

# VÄGAR TILL LOKAL ARBETSPLAN

Sammanfattning: Enligt skolförordningarna ska varje skola ha en lokal arbetsplan. Det finns inga direktiv för hur den ska se ut, men det sägs uttryckligen att arbetsplanen ska utarbetas under medverkan av lärare, övrig personal och elever. Forskare belyser i denna bok hur man kan tänka om arbetsplanen, arbeta med den och hur skolor har gjort i praktiken.

Ämnesord: Grundskola, gymnasieskola, kommunal vuxenutbildning, arbetsplan, aktionsforskning, decentralisering, lärande organisation, målstyrning, självvärdering, skolutvecklingvärdegrund.



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

6	Förord
8	Mikael Alexandersson Dialog och reflektion, Om den lokala arbetsplanens möjligheter
18	Inger M Andersson Aktionsforskning och skolans arbetsplaner
34	Mats Ekholm Lokala arbetsplaner och den inre ordningen
46	Tom Tiller Krafta i desentraliseringen
60	Mats Trondman I väntan på Viktoria - om det examinerade livets ansvar
72	Jonas Österberg Arbetsplanen som del i utvecklingsprocessen

# FÖRORD

Genom diskussion växer verksamheten fram. Hur ska vi arbeta för att skapa en så bra skola som möjligt för eleverna? Hur ska vi uppfylla styrdokumentens intentioner? Hur ska organisation och ekonomi stödja vårt arbete? Hur tar vi vara på elevers och föräldrars röster?

En skolas lokala arbetsplan formas utifrån återkommande diskussioner. Den lokala arbetsplanen beskriver hur arbetet på skolan gestaltas och vilka planer som finns för utveckling och förbättring.

*Skolans personal ska utnyttja friutrymmet - men inte som individuell frihet från statlig inblandning utan som individuell och kollektiv frihet till kunskap, utveckling och förändring* skriver Skolkommittén om skolpersonalens uppgift och befogenheter.

Texterna i den här antologin vill berika diskussioner. Det är texter som problematiserar, ställer andra frågor än de vanliga, utmanar och retar. Vi hoppas att texterna skall bli utgångspunkter för samtal i skolorna i arbetet med den lokala arbetsplanen.

Mikael Alexandersson problematiserar innebörden i och betydelsen av ett reflekterande arbetssätt i den skolan. Han visar på den lokala arbetsplanens roll i utvecklingen av ett reflekterande arbetssätt. Värderingarna som ligger till grund för ett sådant arbetssätt måste ständigt utmanas.

Inger M Andersson ser på läroplanen som pedagogisk text och arbetsplanen som dess konkretisering. För henne är arbetsplanen den kollektiva "formuleringen", dvs. det dokumenterade pedagogiska samtalet. Hon visar också på hur aktionsforskning för lärare kan bli ett angreppssätt för lokal skolutveckling

Mats Ekholm tar upp den viktiga roll skolledaren har och vilka krav på ledarförmåga som måste ställas. Han visar också på hur personer med olika roller och förutsättningar har betydelse för skolutvecklingen och hur dessa olika personligheter kan hjälpa och stödja arbetet med den lokala arbetsplanen.

Tom Tiller skriver om decentralisering som ett varmt och rumsligt begrepp. Lokala arbetsplaner, eller som han hellre skulle vilja säga lokala läroplaner, handlar om att sätta ord på det man gör, att äga sin plan och att ha tillit till att det i skolan har utvecklats en god praktik med kraft och styrka. Jordmännen är bäst nära gräsrotterna!

Mats Trondman utmanar varje lärare en att ställa de svåra frågorna om sig själv och sin egen värdegrund. Han ser det individuella ansvaret och den prövning varje person måste göra som nödvändiga för att tillsammans kunna ta ett kollektivt ansvar och formulera sina åtaganden och visioner.

Jonas Österberg har som rapportör i Skolverkets projekt *Skola i utveckling. Att arbeta med mål och resultat* följt arbetet i skolorna under två år genom regelbundna besök och intervjuer. Han visar hur den lokala arbetsplanen kommer in som ett levande styrdokument i skolans vardag.

I redaktionsgruppen har ingått rektor Anita Clausson, Burgårdens Gymnasium i Göteborg, rektor Kristina Wahlberg, Boskataskolan i Luleå, undervisningsråd Margareta Wiström och undervisningsråd Jan-Erik Östmar. Vi hoppas att texterna ger er stoff för att tillsammans skärskåda och utveckla arbetet i skolan.

*Ann Carlson Ericsson*  
Avdelningschef

*Elisabeth Lindmark*  
Undervisningsråd



# DIALOG OCH REFLEKTION,

## Om den lokala arbetsplanens möjligheter

av Mikael Alexandersson

Ett av våra nya pedagogiska ofta använda ord tycks begreppet *reflektion* vara. Det dyker numera upp i en mängd olika sammanhang. Vad menas till exempel med uttrycket "reflekterande arbetssätt"? Sammansättningen består av två begrepp som väcker frågan om ett arbetssätt överhuvudtaget kan reflektera eller vara reflekterande?<sup>1</sup> Är det inte vi människor som praktiserar reflektionen? Skall ett "reflekterande arbetssätt" förstås som en produkt av människans reflektion?

Reflektion är idag en strategi för kunskapsutveckling och verksamhetsutveckling i skolan. Intresset för och tilltron till reflektion kan förstås som en reaktion mot synen på läraren såsom "tekniker" vars uppgift är att föra ut sådant som andra utifrån ett "top-down" perspektiv fattat beslut om. Istället förväntas lärare spela en aktivare roll när det gäller att formulera syften och mål för det egna arbetet. Genom ökad självkontroll och självkritisk insikt och genom ökad förmåga att handla självständigt på ett meningsfullt sätt förväntas lärarens professionalism att utvecklas. För att detta skall ske fordras en gemensam kompassriktning; det vill säga en lokal plan för handlandet.

Lokal handlingsfrihet medför krav på lokal arbetsplan

Det framtonar en relativt entydig idealbild ifråga om skolans styrning: Styrning och utövande av makt kan inte komma uppifrån. Viljan till förändring måste komma nerifrån, från lärarna själva, vilket medför en indirekt styrning. De professionella förväntas genom kunskaper om den löpande verksamheten utforma denna enligt politikernas intentioner. En viktig fråga i styrningen av skolan berör just hur stor handlingsfrihet den lokala skolan skall ha, vilket ytterst är en fråga om den enskilde lärarens vilja – och möjligheter – att engagera sig i skolans utveckling. Detta förutsätter bland annat självständigt

---

<sup>1</sup> Liknande diskussion för Strömquist (1996, s. 43) kring uttrycket "reflekterad praktik".

reflekterande lärare som under jämlika villkor först för en ingående analys och diskussion om lokala förhållanden för att därefter fatta beslut i de frågor som de själva fastställt som gemensamma angelägenheter för skolan. Lokal handlingsfrihet är inte bara en viktig källa till arbetstillfredsställelse, yrkestolthet, självrespekt och kreativitet för den enskilde professionelle. För att kunna hantera denna lokala handlingsfrihet fordras en väl utvecklad dialog och en förmåga att kunna binda samman visioner med praktiskt handlande.

Den indirekta styrningen av skolan medför krav på tillsyn och kontroll av den lokala skolnivån, vilket resulterar i utvärdering och kvalitetsuppföljning. Samtidigt har den lokala skolan utifrån egna formulerade frågor behov av att kontrollera och lära av den pedagogiska verksamheten. Här kan det egna kunskapsmotivet innebära att yrkesmässiga erfarenheter granskas systematiskt i syfte att fördjupa professionen. I en utvecklad form av "reflekterande arbetssätt" tar lärarna själva utgångspunkt i egna kunskaper och erfarenheter, analyserar och värderar olika alternativ i förhållande till läroplanens mål och väljer sedan de som säkrast leder till att elever lär och utvecklas.

Hur skolan möter intentioner uppifrån styrs av samspelet mellan människor och grupper som på olika sätt strävar efter att förverkliga sina intressen. Således präglas varje skola av sin kultur, vilket ger olika förutsättningar att realisera samhällets intentioner för skolan. Olika grupperingar hävdar här sina specifika intressen utifrån egna preferenser och tolkningar av skolans uppdrag. Om till exempel staten förutsätter att lärare i olika ämnen samverkar för att vissa mål skall kunna uppnås kan detta knappast ske om den lokala skolkulturen motverkar samverkan.<sup>2</sup> Det finns en stor variation kring vad spänningsförhållandet resulterar i på den enskilda skolan. Många upplever spänningsförhållandet som betungande. Andra ser det snarare som en förutsättning för att skolan skall kunna utvecklas.<sup>3</sup>

Det är i detta sammanhang reflekterande arbetssätt och den lokala arbetsplanen kommer in. På sätt och vis borde den lokala arbetsplanen spegla den debatt som förs på den lokala skolan om hur man tolkar och tänker förvalta sitt tilldelade ansvar. Den lokala arbetsplanen *kan* bli en av flera förutsättningar för målstyrningens effektivitet och kan bidra till skolans egen självförståelse. Med självförståelse skapas förutsättningar för att mål skall kunna omvandlas till medvetna handlingar.

Skall skolan kunna utvecklas fordras därför en arena där olika kunskapsintressen kan mötas - och nötas. För att ett möte skall kunna äga rum fordras gemensamma texter som olika parter kan värdera och samtala kring.

---

<sup>2</sup> Jfr. Nyteell (1996); Lindblad (1995).      <sup>3</sup> Se vidare Alexandersson (1998).



Den lokala arbetsplanen kan vara ett sådant inslag. Men själva förutsättningen för att mötet skall äga rum finns inte i den skrivna texten utan i dialogen om vad texten skall handla om. Det skrivna dokumentet är därför snarare ett medel än ett mål. Den lokala arbetsplanen kan aldrig fungera som ett "tekniskt styrinstrument" – det vill säga en statisk och linjär beskrivning över vad som skall genomföras i skolan.

Forskning som tar sin utgångspunkt i lärarens tänkande och i hennes eller hans praktiska situation visar snarare på att lärare handlar utifrån en cyklisk modell, likt den process som hypotetiskt gäller för till exempel arkitekter, läkare, konstnärer och designers. Stukát (1998, s. 199) skriver att planeringstänkandet sällan sker "linjärt utan oftare cykliskt eller genom 'jonglering' av olika undervisningsfaktorer." Den cykliska planeringsmodellen är en evigt pågående process i vilken gränserna mellan planering, undervisning och reflektion inte är tydliga och distinkta. I denna process skapar läraren en "mental kartbild" av vad som skall förmedlas. Denna kartbild rekonstrueras sedan inför undervisningen. På liknande sätt kan den lokala arbetsplanen fungera – fast då i kollektiv bemärkelse. Snarare än att se den lokala arbetsplanen som ett "tekniskt styrinstrument" bör den kunna uppfattas som en gemensam kartbild över den lokala skolans "pedagogiska landskap". För att kunna utläsa kartans olika tecken fordras en dialog och gemensamma begrepp, vilket medför krav på en kollektiv och systematisk reflektion, det vill säga ett *reflekterande arbetssätt*.

#### Reflektion för att få distans

Dagligen utför vi spontana handlingar, igenkännanden och bedömningar som vi inte behöver tänka på varken före eller under själva utförandet. Vi gör då oräkneliga bedömningar av olika kvaliteter i det praktiska arbetet utan att varken kunna formulera kriterier, regler eller procedurer som bedömningarna bygger på. När vi dagligen utför våra handlingar kan det hända att vi ombeds att förklara varför vi gör som vi gör. Det är då inte ovanligt att vi hänvisar till en vana eller till en känsla, det vill säga vi svarar att "vi brukar göra så här" eller att "det känns rätt att göra på det sättet". Mycket av vårt handlande är styrt av vanor eller känslor. Handlandet kan begränsas av att våra kunskaper och erfarenheter inte alltid räcker, men också av vad som är praktiskt genomförbart i det sammanhang handlingen äger rum. Vårt handlande tar således form i samspelet mellan våra kunskapsmässiga och erfarenhetsgrundade möjligheter och de yttre betingelserna för dessa. I reflektionen kan dessa möjligheter och betingelser ställas mot varandra.

Den övertygelse, det antagande och den teori (så kallad *handlingsteori*) som läraren har om sin verksamhet får först mening genom de handlingar som

hör samman med övertygelsen, antagandet eller teorin. Denna kunskap kan vara "tyst" och kan beskrivas som ett resultat av en inneboende handling som läraren sällan är medveten om. Det är genom den aktiva handlingen som läraren får tag i och lär sig denna kunskap. Det gäller då att vara uppmärksam i handlingen och att ha förmågan att hålla flera alternativ öppna samtidigt som man både har överblick över undervisningen och prövar sig fram. Är man uppmärksam lär man sig samtidigt. Den lärare som har ett reflekterande arbetssätt är med andra ord en uppmärksam och lärande lärare.<sup>4</sup>

När vi ställer frågor om vårt handlande och tänkande förväntas vi bli medvetna om våra antaganden och få distans till rutiner och invanda handlingar. Är man helt absorberad av handlingen har man svårt att ställa sig vid sidan. Genom distansering skapas ett "avstånd" och förståelse för skolans verksamhet förväntas då fördjupas. Denna form av distansering benämns som självreflektion, vilken hjälper oss att upptäcka oss själva.<sup>5</sup> Självupptäckt svarar mot att komma till insikt om de egna tolkningsramarna, det vill säga upptäcka varför man tänker som man tänker och varför man handlar som man gör.

Ett reflekterat arbetssätt innebär att lärare tillsammans på ett mera systematiskt och kritiskt sätt ställer frågor om olika företeelser eller situationer i den egna verksamheten. Med utgångspunkt i den lokala arbetsplanen frågar man sig vad som *egentligen* händer i mötet med barn/elever? Vad är det som sker *i det som synes ske*? Inte bara det direkt iakttagbara utan också det som finns under ytan, det bakomliggande, det man inte direkt associerar till. *Varför* händer just detta? En annan viktig fråga är "*Varför* gör vi inte på ett annat sätt?". Insikten om att man kan ha fel utgångspunkt eller fel antaganden utgör själva grundprincipen för ett etiskt tänkande. Utgår vi ifrån att vi kan ha fel ökar möjligheten att vi handlar mindre oetiskt.

Reflekterat arbetssätt för ett mera medvetet handlande

Ett centralt tema i reflektionen är utvecklandet av en strategi för att lärare skall handla mera medvetet. Ett medvetet handlande förutsätter att ett antal kriterier samspelar. Exempelvis måste den enskilde läraren, enligt Dale (1993, s. 20), ha en vilja att bestämma mål, en vilja till att överföra målen till undervisning genom att välja ut och samordna medel för att nå målen samt en vilja till att försöka uppnå de mål man har ställt upp för sig. I ett reflekterande arbetssätt syftar reflektion över de egna handlingarna till att realisera medvetna mål.

---

<sup>4</sup> Se Molander (1993, s. 145 ff); Alexandersson (1996).

<sup>5</sup> Jfr Bengtsson (1994).

Frågan återstår dock om hur lärare framöver tar sig an den lokala handlingsfriheten. Mobiliserar lärarna skolans resurser för sina privata syften eller kan ett reflekterande arbetssätt medföra att lärarna kollektivt utarbetar gemensamma målsättningar för sitt handlande? Det finns alltid risk för att traditionens och vanans makt tar över. Därför måste såväl de egna erfarenheterna som de värderingar som ligger till grund för det reflekterande arbetssättet konsekvent utmanas. När ett reflekterande arbetssätt blir rutin tenderar den dynamiska kraften gå förlorad. Scherp (1998, s. 168) skriver: "En ensidig betoning av de egna erfarenheternas betydelse som ledstjärna, istället för tilltro till generella vetenskapliga sanningar, riskerar att leda till en insnävning av föreställningsvärlden".

Ett reflekterande arbetssätt bör därför alltid uppfattas som en kollektiv aktivitet. Att reflektera kollegialt betyder att man måste "släppa in sina kollegor i undervisningen". Därigenom kan "privata" antaganden i läraryrket utmanas. Detta är en form av distansering som skapar möjlighet för ett professionellt reflekterande. En ömsesidig kritik kan skapa nya kunskapsmöjligheter. Öppenhet inför osäkerhet, förmåga till självkritik och ett öppet klimat är då avgörande för lärares förmåga att hantera kritik från kollegor. Men även här finns det risk för att man inte förmår vara tillräckligt öppen och självkritisk. Utvecklingen mot att skolor jämför sig med varandra eller att man bjuder in en part utifrån (från högskolan, Skolverket, Hem och Skola etc.) för att föra ett kritiskt samtal kommer att hjälpa den lokala skolan att "se sig själv från sidan".

Att uppmana till kritisk reflektion är alltid ett risktagande. Exempelvis måste ett kritiskt förhållningssätt också kunna riktas "uppåt" i systemet. Med genomtänkta och väl grundade argument kan ett kritiskt samtal föras med såväl kommunen som staten. Oavsett hur olika lärare reagerar på nya inslag i skolan spelar alla en viktig roll. Att vara kritisk till propåer uppför, kan inte alltid viftas bort med att lärarna skulle vara konservativa eller sätta sina egna intressen framför elevernas och skolans. Förmågan att motstå andras vilja bör inte förväxlas med rigiditet; inte heller bör man blanda ihop flexibilitet med organisatorisk effektivitet.

