete med mål- och tids-hantering enligt utvärderarna har bidragit till en mer kompetent lärarkår på de skolor som engagerat sig.

Vid Hansen och Landers mätningar av arbetsglädje och stress uppstår inga systematiska skillnader på skolnivån, men på individnivån finns en viss skillnad. Vid mätningen 2002 var såväl trivsel som stressnivå något högre i försöksskolorna än i jämförelseskolorna. Vid mätningen 2004 har trivseln ökat något på försöksskolorna samtidigt som stressnivån nu är något lägre än på jämförelseskolorna. Det har alltså blivit mindre stressigt och mer glädje i arbetet på försöksskolorna. Arbetsklimatet har inte ändrats på hela skolor, men individers olika situationer har förändrats, och då oftast positivt.

I enkäten 2004 frågade Hansen och Lander lärarna i de 123 skolor som ingår i studien vem som skall besluta om tidsanvändningen på skolorna och hur det bör gå med den nationella timplanen. På den första frågan svarade 85 procent av lärarna att beslutanderätten bör ligga på den enskilda skolan. Alla dessa tyckte dock inte att den nationella timplanen bör avskaffas. Av lärarna på försöksskolorna ville 57 procent både avskaffa den nationella timplanen och lägga makten över tiden på skolan, medan detta gällde för 36 procent av lärarna i jämförelseskolorna. Attityden, mätt på detta sätt, påverkas av hur effektiv organisation man tycker sig arbeta inom med avseende på mål- och resultatstyrning. Av lärarna som upplevde sig arbeta i en skola med hög gemensam effektivitet i dessa avseenden var 80 procent för att den nationella timplanen skall avskaffas.

Av *Landers*<sup>60</sup> analys av en särskilt utvecklingsinriktad skola framgår att lärarnas arbete har inriktats på att planera och följa upp varje elev på ett betydligt mer ingående sätt än tidigare. Arbetslagen på

---

<sup>59</sup> M. Hansen och R. Lander, *Effekter i försök med timplanen på grundskolan*, Göteborg 2005.

<sup>60</sup> R. Lander, *Björkskolans utveckling av instrument och organisation inom timplaneförsöket*, Göteborg 2005.

skolan har under försöksperioden blivit mer effektiva. De flesta lärare ser t.ex. positivt på konsekvenserna av att arbetslagen tidigt såg till att få till konsekventa mötesrutiner. Arbetslagen och utvecklingsgrupper har mobiliserat lärarna till gemensamma insatser och därmed även legitimerat förändringsprocessen. Lander konstaterar att personalen på de framgångsrika skolorna har lagt ned mycket arbete på att utveckla arbetssätt, rutiner och en organisation i samspel.

*Lindgren och Folkestad*<sup>61</sup> konstaterar att läraren i en skola utan timplan skall definiera, värdera och bedöma verksamheten på den lokala nivån och argumentera och förhandla om handlingsutrymmet i skolan, vilket kräver professionell kunskap. De ställer frågan vad som händer med idén att beslut om undervisningens innehåll och form i ett avreglerat system skall överlåtas till ”de professionella” på lokal nivå i skolan, när denna professionalitet inte finns garanterad. De frågar sig vidare om läraryrket betraktas som en profession i egentlig mening eller som ett verksamhetsområde, där de flesta vuxna med skiftande kompetens kan verka.

Lindgren och Folkestad pekar på vikten av en lärarutbildning som ger både pedagogisk kompetens och kompetens för det ämne läraren undervisar i. De uppmärksammar att den praktiskt/estetiskt inriktade ämnesläraren inte längre ses som gångbar. I dagens avreglerade skola ses i stället en flexibel lärare, som är redo att omforma sin yrkesidentitet utifrån den lokala skolans avgränsade profil och behov, som en tillgång.

*Sammantalet* finns i delegationens olika underlag en stor enighet om arbetslagets betydelse i en skola utan timplan – väl fungerande tvärdisciplinära arbetslag är närmast ett måste. För flertalet skolor i försöket är också arbete i arbetslag en självklarhet och en förutsättning för undervisningen så som den bedrivs. Arbetslaget styr över resurser och ansvarar för planering och uppföljning av verksamheten. Arbete i arbetslag har ”satt sig” och vållar mindre problem än vid försökets inledning, även om vissa lärarkategorier fortfarande i många fall har en svagare förankring i arbetslaget än andra.

För lärarna är arbetet mindre ensamt men ställer krav på samtal och samarbete inom arbetslaget, ett samarbete som sker även över

<sup>61</sup> M. Lindgren och G. Folkestad, *Skolans musikaliska och estetiska verksamhet i en avreglerad skola*, Göteborg 2005.

ämnesgränserna. Det ökade samarbetet är något som upplevs positivt och inte verkar leda till konflikter, även om diskussioner är vanliga. Att lärarna ingår i olika typer av arbetsgemenskaper vid sidan om arbetslaget bottenar i att lärarna har olika behov av samarbete. Inom arbetslaget sker planering och uppföljning. I andra konstellationer kan lärarna fördjupa sig exempelvis utifrån sina ämneskompetenser.

Lärarens roll som handledare har utvecklats. Lärarens kontrollerande uppgift fokuseras nu mer på lärandet än på undervisningen. Enligt vissa källor upplever många lärare tidsbristen som ett problem. Det gäller i arbetet med eleverna, men handlar också om att det är svårt att hitta tiden för fördjupade pedagogiska och strategiska diskussioner. Det förekommer dock att arbete utan timplan uppfattas som mer effektivt än tidigare. Någon studie pekar på ökad stress. En bred enkätundersökning pekar dock på att lärare i försöket tvärtom upplever mindre stress och trivs bättre än i övriga skolor och att trivseln har ökat och stressen minskat över tid i försöksskolorna. Underlagen till NU03 pekar också på en högre arbetstillfredsställelse i försökets skolor än i övriga skolor.

På vissa skolor är det ett problem att man organiserat arbetet så att lärare får svara för ämnen de inte har ämneskompetens för under det självreglerade arbetet. Andra skolor har organiserat arbetet så att denna situation inte uppkommer.

#### 4.7 Skolledarrollen

Enigheten är stor om skolledarens viktiga roll för skolans utveckling i en skola utan timplan. I delbetänkandet konstaterades att skolledarnas roll i en skola utan timplan påverkas av att mycket ansvar i skolorna förs till arbetslaget och att detta gör att skolledarnas roll förändras.

Enligt skolornas dokumentationer från försökets tidigare år var det vanligt att skolledaren beskrevs som drivande i förändringsarbetet utan timplan. I vissa fall tyckte hon eller han sig ha svårt att få gehör för sina ambitioner. Det fanns dock även exempel på att lärarna tagit initiativ till förändringsarbetet och skolledaren haft en mer tillbakadragen roll i processen.

I de senaste dokumentationerna understryks att skolledningens viktigaste uppgift är att skapa förutsättningar för arbetslagen att själva forma sitt arbete. Det handlar bl.a. om organisatoriska förbättringar,

lokaler, tjänstefördelning etc. Några skolledare uppger också att arbetet som rektor blivit mindre ensamt nu till följd av att man samarbetar i en ledningsgrupp på skolan och att representanter för arbetslagen, oftast arbetslagsledare, finns med i det löpande arbetet.

Enligt *Elmeroth m.fl.*<sup>62</sup> är uppgiften för varje lärare och skolledare i en skola utan timplan att bidra till en lärande organisation där eleven tillsammans med sin lärare själv stakar ut vägen fram mot målen. För att klara detta uppdrag krävs en ny form av ledarskap med särskilda kvaliteter, vilket bland annat innebär att kunna se och därefter utnyttja alla de processer som leder till lärande.

En överväldigande majoritet (85 procent) av rektorerna i den breda enkätundersökning som *Lundahl m.fl.*<sup>63</sup> genomfört anser att ett slopande av den nationella timplanen skulle innebära stora möjligheter. Stödet är tydligast bland rektorer verksamma på de skolor som deltar i försöksverksamheten, där ingen ser några större risker med ett avskaffande av timplanen. Av rektorerna i jämförelseskolorna såg endast en sjättedel sådana risker.

*Sigfridsson och Sundbergs*<sup>64</sup> studier i fyra kommuner pekar på att skolledaren har varit den primära reformaktören – oftast drivande eller i något fall stödjande – när timplaneförsöket genomförts på skolorna. Det är också vanligt att vissa lärargrupper är drivande. Rektorerna har identifierat följande dilemman i ledningen av förändringsarbetet:

- *Tidsfaktorns betydelse för timplaneförsöket.* Det krävs förståelse för att det tar tid att förändra eftersom skolans verksamhet också styrs av traditioner och attityder.
- *Flexibel tidsanvändning och framförhållning.* Rektor måste både hantera det dagliga arbetet med snabba beslut och fungera som en drivande reformaktör i det ökade frirummet, vilket kräver långsiktiga åtgärder och tålamod.
- *Engagemang för en förändrad tidsanvändning.* Rektors uppgift att behålla engagemanget inom lärargruppen är viktig i reformarbetet, men kompliceras av att vissa av medarbetarna ifrågasätter de flesta förslag till förändring. Rektors förankring i värdegrund, avsikten med förändringsarbetet, hävdande av

---

<sup>62</sup> E. Elmeroth m.fl., *Tid för målstyrning*, Kalmar 2005.

<sup>63</sup> L. Lundahl m.fl., *Timmarna i skolan*, Umeå 2005.

<sup>64</sup> B. Sigfridsson och D. Sundberg, *En reform i tiden*, Växjö 2005.

- visioner krävs för att gjuta mod i medarbetare som vill förändra.
- *Arbetsfördelningen i en skola utan timplan.* Oförenliga intressen ställs mot varandra när arbetet skall fördelas enligt nya principer. Det kan exempelvis vara elevernas behov som ställs mot lärarnas.
  - *Relationer mellan aktörerna i kampen om tiden i skolan.* Skilda uppfattningar om hur tiden skall användas kan innebära påfrestande spänningar mellan vissa lärare och skolledningen. Rektors kompetens i konflikthantering påverkar om dilemmat kan hanteras framgångsrikt.
  - *Marknadsföring av nya idéer och lösningar vid en flexibel tidsanvändning.* Det gäller att rektor har god kompetens i marknadsföring för att kommunicera med nyckelpersoner, göra presentationer och lyckas med timingen vid presentation av nya idéer och förslag.
  - *Förväntningar på ledarskapet vid en förändrad tidsanvändning.* Rektor förväntas av vissa medarbetare, liksom elever och föräldrar, vara den som är stor och stark, håller ordning, administrerar och pekar med hela handen.

Inför delbetänkandet konstaterade Sigfridsson<sup>65</sup> också att rektorn hamnar i en utsatt position genom sin ställning mellan politiska beslutsfattare, central skolförvaltning och den praktiska verksamheten. I denna korseld riskerar rektorn att behöva försvara sig åt flera håll. Rektorerna i undersökningen trodde också att undervisningen i skolan delvis kommer att förändras om timplanen tas bort och de flesta ansåg att läroplanens mål kommer att bli mer tydliga.

Kristiansson<sup>66</sup> har i ett utvecklingsprojekt vid ett flertal tillfällen under försöket låtit skolledare från fem skolor träffas för att samtala om upplevda problem och för att utbyta erfarenheter. Sammantaget har rektorerna uttryckt att de försöker tillämpa ett skolledarskap som karaktäriseras av att en skolledare

---

<sup>65</sup> B. Sigfridsson, *Rektor i skolans frirum*, Växjö 2003.

<sup>66</sup> M. Kristiansson, *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – skolledares samtal om skolarbetet och dess problem*, Karlstad 2005 och M. Kristiansson, *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan – slutintervjuer med skolledare om skolarbetet och dess villkor*, Karlstad 2005.

- skall vara förändringsbenägen genom att ta initiativ till, driva på, stötta och uppmuntra till förändring där delaktighet lyfts fram som ett centralt värde,
- skall visa tilltro till medarbetarnas förmåga till förändring,
- skall ha ett helhetsperspektiv på den egna verksamheten,
- skall inta ett demokratiskt förhållningssätt i mötet med skolans medarbetare,
- behöver vara klar över vad han/hon vill att den egna skolan skall åstadkomma och öppet ange detta,
- skall ha en tydlig bild av vad det statliga och kommunala uppdraget säger att skolan skall åstadkomma,
- måste ha ett stort tålamod, och
- skall kunna balansera det pedagogiska och förvaltande uppdraget så att han/hon kan utgöra en del av skolans utvecklingsarbete.

När rektorerna samtalar om olika yttre faktorer som styr skolan ges det statliga uppdraget störst vikt. Skolledarna har en positiv syn på uppdraget och är också positiva till den förändrade tidsstyrning som försöket utan timplan innebär. Enligt Kristiansson har skolledarna en mer tveksam inställning till huvudmannen som uppges visa bristande stöd och förståelse för de problem som skolledarna har i skolarbetet. Arbetstagarorganisationerna och avtalen mellan arbetsmarknadens parter beskrivs påverka i både positiv och negativ riktning, dock mest positivt. De fackliga organisationerna kan enligt rektorerna hävda intressen som skolledarna menar missgynnar förändringsarbetet, men företrädarna beskrivs också som utvecklingsbenägna och som ett stöd i skolornas förändringsarbete.

Kristiansson ser två helheter som lever sida vid sida – pedagogisk förnyelse och bevarande av pedagogisk tradition. Skolledarna försöker skapa en skola som arbetar enligt uppdraget, vilket enligt deras uppfattning har förändrats. Det kräver dock att även lärarna utvecklas och förändras i sitt arbete och att de, liksom skolledarna, måste se till skolan som helhet. Skolledarna i Kristianssons studie ser därför att det är nödvändigt att få till stånd en fördjupad diskussion om synen på eleven, skolan och samhället liksom synen på kunskap och lärande. Det är en förutsättning för att kunna skapa en samsyn att bygga ett pedagogiskt nytänkande på. Försöket utan timplan öppnar för att resonera annorlunda kring undervisningstiden och därmed också att hitta ingångar till diskussioner om pedagogiskt nytänkande.

Vid de slutliga intervjuerna hösten 2004 deltog endast skolledarna från de fyra skolor som deltar i timplaneförsöket. Mycket av det som tidigare sågs som problem börjar nu utgöra en gemensam kraft på skolorna och man menar att man har mer utbyte mellan arbetslagen än tidigare. Skolledarna ser försöket som ett led i att tänka mer flexibelt, betona ämnesfördjupningar och ämnesövergripande undervisning och komma bort från ett strikt och statiskt ämnesbundet schematänkande. Det är målen som skall styra när man möter eleverna, inte tiden, och det är först och främst elevens undervisning som skall fokuseras, inte lärarnas arbetsdag. Försöket utan timplan ses som en stimulans för att få igång pedagogiska diskussioner om elevernas måluppfyllelse.

Skolledarna står således bakom förnyelsen och menar att den ligger väl i linje med skolans uppdrag. Kristiansson sammanfattar emellertid följande hinder för att förnyelsen skall få genomslag på skolorna som helhet:

- *Ett avgränsat elevfokus.* Det har varit svårt att få lärarna att se förbi sina egna elever och få igång en mer djuplodande diskussion på skolan som helhet.
- *Behov överstiger resurser.* Skolledarna ser problem i att de behov som behöver uppfyllas sällan äger tillräckliga resurser. Var skall man lägga fokus när resurserna inte räcker till? Hur skall man finna en balans mellan att lyfta svaga och starka elever?
- *Uppdrag överstiger kompetens.* Att möta eleven som helhet i förhållande till uppdraget är svårt att åstadkomma genom att lärarens kompetens är för smal och specialiserad.
- *Definiering av lärartjänst genom kvantifiering av arbetstid.* Lärare vill veta hur mycket de skall undervisa, i vad, hur mycket tid de har för planering inom arbetsplatsförlagd tid samt för den egna förtroendearbetstiden. Att se tid som en gemensam arbetslagsresurs är svårt, men överensstämmer bättre med förnyelse.

När Kristiansson samlat sina olika bilder tycker han sig se att skolledarna antar ett synsätt som sammanfaller med viktiga delar av vad som kännetecknar en problembaserad skolutveckling. Även om skolorna de arbetar på inte främst kännetecknas av detta fullt ut är det ändå i den riktningen man strävar.

*Johansson m.fl.*<sup>67</sup> har bl.a. intervjuat politiker, tjänstemän och rektorer. Dessa är enligt utvärderingen överlag positiva till vad de sett av försöket med avskaffad timplan och menar att besluten kommer närmare verksamheten och att möjligheten att stimulera elever på alla utvecklingsnivåer har ökat. En större frihet för lärarna, en bättre anpassad undervisning och individuella studieplaner för enskilda elever är vinster som gjorts. Man anser dock att skolorna inte utnyttjat friutrymmet i tillräcklig utsträckning. Försöket har enligt de intervjuade ändå inneburit ett steg i rätt riktning och visar att skolan är mogen att klara sig utan timplanen.

*Hansen och Lander*<sup>68</sup> konstaterar att skolorna med bättre resultat alla har drivande ledning och goda relationer mellan ledning och lärare. Satsningar på både arbetslag och lagöverskridande samarbetsformer för lärarna har varit viktiga. I *Landers* studie<sup>69</sup> av en särskilt utvecklingsinriktad skola framgår vidare att både satsningen på arbetslaget och det pedagogiska utvecklingsarbetet innebär att ledningen gjort sig tillgänglig för lärarna samtidigt som den påtagligt kunnat influera inriktningen på förändringen i skolarbetsuppläggning.

*Sammantalet* framstår i delegationens olika underlag skolledaren som en nyckelperson för skolans utveckling. Bilden av skolledaren som den drivande aktören för skolans utveckling är samstämmig. Likaså att skolledarna anser att timplanen bör avvecklas. Skolledarnas roll i en skola utan timplan påverkas av att mycket ansvar i skolornas förs till arbetslaget och att detta gör att skolledarnas roll förändras. I en sådan skola förväntas skolledaren vara förändringsbenägen, ha ett helhetsperspektiv och ha förmåga att tålmodigt stödja och stimulera personalen samtidigt som hon eller han också skall företräda skolan utåt. Skolledaren ställs inför krav på att lösa en rad olika problem. Det handlar t.ex. om att vissa lärare är bundna av traditionen men också om bristande resurser och oförstående kommunledningar.

---

<sup>67</sup> U. Johansson m.fl., *Tid som frihet – tid som tvång*, Umeå 2005.

<sup>68</sup> M. Hansen och R. Lander, *Effekter i försök med timplanen på grundskolan*, Göteborg 2005.

<sup>69</sup> R. Lander, *Björkskolans utveckling av instrument och organisation inom timplaneförsöket*, Göteborg 2005.



## 4.8 Föräldrarnas insyn, delaktighet och inflytande

Av delbetänkandet framgick att det förändrade arbetssättet hade gjort föräldrarna mer informerade om och delaktiga i det egna barnets studier och, som en konsekvens av detta, också i skolans arbete. Föräldrarna i försöksskolorna var samtidigt både mer kritiska till brister i delaktigheten och mer positiva till samarbete och information än föräldrar i jämförelseskolor. Det kan verka motsägelsefullt, men förklarades med att en förbättrad insyn kan ha ökat medvetenheten och därmed kraven på delaktighet.

Bilden från delbetänkandet står sig väl när det gäller föräldrarnas delaktighet och inflytande i en skola utan timplan. I de senaste dokumentationerna redovisar skolorna att föräldrar över lag är positiva till skolan som den tar sig uttryck när timplanen avvecklats. Enligt skolorna undrar dock vissa föräldrar om eleverna får tillräckligt med undervisning i alla ämnen, när dessa nu inte syns på schemat på samma sätt som förut. Detta understryker behovet av en nära och öppen dialog med föräldrarna i samband med skolans förändringsarbete. Mycket få skolor har redovisat hur de inledningsvis gjorde föräldrar informerade om och delaktiga i försöket, eller ens om de alls gjorde det.

Det framgår dock av skolornas redovisningar att samarbetet med föräldrarna har utvecklats positivt under försökets gång, fast då i första hand med utgångspunkt i de enskilda elevernas studiesituation. Skolorna ger exempel på att målen diskuteras med både elever och föräldrar. Individuella utvecklingsplaner för eleverna är vanligt förekommande. Enligt skolorna tas de ofta fram i samråd mellan elev, föräldrar och ansvarig lärare. Det är vanligt att de planeringsböcker eller loggböcker där eleverna planerar och kommenterar sitt arbete tas hem regelbundet till föräldrarna för påskrift och kommentarer. En mycket stor andel av skolorna uppger också att de infört system där varje barn har sin mentor. Informationen till föräldrarna om varje elevs planering och utveckling har enligt skolorna gjort föräldrarna mer trygga och öppna även för de förändringar som skolorna vill genomföra.

Vi redogjorde redan i delbetänkandet för att mycket av den bild som framgår av skolornas dokumentationer bekräftas både av de iakttagelser som delegationen gjort vid besök i kommuner och på skolor samt vid delegationens hearing med föräldrar. Lärare och rektorer ger uttryck för en stark ambition att förbättra informationen till föräldrarna och deras delaktighet i de egna barnens

utveckling. Tydliggörandet av målen och uppföljningen av hur eleverna når dessa är centralt i detta arbete. Det överväldigande intrycket från hearingen är att föräldrarna var mycket nöjda med den information de får om sina barns studieutveckling i en skola utan timplan, medan delaktigheten i beslutet att delta i försöksverksamheten varit mer begränsat. Skolorna har lagt större vikt vid en mer fortlöpande delaktighet för föräldrarna om skolans utveckling än att informera om enskilda projekt.

Även forskarna redovisade redan i delbetänkandet hur informationen och dialogen med föräldrarna hade utvecklats. *Elmeroth m.fl.*<sup>70</sup> menade att föräldrarna i försöksskolorna nu dras med i arbetet med eleverna på ett naturligt sätt genom att ha blivit mer informerade och mer delaktiga. Detta särskiljde dem från föräldrarna i studiens referensskolor.

I *Hadenius*<sup>71</sup> studie framstod försöksskolornas föräldrar som mer positiva än jämförelseskolornas till hur skolan samarbetar med föräldrarna för att utveckla skolan, informationen om skolan, den fortlöpande informationen om barnets situation, lärarnas kunskap om barnets personliga situation samt möjligheten att diskutera barnets skolsituation med lärare eller annan skolpersonal. De var dock mindre nöjda med sin delaktighet i planering och beslut samt efterfrågade mer delaktighet i detta avseende än föräldrar till elever i jämförelseskolorna.

*Westlund*<sup>72</sup> uttryckte det som att lärarna nu känner ett större ansvar inför föräldrarna för att eleverna skall nå målen. Hon menade att föräldrarna uppskattar möjligheten att följa elevernas utveckling genom den individuella dokumentationen, inte bara vid utvecklingssamtalen utan nu också vecka för vecka i planerings- eller loggboken.

I sin uppföljande studie<sup>73</sup> konstaterar Westlund att det förefaller som att dialogen mellan föräldrar och skola har bytt skepnad till både form och innehåll. Det traditionella schemat har alltid varit ett värdefullt informationsdokument till föräldrar. Den flexibla organisationen på skolorna kan emellertid inte fångas i ett schema som ligger fast vecka för vecka under ett helt år. I stället informeras

---

<sup>70</sup> E. Elmeroth m.fl., *Tid för fostran*, Kalmar 2003.

<sup>71</sup> K. Hadenius, *Utan timplan – ur lärares och elevers synvinklar*, Uppsala 2003.

<sup>72</sup> I. Westlund, *Gränslöst arbete – inom vissa gränser*, Linköping 2003.

<sup>73</sup> I. Westlund, *Otänkbart att gå tillbaka*, Linköping 2005.

föräldrar nu om vad eleverna arbetar med, vad de skall kunna och vad de har lärt sig. Fokus har flyttat från tid – när, i vilken ordning och hur länge – till innehåll. Av veckobrev framgår en hel del av det som i viss mån ersätter schemat. Även den individuella utvecklingsplanen är ett instrument som används för att informera föräldrarna.

Även *Sigfridsson och Sundberg*<sup>74</sup> kompletterar nu tidigare underlag genom att ha intervjuat föräldrar på fyra skolor i försöksverksamheten och där sett exempel på olika förhållningssätt. Hur relationerna och samarbetet mellan skola och föräldrar ser ut beror på hur tydlig förändringsstrategi skolan har visat under försöket. Analyserna visar att föräldrarna till största delen utgör en *passiv reformaktör*. I några fall utgör de också en *stödande reformaktör* i skolornas förändringsarbete. I de fall där de blivit en *aktivt kommunicerande reformaktör* har också föräldraengagemanget möjliggjort ett mer genomgripande förändringsarbete på skolan. Föräldrarna är inte i något fall en *drivande reformaktör*. Information och dialog med föräldrar kring själva försöket har inte förts på ett sätt som involverat föräldrarna i någon förändringsprocess.

När Sigfridsson och Sundberg sammanfattar sina olika studier framstår föräldrarnas deltagande i försöksverksamheten som marginell. Föräldrar uppfattar sig inte informerade eller delaktiga i förändringsarbetet. Det samarbete som förekommer rör det egna barnets skolgång, snarare än skolans generella förändring, en bild som överensstämmer väl med övriga underlag.

*Sammantaget* är bilden av föräldrarnas delaktighet och inflytande mycket samstämmig. Föräldrar till elever i försöket är mer informerade om och delaktiga i sina barns studier och studieutveckling. En konsekvens av detta är att de också är mer informerade om skolans utveckling. Någon verklig delaktighet i skolans utveckling har däremot försöket inte lett till.

---

<sup>74</sup> B. Sigfridsson och D. Sundberg, *En reform i tiden*, Växjö 2005.

## 5 Studieresultat

Enligt direktiven skall delegationen undersöka om och hur en avskaffad timplan medför en bättre måluppfyllelse för olika elevgrupper. Effekterna på elevernas studieresultat är en viktig beståndsdel i denna måluppfyllelse och behandlas därför liksom i delbetänkandet i ett separat kapitel.

### 5.1 Studieresultaten enligt delbetänkandet

I delbetänkandet drogs slutsatsen att utvecklingen av elevernas studieresultat var ett tecken på att försöket hade haft en positiv inverkan på försöksskolorna. Betygsstatistiken visade på en positiv trend såväl för det samlade meritvärdet och andelen elever med fullständigt betyg som för andelen elever behöriga till gymnasieskolans nationella program. Utvecklingen gällde även när betygsresultaten analyserades för olika ämnen eller ämnesgrupper. Resultaten för de grundskolor som står utanför försöket hade inte förbättrats i samma utsträckning. I vissa avseenden hade i stället resultaten försämrats för dessa skolor.

Särskilt positivt var enligt delegationens uppfattning den gynnsamma utvecklingen i försökets skolor för de båda elevgrupper som annars generellt har sämre resultat, dvs. för pojkar och elever med utländsk bakgrund. Särskilt hade elever med utländsk bakgrund förbättrat sina resultat.

De oberoende jämförelser som genomförts av resultat på kunskapsproven i Statens Skolverks nationella utvärdering av grundskolan 2003 (NU03) visade att skillnaderna i kunskaper mellan elever i skolor som deltar i försöket och skolor som inte deltar är små. Försöksskolornas resultat var t.ex. bättre i engelska och matematik, men sämre i svenska. Forskarna drog slutsatsen att försöket inte har påverkat elevernas kunskaper i negativ riktning. Resultaten pekade även här på att olika elevgrupper tycks gynnas av försöket.

Det gällde pojkar, elever vars föräldrar ej har eftergymnasial utbildning och elever med annat förstaspråk än svenska.

Vi övervägde naturligtvis om förbättringen av försöksskolornas betygsresultat var en försökseffekt i meningen att eleverna har givits en generösare bedömning än de skulle fått om skolorna inte ingått i försöket, men ansåg att det knappast var troligt att det förklarade någon betydande del av utvecklingen. Mot det talade provresultaten från NU03, skolornas egna dokumentationer, det faktum att försöksskolornas betygssättning inte varierar mer i förhållande till provresultaten i NU03 än övriga skolors samt att vissa variabler i betygsstatistiken varierade både över tid och mellan elevgrupper.

Vi menade att det intensifierade målarbetet rimligtvis bör leda till förbättrade resultat och att lärarna successivt skaffar sig en allt säkrare grund för bedömning av elevernas studieresultat. Samtidigt får elever och föräldrar en allt större kunskap om målen. Vi pekade också på att den relativt sett mer positiva utvecklingen av studieresultaten i försöksskolorna jämfört med övriga skolor hade skett utan att lärartätheten hade ökat i försöksskolorna, vilket den gjort i övriga skolor.

## 5.2 Den fortsatta utvecklingen

Sedan delbetänkandet publicerades har ytterligare ett års betygsstatistik kunnat läggas till grund för analysen. Dessutom har delegationen låtit genomföra fördjupade analyser av betygsstatistiken. Vidare har flera av våra utvärderingsprojekt redovisat sina resultat.

Jämfört med den bild som redovisades i delbetänkandet har skillnaderna i studieresultat mellan försöksskolorna och övriga skolor minskat något. Fortfarande är dock resultatutvecklingen relativt sett positiv för försöksskolorna. Det gäller särskilt för elever med utländsk bakgrund. Däremot utmärker sig inte pojkar på samma sätt som året innan. Fördjupade analyser av resultaten har samtidigt gjort resultaten mindre entydiga. Detta i och med att skillnaderna mellan skolor i och utanför försöket är så små att de inte kan säkerställas statistiskt om de beror på skola utan timplan och att mycket av utvecklingen kan förklaras med förändringar i bakomliggande faktorer.

### 5.2.1 Betygsresultat och behörighet till gymnasieskolan

Uppgifter om betyg och behörighet till gymnasieskolans nationella program är viktiga underlag vid en bedömning av studieresultaten. Det gäller även om de endast redovisar resultaten i år 9. Uppgifterna nedan är hämtade ur Skolverkets uppföljningssystem. Delegationen har valt att i sin redovisning ta utgångspunkt i resultaten för läsåret 1999/00, det läsår som närmast föregick försöket.

#### Meritvärde

Inför urvalet till gymnasieskolan beräknas elevernas meritvärde. Det beräknas som summan av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg från grundskolans år 9. Både grundskolorna i försöksverksamheten och övriga grundskolor har ökat sitt genomsnittliga meritvärde under försöksperioden (se tabell 5.1).

Tabell 5.1 Meritvärde för elever som avslutat år 9

	Läsår 99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	Differens 00-04
Samtliga elever						
– i försöket	201,7	201,3	203,9	205,3	206,3	4,6
– i övriga skolor	202,6	202,5	203,7	204,2	205,6	3,0
<i>Därav:</i>						
Pojkar						
– i försöket	190,4	190,3	193,5	195,5	195,3	4,9
– övriga skolor	191,5	191,4	193,2	193,9	195,2	3,7
Flickor						
– i försöket	213,8	213,0	214,9	215,9	217,9	4,1
– övriga skolor	214,3	214,2	214,8	214,8	216,5	2,2
Elever med utländsk bakgrund						
– i försöket	183,0	183,7	188,0	189,6	189,3	6,3
– övriga skolor	184,5	184,1	186,0	185,9	186,8	2,3
Elever med svensk bakgrund						
– i försöket	205,3	204,7	207,0	208,4	209,4	4,1
– övriga skolor	205,6	205,4	206,5	207,0	208,3	2,7

Anm. Meritvärde beräknas endast för de elever som fått betyg i minst ett ämne.

Ökningen i meritvärde är större för timplaneförsökets skolor än för övriga skolor. Från att läsåret 1999/00 ha haft ett något lägre meritvärde än eleverna i övriga skolor hade eleverna i försöksskolorna vid utgången av läsåret 2003/04 ett något högre meritvärde. Det gäller för både flickor och pojkar samt för elever med såväl utländsk som svensk bakgrund. Kraftigast är ökningen för elever med utländsk bakgrund. Förändringen har skett successivt under försöksperioden. Jämfört med redovisningen i delbetänkandet som avsåg utvecklingen t.o.m. läsåret 2002/03 har skillnaderna i meritvärde mellan elever i försöket och elever i övriga skolor minskat något.

En mer detaljerad analys av betygsstatistiken visar att försöksskolornas relativt större ökning i meritpoäng jämfört med övriga skolor inte endast beror på att fler elever har nått målen för betyget G (Godkänd), utan även att en högre andel har nått målen för betygen VG (Väl godkänd) och MVG (Mycket väl godkänd) i vissa ämnen. Resultaten varierar ämne för ämne. Huvudintrycket är dock att andelen pojkar som nått G har ökat något mer i försöket än i övriga skolor och att andelen flickor med VG och MVG har ökat något mer i försöksskolorna än i övriga skolor. Även för elever med utländsk bakgrund förklaras den relativa förbättringen dels av att andelen elever som inte nått målen har minskat något mer än i övriga skolor, dels av att andelen med de högre betygen har ökat något mer i försökets skolor än i övriga skolor.