Reflekterande arbetssätt förutsätter en väl utvecklad dialog. I centrum för skolans styrning och för den lokala arbetsplanen återfinns ett samtal om skolans mål och hur dessa skall omsättas. Ett sådant samtal ställer krav på deltagande och ansvarstagande. Skall skolans personal kunna svara upp mot de förväntningar som följer med målstyrning ställs krav på en språklig kompetens. Saknas förmågan att kunna formulera sig kommer knappast den lokala skolplanen eller skolans egna arbetsplaner få någon större bety-

delse för den pedagogiska verksamheten. Med specifika begrepp och ett gemensamt språk förväntas skolans personal kunna uttolka och följa upp skolans mål. I detta sammanhang blir den *diskursiva kompetensen* nödvändig.<sup>6</sup> Samtalet kommer då, enligt Wallin (1997, s. 153), att "spegla skilda uppfattningar om uttolkningar av mål och deras praktiska konsekvenser; några kommer mena så, andra så, några finner målen meningsfulla, andra inte. Detta är samtalets poäng: att skilda uppfattningar möts men där mötet sker med argument och inte med tyckanden eller emotionella tillrop". På så sätt får de politiskt formulerade målen först mening när de resulterar i ett samtal om målens innebörd och om hur målen kan överföras till en praktik. Styrning handlar således i första hand inte om kontroll utan om att göra politiska ambitioner trovärdiga och svara för att dessa förankras.<sup>7</sup>

Det jag ser som mest centralt för den lokala arbetsplanen är just att det utvecklas en dialog mellan olika lärare men också mellan olika intressenter och nivåer i skolans värld. Ett reflekterande arbetssätt förutsätter ett dialogiskt samspel med andra kollegor, med elever och med föräldrar. Till exempel är läroplan- och kursplanearbete, utvärdering och reflektion kollektiva aktiviteter som ställer krav på ett samtal om innebörder och avsikter. För att detta skall ske fordras ett språk.

Utan tillgången till ett språk är det knappast möjligt för människan att reflektera och tänka. Språket är själva förutsättningen för att kunna skapa begrepp, uppfatta problem och lösa dem. Gemensamma begrepp ger mening åt sammanhang, gör det möjligt för oss att generalisera, att se likheter och därmed olikheter mellan skilda situationer och händelser.<sup>8</sup> Hargreaves (1990) konstaterar att utan gemensamma begrepp blir samtalen ytliga och kontinuitet och fördjupning uteblir. Genom att formulera vår förståelse med hjälp av gemensamma begrepp blir det möjligt att både begripa komplexa skeenden i skolan och kunna tolka nya idéer och situationer. Men också för att kunna förhålla sig kritiskt till allt nytt som gärna vill komma innanför skolans dörrar.

Dialogen är dessutom ett viktigt inslag för att vi skall få distans. Gustavsson (1998, s. 70) lyfter fram dialogens betydelse när han diskuterar människans bildning. Han skriver: "Dialog innebär här att den som deltar i ett samtal tillfälligt lämnar sin tidigare tolkning eller sätter den 'ur spel' för att kunna

---

<sup>6</sup> Diskursiv har att göra med begreppet diskurs, vilken handlar om den betydelse ord ges i det sammanhang där orden används. Diskursen ger en beskrivning av verkligheten och definierar/legitimerar en verksamhet. I diskursen förmedlas de ideal som håller diskursen samman.

<sup>7</sup> Se Wallin (1997, s. 142).

<sup>8</sup> Jfr Dale (1993, s. 62)

öppna sig för andras tolkningar, för att därefter föra tillbaka dessa till sig själv med en annorlunda och berikad tolkning av den sak samtalet rört sig kring.” Skall dialogen kvalificeras, det vill säga vara mera än ”småprat” måste dialogen struktureras och fördjupas. En dialog som bottnar i gemensamma reflektioner över den egna verksamheten kan dessutom befrämja utvecklingen av ett mera precist språk, det vill säga ett yrkesspråk.

Inom de flesta yrkesgrupper anses just ett gemensamt yrkesspråk vara ett väsentligt kriterium på att yrkesgruppen har hög professionalitet. En utvecklad dialog om den egna skolans ”pedagogiska landskap” blir ett viktigt medel för att kunna analysera och diskutera och kritiskt granska det egna yrket. I samtalet om den lokala arbetsplanen har därvid språket en central betydelse för att den egna yrkeskunskapen skall utvecklas och förnyas. Utan ett yrkesspråk kommer knappast en innehållsrelaterad diskussion att kunna fördjupas. Snarare tenderar innehållsliga diskussioner mellan lärare bli triviala (Hargreaves, 1990).

För att en lokal arbetsplan skall ge mening i det vardagliga arbetet måste den omfatta frågor som berör skolans innehåll. Vad skall eleverna lära sig? Vilka förmågor skall de utveckla? Vilken värdegrund skall de bygga sitt kunnande på? Den lokala arbetsplanens framgång handlar just om den återspeglar en samling olika aktiviteter och metoder eller om den också uppmärksammar olika förmågor, perspektiv och etiska ställningstaganden som skolan skall överföra till barn och ungdomar. Att enas kring olika sätt att arbeta är i och för sig svårt. Men att tillsammans ta ansvar för att olika förmågor utvecklas hos barn och ungdomar är ännu svårare. Men å andra sidan – varför skulle inte det svåra vara det mest angelägna?

## Referenslitteratur

Alexandersson, M. (1996). Att lära av undervisning. I C. Brusling & G. Strömquist (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Alexandersson, M. (1998). *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling*. Rapport nr. 14. Institutionen för metodik. Göteborgs universitet.

Bengtsson, J. (1994). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I *Didaktisk Tidskrift*, 1 - 2, 21 - 32.

Brusling, C., Strömquist, G. (1996) (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Dale, E. L. (1993). *Den profesjonele skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Gustavsson, B. (1998). Ge bildningstanken en ny innebörd. I *Pedagogiska magasinet*, 2.

Hargreaves, A., Dave, R. (1990). Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. In *Teaching and Teacher Education*, 6, 3.

Lindblad, S. (1995). Mikropolitiska strategier och styrning av skolans verksamhet. I G. Berg, T. Englund & S. Lindblad (red.), *Kunskap, organisation och demokrati*. Lund.

Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

Nytell, U. (1996). (red), *Skolkultur och aktörsberedskap. En lägesrapport från SLAV 2-projektet*. Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet.

Scherp, H - Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisation och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. (Göteborg Studies In Educational Sciences Acta 120.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Stukát, S. (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*. (Göteborg Studies In Educational Sciences 121.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Wallin, E. (1997). Styrning som samtalet om skolan. I *Från regler till eget ansvar. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning*. Skolverket. Stockholm: Liber.







# AKTIONSFORSKNING OCH SKOLANS ARBETSPLANER

av Inger M Andersson

## Bakgrund

Den nioåriga obligatoriska grundskolan, som den svenska riksdagen beslutade år 1962, genomfördes under en period av ekonomisk tillväxt, en långvarig politisk stabilitet med socialdemokraterna i regeringsställning och en stark tilltro till vetenskapligt grundade tekniker. Med dessa tekniker skulle det bli möjligt att nå de mål som ställdes upp för samhällets olika sektorer och på sikt nå fram till det goda, jämlika samhället och en enhetlig konfliktfri värld. Målen fastlades inom den politiska sfären, och medlen - de rationella lösningarna och optimala teknikerna - utprovades av forskare inom olika samhällsvetenskapliga ämnesdiscipliner.<sup>1</sup>

För skolektorn kom framför allt psykologer och pedagoger att tilldelas uppgiften som lösningsgivare. Med vetenskaplig ledning och experimentellt utprovade metoder skulle studiemålen nås och den demokratiska skolan med lika möjligheter till högre utbildning för alla bli en realitet. En programmerad undervisning, grundad på den instrumentella betingningsteori som vidareutvecklats av den amerikanske psykologen B. F. Skinner (1904-1990), framstod som den optimala pedagogiska lösningen. Med undervisningsteknologi och självinstruerande undervisningsprogram skulle det bli möjligt att anpassa undervisningen efter vars och ens förutsättningar.<sup>2</sup>

Den första fasen i efterkrigstidens reformprogram gällde i första hand själva skolsystemet och innebar en förlängning av skolplikten, en förändring av organisationen till en för alla blivande medborgare sammanhållen grundskola

---

<sup>1</sup> Liedman, S-E. (1998). *Mellan det triviala och det utsägliga. Blad ur humanioras och samhällsvetenskapernas historia*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

<sup>2</sup> Andersson I. M. (1996). *Lärarfortbildning och kompetensutveckling i ett historiskt perspektiv - en policyanalys*. Pedagogiska rapporter/Educational Reports från Pedagogiska institutionen, Umeå universitet Nr 49 1996. Kapitel 3.

och en sammanläggning av olika fortsatta studievägar under ett "tak" - gymnasieskolan. Denna första fas i reformprogrammet, som ledde fram till ett enhetligt skolsystem, var genomförd i början av 1970-talet. Ansträngningarna kom därefter att inriktas på en reformering av skolans inre arbete, då studier visade att grundskolan inte uppnått de mål som den förknippats med. Arbetsklassens barn var alltför underrepresenterade i den högre utbildningen, och vissa elever på grundskolans högstadium visade synbarliga uttryck på en bristande motivation för skolarbetet.

Även i denna andra reformeringsfas förutsattes vetenskapen vara vägledande för den pedagogiska praktiken och experterna klargöra orsakerna till och komma med lösningar på uppmärksammade brister och problem. I utredningen om Skolans inre arbete (SIA), som arbetade under första hälften av 1970-talet, förknippades motivationsproblemet med de brister i läsning, skrivning och räkning som vissa elever uppvisade. En annan orsak som framhölls var de tidigare nämnda självinstruerande undervisningsprogrammen som inneburit att många elever inte fått den lärarkontakt och vägledning som de så väl behövde.

De generella lösningar som nu förespråkades betonade förhållningssättet och dialogen mellan den vuxna personalen och eleverna i skolan. Ett förändrat arbetssätt som tog hänsyn till olika utvecklingsstadier liksom en pedagogik som byggde på en kontinuitet genom olika stadier, från förskolan och genom hela grundskolan, är andra lösningar som framhölls. Vägledande teoretiker blev i detta sammanhang den schweiziske psykologen och pedagogen Jean Piaget (1896-1980) som var framstående forskare inom den kognitiva psykologin och beskrev olika stadier i barns tankeförmåga och intellektuella utveckling. Enligt Piaget var inlärning en aktiv process i vilken individen konstruerar kunskap och skapar sig en egen uppfattning om fakta och orsakssammanhang.<sup>3</sup>

Under 1980-talet började den traditionella reformstrategin med centrala beslut och generella pedagogiska lösningar att alltmer ifrågasättas. Så länge det rörde sig om organisatoriska förändringar hade strategin varit användbar, men när det kom till det inre arbetet fungerade inte den traditionella hierarkiska organisationsmodellen. I budgetpropositionen 1988/89 uttrycker den socialdemokratiska skolministern, Bengt Göransson, det på följande sätt:

*"Den traditionella metoden att förändra skolan, med stora reformer som beslutas centralt och som skall genomföras överallt samtidigt, fungerar enligt min mening mindre väl när det gäller att åstadkomma förändringar av arbetssätt och innehåll i skolan. Sådana förändringar*

---

<sup>3</sup> Ibid. Kapitel 4

*är svåra att åstadkomma genom centrala beslut. Skall vi kunna få till stånd en utveckling i detta avseende måste tyngdpunkten för förändringsarbetet ligga lokalt.”<sup>4</sup>*

Vid den tid när den citerade propositionen förelades riksdagen hade redan en tredje fas i reformprogrammet inletts. Denna fas inriktades på en förvaltningspolitisk reformering och kom i skolans fall att röra den statliga skoladministrationen. Avreglering och decentralisering är andra uttryck som används för att beskriva förändringen av skolans styrning. Denna tredje reformfas kan sägas ha nått en brytpunkt med kommunaliseringen 1991, när statsbidraget för skolan överfördes direkt till kommunerna och kommunerna samtidigt övertog det fulla arbetsgivaransvaret för skolans personal.

Några år senare kom det moderna forsknings- och utvecklingsarbetet att också det nå en brytpunkt. I det strategiprogram för forskning som Skolverket redovisat för perioden 1993/94-1995/96 formuleras det på följande sätt:

*”Av de studier av svensk skolforskning som Skolverket låtit göra framgår att den genom åren dominerats av den s.k. FoU-modellen. Även om denna skall vila på grundläggande forskning har den i sina resultat och sin förlängning en ”teknologisk” innebörd: den leder till ”produkter” i form av nya metoder, tekniker, arbetssätt och rekommendationer som inom skolområdet förmedlats genom t.ex. fortbildning av lärare. (...) De nämnda studierna visar också samtidigt att denna ursprungligen naturvetenskapligt grundade modell för forskning och utveckling under 1980-talet alltmer ifrågasatts. Den har ersatts av föreställningar och modeller som betonar forskningens uppgift att förstå och vinna insikt i t.ex. undervisningsprocesser i skolan och i de sammanhang i vilka de utformas.”<sup>5</sup>*

Vad båda dessa brytpunkter inom skolans förvaltningsorganisation respektive skolforskning kan innebära för dem som ansvarar för verksamheten på den lokala skolenivån skall behandlas i den fortsatta framställningen. Med anknytning till den första brytpunkten riktas uppmärksamheten på fenomenet *lokal arbetsplan* och i anslutning till den senare diskuteras *aktionsforskning*. Avsikten är inte att presentera nya generella lösningar. Snarare ser jag det som min uppgift att söka problematisera innebörden i dessa båda företeelser.

Nationellt och lokalt - en fördelning av ansvar

Decentraliseringen inom den statliga skoladministrationen innebär att fördel-

---

<sup>4</sup> Regeringens proposition 1988/89: 100 Bil 10 s. 12.

<sup>5</sup> Skolverket Dnr 92:1304. Utdrag ur fördjupad anslagsframställning: Forskning 1993/94-1995/1996. Bilaga till ansökan om medel för forskning inom skolväsendet 1993/94 s 51. För en vidare utveckling av utnyttjande av forskning i skolan se Hultman, G. & Hörberg, C. (1994). *Kunskapsutnyttjande. Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan.* Stockholm: Skolverket Liber Distribution Publikationstjänst.

ningen av befogenheter och ansvar mellan staten, kommunerna och de lokala skolorna starkare har markerats. Som framgått av den tidigare framställningen, kännetecknas den traditionella organisationsmodellen av en uttalad hierarkisk ordning, där målen för skolan fastläggs och medlen utprövas på central nivå med avsikt att gälla som generella direktiv och lösningar för verksamheten i rikets skolor. Denna centralstyrda modell kom alltmer att kritiserats och avfärdades slutligen, som framgått, vid övergången till 1990-talet.

Den nya organisationsmodell som nu förordas förs fram med argument som betonar ökad effektivisering, demokratisering och professionalisering. Den beskrivs också som en nätverksorganisation, där olika enheter står i nära kommunikation och interaktion med varandra, och information kontinuerligt överförs mellan aktörer i ett centrum och aktörer i olika lokala enheter i en periferi. Förebilden finns i moderna transnationella kunskapsföretag, och modellen beskrivs också som "en lärande organisation".<sup>6</sup>

Med den nya ansvarsfördelningen mellan staten, kommunerna och de lokala skolorna har mål och medel kommit att åtskiljas. På nationell nivå fattas beslut om vilka läroämnen som skall undervisas och vilka timplaner som skall gälla i olika skolformer och program. Här formuleras också, i politiskt antagna läroplaner och kursplaner, de nationella målen för utbildning och undervisning. På lokal nivå beslutas om medlen, dvs hur statsbidragen skall fördelas och hur undervisningens skall organiseras och bedrivas för att de mål som läroplaner och kursplaner anger skall förverkligas. Som en benämning på denna strategi för styrning av offentlig verksamhet brukas uttrycket "målstyrning med resultatansvar".

I Pedagogisk Uppslagsbok, som utkom i mars 1996, definieras "målstyrning" som en: *"lednings- och administrationsmodell enligt vilken verksamheten huvudsakligen styrs genom att de anställda får en klar bild av målen (både de övergripande och de individuella). Genom införandet av målstyrning kan man avskaffa regelstyrningens detaljerade arbetsinstruktioner med större självständighet och personligt initiativ."*<sup>7</sup>

I den aktuella uppslagsboken används begreppet "resultatstyrning" som motsats till begreppet "regelstyrning". Med "resultatstyrning" avses. *"ledning och dirigerande av verksamhet för att uppnå uppställda mål"*.<sup>8</sup> Tanken är således, att verksamheten skall styras mot och leda fram till uppställda mål. Men ledningen

---

<sup>6</sup> Andersson, I. M. (1996). Op. cit. Kapitel 8.

<sup>7</sup> Pedagogisk Uppslagsbok (1996). Målstyrning s. 417. Stockholm: Lärarförbundets Förlag Informationsförlaget.

<sup>8</sup> Ibid. Resultatstyrning s. 505.

och dirigeringen fram till de uttalade målen skall inte som tidigare ske med hjälp av detaljerade anvisningar utan genom ett delegerat ansvar som sägs innebära större självständighet och personliga initiativ. Rektor som pedagogisk ledare och chef för lärare och övrig personal vid en skola tilldelas därvid *"det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de riksgiltiga målen"*.<sup>9</sup>

En tidigare rationalitet som betonat generella lösningar i form av metoder eller tekniker, arbetsätt och allmängiltiga rekommendationer kan sägas vara ersatt med en rationalitet som betonar resultaten och lägger ansvaret för måluppfyllelsen på de lokala aktörerna. Hur eller med vilka medel dessa aktörer söker uppnå de nationellt formulerade målen är något som de nu självständigt förväntas besluta om och en uppgift som de personligen även förutsätts ta initiativ till att lösa. I uppgiften ligger både att analysera målen och omsätta dem till konkret handling. Med "målanalys" avses, enligt den tidigare nämnda uppslagsboken: *"analys eller formulering av de kriterier som måste vara uppfyllda för att ett mål skall anses vara uppnått"*.<sup>10</sup>

Lokal arbetsplan - från abstrakta mål till konkret verksamhet  
I de aktuella läroplanerna Lpo94 och Lpf94 formuleras mål för respektive skolform i sin helhet, medan kursplanerna anger mål för vart och ett av de obligatoriska skolämnena. I båda dessa dokument görs en åtskillnad mellan mål som avser kunskaper och mål som avser normer och värderingar. En indelning görs också i sådana mål som skolan och undervisningen i ämnet skall sträva mot och sådana mål som skolan och dess huvudman har ansvar för att alla elever har uppnått när de lämnar skolan. I den aktuella läroplanen definieras de två typerna av mål på följande sätt:

*"Mål att sträva mot anger inriktningen på skolans arbete. De anger därmed en önskad kvalitetsutveckling i skolan.*

*Mål att uppnå uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan. Det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål."*<sup>11</sup>

Som framgår avser den senare typen av mål det minimum av kunskaper som alla elever skall ha uppnått när de lämnar den obligatoriska - respektive den frivilliga skolan. Att de enskilda kommunerna och de lokala skolorna fullgör sin uppgift förutsätter någon form av kontroll. Ett nationellt provsystem har

---

<sup>9</sup> Lpo 94 s. 17, Lpf 94 s. 35.

<sup>10</sup> Pedagogisk Uppslagsbok (1996). Op. cit. Målanalys s. 417.

<sup>11</sup> Lpo 94 s. 9, Lpf s. 29.

därför också redan utprovats och tagits i bruk i för såväl grundskolan som gymnasial utbildning. För grundskolan finns diagnostiskt material för år 2 och 7 samt ämnesprov för slutet av skolår 5 och skolår 9. Provtillfället för skolår 5 avser enbart att vara vägledande för eventuella åtgärdsprogram och bilda underlag för utvecklingssamtal. Provet i slutet av det nionde skolåret är obligatoriskt. För den gymnasiala utbildningen finns nationella kursprov samt prov från provbank.

Oavsett hur man förhåller sig till nationella utvärderingar av detta slag, så innebär de konkreta proven en precisering eller operationalisering av de nationella målen. Proven bidrar därigenom till implementeringen av den nationella läroplanen och kursplanerna och påverkar därmed verksamheten i skolan.<sup>12</sup> De kan såtillvida ses som instrument för en kontroll av att de uppställda målen uppnåtts och därigenom även ses som en kontroll av att de lokala aktörerna uppfyllt sitt ansvar. Med en sådan betydelse kan uppnåendemålen komma att betonas och en undervisning inriktad på att uppnå dessa att uppta den största delen av skoltiden.<sup>13</sup> Detsamma kan sägas om de preciseringar av vad eleverna skall prestera på olika betygsnivåer som nu föreligger i form av betygskriterier. Dessa tjänar också som direkta styrmedel för verksamheten lokalt.

De mål som skolan och undervisningen i läroämnet skall sträva mot anger däremot en kvalitativ inriktning som ställer den enskilde elevens lärande i centrum. Något minimum eller bestämda kunskapsnivåer fastläggs inte. De mål som formulerats är istället uttryck för en önskvärd kvalitetsutveckling i skolan och som sådana inte utvärderingsbara med traditionella mätmetoder som prov och test. En uppdelning mellan vad som är nödvändigt att lära och vad som är önskvärt att utveckla är inget nytt. Genom skolans historia finns åtskilliga exempel på pedagogiska stridigheter om vad som skall gälla som minimum, definieras som baskunskaper, räknas som grundkurs eller betraktas som överkurs.<sup>14</sup>

Oavsett typ av nationella mål ligger ansvaret på den lokala skolans aktörer att utforma en lokal arbetsplan som anger hur de abstrakta målen skall förverk-

---

<sup>12</sup> Jfr Pettersson, S. & Wallin, E. (1995). Utvärderingsmakt. I Rombach, B. & Sahlin - Andersson, K. (red.) *Från sanningssökande till styrmedel. Moderna utvärderingar i offentlig sektor*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.

<sup>13</sup> Andersson, I. M. (1996). Management by objectives- Accountability or Visibility? In *Lärarutbildning och forskning i Umeå/Teacher Education and Research in Umeå No 4/1996* Theme: Evaluation.

<sup>14</sup> Andersson, I. M. (1994). Hur kan utökade respektive oförändrade kunskapsmål tänkas påverka utbildningens kvalitet? Expertbilaga 1 i *SOU 1994:45. Grunden för livslångt lärande. En barnmogen skola. Betänkande av Utredningen om förlängd skolgång*. Stockholm: Utbildningsdepartementet Fritzes kundtjänst.

ligas och omsättas till konkret verksamhet. I förorden till de nu aktuella läroplanerna formuleras den lokala skolans ansvar på följande sätt:

*"I den lokala arbetsplanen skall den enskilda skolan ange hur målen skall förverkligas och hur verksamheten skall utformas och organiseras. Där anges således mål för verksamheten som helhet. Lärarna utformar tillsammans med eleverna undervisningsmål. Dessa mål och olika elevgruppers behov och förutsättningar är utgångspunkten för val av arbetssätt."*<sup>16</sup>

Det är inte första gången som skolans personal åläggs att upprätta lokala arbetsplaner. Inte sällan har sådana planer utarbetats av mindre arbetsgrupper för olika ämnen som för sitt arbete fått kompensation i form av tid. Om dessa tidigare planer varit förankrade bland den övriga personalen, fungerat som information till eleverna och deras föräldrar eller tjänat som utgångspunkt för en utvärdering och utveckling av den lokala verksamheten är oklart. Att variationerna är stora både vad gäller de lokala arbetsplanernas funktion och deras innehåll är dock troligt. Det finns inte heller några bestämda regler för hur de lokala arbetsplaner skall se ut som skolorna nu föreskrivs utforma. Den lokala arbetsplanen kan ha olika funktioner och tjäna som instrument för såväl styrning som utveckling och kvalitetshöjning. Tanken om arbetsplanen som ett samförståndsdocument och som ett instrument med olika funktioner låter tilltalande men behöver problematiseras.<sup>17</sup>

Den nationella läroplanen som text för den pedagogiska praktiken

Som en av staten utfärdad förordning innehåller den nationella läroplanen mål och riktlinjer som är bindande, och läroplanen är såtillvida ett direkt styrmedel för den pedagogiska praktiken. I mål och riktlinjer formuleras vad som idealt bör undervisas, och läroplanen kan därför också beskrivas som en "text för" den pedagogiska praktiken.<sup>18</sup> Som sådan inrymmer texten också politiska kompromisser.

Inflytandet över utbildning och undervisning, som utövas på olika nivåer i samhället, är nämligen inte jämt fördelat mellan olika sociala klasser eller

---

<sup>16</sup> Lpo94 s 3, Lpf94 s 22.

<sup>17</sup> Skolverket: Lokal arbetsplan. Ett diskussionsunderlag. <http://www.skolverket.se/c/arbetsplan/cbja.html> 1998-09-22.

<sup>18</sup> Lundgren, U. P. (1983). Utbildning och arbete: ett försök att bestämma utbildningens förhållande till den samhälleliga produktionen. I Bernstein, B. & Lundgren, U. P. (red) *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber Förlag. Lundgren särskiljer här "texter för pedagogik" och "texter om pedagogik". Enligt Lundgren kodifierar de förra, i form av utbildningsscheman (läroplaner) och läromedel, en viss uppfattning om vad utbildningen skall innehålla och ha för mål.



intressegrupper. Vilka läroämnen som beslutas att gälla, vilka mål som formuleras och vilka grundläggande värden som skall förmedlas till nästa generation är därför inte heller entydigt eller neutralt. Med en dominerande position i samhället är förenad en viss makt som gör det möjligt att ha ett större inflytande på texter för den pedagogiska praktiken och därmed också att ha en större makt över samhällets sociala och kulturella reproduktion.<sup>19</sup>

Den uppgift som skolan framför allt har att fullgöra formuleras på följande sätt i den nu aktuella läroplanstexten för grundskolan:

*"Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar (1 kap.2§). Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper - från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen. Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet.*

*Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver." (ändrad lydelse SKOLFS 1998:15)<sup>20</sup>*

I läroplanen för de frivilliga skolformerna anges i stort sätt samma uppgift men med en delvis annan formulering. Här sägs att:

*"Huvuduppgiften för de frivilliga skolformerna är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig och utveckla kunskaper. Utbildningen skall främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet. All verksamhet i skolan skall bidra till elevernas allsidiga utveckling. Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan skall förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver." <sup>21</sup>*

---

<sup>19</sup> Jfr Apple, M. W. (1989). *Teachers & Texts. A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*. New York and London: Routledge. Goodson, I. F. (1988). *The Making of Curriculum*. London: The Falmer Press. Popkewitz, T. S. (1988) *The Formation of the School Subjects - The Struggle for Creating an American Institution*. New York: Falmer Press.

<sup>20</sup> Lpo 94 s. 7.

<sup>21</sup> Lpf 94 s 25.



Skolans uppgift att överföra och utveckla ett kulturarv och en för alla gemensam referensram kan inte heller betraktas som någon enkel process, där alla blivande medborgare får vissa kunskaper och värderingar. I ett pluralistiskt samhälle återfinns olika etniska grupper och lever människor med skilda kön och olika sociala och kulturella bakgrunder. I skilda kulturer och uppväxtmiljöer formas olika erfarenhetsvärldar, och individer, som växer upp i olika kollektiva sammanhang, är bärare av olika föreställningar och världsbilder. Beroende på social och kulturell bakgrund kan elever därför tänkas mer eller mindre aktivt ta till sig, omforma eller bjuda motstånd mot den värdegrund som skolan representerar och de kunskaper, föreställningar och förhållningsätt som skolan söker överföra till dem.<sup>22</sup>

Som politiskt dokument är läroplanstextens ”yta” eller diskurs ytterst allmänt formulerad och inrymmer många begrepp vars innebörd det kan tyckas råda en för alla gemensam mening om. Att omsätta läroplanens och kursplanernas mål till konkret verksamhet förutsätter en tolkning av texten och att uttolkarna når fram till en gemensam mening inte bara om innebörden i de abstrakta målen utan även till en gemensam mening om hur den konkreta verksamheten skall organiseras och bedrivas. I likhet med vad som ovan sagts om skolans huvuduppgift att överföra en gemensam referensram är det ingen enkel process att nå fram till ett samförstånd om hur målen skall förverkligas och verksamheten organiseras och utformas.

De aktörer som har till uppgift att omsätta de nationella målen till konkret verksamhet skiljer sig nämligen också de vad gäller bakgrund och föreställningar om omvärlden. Det är troligt att de även har högst olika uppfattningar om undervisning och lärande och därför också skilda meningar om hur verksamheten i skolan skall organiseras och bedrivas. I likhet med vad som ovan sägs om inflytandet över de nationella styrdokumentens texter på makroplanet finns det även på det lokala mikroplanet aktörer med dominerande positioner och makt att utöva ett större inflytande på den lokala arbetsplanen än andra.<sup>23</sup> Svårigheterna för den lokala skolans personal att nå fram till en lokal arbetsplan, som alla berörda ställer sig bakom, skall givetvis inte överdrivas. Att vara medveten om de motsättningar, som kan finnas i detta sammanhang, ger samtidigt en viss beredskap att hantera eventuella motsättningar i personalgruppen och svårigheter att nå fram till ett samförstånd.

---

<sup>22</sup> Jfr Willis, P. (1997). *Learning to labour. How workingclass kids get workingclass jobs*. England, Hampshire: Gower Publishing Company Limited.

<sup>23</sup> Jfr Wallin, E. (1997). Styrning som samtalet om skolan. I *Från regler till eget ansvar. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning*. Stockholm: Skolverket. Liber Distribution Publikationstjänst.

Aktionsforskning som problemlösande angreppssätt-  
rationellt eller professionellt?

Om reflekterande praktiker, reflekterad undervisning, aktionslärande och om lärare som forskar i och utvecklar sin egen praktik har det skrivits åtskilliga böcker och artiklar under den senaste tioårsperioden.<sup>24</sup> Aktionsforskningens framväxt, internationellt ledande forskare inom fältet, argument och strategier för en aktionsinriktad skolforskning eller konkreta exempel på en sådan forskning skall inte behandlas i denna artikel.<sup>25</sup> Vad som här skall tas upp är i stället kopplingen mellan aktionsforskning och lokal arbetsplan. Den fråga som därvid kan ställas är: På vilket sätt kan aktionsforskning vara relevant som angreppssätt, när den enskilda skolan skall formulera hur de nationella målen skall förverkligas och hur verksamheten skall organiseras och utformas?

Hur den frågan besvaras är, enligt min uppfattning, avhängigt hur vi tänker om mål. I dagligt tal säger vi att "nä ett mål" som exempelvis en examen, att "gå i mål" som exempelvis i en skidtävling eller att "göra mål" som i en fotbollsmatch. Metaforer av detta slag är vanligt förekommande i vårt språkbruk och överförs ofta från ett område till ett annat. "Målstyrning" heter på engelska "management by objectives". I mitt engelsk-svenska lexikon från 1969 används "objective" i militära sammanhang i betydelsen anfallsmål eller anfallspunkt.<sup>26</sup> Inom det militära området talar man om att med exempelvis en robot "träffa ett mål" på lång distans. Precisionen är därvid av avgörande betydelse och graden av måluppfyllelse ett kvantitativt mått på effektiviteten.

Ett liknande tänkande om måluppfyllelse återfinns inom skolområdet. Proveresultat och betyg tas här inte sällan som ett mått på en skolas standard, och en hög standard förknippas med en effektiv undervisning och en produktiv

---

<sup>24</sup> Som några exempel på texter utgivna på svenska kan nämnas: Axelsson, H. *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning*. Akad. avh. Göteborg Studies in Educational Sciences 112. Acta Univesitatis Gothoburgensis, Brusling, Ch. & Strömquist, G. (1996). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur, Egerblad, T. & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur, Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete - en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur. Exempel återfinns även i Andersson, I. (1993). Reflektion och pedagogisk professionalitet - två aktuella begrepp för dagens lärarutbildning? I *Didaktisk Tidskrift* 1-2/1993 s. 18-26.

<sup>25</sup> Aktionsforskning introducerades under 1940-talet av den tysk-amerikanske psykologen Kurt Lewin (1890-1947). Aktionsforskning är inte ett enhetligt forskningsfält och det är svårt att ge en entydig definition. En kortare beskrivning av vad som är kännetecknande för aktionsforskning ges i Wallén, G. (1993). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

<sup>26</sup> Engelsk-Svensk ordbok/Skolupplaga (1969). s. 5587. Stockholm: Läromedelsförlagen Språkförlaget.

skola. Inte sällan tas resultaten också som uttryck för undervisningens kvalitet, och de kan också uppfattas som ett mått på hur väl skolan har fullgjort sitt ansvar. Effektivitet och produktivitet som rational för hur verksamheten organiseras och utformas leder mot ett sökande efter en bästa teknik eller optimal metod, dvs till "produkter" som kan förknippas med den tidigare nämnda FoU-modellen. Aktionsforskningens resultat behöver inte heller de leda till nämnvärt annorlunda "produkter", vilka i form av "goda exempel" kan spridas till olika enheter i organisationen. Enkelt och rationellt men kanske inte så reflekterat?

I Skolverkets strategiprogram för forskning under perioden 1993/94-1995/96 sägs att: *"FoU-modellens implicita uppfattningar av undervisning som teknik har ersatts av en uppfattning av undervisning som handling på grund av kunskap som tillåter reflektion och egna ställningstaganden."*<sup>27</sup> Att reflektera innebär att tänka efter, begrunda eller överväga och inrymmer en avsikt att tolka, söka förstå något och att medvetet överväga en handling. Att tolka läroplanen och omforma de nationella målen till en konkret verksamhet i den lokala skolan kan förstås som sådan uppgift, och i detta sammanhang kan aktionsforskning var ett sätt för den lokala skolans personal att gripa sig an uppgiften.

Med aktionsforskning avses vanligen en ansats som har en praktisk problemlösande inriktning som kan beskrivas på följande sätt:

*"Aktionsforskning är inte någon metod eller teknik. Det rör sig om ett angreppssätt som med sin praktiska och problemlösande inriktning har visat sig passa bra för utbildare, eftersom det är praktikern (eventuellt tillsammans med forskare utifrån) som genomför forskningsarbetet och eftersom detta syftar till större förståelse och förbättring av en konkret verklighet under en längre tidsperiod."*<sup>28</sup>

Aktionsforskning med denna innebörd är ett sätt för praktiker som lärare att ta sig an ett problem, inhämta kunskap som eventuellt finns att tillgå om detsamma, planera ett sätt att angripa problemet, systematiskt följa och söka förstå vad som händer i genomförandeprocessen, kritiskt analysera och värdera utfallet och föreslå förbättringar eller förändringar. Som kritiskt prövande angreppssätt blir aktionsforskning samtidigt en läroprocess. För lärare kan denna läroprocess både leda till en ökad förståelse av undervisningsprocesser och de sammanhang i vilka de utformas och till en djupare insikt

---

<sup>27</sup> Skolverket Dnr 92:1304. Op. cit. s. 52.

<sup>28</sup> Bell, J. (1995). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur s 15.

om elevers lärande. Utifrån denna kunskap drivs reflektion och handling vidare i en fortsatt problemlösning och läroprocess.

Kännetecknande för aktionsforskningens resultat är, att de har en begränsad generaliserbarhet. Det som är en bra lösning i ett sammanhang behöver således inte vara det i ett annat. "Goda exempel" måste därför relateras till sitt specifika kontext, och resultaten förstås och värderas utifrån detta sammanhang. Att bruka aktionsforskning som ett sätt att gripa sig an uppgiften att omforma läroplanens mål till konkret verksamhet kan därför inte heller leda till några enhetliga modeller för hur verksamheten skall organiseras och utformas. Målen är givna men sätten att förverkliga dessa mål kan vara många, och denna variation bör därför också avspeglats i de lokala arbetsplanerna.

En medveten uppfattning om varför verksamheten organiseras och utformas på ett visst sätt, att systematiskt följa de undervisningsprocesser som initieras och att söka generera kunskap om desamma är en professionell verksamhet. Att bedriva en aktionsforskning som resulterar i och ger en spridning åt kunskap om undervisning och lärande kan därför sägas vara professionellt.

#### Avslutande kommentar

Ett av argumenten för en reformering av den statliga skoladministrationen var att den skulle leda till en ökad professionalisering av lärarkåren. Förskjutningen av befogenheter och ansvar från central till lokal nivå infördes samtidigt som den traditionella forsknings- och utvecklingsmodellen utsattes för kritik och avfärdades. Den nya förvaltningsorganisationen ställer andra krav på den lokala skolans personal. När den moderna skolforskningen inte längre bidrar med praktiskt pedagogiska lösningar, blir det praktikerna själva som måste överta uppgiften att avgöra hur undervisningen skall organiseras och utformas så att målen kan uppnås.