### Fullständiga betyg

Ungefär 25 procent av eleverna i grundskolan avslutar år 9 utan att nå kunskapsmålen i ett eller flera ämnen (se tabell 5.2). När försöket inleddes var andelen som hade fullständiga betyg något lägre i skolor som deltar i försöket än i övriga skolor, 75,0 procent att jämföra med 75,9 procent. Under försökets gång har andelen först minskat för såväl försöksskolorna som övriga skolor för att sedan öka igen, till i stort sett samma nivå för skolorna i och utanför försöket vid utgången av läsåret 2003/04. Ökningstakten har under denna period varit större för försöksskolorna än för övriga skolor. Sammantaget har andelen elever med fullständiga betyg ökat i försöksskolorna medan den har minskat något i övriga skolor.

**Tabell 5.2 Andel elever med fullständiga betyg av de elever som avslutat år 9**

	Läsår					Differens
	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	00-04
Samtliga elever						
– i försöket	75,0	73,5	73,8	75,1	75,8	0,8
– i övriga skolor	75,9	74,3	74,7	74,3	75,6	– 0,3
<i>Därav:</i>						
Pojkar						
– i försöket	70,8	69,7	70,2	72,1	72,1	1,3
– övriga skolor	72,0	70,3	71,1	71,0	72,4	0,4
Flickor						
– i försöket	79,6	77,6	77,6	78,1	79,6	0,0
– övriga skolor	79,9	78,4	78,4	77,7	79,0	– 0,9
Elever med utländsk bakgrund						
– i försöket	60,4	60,7	60,8	62,5	62,6	2,2
– övriga skolor	62,3	60,8	60,7	59,9	60,0	– 2,3
Elever med svensk bakgrund						
– i försöket	77,9	76,0	76,4	77,5	78,2	0,3
– övriga skolor	78,1	76,4	76,9	76,6	78,0	– 0,1

För skolorna i timplaneförsöket har under försöksperioden utvecklingen av andelen elever med fullständiga betyg varit positiv för alla elevgrupper utom för flickor. Särskilt positiv har den varit för gruppen elever med utländsk bakgrund. För flickor i försöket försämrades först resultaten, liksom för flera andra elevgrupper, för att sedan förbättras. För övriga skolor har andelen elever med fullständiga betyg minskat under samma period. Det gäller för samtliga elevgrupper utom för pojkar vars andel ökat något, dock mindre än för pojkar i försöksskolorna. Särskilt stor har minskningen i övriga skolor varit för elever med utländsk bakgrund, samma elevgrupp vars andel uppvisat den kraftigaste ökningen i försöksskolorna.

### Betygsresultat i de behörighetsgivande ämnena

För att en elev ska vara behörig att söka till gymnasieskolans nationella och specialutformade program krävs lägst betyget G i ämnena *engelska, matematik och svenska/svenska som andraspråk*.



Andelen elever som nått målen i dessa ämnen, dvs. fått minst betyget G, har varit relativt stabil under försökets första fyra år, både i försöksskolorna och i övriga skolor. Innan försöket startade var andelen något lägre i försöksskolorna än i övriga skolor medan den vid utgången av perioden låg på i stort sett samma nivå som i övriga skolor (se tabell 5.3). En svag försämring har skett under det sista året i perioden, i något högre grad för skolor i försöket än för övriga skolor.

**Tabell 5.3** Andel elever som har uppnått målen för betyg i de behörighetsgivande ämnena, av de elever som avslutat år 9

	Läsår 99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	Differens 00-04
<b>Engelska</b>						
– i försöket	93,8	93,7	93,8	94,5	93,7	– 0,1
– i övriga skolor	94,4	93,9	94,0	94,0	93,8	– 0,6
<b>Matematik</b>						
– i försöket	92,5	92,9	93,1	93,7	93,4	0,9
– övriga skolor	93,3	93,2	93,5	93,6	93,5	0,2
<b>Svenska</b>						
– i försöket	95,6	95,6	95,9	96,3	96,0	0,4
– övriga skolor	96,0	95,8	96,1	96,3	96,1	0,1
<b>Svenska som andraspråk</b>						
– i försöket	83,2	80,0	81,5	82,5	81,2	– 2,0
– övriga skolor	79,5	78,5	77,6	77,9	77,3	– 2,2

Anm. Elever som saknar betyg i alla ämnen ingår inte (cirka 1 500 elever).

För det behörighetsgivande ämnet *svenska som andraspråk* har förändringarna varit större över tid. Andelen som nått målen för minst betyget G i svenska som andraspråk har minskat under försökets första fyra år, med 2,0 procentenheter i försöksskolorna och 2,2 procentenheter i övriga skolor. Variationen över tid har varit särskilt påfallande för försöksskolorna, vilket sannolikt kan förklaras av att elevgruppen är liten och att variationerna i sammansättningen av gruppen elever med utländsk bakgrund är jämförelsevis stor över tid. Det kan vara värt att observera att andelen föll kraftigt under försökets första år, vilket förklarar den totalt sett negativa utvecklingen.

Inte heller vid en mer detaljerad analys av betygsresultaten för olika elevgrupper framträder några dramatiska skillnader i utvecklingen över tid när det gäller de behörighetsgivande ämnena mellan försöksskolorna och övriga skolor. Mest iögonfallande är att andelen pojkar med utländsk bakgrund i försöket som nått målen för de högre betygen VG och MVG i engelska har ökat mer än för pojkar med utländsk bakgrund i övriga skolor.

### Betygsresultat i övriga ämnen och ämnesgrupper

Andelen elever som nått målen för minst betyget G i samtliga av de övriga teoretiska ämnena eller ämnesgrupperna – *moderna språk, modersmål, naturorienterande ämnen* (biologi, fysik, kemi), *samhällsorienterande ämnen* (geografi, historia, religion, samhällskunskap), *teckenspråk och teknik* – har ökat något i försöksskolorna, medan den är oförändrad för övriga skolor (se tabell 5.4). I försöket försämrades resultaten först för denna grupp ämnen för att sedan successivt förbättras. Övriga skolor har hållit en stabilare nivå.

**Tabell 5.4** Andel elever som uppnått målen för betyget G i samtliga ämnen i ämnesgrupperna övriga teoretiska ämnen och praktiskt/estetiska ämnen, av de elever som avslutat år 9

	Läsår 99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	Differens 00-04
Övriga teoretiska ämnen						
– i försöket	80,9	79,3	79,5	80,7	81,4	0,5
– övriga skolor	81,1	79,8	80,0	79,9	81,1	0,0
Praktisk-estetiska ämnen						
– i försöket	86,4	85,7	86,4	87,3	87,6	1,2
– övriga skolor	87,3	86,0	86,7	86,4	87,5	0,2

*Anm.* Övriga teoretiska avser ämnena moderna språk, modersmål, naturorienterade ämnen (biologi, fysik, kemi), samhällsorienterade ämnen (geografi, historia, religion, samhällskunskap), teckenspråk och teknik.

Praktisk/estetiska avser ämnena bild, hem- och konsumentkunskap, musik, idrott och hälsa samt slöjd.

Elever som saknar betyg i alla ämnen ingår inte (cirka 1 500 elever).

Även för de praktiskt/estetiska ämnena – *bild, hem- och konsumentkunskap, musik, idrott och hälsa och slöjd* – har andelen elever som uppnått målen för minst betyget Godkänd i samtliga ämnen ökat för försöksskolorna, medan den är i stort sett oförändrad för övriga skolor. Försöksskolorna, som i utgångsläget hade en högre andel elever som inte nådde målen i dessa ämnen än övriga skolor, har nu en jämförbar nivå med övriga skolor.

Vid en mer detaljerad analys av betygsstatistiken framstår inte något eller några ämnen som någon tydlig ”vinnare” eller ”förlorare”.

### Behörighet till gymnasieskolan

Timplaneförsökets skolor hade i utgångsläget läsåret 1999/00 en något lägre andel elever som var behöriga till gymnasieskolan än övriga skolor (se tabell 5.5). Detta gällde för både flickor och pojkar samt för såväl elever med utländsk som svensk bakgrund.

**Tabell 5.5** Andel elever som var behöriga till gymnasieskolans nationella program av de elever som avslutat år 9

	Läsår 99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	Differens 00-04
Samtliga elever						
– i försöket	88,3	88,6	88,9	89,5	89,2	0,9
– i övriga skolor	89,6	89,2	89,6	89,6	89,4	– 0,2
<i>Därav:</i>						
Pojkar						
– i försöket	86,2	87,0	87,5	88,7	87,7	1,5
– övriga skolor	88,0	87,4	88,1	88,4	88,1	0,1
Flickor						
– i försöket	90,6	90,3	90,3	90,4	90,8	0,2
– övriga skolor	91,4	91,9	91,1	90,8	90,9	– 0,5
Elever med utländsk bakgrund						
– i försöket	77,3	78,4	78,9	80,3	77,9	0,6
– övriga skolor	78,5	77,7	78,4	77,8	77,2	– 1,3
Elever med svensk bakgrund						
– i försöket	90,6	90,6	90,8	91,3	91,3	0,7
– övriga skolor	91,4	91,0	91,3	91,4	91,3	– 0,1

Under försöket har andelen behöriga elever ökat i försöksskolorna medan den har minskat något i övriga skolor. Andelen behöriga elever var i stort sett densamma för skolor i och utanför försöket vid utgången av läsåret 2003/04.

För försöksskolorna har andelen behöriga till gymnasieskolan ökat mellan läsåret 1999/00 och 2003/04 för alla elevgrupper. Kraftigast förbättring uppvisar gruppen elever med utländsk bakgrund och pojkar. För övriga skolor har andelen minskat eller varit i stort sett oförändrad för de olika elevgrupperna.

### Statistisk analys av betygsresultaten

För att ge underlag för att bedöma betygsutvecklingen har delegationen låtit Skolverket göra statistiska analyser av betygsresultaten<sup>1</sup>. Skolverket har i sin analys använt två statistiska metoder för att utreda timplaneförsökets effekter, regressionsanalys och flernivåanalys.

Sammantaget pekar analysen på att mycket av skillnaden i utveckling mellan försöksskolorna och övriga skolor kan förklaras av skillnader i utvecklingen av bakomliggande faktorer såsom föräldrarnas utbildningsbakgrund. Skolverket konstaterar att skillnaderna i betygsresultat och behörighet genomgående är så små mellan skolor i och utanför försöket att det inte går att statistiskt säkerställa om försöksverksamheten med utbildning utan timplan lett till ökad måluppfyllelse.

#### 5.2.2 Resultat på de nationella ämnesproven i år 9

Skolverket har på delegationens uppdrag genomfört en särskild analys av resultaten från de nationella ämnesproven i år 9 som genomfördes våren 2004. I stort sett alla elever deltar i proven som är obligatoriska och genomförs i svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik. Våren 2004 var bortfallet ca 10 procent i alla ämnen förutom svenska som andraspråk där bortfallet var 25 procent.

Redovisningen av provresultaten kräver ett stort antal tabeller med många data. Vi har därför valt att här endast lyfta fram de

---

<sup>1</sup> Dnr 70-2005:747, Skolverket, Stockholm 2005.

huvudsakliga resultaten och de mer påtagliga skillnader som kan iakttas mellan skolor i försöket och övriga skolor.

Skillnaderna mellan skolor i försöket och övriga skolor när det gäller elevernas provresultat i år 9 är i de flesta fall små. I de fall det finns mer påtagliga skillnader gäller de språken och är med något undantag till försökets fördel. Skolverkets statistiska analyser pekar inte på att det finns några märkbara effekter på provresultaten av försöksverksamheten. I de fall effekterna är signifikanta är de så små att de kan betraktas som försumbara.

De flesta elever i år 9 uppnådde våren 2004 goda resultat på ämnesprovet i **engelska**. Provet består av tre delprov som mäter olika förmågor – *mundlig förmåga*, *receptiv förmåga* och *skriftlig förmåga*. Generellt lyckades eleverna bäst på det *mundliga delprovet* och flickor hade bättre resultat än pojkar.

Skillnaderna i provresultat i engelska var små mellan elever i försöksskolorna och elever i övriga skolor. Andelen elever som nådde målen var dock större i försökets skolor än i övriga skolor. Störst var skillnaden för elever med utländsk bakgrund. Försöksskolornas elever hade dessutom i större utsträckning betyget MVG än eleverna i övriga skolor.

Hela 12,5 procent av eleverna nådde våren 2004 inte målen i ämnesprovet i **matematik** medan drygt 40 procent presterade resultat som motsvarar kriterierna för betygen VG eller MVG. Det förekom generellt sett inga stora skillnader mellan pojkars och flickors provbetyg, däremot mellan elever med svensk bakgrund och elever med utländsk bakgrund.

Fördelningen på olika provbetyg i matematik var ungefär densamma för skolor i försöksverksamheten och övriga skolor. En något lägre andel av eleverna med utländsk bakgrund nådde målen i försöksskolorna än i övriga skolor. Omvänt gäller att en marginellt högre andel av eleverna med svensk bakgrund nådde målen i försöksskolorna än i övriga skolor.

Ämnesprovet i **svenska** från våren 2004 visade på skillnader mellan olika elevgrupper. Flickornas resultat var generellt bättre än pojkarnas och resultaten för elever med svensk bakgrund var bättre än resultaten för elever med utländsk bakgrund. Provet består av tre delprov som mäter olika förmågor – *läsförståelse*, *mundlig förmåga* och *skriftlig förmåga*.

Andelen elever som nådde målen i svenska var något högre i försöksskolorna än i övriga skolor när det gäller den *skriftliga förmågan*. När det gäller den *mundliga förmågan* och den *skriftliga förmågan* var andelen elever som nådde målen för MVG något högre i försöksskolorna än i övriga skolor.

En marginellt lägre andel av eleverna med utländsk bakgrund nådde målen i *läsförståelse* i försöket än i övriga skolor och en något lägre andel nådde målen för betyget MVG. Omvänt var andelen elever med utländsk bakgrund som nådde målen i *mundlig förmåga* och *skriftlig förmåga* något högre i försöksskolorna än i övriga skolor.

Resultaten på ämnesproven i **svenska som andraspråk** visar att en stor andel av eleverna inte nådde målen. För *läsförståelse* handlar det om mer än 40 procent av eleverna. Flickornas resultat var generellt sett bättre än pojkarnas. Resultaten i svenska som andraspråk bör tolkas med särskilt stor försiktighet eftersom populationen är mindre och bortfallet är större än vad som gäller för de övriga ämnesproven. Det gäller särskilt när underlaget bryts ned i undergrupper.

Skillnaderna i provresultat var med några undantag små mellan elever i försöksskolorna och elever i övriga skolor. Andelen som nådde målen var något högre för elever i försöksskolorna än i övriga skolor vad gäller *läsförståelse* och *mundlig förmåga*. Vad gäller den *skriftliga förmågan* var skillnaden större, även här till försöksskolornas fördel och särskilt för pojkar. Andelen pojkar som nådde målen i detta delprov var påtagligt högre i försöksskolorna.

### 5.3 Forskarnas iakttagelser och resultat

Redan i delbetänkandet redovisades bedömningar av studieresultaten från två av delegationens forsknings- och utvärderingsprojekt. I en sammanfattande rapport konstaterar *Elmeroth m.fl.*<sup>2</sup> nu att försöket inte som helhet har haft någon mätbar effekt på elevernas kunskaper. Utvärderarna pekar emellertid på att bedömningen av måluppfyllelsen i de olika ämnena varierar och att grupper som ofta visat sig ha sämre förutsättningar i skolan har gynnats av försöksverksamheten.

---

<sup>2</sup> E. Elmeroth m.fl. *Tid för målstyrning*, Kalmar 2005.

Elmeroth m.fl. understryker att det är svårt att bedöma måluppfyllelsen när det gäller kunskaper. Jämförelser med utgångspunkt i betyg riskerar att bli missvisande eftersom de lokala betygskriterierna och tolkningen av dessa varierar från skola till skola. De objektiva kunskapsmätningar som funnits tillgängliga, och som analyserats av projektet, utgår från Skolverkets nationella utvärdering (NU03).

Den mycket översiktliga information som den nationella utvärderingen ger med avseende på kunskaper, självskattning och undervisning i år 5 kan, enligt rapporten, inte ge en heltäckande bild av situationen på skolorna. Resultaten pekar inte på några skillnader mellan försöks- och referensskolor för år 5. De enstaka skillnader som uppmätts är små och går i olika riktningar. Elmeroth m.fl. menar att avsaknaden av skillnader i år 5 sannolikt kan förklaras av att försöket inte inneburit så stora förändringar för de tidiga åren i grundskolan. Många skolor har redan sedan tidigare haft en organisation och tradition som underlättat målstyrning.

För år 9 har Elmeroth m.fl. studerat ämnena engelska, matematik, svenska, naturorienterande ämnen och samhällsorienterande ämnen. Författarna konstaterar att de skillnader som finns mellan försöks- och övriga skolor är mycket små. Försöksskolornas elever uppvisar något bättre resultat i engelska och matematik, men något sämre i svenska och fysik. Slutsatsen av analysen är att försöket inte har påverkat elevernas kunskaper vare sig i positiv eller negativ riktning.

*Hansen och Lander*<sup>3</sup> har sökt svar på om de skolor som deltagit i försöket har vunnit något i självkänsla inför utmaningen med att arbeta utan en nationell timplan. Bakom detta ligger teorier som visar att en egen skattning av den kollektiva effektiviteten är ett väl så bra mått på den verkliga effektiviteten som externa bedömares. Självkänslan har, enligt utvärderarna, visat sig ge en anmärkningsvärt god prediktion på faktisk förmåga. Studien baserar sig både på bredare enkäter och på fördjupade studier av tretton skolor med hög ambitionsnivå i sitt förändringsarbete. Utvärderarna har använt en kraftig form av regressionsanalys samt till den flernivåanalys.

Hansen och Lander har bl.a. valt att mäta elevernas kapacitetsupplevelse (självkänsla) för tids- och målhantering. Detta mot bakgrund av att flertalet skolor i försöket har haft ambitionen att

---

<sup>3</sup> M. Hansen och R. Lander, *Effekter i försök med timplanen på grundskolan*, Slutrapport, Göteborg 2005.

öka elevernas självreglering av arbetet. Elever på tretton skolor har fått ta ställning till påståenden om hur de lyckas planera sin tid, om de är bra på att sätta upp mål så att de lär sig tillräckligt och om de anser att de själva klarar att se vad de lyckats med i sitt arbete. Utvärderarna har mätt motsvarande förmåga genom frågor till ett stort antal lärare på 123 skolor. Aktiviteten för mål- och resultatstyrningen har mätts genom att lärare har fått svara på hur aktiv skolan har varit på detta område de senaste åren, om ledningen engagerat sig för detta och om det funnits tillräckligt med tid och resurser för utvecklingsarbetet.

Skolans insatser för mål- och tidsstyrning är betydelsefulla för den förmåga till självreglering som lärarna anser att eleverna har. Denna förmåga ger i sin tur utslag i form av systematiska skillnader i betygsnivå mellan skolor. Analysen har skett med föräldrarnas utbildningsnivå under kontroll. Denna har annars tre gånger så stor betydelse för betygsnivå som insatser för mål- och resultatstyrning. Resultaten innebär ändå att insatserna för mål- och resultatstyrning är betydelsefulla för elevernas resultat. Hansen och Lander understryker dock att det inte finns något *direkt* positivt samband mellan skillnaderna i skolornas försöksrelaterade aktivitet och skolskillnader i betygsnivån utan att aktiviteterna *också* måste ge resultat som bättre självreglering för att det skall bli bättre betyg.

För elever i år 6 på de tretton skolorna påvisar Hansen och Lander klart märkbara effekter av om lärarna arbetar mål- och resultatstyrt på hur eleverna uppfattar skolarbetet. (Det senare har mätts på samma sätt som i den större studien av betygen i år 9 ovan.) Klasserna skiljer sig systematiskt åt när det gäller i vilken mån de är med om övning i självreglering i skolarbetet. Detta får effekter både på hur bra klasserna uppfattar att den "vanliga" undervisningen är och på hur hög kapacitetsupplevelse för självreglering de får. Skolmotivationen (som redan var hög) påverkades dock endast i ringa grad. Effekten är här mätt som skillnaden mellan år 5 och 6 och med det s.k. kulturella kapitalet under kontroll. Med det senare menas hur mycket föräldrarna diskuterar framtiden samt samhälls-, kultur-, och miljöfrågor med sina barn, vilket är känt som en viktig faktor bakom elevers skolprestationer.

För elever i år 9 på de tretton skolorna kan utvärderarna inte avläsa några skillnader på skolklassnivå när det gäller kapacitetsupplevelsen för självreglering. Däremot finns skillnader på individnivån. Egendomligt nog är effekten större när aktivitetsnivån i tids-



och målstyrning är medelhög, snarare än hög. Hansen och Lander finner resultaten tankeväckande och formulerar hypotesen att övning i självreglering kan vara kontraproduktiv om inte elevernas känsla av att ha kapacitet utvecklas samtidigt, kanske för att man inte hunnit med att integrera förändringarna i den reguljära undervisningen. Resultaten från lärarenkäten går att tolka på samma sätt. Först när lärarna märkte en bättre förmåga till självreglering kom effekten i form av högre betyg.

Hansen och Lander uppger att det är möjligt att de underskattar effekterna i sin analys. Detta dels för att jämförelsen görs inom tretton skolor som hade särskilt höga ambitioner för mål- och resultatstyrning, dels därför att det endast gått ett år mellan mät-punkterna. De slår fast att effekter av tids- och målstyrning bör vara kumulativa, vilket kunnat ge ett bättre resultat om tidsspannet varit större.

## 5.4 Sammantaget

Skolverkets betygsstatistik visar

- att ökningen i *meritvärde* är större för skolor i försöket än för övriga skolor, vilket gäller för både flickor och pojkar samt för såväl elever med utländsk som med svensk bakgrund,
- att ökningen i meritvärde i försöket inte endast beror på att fler elever har nått målen för betyget G, utan även att en högre andel har nått målen för betyget VG och MVG,
- att *andelen elever med fullständiga betyg* har ökat i försöksskolorna medan den minskat något i övriga skolor,
- att ökningen i *meritvärde* och *andelen elever med fullständiga betyg* är kraftigast för elever med utländsk bakgrund i försöksskolorna,
- att *andelen elever som uppnått målen i de behörighetsgivande ämnena* har utvecklats mer positivt i försöksskolorna än i övriga skolor, med undantag för svenska som andraspråk (där försöksskolorna redan från början låg på och fortfarande ligger på en högre nivå än i övriga skolor),
- att utvecklingen i *övriga teoretiska ämnen* och de *praktiskt/estetiska ämnena* har varit mer positiv i försöksskolorna än i övriga skolor, samt

- att andelen elever med behörighet till gymnasieskolans nationella program har utvecklats mer positivt i försöksskolorna än i övriga skolor.

Skillnaderna i resultat mellan skolor i försöket och övriga skolor är dock så små att det inte går att statistiskt säkerställa att försöksverksamheten med utbildning utan timplan lett till ökad måluppfyllelse. Den statistiska analysen pekar på att mycket av skillnaden i utveckling över tid mellan försöksskolorna och övriga skolor kan förklaras av skillnader i utvecklingen av bakomliggande faktorer, såsom föräldrarnas utbildningsbakgrund.

Analysen av resultaten på de nationella ämnesproven i år 9 pekar också på att skillnaderna i de flesta fall är små och inte statistiskt säkerställda. Försöksskolornas elever uppvisar något bättre resultat i engelska jämfört med eleverna i övriga skolor. För matematik och svenska framgår ingen tydlig bild. Resultaten i svenska som andraspråk är bättre i försöksskolorna än i övriga skolor, vilket korresponderar med att en högre andel elever når målen för svenska som andraspråk i försökets skolor än i övriga skolor. För övriga behörighetsgivande ämnen finns inte längre någon sådan skillnad. Inledningsvis var däremot betygsresultaten i dessa ämnen sämre för försöksskolorna än för övriga skolor.

Elmeroth m.fl. konstaterar att försöket inte som helhet har haft någon mätbar effekt på elevernas kunskaper men att måluppfyllelsen i de olika ämnena varierar och att grupper som ofta visat sig ha sämre förutsättningar i skolan har gynnats av försöksverksamheten.

Hansen och Lander visar bl.a. att skolans insatser för mål- och tidsstyrning är betydelsefulla för resultaten. Det finns dock inte något *direkt* positivt samband mellan skillnaderna i skolornas försöksrelaterade aktivitet och skolskillnader i betygsnivån. Aktiviteterna måste *också* ge resultat som bättre självreglering för att det skall bli bättre betyg.

Hansen och Lander visar att det finns skillnader i betygsnivå mellan skolor med olika grad av försöksinsatser, medan Skolverket inte har kunnat statistiskt belägga att det finns skillnader i betyg mellan försökets skolor och övriga skolor. Den viktigaste skillnaden mellan studierna är att Skolverket saknar mått på försöksaktiviteter och således endast kan skilja på dem som i formell mening deltagit i försöket respektive inte deltagit i försöket medan Hansen och Lander utgår från i vilken mån aktiviteter för att

förbättra mål- och resultatstyrningen pågått oberoende av om skolan varit med i försöket eller inte. I sin analys kopplar sedan Hansen och Lander detta till försöksskolornas intentioner och till att försöksrelaterade aktiviteter har bidragit påtagligt till lärarnas upplevelse av kollektiv effektivitet i mål- och resultatstyrning. Hansen och Lander finner att de bättre betygen framför allt uppstår på skolor vars lärare har en högre känsla av gemensam effektivitet i skolarbetet. I både Skolverkets och Landers analyser har kontrollerats för föräldrarnas utbildningsnivå.

## 6 Bör timplanen avskaffas?

Frågan om timplanens roll i en mål- och resultatstyrd skola har redan varit föremål för riksdagsbehandling vid två tillfällen.<sup>1</sup> Enigheten har då varit stor om att det är ologiskt med en nationell timplan i ett mål- och resultatstyrt system, att timplanen kan leda till ett stelt schematänkande samt att den kan utgöra ett hinder för önskad skolutveckling och ha en alltför styrande effekt på organiseringen av undervisningen och lärarresurserna.

Samtidigt har timplanen setts som ett verktyg för att värna likvärdighet och kvalitet. Oro har bl.a. funnits vad gäller effekterna för olika ämnen i skolan och att målen i kursplanerna skulle behöva göras mer detaljerade om timplanen tas bort. Fungerande utvärderings- och kvalitetssäkringssystem har lyfts fram som nödvändiga förutsättningar för att kunna ta bort timplanen.

Delegationen gjorde redan i delbetänkandet bedömningen att timplanen både kan och bör avskaffas. Vi ansåg emellertid att försöksverksamheten borde avslutas innan en rekommendation om att avskaffa timplanen lämnades till regeringen. Vi bedömde att forsknings- och utvärderingsprojektens slutliga rapporter och ytterligare uppföljningsdata skulle ytterligare fördjupa och tydliggöra bilden av försöket. Delegationen ville också komplettera en rekommendation om att avveckla timplanen med förslag till åtgärder.

### 6.1 Delegationens uppfattning

Delegationens uppfattning är fortfarande att timplanen både kan och bör avskaffas. De skäl som redovisades i delbetänkandet består i sina huvuddrag och har stärkts i vissa avseenden. På andra områden är utvecklingen inte fullt lika entydig. Erfarenheterna av försöket visar att en avveckling av timplanen på sikt kan bidra till

---

<sup>1</sup> SOU 1997:121, prop. 1997/98:94, bet. 1997/98:UbU18 och Ds 1999:1, prop. 1998/99:110, bet. 1999/00:UbU5.

en ökad måluppfyllelse genom att stimulera utveckling i skolorna. De frågetecken kring skolornas utveckling som diskuterades i delbetänkandet har i flera fall försvagats under försökets senare del. Merparten av dessa frågetecken har inte heller med timplanens vara eller inte vara att göra, utan rör en generell skolutveckling som kan observeras i landets grundskolor. Enligt vår uppfattning skulle en avveckling av timplanen bidra positivt till skolans utveckling, men bör kompletteras med andra åtgärder och stödjas av en effektiv implementering.

För att garantera eleverna rätten till en likvärdig utbildning och för att stärka utvecklingen i skolorna krävs vissa kompletterande åtgärder om timplanen avvecklas. Det finns exempelvis, oberoende av försöket, en osäkerhet om hur den garanterade undervisningstiden följs upp i grundskolan, vilket kräver en tydligare reglering. Möjligheten att ytterligare tydliggöra kravet på balans i elevernas skoltid, skolår och skoldag bör också övervägas om timplanen avvecklas. Dessutom finns ett generellt behov av att tydliggöra målen och målstrukturen i läroplanen och i kursplanerna. Vidare krävs satsningar på att utveckla kompetensen hos lärare och skolledare främst vad gäller styrsystemet liksom att utveckla insatserna för stöd och stimulans till skolutveckling. Förslag till åtgärder med anledning av dessa och andra iakttagelser redovisas i kapitel 7.

Delegationen konstaterar att timplanen numera saknar den betydelse den en gång haft för styrningen av skolan och inte längre betraktas som ett särskilt viktigt styrdokument av de verksamma i skolan. Det finns därför en uppenbar risk att timplanen successivt och i allt högre grad kommer att förlora legitimitet om den behålls. Dessutom uppfattas den som ett hinder för skolutveckling av många verksamma i skolan. Genom att avveckla timplanen stimuleras därför en skolutveckling som kan bidra positivt till en ökad måluppfyllelse och en förbättrad trivsel och arbetstillfredsställelse för både elever och lärare.

Den uppföljning, utvärdering och forskning som genomförts under försöket pekar på att såväl lärare och skolledare som elever och föräldrar i huvudsak är positiva till de arbetssätt som utvecklats under försöket. Det handlar om mål- och resultatorienterade arbetssätt med ambition att ha enskilda elevers behov, förutsättningar och intressen som utgångspunkt samt arbetssätt som strävar efter helheter, bl.a. genom ökade inslag av ämnesintegration och tema. Den ökade fokuseringen på uppdraget, det intensifierade

målarbetet och de pedagogiska diskussionerna har gjort lärarna mer medvetna inte bara om målen i de egna ämnena, utan även om målen i sina kollegors ämnen. Samarbetet mellan lärarna har ökat. Bilden går isär om huruvida det förändrade arbetssättet har lett till en ökad arbetsbelastning för lärarna eller inte. Lärarnas trivsel och arbetstillfredsställelse är dock högre i försökets skolor än i övriga skolor.

I delbetänkandet uppmärksammade delegationen vissa frågetecken kring utvecklingen. Det gällde bl.a. relationen mellan enskilt arbete och samlärande samt vissa tendenser till en överdriven fragmentisering av målen. Det finns fortfarande skäl att följa hur dessa aspekter av skolornas arbete utvecklas över tid. Vi har emellertid funnit att skolorna successivt har mognat i sin tillämpning av eller reviderat sin syn på de förändrade arbetsformerna, bl.a. till följd av att de pedagogiska frågorna diskuteras allt mer på skolorna.

Uppföljningen och utvärderingen visar att elevernas inflytande över studierna har ökat i försöksskolorna, men att inflytandet trots detta fortfarande upplevs vara för begränsat. Lärare redovisar att informationen till elever och föräldrar om målen och om elevernas studieutveckling har blivit tydligare, vilket också bekräftas och uppskattas av föräldrar. Mycket tyder också på att det självreglerade arbetssättet gör att elever i behov av särskilt stöd i högre utsträckning uppmärksammas och faktiskt får stöd. Vissa iakttagelser pekar dock på att det finns skäl att vara uppmärksam på att det kan uppstå nya elevgrupper i behov av stöd inom ramen för elevernas självreglerade arbete. För elever med svåra funktionshinder krävs, liksom i skolor som inte deltar i försöket, tydligare och mer genomtänkta specialpedagogiska strategier.

Enligt Statens skolverks statistik har betygen utvecklats mer positivt i försöksskolorna än i övriga skolor, särskilt för elever med utländsk bakgrund. Skillnaderna mellan elever i försökets skolor och övriga skolor har minskat något, främst på grund av att pojkar i övriga skolor har förbättrat sina resultat medan resultaten för pojkar i försöket i stort sett är oförändrade från föregående år. Skillnaderna i betygsresultat mellan skolor i försöket och övriga skolor är dock generellt sett så små att de inte kan statistiskt förklaras som en effekt av försöksverksamheten. Enligt de kunskapsmätningar som ligger till grund för Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003 (NU03) och de nationella ämnesproven i grundskolans år 9 är skillnaderna i provresultat mellan skolor i och utanför försöket små och i de flesta fall inte

statistiskt säkerställda. Delegationens olika underlag visar dock sammantaget att utvecklingen i försöksskolorna har ökat förutsättningarna för att studieresultaten skall förbättras på sikt.