I denna artikel har jag sökt problematisera denna uppgift. Jag har också diskuterat aktionsforskning för skolans personal som ett sätt att angripa denna uppgift och därvid framhållit en aktionsforskning som genererar och ger spridning åt kunskap om undervisning och lärande framför en aktionsforskning som ger spridning åt "goda exempel" som generella lösningar. Hur uppgiften att formulera lokala arbetsplaner faktiskt kommer att angripas och vad aktionsforskning kan komma att få för betydelse och inriktning i detta sammanhang är en fråga som förutsätter empiriska studier.

## Referenser

- Andersson, I. (1993). Reflektion och pedagogisk professionalitet - två aktuella begrepp för dagens lärarutbildning? I *Didaktisk Tidskrift* 1-2/1993.
- Andersson, I. M. (1994). Hur kan utökade respektive oförändrade kunskapsmål tänkas påverka utbildningens kvalitet? Expertbilaga 1. I *SOU 1994:45. Grunden för livslångt lärande En barnmogen skola. Betänkande av Utredningen om förlängd skolgång*. Stockholm: Utbildningsdepartementet Fritzes kundtjänst.
- Andersson I. M. (1996). *Lärarfortbildning och kompetensutveckling i ett historiskt perspektiv - en policyanalys*. Pedagogiska rapporter/Educational Reports från Pedagogiska institutionen, Umeå universitet Nr 49 1996.
- Andersson, I. M. (1996). Management by Objectives and Results- Accountability or Visibility? In *Lärarutbildning och forskning i Umeå/Teacher Education and Research in Umeå* No 4/1996 Theme: Evaluation.
- Apple, M. W. (1989). *Teachers & Texts. A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*. New York and London: Routledge.
- Axelsson, H. *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning*. Akad. avh. Göteborg Studies in Educational Sciences 112. Acta Univesitatis Gothoburgensis.
- Bell, J. (1995). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brusling, Ch. & Strömqvist, G.(1996). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Engelsk-Svensk ordbok/Skolupplaga (1969). Stockholm: Läromedelsförlagen Språkförlaget.
- Goodson, I. F. (1988). *The Making of Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Hultman, G. & Hörberg, C. (1994). *Kunskapsutnyttjande. Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan*. Stockholm: Skolverket. Liber Distribution Publikationstjänst.
- Liedman, S-E. (1998). *Mellan det triviala och det utsägliga. Blad ur humanioras och samhällsvetenskapernas historia*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Lundgren, U. P. (1983). Utbildning och arbete: ett försök att bestämma utbildningens förhållande till den samhälleliga produktionen. I Bernstein, B. & Lundgren, U. P. (red) *Makt, kontroll och pedagogik*. Lund: Liber Förlag.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo94. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Pettersson, S. & Wallin, E. (1995). Utvärderingsmakt. I Rombach, B. & Sahlin-

Andersson, K. (red.) *Från sanningssökande till styrmedel. Moderna utvärderingar i offentlig sektor*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.

Pedagogisk Uppslagsbok (1996). Stockholm: Lärarförbundets Förlag Informationsförlaget.

Popkewitz, T. S. (1988) *The Formation of the School Subjects - The Struggle for Creating an American Institution*. New York: Falmer Press.

Regeringens proposition 1988/89: 100 Bil 10.

Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete - en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket Dnr 92:1304. Utdrag ur fördjupad anslagsframställning: Forskning 1993/94-1995/1996. Bilaga till ansökan om medel för forskning inom skolväsendet 1993/94.

Skolverket: Lokal arbetsplan. Ett diskussionsunderlag. <http://www.skolverket.se/c/arbetsplan/cbja.html> 1998-09-22.

Wallén, G. (1993). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Wallin, E. (1997). Styrning som samtalet om skolan. I *Från regler till eget ansvar. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning*. Stockholm: Skolverket. Liber Distribution Publikationstjänst.

Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. England, Hampshire: Gower Publishing Company Limited.







# LOKALA ARBETSPLANER OCH DEN INRE ORDNINGEN

av Mats Ekholm

Det har bara gått ett och ett halvt sekel sedan man i Sverige bestämde sig för att låta alla barn få gå i skolor. Den grundläggande verksamhetsidén för dåtidens skola hämtade man från andra skolor som föregått den allmänna folkskolan - kyrkoskolor och läroverk. Verksamhetsidén var enkel och kom att prägla de enskilda skolornas uppläggning, deras organisering. Äldre människor som var fulla av vetande fick möta unga människor, vilka ännu inte fått fatt på kunskaperna. Genom mötet tänktes vetandet sprida sig från den äldre till de unga. Verksamhetsidén uppkom i en textgles tid och betonade de vuxnas muntliga förmedling av det som fanns att veta. Det som organiserades inom skolornas väggar var mötena mellan läraren och lärjungarna med avseende på var man skulle mötas och hur lång tid man skulle mötas. I takt med att texter som bärare av vetandet blev mer och mer frekventa under 1800- och 1900-talen, präglas också skolors uppläggning av mer och mer tydliga organiseringar av kunskapsinnehållet i skolan. Staten angav inte bara hur lång tid som skulle ägnas åt olika innehåll, utan också hur innehållet skulle delas upp under de år som eleverna gick i skolan. 1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor anger noggrant hur mycket tid som ska ägnas olika ämnen och anger också hur innehållet i skolans ämnen ska sekvenseras under folkskoleåren.

Skola – ett ställe för lärande

Under en stor del av 1900-talet har begreppet skola associerats med läraren. Även om staten delat ut ansvar till skolor och ställt förväntningar på att skolornas lärare ska uppträda som ansvariga delar av ett organiserat kollektiv, har synen på skolor bestått i att skolan varit liktydig med läraren. Föräldrar som mött skolan associerade den med enskilda lärare – de lärare som svarade för de egna barnens undervisning. Under 1900-talet har skolors uppgifter vidgats. Från att ha varit en instans som främst förväntats sprida kunskaper och i viss utsträckning forma de ungas karaktär har skolor blivit ställen där

samma uppgifter ska klaras av tillsammans med att klassöverbryggande förståelse ska klaras av, sociala problem fångas upp och helst lösas, kulturinsatser göras och hälsobevakning ske. Fler yrkesuppgifter har kommit till inom moderna skolor än enbart läraruppgiften. Vid sidan av de dominerande lärarna finns sekreterare, studie- och yrkesvalsspecialister, social, psykisk och fysisk hälsovårdspersonal, bibliotekarier, fritidspedagoger, vaktmästare och skolledare. Alla dessa yrkesgrupper ingår i skolan och deras arbetsinsatser kräver samordning för att de ska kunna ge avsedd effekt för eleverna.

Under 1950-, 60 och 70-talen genomgick svenska skolor omfattande förändringar. Folkskolorna och läroverken gjordes om till grundskolor och gymnasieskolor. De många yrkesgrupperna flyttade in i skolan och tog tillsammans med lärarna hand om stora elevmängder. När seklet går mot sitt slut omfattar de väl utbyggda grundskole- och gymnasieskolesystemen mellan elva- och tolvhundra tusen unga människor. Dessa finns organiserade i ungefär sextusen skolor. Dessa skolor baseras inte längre på den ursprungliga verksamhetsidén – att skolor är platser där framförallt äldres vetande ska spridas till de unga – utan på idén om att skolan ska vara ett ställe där elevernas lärande aktiviteter står i fokus. Genom att denna idé sätts före andra verksamhetsidéer blir organiseringen av skolorna en annan. I en skola där elevers lärande är huvudaktiviteten kommer såväl rummen och tiden i en annan belysning än i den skola där lärares kunskapsspridning dominerar idéerna. Sedan 1970-talets mitt står skolorna inför krav på att utvärdera sin egen verksamhet och sedan 1980-talet ska de utforma egna lokala arbetsplaner där man klargör hur man på ett ordnat sätt ska lösa sådana uppgifter som man vid den lokala skolan finner vara de mest angelägna. I dessa planer förväntas skolorna ange hur de ska utveckla sin verksamhet så att de blir effektiva i förhållande till de mål som finns för skolornas verksamhet.

Undersökningar av hur skolor hanterar lokala arbetsplaner

När kraven på grundskolorna att upprätta lokala arbetsplaner ställdes i början av åttiotalet genomfördes en granskning av 35 skolors gensvar<sup>1</sup>. Vi som gjorde granskningen fann att skolorna tog rejält med tid på sig för att upprätta de lokala arbetsplanerna. Granskningen gjordes genom intervjustudier vid tre tillfällen, ett skedde 1980, ett annat 1982 och ett tredje 1985. Efter fem år hade alla skolor utom en skrivit fram en lokal arbetsplan. Den sista skolan tog ytterligare två år på sig för att bli färdig. Granskningen visade att det var få skolor som verkligen använde den lokala arbetsplan som man arbetat fram.

---

<sup>1</sup> Ekholm, M., Fransson, A. Och Lander, R. (1987) Skolreform och lokalt gensvar. Utvärdering av 35 grundskolor genom upprepade lägesbeskrivningar 1980 – 1985. Inst för pedagogik, Göteborgs universitet, Göteborg

Bedömarna fann att det egentligen bara var tre av de trettiofyra skolorna som hade en arbetsplan 1985 som verkligen nyttjade denna som ett väsentligt styrinstrument på sin skola. På nio skolor användes de lokala arbetsplanerna på det sätt som var avsett och på tjugotvå av de trettiofem studerade skolorna hade den lokala arbetsplanen redan lagts på hyllan 1985. En av anledningarna till att så många lokala arbetsplaner hamnade på hyllan vid denna tidpunkt föreföll att vara att de var kursplanetunga. I brist på tydliga anvisningar om hur en lokal arbetsplan skulle kunna utformas och om vad den lämpligen skulle kunna begränsas att gälla, valde många skolor under 80-talet att teckna ned olika delar ur läroplanens kursplanedel. Ovanan att på egen hand tänka igenom en kollektiv planeringsuppgift var stor. Skolledare och lärare hade ingen eller liten vana vid att tillsammans genomföra en kritisk bedömning av nuläget på skolan och på basis av detta utforma en konkret handlingsplan, där man inte bara angav vad som skulle göras utan också klarade ut frågorna om hur detta skall göras, av vem och framförallt när det hela ska vara avklarat. De lokala arbetsplaner som studerades i denna undersökning vid 80-talets mitt utgjordes av omfattande pärmar där avskrifter från kursplanerna dominerade. Dessa pärmar visade sig vara föga användbara. De få arbetsplaner som kom till användning var tydligt fokuserade, texterna var korta och lästa av många på skolan. De hölls vid liv genom återkommande påminnelser när man tog nya steg i arbetsprocesserna.

I en senare studie<sup>2</sup> som gjordes av hanteringen av de lokala arbetsplanerna inom 15 skolområden i en större svensk stad, jämfördes de lokala arbetsplanerna för åren 1983, 1988 och 1990. I denna studie visade det sig att de lokala arbetsplanerna fick mindre textomfång med åren och att skolorna i mindre utsträckning föll tillbaka på kursplanerna. I analysen av planerna från 1990 visar det sig att dessa mer och mer följer den kommunala skolplanens innehåll, åtminstone vad det gäller innehållsurvalet. Forskarna som studerat förändringarna i de lokala arbetsplanerna konstaterar att kursplaneinslag till stor del har försvunnit. Det planeringsstoff som återfanns i dessa planer från 90-talets början finner de framförallt anger hur man ska genomföra uppgifter, medan man i planeringen saknar svar på frågorna när, var, varför och vem som är ansvarig för genomförandet. Denna undersökning av lokala arbetsplaner visar att planerna är skrivna av lärare för lärare och tycks sakna ambitioner att kommunicera till andra grupper som elever och föräldrar. Man fann i studien att de lokala arbetsplanerna relativt ofta innehåller legitimeringar av redan upparbetade rutiner och relativt sällan anger utvecklingsfält för skolornas verksamhet.

---

<sup>2</sup> Johansson, B. Och Johansson, B. (1994) Att styra eller inte styra. En kritisk granskning av den svenska grundskolans förändrade styrning med inriktning mot planeringsdokument. Pedagogiska institutionen. Lunds universitet. Lund.

## Lokala arbetsplaner- hur de blev accepterade

De lokala arbetsplanerna finns sedan många år på landets grundskolor och gymnasieskolor. Införandet av arbetsplanerna gick i förhållande till många andra förändringar i skolans värld ganska fort. Att de lokala arbetsplanerna så snabbt accepterades kan i grundskolans fall dels bero på att skolorna i början av 80-talet erhöll ekonomiskt stöd – genomföranderesursen – för att man skulle upprätta planerna. Men lokala arbetsplaner eller utvecklingsplaner finns också i hög grad på landets gymnasieskolor, som aldrig fick samma stöd för att införa planerna. Att de lokala planerna förts in på så bred basis kan tänkas bero på att planeringstänkande ligger helt i linje med den arbetskultur som finns i skolan. Skolans yrkesverksamma har lärt sig att planera i den egna utbildningen, vanan vid att läsa och följa kursplaner är stor och de allerstärkta närvarande tidsplanerna bidrar till att skapa en planeringsvan mentalitet i skolan. Planerna som sådana har haft lätt att hitta in i skolornas inre liv. Men planerna förefaller ha fått mindre betydelse för vad som händer på skolorna än vad man tänkte sig när de lokala arbetsplanerna kom till.

Idéerna bakom de lokala arbetsplanerna går att spåra till de försök som gjordes i regi av utredningen om skolans inre arbete i början av sjuttioalet och arbetet med utvecklingsblock som försiggick under 60- och 70-talen<sup>3</sup>. Skolor som erbjöd sig att pröva SIA-utredningens idéer i praktiken fick lämna in planer för hur de skulle gå tillväga varefter man stämde av med skolorna om försöken gick framåt. Kommuner som erbjöd sig att bedriva utvecklingsblock lämnade också in sina planer och fick dem avstämda under projektiden. Erfarenheterna av dessa försök och några liknande verksamheter var mycket positiv och i slutet av 70-talet växte idén fram om att alla skolor skulle må väl av att formulera sina ambitioner och genomföra dessa. En vital del av argumenteringen för att alla skolor skulle införa en lokal arbetsplan fördes också i form av krav på skolorna att de skulle utvärdera den egna verksamheten. Den lokala arbetsplanen sågs som den nödvändiga formuleringen av ambitionerna som skulle kunna vara av intresse att utvärdera på den lokala skolan. Här kom dock inte de lokala arbetsplanerna till avsedd användning under de första decennierna av sin existens, mycket beroende på att man på många skolor inte var lika öppen för att ta emot idéerna om att utvärdering skulle ske av de vuxnas arbetsinsatser som man var öppen för att de vuxna skulle planlägga sitt arbete. Skolan är en utvärderingstät arbetskultur sedan mycket länge, men utvärderingar sker av tradition av elevernas arbete, inte av de vuxnas. Genom att denna öppenhet inte funnits vid många skolor har man också sett en mycket begränsad nytta med den lokala arbetsplanen. Den har mer blivit en redovisning av vilka ambitioner man har än ett instrument för styrning av

---

<sup>3</sup> Ydén, B. (1982) Den lokala arbetsplanen som styrinstrument. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Uppsala.

och reaktion på verksamheten. Väl använd kan en lokal arbetsplan hjälpa de som arbetar på skolan att reda ut vilka styrkor och svagheter som skolan har och som det gemensamma arbetet leder till, vilket i sin tur kan användas för förbättringsinsatser.

### Organisering av skolans eget lärande

För att den lokala arbetsplanen inte ska komma att stanna vid att vara en beskrivning enbart av stolta ambitioner, vilka kanske inte blir förverkligade, fordras att man på skolan organiserar sitt arbete med att bevaka kvaliteten på arbetsinsatserna från de vuxnas sida och att förbättra detta arbete. En del lärdomar har producerats om hur sådant arbete kan behöva ordnas upp vid skolor som varit framgångsrika i det egna förbättringsarbetet. Sådana skolor organiserar sig så att de klarar av att lära sig, där lärandet sker inom det kollektiv som de anställda utgör och där lärdomarna sparas i skolan för framtida bruk av de som då arbetar på skolan.

Grundläggande för en skola som arbetar på detta sätt är att basera lärandet på iakttagelser av hur den egna skolans aktioner leder till avsedda eller inte avsedda resultat. Helst organiserar man sig så att iakttagelserna sker på ett systematiskt sätt och så att de riktas både utåt och inåt det egna lokala systemet. När skolan arbetar för att lära sig, bearbetar den de iakttagelser som gjorts, ibland mer systematiskt, många gånger utan mer genomtänkt systematik. Bearbetningen av iakttagelserna kan t ex innebära att man fogar samman vad olika medarbetare eller avnämare iakttagit från sina utsiktspunkter, eller vad olika avnämare funnit i sina möten med skolans insatser. Ofta fordrar denna bearbetning att skolan går längre än till att enbart foga samman iakttagelserna. En analys av vilka mönster som finns inlagda i iakttagelserna krävs. För att skolan ska kunna sägas arbeta som en lärande organisation så behöver denna analys och dess slutsatser ordnas, varefter slutsatserna som dras behöver föras in i skolans minne. En riktigt bra skola bygger upp rutiner för hur det egna minnet ska klara av att lagra erfarenheterna, hittar metoder för hur man ska kunna plocka fram minnen ur minneslagret och arbetar också fram rutiner för att man ska kunna översätta sina äldre erfarenheter till nya och obekanta situationer som uppträder i skolans liv.

Att bli en skola som klarar av att lära sig går inte av sig själv. Det kräver precis som mycket annat på skolan att man går planmässigt och ordnat tillväga. Att bygga in moment i den lokala arbetsplanen som innebär att man tänker använda den tid som planen gäller för att lära mer om den egna effektiviteten medför att man tänker på den kommande verksamheten på ett annat sätt än om man exakt vet vad och hur verksamhet ska genomföras.

Agerar man som skola så att man är öppen för att skapa ny kunskap så är man inte tvärsäker i början av ett arbetsskede på hur lösningen på ett iakttagget problem ser ut. Istället arbetar man med antaganden i arbetsplanen och anger i denna framförallt hur och när man ska genomföra de aktioner som kan leda till att skolan lär sig. Har man en lärande inställning till arbetet på skolan blir det självklart att ta reda på vad som händer när man sätter in aktionerna, det vill säga utvärdering av vad och hur man gör blir en naturlig del av sättet att arbeta.