Ställningstagandet till timplanen måste i första hand grunda sig på externa bedömningar av utvecklingen i skolorna vad gäller arbetssätt, inflytande, resultat etc. Skolornas egna åsikter är dock inte utan betydelse eftersom de grundar sig på faktiska erfarenheter av arbete utan timplan. Även om frågan inte ställts till skolorna har många framfört en åsikt om timplanens framtid i sin redovisning till delegationen. Det är värt att notera att endast fem av de 700 skolor som lämnat redovisningar för 2003/04 uttrycker att de vill att timplanen skall återinföras på skolan, medan en stor majoritet av skolorna har svårt att tänka sig att gå tillbaka till att styras av en timplan.

Intressant är också resultaten från den enkätundersökning som visar att 85 procent av lärarna i studien, varav merparten deltar i försöket, anser att rätten att besluta över tiden bör ligga på den enskilda skolan. Alla dessa tyckte dock inte att timplanen bör avskaffas. En majoritet av lärarna i försöket ville dock både avskaffa den nationella timplanen och flytta makten över tiden till skolan, medan detta gällde endast drygt en tredjedel av lärarna i jämförelseskolorna. Det är dessutom vanligt att lärare och rektorer i försöket i andra sammanhang hävdar att de uppfattar att det skulle vara i stort sett omöjligt att gå tillbaka till en styrning med timplanen.

Vi har också noterat ett antal andra insatser som genomförs i syfte att öka målpuppfyllelsen och stärka kvaliteten i skolorna, och som enligt vår uppfattning stärker det mål- och resultatstyrda systemet. Det handlar t.ex. om utvecklingen av skolornas strukturerade kvalitetsarbete, utvecklingen av det nationella provsystemet samt uppgifterna för Skolverkets utbildningsinspektion och ansvaret för Myndigheten för skolutveckling att stödja och stimulera skolutvecklingen.

Inför sitt ställningstagande har delegationen också övervägt andra alternativ än att avveckla timplanen, men inte funnit att något av dessa varit att föredra. Ett återinförande av kravet på timplan för skolorna i försöket är svårt att sakligt motivera mot bakgrund av utvecklingen i skolorna. Utöver detta skulle konsekvenserna enligt vår uppfattning vara omfattande för skolorna. Man kan inte bortse från att 900 grundskolor i 79 kommuner nu är på sitt sjätte år utan att behöva följa timplanen och att både de kommuner och de

skolor som ingår i försöket är övertygade om att detta är den rätta vägen. Att de dessutom i formell mening delar denna frihet med de fristående grundskolorna stärker bara slutsatsen ytterligare. Ett beslut om en skola utan timplan skulle jämställa villkoren för kommunala och fristående grundskolor.

Vi har också konstaterat att ett återinförande av timplanen för alla skolor knappast kan ske utan att kontrollen av hur timplanen efterlevs skärps i förhållande till dagens situation, dvs. att inte bara den garanterade undervisningstiden utan också tiden för varje ämne och ämnesgrupp följs upp. I annat fall skulle en återinförd timplan helt komma att sakna legitimitet.

Att förlänga försöket ytterligare endast för försökets skolor efter det sjunde året betraktar vi som helt omotiverat, annat än kortsiktigt i avvaktan på ett slutligt ställningstagande. Att låta skolor arbeta med olika förutsättningar under ännu längre tid bidrar inte till en likvärdig skola. Det skulle dessutom skapa kraftfulla reaktioner eftersom det redan nu finns många kommuner och skolor som ivrigt väntar på att få samma möjlighet som kommuner och skolor i försöket.

Delegationen har också övervägt möjligheten av ett mellanting mellan dagens timplan och en skola helt utan timplan, dvs. en svagare styrning, men ändå en styrning. Ett exempel på en sådan styrning är gymnasieskolans poängsystem som inte skall jämföras med tid för de olika ämnena. Erfarenheten visar dock att poängen på många gymnasieskolor har fått just den funktionen och således ändå blivit mycket styrande för tidsfördelningen. Vi anser därför att en sådan lösning inte bör förordas. Vi ser det inte heller som en möjlighet att göra särlösningar för vissa ämnen. Vilka skulle de vara och på vilka grunder skulle det ske? Detta skulle också innebära en onödig styrning av undervisningen och försvåra ämnessamverkan. Särlösningar skulle också kunna uppfattas som att ämnen värderas olika.

Våra överväganden har således inte ändrat utan snarare stärkt vårt ställningstagande att timplanen både kan och bör avskaffas.

## 6.2 Delegationens överväganden

Delegationens ställningstagande bygger på en analys av resultatet från en omfattande uppföljning, utvärdering och forskning. Vi har gjort ett ovanligt djupgående nedslag i dagens svenska grundskola och studerat hur undervisningen organiseras i skolor i försöket,



och i viss mån även utanför försöket. Vi har dessutom tagit till oss kunskap om den svenska skolan och dess utveckling från andra underlag som t.ex. Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan (NU03)<sup>2</sup>, Matematikdelegationens slutbetänkande (SOU 2004:97)<sup>3</sup> och slutsatser från Skolverkets utbildningsinspektion<sup>4</sup>.

Delegationen har i enlighet med mål- och resultatstyrningens principer avhållit sig från att ge skolorna i försöket direktiv om arbetssätt, stoffurval och arbetsformer. Inför vårt ställningstagande har vi dock gjort bedömningar även av arbetssätt och andra aspekter av det pedagogiska arbetet i skolorna. Vi har också under försökets gång uppmärksammat skolorna på vissa frågor för reflektion. Det gäller främst behovet att iaktta balansen mellan eget arbete och samlärande samt risken för att i målarbetet förlora helhetsperspektivet på uppgiften genom en alltför långt driven fragmentisering av målen.

Vid våra överväganden har det blivit nödvändigt att försöka värdera vad som har med timplanen att göra respektive vad som är uttryck för en generell skolutveckling, något som varit en grannlaga och komplicerad uppgift. Vi har därmed sökt bedöma inte endast vad som händer om timplanen avvecklas utan också på vilket sätt skolutvecklingen i så fall påverkas på kort och på lång sikt. Vi har även haft att beakta behovet av kompletterande åtgärder om timplanen avvecklas.

Delegationens ställningstagande grundar sig på överväganden om dels timplanens roll inom dagens styrsystem, dels utvecklingen i försökets skolor och dels en bedömning av andra förändringar som påverkar grundskolan, men som sker oberoende av försöket.

### 6.2.1 Skolan måste ta makt över tiden

Delegationen konstaterade redan i delbetänkandet att i en mål- och resultatstyrd och decentraliserad skola vilar ansvaret för det dagliga arbetet i första hand på de professionella, dvs. på lärarna och skollädares. I en skola med ambitionen att låta varje elev utvecklas optimalt är det rimligt att lärarna och arbetslaget har bästa möjliga förutsättningar att utforma arbetet, bl.a. genom att

<sup>2</sup> Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Sammanfattande huvudrapport, Skolverkets rapport 250, Stockholm 2004.

<sup>3</sup> Att lyfta matematiken – intresse, lärande, kompetens (SOU 2004:97).

<sup>4</sup> Utbildningsinspektionen 2004 – sammanställning och analyser av inspektionsresultat, Skolverket, Stockholm 2005.

arbetslaget fritt förfogar över hur tiden används för att nå målen. Liksom Skolkommittén<sup>5</sup> på sin tid anförde, menar delegationen att arbetet med att fördela tiden för olika ämnen och aktiviteter bör vara en väsentlig del av att planera och organisera den egna skolans verksamhet.

Dagens elever upptas av många olika aktiviteter och intryck som konkurrerar med skolan. Dagens barn och ungdomar har också lärt sig att ställa höga krav på skolans förmåga att motivera dem och att ifrågasätta det som de uppfattar saknar mening. Dessutom har elever numera en än mer heterogen bakgrund än tidigare, bl.a. till följd av att en stor andel har utländsk bakgrund. Detta ställer krav på ett individualiserat förhållningssätt då eleverna kan ha varierande skolbakgrund, men också på grund av att de kan ha vitt skilda erfarenheter.

Att, som Skolkommittén på sin tid konstaterade, timplanen är en dålig garant för att eleverna faktiskt lär sig och lätt skapar en falsk trygghet av att målen nås gör den enligt delegationens uppfattning också till ett ineffektivt styrmedel. Mål- och resultatstyrningen bygger på att utveckling sker i en process där målen tydliggörs, måluppfyllelsen följs upp och där slutsatser dras och åtgärder vidtas grundat på detta. Det gäller för såväl enskilda elevers utveckling som för utvecklingen av undervisningen på arbetslags- och skolnivå. Att i ett sådant system nationellt styra användningen av tiden är ologiskt och motsägelsefullt. Tidsanvändningen bör i stället styras av målen och en analys av vad uppföljningen visar.

Mål- och resultatstyrningen utesluter på intet sätt en planering av tiden. Tvärtom innebär den att arbetslaget t.ex. planerar för hur man vill arbeta för att nå målen i de olika ämnena, hur ämnena kan samverka och stödja varandra, hur elevernas olika behov kan mötas och hur lärarnas olika kompetenser bäst utnyttjas för detta samt för hur allt detta skall ske i tid och rum. För en enskild elev kan arbetslagets planering ge mer eller mindre utrymme för individuella prioriteringar. Redan vid arbetslagets planering upplevs timplanen som ett hinder genom att den styr planeringen och genom att den ställer krav på att tiden redovisas per ämne, vilket är kontra-produktivt i en skola där lärare samverkar över ämnesgränser. Om sedan skolan har ambitionen att ta hänsyn till elevers olika behov av tid i olika ämnen försvåras detta ytterligare.

---

<sup>5</sup> Skolfrågor – Om skola i en ny tid, Slutbetänkande av Skolkommittén (SOU 1997:121).

Timplanen saknar numera den betydelse den en gång haft för styrningen av skolan, bl.a. till följd av att den inte längre avgör hur undervisningen skall organiseras eller hur lärarresurserna skall disponeras. Visserligen pekar en av delegationens studier på att timplanen har en större roll för planeringen av tiden i skolor som inte ingår i försöket än i deltagande skolor. Skolverkets undersökning av attityder till skolan 2003<sup>6</sup> pekar dock på att timplanen generellt har förlorat i betydelse. Lärarna i attitydundersökningen framhåller inte som tidigare att timplanen är ett betydelsefullt styrdokument, på det sätt de gör när det gäller läroplanen och kursplanerna.

### 6.2.2 Skolornas utveckling stödjer skola utan timplan

Utvecklingen i försöksskolorna ger stöd för slutsatsen att timplanen bör avvecklas. När skolorna inte längre är bundna vid att planera och följa upp tiden i enlighet med timplanen frigörs kraft att utveckla verksamheten med utgångspunkt i uppdraget som det är formulerat i måldokumentet. Många skolor i försöket har tagit sig an sin skolutveckling med ett starkt engagemang och en önskan att sätta målen för utbildningen i fokus, att utgå från den enskilde eleven och att skapa bättre helheter i undervisningen. Ett utökat inflytande och ansvar för den enskilde eleven har varit ledord. Som redan nämnts har delegationen inte aktivt påverkat inriktningen av skolornas arbete på annat sätt än genom att påtala behovet av reflektion över vissa tendenser i utvecklingen.

Som vi redan tidigare understrukit är det svårt att dra entydiga slutsatser om vad i den utveckling som iakttagits som beror på att skolorna i försöket befriats från att följa timplanen och vad som beror på en generell skolutveckling. Den utveckling som sker i försöksskolorna sker i viss mån även i andra skolor och mycket av det som skolorna gör inom försöket kan i formell mening genomföras även med dagens timplan. Ändå är det uppenbart att timplanen i många skolor har uppfattats och uppfattas som ett hinder för skolutveckling. Att inte behöva utgå från timplanens indelning i tid per ämne eller ämnesgrupp och att inte i detalj behöva redovisa hur tiden fördelas upplevs som en befrielse för skolorna, vilket i sin tur möjliggör utveckling.

---

<sup>6</sup> *Attityder till skolan 2003*, Skolverkets rapport nr 243, Stockholm 2004.

Den systematiska analys som delegationen gjort av utvärderings- och forskningsprojektens rapporter stödjer slutsatsen att timplanen bör avvecklas. De problem eller risker som lyfts fram är i de flesta fall inte unika för utvecklingen i skolor utan timplan, utan snarare för tendenser i skolutvecklingen generellt. Liksom delegationen har Skolverket i sin nationella utvärdering uppmärksammat t.ex. att det sätt på vilket arbetet individualiseras i skolan har en tonvikt på enskilt arbete och att matematik utmärker sig som ett ämne med få lärarledda genomgångar och få diskussioner. Att sådana tendenser i undervisningen är generella för grundskolan gör att de inte kan lösas med att timplanen behålls eller att den återinförs i de skolor som ingått i försöket. Iakttagelserna av dessa utvecklingstendenser ger däremot ett utmärkt underlag för reflektion över utvecklingen i den svenska grundskolan och är ett intressant underlag för överväganden om vilka åtgärder som krävs för en positiv skolutveckling.

### Det borttagna upplevda hindret

Skolorna i försöket har utnyttjat friheten från timplanen på olika sätt. Vissa har genomfört mer marginella, andra mer genomgripande förändringar. Det som för den utomstående betraktaren ter sig som små förändringar kan vara genomgripande för den enskilda skolan. Även små steg i en skolutveckling innebär ofta att berörda lärare diskuterar med varandra om vad, varför och varhän.

I en departementsskrivelse<sup>7</sup> ställde en arbetsgrupp inför försöket frågan om inte ett maximalt utnyttjande av de möjligheter till jämkning som finns inom ramen för dagens timplan skulle få nästan lika stor effekt som en helt slopad timplan. Gruppen pekade på att timplanen faktiskt ger stora möjligheter att t.ex. arbeta både ämnesövergripande och tematiskt. Den menade att det dessutom inte finns något som hindrar att jämkningsutrymmet används för individuella variationer för enstaka elever eller elevgrupper, även om man inte såg detta som huvudsyftet. Arbetsgruppen konstaterade dock att det var få skolor som vid den tidpunkten i praktiken hade utnyttjat det friutrymme som timplanen ger i nuvarande system.

Delegationen ställer sig nu, mot denna bakgrund, frågan om den utveckling som skett i försökets skolor kunnat ske utan befrielse

---

<sup>7</sup> *Utan timplan – med oförändrat uppdrag* (Ds 1999:1).

från timplanen. Vårt svar är både ja och nej. I en formell mening skulle förändringarna i de flesta fall kunnat genomföras även med dagens timplan. Sannolikt hade dock skolorna inte i praktiken upplevt samma frihet som de nu gjort, och därför förhållit sig mer avvaktande. Skolorna uppger själva att en betydelsefull effekt av att få arbeta utan att vara bunden av den nationella timplanen är att man nu med utgångspunkt i målen kan planera, genomföra och följa upp sin verksamhet utan att samtidigt behöva följa upp antalet timmar för varje ämne eller ämnesgrupp. Att behöva följa upp tiden per ämne eller ämnesgrupp kan annars upplevas som en belastning i skolor som vill arbeta mer målstyrt än tidsstyrt men är bundna av timplanen. Det gäller särskilt när elever har en delvis individuell planering, vilket är vanligt i försöksskolorna och successivt allt vanligare även i skolor utanför försöket. Från och med vårterminen 2006 finns dessutom ett krav på att alla elever i grundskolan skall ha en individuell utvecklingsplan.

Att de flesta skolor i försöket troligen har hållit sig inom jämningsutrymmet är enligt vår uppfattning inte så konstigt. Merparten av försöksskolorna har utgått från dagens timplan vid sin planering. Arbetslagen har sedan jämkat tiden för olika ämnen på det sätt som redan är möjligt i dagens system. Det är ovanligt att detta har skett på ett så genomgripande sätt att det inte skulle varit möjligt att genomföra inom jämningsutrymmet på 20 procent för ett ämne eller en ämnesgrupp. Något annat är inte heller att förvänta sig eftersom det finns ett samband mellan den ambitionsnivå målen i kursplanerna uttrycker och den tid som avsatts i timplanen. Det gör att även de skolor där arbetslagen i en mer reell mening har arbetat mål- och resultatstyrt, dvs. planerat sitt arbete med målen i läroplanen och kursplanerna som utgångspunkt, utan att snegla på dagens timplan, i de flesta fall har hållit sig inom jämningsutrymmet.

I ett system utan timplan är det viktigt att alla elever får minst den garanterade undervisningstiden. Inom denna ram är skolan skyldig att erbjuda varje elev bästa förutsättningar för utveckling och lärande. Det gäller oberoende av elevens studieförutsättningar. Arbete utan timplan skall inte uppfattas som ett besparingsprojekt.

## Gemensam planering och intensivare pedagogiska diskussioner

En mycket gynnsam effekt av försöket är enligt delegationens uppfattning att det i försöksskolorna har blivit allt vanligare att arbetslagen ägnar tid åt strukturerade och fördjupade pedagogiska diskussioner och att målen i allt högre grad sätts i centrum för både arbetslagens planering och deras pedagogiska överväganden. Det är också en positiv utveckling att elevernas väg mot målen nu i högre grad är en gemensam fråga för arbetslaget. Många skolor strävar efter att alla ämnen och ämnesgrupper skall ha en fast förankring i arbetslaget. Att förutsättningarna för detta inte alltid finns för alla lärarkategorier kan skapa problem.

Det är uppenbart att ett mer fördjupat arbetslagssamarbete som inte begränsas av bestämmelser om timplanen bidrar till skolutveckling. I stället för att t.ex. utgå från schemapositioner som eget arbete och sedan fråga sig hur dessa skall användas utgår allt fler arbetslag nu från målen för utbildningen för att sedan fråga sig hur arbetet skall organiseras för att eleverna skall ges bästa förutsättningar att nå dessa mål. Gemensam planering och gemensamma pedagogiska överväganden möjliggör därmed mer av helheter i undervisningen liksom en ökad anpassning till elevers skilda förutsättningar, behov och intressen. Den gemensamma planeringen skapar också förutsättningar för samarbete över ämnesgränser, vilket bl.a. kan stödja elevernas utveckling inom ämnen de upplever som svåra.

I vissa skolor organiseras arbetslagens arbete i de tidiga åren med utgångspunkt i läroplanens (Lpo 94) samtliga verksamhetsformer, dvs. så att även förskoleklassen och fritidshemmet inbegrips i arbetslagets planering. Det ger goda förutsättningar att med utgångspunkt i den s.k. "röda tråden" på ett effektivt sätt arbeta mot de gemensamma målen i läroplanen. Vi ser dock att det både i försökets skolor och i övriga skolor finns en ännu inte utnyttjad potential för utökad samverkan mellan inte bara olika verksamhetsformer utan också mellan arbetslag med ansvar för elever i olika åldrar, i ett verkligt F-9-perspektiv.

I delbetänkandet konstaterade vi att en konsekvens av den utökade gemensamma planeringen var att varje lärare måste kunna "tala för sin vara" och att det hade uppstått något av en förhandlingskultur på skolorna. Att lärarna värnar sina ämnen och bevakar att de får ett rimligt utrymme inom ramen för den gemensamma planeringen är naturligtvis inte något negativt. Det är det

däremot om det leder till konflikter och tar för mycket kraft från lärarnas andra uppgifter. I skolornas senaste rapporter och i utvärderarnas och forskarnas slutrapporter framstår emellertid inte detta som något problem. Det ökade samarbetet är i stället något som upplevs positivt av lärarna och inte verkar leda till konflikter, även om diskussioner är vanliga. Att lärarnas förståelse för varandras ämnen har fördjupats och att förutsättningarna för att skapa bättre helheter i undervisningen har förbättrats är enligt vår uppfattning en vinst för undervisningen och framför allt för eleverna.

Ett problem som uppstår i främst små skolor är att lärarna i de praktiskt/estetiska ämnena ibland har svårt att bli verkligt delaktiga i den gemensamma planeringen och i de fördjupade pedagogiska diskussionerna i arbetslagen. Dessa svårigheter beror på att lärarna i de praktiskt/estetiska ämnena ofta måste dela sin tid mellan olika arbetslag och ibland mellan olika skolor. Konsekvensen av detta kan bli att ämnena inte i tillräcklig utsträckning blir en del i arbetslagets utveckling.

### Med målen i fokus – helhet eller fragmentisering?

Att sätta målen i centrum för skolarbetet måste ses som en självklarhet i en skola som är mål- och resultatstyrd. I delbetänkandet redogjordes för hur skolornas rapporteringar under försökets första år handlade mycket om schematekniska frågor för att under försökets andra och tredje år börja ta sin utgångspunkt i skolans egentliga uppdrag, dvs. i målen som de uttrycks i läroplanen och i kursplanerna. Det blev nödvändigt för skolorna att utgå från detta uppdrag för att kunna utnyttja den frihet som gavs när de inte längre var bundna av den nationella timplanen. Skolorna gick från att fokusera på den yttre formen till att ta sig an de innehållsliga frågorna, en utveckling som enligt delegationens uppfattning har fortgått under försökets senaste år.

Det förekommer fortfarande att skolorna åskådliggör målen i måltabeller eller för de yngre eleverna i blommor, bikupor, snurror etc. som sedan används för att följa upp elevens kunskapsutveckling. Elever, föräldrar och lärare upplever att de på detta sätt får bättre kontroll över elevens utveckling mot målen. Visualiseringen av hur målen nås ger ett konkret underlag för kommunikation mellan skola och hem om elevens studieutveckling. Redan i delbetänkandet pekade vi dock på att detta sätt att arbeta med målen

kan bli för fragmentiserat och att det finns en risk att helheter förloras.

Elevernas arbete med individuell planering och uppföljning tenderar nu att tonas ned till förmån för arbetet med att genomföra uppgifterna. Mål att sträva mot har också enligt skolorna kommit mer i fokus än under försökets inledning. Ändå finns skäl att uppmärksamma att skolornas sätt att förhålla sig till målen visar att de inte alltid är tillräckligt väl förtrogna med målstrukturen, med mål att sträva mot och mål att uppnå. Det särskiljer inte skolor i försöksverksamheten från grundskolor i allmänhet.

Skolorna i försöket efterfrågar också tydligare mål. Även det är ett behov som gäller grundskolan generellt. I den nationella utvärderingen av grundskolan pekar Skolverket på en målträngsel i grundskolan, bl.a. till följd av att tidigare kursplaners mål lever vidare vid sidan av nyare mål. Skolverket menar också att styrdokumentet, med en tydligare tolkningsbas för elever och lärare, kan ge mer av sammanhang i stället för att som nu leda till att elever uppnår en mängd "separata mål i separata ämnen".

Delegationen konstaterar att målarbetet nu sker med större balans än i försökets inledningsskede och att skolorna inte längre huvudsakligen tar mål att uppnå och betygskriterierna som utgångspunkt, utan i allt högre utsträckning närmar sig målen utifrån ett helhetstänkande och med utgångspunkt i mål att sträva mot. Detta är tillfredställande också därför att en överdriven nedbrytning av målen riskerar att göra dessa fragmentiserade. Enligt delegationens uppfattning är det svårt att se hur en undervisning som utgår från fragmentiserade mål eller fragmentiserade "att-göra-listor" kan ge den helhet i undervisningen som många skolor i försöket uppgett att de önskar uppnå. Avsikten med det lokala kursplanarbetet är inte heller att skolorna skall göra nya mål utan att de skall tolka de nationella målen och planera för arbetet mot dem.

Sammantaget har det intensifierade målarbetet bidragit till mer av pedagogiska diskussioner på skolorna, vilket enligt delegationens uppfattning är en nödvändig förutsättning för ökad måluppfyllelse. Arbete med målen och hur dessa kan följas upp, för varje elev och för arbetslaget eller skolan, är ett av de områden där behovet av kompetensutveckling och erfarenhetsutbyte är särskilt stort. Vi anser dessutom att det generellt finns ett stort behov av att skapa ökad tydlighet om målen och målstrukturen.



### Självreglerat arbete – privatiserad lärgång?

Mycket av försöksverksamheten har kommit att handla om *elevernas självreglerade arbete* och den tid på schemat som ofta benämns *elevens tid, individuell tid, eget arbete* eller *studiepass*. Benämningarna leder tanken till ett privat lärande, något som förekommer men enligt delegationens erfarenheter långt ifrån alltid behöver vara fallet. Elevernas självreglerade arbete är ett uttryck för skolornas ambition att i sin undervisning utgå från varje elevs förutsättningar, behov och intressen liksom ambitionen att öka elevernas inflytande över och ansvar för sina studier.

Liksom inför delbetänkandet uppmärksammar vissa forskare och utvärderare risken för att det självreglerade arbetet skall leda till en alltför privatiserad lärgång. Någon pekar också på att lärandet kan bli för ytligt och mekaniskt om eleverna i alltför hög grad får styra sitt arbete själva samt att det kan uppstå en konflikt mellan elevernas enskilda lärgångar och behovet att hålla ihop undervisningen i klassen.

Delegationen anser dock att inga av dessa aspekter av det självreglerade arbetssättet kan tas som intäkt för att behålla timplanen. Detta då de arbetssätt som är förknippade med det självreglerade arbetet visserligen är vanliga i försökets skolor, men på det hela taget mer är trender i svensk skolutveckling av i dag. Att det är på det sättet framgår både av NU03 och i utbildningsinspektionens sammanfattande rapport för 2004. Skolverket konstaterar att enskilt arbete har fått ökat genomslag och är ett vanligt förekommande arbetssätt i dagens grundskola och pekar på att det finns en risk att eleverna i allt för hög grad lämnas till sitt eget lärande och att tiden i skolan inte används effektivt av den enskilde eleven. De mindre önskade effekterna av det självreglerade arbetet har således inte primärt med timplanen att göra.

Det finns dessutom flera inslag i uppföljningen och utvärderingen av försöket som snarast motsäger farhågorna för att det självreglerade arbetet leder till ett alltför privat lärande. Det gäller t.ex. den särskilda analysen av NU03 i vilken både elever och lärare i försöksskolorna i högre grad än elever och lärare i övriga skolor uppger att det är vanligt med grupparbeten, teman och projekt.

Vi anser att det finns skäl att understryka att de invändningar som kan riktas mot vissa inslag i eller effekter av det självreglerade arbetet inte bör skymma de positiva effekterna av arbetssättet. Det framgår av föregående kapitel att det finns ett positivt samband

mellan förmåga till självreglerat arbete och betyg. Det självreglerade arbetet har också lett till ökad insikt hos eleverna om målen för utbildningen samt till förbättrad information till elever och föräldrar om elevernas studieutveckling. Detta genom att det självreglerade arbetet i så hög grad är förknippat med egen planering och uppföljning av hur dessa planer fullföljs. Mycket tyder på att det självreglerade arbetet, där det fungerar väl, leder till både ökat inflytande och ökat eget ansvar för eleverna.

Vi kan också konstatera att det självreglerade arbetssättet inte har sådant genomslag under hela studieveckan att det finns skäl att oro sig över elevernas hela studiesituation. I de flesta fall utgör den tid som avsatts särskilt för självreglerat arbete endast en begränsad del av skolveckan. Enligt våra erfarenheter används dessutom tiden för självreglerat arbete såväl till eget arbete som till grupparbeten och temaarbeten. Även i samband med eget arbete tar elever initiativ till att samarbeta med andra elever. Att undervisningen ges delvis olika innehåll för olika elever står inte i konflikt med kravet på en likvärdig utbildning.

Vi anser emellertid att det är betydelsefullt att man i arbetslagen och på skolnivå kritiskt granskar och diskuterar effekterna av de arbetssätt som väljs. Under en studievecka bör en elev rimligen möta en kombination av olika undervisningssituationer lämpade för olika ändamål och för olika behov hos olika elever. Det handlar om undervisning i hel klass, olika former av grupp-, projekt- eller temaarbeten samt eget arbete. Alla dessa undervisningsformer kan genomföras mer eller mindre väl. Oberoende av om undervisningen sker i hel klass, i grupp eller enskilt kan den i mer eller mindre hög utsträckning utmana eleverna att aktivt reflektera över och ta nya steg i sin kunskapsutveckling. Poängen är att det är arbetslaget som ytterst bör äga frågan om vad tiden används till och hur den disponeras under veckan. Det bör i sammanhanget betonas att ett varierat arbetssätt ställer höga krav på lärarnas kompetens och hur denna nyttjas på bästa sätt i undervisningen.

Vi uppfattar således inte risken för att en skola utan timplan skulle leda till ett för privat lärande som särskilt påtaglig. Mycket tyder på att det självreglerade arbetet ger eleverna ökade möjligheter att göra egna val och ta ansvar för sitt arbete. Eleverna uppskattar variationen under arbetsveckan, med en kombination av undervisning i stor klass, olika former av grupparbete och enskilt arbete.

Sammantaget svarar denna blandning av undervisningsformer väl mot läroplanens olika mål för undervisningen. Varje arbetslag och varje skola måste emellertid hela tiden medvetet överväga hur undervisningen läggs upp, bl.a. med avseende på balansen mellan individuellt arbete och samlärande och med avseende på att eleverna skall erbjudas en likvärdig utbildning. Det gäller dock oberoende av om timplanen avvecklas eller inte.

### Påverkas balansen mellan ämnena?

De farhågor som funnits vad gäller effekterna för grundskolans ämnen handlar främst om att vissa ämnen skulle vara "vinnare" och andra "förlorare" i en skola utan timplan. Inför försöket fanns en oro för att en skola utan timplan skulle utvecklas till en treämnesskola med starkt fokus enbart på svenska, engelska och matematik och att de praktiskt/estetiska ämnena skulle förlora både tid och utrymme för fördjupning. De uppföljningar och utvärderingar som genomförts under försöket ger inte belägg för dessa farhågor.

Att risken för en treämnesskola accentueras om timplanen tas bort har exempelvis inte bekräftats i försöket. De flesta av forsknings- och utvärderingsprojekten har studerat denna fråga utan att kunna belägga någon generell treämneseffekt. Det finns dock, som i andra skolor, en tendens att elever med studiesvårigheter, och då särskilt i de högre årskurserna, ägnar mycket tid åt just svenska, engelska och matematik i syfte att nå målen i dessa ämnen och därigenom uppnå behörighet till gymnasieskolans nationella program.

Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan pekar också på att de behörighetsgivande ämnena har något av en särställning hos de svenska grundskoleeleverna. Enligt dem är det dessa tre ämnen som det är viktigast att ha bra kunskaper i. Tillsammans med kemi och fysik anses dessutom matematik vara ett av de svåraste ämnena.

Det är knappast vågat att anta att elevernas inställning till svenska, engelska och matematik delvis beror på att det krävs godkända betyg i dessa ämnen för att antas till gymnasieskolans nationella program. Att vissa elever, liksom i andra skolor, under en period lägger mycket tid på de behörighetsgivande ämnena innebär emellertid inte att arbete utan timplan generellt leder till en treämnesskola.

Delegationens uppföljning och utvärdering visar att de praktiskt/estetiska ämnena snarare får mer tid i försöksskolorna nu än innan försöket inleddes. Ämnena har både egen tid på schemat och ingår i den ämnesintegrerade verksamheten. Det är inte heller ovanligt att skolor medvetet prioriterat de praktiskt/estetiska ämnena. Problemet är i stället skolornas praktiska svårigheter att integrera de praktiskt/estetiska ämnena i arbetslagens gemensamma arbete.

Inom ramen för ämnesintegrerade teman riskerar också den ämnesvisa fördjupningen i de praktiskt/estetiska ämnena att bli för begränsad. Det beror på att de ofta ges en komplementär roll inom temaarbetena. De praktiskt/estetiska ämnena får illustrera en företeelse inom temat som ofta tar sin utgångspunkt i de samhällsorienterande eller naturorienterande ämnena. Vi anser emellertid att det är långt ifrån givet att de praktiskt/estetiska ämnena alltid skall behöva ha en komplementär roll i samband med tema. Det finns inget som hindrar att arbetslaget låter praktiskt/estetiska ämnen ha en mer central roll i vissa tematiska arbeten. Att de praktiskt/estetiska ämnena också har sin egen tid under skolveckan ger dessutom goda möjligheter till ämnesfördjupning, oberoende av hur de tematiska arbetena läggs upp.

I våra underlag finns exempel på att praktiskt/estetiska ämnen periodiseras. Det kan finnas poänger med att på detta sätt periodisera undervisningen i de praktiskt estetiska ämnena, bl.a. för att undvika den snuttifiering som annars kan uppstå och för att utnyttja lärarresurserna på ett optimalt sätt. Vi menar dock att det är viktigt att alltid beakta att eleverna får såväl en väl avvägd skoltid som väl avvägda skolår och skoldagar. Periodisering kan ske redan med dagens timplan, men kan vara enklare att genomföra med den ökade flexibilitet som en skola utan timplan ger.