### Användningen av lokala arbetsplaner

Det andra förhållandet som lägger krokben för genomförandet av lokala arbetsplaner utgörs av dynamiken som finns bland de vuxna på skolan. Sådana analyser som gjorts av hur skolor utnyttjar sina lokala arbetsplaner eller arbetar med sin inre förbättring visar på ett par väsentliga lärdomar<sup>4</sup>. Det går bättre att förbättra verksamheten på ett planmässigt sätt på skolor som delar ut tydliga ansvar till de medarbetare som genomför olika delar av den planerade verksamheten. Förbättringarna har lättare att bli genomförda på skolor där man också klarat ut hur ledarskapet ska se ut på skolan.

I många studier som gjorts av skolor där man inte lyckats genomföra sina planerade förbättringar pekar man på att den lokala arbetskulturen bagatelliserar ledarskap, förnekar ledarskap och ibland uttrycker en stark bekämpning av ledarskapet. En del skolor är baserade på en arbetskultur där den autonoma läraren utgör kärnan och där de formella ledarna används som underlättare av lärares arbete. På dessa skolor tilldelas skolledarna en upppassande och skyddande roll och varje lärare sköter sin avgränsade del av skolverksamheten, utan inblandning från andra. Ledarskap mellan kollegor i dessa skolor hålls nere eftersom alla leder sig själva och ingen kollega förväntas inta den drivande och föreslående roll som kan finnas i arbetsgemenskaper där man ser nytta med internt ledarskap. På skolor med starka inslag av detta slags arbetskultur blir rektor en mycket diskret ledare, som helst inte ska uppträda som en arbetsgivare utan mer tilldelas en uppgift som kollegan som fixar pengar, materiel och tidsplaneringen vid skolan.

Under 80- och 90-talen har skolan genomgått strukturella förändringar som skulle rätta till dessa brister i de lokala skolkulturerna. En skolledare ska fin-

---

<sup>4</sup> Se t ex Huberman, M.A. och Miles, M.B (1984) *Innovation Up Close. How School Improvement Works*. Plenum Press, New York and London, van Velzen, W.G., Miles, M.B, Ekholm, M., Hameyer, U & Robin, D. *Making School Improvement Work. A Conceptual Guide to Practice*. Acco. Leuven eller Hameyer, U, van den Akker, J, Anderson, R & Ekholm, M. (1995) *Portraits of Productive Schools. An International Study of Institutionalizing Activity-Based Practices in Elementary Science*. State University of New York Press. Albany.

nas på varje skola och därmed befinna sig närmare verksamheten. De strukturella förändringarna förefaller dock så här långt inte ha satt några märkbara spår i arbetsklimatet eller i ledarskapets framtoning i många skolor. Trots att ledarna finns närmare lärarna och har ett stort ansvar för ekonomi och verksamhet uppfattas de inte vara annorlunda än tidigare. Ledarskapet förefaller inte ha blivit närmare bara för att varje skolledare fått ett formellt ansvar för en mindre del av det som de tidigare hjälptes åt att ansvara för. Omstruktureringen förefaller inte vara det som behövs för att lärare ska kunna stödjas i sitt problemlösande arbete och inte heller när de ska få återkoppling på de insatser de gjort.

Lärararbetet visar sig fortfarande vara mindre beroende av vuxna yrkesverksammas återkoppling och mer av ungdomarnas reaktioner. Skolledarna har trots sin påstådda närmare koppling till den lokala verksamheten inte fått större närhet till lärarnas verksamhet. De fortsätter sitt diskreta ledarskap på skolorna oavsett om de sitter närmare eller längre bort. Skälen till att deras och lärarnas arbetsrelationer inte förändras mer, trots förändringar i strukturen, finns säkert att söka i arbetstraditioner och allmänna föreställningar om skolledarnas ställning i skolan. Skolledare ses fortfarande mer som en kollega, mer som person, än att man ser dem som en ledare, som en funktion. Skolledaren förefaller dessutom uppfattas som en kollega med bestämda avgränsade uppgifter på skolan. Och bland dessa ingår inte att avge reaktioner på andra lärares arbete eller fungera som kravställare. Lärare behöver få återkoppling på sitt sätt att arbeta av andra vuxna. Det förefaller kunna ge styrka åt skolor om man sätter det i system att skolledare iakttar vilka insatser och resultat som olika lärare åstadkommer. Genom att göra sådana iakttagelser kan rektors utvecklingssamtal med lärarna bli en reell hjälp i det förbättringsarbete som lärare behöver engagera sig i.

#### Försämrade användning av skolledare?

Frågan är om inte de senaste årens förändring av organiseringen av skolledararbetet mest kommit att innebära att skolledaryrket som sådant - och då särskilt i grundskolan - återförts till sitt tidigare överlärskap. Genom att man satsat så brett på den kontinentala ledningsprincipen om att ha en ledare på varje skola, skiljs skolledarna åt. De tilläts inte längre att utveckla lagarbete. Varje yrkesinnehavare riskerar att bli svagare i konturen och dras mer in i det kollegiala klimatet bland lärarna. Samtidigt som skolledarnas egen profil tonat av har de fått till uppgift att förstärka skolans profil och framtoning i förhållande till andra skolor. Konkurrens mellan skolor har införts, vilken visserligen betyder mycket litet i realiteten i de flesta kommuner för rekryteringen av elever, men samtidigt ger effekter mellan skolledarna. Som företrädare för konkurrerande verksamheter blir det onaturligt att söka sam-



band och satsa på samarbete. Härigenom isoleras skolledarna åter från varandra.

För lärare kanske det som har hänt inte är så bra. Genom att deras närmaste ledare får en mer otydlig framtoning blir det svårare att såväl bli riktigt upprörd av deras insatser eller kunna använda ledaren som chef. Genom det nära ledarskapet blir ledaren så kollegienära att man tappar bort sin chefsfunktion. Genom att rektorerna blivit mer isolerade från varandra tappar de också i identitetskänsla med ledaruppgiften. De får svårare att känna sig så trygga att de kan ta på sig en tydlig chefsroll. Den utövas på många skolor i ett slags motvindsklimat och för att kunna utföras behöver den som är rektor känna stöd från andra som lever med samma uppgift. Att det finns en chef på arbetsplatsen hjälper den mentala situationen, eftersom chefen ibland kan ta obekväma beslut, vilka faktiskt kan komma att göra andra ledsna, och ibland ska göra dem ledsna. Sådana beslut blir för svåra att fatta när ledare och lärare är för nära varandra. De skjuts istället upp till en annan gång. En gång som på en del skolor i landet tenderar att aldrig komma att inträffa.

Våga använda skolledarna!

På skolor som lyckats bättre med att genomföra förbättringar klarar den interna arbetskulturen av att tillåta och kräva ett mer aktivt agerande från skolledarna. Skolledare behövs som ställer krav på insatser från lärarna på skolor som behöver förbättra sig. När skolledare har förmått att uppträda som arbetsledare i förbättringsprocessen eller klarat av att dela ut uppgifter om aktivt ledarskap bland lärarna och sett till att detta utövas får man förbättringsresultat. Ett mer utmanande ledarskap från skolledares sida, där ledaren ställer krav på läroplansrespekt och förbättringsinsatser har visat sig bidra till att skolor fått en högre laddning med både elevinflytande och aktiva arbetssätt för eleverna<sup>5</sup>. Den aktiva och initiativrika ledaren skapas inte på något enkelt sätt genom att individen som ställt upp i den formella ledarrollen har en personlig läggning som stämmer med kravställande och initiativrikedom. Har man en sådan personlig läggning underlättar det naturligtvis, men merparten i den dynamik som fordras för att man ska kunna ha nytta av en ledare i dessa avseenden ligger i de förväntningar som ledarens omgivning ställer på henne. Ledarskapets utövning regleras i betydligt högre grad av vad arbetskulturen tillåter och önskar än vad personen i ledarposition önskar och tillåter sig.

Ska en lokal arbetsplan sättas i verket och genomföras har man på skolan

---

<sup>5</sup> Scherp, H.-Å. (1998) Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.



därför nytta av en ordentlig självkritisk betraktelse över hur ledarskapet hanteras av den egna arbetskulturen. En öppen bedömning av hur ledarskapet hanteras och utövas kan behöva göras och bli diskuterad bland alla som arbetar inom skolan. Det är lönsamt för kvaliteten på det inre arbetet om man efter en sådan diskussion hittar en formel för hur man ska kunna dra nytta av de lokala ledarna. På sådana skolor som tilldelar skolledarna en diskret och enbart underlättande roll slösar man på resurser. En analys av ledarskapet som landar i en idé om utnyttjande av detta kan innebära att en resurs till blir brukad för skolans bästa.

### Sprid ansvar till många

En lokal arbetsplan genomförs inte bara för det att man klarat av att ta vara på kraften bland de egna formella ledarna. Sådant förbättringsarbete som kan komma till med en lokal arbetsplan som bas har större chans att bli genomfört om många andra ansvar delas ut och fylls på skolan. I analyser av skolor som förmått att förbättra den egna verksamheten framträder några deluppgifter som särskilt väsentliga att fylla på skolan. Det behöver vanligen finnas de som uppträder som *målhävdare*. Några på skolan behöver envist påminna andra inom denna om att målen i arbetsplanen finns och ska nås. I många lokala organisationer uppstår, bland annat som en följd av att man av tradition har en fast och tydlig arbetsuppdelning, underkulturer som i sin specialisering kan tappa bort de övergripande ambitionerna med verksamheten i sin iver att leva upp till de egna mer begränsade ambitionerna. Skolledaren, som genom sin formella ställning passar väl in i att ta på sig att vara målhävdare, klarar sällan denna funktion ensam, utan behöver hitta andra medarbetare som hjälper till.

För att klara av att utveckla sitt eget inre kan skolan behöva klara av att undersöka och bedöma den egna förmågan att leva upp till arbetsplanens idéer. Den lokala arbetsplanen genomförande behöver således sina egna *kritiker*. För att denna utvärderande funktion i förhållande till förbättringsarbetet ska kunna få god genomslagskraft, tycks den behöva utövas så att den baseras både på öppet uttryckta reaktioner och läggs till grund för reflektion och eftertanke. Någon eller några på skolan behöver vara dessa kritiker på skolan, som i grund och botten ställer sig bakom de idéer som en arbetsplan bygger på, men som tar på sig granskande ögon och levererar kritiska synpunkter på hur genomförandet sker. För att denna insats ska kunna fungera behöver de som tar på sig den räkna in tid för uppgiften i sitt arbete så att granskningen ska kunna utföras och kritiken levereras.

För att genomföra den lokala arbetsplanen behöver man vanligen lägga ner tid och kraft på att hitta nya lösningar som ger bättre resultat. I detta skede

av genomförandet behöver arbetet organiseras så att några på skolan kan koncentrera sig på att antingen snoka reda på hur andra organisationer löst likartade problem eller också uppfinna egna lösningar. Naturligtvis kan man inom den egna skolan utföra båda dessa aktioner om man har tid, råd och förmåga. Funktionen att skapa nya lösningar, som *skolans uppfinnare* kan fylla, behöver vanligen kompletteras med att man upprätthåller funktionen att skapa visioner över vad de nya idéerna kan komma att innebära för skolan i framtiden. Genom att ta fram sådana bilder av vad verksamheten kan komma att innebära underlättar *visionären* införandet av det nya, inte minst genom att man kan hinna vänja tanken vid att framtiden inte helt kommer att gestalta sig som nuet eller det tidigare skedet.

Sådana idéer som hämtats in från andra organisationer eller som uppfinnarna hittat på behöver fogas in i den rådande arbetskulturen och i den lokala skolans organisation. Också det här arbetet leder till ett särskilt ansvar, där några på skolan, kanske kan man kalla dem *utformarna*, koncentrerar sig på att skapa en ordning som tillåter och gynnar det nya att verka. Ibland kan ansvaret innebära att man nöjer sig med ett tillskott till en redan väl existerande ordning. Ibland krävs det dock att inpassningen sker så att andra delar av den rådande ordningen får maka åt sig och ge plats, som t ex när fler elever får ansvar för hur tiden ska fördelas på olika arbetsuppgifter så får man minska lärares och skolledares inflytande över tidsplaneringen vid skolan.

För att ett nytt arbetssätt eller tänkesätt ska kunna få införas i en existerande arbetsgemenskap fordras också att en pådrivande funktion uppehålls. Ofta är det de formella ledarna som kan axla denna roll, att vara *pådrivare* i skolan. Med ett differentierat ansvarssystem för hur man ska arbeta med att genomföra sin lokala arbetsplan kommer dock initiativ till förbättringar från många personer inom skolor som har ansvarsuppdrag, och som i dessa förväntas fylla den krävande och pådrivande funktionen i den lokala organisationen.

När man försöker genomföra en lokal arbetsplans förbättringsambitioner tar ofta några på skolan spontant rollen som motståndsmän/kvinna. De som går in i denna roll brukar skifta beroende på vad förbättringsarbetet gäller. De mest framstegsvänliga kan gå in i rollen när deras privilegier hotas av förbättringsinsatserna, precis som de minst framstegsvänliga gör det, när deras privilegier är hotade. Ibland kan de som vill åstadkomma en förbättring av verksamhetens kvalitet ha en mycket negativ syn på motståndet. Helst skulle man vilja rensa ut dem från skolan. *Motståndsmän och motståndskvinnor* kommer alltid att dyka upp när en skola försöker förbättra sin verksamhet. Dem tvingas den lokala arbetskulturen att leva med. För att härda ut i umgänget sinsemellan kan det hjälpa att odla ett någorlunda humoristiskt förhållningssätt till varandra. Det kan t ex hjälpa umgänget på väg att man

öppet benämner motståndsmännen och motståndskvinnorna just så. Genom att man klarar av att tala om sina ömsesidiga roller kan dessa bearbetas och samexistensen blir lättare. För att den lokala arbetsplanen ska kunna bli genomförd behövs det dock att motståndsmännen och motståndskvinnorna förlorar i det interna arbetet.



# KRAFTA I DESENTRALISERINGEN

av Tom Tiller

Dialog eller strategi?

Det er tid for å stoppe opp å tenke i skolen og i samfunnet. Det er tid å finne en rasteplass langs motorveien der vi kan tenke noen store tanker, der vi kan stille noen hvorfor- spørsmål, der vi går inn i rollen som smånissene i “ Ronja Røverdatter” og undrer oss over alt det nye og fremmede som er kommet inn i skolen. Skolen står nå i et veikryss der de veivalg vi foretar oss vil bli grunnleggende viktige for framtida. Om vi stopper opp en stund og studerer hva som står på veiskiltene der veiene skilles, ser vi at det står dialog på det ene og strategi på det andre. Dialogskiltet har flere undertitler; ansvar, tillit, desentralisering m.v. Strategibegrepet dekker ord som makt, kontroll, inspeksjon m.v. Problemet er at disse veiskiltene er satt opp på et sted der det er vanskelig å få øye på dem når vi kommer kjørende. Skiltene står heller ikke lenge på samme sted. Videre byttes tekstene på skiltene. Selv om hovedteksten er den samme, kan det se ut som at tingene forandrer seg. Det er blitt vanskelig å være den pedagogiske sjåfør i 90 - årenes skole. Det kjøres fortere i svingene. Forandringene kommer med stadig kortere tidsintervaller. Dette skaper frusterte lærere og skoleledere. Det er blitt mindre tid til å tenke over det en gjør. Farta er skrudd opp og det blir ikke alltid tid nok til å holde bilen skikkelig i stand. En del snur tidlig, andre kjører utfor. Enkelte stopper opp ved veiskiltet og foretar et bevisst valg. Andre kjører på intuisjonen. Atter andre kjører der de har det beste veigrepet.

Vår “bil” heter den lokale arbeidsplanen. Hvilke skilter skal denne kjøre etter? Det gis ikke bare tydelige anbefalinger. Ideene er mange, og varierer om de kommer nedenfra eller ovenfra. Påvirkningene er sterke. Vi vet med sikkerhet at vår bil er bygd et sted som heter “desentraliseringshuset”. Under desentraliseringsskiltet har også en rekke andre “kjøretøyer” sett dagens lys- f. eks. utviklingen av de nye arbeidslagene. Det lyser sterkt fra “desentraliseringshuset” og det produseres stadig nye modeller. Det stråler en stor

kraft fra desentraliseringen. Det er denne krafta vi skal undersøke noe nærmere i artikkelen. Vi ser at krafta lyser opp himmelen langt der borte. Men kan vi være så sikre? Kan det være et fata morgana vi ser?

Et varmt begrep

Ordet desentralisering er varmt og romslig. Det sier på en stillferdig måte at vi får større del i godene og kan delta en mer handgripenlig måte.

Desentralisering knyttes også gjerne til idealet om like muligheter for alle. Desentralisering og demokrati knyttes også sammen. Det er kanskje denne varme følelsen for ordet som gjør at den politiske verden snakker særlig mye om desentralisering i tider der folks tillit til de folkevalgte minsker, eller der politikerforakten kommer til syne i det offentlige rommet? Gjennom større vekt på desentralisering øynes det en mulighet for at tilliten kan vokse, som igjen kan sikre maktas kontinuitet. Desentralisering er omfordeling av makt, men maktas representanter omfordeler ikke makt uten at det finnes gode grunner.

Det finnes alltid et grunnleggende spenningsforhold mellom desentralisering og sentralisme. Desentralisering må også forstås med referanse til sin motsatt- den sentrale styring og påvirkning. Disse spenningene kommer ofte til syne i forholdet mellom desentralisering og evaluering. I dagens desentraliserte skole er det sentralistiske evalueringsspor. Tester, indikatorer og til og med inspektører er kommet på plass, mens skolens selvutvikling, som burde vært det bærende elementet, har fått plass mer som resultat av grasrotas krav enn som følge av de sentrale myndigheters handlinger. Dette er tegn om at en verbalt uttrykt desentralisering ikke nødvendigvis er forenlig med myndighetenes interesse av å beholde oversikten, kontrollen og styringen. Ord og handling spriker, og det oppstår spenningsfylte forhold i det daglige. Samtidig som man deler ut makta med den ene handa, drar man inn "slacken" med den andre så snart mulighetene er der. I iveren etter å desentralisere, kan man fort gløkke de sovende motkreftene, og dermed oppleve et slag i ansiktet etter en tid. Vil dette gjelde også for utviklingen av de nye arbeidsplanene? Det vet vi ikke før det har gått en tid, men det kan neppe skade å ta med en porsjon sunn samfunnsvitenskapelig skeptisisme på den nye skolveien.

Refleksjon i bur?

Lokale arbeidsplaner er ikke i seg selv en garanti for at læringskrafta øker og at skolen utvikler seg i den ønskede retning. Det kreves gode kunnskaper om planlegging og målformulering når man skal utvikle planer på lokalt nivå, der

den nasjonale læreplanen er basis. Det kan faktisk gå riktig galt! Lokale arbeidsplaner kan bli det redskapet der sentralmakta får det endelige grepet om grasrota ved å trene rektorene inn i en teknisk- rasjonell fasong. Staten setter opp de store målene, rektorene kurses inn i den ønskede kjørefil og lærerne ordner de små målene under rektors overoppsyn. I Skolverkets nyhetsbrev nr. 8 1996 (Se Skolverkets hemsida) heter det blant annet:

“ ... I denna (planen) uttrycks hur rektor, lärare och elever omvandlar de nationellt fastställda målen för utbildningen til verksamhetsmål för skolan och till undervisningsmål. Arbetsplanen er av sådan vikt att rektor bör tilldelas det särskilda ansvaret för att den upprättas och utvärderas”

Rektorene og lærerne kan her bli statens slaver i den forstand at de danner siste leddet i gjennomføring av en teknifisert pedagogikk. Og slike pedagogikker finnes så avgjort rundt om i Europa. Vi ser også sporene av den øko- tekniske rasjonalitet i de nordiske landene, selv om myndighetene gjerne understreker at det er en deltakende og demokratisk målstyring som skal forvaltes. Den harde linje er således myket opp en smule, men den endelige testen finner vi i handlingen. Handlingen er alltid den tydeligste talen.

Lærerne og skolen må ha friheten og rommet til sin refleksive virksomhet. I verste fall refekterer man mens man sitter i buret, inneklemt imellom usynlige, men effektive stengelser og barrierer. Og da blir det feil- man kan aldri tenke gode tanker mens man sitter i bur. Frihet, fristilling, arbeidsglede, entusiasme, tillit m.v. er ord som må korrespondere med den reflekterende virksomhet. Med andre ord: Om ikke de lokale arbeidsplanene blir noe annet enn lokale ord som erstatter de sentrale ordene, så vil krafta i arbeidsplanen være heller liten. Om ikke ekte dialoger mellom de lokale aktørene preger dette arbeidet på en sterk måte, så kan denne planen i verste fall bli et eksempel på ufruktbare metodeøvelser. Det har ikke skolen tid eller krefter til. Og det er neppe dette skolverket har tenkt på. Dialogen understrekes en rekke steder i dokumentene om lokale arbeidsplaner. Myndighetenes vilje er utvilsomt den beste. Det kritiske spørsmålet er om kulissene og tradisjonene har sin egen regi og tar over praksis på en usynlig måte. Det beste botemidlet mot kulissenes regi er at folk på alle nivåer får tid til å tenke. Den tenkende skolen (Tiller 1998) blir et ideal og en garanti for at systemkreftene ikke løper av sted med alle gode intensjoner.

Hva er plan - hva er et mål?

Et avgjørende spørsmål er hvilken rasjonalitet som preger kurs og kvalifisering for øvrig rundt utviklingen av lokale arbeidsplaner? Kanskje tilbys ikke skolene ekstra kvalifisering. I så tilfelle, hva er det ledere og lærere oppfatter med

å planlegge? Hvilke typer av mål vil dominere i kraft av og forlengelse av tradisjonskunnskapene? Skolverkets nyhetsbrev nr 8 1996 understreker at lokale arbeidsplaner skal være et redskap for skoleutvikling. Det heter at den lokale arbeidsplanen er møteplass mellom statlig og kommunal styring og andre krefter som kan bidra til skolens utvikling. Formuleringen er god. Spørsmålet er likevel hva som egentlig kjennetegner styringen og planleggingen på statlig og kommunalt nivå og hvilken påvirkningskraft dette innebærer har for de lokale aktørene som skal utvikle sine planer. Hvor fritt står de egentlig? Har lærerne kunnskaper om forholdet mellom lukket og åpen målstyring? Har skolens grasrot arbeidet systematisk med verdistyringen? Er målbegrepet problematisert rundt om på skolene?

Planer som vi selv ikke har hatt befatning med, blir ofte kalde å ta i. De utvikles gjerne for å svare på overordnede krav eller for å behage noen utenfor virksomheten. Når vi derimot har vært aktivt og engasjert med på å utarbeide planene selv, får de en helt annen betydning og bruksverdi. Egne planer integrerer gjerne intellektet, følelsene, motivasjonen og troen. Disse planene varmer mer, og benyttes mer. Uten at elevene og lærerne har et aktivt forhold til planarbeidet, kan de lokale arbeidsplanene bli en ekstrabelastning og oppleves som et nytt byråkratisk påfunn. Skolen har fått et stadig sterkere dokumentasjonskrav på seg, med nye skjemaer som skal fylles ut og der svarfristene blir stadig kortere.

En eller annen form for mål-middel-skjema vil finnes i de fleste sektorer. Personer eller organisasjoner setter opp mål for hva de ønsker å oppnå, og justerer sine handlinger og virksomheter etter disse målene underveis. Planlegging vil på denne måten være en avgjørende faktor med hensyn til handlingskurs. Mange vil si at det er god planlegging dersom det lykkes å realisere målene. Etter hvert som vi kommer planleggingsteorier og -modeller nærmere "inn på livet", ser vi et mangefasettert bilde. Mål er ikke entydig. Målene kan være eksplisitte og framført i skriftlig form. Men de kan også være av implisitt karakter, ligge skjult i handlingene. Noen ganger kan målene fastsettes før prosessen starter opp, og danne klare retningsvisere for aktivitetene. Andre ganger ser vi først hva målene var etter at prosessen er ferdig. Noen typer mål gir instruks for handling med vekt på sluttproduktet. Disse instruksjonelle målene er gjerne delt inn i hovedmål og delmål. Man snakker av og til om at målene skal "brytes ned". Nedbrytning kan skje fordi man har bestemt eller har klare oppfatninger om hvordan prosessen og resultatene skal se ut, og kan følgelig anvende teknisk- inspirerte prosedyrer. Denne typen av mål finner vi gjerne i lukkede målstyringsprogrammer. Andre mål er mer å betrakte som ideer som oppstår i diskusjonen. De har en ekspressiv form, de gir uttrykk for en retning, med særlig vekt på å få en god start. Mens instruksjonelle mål legger vekt på slutten, fokuserer de ekspressive på begyn-



nelsen. Ekspressive mål, eller idé-mål finner vi gjerne i styringsmodeller med åpen og demokratisk karakter, f. eks. i verdistyring eller målorienterte programmer. I skolehverdagen der elever og lærere møtes, dominerer de ekspressive målene. På andre nivåer er innslagene av instruksjonelle mål sterkere og noen ganger helt dominerende. I utviklingen av lokale arbeidsplaner kan nok mange oppleve en kulturkollisjon mellom ulike tradisjoner og rasjonaliteter.

I arbeidet med lokale arbeidsplaner stilles det nye krav til pedagogenes planleggingskompetanse. Første kravet er at de som arbeider med planene selv ser og forstår poenget med arbeidet og ikke bare blir påtvunget det. I den lokale planen skal de overordnede mål i den nasjonale læreplanen konkretiseres og muliggjøres. Målene skal ikke bare gjentas med lokale formuleringer. Planen skal vise hvordan dette rent praktisk kan gjøres. Hvis målet er demokratisk fostring, så skal den lokale planen på en konkret måte skissere hvordan elevene kan lære demokrati f. eks. gjennom deltakelse i ulike lokale prosjekter. Er det store målet skapende virksomhet, så skal man i den lokale læreplanen kunne se hva dette konkret innebærer for de elevene det gjelder. Den lokale arbeidsplanen skal bidra til å minske avstanden mellom ord og handling, mellom visjon og hverdag. I alt planarbeid vil målformulering stå sentralt. Det er viktig at lærere og skoleledere øker sine kunnskaper om mål. Mål er som nevnt flere ting.

Egne observasjoner fra skolen kan tyde på at det er de instruksjonelle målene som dominerer når ledere og lærere setter seg ned for å utarbeide planer. Det er dette skjemaet man først og fremst assosierer med planer. Det teknisk-rasjonelle styringsvirus har infisert oss til å lukke prosessen i stedet for å åpne den når målene formuleres. Vi forteller hva elevene skal kunne i det eller det faget når terminen eller skoleåret er slutt. Vi fastsetter den ønskede slutt og bruker energien på å styre og kontrollere elevene fram mot forventet resultat. På denne måten er det vi som fastlegger målene som tar og har kontrollen med kunnskapene og læringsprosessen. Her er det fort gjort å overskride en grense der vi kan komme til å forvalte en antipedagogikk, uten at vi ser eller forstår det mens prosessen er i gang. Der elevene skal få større innflytelse og ansvar, får de mindre ansvar og mindre læringskraft ved at et planleggingssystem som ikke harmonerer med læringens vesen, er flyttet nærmere ned på grasrota. Vi velger kanskje feil plan- og måltype fordi vi ikke ser at det finnes alternativer.

Det handler først og fremst om å se krafta og styrken i egen praksis. Det handler om å sette ord på det man gjør og ha tillit til det skolen har utviklet av god praksis opp gjennom tidene. Men her er mye ugjort. Skolens tro på seg selv er ikke så sterk. Og kanskje ikke så merkelig etter all den svarte

kritikken som den har vært utsatt for det siste tiåret. Det spørres om ikke skolene behøver profesjonell hjelp gjennom systematisk tilrettelagt etterutdanning på dette feltet? De lokale planene må utvikles i samme ånd og med samme formål som den desentraliseringsideologi de inngår i. De skal tilføre entusiasme og kraft til skolens virksomhet, ikke berøve og tappe ut krafta.

“Jordsmonnet er best nær grasrota”

Med ovennevnte kritiske spørsmål i minne skal vi i det følgende jakte på desentraliseringens kraft med lokale arbeidsplaner som konkret referanse. For de positive kreftene finnes så avgjort i form av effektivitetsgevinster og økt motivasjon for oppgavene. “Jordsmonnet er best nær grasrota” er et sitat hentet fra en kronikk i “Aftenposten” den 23. sept 1998. Det er den norske utdanningsminister Jon Lilletun som oppsummerer sin filosofi om skolens utvikling på denne måten. Han påpeker at store sentralstyrte reformer har preget landet, og at det nå er på tide å slippe mangfoldet og arbeidsgleden mer løs. Dette er sterkt kost fra en minister. Selv tror jeg det er riktig kost og at det er på tide med slik kost i skolens hverdag. Når folk får større makt over sitt liv og større ansvar for nye gjøremål, tenner gjerne den ild som er så viktig i utviklingsprosessen. Ved innføring av nye, lokale arbeidsplaner i skolen er det mitt utgangspunkt at det tenner en motivasjons- og læringsild hos alle berørte: elever, foreldre, lærere og skoleledere.

Ut fra den kunnskap vi har om menneskers læring, kan vi spørre om det finnes noen vei utenom de lokale grep om læringens planer og styring? Men hvem defineres som de lokale premissleverandører? Er elever og foreldre med i diskusjonene om lokale arbeidsplaner? Eller er dette utelukkende et rom som de profesjonelle, lærerne, skal arbeide i? I dette tilfelle er det viktig å ha gode veivisere for arbeidets utvikling. (Tiller 1998) En av disse veiviserne omhandler at “den som berøres har rett til å bli hørt”. Det er selve deltakerdemokratiets hovedtese. Den må gjelde på alle nivåer, også i arbeidet med de lokale arbeidsplanene. Hele tida må vi stille kritiske spørsmål ved om elevene er tatt med, om de har fått nok innflytelse, om foreldrene er koblet inn der de kan bidra eller har spesialkompetanse. En annen veiviser er at all god utvikling krever at de berørte parter får gode, optimale utfordringer. Skal skolen kunne gi elevene de best mulige utfordringer, må elevkunnskapene og kunnskapene om elevens erfaringsverden være god. De lokale planene skal være det viktige møtestedet mellom den generelle læreplanen og elevenes livsverden. Jeg har valgt begrepet “det didaktiske møtet” som det ideologiske grunnlaget for arbeidet med de lokale arbeidsplanene.

Det didaktiske møtet

Den lokale arbeidsplanen må bygge på ideen om “det didaktiske møtet”

( Tiller 1998 ) Et fundamentalt vilkår for at meningsfylt og varig læring skal finne sted i løpet av skoledagen, er at de unges livserfaringer møter skolens definerte innhold på en god måte. Dette didaktiske møtet er også et viktig grunnlag for reflektert lærerpraksis og for utvikling av en lærende eller tenkende skole. Den gode skolen vil alltid ta hensyn til de erfaringer barn og unge bringer med seg inn i timene. En god lærer må alltid kunne to ting: sine barn og sitt fag. I dag snakkes det mest om å kunne sitt fag. Barns tanker og meninger om saker og ting er ikke nødvendigvis faglig riktige, men like fullt viktige i en organisert læringsprosess. Hvis det didaktiske møtet neglisjeres, så gjenstår innlæring som mulighet, men det er ikke nødvendigvis det samme som ekte og varig læring. Innlæringens produkter er noe de unge glømmer nokså fort. Innlæring og instrumentalisme er nære slektninger. Den gode skolen for framtidens samfunn kan ikke ha innlæring som sitt grunnbegrep. Læring betinger at elevene aktivt tar og får ansvar for sin egen og andres utvikling. Når elevene gjør dette, tar de med seg selv og sine erfaringer i møtet med fagenes ordnede kunnskaper. Det didaktiske møtet er grunnleggende for læring i alle aldre. Vi kan se det på en 7-årings ansikt om møtet er organisert på en god måte. Vi ser det didaktiske møtet nedover pultrakkene i 1. klasse i videregående skole, og det stråler fra studentene i auditoriet når livserfaringer og faglige kunnskaper møtes. Det didaktiske møtet får kunnskapene til å varme.

Etablering og utvikling av didaktiske møter er krevende. Det krever at lærere ser elevene som personer, og at de bryr seg om det de ser. Det handler om langt mer enn metodikk. Det fordres at en lærer må koble lynkjapt mellom det faglige og det som kommer til uttrykk i elevenes reaksjoner og disposisjoner i klasserommet. Her nytter selvsagt ikke en enkel målstyringstenkning. Det didaktiske møtet krever en langt mer avansert planlegging. Øyeblikket må kobles til det langsiktige. Det må foretas uventede pauser, og det må finnes stoppesteder i læringsprosessen som ikke var planlagt på forhånd. Læringen kan ikke styres som et jettfly. Den ligner mer på sommerfuglens flagrende vei gjennom lufta. Den gode lærer må kunne mer enn et fastlagt tema som spilles med stive og harde fingre. Den gode lærer må også kunne improvisere. Skolens oppgave er å bygge kunnskapene der elevene står. Å lære krever mot, og det er lærerens oppgave å gi elevene utfordringer, mot og styrke til å lære. I arbeidet med å skape gode didaktiske møter kreves det at man har tillit til at barn og ungdom kan og vil ta tak i sin egen læring. Det kreves at kunnskapene til en viss grad fristilles, og at det gis læringsfrihet.

Møtet mellom skolekunnskapene og hverdagens erfaringer er ikke bare avgjørende for elevenes innstilling til skolen, men også for hvordan barn og unge oppfatter seg selv som personer. Når elevene ikke forstår det skolen ønsker at de skal forstå, påvirker det de unges selvoppfatning. Hvis forståelsen

i fysikk er dårlig, lærer man på en skjult måte også noe om seg selv, at “det er jeg som er for dårlig” i forhold til skolens krav. Når de unge igjen og igjen, fra fag til fag, opplever at de ikke svarer til kravene som er satt, utvikler de fort et negativt bilde av seg selv. Dette er ikke bare alvorlig for den det gjelder i øyeblikket, men for det demokratiske samfunns framtid. Tar man de identitets- og meningsskapende øyeblikk og momenter bort fra skolen for å få plass til flere abstrakte kunnskaper, vil gevinsten trolig være meget kortvarig. Elever som mislykkes i et eller flere av skolens fag, vil naturlig nok forsøke å unngå disse fagene også i framtida for å skjerme seg fra de nederlagstruende møter med kunnskapene. (Madsén og Sandström 1989) Man unnviker gjerne situasjoner der man føler seg mislykket. Dermed hindrer man at den positive delen av selvbildet man møysommelig har bygd opp, slår sprekker. Samtidig har man ført seg selv bak lyset og diskvalifisert seg ytterligere i den livslange læringsprosessen. Vi skal heller ikke se bort fra at dette er del av forklaringen på at så få foreldre engasjerer seg i skole-hjem-samarbeidet? Det er hardt å sette seg på de små stolene etter de mange negative øyeblikkene, for kanskje å forstå at avstanden til de flinke i skoletida bare har vokst. Ulikheten har ikke bare blitt reproduisert, den har aksellerert etter skolen. Den skjulte, negative læringen kan ikke ikke bare forklare elevers skoletrøtthet, den er også viktig for å forstå motivasjonsproblemene i voksenopplæringen og den økende samfunnstrøttheten. Veien til teoriforakt og forakt overfor dem som representerer teorien, er heller ikke så lang. Her er lærerne en meget utsatt gruppe. Den gode skolen skaper også gode foreldre. Det bør ikke lærerne se bort fra, selv om det er et langsiktig prosjekt.