Även moderna språk, dvs. främst spanska, tyska och franska, har svårt att inlemmas i det självreglerade arbetet. Det kan ha att göra med att det under grundskoletiden handlar om nybörjarundervisning i dessa språk, men också om att lärarna även i dessa ämnen i många fall inte är ordentligt förankrade i arbetslagen. En del skolor som i början av försöket sökte integrera moderna språk i den gemensamma planeringen reviderade tidigt organiseringen av tiden. Till följd av detta är i merparten av skolorna tiden för moderna språk oförändrad jämfört med innan försöket. Det kan vara värt att notera att vi inte har fått några signaler om att det finns mot-

svarande problem när det gäller engelskan i de tidigare åren, då ju även detta språk är nytt. Delegationen kan också konstatera att frågan om moderna språk, och de problem som finns med bl.a. en hög andel avhopp, inte har att göra med timplanens vara eller inte vara.

Det finns tecken som tyder på att det självreglerade arbetet utnyttjas för repetitiva inslag i bl.a. matematik. Detta väcker frågor om behovet av att i den svenska skolan utveckla undervisningen i vissa ämnen och då främst i just matematik. Matematikdelegationen konstaterade i sitt slutbetänkande att matematiken i praktiken är grundskolans tystaste ämne, trots att kursplanerna betonar problemlösning och kommunikation. De tog också avstånd från den växande trenden av enskild räkning och lämnade olika förslag till hur matematikundervisningen skall kunna utvecklas.

Utvecklingen av blockbetyg indikerar att ämnesintegrerad undervisning inom de naturorienterande respektive samhällsorienterande ämnesblocken sannolikt ökat sedan slutet av 1990-talet, något mer i försökets skolor än i övriga skolor och då särskilt i de samhällsorienterande ämnena. Det är generellt sett vanligare med blockbetyg i de samhällsorienterande ämnena än i de naturorienterande, vilket troligen speglar att arbetssätten skiljer sig mellan de båda ämnesgrupperna. Vi finner det inte förvånande att en något högre andel lärare väljer att sätta blockbetyg i försökets skolor än i övriga skolor. Det är uttryck för att skolorna i ökad utsträckning valt att arbeta ämnesintegrerat. Vi noterar samtidigt att utvecklingen mot blockbetyg sker i hög grad även i de övriga skolorna.

Vissa lärare oroar sig för praktiska problem som har att göra med att det finns moment som inte lämpar sig att genomföra under passen för självreglerat arbete, t.ex. kommunikationsövningar i språk eller laborationer i de naturorienterande ämnena. Vi vill understryka att detta inte bör vara något problem för arbetslaget och skolan att själva lösa. Det är i normalfallet inom arbetslaget eller på skolan beslut om arbetets organisation fattas, vilket innebär att man också kan justera för denna typ av problem.

Delegationen bedömer således inte att den utveckling som sker i försöket ger anledning till oro beträffande balansen mellan olika ämnen och ämnesgrupper på kort sikt. Frågan är snarare vad som händer på längre sikt. Vi kan konstatera att detta naturligtvis är något som måste följas noga om timplanen avvecklas, både i uppföljningen och utvärderingen av grundskolan och genom Skol-

verkets utbildningsinspektion. Det finns dessutom enligt våra erfarenheter stora möjligheter att påverka utvecklingen genom insatser för stöd och stimulans.

Kravet på att alla elever från vårterminen 2006 skall ha en individuell utvecklingsplan kan komma att samspela med och förstärka att utgångspunkt tas i varje elevs förutsättningar, behov och intressen samt ge ökad tydlighet när det gäller målen. Införandet av individuella utvecklingsplaner kan komma att bli ytterligare en injektion för utveckling även på skolor i försöket.

Delegationen anser inte att risken är särskilt stor för att balansen mellan ämnena kommer att påverkas på ett icke önskvärt sätt om timplanen avvecklas. Erfarenheten från försöket visar att en skola utan timplan är en skola i vilken målen sätts i centrum för arbetet. Det är svårt att se hur ett arbete som på det sättet tar utgångspunkt i kursplanerna skall riskera att tappa fokus på något ämne. Det är uppenbart att alla ämnen behöver tid för att det skall vara möjligt att nå målen i kursplanerna.

Samtidigt måste delegationen understryka att balansen mellan ämnen och ämnesgrupper, liksom även indelningen i ämnen och ämnesgrupper, säkerligen kommer att omprövas på sikt. Det är en naturlig följd av att samhället och kunskapsområden utvecklas. Omprövningen kommer då att ske inom ramen för den statliga styrningen, genom att läroplanen och kursplaner ses över. När detta blir aktuellt kommer inte tiden att vara utan betydelse, även om timplanen har avvecklats. I ett kursplanearbete måste nya bedömningar göras av hur det skall vara möjligt att arbeta med målen inom den totala ram som ges samt av att kursplanerna på ett rimligt sätt balanserar de olika ämnen och ämnesgrupper som prioriteras vid denna tidpunkt.

### Arbetsformer och värdegrundsmål schemaläggs

Delegationen uppmärksammade redan i delbetänkandet att det som står på schemat i skolorna i försöket långt ifrån alltid är ämnen i den traditionella meningen, dvs. ämnen för vilka det finns en kursplan. I högre grad än tidigare schemalägger försöksskolorna också tid för bestämda arbetsformer och för att arbeta med läroplanens värdegrundsmål.

Att schemalägga tid för specifika arbetsformer, som grupparbete, projekt, tema etc., kan vara ett sätt att öka flexibiliteten för lärarna

och eleverna. Arbetslaget kan då från vecka till vecka eller från arbetsperiod till arbetsperiod ta ställning till vilket innehåll som undervisningen skall ha.

Tid avsatt för någon form av värdegrundsarbete, exempelvis kompistid, etik och moral etc., måste ses som ett konkret sätt att lyfta fram läroplanens mål i skolarbetet. Formerna för värdegrundsarbete måste kunna variera. Att värdegrundsarbete schemaläggs får dock inte utesluta att det även fortsatt skall genomsyra skolans hela arbete.

### Ökat ansvar och ökat inflytande – bara för vissa?

Delegationen finner det positivt att eleverna har fått ökat ansvar och inflytande under försöket. Eleverna är positiva till det ökade inflytandet som också kan bidra till ett ökat engagemang för skolarbetet, men efterfrågar mer. Inflytandet handlar i första hand om *var*, *när* och *hur*, men i mindre utsträckning om *vad*. Att det främst är inom ramen för det självreglerade arbetet som inflytandet har ökat gör att det finns stora möjligheter att vidareutveckla arbetsformerna inom skolans hela verksamhet så att elevernas inflytande får ett bredare genomslag. Det gäller oberoende av timplanen.

Det kan uppfattas som ett dilemma att vissa elever är bättre rustade att ta eget ansvar och ha inflytande över sina studier än andra. Vi kan konstatera att det är en utmaning för skolan att stödja de elever som inte är lika väl rustade för detta, men kan samtidigt konstatera att det oberoende av hur undervisningen bedrivs alltid finns elever som är i behov av stöd. Då ansvar och inflytande är viktiga och prioriterade mål i läroplanen är det rimligt att elever som har svårt att ta eget ansvar och få inflytande ges stöd att utveckla denna förmåga.

Som nämnts ovan kan elever som har svårt att nå målen inte alltid utnyttja de valmöjligheter som ges på samma sätt som andra elever. De tenderar att bli mer styrda av lärarna och av sina egna ambitioner att klara kraven i framför allt svenska, engelska och matematik. Delegationen anser att det är viktigt att respektera elevernas val även när det leder till att de satsar särskilt på de ämnen som de tycker är viktiga och svåra, ofta matematik och engelska. Med tanke på reglerna för intagning till gymnasieskolan är detta en helt rimlig prioritering från deras sida. Detta skiljer inte heller

elever i försöket från elever i andra grundskolor. Vi vill dock understryka att nedprioriteringar av andra ämnen till förmån för de behörighetsgivande kan kräva beslut om anpassad studiegång. Det gäller oberoende av om skolan måste följa en timplan eller inte.

Samtidigt måste det vara ett ansvar för lärarna i arbetslaget att bidra till att undervisningen inte bara kommer att fokusera på svårigheter utan också på elevens möjligheter. En elev som ges möjlighet att utveckla sina starka sidor och får inflytande över sin vardag stärks också i sitt självförtroende och blir bättre rustad att utvecklas även inom sådant som upplevs svårt. Dessutom kan fördjupning inom andra ämnen som eleven är intresserad av, eller har fallenhet för, bidra till att utveckla de så viktiga baskunskaperna. Det är därför enligt vår uppfattning ett viktigt ansvar för lärare, arbetslag och skolledning att se till att elevernas skolvecka balanseras både med avseende på ämnenas karaktär och så att även elever med studiesvårigheter ges möjlighet till fördjupningar och att utveckla förmågan till ansvar och inflytande över sina studier.

### Elever i behov av särskilt stöd

Att som skolorna i försöket söka ta utgångspunkt i varje elevs förutsättningar, behov och intressen bör bidra till att undervisningen anpassas till elever i behov av särskilt stöd och deras behov. Samtidigt kan, som nämnts ovan, elevernas utökade individuella ansvar innebära ett problem för elever som har studiesvårigheter.

Delegationen anser att det är en positiv konsekvens av det självreglerade arbetet att arbetslagen nu verkar ha mer tid att avsätta för elever i behov av särskilt stöd. Merparten av underlagen pekar på att elever i behov av särskilt stöd får mer lärartid under den tid som avsätts för just det självreglerade arbetet. Elever i behov av särskilt stöd uppmärksammas också på ett annat sätt än tidigare och lärarna söker organisera lösningar för eleverna utifrån deras individuella behov. En konsekvens är att elever i behov av särskilt stöd får en starkare lärarstyrning än andra elever under det självreglerade arbetet. Det sker dock med ambitionen att eleverna skall nå målen.

Studierna ger lite olika bilder av vilka elever i behov av särskilt stöd som gynnas respektive inte gynnas av försöket. Flera studier pekar på att elever som har problem att klara kravet på målmedvetenhet och koncentration vinner på att bli synliggjorda och



därmed föremål för lärarnas uppmärksamhet. Samtidigt finns några studier som uppmärksammar att en elevgrupp som forskarna benämner ”gråzonselever” kan missgynnas. Det handlar om elever som egentligen inte är i behov av särskilt stöd för att klara målen för godkända betyg, men som inte fullt ut klarar det självständiga arbetssättet och samtidigt inte gör något väsen av sig. Genom att de förblir osedda får de inte det stöd de skulle behöva för att nå längre. I en av studierna exemplifieras med att tysta flickor har svårigheter att bli uppmärksammade, något som visserligen är ett problem men enligt vår erfarenhet inte är någon ny företeelse i skolan.

Flera olika underlag pekar också på att försöksskolorna bygger sina specialpedagogiska strategier på inkluderande lösningar. Det innebär att eleverna ges specialpedagogiskt stöd inom ramen för den ordinarie undervisningssituationen, ofta under tiden för självreglerat arbete. Liksom för grundskolan generellt saknas dock verkningsfulla specialpedagogiska strategier i försöksskolorna. Det får konsekvenser för alla elever i behov av särskilt stöd och inte minst för elever med svåra funktionsnedsättningar. För elever med svåra funktionsnedsättningar ställs för varje elev krav på såväl en anpassad planering och pedagogik som en anpassad fysisk miljö. Liksom lärare generellt känner sig lärare i försöket i behov av kompetensutveckling i specialpedagogik. Man efterfrågar också fler kollegor med specialpedagogisk kompetens.

Vi menar att förändringsarbetet i skolan alltid måste utformas med hänsyn till elever i behov av särskilt stöd. Det kräver kvalificerad kunskap om dessa elevers behov. Andelen specialpedagoger har ökat i försökets skolor under försökets gång, men ökningen har varit mindre än för övriga skolor. Vi saknar underlag för att värdera enskilda skolors prioriteringar men vill understryka betydelsen av specialpedagogisk kompetens även vid ett inkluderande arbetssätt.

Funkis-utredningen såg på sin tid flera olika roller för specialpedagogen. I sitt slutbetänkande<sup>8</sup> slog kommittén fast att specialpedagogen utöver att arbeta med elever och att arbeta konsultativt med sina kollegor också borde kunna tillföra viktig kompetens till skolans ledning. Specialpedagogen kan, menade man, bidra med viktiga perspektiv i samband med planering och organisation av skolans verksamhet samt vid resursfördelning. Vi delar uppfattningen att den specialpedagogiska kompetensen bör finnas med

---

<sup>8</sup> *Funkis – funktionshindrade elever i skolan* (SOU 1998:66).

redan tidigt i planeringsprocesserna och att den, utöver att finnas i klassrummet med eleverna och som konsultativt stöd till kollegorna, också behövs där de strategiska besluten fattas, dvs. i skolans ledningsorganisation.

### Lärarnas arbetssituation och lärarrollens utveckling

Lärarna i försöket är med få undantag positiva till den utveckling som skett på skolorna under försöket. Man uppskattar det utökade samarbetet och diskussionerna inom arbetslagen och att arbetslagen har fått ett utökat inflytande över arbetets planering jämfört med tidigare. Arbetet i arbetslag har nu "satt sig" på ett annat sätt än i början av försöket. Positivt är också att diskussionerna, även om de kan vara intensiva, inte verkar leda till konflikter. Lärarna är dessutom tillfreds med att kunna göra elever och föräldrar mer informerade om målen för utbildningen och bättre informerade om elevernas studieutveckling. Att arbetsstillfredsställelsen är högre i försöksskolorna än i övriga grundskolor kan ses som ett kvitto på att lärarna uppskattar det förändringsarbete de varit delaktiga i.

Delegationen menar att den utveckling som sker i skolorna, med ett utökat ansvar för arbetslagen och mer av pedagogiska diskussioner, innebär stora möjligheter och är till gagn för läraryrkets utveckling. Den kunskapsförmedlande lärarrollen har också kompletterats med rollen som handledare. Lärarens kontrollerande uppgift fokuseras nu mer på lärandet än på undervisningen.

Arbete utan timplan upplevs olika av lärare beroende på vilka åldersgrupper de undervisar. För lärare i de tidiga åren är det i vissa avseenden inte ett så stort steg att släppa timplanen. Man har i många fall sedan länge släppt den detaljerade planeringen ämne för ämne på schemat. Som klasslärare har man upplevt att man ändå har haft full kontroll över hur tiden använts. De intentioner man hade när man gick med i försöket handlade emellertid om mer än schemapositioner. Om dessa genomförts har försöket också inneburit ett utökat samarbete kring eleverna i arbetslaget. För lärare i de senare åren i grundskolan har försöket ofta inneburit mer genomgripande förändringar när det gäller t.ex. schemats struktur, arbetets planering och samverkan med andra lärare.

De arbetsformer som utvecklas i en skola utan timplan, liksom i andra svenska grundskolor, ställer höga krav på lärarkompetensen. När skolorna inte längre behöver följa den nationella timplanen

flyttar ansvaret för att planera och fördela den undervisningstid som eleverna skall ha i olika ämnen till de professionella. I många fall flyttas dessa överväganden till arbetslaget. Att på individnivå och gruppnivå bestämma hur tiden skall disponeras mellan olika ämnen och mellan olika arbetssätt och arbetsformer är en kvalificerad uppgift, särskilt om undervisningen i olika ämnen skall samverka för att målen skall nås. Uppgiften ställer krav på såväl ämneskompetens som pedagogisk och didaktisk kompetens.

Det är därför ett problem för skolutvecklingen att en stor andel av dem som undervisar i skolan saknar lärarutbildning helt eller delvis saknar adekvat ämnesutbildning. I försökets skolor består ökningen av den pedagogiska personalen i högre grad än i övriga skolor av förskollärare och fritidspedagoger. Om viss personal i arbetslagen saknar rätt kompetens för det de skall undervisa i ställs stora krav på att skolledarna ser till att arbetslagen sätts samman och arbetar så att erfarenheten och den pedagogiska kompetensen hos de utbildade lärarna får genomslag i hela verksamheten.

Vi vill också understryka att ett tematiskt och ämnesintegrerat arbetssätt ställer minst lika höga krav på ämneskompetens som annan undervisning. Skollagens krav på att huvudmännen skall använda lärare som har en utbildning som är avsedd för den undervisning som hon eller han i huvudsak skall bedriva gäller i lika hög utsträckning för sådan undervisning som bedrivs ämnesintegrerat och tematiskt och för undervisning där eleverna ägnar sig åt självreglerat arbete.

Vi konstaterade redan i delbetänkandet att man inte skall underskatta den kraft och den tid som behövs för att genomföra en omställning av arbetssättet på det vis som skett i många av försöksskolorna. Både skolor och forskare har vittnat om att även om de flesta lärare uppskattar arbete utan timplan var arbetet åtminstone initialt tidskrävande och innebar en stor arbetsbörda. Det kan vara ett av flera skäl till att utvecklingen inte har skett med samma kraft på alla skolor.

Enligt vissa källor upplever många lärare fortfarande tidsbristen som ett problem. Det gäller i arbetet med eleverna, men handlar också om att det är svårt att hitta tiden för fördjupade pedagogiska och strategiska diskussioner. Enligt andra källor upplevs å andra sidan arbete utan timplan som mer effektivt än tidigare. Någon studie pekar på ökad stress. Av en bred enkätundersökning framgår däremot att lärare i försöket upplever mindre stress och mer

arbetsglädje än i övriga skolor och att trivseln har ökat och stressen minskat över tid i försöksskolorna. Underlagen till NU03 pekar också på en högre arbetstillfredsställelse i försökets skolor än i övriga skolor.

Det kan således diskuteras i vilken utsträckning arbete utan timplan innebär en ökad arbetsbörda eller inte. Allt omställnings- och utvecklingsarbete kräver tid, inte minst för planering och gemensamma diskussioner. Målarbetet, arbetet med att utveckla nya sätt att dokumentera och följa upp elevernas kunskapsutveckling tog också mycket tid under försökets tidiga år. Samtidigt har lärarna valt att tillbringa mer tid med eleverna i klassrummet, en sannolikt långsiktig prioritering. En generell erfarenhet från omställningsarbete är att man gärna fortsätter med gamla rutiner samtidigt som nya kommer till, man jobbar i dubbla spår. Om så är fallet är det inte konstigt att lärarna upplevt brist på tid och ökad arbetsbörda.

Om det på sikt finns kvarstående effekter för arbetsbördan beror enligt vår uppfattning i hög grad på hur skolan genomför förändringarna och vilka förutsättningar som ges för detta förändringsarbete. Delegationen har iakttagit att det som för vissa skolor beskrivs som stora hinder i arbetet i andra skolor har lösts utan problem. Det som är typiskt för skolor som anser att arbete utan timplan är effektivare än arbete med timplan är att arbetslagen har tagit kontroll över sin planering och sitt arbete. Ser man ett problem så löser man det. Motsatsen gäller för de skolor där man fortfarande har inställningen att det är någon annan som skall lösa de problem arbetslaget ställs inför eller där man uppfattar alltför mycket som givet. Många av de praktiska problem som skolor redovisat härrör från beslut som arbetslagen själva fattat och arbetslagen kan således också vid behov ändra dessa beslut.

För att lärarna i arbetslaget verkligen skall äga sin planering och känna att de kan utnyttja den på ett klokt och effektivt sätt krävs att de ges förutsättningar för detta. Det handlar om att delegeringen till arbetslaget och ansvarfördelningen mellan olika aktörer är tydlig, men också om att arbetslaget får stöd och stimulans från sin skolledning och huvudmannen. Behovet av stödjande insatser, nätverk för erfarenhetsutbyte och kompetensutveckling är uppenbart.

Det är enligt vår uppfattning omöjligt att i förväg göra en säker prognos om vilka effekter en avveckling av timplanen skulle ha långsiktigt på lärarnas arbetsbörda. Vi anser därför att arbetsbördan

kontinuerligt måste följas upp tillsammans med effekterna för lärarnas trivsel, arbetstillfredsställelse och stress vid en avveckling av timplanen.

### Skolledarrollens utveckling

Skolledarens roll påverkas av att ansvar i allt högre grad decentraliseras till arbetslaget i en skola utan timplan. Det minskar inte skolledarens betydelse. Tvärtom är bilden av skolledaren som den drivande aktören för skolans utveckling samstämmig. Likaså att mycket av det som från början uppfattades som problem av skolledarna nu tas som utgångspunkt för utveckling. I en skola i förändring förväntas skolledaren vara förändringsbenägen, ha ett helhetsperspektiv och förmåga att tålmodigt stödja och stimulera personalen samtidigt som han eller hon också skall företräda skolan utåt.

Enligt våra olika underlag ställs rektor inför olika dilemman och problem i arbetet med att utveckla en skola utan timplan. I vissa fall handlar det om faktorer de uppfattar att de har små möjligheter att själva påverka direkt, i andra fall är det tvärtom så att problemen i hög grad faller inom ramen för deras eget ledarskap. Att skolledarna har en betydelsefull roll och stora möjligheter att påverka framgår bl.a. av den studie som visar att skolorna med bättre resultat alla har en drivande ledning och goda relationer mellan ledning och lärare. I ett exempel på en framgångsrik skola förknippas utvecklingsarbetet med att ledningen har gjort sig tillgänglig för lärarna samtidigt som den kunnat influera inriktning på förändringen i skolarbetets uppläggning.

### Ökad delaktighet för föräldrar

Delegationen ser positivt på att föräldrarna till elever i försöket är mer informerade om och delaktiga i sina barns studier och studieutveckling. En konsekvens av detta är att de är mer informerade om skolans utveckling generellt.

Studierna pekar också på att få föräldrar kände sig delaktiga i eller informerade om beslutet att låta skolan ingå i försöksverksamheten. Det hade naturligtvis varit bra om de hade varit bättre informerade. Vi anser dock att det viktigaste är att föräldrarna fått

en ökad kunskap om sina elevers utveckling och om skolans utveckling.

Ett av forskningsprojekten analyserar föräldrarnas roll i reformarbetet. Man konstaterar att ju aktivare föräldrarna varit ju mer genomgripande förändringar har möjliggjorts. Föräldrarna har dock inte i något fall varit pådrivande.

Vi kan konstatera att föräldrarnas medverkan i förändringsarbetet är betydelsefullt. Vi är mer tveksamma till om det finns skäl att förvänta sig att de skall driva förändringsarbetet. Vid delegationens hearing med föräldrar var dessa angelägna om att vara delaktiga. De ansåg dock att det fanns frågor om skolans utveckling som i första hand var ett ansvar för lärarna i deras professionella roll.

### Förbättrade studieresultat

Som nämnts inledningsvis har skillnaderna i betygsresultat mellan skolor i försöket och övriga skolor minskat något sedan delbetänkandet. Fortfarande har dock betygen utvecklats mer positivt i försöksskolorna än i övriga skolor och då särskilt för elever med utländsk bakgrund. Skillnaderna är dock generellt sett så små att de inte kan statistiskt förklaras som en effekt av försöksverksamheten. Även de nationella ämnesproven och kunskapsmätningarna inom Skolverkets nationella utvärdering visar på små skillnader, oftast inte statistiskt säkerställda.

När delbetänkandet publicerades kunde delegationen redovisa en positiv trend såväl för det samlade meritvärdet och andelen elever med fullständigt betyg som för andelen elever behöriga till gymnasieskolans nationella program. Den positiva utvecklingen gällde även när betygsresultaten analyserades för olika ämnen eller ämnesgrupper. Resultaten för de grundskolor som inte ingår i försöket hade inte förbättrats i samma utsträckning, i vissa avseenden hade de försämrats. Särskilt positiv var utvecklingen i försökets skolor för de båda elevgrupper som annars generellt har sämre resultat, dvs. för pojkar och elever med utländsk bakgrund.

I huvudsak stämmer denna beskrivning fortfarande efter ytterligare ett års betygsstatistik. Det genomsnittliga meritvärdet har t.ex. fortsatt att öka i försökets skolor, dock är ökningstakten något lägre än i de övriga skolorna. De övriga skolornas utveckling beror främst på att pojkarna i dessa skolor har förbättrat sina resultat sedan året innan och inte längre skiljer ut sig som förut.

Elever med utländsk bakgrund har dock fortfarande en mer positiv betygsutveckling i försökets skolor än i övriga skolor. Liksom för grundskolor generellt har betygen i vissa av de behörighetsgivande ämnena liksom behörigheten till gymnasieskolan försämrats något i försökets skolor sedan året innan.

Det är svårt att bedöma när en förändring av betygsresultaten är tillräckligt stor för att kunna anses som betydelsefull eller när den måste ses som alltför obetydlig för att kunna läggas till grund för slutsatser om framtiden. Sedan delbetänkandet har delegationen därför låtit Skolverket genomföra statistiska analyser av skillnaderna i betygsresultat mellan försökets skolor och övriga skolor<sup>9</sup>. Analyserna visar att skillnaderna vid varje mättillfälle är små och inte kan förklaras som en effekt av försöksverksamheten utan i stället av förändringar i andra bakomliggande faktorer, främst föräldrarnas utbildningsbakgrund. Någon statistisk analys av skillnaden i utveckling över tid har inte genomförts, men skulle sannolikt inte leda till någon annan slutsats.

Att det trots allt kan finnas ett samband mellan försöksrelaterade aktiviteter och betygsresultat visar en av delegationens utvärderingar<sup>10</sup>. Resultaten innebär att insatserna för mål- och resultatstyrning är betydelsefulla för resultaten. Det finns dock inte något *direkt* positivt samband mellan skillnaderna i skolornas försöksrelaterade aktivitet och skolskillnader i betygsnivån utan aktiviteterna måste *också* ge resultat som bättre självreglering hos eleverna för att resultera i bättre betyg.

Delegationen konstaterar mot denna bakgrund att betygsresultaten i försökets skolor sammantaget har utvecklats lika bra eller bättre jämfört med i övriga skolor. Med tanke på att de elever som nu lämnat skolorna bara har ingått i försöket under en del av sin skoltid är detta enligt vår uppfattning ett gott resultat, särskilt med tanke på att det inte är förrän mot slutet av försöket som skolorna har funnit sig mer till rätta med de förändrade arbetsformerna. Det gäller också särskilt mot bakgrund av att lärartätheten ökat mer i övriga skolor än i försöksskolorna. Erfarenheten visar att det är ovanligt att det överhuvudtaget går att avläsa effekter av reformer på betygsutvecklingen. Att det skulle vara möjligt redan efter fyra års försök är sannolikt väl optimistiskt.

---

<sup>9</sup> Dnr 70-2005:747, Stockholm 2005.

<sup>10</sup> M. Hansen och R. Lander, *Effekter i försök med timplanen på grundskolan*, Slutrapport, Göteborg 2005.

Minst lika intressant som att studera betygsutvecklingen nu är att fråga sig vad som kan hända med studieresultaten på sikt i en skola utan timplan. För att uttala sig om det behöver man ha en uppfattning om vilka faktorer som faktiskt bidrar positivt till skolans utbildningsresultat. Viktigast i detta sammanhang är enligt vår uppfattning skolornas förmåga till mål- och resultatstyrning, dvs. att planera, att arbeta med målen och att arbeta med ett fortlöpande förbättringsarbete. I dessa avseenden har skolorna i försöket utvecklats mer än övriga skolor, vilket indikerar att arbete utan timplan skall kunna leda till förbättrade studieresultat på sikt.

### Hur generaliserbara är resultaten?

Man kan naturligtvis fråga sig hur mycket av den generellt sett positiva bilden av vad som sker i försöket som beror på ett positivt urval av skolor, hur mycket som beror på en försökseffekt och därmed hur mycket som går att ta som utgångspunkt för slutsatser om vad som skulle hända om timplanen avvecklas för alla grundskolor. För både kommuner och skolor gäller att det ställdes krav på att de hade upprättade skolplaner respektive arbetsplaner och att de hade rutiner för kvalitetsredovisning. Detta var visserligen inte andra krav än som ställs på alla kommuner och skolor, men innebar ändå ett visst positivt urval eftersom långt ifrån alla kommuner och skolor uppfyllde dessa krav vid denna tidpunkt.

När det gäller urvalet av kommuner så tyder annars varken uppföljning eller forskning på att kommunerna i försöket var mer positivt inställda till utvecklingsarbete än andra när försöket startade. Kommunerna i urvalet består av såväl kommuner som vill "ligga i framkant", kommuner som "redan jobbar så här" och kommuner som "behöver draghjälp". Det var enligt forskarna inte ambitions- eller utvecklingsnivån som avgjorde om man ansökte om att få delta i försöket eller inte.

Även när det gäller skolorna finns alla typer av skolor representerade i försöket. Av skolstatistiken framgår att skolorna i och utanför försöket har stora likheter, men också vissa olikheter. Skolorna i försöket är t.ex. i genomsnitt större än övriga skolor. Som nämnts ovan har föräldrarnas utbildningsbakgrund förändrats mer i försöksskolorna än i övriga skolor så att de nu är mer välutbildade än tidigare. Eftersom föräldrarnas utbildningsbak-



grund har positivt samband med elevernas studieresultat går det inte att bortse från detta vid analysen av betygsresultaten.

Vid urvalet av skolor ställdes kravet att skolorna skulle vilja delta i försöket. Det skulle kunna tala för att de är mer utvecklingsbenägna än skolor i allmänhet. Mot det talar dock att skolornas motiv, liksom kommunernas, lika väl kunde handla om att få draghjälp som att ligga i framkant. Dessutom har ungefär en tredjedel av kommunerna valt att ha med alla eller i stort sett alla skolor i kommunen. Man kan därför inte utgå från att alla skolor i dessa kommuner har varit lika motiverade att delta. Det samtidigt är rimligt att anta att skolor i kommuner som enbart anslutit ett mindre antal skolor har varit motiverade att delta.

Att det finns en viss försökseffekt kan man inte bortse ifrån. Det är mycket möjligt att skolor har känt sig utvalda och stimulerade av att ingå i försöksverksamheten. Delegationen har visserligen inte bidragit ekonomiskt till skolornas utvecklingsarbete. Däremot har vi samlat kommunernas företrädare i nätverk, som i sin tur i många fall etablerat nätverk mellan kommuner eller mellan skolor i kommunen. Av detta kan man dra slutsatser inför en implementering av en skola utan timplan. Vid en avveckling av timplanen blir stöd och stimulans samt nätverk och nationella forum för pedagogisk debatt centrala frågor.

Sammantaget menar delegationen att det visst kan finnas inslag i försöket som särskiljer det från den situation som uppstår om timplanen skulle tas bort för alla skolor. Förmodligen skulle långt ifrån alla skolor som i dag inte ingår i försöket omedelbart förändra sitt sätt att arbeta. Det har gällt även skolor som ingår i försöket. Vi menar dock att försöket ger en bra uppfattning om vilken riktning utvecklingen skulle ta, vilka frågor som behöver följas särskilt, vilket behov av stöd och stimulans som uppstår samt vilka implementeringsinsatser som behövs.

### **6.2.3 Förutsättningarna för en skola utan timplan har stärkts**

Mycket har hänt i den svenska grundskolan sedan frågan om timplanens vara eller inte vara aktualiserades i början av 1990-talet. Bara under de senaste åren har nya förutsättningar skapats.

## Kvalitetsarbetet i skolan är under utveckling

Att utveckla kvalitetsarbetet har länge varit prioriterat på alla nivåer i systemet – i skolan, i kommunen och på nationell nivå.

### *Utvecklingssamtalet och individuella utvecklingsplaner*

I regeringens utvecklingsplan 2002<sup>11</sup> aviserades flera åtgärder som syftade till att förbättra informationen om och planeringen av den enskilde elevens studieutveckling. Åtgärderna har nu genomförts eller är på väg att genomföras.

Av grundskoleförordningen (1994:1194) framgår sedan den 1 juli 2003 att den information som ges vid utvecklingssamtalet bör grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i relation till målen i läroplanen och i kursplanerna samt tydliggöra vilka insatser som behövs för att eleven skall nå målen. Av samma förordning framgår nu också att det är skolans skyldighet att ge ett skriftligt omdöme om elevens kunskapsutveckling i ämnet eller ämnesblocket om en elev inte når upp till de mål i ett ämne eller ämnesblock som enligt kursplanen skall ha uppnåtts i slutet av det nionde skolåret och betyg därför inte kan sättas. Av omdömet kan också framgå de stödåtgärder som har vidtagits.

Regeringen har dessutom genom förordningsändringar beslutat att alla elever i grundskolan, den obligatoriska särskolan, specialskolan och sameskolan från och med vårterminen 2006 skall ha en individuell utvecklingsplan. Vid utvecklingssamtalet skall läraren i en framåtsyftande individuell utvecklingsplan skriftligt sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven skall nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna. Utvecklingsplanen kan även innehålla överenskommelser mellan lärare, elev och vårdnadshavare. Detta ger möjlighet för skolan att tillsammans med föräldrar och elever tidigt uppmärksamma och komma överens om vilka behov som föreligger och om gemensamma åtgärder för att eleven skall nå så långt som möjligt i sin utveckling. Informationen som ges vid utvecklingssamtalet bör som tidigare grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i relation till målen i läroplanen och kursplanerna.

---

<sup>11</sup> Regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning (skr. 2001/02:188).

Med anledning av förordningsändringarna har regeringen fattat beslut om uppdrag till både Skolverket och Myndigheten för skolutveckling. Skolverket har nyligen på regeringens uppdrag publicerat allmänna råd om individuella utvecklingsplaner. Regeringen har dessutom uppdragit åt Myndigheten för skolutveckling att, i samverkan med Skolverket, under våren 2006 samordna genomförandet av regionala konferenser om individuella utvecklingsplaner.

I en skola utan timplan är det vanligt och i stort sett självklart att olika former av individuell uppföljning, utvärdering och planering äger rum utan formella krav. Delegationen anser dock att kravet på likvärdig utbildning gör att de vidtagna åtgärderna stärker förutsättningarna för ett beslut om att avveckla timplanen för samtliga grundskolor.

Vi vill understryka att i ett processperspektiv bör all planering, även den individuella, baseras på kunskap om tidigare resultat och måluppfyllelse. Det är mot den bakgrunden åtgärderna kan formuleras. Det är därför logiskt att vid utvecklingssamtal redovisa skriftlig dokumentation över elevens utveckling mot målen. Sådan dokumentation, som enligt dagens bestämmelser inte får vara betygsliknande, kan ha ett stort informationsvärde för eleven och elevens föräldrar och därigenom ge en bra grund för den individuella utvecklingsplanen.

#### *Systematiskt kvalitetsarbete*

Lika viktigt som det är att följa upp och utvärdera den enskilda elevens utveckling mot målen är det att göra det för skolans verksamhet och på huvudmannanivån. Det är på skolan som helhet ansvaret ligger att arbeta mot målen att sträva mot. Dessutom är det i arbetslaget och på skolnivån som det går att identifiera om det finns mer systematiska brister i verksamheten. På huvudmannanivån bör detta dessutom kopplas till de villkor olika verksamheter med olika förutsättningar har. Det har sedan länge funnits krav på uppföljning och utvärdering av skolans verksamhet. Under senare år har detta krav koncentrerats kring kvalitetsredovisningen.

Sedan 1997 har krav ställts på att varje kommun och varje skola årligen skall upprätta skriftliga kvalitetsredovisningar. Dessa skall vara det centrala dokumentet vid utvärderingen av skolans resultat

och måluppfyllelse. Ytterst syftar arbetet med kvalitetsredovisning till att främja kommunernas och verksamheternas lokala kvalitets- och utvecklingsarbete. Genom att stödja ett kontinuerligt förbättringsarbete ger kvalitetsredovisningen en grund för förbättrad måluppfyllelse och ökad effektivitet, vilket bidrar till en nationellt likvärdig skola. Kvalitetsredovisningarna svarar också för information om verksamhetens utveckling till elever, föräldrar och allmänhet samt kan utgöra ett underlag för myndigheterna i deras arbete.

Regeringen har nyligen beslutat om ändringar i förordningen (1997:702) om kvalitetsredovisning inom skolväsendet m.m. som bl.a. innebär att kvalitetsredovisningens huvudsakliga syfte numera framgår av förordningen samt att varje kommun skall sträva efter att göra kvalitetsredovisningarna kända och enkelt åtkomliga för envar. Vidare framgår att verksamhetens förutsättningar, arbetet i verksamheten och utbildningens måluppfyllelse skall redovisas i kvalitetsredovisningarna.

En väl fungerande och skolbaserad utvärdering är basen i ett utvecklingsfrämjande uppföljnings- och utvärderingssystem för skolan. Fungerande kvalitetssystem är därför en förutsättning för att timplanen skall kunna avskaffas. Arbetet med att följa, utvärdera och utveckla verksamheten är central i en skola med stor frihet att med utgångspunkt i styrdokumentet utforma och flexibelt planera sin verksamhet utifrån lokala förhållanden.

Att därvid utgå från lokala förhållanden, från de frågor som de professionella själva ställer är centralt i ett systematiskt kvalitetsarbete. Vi har i det sammanhanget noterat det arbete som lärarorganisationerna inlett i syfte att utveckla lärares självvärdering.

Delegationen finner att systemet med kvalitetsredovisning är på väg att etableras som ett instrument för skolans mål- och resultatstyrning på ett helt annat sätt än för bara några år sedan. Forskningen och utvärderingen visar också att det systematiska kvalitetsarbetet stärks när timplanen tas bort. Det innebär att arbete utan timplan och utvecklingen av kvalitetssystemen kan gå hand i hand.

Det finns dock fortfarande ett stort utrymme för utveckling och det krävs ytterligare insatser för att stödja skolor och kommuner i arbetet med det systematiska kvalitetsarbetet, både med och utan timplan. Det handlar i viss mån om vad en kvalitetsredovisning bör innehålla. Det som framför allt behöver utvecklas är dock analysen av vad uppföljningen visar samt förmågan att med den som ut-

gångspunkt formulera förslag till åtgärder. För detta krävs utvecklingsstödande insatser.

### *Det nationella provsystemet*

Skolverkets system med nationella prov, diagnostiska instrument och kommentarmaterial är ett viktigt stöd för skolorna i deras arbete och kan därför ses som en del i kvalitetssystemet. Skolverket fick i slutet av 2004 regeringens uppdrag att vidareutveckla det nationella provsystemet. Målet är förbättrade studieresultat och en större enhetlighet i hela landet när det gäller bedömning av resultat och vid betygssättning. Resultaten skall bedömas på ett likvärdigt och för eleverna rättssäkert sätt. Systemet skall också bidra till att öka kunskapen om skolans resultat på skolnivå, i kommunen och på nationell nivå.

För grundskolan består provsystemet av nationella ämnesprov i år 5 och år 9. Proven är obligatoriska för år 9. De omfattar svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik. Systemet består också av olika diagnostiska material samt en provbank, som hittills främst innehållit material för gymnasieskolan. Skolverket skall nu prioritera att bygga ut provbanken för grundskolans olika ämnen eller ämnesgrupper samt utveckla diagnostiska material för grundskolans tidiga år, särskilt för läsutveckling och matematik. Skolverket erbjuder dessutom ämnes- och kursinriktade kommentarmaterial för bedömning och betygssättning<sup>12</sup>.

I uppdraget ingår också att på urvalsbasis genomföra en försöksverksamhet med insamling av resultaten från de nationella ämnesproven i grundskolans år 5 och specialskolans år 6, som grund för utformningen av en reguljär insamling. Vidare ställde sig regeringen bakom Skolverkets förslag att vidareutveckla ett stickprovsbaserat system för rullande kunskapsutvärdering för samtliga ämnen i grundskolan (motsvarande de kunskapsutvärderingar som genomförts i samband med NU03).

Delegationen konstaterar att det nationella provsystemet i dess olika delar och på olika sätt värnar likvärdigheten i skolan och att det därigenom stärker förutsättningarna för en skola utan timplan.

---

<sup>12</sup> *Allmänna råd och kommentarer. Likvärdig bedömning och betygssättning*, Skolverket, Stockholm 2004.

De diagnostiska materialen och Skolverkets kommentarmaterial är ett stöd för lärarna i tolkningen av målen och vid bedömning och betygsättning. De nationella ämnesproven ger enligt delegationens uppfattning viktiga avstämningar mot målen i år 5 och i år 9 – för eleven, för skolan, för kommunen och på den nationella nivån. Mycket talar dock för att det behövs fler avstämningstidpunkter under grundskolan, och då särskilt under de tidiga åren och vad gäller basfärdigheterna. En sådan slutsats har dock implikationer för hela målsystemet varför vi återkommer till frågan i kapitel 7.

Vårt intryck är vidare att skolorna och huvudmännen inte i tillräckligt hög grad utnyttjar resultaten på de nationella proven för att analysera skolornas måluppfyllelse. Resultaten utnyttjas i första hand på individnivå och på nationell nivå. Enligt vår uppfattning innebär det att en viktig funktion med de nationella proven går förlorad. Att analysera resultaten på de nationella proven i sin årliga kvalitetsredovisning bör vara en självklarhet för varje skola och varje huvudman.

### Förändrad myndighetsorganisation

I mars 2003 delades Skolverket i två myndigheter – det nya Skolverket och Myndigheten för skolutveckling. Regeringens syfte med förändringen var att stärka kvalitetsarbetet.

Bakgrunden till organisationsförändringen var att staten enligt regeringen behövde ta ett tydligare ansvar för att följa upp och granska att de nationella målen nås och att utbildningens kvalitet utvecklas. Nationell uppföljning, granskning och tillsyn behövde också kombineras med konsekventa insatser för att utveckla det lokala kvalitetsarbetet och främja lokal skolutveckling. För att dessa båda uppgifter skulle kunna fungera friare och mer effektivt ansåg regeringen att de behövde skiljas åt.

En huvuduppgift för det nya Skolverket är att i sin utbildningsinspektion granska utbildningens kvalitet i kommuner och skolor och att utöva tillsyn över verksamheten. I verkets uppdrag ingår också uppföljning och utvärdering samt utveckling av styrdokument. Myndigheten för skolutveckling har till uppgift att främja skolutveckling och stödja kompetensutveckling inom nationellt prioriterade områden genom generellt utvecklingsstöd, riktat stöd till kommuner och skolor samt utveckling av metoder för verksamhetsutveckling.

Delegationen konstaterar att båda myndigheterna har väsentliga uppgifter vid en avveckling av timplanen. Skolverket genom att inom utbildningsinspektionen granska t.ex. att eleverna erbjuds den undervisning de är garanterade samt att detta sker med en balans såväl avseende ämnen och ämnesgrupper och över tid. Myndigheten för skolutveckling genom det utvecklingsstöd som krävs fortlöpande för skolans utveckling. Myndigheten har också en viktig roll i att stödja och främja kvalitetsarbetet.

### De senaste avtalen har skapat nya förutsättningar

Tidigare styrde timplanen och statsbidragssystemet lärarnas tjänstefördelning och skolans schema. Utifrån omfattningen av ett visst ämne i timplanen och det centrala avtalet om lärarnas tjänstgöringsskyldighet kunde rektor inför varje läsår avgöra hur många lärare som behövdes och hur många veckotimmar varje lärare skulle undervisa. Resurser till specialundervisning m.m. beräknades schablonmässigt. Systemet uppfattades av vissa i skolan som stelt och mekaniskt. Samtidigt upplevde andra en trygghet i att veta hur resurserna skulle fördelas.

De senaste avtalen mellan lärarorganisationerna och arbetsgivarerna har syftat till att skapa nya förutsättningar för skolans arbete. Redan i och med skolutvecklingsavtalet mellan arbetsgivarerna och lärarorganisationerna från 1995 – Avtal 2000 – försvagades kopplingen mellan å ena sidan timplanen och å andra sidan lärarnas undervisningsskyldighet och tjänstgöringsunderlag. Avtalet innehöll bestämmelser dels om en reglerad arbetstid, dels om s.k. förtroendearbetstid för alla lärare. Avtalet syftade till att öka förutsättningarna för samarbete och gemensam planering, individuell handledning av elever m.m.

Det påföljande avtalet – ÖLA 00 – knöt lönebildningen närmare verksamheten och verksamhetens resultat. Avtalet syftade i sin helhet till en förbättrad måluppfyllelse i förskolan och skolan och innebar att parterna tog på sig ett ansvar för att stödja utvecklingen mot förbättrade resultat i verksamheten. Krav på ökad måluppfyllelse ställer stora krav på lärarna. Därför behöver lärare ett större frirum och förtroende att – tillsammans med eleverna – utforma verksamheten.

I det senaste avtalet – HÖK 05 – är parterna överens om att en fortsatt verksamhetsutveckling, i syfte att nå en förbättrad målupp-

fyllelse, är viktig. Parterna gör nu ställningstagandet att ansvaret för det framtida utvecklingsarbetet skall förflyttas från den centrala till den lokala nivån. Formerna för detta arbete avgörs av de lokala parterna. Syftet med denna samverkan är, enligt avtalet, att skapa goda förutsättningar för verksamhetsutveckling i syfte att förbättra förskolans och skolans resultat. Parterna konstaterar att en förutsättning för en sådan utveckling i skolan är att skolan förmår att behålla och rekrytera lärare med hög kompetens, skapa goda förutsättningar för lärares utveckling och för hur lärares arbetstid används på ett för uppdraget ändamålsenligt sätt.

Delegationen uppfattar att de senaste årens avtal har satt skolans utveckling i fokus och innebär en successiv delegering av ansvaret till lokal nivå.



## 7 Om timplanen avskaffas

Erfarenheterna från försöket visar att arbete utan timplan stimulerar skolans utveckling och ett målinriktat arbetssätt. Delegationen föreslår därför att timplanen avskaffas.

För att garantera eleverna rätten till en likvärdig utbildning och för att stärka utvecklingen i skolorna krävs kompletterande åtgärder om timplanen avskaffas. Våra förslag och ställningstaganden skall ses som en helhet där synergieffekter kan uppstå som innebär att arbete utan timplan och utvecklingen av skolans målarbete samt dess styrning, uppföljning och utvärdering förstärker varandra.

I en skola utan timplan styrs undervisningen på samma sätt som förut av de nationella mål som fastställs av staten. Ramarna ges i skollagen (1985:1100), 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94), de nationella kursplanerna och grundskoleförordningen (1994:1194). Betygskriterier och nationella prov kompletterar det ramverk som skall garantera skolans likvärdighet och kvalitet. Huvudmannens uppdrag innebär bl.a. att denne med utgångspunkt i nationella mål ansvarar för att alla barn och ungdomar får en likvärdig utbildning av hög kvalitet. Systemet bygger på att lärare och skolledare tillsammans gör ett lokalt läroplans- och kursplanearbete där nationella mål och betygskriterier tolkas, tydliggörs och konkretiseras samt följs upp och utvärderas. Vid ett avskaffande av timplanen blir planeringen av arbetet, även i fråga om tiden, en fråga för varje skola.

Erfarenheterna från försöket visar att arbete utan timplan stimulerar skolans utveckling och ett målinriktat arbetssätt. Erfarenheterna pekar också på att en avveckling av timplanen behöver kompletteras med ytterligare åtgärder samt med olika former av stöd och stimulans. Delegationens förslag skall ses som en helhet där synergieffekter kan uppstå mellan avvecklingen av timplanen

samt utvecklingen av skolans målarbete och av skolans styrning, uppföljning och utvärdering.

I det följande lämnar vi därför inte endast förslag om att timplanen skall avskaffas i grundskolan utan lämnar även ytterligare förslag till förändringar i regelverket som vi anser bör vidtas om timplanen avskaffas. Dessutom gör vi vissa ställningstaganden vad gäller dels styrsystemet och då främst målsystemet, dels utbildning och kompetensutveckling av skolans personal och dels koncentrerade satsningar i samband med genomförandet av de åtgärder som föreslås samt lämnar förslag om uppföljning och utvärdering.

Våra förslag avser kommunala grundskolor och i tillämpliga fall även fristående grundskolor. Vi anser dessutom att en avveckling av timplanen i grundskolan bör återspeglas i regelverket för övriga obligatoriska skolformer.

## 7.1 Förändringar i regelverket

I detta avsnitt lämnas förslag avseende timplanen, den garanterade undervisningstiden och ämnena i grundskolan. Därutöver diskuteras innebörden i undervisningsbegreppet.

### 7.1.1 Timplanen

Delegationen föreslår att bilaga 3 till skollagen (timplanen) avskaffas.

I timplanen<sup>1</sup> anges vilka ämnen som skall läsas i grundskolan samt det minsta antalet timmar lärarledd undervisning som varje elev är garanterad under grundskoletiden, dels totalt, dels för respektive ämne eller ämnesgrupp. De ämnen som ingår i timplanen är bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik, slöjd, svenska, engelska, matematik, geografi, historia, religionskunskap, samhällskunskap, biologi, fysik, kemi, teknik, språkval samt elevens val. Dessutom ger timplanen möjligheten att profilera undervisningen genom att erbjuda skolans val med högst 600 timmar av de totalt garanterade 6 665 timmarna. Elevens val och skolans val har av naturliga skäl inte egna kursplaner. Däremot finns kursplaner för

<sup>1</sup> Utbildningens omfattning i grundskolan, bilaga 3 till skollagen (se bilaga 6 till betänkandet).

modersmål och svenska som andraspråk. Bestämmelser om dessa ämnen finns i grundskoleförordningen.

Skollagskommittén föreslog i sitt betänkande *Skollag för kvalitet och likvärdighet* (SOU 2002:121) att timplanen för grundskolan skall regleras i skollagen endast vad avser ämnen och totalt garanterad undervisningstid som skall erbjudas under skoltiden. Kommittén föreslog att denna ordning införs för fristående skolor. Kommittén ansåg att timplanen bör behållas för den offentliga grundskolan tills ställning definitivt tas till timplanens framtid, efter att timplaneförsöket fullföljts och utvärderats. Både elevens val och skolans val ingår i förslaget till reglering liksom svenska som andraspråk.

Utbildnings- och kulturdepartementet remitterade i juni 2005 ett utkast till lagrådsremiss med förslag till en ny skollag m.m. (U2005/5584/S). Departementet ställer sig i utkastet i stort sett bakom Skollagskommitténs förslag avseende timplanen. Utkastets förslag innebär i denna del vissa redaktionella ändringar av kommitténs förslag. Dessutom omfattas även modersmålsundervisning av förslaget i utkastet. Vidare föreslås att skolans val får omfatta ett lokalt tillval utöver kursplanerna, under förutsättning att Statens skolverk har godkänt en plan för tillvalet. Förslaget till ny skollag bereds nu vidare inom Regeringskansliet. Avsikten är att ett förslag skall lämnas till riksdagen efter att Lagrådet har getts möjlighet att lämna sina synpunkter.

Delegationen kan konstatera att Skollagskommitténs huvudförslag, dvs. att timplanen för grundskolan skall regleras i skollagen endast vad avser ämnen och totalt garanterad undervisningstid som skall erbjudas under skoltiden, innebär en reglering som motsvarar vad som gäller i dag för de skolor som ingår i timplaneförsöket. Vi har redan i föregående kapitel konstaterat att timplanen både kan och bör tas bort och föreslår följaktligen att bilaga 3 till skollagen (timplanen) avskaffas. Vilka ämnen som ingår i grundskolan liksom den minsta garanterade totala undervisningstiden i grundskolan bör i stället regleras i skollagen, i princip i enlighet med förslaget i utkastet till lagrådsremiss med förslag till en ny skollag m.m. Villkoren för kommunala och fristående grundskolor skulle alltså i dessa avseenden bli desamma.

Vi har emellertid funnit att frågan om hur bestämmelserna i skollagen skall utformas för en grundskola utan timplan kräver ytterligare överväganden, bl.a. avseende den garanterade undervis-

ningstiden samt vad gäller vilka ämnen som bör omfattas av regleringen och balansen mellan dem under elevernas skoltid, skolår och skoldagar.

### 7.1.2 Den garanterade undervisningstiden

Delegationen föreslår att det minsta garanterade antalet undervisningstimmar som totalt skall erbjudas varje elev i offentliga och fristående grundskolor skall regleras i skollagen. Vi föreslår därutöver att huvudmannens skyldighet att kunna redovisa att den minsta garanterade undervisningstiden erbjuds i grundskolan skall tydliggöras i skollagen.

Genom den garanterade undervisningstiden – minst 6 665 timmar lärarledd undervisning – anges det lägsta antalet timmar som skall erbjudas i grundskolan. Den kan också ses som en lägsta nivå för kommunens resurssatsning på grundskolan.

Den garanterade undervisningstiden framgår som nämnts tidigare av timplanen som är en bilaga till skollagen. Skollagskommittén ansåg att den i stället skall framgå av skollagen och tydliggjorde i sitt förslag att den garanterade tiden gäller för *varje elev*. Det har även Utbildnings- och kulturdepartementet gjort i utkastet till lagrådsremiss med förslag till en ny skollag m.m. Både Skollagskommitténs förslag och förslaget i utkastet till lagrådsremiss gäller även fristående grundskolor, vilka med dagens bestämmelser inte explicit omfattas av reglerna om den garanterade undervisningstiden. Huvudmannen skall dock i sin ansökan till Skolverket om godkännande av skolan redovisa det totala antalet timmar per ämne. Antalet timmar per ämne bedöms sedan av Skolverket inför beslutet om godkännande och följs upp vid verkets tillsyn över den fristående skolans verksamhet.

Den garanterade undervisningstiden är en minimitid för eleverna. När nuvarande timplan infördes beräknades därutöver 50 timmar för andra aktiviteter som avslutningar, läkarundersökningar etc. Tillsammans motsvarade den totala garanterade undervisningstiden och tiden för andra aktiviteter den tid som tidigare fanns i 1980 års läroplan för grundskolan (Lgr 80). Av grundskoleförordningen framgår att kommunen därutöver kan besluta om ytterligare undervisningstid.

Eleverna måste erbjudas den garanterade undervisningstiden under sina år i grundskolan. Därutöver finns stor frihet för kommunen och skolan att planera tiden redan med befintlig timplan. Friheten gäller t.ex. hur tiden och ämnena disponeras över åren i grundskolan. Det finns inte heller reglerat hur många elever en planering måste omfatta. Det är fullt möjligt att ha en individuell tidsplanering för enskilda elever eller grupper av elever. Det är också möjligt att ha olika tidsplanering över tid för olika arbetsenheter på en och samma skola.

När den garanterade undervisningstiden infördes i grundskolan fanns farhågor om att föräldrar skulle utkräva en detaljerad timredovisning om deras barn inte nått målen för undervisningen och att detta skulle leda till en onödig sifferexercis. Denna oro har inte besannats. Intresset har i stället med rätta riktats mot hur målen nås, inte mot hur mycket tid som enskilda elever fått totalt under sin tid i grundskolan eller för enskilda ämnen. Enligt Skolverket spelar inte timplanen någon framträdande roll i tillsynsärenden eller utvärderingar. När skolor får kritik handlar det i regel om hur skolan handlagt ärenden, brister i insatserna för elever i behov av särskilt stöd eller bristande elevinflytande. Inspektionen har dock vid några tillfällen påvisat brister i hur kommunerna kvalitetssäkrar sina system för att kunna garantera alla elever den föreskrivna undervisningstiden.

Bland de kommuner som ingår i försöket är det inte ovanligt att planeringen för grundskolan bygger på fler undervisningstimmar än 6 665. I en kartläggning som delegationen har genomfört uppgav över hälften av de deltagande kommuner som besvarat frågan att detta är fallet. I ungefär hälften av kommunerna ligger ansvaret för planeringen på rektorsområdesnivå. I övriga kommuner sker planeringen centralt i kommunen eller på den enskilda skolan.

För- och grundskolekontoret i Umeå kommun har genomfört en uppföljning av den garanterade undervisningstiden<sup>2</sup> som visar på stora skillnader mellan olika grundskolors tidsplanering i kommunen. Elever kan vid ”fel” skolbyten förlora upp till motsvarande nästan en tredjedels läsår över grundskolans nio år, jämfört med en annan skolgång. Konsekvensen är att vissa elever inte får sina garanterade timmar under grundskoletiden medan andra får avsevärt fler. Ser man till olika enskilda ämnen är bilden likartad.

---

<sup>2</sup> Översyn av skolornas lokala timplaner i Umeå, För- och grundskolekontoret Umeå kommun (2005-01-20).

## Uppföljning av den garanterade undervisningstiden

För grundskolan finns inga bestämmelser om hur den garanterade undervisningstiden skall följas upp eller redovisas. Kommunen bestämmer hur detta skall ske. Detta har hittills inte upplevts som något egentligt problem och frågan har därför inte heller under senare tid varit föremål för överväganden på nationell nivå. Kartläggningarna som refereras ovan pekar dock på att det kan finnas skäl att omvärdera denna bedömning.

För gymnasieskolan har frågan om hur den garanterade undervisningstiden erbjuds eleverna varit föremål för återkommande överväganden under senare år. Gymnasieskolan saknar timplan. I stället anges kursernas omfattning i poäng. Alla nationella och specialutformade program omfattar 2 500 poäng. Poängtalet skall i princip inte ha någon betydelse för hur många timmars undervisning en elev skall ha i en viss kurs. Däremot är varje elev på det estetiska programmet, naturvetenskapsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet garanterad en total undervisningstid på minst 2 180 timmar om 60 minuter och varje elev på övriga nationella program garanterad minst 2 430 timmar om 60 minuter. Gymnasiekommittén föreslog i sitt slutbetänkande *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan* (SOU 2002:120) en garanterad undervisningstid på 2 300 timmar. Regeringens tog inte upp frågan i propositionen *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan* (prop. 2003/04:140).

Redan i regeringens skrivelse *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – samverkan, ansvar och utveckling* (skr. 1998/99:121) konstaterades att ett stort antal kommuner hade den garanterade undervisningstiden som norm för gymnasieskolan. Det fanns också exempel på kommuner som underskridit den garanterade tiden på olika sätt, t.ex. genom lärarlösa lektioner. Regeringen aviserade därför sina intentioner att skärpa reglerna om den garanterade undervisningstiden. I gymnasieförordningen (1992:394) anges nu att styrelsen för utbildningen beslutar om antalet undervisningstimmar för varje kurs och för projektarbete samt om fördelningen av undervisningstiden. Styrelsen skall också kunna redovisa hur varje elev har erbjudits sin garanterade undervisningstid.

I en redovisning till regeringen i oktober 2002 (dnr. 75-2002:3530) konstaterar Skolverket dels bristande rutiner för redovisning av den erbjudna undervisningstiden för varje elev i gymnasieskolan, dels osäkerhet och obenägenhet att utnyttja friut-

rymmet för individbaserad tidsfördelning. De lokala systemen saknar enligt verket i allmänhet också förmåga att ge en säker bild av om skollagens krav på minsta garanterad undervisningstid uppfylls.

Om timplanen avskaffas uppstår en liknande situation i grundskolan som i gymnasieskolan vad gäller den minsta garanterade undervisningstiden.

### Delegationens bedömning och förslag

Det får inte råda något tvivel om att alla kommuner och skolor erbjuder alla elever minst 6 665 timmar lärarledd undervisning under åren i grundskolan. Delegationen anser därför att det är viktigt att huvudmännen och skolorna har en planering som sörjer för att elever erbjuds den undervisning de är garanterade och att det vid behov är möjligt att följa upp den undervisningstid som elever erbjuds.

Varje elev har rätt att utvecklas maximalt inom ramen för den garanterade undervisningstiden. Utgångspunkt för planeringen är mål att sträva mot. Detta innebär att elever kan gå fortare fram eller ges möjlighet att fördjupa sig mer inom ämnen som de är särskilt intresserade av. Möjligheten att i vissa ämnen bedriva studier på den gymnasiala nivån bör erbjudas. För elever som har svårigheter att nå målen krävs många gånger såväl mer lärartid och specialpedagogiska insatser som utökad tid på schemat. Enligt regeringens beslut skall, från och med den 1 januari 2006, den individuella planeringen för varje elev dokumenteras i en framåtsyftande individuell utvecklingsplan.

Det finns enligt delegationen inte skäl att tro att den garanterade undervisningstiden medvetet underskrids i grundskolan, inte heller att enbart antalet timmar på schemat på något sätt garanterar att elever når målen för undervisningen. Erfarenheterna från kartläggningarna visar dock att det finns behov av att på olika nivåer i systemet följa upp att alla elever garanteras den tid de är berättigade till samt att det finns underlag för att följa upp elevers undervisningstid vid byte av skola. Erfarenheterna från gymnasieskolan pekar också på betydelsen av ett tydligt redovisningsansvar, även om förhållandena naturligtvis skiljer sig från dem i grundskolan på så sätt att eleverna i gymnasieskolan i många fall följer sinsemellan helt olika studievägar.

Delegationen föreslår, liksom Skollagskommittén och Utbildnings- och kulturdepartementet i utkastet till lagrådsremiss, att det minsta garanterade antalet undervisningstimmar som totalt skall erbjudas varje elev under grundskoletiden skall regleras i skollagen. Av nuvarande regelverk framgår inte att den garanterade undervisningstiden gäller för varje elev på det sätt som föreslås av Skollagskommittén och i utkastet till lagrådsremiss. Vi har emellertid funnit att detta är ett viktigt förtydligande. Vi anser också att det är självklart att bestämmelsen om den minsta garanterade undervisningstiden skall gälla även för fristående skolor och föreslår därför, i likhet med Skollagskommittén och departementet i utkastet till lagrådsremiss, att bestämmelsen skall gälla även för dessa skolor.

Vi föreslår därutöver att huvudmannens skyldighet att kunna redovisa att den minsta garanterade undervisningstiden erbjuds i grundskolan skall tydliggöras i skollagen. Detta innebär att huvudmännen på begäran skall kunna visa att eleverna erbjuds minst det totala garanterade antalet undervisningstimmar under grundskoletiden. Indirekt ger detta en trygghet för den enskilde eleven. Enskilda elevers skolgång kan vid behov enkelt följas upp retroaktivt med stöd av scheman och annan dokumentation. Vid eventuella övergångar mellan skolor är det viktigt att mottagande skola får information om den undervisningstid som eleven erbjudits liksom de uppgifter om elevens kunskapsutveckling som krävs för att det skall vara möjligt att i en individuell utvecklingsplan bedöma behovet av insatser för att eleven skall nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling.



### 7.1.3 Grundskolans ämnen

Delegationen föreslår att det av skollagen skall framgå att undervisningen i grundskolan *för varje elev* skall omfatta ämnena eller ämnesgrupperna bild, engelska, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, matematik, musik, de naturorienterade ämnena biologi, fysik och kemi, de samhällsorienterade ämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap, slöjd, språkval, svenska eller svenska som andraspråk samt teknik. Vi föreslår dessutom att modersmål skall anges i skollagen som ett ämne för vissa elever.

Vi föreslår också att intentionerna bakom grundskoleförordningens bestämmelse om att eleverna skall få såväl en väl avvägd total skoltid i grundskolan som väl avvägda läsår och skoldagar lyfts fram och tydliggörs i läroplanen.

Vi föreslår vidare att aktiviteterna elevens val och skolans val inte skall regleras i skollagen och därmed inte heller i grundskoleförordningen. Vi föreslår samtidigt att de intentioner som i dag finns för aktiviteterna elevens val respektive skolans val lyfts fram och tydliggörs i läroplanen.

Dagens timplan omfattar med två undantag de ämnen i grundskolan för vilka det finns en kursplan. De ämnen som inte ingår i timplanen trots att det finns kursplaner för dessa ämnen är svenska som andraspråk som för vissa elever ersätter svenska i timplanen, samt modersmål som enligt grundskoleförordningen kan anordnas som språkval, elevens val, inom ramen för skolans val eller utanför timplanebunden tid.

Skollagskommittén föreslog att det i skollagen skall anges att undervisningen skall omfatta även svenska som andraspråk. Något motsvarande förslag avseende modersmål lämnades däremot inte av kommittén. Av utkastet till lagrådsremiss med förslag till en ny skollag m.m. framgår att undervisningen föreslås omfatta båda dessa ämnen.

Delegationen finner att det är tämligen självklart att alla ämnen för vilka det finns kursplaner skall regleras som ämnen i skollagen om timplanen tas bort och att detta bör gälla såväl svenska som andraspråk som modersmål.

Vi föreslår därför att det i skollagen regleras att undervisningen i grundskolan *för varje elev* skall omfatta bild, engelska, hem- och

konsumentkunskap, idrott och hälsa, matematik, musik, de naturorienterade ämnena biologi, fysik och kemi, de samhällsorienterade ämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap, slöjd, språkval, svenska eller svenska som andraspråk samt teknik. Förtydligandet *för varje elev* skall ses som en markering av varje elevs rätt till undervisning i grundskolans alla ämnen. Möjligheten till anpassad studiegång bör naturligtvis finnas kvar för elever som har särskilda svårigheter.

Liksom i utkastet till lagrådsremiss föreslår vi dessutom att det i skollagen regleras att modersmål är ett ämne för vissa elever.

### Balansen mellan grundskolans ämnen m.m.

I en skola utan timplanens indelning i tid per ämne eller ämnesgrupp är friheten stor att utgå från dels den enskilda elevens förutsättningar, behov och intressen, dels skolans önskan att profilera verksamheten. Samtidigt är det viktigt att eleverna ges förutsättningar att nå målen på ett tillfredsställande sätt i alla ämnen i grundskolan och att detta görs så att elevernas skoldag, skolvecka, läsår och hela tid i grundskolan är väl balanserad med avseende på ämnenas fördelning över och placering i tid.

Deltagandet i utbildning regleras i skollagen. Av lagen framgår att ingen på grund av skolplikt är skyldig att gå i skolan för att delta i obligatoriska inslag i utbildningen mer än 190 dagar per läsår. Ingen är heller skyldig att någon dag delta i sådana aktiviteter mer än åtta timmar eller, för de två lägsta årskurserna, mer än sex timmar. Skollagskommittén föreslog dessutom att det skall framgå att sådan verksamhet inte får förläggas till lördagar, söndagar eller helgdagar, vilket också är förslaget i utkastet till lagrådsremiss med förslag till en ny skollag m.m.

Av grundskoleförordningen framgår vidare att rektorn vid fastställande av schema skall beakta att eleverna får såväl en väl avvägd total skoltid i grundskolan som väl avvägda läsår och skoldagar.