Er det mulig å finne større plass for livserfaringene uten å gå til så drastiske skritt som å sprengte skolen (Andersson 1996) eller å ta ungene ut av skolen og organisere undervisningen hjemme eller i nabolaget (Beck 1996) Kanskje er den lokale arbeidsplanen svaret og utfordringen? Denne planen gir nye åpninger for det didaktiske møtet. Den bør kunne føringer mot det lokale, det nære og identitetsskapende. Lokale arbeidsplaner er ikke noe nytt. Kanskje et nytt ord? Men ikke en ny måte å tenke på! Mange store pedagoger har opp gjennom tidene argumentert for at kunnskaper må være nært til menneskers liv og varme sjelen for at den skal gi meningsfylt læring. Barn, ungdom eller voksne må selv få være aktivt med i å definere hva som det nære og konkrete består i. De konkrete eksempler som gir mening og identitet i Øvre Soppero er forskjellig fra de meningsbærende elementene i Helsingborg. Selv ble jeg, som kommer fra en liten øy i Nord Norge, tvunget til å lære om flodhesten i 5. klasse mens en sjøoterfamilie boltret seg i havkanten ikke så langt fra skolen. I Haparanda hender det nok ennå at barna lærer om Afrikas dyr midt under elgjakten. Skjevhetene mellom livet utenfor skolen og det som forsøkes lært i skolen rommer mange eksempler og har mange varianter. Problemet kan løses gjennom de nye, lokale arbeidsplanene, men planer i seg selv løser

lite. Planene må være gjennomtenkt på pedagogisk grunn. Om det didaktiske møtets logikk ikke gjelder for de lokale planene, gjenstår en teknisk øvelse i planutforming.

Læreplandiskusjonene i en rekke land rundt i hele verden preges av de samme problemstillinger. ( se f. eks. McSwan 1994 og Sher 1995 ) På grunnplanet sier en ryggmargsfølelse at den gode skole har å gjøre med det gylne møtet mellom de unges livserfaringer og skolens definerte kunnskaper og holdninger. Og det er ikke slik at livserfaringene blir mindre viktige alt etter som vi klatrer opp i klassetrinnene. De blir annerledes, men er like sentrale i læringssammenheng.

Den lokalorienterte skolen må ikke forveksles med den lokalfikserte. Når skolen legger opp til at elevene får møte lokale virksomheter på nært hold, som et lokalfag eller som et kulturprosjekt, så handler det om å styrke barns og ungdoms identitet. Det handler om å kjenne seg igjen i skolen. Og det handler om å bli gjenkjent. Det handler om å binde sammen livet og skolelivet. Det handler om å få godt feste for å kunne vokse høyt og tåle stormens rivninger.

Den lokale arbeidsplanen er fryktet av de som ikke forstår hva det handler om; nemlig å konkretisere, fargelegge og synliggjøre de grunnleggende prinsipper og de store visjoner i den felles læreplanen for hele landet. Læreplanen for hele landet skal sikre at alle har samme læringsvilkår og får de samme mulighetene til å lykkes i skolen. På dette punktet har nok både norsk og svensk skole vært utsatt for overforenklinger. I noen tilfeller minner resultatet mye om en pervertert pedagogikk. Det blir en perversjon om man tror at like muligheter kan oppnås om alle barn og ungdommer lærer det samme overalt. Likheter, paradoksalt nok, oppnås ved at skolens innhold er ulikt og orienterer seg etter den lokale natur, kultur, arbeidsliv og historie. Likheter betyr at skolen forankrer sin virksomhet der elevene er, og ikke i en standardisert verden. Vi vet dessuten at skolens innholdsstandarter nesten alltid hentes fra bomiljøer og fra de tettest befolkede steder i landet. Innholdet hentes dessuten primært fra de øvre sosiale skikt, og lærebøkene skrives primært av folk som selv har denne tilhørighet i geografi og sosialklasse.

#### Selvvurdering - arbeidsplanens bærende element

Selvvurdering er selve motoren i en skoles utvikling. Men vurderingen blir fort kraftløs om den ikke foregår i forhold til en plan. Lokale arbeidsplaner er slik sett en viktig kontekst og forutsetning for vurderingen, som i sin tur er nødvendig for en skoles utvikling. Arbeidsplaner og vurdering kan betraktes som didaktiske søsken. Men som mellom søsken i en familie gjelder det å

unngå opprivende konflikter. Vurdering og plan må ses i sammenheng. Skal undervisningen og læringen i en skole forbedres, kreves det at de som har det daglige ansvaret for virksomhetene holder et våkent øye til det arbeidet som utføres, at de vurderer selv. Det er viktig at lærere og skoler har kontrollen med denne vurderingen. Det kritiske spørsmålet vil være å finne den gode balansen mellom vurderingen som foretas i den enkelte skole og den som andre utenfor setter i verk. Egne forskningserfaringer viser imidlertid at selvvrdering eller den interne vurdering på skolebasen er et svakt ledd i kjeden. Når vi her snakker om svake ledd, så betyr det ikke at lærerne er dårligere enn andre til å vurdere. Det betyr at når et omfattende skolevurderingsprogram skal etableres, kan det risikere å bryte sammen hvis den skolebaserte vurderingen ikke er solid. Erfaringer viser at dess mer profesjonelt internvurderingen utføres, dess flere og mer kritiske blikk utenfra tåles og aksepteres. (Tiller 1993. Egerbladh og Tiller 1997) Det er derfor like poengløst fra en ekstern posisjon å avvise selvvrderingen som ugyldig som det er for den lokale skolen å avvise alle former for eksterne vurderinger. Det kritiske spørsmålet er derfor ikke om, men hvordan vi skal få til den gode interaksjon. Dette er et møysommelig arbeid der ulike komponenter må utprøves dels hver for seg og dels i sammenheng. Lokale arbeidsplaner vil få redusert sin verdi i skoleutviklingen om ikke selvvrderingen får en solid plass og at det legges vekt på at lærere og leder kan forske i skolens hverdag.

### Læringsrommet utvides

De lokale arbeidsplanene vil kunne bidra til at læringsrommet utvides. Når de store målene i den nasjonale læreplanen diskuteres på lokalt nivå, er mulighetene til å finne fysiske, kognitive, emosjonelle og kulturelle rom større enn om planene ble utarbeidet sentralt og der skolens rolle var funksjonærens, den som lydig utførte planene. Vi skal ikke se bort fra at det også kan bli en mer effektiv utnyttelse av de eksisterende ressurser ved innføringen av desentraliserte styringsformer, som den lokale arbeidsplanen er et eksempel på. Når aktørene som legger planen kommer tettere til læringsfeltet, er mulighetene bedre for å se nye og uutnyttede nisjer. For eksempel ser lærere og elever hvilke foreldre eller personer i lokalsamfunnet som kan bidra i prosessen, eller de finner fram til gode ekskursjonsmål. Arbeid med lokale læreplaner styrker vanligvis den kreative dimensjonen. En ferdig eller lukket plan er ofte ferdig i dobbelt forstand. Den motiverer sjelden til gnistrende innsats og tapper ofte menneskene for skapende kraft. En åpen plan, der man selv må investere fantasi og kunnskap for å finne planens innhold og form, skaper eierforhold og nærhet og produserer kraft og energi for iverksetting av planen. En slik plan kan aldri bli ferdig. Den vil være ubrukkelig. En åpen plan tar høyde for at når mennesker møtes og

perspektiver brytes så oppstår nye tanker og nye ideer om hvordan skolens utvikling kan få ny kraft. En slik plan kan ikke ensidig bestemmes i starten på året med en rekke selvinstruksjonelle mål for ved skoleårets slutt evalueres med sikte på å få fram måloppnåelsen i tall og statistikker. Den gode lokale arbeidsplanen er en plan som kontinuerlig diskuteres. Man bør smake på planformuleringene hver eneste uke. Planen må aldri bli en hellig ku fordi vi selv har utarbeidet den. Derimot bør det være et hellig prinsipp å gjøre planen til gjenstand for tolkninger og endringer, når det gis gode grunner for dette, hele tida mens man ser mot ledestjernene.

Lokal arbeidsplan eller lokal læreplan?

“Navnet skjemmer ingen” sier et gammelt norsk ordtak. Jeg er ikke så sikker på om dette også gjelder for navnet lokal arbeidsplan. Planens fokus og grunnleggende poeng er barns og ungdommers læring og vekst. På nasjonalt nivå heter det læreplan. Det er bra og riktig. Men så forandres navnet og farges av arbeidsbegrepet. Vel nok er lekselesing og elevenes skolearbeid fullverdig samfunnsarbeid, men er det slik det er tenkt? Og hva er tenkt med å legge bort det poengterte begrepet lære eller læring? Kanskje er det ikke tenkt så mye? Kanskje er det for variasjonens skyld? Jeg ser ingen grunn til at ikke lære eller læring skulle fortsette ned over til lokalt nivå. Eller skal vi oppfatte det slik at de sentrale myndigheter er de som har ansvaret for de unges læring, mens det på skolenivå skal arbeides etter de gitte retningslinjer? Ligger det en skjult antydning om skolenes funksjonærrolle? Kanskje er det en idé å diskutere denne saken slik at begrepene på en tydelig måte signaliserer konsistens i den pedagogiske virksomheten. Bør ikke barnet hete lokal læreplan?



## Litteratur

Andersson, B. 1996: Spräng sönder skolan och skapa något nytt.  
*Pedagogiska Magasinet* 1/96.

Beck, C. W. 1996: Intervju i Dagbladet 4.1 1996

Egerbladh, T. og Tiller, T. 1997: *Forskning i skolans vardag*. Studentlitteratur., Stockholm.

Lilletun J. 1998: " Jordsmonnet er best nær grasrota" *Kronikk i Aftenposten* 23. sept.

Madsén, T. & I. Sandström. 1989: *Livlina för livslångt lärande. Bakgrundsanalyser till ett pedagogiskt program för kommunernas uppföljningsverksamhet*. SOU 1989: 114. Utbildningsdepartementet.

McSwan, D.1994: Foreword. I: D.McSwan, and M. McShane. red. *Issues Affecting Rural Communities*. RERDC. James Cook University. Townsville. Australia.

Sher, J. 1994: " Doing the Right Thing" and " Doing the Thing Right" . The Twin Challenges for Rural Professionals. I D. McSwan. and M. McShane. red *Issues Affecting Rural Communities*. RERDC. James Cook University. Townsville. Australia.

Skolverkets nyhetsbrev nr. 8 1998

Tiller, T. 1993: *Vurder selv. Skolevurdering i praksis*. Universitetsforlaget. Oslo

Tiller, T. 1995: *Det didaktiske møtet*. Praxis Forlag. Oslo

Tiller, T. 1998: *Den tänkande skolan*. Gothia Förlag. Göteborg.

Tiller, T. 1998: *Lärande i vardagen*. Gothia Förlag.







# I VÄNTAN PÅ VIKTORIA

- om det examinerade livets ansvar

av Mats Trondman

## PROLOG

*Officern: (sjunger) Victoria! ... skakar på linden). Se nu grönskar han igen!  
För åttonde gången! (sjunger) Viktoria! ... Nu kammar hon luggen!  
Hör nu frun, låt mig gå upp och hämta min brud!*

*Portvakterskan: Det släpps ingen upp på scenen!*

*Officern: Sju år har jag gått här. Sju gånger trehundrasextiofem gör mig två tusen fem hundra femtifem! (Stannar och petar på dörren med fyrväpplingen.) ... Och den där dörren har jag sett på två tusen femhundra femtifem gånger, utan att komma underfund med vart den bär! Och den där väpplingen som skall släppa in ljus ... åt vem skall den släppa in ljus? Är det någon därinnanför? Bor det någon där?*

*Portvakterskan: Det vet jag inte. Jag har aldrig sett den öppnas.*

*Officern: (...) (Sjunger) Victoria ... Hör frun, hon kommer väl inte ut någon annan väg än den här!*

*Portvakterskan: Nej, det finns ingen annan väg.*

*Officern: Väl, då ska jag råka henne!*

(Ur Strindbergs Ett drömspel).

Det personliga ansvaret

"You know, I really like this philosophy. Most courses, you have to remember lots of little facts, but in this one they want you to think and ask questions." (Krishna Mallick, filosof) Om man ber en sociolog skriva om förändring och utveckling är det rimligt att förvänta sig att han eller hon skriver om samhällsförändring med särskilt fokus på hur förändringar i tidens samhällsstruktur och samtidskänslor skapar nya begränsningar och möjligheter för tidens aktörer. Skolan blir i ett sådant perspektiv till en förmedlande institution mellan samhälle och individ. I denna position tenderar skolan snarare att framstå som präglad av samhället än samhället präglad av skolan. Istället för en spjutspets mot framtiden blir skolan till en spegelbild av tidens problem: en kulturell eftersläpning och barlast. Skolans aktörer framstår som brickor i ett repetitivt drama Strindberg skulle döpt till Spöksonaten eller ett Drömspel. Om sociologen visar sig vara humanist så skulle det på sin höjd vara "synd om människorna" som likt Drömspelets officer, som vi mötte i artikelns prolog, endast kan vänta på den Viktoria som aldrig kommer.

Mot bakgrund av denna nidbild av sociologins perspektiv vill jag ägna denna åt någonting helt annat, nämligen det personliga ansvaret för det egna varat och de egna framträdelseformerna i mitt arbete som lärare i en tid av påtagliga ekonomiska, sociala, kulturella, organisatoriska och socialpsykologiska förändringar i såväl de vuxnas som barnens och ungdomarnas liv. Vägledande för det tänkande och den förhoppning som format denna artikel är en filosofisk slogan formulerad av Seneca: "Medan vi lever, medan vi är bland människor, låt oss kultivera vår mänsklighet". I fokus står vad Aristoteles skulle kallat "reflekterande medborgarskap" vad stoikerna avsåg med en utbildning som skulle vara frigörande från vanor och de för givet tagna formernas träl-dom och vad Sokrates skulle kallat "det examinerande livet". Ett liv som inte var examinerat var enligt Sokrates uppfattning inte ens värt att leva. Min huvudsakliga källa är en av mina absoluta filosofiska favoriter. Hon är amerikanska och heter Martha C. Nussbaum och har lärt mig mycket om livet, om mig själv och mitt ansvar inför mig själv och andra. Nussbaum räds inte att vara "politiskt korrekt". Hon, om någon, skriver vad hon menar och tror på. Till sin hjälp har hon ett förnuft som har känslor och känslor som har förnuftets skärpa. Det är inte lätt att leva med de krav jag anser att Nussbaum ställer på sina läsare som människor. "Att bli medborgare", konstaterar hon, "är ofta en ensam affär", "en form av exil". I sin senaste bok *Cultivating Humanity A Classical Defense of Reform in Liberal Education* från 1997 tar hon sin utgångspunkt i Sokrates idé, om det examinerade livet. "Irrationalitetens källor i människors liv", skriver hon, "är många och djupgående" och "alltför ofta är människors val och ställningstaganden inte deras egna".

Vi måste således i egenskap av människor fråga oss vad vi verkligen står för, bidrar med och medverkar till. Vi måste bli bättre på att förstå och hantera oss själva, vårt förnuft och våra känslor. Vi måste ställa våra förståelseformer, resonemang och känslor under produktiv och kommunikativ kontroll. Det gäller inte minst oss vuxna i skolan, ansvariga, vilket vi trots allt måste vara, för åtminstone vår vardagliga praktiker inför dem som kommit till oss: eleverna, kollegerna. Det är därför min avsikt att ut ur Nussbaums senaste bok läsa ett förhållningssätt som jag i egenskap av lärare, förälder och människa enligt min egen självförståelse och mitt eget bruk av förnuftet inte kan undvika. Nussbaum har övertygat mig om att det jag nu kommer att skriva är något jag borde stå upp för när jag är en människa bland människor och därmed också när jag är lärare bland elever och kolleger. Utan viljan och kraften att hålla det examinerade livet levande kan jag varken diskutera tidens samhälle och samtidskänslor, skolan, föräldrar, elever, lärarrollen, skolans mål eller arbetsformer. Jag måste börja med mig själv och mitt eget ansvar och tro att endast om förnuftet har känslor och känslorna skärpa så kan mitt sätt att tänka och se mig själv flyga över alla de omständigheter som hindrar mig från att se mig själv med förnuftets kraft och ansvarets uttryck. Jag har därför läst Nussbaum med avsikten att genom mötet med hennes text formulera de krav jag vill ställa på mig själv som lärare. Jag hade inte kunnat skriva det jag nu skriver om jag inte läst Nussbaum, men Nussbaum kan inte vara ansvarig för det som nu följer. Mina nedslag är snarare min värld framför men i kontakt med hennes text. Självklart tror jag mig inte leva upp till de nitton nedslag i en examinerad lärares praktik som följer. Jag försöker, lyckas och misslyckas. Jag försöker igen och igen. Vid de få tillfällen jag blir verkligt arg, så är det när jag stöter på vuxna som föraktar att försöka och som talar språkligt korrekt men socialt och etiskt ovärdat, ja, rent av föraktfullt, om sådant som borde förstås och vårdas genom att den talande drar in sig själv i ansvarssfären. Jag har valt att skriva i mitt eget namn och skriver därför i jagform, den form som förpliktigar allra mest. Den form gäller också dig när du väljer att tydliggöra dig själv. De som ägnar sina liv åt att arbeta med och för människor och som saknar intresse av att examinera sitt liv bör inför sig själva och offentligheten ange alternativet, åtminstone det alternativ som vägleder den egna yrkesprofessionaliteten. Det privata har i integritetens namn rätt att vara just privat.

19 nedslag i en examinerad människas vara och framträdelseform

*"One thinks. "That might have been me, and that is how  
I should want to be treated."*

(Martha C. Nussbaum)

1 Jag är född in i en tid, en plats, ekonomiska, sociala och kulturella villkor och en väv av mellanmännsliga processer, dvs in i sammanhang över vilka jag inte själv rädde men nu försöker råda, trots alla de präglingseffekter som gjort mig till den jag är. Jag arbetar hårt på att upptäcka och odla min egen tillblivelse. Jag funderar ofta på vad livet gjort med mig och vad jag på ett så ansvarsfullt sätt som möjligt kan göra med livet. Jag tänker ofta på det därför att det är av stor betydelse för hur jag är mot andra människor.

2 Jag försöker i min förståelse av mina präglingseffekter undvika att återkalla "ett förr" (som kanske inte ens ha existerat) i syfte att legitimera en förståelse och ett handlande i nuet som förhindrar mig möjligheten att examineras. Jag är rädd för att min bild av det förflutna ska låsa min förståelse av mig själv och mitt nu.