Delegationen finner att denna reglering om balans i elevernas skoltid är betydelsefull. Den bör få flera olika konsekvenser:

*För det första* bör den totala garanterade undervisningstiden förläggas över åren i grundskolan med hänsyn till elevernas ålder och de mål som skall uppnås i år 5 respektive i år 9. Stadieindelningen av grundskolan togs bort i och med den nuvarande läroplanen (Lpo

94). Vi ser inga skäl att återinföra en styrning av antalet timmar för olika perioder i grundskolan utan litar till att regleringen om en väl avvägd skoltid tillsammans med målen i läroplanen och kursplanerna samt skollagens reglering av skoldagarnas längd för olika år räcker som styrning.

*För det andra* bör eleverna ges en rimlig variation mellan ämnen av olika karaktär under sin tid i grundskolan samt under skolåret och skoldagen. Enligt Lpo 94 skall i skolarbetet de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. Vi menar att detta endast kan uppnås genom att ämnen av olika karaktär förekommer fortlöpande under elevens hela skoltid, över läsår och även under skolveckan. Detta innebär inte något hinder för periodisering av ämnen som lämpar sig för det på det sätt som diskuterats i kapitel 6.

*För det tredje* bör olika ämnen ges ett väl avvägt utrymme i undervisningen i förhållande till målen i kursplanerna. Dagens kursplaner är utformade med hänsyn till den tid som är avsatt i timplanen för varje ämne eller ämnesgrupp. Hur denna tid läggs ut på schemat är inte reglerat utan skolorna har stor frihet att organisera arbetet utifrån skolans lokala prioriteringar eller elevens önskemål. Dagens timplan utgör inte något hinder vare sig för ett individualiserat arbetssätt eller för ämnesintegration. I princip skall ändå varje ämne få sin tid, i någon form. I en skola utan timplan finns inget krav på redovisning av tiden ämne för ämne. Det är ändå viktigt att alla ämnen ges tillräckligt utrymme för att målen skall kunna nås. Omfattningen av denna tid kan vara olika stor för olika elever.

Vi föreslår att intentionerna bakom grundskoleförordningens regler om att eleverna skall få såväl en väl avvägd total skoltid i grundskolan som väl avvägda läsår och skoldagar utvecklas och tydliggörs i läroplanen. I en skola utan timplan blir det än viktigare att betydelsen av balans mellan ämnen med olika karaktär framgår tydligt liksom att den tid som avsätts för ämnena speglar ambitionsnivån i kursplanerna.

Vi utgår vidare från att regleringen i grundskoleförordningen av rektorns ansvar för att fastställa schema avskaffas i samband med införandet av den nya skollagen. Det räcker att det av skollagen framgår att rektor har ansvar för enhetens inre organisation samt för ledning och samordning av det pedagogiska arbetet. Hur tiden disponeras för olika elever, mellan olika ämnen och för olika

arbetsformer faller under rektors ansvar och beslutas på respektive skola. Att schemat försvinner ur regelverket är en naturlig följd av att individualiserade och ämnesintegrerade arbetssätt blir allt vanligare. Till följd av detta får schemat en mindre och den fortlöpande planeringen en större betydelse. Här har rektor ett betydelsefullt övergripande ansvar, även om den mer konkreta planeringen i allt högre grad sker inom arbetslaget.

Vi utgår även från att reglerna i grundskoleförordningen om timfördelning tas bort. Av dessa framgår bl.a. att styrelsen beslutar om fördelningen av timmar för ämnen, ämnesgrupper, språkval och elevens val efter förslag av rektorn. Vi finner att detta är beslut som bör fattas på skolnivå. Det gäller särskilt i en skola utan timplan

### Elevens val och skolans val

Både elevens val och skolans val ingår i dag i timplanen, som ett obligatorium respektive en möjlighet. Båda aktiviteterna bedrivs utifrån innehåll som anges i kursplanerna för grundskolans ämnen. Delegationen finner att det är långt ifrån självklart om och hur dessa aktiviteter skall regleras i en skola utan timplan.

#### *Elevens val*

Regeringen underströk i prop. 1992/93:220 som föregick införandet av nuvarande läroplan (Lpo 94) att utrymmet i timplanen för elevens val innebär att en elev skall kunna fördjupa och bredda sina kunskaper inom ett eller flera av timplanens ämnen. Möjligheten till egna val sågs som en mycket viktig utveckling i skolan och ett sätt att ta till vara elevernas speciella intressen, samt att ge dem tillfälle att under en del av skoltiden ägna sig åt studier som de själva önskat och valt. Att elevernas intressen, initiativ och engagemang på detta sätt stimuleras borde öka deras studiemotivation.

Regeringen ansåg dock att valmöjligheterna måste begränsas, både av resursskäl och av kvalitetsskäl. För det första förordades att valen begränsades till ämnen eller delar av ämnen för vilka det finns en centralt fastställd kursplan. För det andra ställdes krav på tillräckligt många elever för att en undervisningsgrupp skulle kunna bildas. Samtidigt pekade regeringen på friheten att organisera

undervisningen, bl.a. när det gäller möjligheterna att bilda undervisningsgrupper med elever i olika åldrar.

Av grundskoleförordningen framgår nu att elevens val syftar till att fördjupa och bredda elevens kunskaper i ett eller flera ämnen. I elevens val kan också ingå ett nybörjarspråk. Undervisningen skall till sitt innehåll och till sin inriktning vara förenlig med målen i den kursplan eller de kursplaner som regeringen fastställt för det ämne eller de ämnen som utgör elevens val.

Dessutom understryks generellt i läroplanen (Lpo 94) vikten av att eleverna ges inflytande över undervisningen. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns enligt läroplanen olika sätt att nå målen. Det framgår att eleverna skall ges möjlighet att utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar bl.a. genom att delta i planering och utvärdering av den egna undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter. Eleverna skall vidare få möjligheter att ta initiativ och ansvar. Läraren skall se till att alla elever får ett reellt inflytande på arbetsätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. Det saknas däremot enligt delegationens uppfattning en tydlighet om att varje elev skall ges möjlighet att göra egna val utifrån sina intressen.

Skollagskommittén föreslog att det av skollagen skall framgå att undervisningen i grundskolan även fortsatt skall omfatta elevens val. Kommittén gjorde inga särskilda överväganden beträffande detta. Även i utkastet till lagrådsremiss med förslag till en ny skollag m.m. föreslås att elevens val skall finnas också framgent och att detta skall framgå av skollagen. Inte heller där redovisas några särskilda överväganden.

I en skola utan timplan står elevernas intressen, behov och förutsättningar i centrum för planeringen. Möjligheten att i dialog med läraren göra individuella val är stora, i många fall utan att elevens val står på schemat och betraktas som ett separat ämne. Detta gör att behovet av och förutsättningarna för att reglera elevens val i en grundskola utan timplan kan ifrågasättas. Det är enligt vår uppfattning svårt att se poängen med att reglera elevernas individuella inflytande i form av ett särskilt utrymme – elevens val – som saknar kursplan och skall bygga på ett eller flera av de befintliga ämnena. Utan timplanens indelning i tid per ämne eller ämnesgrupp är förutsättningarna för att låta eleverna göra egna val och prioriteringar inom ramen för grundskolans ämnen stora.

Vi bedömer att en utveckling där elevens möjlighet att i dialog med sin lärare (mentor eller handledare) göra egna val utifrån sina intressen bör innebära att eleverna ges möjlighet att utveckla såväl sina starka som svaga sidor. Det finns dock en risk att elevernas och skolans ambitioner att nå målen i de behörighetsgivande ämnena – svenska, engelska och matematik – är så starka att de individuella valmöjligheterna begränsas för elever som har svårt att nå målen i dessa ämnen. Detta är dock inte ett förhållande som särskilt utmärker en skola utan timplan. Elevens val har enligt vår uppfattning för många elever redan i dag, i en skola med timplan, alltmer fått karaktären av stödundervisning i just dessa behörighetsgivande ämnen. Riskerna finns att elevens val därmed snarare minskar utrymmet för elevens egna val baserat på intresse än motsatsen. Detta trots att erfarenheten visar att elever som får utveckla sina starka sidor blir mer motiverade att utvecklas även inom andra områden.

Vi anser således att elevens möjlighet att göra egna val är av största betydelse men att den inte är lämplig att reglera som en särskild aktivitet. Vi föreslår därför att aktiviteten elevens val inte skall regleras i skollagen och därmed inte heller i grundskoleförordningen.

Vi föreslår i stället att de intentioner som i dag finns för elevens val lyfts fram och tydliggörs i läroplanen. Delegationen uppfattar en sådan lösning som en starkare och tydligare styrning än dagens och bättre anpassad till det arbetssätt och den mer flexibla arbetsorganisation som blir allt vanligare i skolan. Det innebär att betydelsen av att elever ges möjlighet att göra egna val och fördjupa sig utifrån sina intressen tydliggörs i läroplanen.

### *Skolans val*

Regeringen föreslog i prop. 1992/93:220 som föregick införandet av nuvarande läroplan (Lpo 94) också att skolan får ta i anspråk utrymmet skolans val genom en jämkning inom timplanens ram. Skolan ges därigenom möjlighet att profilera sig. Enligt nu gällande regler i timplanen innebär detta att skolan kan avsätta 600 timmar av det minsta garanterade antalet på 6 665 timmar till skolans val. Antalet timmar i timplanen för ett ämne eller en ämnesgrupp får därvid minskas med högst 20 procent.

Enligt grundskoleförordningen skall undervisning inom ramen för skolans val till sitt innehåll och sin inriktning vara förenlig med målen i den kursplan eller de kursplaner som regeringen fastställt för det ämne eller de ämnen som utgör skolans val. Den profilering som kan ske inom ramen för skolans val skall således utgå från ett eller flera av ämnena i timplanen. Vanligast är profileringar i musik och dans, idrott och hälsa samt bild, men även andra inriktningar finns, t.ex. i matematik, naturorienterande ämnen eller språk. Beslut om hur utrymmet för skolans val skall användas fattas av rektorn.

Syftet med skolans val är således att ge utrymme för skolor att profilera sin undervisning inom ramen för grundskolans ämnen. I en skola utan timplan är denna möjlighet en naturlig del av skolans planering, utan att det behöver anges ett särskilt utrymme för det.

Skollagskommittén föreslog att en kommunal skola, liksom en fristående skola i dag, också skall kunna ha ett eget ämne med en egen kursplan och egna betygskriterier inom ett tidsutrymme motsvarande skolans val enligt nuvarande timplan. Även i utkastet till lagrådsremiss med förslag till en ny skollag m.m. föreslås att skolans val skall finnas kvar. Dessutom föreslår Utbildnings- och kulturdepartementet att en grundskola, oavsett huvudman, skall kunna ansöka om att få arbeta med ett lokalt tillval utöver innehållet i de nationella kursplanerna. En del av eller hela skolans val på högst 600 timmar skall kunna användas till sådana lokala tillval. I förslaget jämföras därvid offentliga och fristående grundskolor.

Innehållet i ett lokalt tillval får enligt förslaget inte strida mot målen i skollagen, läroplanen eller i de nationellt fastställda kursplanerna. Inte heller får ett lokalt tillval ersätta något av de centralt fastställda ämnena. Förslaget innebär att Skolverket skall godkänna en plan för innehållet i det lokala tillvalet. I motsats till Skollagskommittén föreslår dock inte Utbildnings- och kulturdepartementet att det skall vara tillåtet att sätta betyg på ett lokalt tillval. Inget hindrar däremot att någon form av intyg utfärdas, men dessa har inte den rättsverkan som betyg har.

Delegationen anser inte att det finns något tungt vägande skäl att behålla en reglering av skolans val i skollagen eller i grundskoleförordningen. Med ett avskaffande av timplanen anser vi att skolan, inom ramen för grundskolans ämnen, har en väl så stor frihet att ge undervisningen en lokal anknytning eller profilering som en fortsatt reglering av skolans val skulle innebära.

Liksom för elevens val föreslår vi därför att de intentioner som i dag finns för skolans val lyfts fram och tydliggörs i läroplanen. Det innebär att skolans möjlighet att profilera den egna verksamheten inom ramen för grundskolans ämnen tydligare skall framgå av läroplanen. Även syftet med att skolor skall kunna profilera sin verksamhet skall framgå, vilket inte gäller i dag.

Kursplanerna tillsammans med bestämmelsen i grundskoleförordningen om att eleverna skall få såväl en väl avvägd total skoltid i grundskolan som väl avvägda läsår och skoldagar och de tydliggöranden som vi föreslagit skall göras i läroplanen avseende balansen mellan ämnena bör sammantaget garantera att ingen skola i sin iver kan låta skolans profilering tränga ut några ämnen i grundskolan. Att skolan har lärare med relevant lärarutbildning för de olika ämnena är naturligtvis av stor betydelse.

Som ovan nämnts föreslås i utkastet till lagrådsremiss med förslag till en ny skollag m.m. att en möjlighet till lokalt tillval skall införas. Vi är tveksamma till detta och har svårt att se vad en grundskola, offentlig eller fristående, inte kan göra inom ramen för det befintliga regelverket. Detta gäller särskilt i en grundskola utan timplan där friheten att disponera tiden och profilera verksamheten är stor. Möjligheterna för lokala anpassningar är stora liksom möjligheterna för lärarna att utgå från lokala förhållanden när de väljer stoff och organiserar undervisningen. Erfarenheterna från försöket visar att skolorna upplever stor frihet i detta avseende och vi har inte mött några önskemål om ett särskilt reglerat lokalt tillval. Vi anser att det är viktigt att tiden i skolan läggs på aktiviteter som bidrar till att elever ges likvärdiga förutsättningar att nå de nationellt fastställda målen för utbildningen.

#### **7.1.4 Undervisningsbegreppet**

Både skolor i försöket och forskare och utvärderare har pekat på att det råder en oklarhet i vissa skolor om vad som menas med begreppet undervisning. Oklarheten rör i första hand hur man skall se på det självreglerade arbetet. Vidare finns det ett fåtal skolor både i och utanför försöket som i sin planering har dagar för studier då eleverna studerar på egen hand, ofta i hemmet. Den fråga som inställer sig är om detta svarar mot kravet på vad som är att betrakta som lärarledd undervisning.



I grundskoleförordningen definieras undervisningstid som ”arbete som planerats av lärare och elever tillsammans och som eleverna genomför under lärares ledning”. Enligt förarbetena till läroplanen (Lpo 94) kan den lärarledda undervisningstiden ”rymma såväl traditionell undervisning i klassrummet som undervisning där eleven självständigt genomför arbetsuppgifter, vilka kräver t.ex. besök på bibliotek, institutioner, arbetsplatser, museer etc”.

Skollagskommittén föreslog att undervisning skall användas som begrepp genomgående från förskola till vuxenutbildning och definieras som ”sådana målstyrda processer som under lärares ledning syftar till inhämtande av kunskaper och värden”. Kommittén konstaterade att den gamla synen på undervisning som enbart förmedlande av kunskaper inte längre gäller. Det föreslagna begreppet täcker enligt Skollagskommittén väl de processer där läraren ger information och fakta, men också vägleder eleverna så att de genom egen reflektion kan omvandla denna information till kunskap.

I utkastet till lagrådsremiss med förslag till en ny skollag m.m. definieras undervisning som sådana målstyrda processer som under ledning av lärare och viss annan personal syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden. Enligt utkastet är termen undervisning central i de författningar som reglerar skolan. Begreppet har fått en särskild värdeladdning när det förknippas med en viss form av undervisningsmetoder, framför allt s.k. katederundervisning. Den syn på kunskapsinhämtning och undervisning som funnits i läroplanerna från 1980 och framåt är dock enligt utkastet mycket bredare och utgår från att människor är aktiva och själva strävar efter lärande. Detta ställer krav på varierande arbetssätt med inslag av undersökande undervisningsmetodik. I de hittills gällande läroplanerna förs ett resonemang om fyra olika kunskapsformer som alla ställer krav på olika former av undervisning – fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet.

Delegationen tar inte här ställning till hur undervisningsbegreppet i detalj bör definieras i skollagen. Vi anser emellertid att det är viktigt att de finns en tydlighet om vad som avses med undervisning och att det klargörs i lagen att det handlar om sådana målstyrda processer som sker under lärares ledning. Vi anser vidare att det är självklart att undervisning som präglas av självreglerat arbete och som ofta bedrivs inom ramen för särskilda undervisningspass, ofta benämnda elevens tid, individuell tid, eget arbete etc., är under-

visning i lika hög grad som all annan undervisning. Självreglerat arbete kräver planering och uppföljning från både elevernas och lärarnas sida. I den handledande rollen behöver läraren både pedagogisk kompetens och relevant ämneskompetens.

En delvis annan fråga gäller de studier som bedrivs på egen hand. Av förarbetena till Lpo 94 framgår tydligt att all undervisning inte måste ske i klassrummet. Vi anser också att det är betydelsefullt att skolan är öppen mot det omgivande samhället och att eleverna får möjlighet att söka kunskaper och erfarenheter utanför skolans väggar. Det är dock inte samma sak som att låta eleverna regelmässigt studera på egen hand, i hemmet. Vi ställer oss därför tveksamma till de dagar för studier på egen hand som vissa skolor har infört i sin planering och som i vissa fall förekommer var eller varannan vecka. För att kunna betraktas som undervisning krävs att dessa dagar är väl förberedda, dvs. eleverna skall veta vad som skall göras och ha getts förutsättningar att genomföra arbetet. Det måste också finnas möjlighet att kontakta lärare och uppgiften måste följas upp när eleven är tillbaka i skolan. Enligt vår uppfattning är det, oberoende av elevernas ålder, svårt att uppfylla dessa krav för alla elever i en undervisningsgrupp om studierna delvis bedrivs i hemmet. Även om vissa elever kan klara att studera på egen hand är det inte lämpligt att elever skall arbeta självständigt utan handledning av lärare. Detta är inte heller avsikten. För både yngre och äldre elever i grundskolan ställs dessutom stora krav på uppsikt.

Om studier på egen hand är i enlighet med gällande bestämmelser måste dock bedömas från fall till fall, vilket ytterst är en fråga för Skolverkets utbildningsinspektion.

## 7.2 Styrsystemet

I ett mål- och resultatstyrt system har styrdokumentet och systemen för individuell uppföljning av elevernas studieutveckling samt skolans självvärdering och huvudmannens uppföljning en central roll. Detta blir än mer tydligt när skolan arbetar utan timplan och läroplanen och kursplanerna ställs i centrum. Den fråga som inställer sig är om dagens system räcker till om timplanen tas bort eller om justeringar behöver göras, i styrdokumentet eller i uppföljningssystemen.

Styrningen av skolan sker via styrdokumentet, främst läroplan och kursplaner, samt genom olika system och instrument för att

följa upp och kontrollera hur målen nås. Styrsystemets olika delar är ömsesidigt beroende av varandra. Det behövs t.ex. nationellt fastställda mål för att en nationell uppföljning av måluppfyllelsen skall kunna vara möjlig.

### 7.2.1 Läroplanen och kursplanerna

Delegationen förordar att dagens målsystem ses över. En målsättning för översynen bör vara att systemet skall uppfattas som robust och tydligt av alla.

Vi anser vidare att mål bör fastställas för fler tillfällen under grundskolans nio år än i år 5 och år 9, och då särskilt för basfärdigheter under de tidiga åren. Vi anser att formerna för detta bör utredas.

Delegationen finner mot denna bakgrund att den av regeringen aviserade översynen av nuvarande mål- och uppföljningssystem är angelägen.

Synen på den befintliga läroplanen och kursplanerna är inte entydig i delegationens underlag. Både i skolornas redovisningar och i forskarnas rapporter framkommer att tydligare mål och ett tydligare målsystem efterfrågas. Man menar t.ex. att det är komplicerat med målnivåerna *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. Samtidigt tyder andra redogörelser på att skolorna under försökets gång successivt har blivit allt säkrare på att arbeta med målsystemet som det är utformat. Eftersom detta är en mycket komplex fråga är sannolikt båda dessa bilder giltiga.

Bakgrunden till dagens läroplan (Lpo 94) och dagens kursplaner gavs av 1991 års Läroplanskommitté i betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) och i prop. 1992/93:220 om bl.a. en ny läroplan. Regeringen konstaterade att i det nya styrsystemet ingår uppföljning och utvärdering som de viktiga instrument med vilka staten, huvudmännen och de ansvariga i skolan kan avläsa graden av måluppfyllelse och bedöma utbildningens resultat. Målen skulle således, på olika nivåer, utformas för att kunna utvärderas och utgöra grunden för en resultatbedömning.

Läroplanskommittén konstaterade att den förändrade styrningen och kravet på ökad valfrihet ställde tre distinkta krav på utformningen av läroplaner och kursplaner:

*För det första* måste läroplanerna klart ange en värdegrund utifrån vilken skolans normer och handlingar mot enskilda elever formas och utifrån vilken prioriteringar vad gäller resurser och tonvikt i innehållet kan göras.

*För det andra* måste målen utformas så att de anger vad skolan skall sträva mot och arbeta efter på ett sådant sätt att det lokalt går att utforma specifika undervisningsmål. Målen skulle enligt kommittén benämnas *strävansmål*, där ordet strävan avsåg den kvalitet det vardagliga arbetet skall sträva efter och den riktning det skall ha. Utvärderingen av strävansmålen ger enligt kommittén signaler till skolan om verksamhetens faktiska kvalitet. Kommittén menade att strävansmålen för kursplanernas del ger underlag för lärares urval av innehåll.

*För det tredje* måste anges även *uppnåendemål* för att ge referenspunkter för såväl den nationella som den lokala utvärderingen och betygssättningen. Sådana mål är enligt kommittén relaterade till likvärdigheten. Att i läroplaner och kursplaner inte bara ange strävansmål utan också uppnåendemål som anger nivån och därmed gör det möjligt att göra jämförelser av kvaliteten. Kommittén föreslog att uppnåendemålen skulle uttryckas i de kunskaper och erfarenheter som eleven skall ha efter det femte skolåret respektive vid utbildningens slut.

Regeringen ställde sig i princip bakom den av Läroplanskommitténs föreslagna modellen, men valde att inte använda termerna strävansmål och uppnåendemål utan i stället *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*.

### Behövs två målnivåer?

Konstruktionen med mål att sträva mot och mål att uppnå har diskuterats återkommande sedan införandet i Lpo 94 och kursplanerna. Redan i utvecklingsplanen<sup>3</sup> från 1997 framhöll regeringen att målen att uppnå i grundskolan tycktes ha blivit såväl planerings- som bedömningsmål. Målen att uppnå uppfattades som en sorts grundkurs och målen att sträva mot som en överkurs. Regeringen underströk att detta är en missuppfattning och att det är målen att sträva mot som skall utgöra utgångspunkten för arbetet i skolan.

---

<sup>3</sup> Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet, Regeringens skrivelse 1996/97:112, Stockholm.

Skolverket uttryckte samma sak i ett kommentarmaterial till läroplan och kursplaner<sup>4</sup>. Skolverket konstaterade att det är att börja bakifrån och att vända reformen upp och ner att börja med mål att uppnå och därefter fortsätta med mål att sträva mot. Utgångspunkter skall i stället enligt verket vara att mål att sträva mot skall styra undervisningen och prägla allt arbete i skolan. Att alla elever minst skall nå målen att uppnå skall enligt Skolverket vara ett resultat av det man gör i skolan, inte en utgångspunkt för undervisningen.

Skolkommittén föreslog inte någon ändring av systemet med mål att sträva mot och mål att uppnå i sitt slutbetänkande *Skolfrågor – Om skola i en ny tid* (SOU 1997:121). Däremot ville kommittén att Skolverket skulle utarbeta en text för att klargöra kursplanernas funktion och hur de är tänkta att användas. Skolverket publicerade 2000 kommentarer till kursplanerna<sup>5</sup>.

Skolverket menade i en promemoria<sup>6</sup> från 2000 att inriktningen på resultat, betygssystemet, elevernas rätt att ges möjlighet att nå kunskapsmålen samt neddragningen av undervisningsresurserna under 1990-talet sammantaget lett till en fokusering på mål att uppnå. Verket menade också att mål att sträva mot kommit att förknippas enbart med det som ibland kallas allmänna eller övergripande mål. Expertgruppen för ökad måluppfyllelse och elever i behov av särskilt stöd pekade vid samma tidpunkt på att det finns en uppenbar risk att mål att uppnå i kursplanerna och därmed att målen för betyget Godkänd kommer att utgöra de faktiska målen för en stor andel elever<sup>7</sup>.

Hösten 2001 föreslog en arbetsgrupp inom dåvarande Utbildningsdepartementet i departementsskrivelsen *Samverkande styrning. Om läroplanerna som styrinstrument* (Ds 2001:48) att den nuvarande målstrukturen med två målnivåer – mål att sträva mot och mål att uppnå – skulle ses över och ersättas med en målnivå. Arbetsgruppen menade att de nationella målen skall läggas till grund såväl för den lokala planeringen och undervisningen som för beskrivningar av vilka krav som skall ställas på prestationer och därmed vilka betyg som skall sättas. I framtida läroplaner borde, enligt arbetsgruppen, uppdraget på ett tydligare sätt än i nuvarande läroplaner riktas till skolans kollektiv – till skola och arbetslag – i

<sup>4</sup> *Grundskola för bildning – Kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*, Skolverket, Stockholm 1996.

<sup>5</sup> *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier för grundskolan*, Skolverket, Stockholm 2000.

<sup>6</sup> *Mål att sträva mot och resultat*, Skolverket, PM 2000-05-18.

<sup>7</sup> *Elevens framgång – Skolans ansvar* (Ds 2001:19).

syfte att förstärka det lokala läroplansarbetet och det gemensamma ansvaret för utvärderings- och utvecklingsinsatser.

Skolverket har nyligen, i samband med den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03)<sup>8</sup>, återkommit till frågan om skolans mål. Man pekar på en målträngsel som bl.a. beror på att gamla mål lever kvar parallellt med nya och konstaterar att lösningen möjligen finns i hur styrdokumentens uppdrag, i form av mål att sträva mot och mål att uppnå, uppfattas. En möjlig väg skulle enligt Skolverket vara att, utan att därför sänka ambitionsnivån, minska antalet huvudsakliga ämnesmål, vilket tillsammans med en ökad precisering kan ge en ökad samstämmighet i tolkning och därmed i inriktningen av undervisningen.

Skolverket konstaterar att om styrdokumentet kan ge en tydligare tolkningsbas för elever och lärare ger detta i sin tur möjligheter för hela grundskolans verksamhet att organisera sig så att eleverna får uppleva mer sammanhang i stället för att försöka uppnå en mängd separata mål i separata ämnen. Verket slår fast att en sådan helhetssyn är grundläggande för elevernas motivation och därmed för förståelsen och lusten att lära.

Regeringen har nyligen aviserat en översyn av hur nuvarande mål- och uppföljningssystem med målnivåer och nationella prov kan stärkas och utvecklas för att bibehålla kvaliteten i utbildningen. En målstyrd skola förutsätter tydliga mål- och uppföljningssystem. Målen bör enligt regeringen bli färre och tydligare och kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget bör prioriteras.

Regeringen har också gett Skolverket i uppdrag att, inom ramen för nuvarande system, redogöra för de omedelbara preciseringar eller förtydliganden som verket bedömer nödvändiga i vissa av grundskolans kursplaner och i det nationella uppföljningssystemet. Detta utifrån resultaten i NU03 samt de internationella undersökningarna PISA och TIMSS. I uppdraget ingår att föreslå nödvändiga justeringar i de kursplaner för grundskolan som avser ämnen där brister i elevers kunskaper har konstaterats. Detta gäller främst matematik och svenska.

De problem som redovisats ovan är inte nya utan har som tidigare nämnts debatterats ända sedan tillkomsten av nuvarande läroplan och kursplaner för grundskolan. Erfarenheterna från försöksverksamheten visar att ett avskaffande av timplanen snarast skulle

---

<sup>8</sup> Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 Sammanfattande huvudrapport, Skolverkets rapport 250, Stockholm 2004.

förbättra förutsättningarna för att arbeta med målen. Det gäller oberoende av om detta sker med en eller två målnivåer.

Delegationen konstaterar emellertid att dagens konstruktion med två målnivåer är långt ifrån okomplicerad. Det finns skolor och lärare, både i och utanför försöket, som upplever styrsystemet som komplicerat. Det missuppfattas av många som en trappa där en elev först skall nå mål att uppnå för att sedan gå vidare mot mål att sträva mot. Problematiskt är också att mål att uppnå ofta blir de enda mål eleven möter, trots att de mål verksamheten strävar mot rimligen borde avspeglas även på elevnivå. Antalet mål i olika ämnen och deras abstraktionsnivå uppfattas också som ett problem. Det finns dock skolor och lärare som fullt ut anammat systemet och ser det som ett stöd i sitt arbete. Frågan är dessutom om problemen med systemet är så enkla att de går att avhjälpa genom att inrätta endast en målnivå.

Vi anser att ett ställningstagande i denna del kräver ytterligare och fördjupade analyser bl.a. av konsekvenserna av en sådan åtgärd, och finner därför att den av regeringen aviserade översynen av nuvarande mål- och uppföljningssystem är angelägen. Vi förordar att det i samband med översynen bör kritiskt prövas och analyseras dels ett alternativ där systemet med två målnivåer behålls och tydliggörs, dels ett alternativ med endast en målnivå. En målsättning bör vara att styrsystemet uppfattas som robust och tydligt för alla.

Vi konstaterar att den modell med två målnivåer som nu finns är logisk i den meningen att den skiljer på dels de långsiktiga målen som verksamheten skall sträva och följas upp mot, dels de mål som varje elev minst bör nå och som bör följas upp och utvärderas löpande. Det finns skäl att undersöka om det går att skapa ökad tydlighet kring detta. Det bör också övervägas om det går att benämna de olika typerna av mål på ett sätt som bidrar till en ökad tydlighet.

Vi utesluter emellertid inte en lösning med en målnivå. Även om dagens system är logiskt är det ett problem att det uppfattas som komplext av vissa lärare. Ett system med endast en målnivå innebär dock en radikal förändring av dagens system varför konsekvenserna måste analyseras noga. Oberoende av vilken modell som slutligen väljs är det viktigt att målen med oförändrad ambitionsnivå blir så få och så tydliga som möjligt.

I en översyn av målsystemet ingår enligt vår uppfattning att också analysera relationen mellan målsystemet och betygssystemet och dess bedömningsgrunder. Ett förändrat system ställer krav på

kompetensutveckling oberoende av om det grundas på en eller två målnivåer.

### Behövs mål för flera tillfällen i grundskolan?

Läroplanskommittén hade enligt sina direktiv att överväga om den dåvarande stadiindelningen i timplanen kunde överges. Kommittén föreslog i sitt betänkande (SOU 1992:94) att den nationella regleringen på tre stadier i timplanen skulle upphöra, men att timplanen skulle fastställas med en uppdelning mellan årskurserna 1–5 respektive 6–9. Uppdelningen av tiden skulle dock kunna frångås genom beslut av styrelsen för utbildningen. Riksdagen beslutade på regeringens förslag om en timplan helt utan stadiindelning.

Regering och riksdag tog däremot fasta på Läroplanskommitténs tankar att i kursplanerna definiera mål att uppnå efter femte respektive nionde årskurserna. Tidigare hade mål definierats för respektive stadium – lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet. I prop. 1992/93:220 om en ny läroplan menade regeringen att centralt fastställda krav som varje elev skall ha möjlighet att uppnå efter femte skolåret fyller flera funktioner. Det behövdes enligt regeringens uppfattning en nationell avstämningstidpunkt under den nioåriga skolgången, som kan ligga till grund för inte bara lokal utan även för nationell utvärdering.

Regeringen underströk att den lokala bedömningen skulle ses som en utvärdering av skolans resultat snarare än av den enskilde elevens, men konstaterade samtidigt att avstämningen var viktig även för eleverna och deras föräldrar. Regeringen menade också att de föreslagna avstämningstillfällena inte innebar att lärarna undantogs ansvaret för att kontinuerligt utvärdera elevernas kunskaper och utveckling. Som ett ytterligare stöd för skolans egen utvärdering och avstämning mot de nationella målen föreslog regeringen diagnostiska prov vid två tillfällen, dels mellan första året och avstämningen i år 5, dels mellan avstämningstillfället och grundskolans slut.

Även det faktum att mål att uppnå definieras för år 5 respektive år 9 har diskuterats sedan tillkomsten av Lpo 94, dock inte med samma intensitet som konstruktionen med mål att sträva mot och mål att uppnå. Successivt har dock röster höjts för att mål att uppnå behöver definieras för ytterligare ett eller två tillfällen under grundskoletiden. Framför allt har argument framförts om att det



finns behov av mål tidigare än för år 5, för att göra det möjligt att tidigt följa upp de basfärdigheter som är så viktiga för elevernas fortsatta utveckling och lärande.

Delegationen menar att ett avskaffande av timplanen skulle leda till att arbetet får en tydligare inriktning mot målen i år 5 och år 9. Fokuseringen på målen har generellt lett till att både målarbetet i sig och uppföljningen av om målen nås har förbättrats i de skolor som deltagit i försöket.

Vi menar emellertid att den generella erfarenheten av skolornas arbete med målen pekar på att mål för fler tillfällen under grundskoletiden skulle stärka målstyrningen ytterligare och underlätta för skolorna. Det finns framför allt anledning att överväga behovet av att tydliggöra vilka basfärdigheter eleverna bör ha efter det andra eller tredje året i grundskolan. Mål för fler tillfällen i grundskolan skulle också göra det lättare att följa upp och utvärdera måluppfyllelsen på alla nivåer i systemet. Det är en fråga om likvärdighet att bristande baskunskaper uppmärksammas tidigt och att elever får det stöd som krävs för att kunna läsa, skriva och räkna.

Vi anser att mål bör fastställas för fler tillfällen under grundskolans nio år än i år 5 och år 9 och då särskilt för basfärdigheter under de tidiga åren. Vi anser att det bör utredas hur ett system med mål för fler tillfällen under grundskoletiden kan utformas och uppfattar att detta är en fråga som bör vara central för den aviserade översynen av nuvarande mål- och uppföljningssystem.

### 7.2.2 Uppföljnings- och utvärderingssystemen

Delegationen vill särskilt betona vikten av att ytterligare vidareutveckla arbetet med att följa och utvärdera måluppfyllelsen på individnivå, på skol- och huvudmannanivå samt på nationell nivå.

Vi anser vidare att en positiv effekt av att införa mål för fler tillfällen under grundskolans nio år är att det förbättrar förutsättningarna för att följa utvecklingen på alla nivåer i systemet.

Uppföljningen och utvärderingen av utbildningens resultat och måluppfyllelse är viktig både i ett system med timplan och utan. Genom att målen fokuseras i en skola utan timplan sätts emellertid uppföljnings- och utvärderingssystemen än mer i centrum än i en skola som måste följa en nationellt fastställd timplan. Det går helt

enkelt inte att nöja sig med att en elev eller en grupp elever "fått sina timmar" i ett visst ämne eller ämnesgrupp. Det är resultaten i förhållande till de nationella målen i läroplanen och kursplanerna som skall utvärderas.

Uppföljnings- och utvärderingssystemen är uppbyggda för att svara mot såväl individens som skolans, kommunens och den nationella nivåns behov av information. Uppföljningssystemens konstruktion visar också hur ömsesidigt beroende styrsystemets olika delar är av varandra. Måluppfyllelsen kan t.ex. på nationell nivå svårligen följas upp för år i grundskolan där det saknas nationella mål.

Redan i kapitel 6 har redovisats att systemen för att följa och utvärdera måluppfyllelsen är under utveckling på alla nivåer i systemet. Det handlar dels om att den individuella dokumentationen utvecklas för eleverna, dels om att skolornas och huvudmännens kvalitetsarbete utvecklas. Uppföljningen utvecklas dock även för den nationella nivån. Att resultaten på de nationella ämnesproven nu kommer att samlas in nationellt ger ny kunskap om måluppfyllelsen. Skolverkets arbete med att införa ett system med rullande kunskapsutvärderingar förbättrar också förutsättningarna att framgent följa utvecklingen för grundskolans olika ämnen.

Delegationen vill särskilt betona vikten av att ytterligare vidareutveckla arbetet med att följa och utvärdera måluppfyllelsen på individnivå, på skol- och huvudmannanivå samt på nationell nivå. Det handlar bl.a. om att utveckla skolornas förmåga till självvärdering och till ett kvalitetsarbete som leder till faktiska förbättringar. Erfarenheterna från försöket pekar på att en sådan utveckling kan stimuleras av att timplanen utvecklas men också att det finns stora behov av kompetensutveckling inom detta område.

Vi anser vidare att en positiv effekt av att införa mål för fler tillfällen under grundskolans nio år, t.ex. i år 2 eller i år 3, är att det förbättrar förutsättningarna för att följa utvecklingen på alla nivåer i systemet.

### 7.3 Utbildning och kompetensutveckling

Det finns enligt delegationens uppfattning ett stort behov av kompetensutveckling av lärare när det gäller målorienterat arbetsätt och systematiskt kvalitetsarbete.

Läroutbildningen måste ge blivande lärare god förmåga att arbeta i en mål- och resultatstyrd skola. Vi ser inget behov av att examensordningen förtydligas i detta avseende. Däremot behöver målen för utbildningen i denna del få ökat genomslag. I sin fortsatta utvärdering av den reformerade läroutbildningen bör dessutom Högskoleverket undersöka i vilken utsträckning och med vilken kvalitet lärarstudenterna faktiskt förbereds för att arbeta i en mål- och resultatstyrd skola.

Vi anser vidare att Myndigheten för skolutveckling i genomförandet av uppdraget att utveckla rektorsutbildningen bör beakta konsekvenserna av skolutvecklingen generellt och av en utveckling av timplanen. Vi anser att som obligatoriska inslag i den statliga rektorsutbildningen skall ingå avsnitt om ansvarsfördelningen mellan stat och kommun, den statliga styrningens uppbyggnad, skoljuridik och innehållet i de statliga styrdokumenterna.

Frågan om timplanens roll i en mål- och resultatstyrd skola har behandlats i flertalet utredningar som föregått de stora skolreformerna under 1990-talet. Den timplan som nu finns är således, liksom sina föregångare, ett resultat av såväl noggranna överväganden som kompromisser. Under 1990-talet har ett antal förändringar genomförts av styrsystemet som stärkt målstyrningens principer och uppföljnings- och utvärderingssystemen. Att arbeta mål- och resultatorienterat är således inte någon nyhet för lärare och rektorer i den svenska skolan. Samtidigt visar försöket att lärare inte alltid fullt ut har insikt om principerna bakom skolans styrning och behärskar dess olika verktyg. Försöksverksamheten med utbildning utan nationell timplan, vilken innebär en ytterligare renodling av mål- och resultatstyrningen, har därför i praktiken inneburit nya utmaningar både för lärarna och rektorerna.

De arbetsätt och den arbetsorganisation som etableras kräver att skolan som helhet fungerar professionellt, på ett individuellt plan och för organisationen som helhet. En organisation måste genom det interna ledarskapet och det sätt på vilket arbetet organiseras kompensera för att alla inte alltid förmår att svara mot alla

krav. Det är helt uppenbart att det i en skola finns lärare och även ledare som har olika förändringsbenägenhet och olika förmågor.

Med ett tydligare och mer utvecklat mål- och resultatstyrt arbetssätt, något som blivit eller är på väg att bli verklighet i många skolor inom försöket, ställs helt nya krav på samverkan mellan lärarna och mellan skolledning och lärarna. Arbetslaget blir den arbetsgemenskap där betydelsefulla beslut fattas om arbetets organisation och planeringen av arbetet mot målen. Besluten kan inbegripa bedömningar av hur elever som är i behov av stöd skall få detta stöd och hur lärarresursen bäst prioriteras för att målen skall nås. I vissa arbetslag sker planeringen för hela terminer. Delegationens intryck är dock att det blir allt vanligare att arbetslagen omprövar organisation och planering oftare än så.

Lärarnas arbete har således förändrats mycket och lärararbetet är mer komplext än tidigare, samtidigt som behovet av samverkan mellan lärare har ökat. I en skola utan timplan betonas behovet av att samverka inom arbetslaget när det gäller planering och uppföljning av arbetet. Vidare blir lärarnas roll mer mångfacetterad i relation till eleverna.

I en mer komplex verksamhet med mindre av fasta regler samt med ökad flexibilitet och ett utökat krav på samverkan, blir dessutom ledarskapet än mer centralt. Rektorn har en alldeles avgörande roll vad gäller att stimulera utveckling men också vad gäller att skapa stadga och samordna utvecklingsprocessen. I många skolor finns dessutom arbetslagsledare som har till uppgift att samordna arbetslagets verksamhet. Liksom rektorns uppdrag bygger deras uppdrag på ett demokratiskt ledarskap. Inte bara rektorn utan även arbetslagsledarna måste därför utvecklas i sin roll.

### **Kompetensutveckling av lärare**

Det finns således enligt våra erfarenheter ett uttalat behov av kompetensutveckling vad gäller lärarnas kunskaper om och förmåga att arbeta i ett mål- och resultatstyrt system. Kompetensutvecklingen av lärare är en förutsättning för att en avveckling av timplanen skall få fullt genomslag i utvecklingen av skolan. Lärarna efterfrågar själva mer kunskap om målarbete, planering och uppföljning av elevernas utveckling. Vi bedömer att det därutöver finns stora behov när det gäller planering och utvärdering på arbetslags- och skolnivån. Det handlar om såväl att tolka mål och planera arbetet som att följa upp

och utvärdera detta arbete. Det finns även behov av kunskaper om bedömning och betygssättning.

Behovet av kompetensutveckling på dessa områden trängs dock med behov av kompetensutveckling på en mängd andra prioriterade områden inom skolan. Vi har t.ex. pekat på betydelsen av att lärarna har relevant ämneskompetens för de ämnen de undervisar i. För att arbetslagen skall ha den ämneskompetens som behövs kan det finnas behov av att komplettera lärarnas ämneskompetenser.

Utvecklingen av lärarnas kompetens att verka inom de mål- och resultatstyrda systemet bör inte i första hand bedrivas i form av enskilda kurser. Det sker i stället bäst genom ett planerat och fortlöpande arbete med att utveckla kompetensen lokalt. Arbetslagets behov av utveckling och kompetens bör stå i centrum för dessa insatser, som kan bygga på nätverk och andra former för erfarenhetsutbyte.

### Läraryrket

Dagens läraryrke är en konsekvens av olika översyner och utvärderingar av läraryrket som genomfördes under 1990-talet. Riksdagens utbildningsutskott anförde angående budgetpropositionen för 1997 (prop. 1996/97:1) att en parlamentarisk utredning borde tillkallas för att komma med förslag till en förnyelse av läraryrket (bet. 1996/97:UbU1). Uttalandet resulterade i tillsättandet av Läraryrkeskommittén. Bakgrunden var bl.a. att mål och styrning av skolan hade förändrats. Lärarna förväntades själva utveckla nya sätt att organisera och leda arbetet i skolan. Den förändrade läraryrkesrollen krävde enligt regeringen ett ledarskap med professionella kunskaper om hela verksamheten där läraren måste kunna ta ansvar för såväl övergripande som ämnesspecifika mål. Läraren måste således vara både generalist och specialist.

Kommittén lämnade förslag till en omfattande och genomgripande förnyelse av läraryrket som bl.a. innebar att staten skulle styra utbildningen med tydliga och utvärderingsbara mål (SOU 1999:63). Kommittén betonade läraryrketens tre uppdrag – att vara en högskoleutbildning, en yrkesutbildning och ett medel för statens styrning av skolan – samt att läraryrket är hela högskolans angelägenhet. Bland mycket annat underströk kommittén vikten av att läraryrket blir mer flexibel för att

bättre kunna svara mot de behov som genereras av en målstyrd skola i ett samhälle i allt snabbare förändring.

Den lärarutbildning som blev konsekvensen av riksdagens behandling av regeringens proposition *En förnyad lärarutbildning* (prop. 1999/2000:135) innebär att tidigare lärarexamina ersatts med en. Utbildningen består av tre integrerade utbildningsområden – ett allmänt utbildningsområde (AUO) om 60 poäng med de lärargemensamma momenten, ett utbildningsområde med en eller flera inriktningar om minst 40 poäng mot ämne eller ämnesområde och ett utbildningsområde med specialisering om minst 20 poäng som kan innebära fördjupningar eller breddning. De som har inhämtat ämneskompetensen på annat sätt har möjlighet att läsa AUO och därefter få lärarexamen. En lärarexamen kan omfatta 120, 140, 160, 180, 200 eller 220 poäng beroende på inriktning och antal ämnen eller ämnesområden.

Styrningen av lärarutbildningen sker genom examensordningen som är en bilaga till högskoleförordningen (1993:100). Där framgår målen och villkoren för lärarexamen. Utbildningens närmare innehåll och uppläggning i fråga om kurser, program och studieorganisation i övrigt bestäms av varje lärosäte med utgångspunkt i högskoleförordningen.

Redan i prop. 1999/2000:135 om en förnyad lärarutbildning aviserade regeringen att den efter tre år avsåg att initiera en grundlig utvärdering av genomförandet av reformen. Högskoleverket konstaterade nyligen som ett första led i denna utvärdering<sup>9</sup> att lärosätenas tolkning av reformen bidragit till att skapa utbildningar med varierande upplägg och innehåll. Högskoleverkets rapport är omfattande och tar upp många aspekter på utbildningen som det bär för långt att kommentera här. Särskilt relevant i det här sammanhanget är dock Högskoleverkets slutsats att det behövs en fördjupad analys av vad det nya läraruppdraget innebär och vad den gemensamma lärarkunskapen inrymmer.

Verket pekar på att det främst är AUO med sina inslag av verksamhetsförlagd utbildning (VFU) som ansvarar för att den gemensamma lärarkunskapen utvecklas. Ansvaret fördelas på många inblandade som utifrån sina olika disciplintillhörigheter även skall realisera tvärvetenskapliga studier och integration mellan AUO och inriktningarna samt skapa konsensus om vad som är relevant kunskapsbas och vetenskaplig grund.

---

<sup>9</sup> *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning*, Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R.

Dessutom konstaterar Högskoleverket att andelen forskarutbildade lärare i lärarutbildningen är låg, vilket slår hårt i en utbildning som förväntas kvalitetshöjas just med avseende på forskningsanknytning och examensarbete. Studenterna kommer alltför sällan i kontakt med pågående forskning och introduceras inte heller till den ackumulerade kunskap som forskningen genererat.

Vidare pekar verket på att studenterna själva måste tänka igenom vilka ämneskombinationer de skall välja och hur dessa kan komma att fungera i skolan. Verket menar att utbildningen i sin helhet måste vara överblickbar och ”genomskinlig” för att studenterna skall kunna ta detta ansvar för sin utbildning och föreslår att studievägledarfunktionen skall förstärkas samt att ett mentorssystem bör prövas.

Utifrån perspektivet ”skola utan timplan” delar delegationen Högskoleverkets uppfattning att lärarutbildningen bör utvecklas vidare bl.a. vad gäller innehållet i den gemensamma lärarkunskapen och forskningsanknytningen. Vi vill vidare understryka behovet av att förstärka studievägledarfunktionen. Vi menar dock att det är nödvändigt att än tydligare lyfta frågan om hur lärarutbildningen förmedlar kunskaper om hur skolan styrs.

När det gäller den gemensamma lärarkunskapen innebär detta att de blivande lärarna på ett annat sätt än i dag måste ges förutsättningar att till fullo förstå styrningen av skolan samt ansvarsfördelningen mellan stat, kommun, skola och profession så att de blir väl förberedda för att arbeta i ett mål- och resultatstyrt system. De behöver god kunskap om och praktisk erfarenhet av arbete med målen för utbildningen, planeringen samt uppföljningen och utvärderingen av arbetet i skolan, såväl för enskilda elever som på arbetslags- och skolnivå. Av examensordningen framgår redan i dag att studenten bl.a. skall kunna

- analysera, bedöma, dokumentera och värdera elevers lärande och utveckling i förhållande till verksamhetens mål samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare samt
- självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet samt delta i ledningen av denna.

Delegationen ser inget behov av att i examensordningen formulera detta uppdrag tydligare. Vi vill emellertid understryka vikten av att

vad som uttrycks i examensordningen när det gäller studenternas kunskaper om styrningen av skolan och det målinriktade arbetet ges ökat genomslag i utbildningen av lärare. För att kunna fullgöra sitt framtida uppdrag måste lärarstudenten få kunskap om och behärska ansvarsfördelningen mellan stat, kommun och profession. Studenten måste även få kunskap om styrdokumentet och deras inbördes samband samt inte minst om det systematiska kvalitetsarbetet på individnivå och på skolnivå. Det är naturligt att dessa frågor ingår i det allmänna utbildningsområdet och de bör finnas med i både den högskoleförlagda och den verksamhetsförlagda utbildningen. För att detta skall fungera väl krävs en samordning mellan lärarutbildningen och huvudmännen, där de senare är tydliga på vilka behov som faktiskt finns i verksamheten.

Slutligen anser vi att Högskoleverket i sin fortsatta utvärdering av den reformerade lärarutbildningen bör undersöka i vilken utsträckning och med vilken kvalitet utbildningarna faktiskt förbereder lärarstudenterna för att arbeta i en mål- och resultatstyrd skola.

### Utbildning och kompetensutveckling av rektorer

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet skall nå de nationella målen. Rektorns uppdrag är komplext. En expertgrupp inom dåvarande Utbildningsdepartementet konstaterade i rapporten *Lärande ledare*<sup>10</sup> att rektorn har att hantera olika dilemman som har att göra med att verksamheten är både politiskt och professionellt styrd. Rektorn ställs inför skiftande krav och förväntningar från olika intressegrupper i samhället.

Övergången från regelstyrning till mål- och resultatstyrning har förändrat rektorns uppdrag. Rektorn har nu ett särskilt ansvar att tillsammans med sina medarbetare följa upp och utvärdera skolans resultat och på så sätt garantera utbildningens likvärdighet och kvalitet. Mål- och resultatstyrningen innebär också ett ansvar för att med utgångspunkt i denna uppföljning och utvärdering utveckla verksamheten vidare mot en ökad måluppfyllelse.

Det finns olika utbildningar för ledarskap i utbildningsorganisationer. Riksdagen fattade 1987 beslut om ett samlat program för skolledarutbildning, den s.k. fyrstegsmodellen, för vilket stat och

---

<sup>10</sup> *Lärande ledare – Ledarskap för dagens och framtidens skola*, Utbildningsdepartementets skriftserie, Rapport 4, Stockholm 2001.



kommun har ett delat ansvar. Kommunen har det huvudsakliga ansvaret för rekryteringsutbildningen och introduktionsutbildningen, vilka bör ge de kunskaper och kompetenser som krävs för att vara chef och ledare i en kommunal organisation. Statens ansvar gäller fördjupningsutbildningen, dvs. den statliga rektorsutbildningen, samt påbyggnadsutbildningen inom högskolan.

Den ovan nämnda expertgruppen framhöll att den kompetensutveckling som bör erbjudas rektorer fortlöpande bör utgå dels från kommunala behov, dels bestå av statliga insatser. Många kommuner har ledarutvecklingsprogram för alla chefer i kommunen med fokus på chefsrollen i en kommunal organisation. Expertgruppen ansåg att utbildning och kompetensutveckling bör kunna initieras och långsiktigt planeras och genomföras genom samverkan mellan olika aktörer – skolhuvudmän, dåvarande Svenska Kommunförbundet, Skolverket, regionala utvecklingscentrum, universitet och andra utbildningsanordnare. Utbildningarna inom fyrstegsmodellen och andra kompetensutvecklingsinsatser borde enligt gruppen kunna kombineras på olika sätt och för kommuner och rektorer utgöra en helhet där progression eftersträvas.

Myndigheten för skolutveckling har regeringens uppdrag att anordna den statliga rektorsutbildningen, som syftar till att ge rektorn handlingsberedskap för att förverkliga det nationella uppdraget. Detta innebär att rektorn, med utgångspunkt i läroplanerna, skall utveckla och tillämpa ett demokratiskt, lärande och kommunikativt ledarskap. Rektorn skall genom utbildningen även bli bättre rustad att utöva det ansvar som läroplaner och övriga författningar ålägger rektorn samt att gentemot uppdragsgivarna konkretisera verksamhetens villkor och hävda dess behov.

I juli 2004 fick Myndigheten för skolutveckling regeringens uppdrag att utveckla innehåll och form för den statliga rektorsutbildningen i syfte att öka rektorsutbildningens effektivitet. I uppdraget ingår bl.a. att se över innehållet i rektorsutbildningen för att stärka rektorernas ansvar för läroplanernas övergripande mål. Slutredovisning skall ske senast våren 2006. I enlighet med uppdraget har dock myndigheten redan i april 2005 lämnat en delrapport till regeringen.

I sin delrapport (dnr 2005:150) konstaterar myndigheten att rektorns roll är vital ur ett skolutvecklingsperspektiv. Skolan förväntas inte bara leva i nuet utan ha en handlingsberedskap för okända framtida utvecklingsbehov. Ledningens roll som garant för att detta perspektiv hålls levande är synnerligen viktig. I rapporten

konstateras vidare att uppdraget att leda skolan ställer stora krav på att känna till och behärska styrsystemets struktur och underliggande politiska ställningstaganden. Rektorn måste kunna tydliggöra de förutsättningar som styrsystemet skapar för personalen. För att kunna göra detta krävs enligt myndigheten att rektorn känner sig trygg i styrsystemets regelverk och dess andra förutsättningar.

Delegationen kan konstatera att rektorns ansvar att samordna mål- och resultatstyrningen av skolan blir av än större betydelse i en skola utan timplan. Genom att ansvar i högre grad delegeras till arbetslaget blir rektorns ansvar nu i än större grad att stimulera och bidra till utveckling. För att kunna göra detta måste rektorn utöver goda ledaregenskaper också ha goda kunskaper om det system inom vilket hon eller han verkar. Den statliga rektorsutbildningen och kompetensutvecklingen i övrigt måste därför på ett mycket konkret sätt inriktas på det nationella styrsystemet.

Vi anser mot denna bakgrund att Myndigheten för skolutveckling i sitt uppdrag fortsättningsvis bör beakta konsekvenserna av skolutvecklingen generellt och av en avveckling av timplanen. Vi finner det självklart att de nationella utvecklingsambitionerna bör speglas i en statlig rektorsutbildning. Som obligatoriska inslag bör därför ingå avsnitt om ansvarsfördelningen mellan stat och kommun, den statliga styrningens uppbyggnad, skoljuridik och innehållet i de statliga styrdokument, bl.a. vad avser elevens rätt, planering, uppföljning, utvärdering och kvalitetsredovisning. En sådan inriktning av den statliga rektorsutbildningen bör ge rektorerna en god handlingsberedskap för att förverkliga det nationella uppdraget. För att detta skall ske är det emellertid angeläget att alla rektorer får del av dessa kunskaper.

#### **7.4 Stöd för utveckling och genomförande**

Vid en avveckling av timplanen krävs särskilda och tydliga insatser för implementering under förslagsvis tre år. Det handlar om särskilda informationsinsatser och en koncentrerad satsning på kompetensutveckling, bl.a. genom erfarenhetsutbyte mellan skolor respektive mellan huvudmän. Det krävs också fortlöpande stöd och stimulans för skolans utveckling.

I skolor där ansvaret för planering, uppföljning och utvärdering av undervisningen i högre grad än tidigare delegeras till arbetslaget uppstår nya behov av stöd och av stimulans för utveckling.

Skolorna i försöket efterfrågar bl.a. stöd i skolans målarbete. Stödet behövs för att bättre kunna tolka och tydliggöra målen i läroplanen och kursplanerna och för att bättre kunna bedöma hur målen nås. Skolorna efterfrågar även mer konkreta verktyg för att dokumentera elevernas kunskapsutveckling. Många skolor söker vidare efter goda exempel, dvs. andra skolor som man kan besöka och lära av. Det gäller främst idéer om hur skolans arbete kan organiseras för att stödja mål- och resultatstyrningen, elevers självreglerade arbete samt ämnesintegration och tema.

Forskarnas och utvärderarnas rapporter pekar på att den svenska grundskolan har behov av att utvecklas inom en rad olika områden. Försökets skolor skiljer sig i detta avseende inte från andra skolor. Behoven sammanfaller i stort med de behov av kompetensutveckling som redovisats i föregående avsnitt. Det finns bl.a. behov av att utveckla arbetet med att tolka målen och göra dem tydliga för elever och föräldrar samt att följa upp dem för varje elev. Behovet av stöd för bedömning och betygssättning är också stort. Skolan behöver vidare generellt utveckla arbetet med att systematiskt planerna, följa, utvärdera och utveckla kvaliteten i verksamheten. Dessutom finns ett stort behov av stöd för att utveckla arbetsformerna och yrkesrollerna när ansvar delegeras till arbetslaget på det sätt som sker. För samtliga dessa områden har utvecklingen under den tid försöket pågått skett med större kraft i försöksskolorna än i övriga skolor.

För att en utveckling skall komma till stånd krävs insatser av både huvudmän och stat. Huvudmännen har ansvaret för att skolan på lokal nivå har de förutsättningar som krävs för skolutvecklingen. Genom Skolverket och Myndigheten för skolutveckling har emellertid staten också ett ansvar att bidra till denna utveckling.

Skolverket bidrar till utvecklingen av skolan genom att svara för dels utvecklingen av styrdokument, dels den nationella uppföljningen och utvärderingen samt det nationella provsystemet och dels den statliga utbildningsinspektionen. Uppdraget är främst styrande och kontrollerande. Indirekt kan det dock stödja skolorna i deras utveckling och förståelse av uppdraget. Exempelvis fungerar det nationella provsystemet i sina olika delar som ett stöd för lärarna vid deras bedömning av elevernas resultat. Skolverket har dessutom nyligen publicerat allmänna råd och kommentarer om

likvärdig bedömning och betygssättning<sup>11</sup>. I Skolverkets roll ligger därmed att hjälpa skolorna att tolka sitt uppdrag.

Myndigheten för skolutveckling har som sitt huvuduppdrag att stödja kommuner och andra skolhuvudmän i deras utveckling av verksamheten så att nationellt fastställda mål och likvärdig utbildning uppnås. Myndighetens uppdrag handlar till skillnad från Skolverkets om hur arbetet kan genomföras för att målen skall nås. Myndigheten förfogar över ett brett spektrum av möjliga åtgärder. Den arbetar med utvecklingsdialoger med huvudmännen, nätverk, information på nätet och i skriftlig form samt med goda exempel etc. Mer konkret har myndigheten redan startat ett arbete med nätverk mellan skolor kring kvalitetsarbetet i skolan.

Delegationen har redan under avsnittet om kompetensutveckling varit inne på att det finns ett stort behov av att inom ramen för arbetslaget stödja en fortlöpande utveckling av skolans arbetsätt. Det finns naturligtvis inslag i detta stöd som kan genomföras som avgränsade kompetensutvecklingsinsatser eller kurser. Vi tror ändå att det är viktigt att den kompetenshöjning som behövs på flera områden kopplas till skolans utveckling och omfattar hela arbetslaget.

De utvecklingsinsatser som behövs om timplanen tas bort är, menar vi, inte unika för en skola utan timplan. Utvecklingen i försksskolorna indikerar snarare att en avveckling av timplanen bör kunna fungera som en drivkraft för att få till stånd en utveckling av både arbetet med att tolka målen och med att följa upp och utvärdera dem, liksom av det systematiska kvalitetsarbetet. Det kan således uppstå synergieffekter som innebär att arbete utan timplan och utvecklingen av det systematiska kvalitetsarbetet ömsesidigt förstärker varandra. Dessa uppstår dock inte av sig själva, inte ens om timplanen avvecklas. Både huvudmännen och myndigheterna behöver stödja utvecklingen.

Vi konstaterade redan i delbetänkandet att det krävs särskilda överväganden när det gäller att implementera att något tas bort. På det hela taget innebär ett borttagande av timplanen inget annat än att de skolor som så väljer kan planera sin verksamhet friare. Förändringsarbetet kan ske i skolornas egen takt och hand i hand med annat utvecklingsarbete på skolorna. Enligt delegationens uppfattning finns dock skäl att betrakta avskaffandet som ett stöd

---

<sup>11</sup> *Allmänna råd och kommentarer. Likvärdig bedömning och betygssättning.* Skolverket, Stockholm 2004.

för ett fortlöpande reformarbete i syfte att stärka och tydliggöra styrsystemet, ett arbete som har sin utgångspunkt i införandet av läroplanen (Lpo 94). För att timplanens avskaffande skall ge kraft till detta fortlöpande reformarbete krävs särskilda tidsbegränsade insatser för implementering.

Att implementera något innebär egentligen inte något annat än att förverkliga eller genomföra det man har förutsatt sig. Här handlar det om att de förändringar av regelverket som beslutas blir genomförda och får genomslag. Det handlar om att avskaffa timplanen men också om att genomföra de ytterligare förändringar i regelverket som delegationen har föreslagit, bl.a. avseende den minsta garanterade undervisningstiden, samt de förändringar av styrsystemet och då främst målsystemet som behövs. Det handlar vidare om att stärka utbildningen och kompetensutvecklingen av lärare och rektorer i enlighet med delegationens förslag samt att åtgärder för stöd och stimulans kommer till stånd.

För att effekten av att timplanen avskaffas skall stödja skolans utveckling krävs särskilda informationsinsatser och en koncentrerad satsning på kompetensutveckling. Borttagandet av timplanen kan då bli ett stöd för utvecklingen av skolan och dess arbetsformer. Det är därvid viktigt att det etableras forum för pedagogiska diskussioner på alla nivåer i systemet.

Vi menar att implementeringen av en skola utan timplan måste pågå under förslagsvis tre år. Implementeringen riskerar att förlora en del av sin kraft om den helt hänförs till huvudmännens och myndigheternas löpande arbete med att utveckla och stödja skolans verksamhet. Samtidigt anser vi att det är viktigt att inte skapa en särskild organisation för genomförandet. Vi förslår därför att Skolverket och Myndigheten för skolutveckling ges särskilda uppdrag att utifrån sina respektive kompetensområden bidra till implementeringen.

Skolverket bör således få regeringens uppdrag att genomföra de förändringar av styrdokumentet som ligger inom verkets ansvar och som krävs om timplanen avvecklas. Verket bör också få i uppdrag att informera om innebörden av det ändrade regelverket. Vidare bör Skolverket få i uppdrag att följa upp effekterna av arbete utan timplan samt att uppmärksamma konsekvenserna av arbete utan timplan inom verkets utbildningsinspektion.

Myndigheten för skolutveckling bör få regeringens uppdrag att stödja genomförandet så att avvecklingen av timplanen verkligen leder till skolutveckling samt att de synergieffekter som kan uppstå

vid arbetet med en skola utan timplan och utvecklingen av skolornas kvalitetsarbete tas till vara. Myndighetens uppdrag bör utgå från huvudmännens ansvar för utveckling och kompetensutveckling. Myndigheten bör därvid prioritera att bidra till erfarenhetsutbyte mellan skolor och mellan huvudmän, bl.a. i olika former av nätverkssamarbete.

De båda myndigheterna bör självklart samverka i detta arbete. Därutöver bör samverkan sökas med övriga berörda, t.ex. Sveriges Kommuner och Landsting samt de organisationer som representerar eleverna, lärarna respektive skolledarna.

## 7.5 Uppföljning och utvärdering av reformen

Delegationen föreslår att ytterligare forskning och utvärdering initieras om timplanen avskaffas.

Försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan har varit väl beforskad. Redan i propositionen om vissa skolfrågor m.m. (prop. 1998/99:110) menade regeringen att en försöksverksamhet utan nationell timplan var intressant från forsknings synpunkt, bl.a. genom att erbjuda möjligheter att jämföra skilda undervisningssituationer med varierande grad och art av tidsstyrning. Regeringen menade att en forskningsinsats erbjöd 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.

På delegationens förslag beslutade regeringen om de forsknings- och utvecklingsprojekt som kom att knytas till försöksverksamheten. Därutöver har regeringen avsatt medel för fyra externa utvärderingsprojekt som initierats av delegationen och som bedrivits av forskare knutna till universitet och högskolor. Sammantaget har således tio externa projekt på olika sätt följt försöksverksamheten (se vidare avsnitt 2.4). Vi anser att detta har varit av stort värde både för vår utvärdering av försöket och genom att projekten har bidragit med generell kunskap om dagens svenska skolutveckling, något som annars saknas i tillräcklig omfattning. Det är bl.a. för att sprida resultaten av detta arbete som vi har valt att utöver slutbetänkandet också publicera en antologi med resultat från de olika projekten.

Enligt vår uppfattning bör forskningsinsatser planeras och genomföras i samband med större skolreformer, vilket tyvärr är alltför ovanligt. Att låta forskare utvärdera en reform gör det möjligt dels att ta ställning till hur framgångsrik reformen är i sin helhet, dels att få underlag för att korrigera eventuella misstag och föra utvecklingen vidare.

Vi föreslår därför att forskning och utvärdering initieras om timplanen avskaffas. Detta bl.a. mot bakgrund av de positiva erfarenheter som vi har av den forskning och utvärdering som skett under försöket och av den generella bristen på tillämpad forskning om skolans utveckling. Det är viktigt att få en kvalificerad utvärdering av hur målen med ett avskaffande av timplanen nås. Vi anser dessutom att den investering som har gjorts i forskarmiljöer under försöket bör förvaltas även framgent. Medel bör därför avsättas för detta ändamål under minst fem år.

## 8 Ekonomiska konsekvenser

Delegationen anser att det är svårt att förutsäga om en avveckling av timplanen har några långsiktiga ekonomiska konsekvenser. Arbete utan timplan innebär ett fördjupat arbetslagssamarbete som tar tid för lärarna, men som också kan leda till ökad effektivitet. Försöksverksamheten har bedrivits utan att särskilda medel tillförts skolan från statens sida. Delegationen har dock svarat för vissa begränsade kostnader i samband med att vi en eller två gånger per år har samlat kontaktpersonerna från varje kommun. Dessutom har regeringen avsatt medel för den forskning och utvärdering som varit knuten till försöket. Vi anser mot denna bakgrund att ett beslut om att avskaffa timplanen inte ställer krav på någon reglering av det statliga bidraget till kommunerna. Utvecklingen till följd av en avveckling bör dock följas upp och värderas över tid.

Delegationen har i kapitel 7 pekat på att en avveckling av timplanen bör påverka inriktningen på arbetsuppgifterna för både Statens skolverk och Myndigheten för skolutveckling. Vi bedömer att detta handlar om inriktningen av myndigheternas löpande arbete inom ramen för ordinarie budget. Många av de behov av att utveckla myndigheternas arbete som vi pekat på aktualiseras sannolikt även om timplanen inte skulle avvecklas eftersom försökets skolor i så hög grad speglar en generell skolutveckling.

Det som slutligen ställer krav på finansiering vid en avveckling av timplanen är nödvändiga implementeringsinsatser, dvs. särskilda och tidsbegränsade insatser i samband med att skola utan timplan initieras. Hur stora dessa kostnader blir beror helt på vilken ambitionsnivå som väljs. Vi förordar en hög ambitionsnivå. Detta för att ett beslut om ett avskaffande av timplanen skall ges förutsättningar att få de positiva effekter för skolutvecklingen som vi menar att det kan få. Det krävs resurser för att genomföra informationsinsatser, stödja utvecklingsarbete, genomföra kompetensutveckling etc. Det är därvid viktigt att de erfarenheter som finns i



skolor där arbete utan timplan lett till en effektivisering av arbetet tas till vara i utvecklingsarbetet. Om avvecklingen sker i samband med andra förändringar av styrsystemet måste kostnaderna för implementeringen bedömas i ett sammanhang.

Vi föreslår slutligen att forskning och utvärdering skall initieras vid ett avskaffande av timplanen. Det måste ses som ett långsiktigt åtagande att forska kring och utvärdera vad som ändå kan ses som en skolreform. Medel bör därför avsättas för detta ändamål under minst fem år.

# Särskilt yttrande

## **Särskilt yttrande av ledamöterna Maud Molander och Magnus Wallerå**

Vi stödjer de förslag och insatser som delegationen föreslår vid ett eventuellt avskaffande av timplanen i grundskolan. De förutsättningar som vi redovisar i detta yttrande är ytterligare nödvändiga förutsättningar, om inte de elever som bäst behöver undervisning ska drabbas, om timplanen eventuellt skulle avskaffas. Vissa av dessa förutsättningar måste innefattas i ett riksdagsbeslut medan andra måste uppfyllas av de olika skolhuvudmännen.

Utbildningen i Sverige ska vara nationellt likvärdig. Under 1980-talets slut och 1990-talets början ändrades statens styrning av skolväsendet från att ha varit regelstyrd till att bli målstyrd. Statens medel för att garantera en likvärdig utbildning är läroplaner och kursplaner, lärarutbildning och timplan. Om en av garantierna eller styrinstrumenten ska kunna avvecklas, måste de kvarvarande präglas av större tydlighet.

Vi anser att det decentraliserade huvudmannaskapet av skolan i sig är ändamålsenligt, men för att lärarkåren som en profession ska kunna bedriva en nationellt likvärdig undervisning måste de ramar som staten anger för skolan vara tydliga.

Den svenska skolan har, enligt ett antal undersökningar, uppvisat en negativ resultatutveckling under den senaste tioårsperioden. För pojkar och elever med invandrarbakgrund kan en resultatförbättring skönjas i jämförelse med motsvarande grupper som inte ingått i försöksverksamheten. Förändringen är dock inte statistiskt säkerställd och det finns inget som talar för att denna förändring direkt kan härledas som ett resultat av försöksverksamheten utan timplan. Det finns ett antal andra faktorer som lika väl kan förklara denna förändring.

För att vända resultatutvecklingen till att bli positiv ställs stora krav på lärarna såsom professionella yrkesutövare. En nyligen genomförd undersökning av Skolverket visar bland annat att 42 % av undervisningen i skolår 7–9 i ämnena svenska, engelska och matematik bedrivs av personer som saknar utbildning i ämnet eller för åldersgruppen.

I en grundskola utan timplan ställs ännu högre krav på lärarna, dels som enskilda yrkesutövare, dels som grupp. Det är därför viktigt att undervisningen i alla skolår i grundskolan bedrivs av lärare med utbildning i ämnet och för åldersgruppen. Tolkningen och efterlevnaden av dagens skollag i detta hänseende måste skärpas och frågan måste regleras även i en ny skollag. Inför en eventuell övergång till en grundskola utan timplan måste skolhuvudmannen kunna visa att denna förutsättning är uppfylld.

Vidare måste behörigheten kontinuerligt iakttas. Detta kan, förutom av ovan redovisade skäl, motiveras av den nya lärarutbildningen. De tidigare, mera strängt reglerade lärarexamina har ersatts av en examen där den enskilda läraren har större valfrihet i inriktning för ämnen och åldersgrupper.

Grundskolan omfattar nio skolår. Timplanen har hittills varit ett instrument som bidragit till att strukturera undervisningen för elever och lärare. En grundskola utan timplan ställer ökade krav på att betrakta grundskolan som en helhet. På den statliga nivån behöver skolans och ämnernas mål förtydligas och bli färre. Detta visar bland annat NU 03. Det är synnerligen viktigt att det finns såväl strävans- som uppnåendemål. Ett system med enbart uppnåendemål skulle motverka en positiv resultatutveckling och försvåra realiserandet av individuella utvecklingsplaner. Delegationen har i kapitel 7 föreslagit fler avstämningstillfällen än i årskurs 5 och 9. Dessa avstämningar bör omfatta hur man är på väg att uppnå målen men även hur avvägningen av ämnena görs.

För skolhuvudmannen är den skenbart enkla lösningen till att betrakta grundskolan som en helhet att inrätta skolor omfattande skolåren 1-9. Erfarenheterna från försöksverksamheten visar att skolorna måste ha ett visst elevunderlag per skolår för att kunna säkerställa att undervisningen bedrivs av behöriga lärare.

Inom ramen för försöksverksamheten har skolorna arbetat mer eller mindre fria från timplan. Den utveckling som har skett går inte entydigt att härleda som resultat av en timplanelös skola. I stället för att arbeta enbart målstyrt har timplan i någon form eller ”skuggtimplaner” styrt verksamheten. En övergång till en timpla-

nelös grundskola kräver mera än att en statlig reglering ersätts av en lokal reglering av samma slag. Lokala timplaner av detta slag medför att individuella utvecklingsplaner blir en chimär och omöjliggör att lärarna kan fatta professionella avgöranden.

En grundskola utan timplan ställer större krav på skolans ledning än en skola med timplan. Graden av professionella ställningstaganden ökar för rektorer och för lärare. Garantin för att lärarna ska kunna göra detta, sker genom att behörighetskraven uppfylls. För rektorer skulle en obligatorisk skolledarutbildning kunna vara ett medel för staten att garantera likvärdighet.

En grundskola utan timplan förutsätter att skolhuvudmännen tar ansvar genom att ge förutsättningar så att arbetet i grundskolan kan leda till resultatförbättringar. Skulle detta inte ske, riskerar en reform att bli endast ett slag i luften. En övergång från en timplane-styrd till en timpanelös grundskola kan medföra problem för såväl lärare och elever till men för resultatutvecklingen, om inte huvudmannen har försäkrat sig om väl fungerande system för fördelning och organisation av elevers och lärares arbete.

Delegationen har inte tillräckligt beaktat de ekonomiska konsekvenserna av en timpanelös grundskola. Det behövs resurser dels vid genomförandet av förändringen, dels för att kontinuerligt kunna bedriva verksamhet i en grundskola utan timplan. Staten behöver ge resurser för att säkra att lärare och skolledare utbildas för reformens genomförande.

Huvudmännen behöver anpassa dels lokaler, dels system för arbetsfördelning för en framgångsrik övergång till en timpanelös grundskola. Detta förutsätter resurser i ett initialskede. Erfarenheterna från försöksverksamheten visar att arbete utan timplan kräver mera tid av lärarna än arbetet i en skola med timplan. Resurser måste ställas till förfogande för att eleverna ska kunna nå målen. I samband med att betyg ges i år 8 och 9 har försöksverksamheten visat att det blir uppenbart att det krävs extraordinära insatser. För att eleverna ska kunna nå målen för grundskolan i år 9 är det nödvändigt att resurser finns för detta.

Det är sannolikt att dessa förutsättningar kan uppfyllas olika snabbt. Genomförandet av en grundskola utan timplan bör därför ske successivt när de nödvändiga förutsättningarna är uppfyllda.

Om ett slutligt ställningstagande om att avskaffa timplanen för grundskolan ska tas, måste det vara helt klarlagt att grundskolan blir bättre av att inte ha en timplan och att eleverna därmed får en bättre skolgång med en förbättrad resultatutveckling. Vi vill med

detta särskilda yttrande framhålla betydelsen av att göra en noggrant övervägd förändring av grundskolan.

En rad beslut måste fattas för att ett beslut om en grundskola utan timplan ska leda till ökad måluppfyllelse. Skolhuvudmännen måste ha nått en sådan mognad att man inte ersätter den nationella timplanen med en lokal, om målstyrningen och likvärdigheten ska kunna garanteras. Beslut om en ny skollag är en förutsättning, som tillsammans med det som redovisats i detta yttrande, måste gälla på den statliga nivån. Den av skolministern föreslagna genomgången av grundskolans kursplaner måste också föregå ett slutligt ställningstagande i frågan om en timplanelös grundskola.

**Förordning om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan****SFS****1999:903**Utkom från trycket  
den 30 november

Utfärdad den 18 november 1999

Regeringen föreskriver följande.

**1 §** En kommun får enligt bestämmelserna i denna förordning inom ramen för det totalt garanterade antalet timmar bedriva försöksverksamhet med utbildning i grundskolan utan att tillämpa föreskrifterna om antalet timmar för ämnen och ämnesgrupper i bilaga 3 till skollagen (1985:1100).

**2 §** För att få delta i försöksverksamheten krävs att kommunen:

1. redovisar hur utbildningen avses bedrivas under försöksverksamheten,
2. samråder med berörd skolpersonal, elever och föräldrar,
3. redovisar hur utbildningens kvalitet skall följas upp och utvärderas,
4. redovisar hur försöksverksamheten skall organiseras,
5. redovisar hur man avser att stödja de skolor som ingår i försöksverksamheten, och
6. medverkar i uppföljning och utvärdering av försöksverksamheten.

**3 §** Delegationen för försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan beslutar vilka kommuner som får delta i försöksverksamheten.

**4 §** Ansökan om att få delta i försöksverksamheten skall ha kommit in till delegationen senast den 1 mars 2000. Om det finns särskilda skäl får ansökan prövas även om den kommit in för sent.

5 § Högst åttio kommuner får delta i försöksverksamheten. Bland de sökande kommunerna skall delegationen göra ett för skolväsendet representativt urval som grundar sig på faktorer som kommunernas storlek och geografiska läge.

6 § Beslut av delegationen enligt denna förordning får inte överklagas.

---

Denna förordning träder i kraft den 15 december 1999 och gäller till utgången av juni 2005. Förordningen tillämpas på utbildning som anordnas från och med läsåret 2000/01.

På regeringens vägnar

INGEGERD WÄRNERSSON

Magnus Eriksson  
(Utbildningsdepartementet)

## Svensk författningssamling



**Förordning om dels fortsatt giltighet av förordningen (1999:903) om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan, dels ändring i samma förordning**

**SFS  
2005:141**

Utkom från trycket  
den 31 mars 2005

Utfärdad den 17 mars 2005

Regeringen föreskriver i fråga om förordningen (1999:903) om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan, som gäller till utgången av juni 2005,

*dels* att förordningen skall fortsätta att gälla till utgången av juni 2007,

*dels* att 4 § skall upphöra att gälla,

*dels* att 2 och 3 §§ skall ha följande lydelse.

**2 §** För att få delta i försöksverksamheten krävs att kommunen:

1. redovisar hur utbildningen kommer att bedrivas under försöksverksamheten,
2. samråder med berörd skolpersonal, elever och föräldrar,
3. redovisar hur utbildningens kvalitet skall följas upp och utvärderas,
4. redovisar hur försöksverksamheten skall organiseras,
5. redovisar hur man avser att stödja de skolor som ingår i försöksverksamheten,  
och
6. medverkar i uppföljning och utvärdering av försöksverksamheten.

Kommunen får inte bedriva försöksverksamhet i större omfattning än vad Timplanedelegationen har beslutat.

**3 §** Delegationen har beslutat om vilka kommuner som får delta i försöksverksamheten.

Delegationen får inte besluta att ytterligare kommuner får delta i verksamheten.



---

Denna förordning träder i kraft den 30 juni 2005.

På regeringens vägnar

IBRAHIM BAYLAN

Nils Cederstierna  
(Utbildnings- och  
kulturdepartementet)

# Kommittédirektiv



## **Försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan**

**Dir.  
1999:90**

Beslut vid regeringssammanträde den 18 november 1999

### **Sammanfattning av uppdraget**

En delegation tillkallas med uppgift att förbereda, leda, stödja och utvärdera en försöksverksamhet där ett antal kommuner inom ramen för den totala garanterade undervisningstiden får organisera utbildningen i grundskolan utan timplan enligt förordningen den 18 november 1999 om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan. Försöksverksamheten skall inledas läsåret 2000/2001.

### **Försöksverksamhet utan timplan i grundskolan**

#### *Bakgrund*

Regeringen har enligt propositionen Vissa skolfrågor m.m. (prop. 1998/99:110) till riksdagen gjort bedömningen att ett urval kommuner bör ges möjlighet att bedriva utbildning utan timplan i grundskolan under en femårig försöksperiod. Bakgrunden finns i departementsskrivelsen Utan timplan – med oförändrat uppdrag (Ds 1999:1). Riksdagen har ställt sig bakom regeringens bedömning (bet. 1999/2000:UbU5, rskr.1999/2000:15).

Enligt 15 kap. 4 § skollagen (1985:1100) får försöksverksamhet anordnas inom det offentliga skolväsendet enligt föreskrifter som meddelas av regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer. I sådana föreskrifter får undantag göras från organisatoriska bestämmelser i skollagen. Regeringen har denna dag utfärdat en förordning om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan.

## Delegationens uppdrag

Delegationen skall:

- ha det övergripande ansvaret för att förbereda, leda, stödja och utvärdera försöksverksamheten
- initiera eventuella konferenser och nätverk som stöd för kommuner och skolor och
- lämna underlag till regeringens ställningstagande om och i så fall hur timplanen i grundskolan skall avskaffas.

Delegationens uppföljnings- och utvärderingsuppdrag innebär att systematiskt undersöka och värdera:

- om och hur kommunerna uppfyller de olika krav som ställs i försöksverksamheten
- om kommunernas och skolornas uppföljning, utvärdering och egentillsyn är tillräcklig för att garantera kvalitet och likvärdighet
- om och hur en avskaffad timplan medför en bättre målfyllelse för olika elevgrupper och
- om det krävs justeringar i skollag, läroplan, kursplaner etc. eller i kraven på kvalitetskontroll om timplanen tas bort.

Delegationen skall:

- lämna förslag till regeringen om vilka forsknings- och utvecklingsprojekt som skall knytas till försöksverksamheten och
- välja ut ett antal fristående skolor som skall ingå i försöksverksamheten.

Det ingår i delegationens uppdrag att närmare utforma uppföljningen och utvärderingen av försöksverksamheten samt de olika forsknings- och utvecklingsuppdragen. Utvärderingen bör ge underlag för bedömning av effekterna av försöksverksamheten åtskilt från andra förändringar av betydelse för verksamheten. I utvärderingen skall bl.a. elevernas perspektiv belysas.

Delegationen skall söka samverka med företrädare för olika intresseorganisationer, som representerar t.ex. elever, föräldrar och funktionshindrade via permanenta referensgrupper eller hearingar.

## Tidsplan och arbetsformer

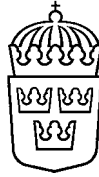
Delegationen skall under försöksperioden kontinuerligt lämna bidrag till skolutvecklingen genom att samla, beskriva, analysera och sprida erfarenheter från försöksverksamheten och den forskning som är knuten till denna. Ett delbetänkande skall lämnas senast den 31 december 2003. I betänkandet skall redogöras för de slutsatser som kan dras av försöksverksamheten. Delegationen skall också ta ställning till om det vid denna tidpunkt finns tillräckligt underlag för regeringens fortsatta ställningstagande i frågan om och i så fall hur timplanen kan avskaffas.

Om delegationen anser att ett sådant underlag inte föreligger år 2003 skall i stället ett förslag till regeringen lämnas i delegationens slutbetänkande och redovisas senast den 30 juni 2005. Slutbetänkandet skall innehålla en sammanfattande utvärdering av hela försöksverksamheten.

Oavsett om timplanen avskaffas eller inte skall vissa mer utvecklingsinriktade insatser inom försöksverksamhetens ram, bl.a. när det gäller utvärdering, kvalitetsutveckling och skolutveckling, kunna fortgå och rapporteras senast den 30 juni 2005. Detta gäller även de forskningsuppdrag som kommer att knytas till försöksverksamheten.

(Utbildningsdepartementet)

# Kommittédirektiv



**Tilläggsdirektiv till Timplanedelegationen  
(U 1999:08)**

**Dir.  
2003:173**

---

Beslut vid regeringssammanträde den 11 december 2003

## **Förlängd tid för deluppdrag**

Med stöd av regeringens bemyndigande den 18 november 1999 har chefen för Utbildningsdepartementet tillkallat en delegation med uppgift att förbereda, leda, stödja och utvärdera en försöksverksamhet där ett antal kommuner inom ramen för den totala garanterade undervisningstiden får organisera utbildningen i grundskolan utan timplan (dir. 1999:90). Delegationen skall enligt direktiven lämna ett delbetänkande senast den 31 december 2003 och slutredovisa sitt uppdrag senast den 30 juni 2005.

Utredningstiden för delegationens deluppdrag förlängs, vilket innebär att delegationen skall redovisa sitt delbetänkande senast den 15 mars 2004.

(Utbildningsdepartementet)

# Kommittédirektiv



**Tilläggsdirektiv till Timplanedelegationen  
(U 1999:08)**

**Dir.  
2005:38**

---

Beslut vid regeringssammanträde den 14 april 2005

## **Förlängd tid för uppdraget**

Med stöd av regeringens bemyndigande den 18 november 1999 har chefen för dåvarande Utbildningsdepartementet tillkallat en delegation med uppgift att förbereda, leda, stödja och utvärdera en försöksverksamhet där ett antal kommuner inom ramen för den totala garanterade undervisningstiden får organisera utbildningen i grundskolan utan timplan (dir. 1999:90). Delegationen skall enligt direktiven slutredovisa sitt uppdrag senast den 30 juni 2005.

Utredningstiden för delegationens uppdrag förlängs. Delegationen skall slutredovisa sitt uppdrag senast den 15 oktober 2005.

(Utbildnings- och kulturdepartementet)

## Bilaga 3 till Skollagen (SFS 1985:1100)

**Utbildningens omfattning i grundskolan i timmar om 60 minuter för ämnen och ämnesgrupper samt totalt**

<i>Ämnen</i>	
Bild	230
Hem- och konsumentkunskap	118
Idrott och hälsa	500
Musik	230
Slöjd	330
Svenska	1 490
Engelska	480
Matematik	900
Geografi	885
Historia	
Religionskunskap	
Samhällskunskap	
Biologi	800
Fysik	
Kemi	
Teknik	
Språkval	320
Elevers val	382
Totalt garanterat antal timmar	6 665
Därav skolans val	600
Vid skolans val får antalet timmar i timplanen för ett ämne eller en ämnesgrupp minska med högst 20 procent.	

(SFS 2000:445)

# Vägledning för skolornas dokumentation av förändringsarbetet

Varje skola inom försöksverksamheten bör årligen dokumentera utvecklingen av skolans verksamhet. Det handlar om att dokumentera resultat och måluppfyllelse i förhållande till nationella och lokala mål, men också om att dokumentera själva förändringsarbetet. Denna vägledning ger en struktur för dokumentationen av själva förändringsarbetet, med exempel på vad som kan ingå i en sådan dokumentation. Inom parentes anges under varje punkt några nyckelord som stöd för dokumentationen.

Kommunernas kontaktpersoner svarar för att samla in skolornas dokumentation och att sända den vidare till Timplanedelegationen senast den 15 september innevarande år.

## Dokumentation av utvecklingen under föregående läsår

Här redovisas vilka förändringar som genomförts under föregående läsår, varför dessa har genomförts, en bedömning av om målen för förändringsarbetet nåtts, osv.

### Huvudteman

- Vilka förändringar har genomförts under föregående läsår?  
Varför har dessa förändringar genomförts (vilka förhållanden behövde förbättras, vad strävade vi mot)?  
Redovisningen kan avse följande områden:
  - Arbetet med målen i läroplan och kursplaner  
(*Nyckelord*: lokal tolkning, kollegiala samtal, dialog med elever, hur eleven gör målen till sina, m.m.)



- Organiseringen av ämnen och tid  
(*Nyckelord:* schema, icke ämnesbunden tid, teman, ämnesintegration, m.m.).
  - Organiseringen av elever och elevgrupper  
(*Nyckelord:* individuella behov, grupperingar, flexibilitet, inflytande, åldersintegrering, valmöjligheter, m.m.)
  - Uppföljningen av elevernas utveckling  
(*Nyckelord:* dokumentation, dialog, individuell planering, individuell uppföljning, lärande, individuella lärprofiler, m.m.)
  - Arbetet med bedömning av resultat och måluppfyllelse  
(*Nyckelord:* skolans resultat, skolans kvalitet, självvärdering, kollegial värdering, m.m.)
  - Organiseringen av personalen  
(*Nyckelord:* arbetslagens sammansättning, samverkan, tjänstefördelning, flexibilitet, kompetenssammansättning, m.m.)
  - Skolledningens roll  
(*Nyckelord:* dialog, samtal, flexibilitet, drivande, m.m.)
  - Den fysiska miljön samt läromedel och utrustning  
(*Nyckelord:* klassrum, studieutrymmen, flexibilitet, IT-utrustning, läromedel, skolbibliotek, m.m.)
  - Föräldrar  
(*Nyckelord:* information, samverkan, engagemang, delaktighet, inflytande, resurs, m.m.)
- I vilken utsträckning bedömer ni att
    - skolan har genomfört de förändringar som planerats?
    - förändringarna har påverkat elevernas resultat respektive skolans måluppfyllelse?
  - Hur bedömer ni att elever, föräldrar, personal och skolledning har upplevt förändringsarbetet?
  - Övriga kommentarer

## Dokumentation av planer för utvecklingen innevarande läsår

Här redovisas vilka förändringar som planeras för det kommande året samt varför dessa planeras.

### Huvudteman:

- Vilka förändringar planerar skolan för innevarande läsår?  
Varför planeras dessa förändringar (vilka förhållanden behöver förbättras, vad strävar vi mot)?

Redovisningen kan avse följande områden:

- Arbetet med målen i läroplan och kursplaner  
(*Nyckelord:* lokal tolkning, kollegiala samtal, dialog med elever, hur eleven gör målen till sina, m.m.)
  - Organiseringen av ämnen och tid  
(*Nyckelord:* schema, icke ämnesbunden tid, teman, ämnesintegration, m.m.)
  - Organiseringen av elever och elevgrupper  
(*Nyckelord:* individuella behov, grupperingar, flexibilitet, inflytande, åldersintegrering, valmöjligheter, m.m.)
  - Uppföljningen av elevernas utveckling  
(*Nyckelord:* dokumentation, dialog, individuell planering, individuell uppföljning, lärande, individuella lärprofiler, m.m.)
  - Arbetet med bedömning av resultat och måluppfyllelse  
(*Nyckelord:* skolans resultat, skolans kvalitet, självvärdering, kollegial värdering, m.m.)
  - Organiseringen av personalen  
(*Nyckelord:* arbetslagens sammansättning, samverkan, tjänstefördelning, flexibilitet, kompetenssammansättning, m.m.)
  - Skolledningens roll  
(*Nyckelord:* dialog, samtal, flexibilitet, drivande, m.m.)
  - Den fysiska miljön samt läromedel och utrustning  
(*Nyckelord:* klassrum, studieutrymmen, flexibilitet, IT-utrustning, läromedel, skolbibliotek, m.m.)
  - Föräldrar  
(*Nyckelord:* information, samverkan, engagemang, delaktighet, inflytande, resurs, m.m.)
- Övriga kommentarer

# Utvärderingsprojekt

## **Resultat och måluppfyllelse**

*Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet*

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

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

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

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

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

Arbetsrapport från institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

**Arbetet med bedömningen av resultat och måluppfyllelse**

*Institutionen för hälso- och beteendevetenskap vid Högskolan i Kalmar*

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

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

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

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

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

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

**Tidsplanering, tidsanvändning, tidsdisciplin, bedömning och likvärdighet**

*Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet*

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

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

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

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

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

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

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

*Institutionen för lärarutbildning vid Uppsala universitet*

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

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

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

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

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

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

# Forskningsprojekt

## ***Estetiskt lärande i timplanelös skola*** *Musikhögskolan vid Göteborgs universitet*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



**Vad händer när timplanen slopas?**

*Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet*

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

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

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

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

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

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

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

***Timplanelösa skolors miljöer för lärande****Lärarhögskolan i Stockholm*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[www.upi.artisan.se/docs/Doc200.pdf](http://www.upi.artisan.se/docs/Doc200.pdf).

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

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

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

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

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

***Tid Organisation Pedagogik (TOP)***

*Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet*

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

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

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

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

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

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

# Statens offentliga utredningar 2005

---

## *Kronologisk förteckning*

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

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

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



# Statens offentliga utredningar 2005

---

## Systematisk förteckning

### Justitiedepartementet

---

#### Säkert inlåst?

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

#### Konsumentskydd vid modemkapning. [20] Storstad i rörelse.

Kunskapsöversikt över utvärderingar av storstadspolitikens lokala utvecklingsavtal. [29]

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

#### Rätten till mitt språk

Förstärkt minoritetsskydd. [40]

#### Bortom Vi och Dom.

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

#### Vårdnad – Boende – Umgänge.

Barnets bästa, föräldrars ansvar.

Del A + B. [43]

#### Framtidens kriminalvård. Del 1+2. [54]

#### Det blågula glashuset.

– strukturell diskriminering i Sverige. [56]

#### Ny reglering av offentliga uppköps- erbjudanden. [58]

#### Sverige inifrån.

Röster om etnisk diskriminering. [69]

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

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

### Utrikesdepartementet

---

#### KRUT

Reformerat regelverk för handel med försvarsmateriel. [9]

#### Effektivare handläggning av anknytnings- ärenden. [14]

#### Familjeåterförening och fri rörlighet för tredjelandsmedborgare. [15]

#### Unionsmedborgares rörlighet inom EU. [49]

### Försvarsdepartementet

---

#### Behov av rörlig ledningsstödsresurs. [8]

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

#### Efter flodvågen – det första halvåret. [60]

#### Informationssäkerhetspolitik.

Organisatoriska konsekvenser. [71]

#### Styrningen av insatsförsvaret. [92]

#### En effektiv förvaltning för insatsförsvaret. [96]

### Socialdepartementet

---

#### Gränslös utmaning – alkoholpolitik i ny tid. [25]

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

#### Socialtjänsten och den fria rörligheten. [34]

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

#### Reformerad föräldraförsäkring.

Kärlek Omvårdnad Trygghet. + Bilagor.  
[73]

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

+ Särtryck: Mål och förslag.

+ Bilaga: Kunskapsöversikt. [81]

Personer med tungt missbruk.  
Stimulans till bättre vård och behandling. [82]

Vräkning och hemlöshet – drabbar också barn. [88]

Abort i Sverige. [90]

På den assistansberättigades uppdrag.  
God kvalitet i personlig assistans – ändamålsenlig användning av assistansersättning. [100]

### **Finansdepartementet**

---

Försvarsfastigheter – information till riksdagen och effektiv lokalförsörjning. [7]

Reformerat system för insättningsgarantin. [16]

Prospektansvar. [18]

Beskattningen vid omstruktureringar enligt fusionsdirektivet. [19]

Vinstandelar. [21]

Nya upphandlingsregler. [22]

en BRASKatt? – beskattning av avfall som förbränns. [23]

Dubbel bosättning för ökad rörlighet. [28]

Regeringens stabsmyndigheter. [32]

Krav på kassaregister Effektivare utredning av ekobrott. [35]

Beskattning när tillgångar värderas till verkligt värde. [53]

Enhetlig eller differentierad mervärdesskatt? + Bilagedel. [57]

Personuppgifter för samhällets behov. [61]  
en BRASKatt! – beskattning av avfall som deponeras. [64]

Regionala stimulansåtgärder inom skatteområdet. [68]

Tillsyn på försäkringsområdet. [85]

Svårnavigerat? Premiepensionssparande på rätt kurs. [87]

Vissa företagskattefrågor. [99]

### **Utbildnings- och kulturdepartementet**

---

Radio och TV i allmänhetens tjänst.

Riktlinjer för en ny tillståndperiod. [1]

Radio och TV i allmänhetens tjänst.

Finansiering och skatter. [2]

Sveriges tillträde till 1995 års Unidroit-konvention om stulna eller olagligt utförda kulturföremål. [3]

Bokpriskommissionens slutrapport.  
Det skall vara billigt att köpa böcker och tidskrifter. [12]

Lördagsdistribution av dagstidningar. [13]

Stödet till utbildningsvetenskaplig forskning. [31]

Tolkutbildning – nya former för nya krav. [37]

Ett utvecklat resurstilldelningssystem för högskolans grundutbildning. [48]

Anpassning av radio- och TV-lagen till den digitala tekniken. [62]

Etikprövningslagstiftningen – vissa ändringsförslag. [78]

Uppdragsarkeologi i tiden. [80]

Agenda för mångkultur.

Programförklaring och kalendarium för Mångkulturåret 2006. [91]

Nyttiggörande av högskoleuppfindingar. [95]

Utan timplan – för målinriktat lärande. [101]

### **Jordbruksdepartementet**

---

Vem får jaga och fiska?

Rätt till jakt och fiske i lappmarkerna och på renbetesfjällen. [17]

Den svenska fiskerikontrollen – en utvärdering. [27]

På väg mot ... En hållbar landsbygdsutveckling. [36]

Smiley: Hygien och redlighet i livsmedelshandlingen. [44]

Bilen, Biffen, Bostaden. Hållbara laster – smartare konsumtion. [51]

Avgiftsfinansierad livsmedels-, djurskydds- och foderkontroll – för en högre och jämnare kvalitet. [52]

Nytt djurhälsoregister – bättre nytta och ökad säkerhet. [74]

Hundgöra – att göra hundar som gör nytta. [75]

Fiskevårdens finansiering. [76]

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

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

#### **Miljö- och samhällsbyggnadsdepartementet**

---

Handla för bättre klimat.

Från införande till utförande. [10]

Lagen om byggförsäkring.

En utvärdering. [30]

Fjärrvärme och kraftvärme i framtiden. [33]

Kärnavfall – barriärerna, biosfären och  
samhället. [47]

Bättre inomhusmiljö. [55]

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

Tryggare leveranser. Fjärrvärme efter  
konkurs. [63]

Energideklarationer.

Metoder, utformning, register och  
expertkompetens. [67]

Får jag lov?

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

Kärnavfall – kostnader och finansiering. [83]

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

#### **Näringsdepartementet**

---

Liberalisering, regler och marknader. [4]

Postmarknad i förändring. [5]

Välfärdsverksamhet för sjömän. [11]

Arbetslivsinriktad rehabilitering.

Framtida organisation för Arbetslivs-  
tjänster och Samhall Resurs AB. [24]

Skog till nytta för alla? [39]

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

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

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

Makt att forma samhället och sitt eget  
liv – jämställdhetspolitiken mot nya  
mål. + Forskarrapporter.  
+ Sammanfattning. [66]

Alkolås – nyckel till nollvisionen. [72]

Ägaransvar vid trafikbrott. [86]

Bevakning av kollektivavtals efterlevnad.  
[89]

Stärkt konkurrenskraft och sysselsättning  
i en ny geografi – en samlad förvaltning  
med politisk styrning. [93]

När en räcker. Mastdelning för miljön. [97]