3 Jag tror mig vara medveten om min egen ignorans. En sådan medvetenhet kräver inte endast att jag riktar kritiska frågor mot de formningsprocesser som gjort mig till den jag är, det innebär också att jag försöker vara uppmärksam på att jag kan vara blind inför min egen ignorans såsom den kan erfaras av andra människor som i egenskaper av elever och kolleger är beroende av mig. Jag måste just därför försöka utveckla min förmåga och kapacitet att examinera mitt eget liv. I de sammanhang där min ignorans och trängsynthet är närvarande genom min egen försorg är jag begränsad och förhindrar mig själv att bjudas in till min egen examination. Jag hindrar också andra genom att försätta dem i en hopplös situation.

4 Min strävan är att genom att lyssna till och läsa goda tänkare och sätta deras tankar i relation till min egen självexamination formulera mina tankar som mina tankar oavsett sammanhang och auktoriteters närvaro. Denna strävan är livslång och kan inte upphöra. Jag arbetar hårt för det jag tror på, men jag kan ha fel. Därför måste strävan vara livslång. Jag måste vara personlig därför att kunskap är personlig. Och åter: Jag måste veta att jag kan ha fel, har gjort fel och kommer att göra fel. Men denna vetenskap är ingen ursäkt utan själva grunden för mitt ansvar.

5 Jag tillåter mig att vara förvirrad av de svåra men nödvändiga frågor som kommer mitt medvetande och min självförståelse till mötes för att ockupera mig, men jag vägrar att stanna kvar i förvirringen. Förvirring är en nödvändig men inte tillräcklig del av min utveckling. Jag vill vidare och försöker därför utmana förvirring med förnufts- och känslomässig reflektion. Ibland lyckas jag, ibland misslyckas jag. Förvirring är ett nödvändigt tillstånd som måste överskridas. Jag tycker om uttrycket "att komma till klarhet", vilket innebär att jag till och från säkert är grumlig. Osäkerhet, däremot, får

jag leva med, eftersom jag vet att jag kan ha fel. Att vara dunkel är inte i något avseende eftersträvansvärt.

6 Jag längtar efter och försöker med värme, humor och förståelse lyssna till, leva med och hantera människors olika röster och berättelser och tidens komplexitet. Jag försöker examinera mig fram till en människa kapabel att älska och just därför försöker jag föreställa mig andra människors situation och behov eftersom andra människor är som jag skulle vara om jag hade varit någon av dem. Jag försöker därför hitta uttryck som är befriade längtan att degradera och fördöma andra uttrycksformer. Ett sådant förhållningssätt utesluter inte hård kritik mot till exempel vuxna som talar eller beter sig ovärdat mot unga människor och forskare som skriver och talar socialt, kulturellt och etiskt ovärdat. Tolerans får inte sammanblandas med att allt går och är av lika värde. Det måste finnas värden mer värda att kämpa för än andra.

7 Ett vetande vilket rabblas, till exempel på en skrivning, producerar inte nödvändigtvis förståelse. Jag vill snarare höra och lära av historier om vad det innebär att vara människa på ett värdigt sätt. Ett examinerat lärande får inte utesluta den nödvändiga dialektiken mellan ett förnuft med känslor och känslor med förnuftets skärpa. Ett barn berövat historier och förundran är i just denna bemärkelsen ett depriverat barn. Jag är övertygad om att förståelse via värdiga berättelser kan föda en sympatisk responsivitet inför andras ansikten, förståelseformer och behov. Vi behöver alla lära känna möjligheterna och riskerna i människors liv, förkroppsliga den vetskap som gör oss till mer hela och närvarande människor. Till mitt ansvar hör därför att för mina barn liksom för mina elever berätta historier om olika människors lika värde och om såväl värdiga som ovärdiga konstruktioner av olikhet. Historier om människors historia är i detta sammanhang av avgörande betydelse. Den som i instrumentell pedagogisk förhörsnit förvandlar historia till ett fragmentariserat förhör om detaljer är tondöv för historier och historia som förståelse, som självförmedling. Jag talar här om sokratisk examination och inte om olika former av centrala prov.

8 Jag är övertygad om att gemensamma behov och syften kan upplevas av människor som i en rad hänseenden (kulturellt, socialt, identitetsmässigt) är olika därför att de präglats av olika livsbanor och sammanhang. Alla föräldrar vill med all säkerhet sina barn väl, men det kan ta sig olika uttryck, också uttryck som motverkar det föräldrar vill upprätthålla. Jag försöker därför så långt det är möjligt att acceptera andra människors förnufts- och moralval, men jag ser det samtidigt som min intellektuella uppgift att försöka spegla de sammanhang som bidrar till att formera olika val. På så sätt kan människor få förbättrade redskap för att examinera sina egna val och göra dem till just

egna val. Det vi kan dela med andra är förståelse, respekt och integritet. Jag tror att en sådan "deladhet" kräver individuell examination.

9 Jag är därför övertygad om att om jag som förälder och lärare bär och visar min speciella kärlek till mina barn och mina elever så kommer de att göra bättre än om jag visar en jämlik kärlek för alla barn och elever i världen. Den konkret levda kärleken måste vara villkorslöst praktiserad och situations-specifik, inte abstrakt och teoretiskt idealformulerad. Men - och detta är omöjligt att bortse ifrån och komma förbi! - samtidigt som den konkret levda kärlekens villkorslöshet gäller så får en sådan praktik inte på något sätt utsluta strukturella frågor om materiell rättvisa vad gäller fördelning av grundläggande livsvillkor. Frågan om segregation kan till exempel inte läsas med den konkret levda kärlekens princip, ty den innebär att varje förälder gör vad som är bäst för det egna barnet. Segregationsfrågan är således förknippad med fördelningen av grundläggande livsvillkor och med mer eller mindre medvetna och implicita ideologier om behovet av och rimligheten i sociala avstånd mellan olika grupper av människor.

10 Jag tror att man måste lära sig en rad saker om sig själv, ett samhälle och dess kulturer innan man kan bedöma andra människors val, förståelseformer och handlingar. Nussbaum skriver riktigt och rakt på sak att "skillnader i socialt och etniskt ursprung, genus, nationell ursprungstillhörighet formar människors möjligheter och den psykologi som följer med dessa skillnader." Att en "psykologi följer med dessa skillnader" innebär att i min identitet och dess självförståelse sammanvävs alla mina erfarenheter, upplevelser och förståelseformer till en bärande känslstruktur. Det är denna känslstruktur jag måste examinera, så att dess närvaro och kraft är så medveten och explicit som möjligt.

11 Jag har stor tilltro till förnuft och rationella argument. Det betyder inte att jag ser dem som givna storheter och sanningar. Jag ser dem som de redskap som står den resonerande människan till förfogande i hennes värld. Även om fasansfulla brott har begåtts i det så kallade förnuftets namn ser jag ingen annan möjlighet än att bekämpa ett sådant fasansfullt förnuft med ett annat förnuft. I det sammanhanget försöker jag tänka öppet, högt och sökande. Jag tänker i termer av konkreta läsningar i specifika situationer, för vilka också jag har ett ansvar. Öppenheten handlar inte om att villkorslöst förstå och hålla med. Jag försöker också att inte hålla med på ett fruktbart sätt.

12 Jag älskar böcker men inser att de inte är levande. I bästa fall påminner de om det bästa och intressantaste av tänkande och visdom, i sämsta fall samspelar dess innehåll med min framträdelseform så att de lullar mig till



glömska och sömn. Böcker och kunskap tycks ibland kunna sitta i medvetandet stumt, som oreflekterade kulturella auktoriteter utan att prestera vigör. Jag vill läsa, men läsandet är ingen garanti om det inte genom min och författarens försorg kan skapas en värld framför texten. Få författare synliggör i mötet med min känslostruktur en värld framför texten som Martha C. Nussbaum.

13 Jag kan ändra min uppfattning. Jag kan också försvara min uppfattning. Jag låter andra att tala med sitt eget språk, så att de får uttrycka vad de vill säga. Det är inte säkert att jag håller med dem även om jag förstår dem. Men jag försöker ofta reflektera över på vilket sätt jag kan ha fel.

14 Jag tror inte att man måste vara man för att förstå män, kvinna för att förstå kvinnor, invandrare för att förstå invandrare, heterosexuell för att förstå heterosexuella, elev för att förstå elever, lärare för att förstå lärare osv. Om så vore fallet vore det mesta hopplöst. Vi kan helt enkelt inte förneka möjligheten och ansvaret att förstå. Att förstå innebär således inte att jag nödvändigtvis måste leva det liv jag vill förstå. Jag kan förstå genom genuint lyssnande och genom öppen dialog och öppet prövande. I vissa fall kan jag förstå något men inte nödvändigtvis acceptera det. Men i de allra flesta fall kan jag lära något av det jag förstår, eftersom förståelse på ett produktivt sätt kan utmana mina egna för givet tagna förståelseformer och livsmönster.

15 En av de viktigaste aspekterna av ett examinerat liv är möjligheten att på ett förnuftigt och känsligt sätt förstå den egna kulturen som ett möjligt sätt att leva bland andra möjliga sätt. Inte heller den egna kulturen är en och densamma, hel och odelad. Genom att se min egen kultur som en levd delkultur bland andra kan jag undvika att endast förstå andra i ljuset av min egen kulturs självbild. Inte heller behöver jag göra allt "främmande" till något romantiskt och exotiskt. Nyfikenhet och inte förutsägbar givenhet bör styra mitt förhållande till andra kulturer. Trots mitt genuina intresse för andras kulturer är jag genuint intresserad av min egen kultur eftersom det är den som format mig egen självförståelse mest. Just det faktum att jag är tolerant innebär inte att jag tolererar vad som helst. Jag är inte rädd att ge uttryck för mina egna värden så länge dessa inte används som ett raster varigenom jag ser ner på eller förhindrar kommunikation med andra kulturer. Det måste vara möjligt att kritisera andra livsformer utan att se ned på dem och utan att skära av möjligheten till dialog med dem. Kritik bör till sitt väsen sträva efter att öppna upp och spetsa till båda parter nyfikenhet.

16 Jag försöker förstå att allt människor säger och gör ingår i den väv av dagligt liv, vanor och för givet tagna förståelse- och handlingsmönster som villkor. Förnuft är att försöka tänka själv på ett sådant sätt att jag kan stå för

det jag säger i mitt eget namn därför att jag sett mig själv och min egen tillblivelse. Att tala i sitt eget namn innebär att vara djupt misstroende mot varför man tänker det man gör. Jag tror på logisk följdriktighet. Om någon säger till mig att det finns en kille som heter "X" som är kriminell därför att han är invandrare, så vet jag att det inte håller eftersom svenskar inte är kriminella om någon som heter Stefan stjälar. Om jag får tårar i ögonen av att svenskamerikaner ännu firar svensk jul, så kan jag också förstå att andra kulturer i Sverige får tårar i ögonen av sina högtider. Om jag säger att det finns elever som inte passar in här för att de inte lyssnar på vad jag har att säga, så måste jag också finna mig i att någon med högre utbildning än jag själv finner att inte heller jag passar in här eftersom jag inte lyssnar på vad de säger. Om jag själv sätter mig längst bak på studiedagar så att föreläsaren får förstöra sin röst för att göra sig hörd för öron som bestämt sig för att vara döva, kan jag då slänga ut och sätta betyget IG på elever som sätter sig längst bak och inte vill lyssna till mina egna lektioner? Min poäng är: inte ens vardagliga praktiska handlingar kan göra sig immuna för logik om den avhandlas i offentligheten. Tänk dig någon som i offentligheten säger: "Själv brukar jag medvetet sätta mig längst bak på studiedagar för att förstöra den föreläsares röst som ändå vet att jag inte lyssnar men när jag själv som föreläsare har elever som beter sig som jag gör skulle jag avskilja dem från sin elevroll och ge dem betyget Icke Godkänt. Om jag däremot själv var elev som gjorde detsamma kräver jag respekt, för att jag är den enda som har rätt att gå emot min egen logik eftersom allt är den sittande skolministerns och Skolverkets fel. Jag kallar detta koherens och logik." Inget upplyst förnuft eller examinerat liv kan försvara denna logik. Det hjälper inte att kalla motståndaren "flummig". I detta fall är vissa argument otvetydigt bättre än andra.

17 Jag är inte unik i bemärkelsen att jag är att uppfatta som väsensskild andra människor. Jag är "bara" unik därför att ingen annan människa har varit med om exakt samma saker i exakt samma ordning och med exakt samma utfall som jag. Det innebär att det som är min möjlighet också är alla människors möjlighet, eftersom vi alla genom tankar och reflektioner - genom språk - kan göra oss själva till objekt för våra handlingar. Jag har ett ansvar för att möjliggöra en mobilisering av det ansvaret. Det examinerade livet är till för alla men examineringen kan endast utföras som ett personligt projekt. Alla människor, oavsett kultur, klass, genus och psykologi, måste förhålla sig till sig själva, sin livssituation, sitt ansvar, sina förståelseformer, sitt handlande. Jag är inte i något avseende intresserad av att bidra till en slags medelklassifierad utbildning för en homogen elit, avskild redan sedan barnsben. I våra skolor ska barn och lärare med olika bakgrund mötas och arbeta tillsammans. En examination är mer givande och utmanande om den sker genom reflektioner över möten med andra människors skilda erfarenheter och liv.

18 Jag vill samtidigt som jag så långt som möjligt vill acceptera andra människors och kulturers rätt till sin egen självbild och och sina egna självförståelseformer inte bidra till en alltför långtgående identitetspolitik, om den innebär att varje stor eller liten tänkbar grupp av elever och lärare kräver sin egen kursplan och sin egna studieformer och därmed sin egen avskildhet i förhållande till andra grupper med andra identitetspolitiska strävanden. Olikhet ska inte stumt särskiljas utan mötas i dialog. Istället för multikulturalism kanske vi skall ha interkulturalism. Det är ett misslyckande om den egna självrespekten måste kräva ett ointresse för eller respektlöst avståndstagande till andra. "Rättigheter", skriver Nussbaum, "tillhör alla, och ska innebära att utvecklingen av förnuftet tillhör alla."

19 Varhelst jag än befinner mig finns det alltid en chans att tillämpa värdigheten i ett iscensatt examinerat liv. För utfallen är jag ansvarig, därför att jag själv alltid måste vara indragen i den ansvarssfär i vilken jag lever mitt liv.

Låt oss nu tala som fönster mot världen

När nu väl detta är sagt - när du liksom jag och våra kolleger i all vår bristfällighet examinerat våra liv - säger jag: Låt oss nu tala om förändringar och utveckling. Låt oss nu tala om vårt ansvar i skolan och för skolans utveckling och förändring. Låt oss nu tala om...

- Hur vi ska arbeta tillsammans?
- Hur vi ska så förnuftigt och med så stor praktisk vishet som möjligt diskutera, utforma, praktisera och fortlöpande reflektera över vår verksamhet?
- Hur vi ska knyta ihop den värdegrund som uttrycks i våra läroplaner med våra egna ambitioner och vårt eget ansvar?
- Hur vi ska utforma våra pedagogiska frirum, förstå de egna interna behoven, våra ämnen, vår verksamhet och sätta våra ämneskunskaper i arbete i kollegiala samtal mellan människor som är unika men inte väsensskilda?
- Hur vi ska forma de mål som ska vara utmaningar, förändringar och framtid får vår uppväxande generation?
- Hur vi ska leva med den insikt som säger att livet är en risk och sammanhangen komplexa och att livet ibland är vad som pågår när vi är som mest upptagna med att förstå det, planera det och examinera det?

Låt oss i egenskap av vuxna lärare vara fönster ut mot en värld som bara kan examineras om vi är examinerade, och endast om vi är examinerade kan vi tala om att bjuda in en ny generation till sin egen självexamination. Visa inför dig själv och andra vad du kan göra med dig själv, med andra och med en verksamhet riktad mot dådet, nuet och framtiden. Som nu när fönstret står öppet mot dig själv och den värld som kan kallas skola. När det till slut ändå handlar om dig. Liksom om mig. Jag misslyckas ofta. Kanske som nu.

## EPILOG

*Officern: Har fröken Viktoria gått?*

*Sufflören: Nej, inte vad jag vet!*

*Officern: Se där! Sa jag inte att hon väntar på mig! Gå inte, för dörrn skall öppnas.*

*Sufflören: Vilken dörr?*

*Officern: Finns det mer än en dörr?*

*Sufflören: Nu vet jag: den med väpplingen! ... Då stannar jag bestämt(...)*

---

*Officern: Smed och glasmästare - gör er plikt!*

*Glasmästaren: (fram, med diamanten).*

*Officern: Ett ögonblick som detta återkommer inte ofta i en människas liv, därför god´ vänner, ber jag er ... noga eftersinna ...*

*Polisen: (fram) I lagens namn förbjuder jag öppnandet av denna dörr!*

*Officern: Å, Gud, vilket bråk när man vill göra något nytt och stort!*

*... Men vi skola processa ... Till advokaten, alltså! Så får vi se om lagarne äga bestånd! Till advokaten!*

(Ur Strindbergs Ett drömspel).





# ARBETSPLANEN SOM DEL I UTVECKLINGSPROCESSEN

av Jonas Österberg

## Inledning

Den här uppsatsen syftar till att beskriva arbetsplanens roll och funktion i en målstyrd och decentraliserad skola där friheten att besluta om den egna verksamheten ökat. Vad är en lokal arbetsplan? Vad innehåller den? Hur arbetas den fram? Vad har den för funktion?

Detta är några av frågorna som kommer att belysas med hjälp av det material som samlats in i Skolverkets projekt: Skola i utveckling - Att arbeta med mål och resultat och som beskriver hur 43 skolor under två år arbetat med mål och resultat. Som rapportör för Skolverkets räkning i detta projekt har jag personligen kunnat följa nio av dessa skolor på nära håll under dessa år.

## Lokala arbetsplaner och deras olika innehåll

Det som benämns lokala arbetsplaner i skolförordningarna och som är tänkt att vara ett uttryck för skolans verksamhets- och utvecklingsplaner är för det mesta det skolorna kallar just arbetsplaner eller verksamhetsplaner. Det finns också exempel på skolor som konsekvent använder beteckningen arbetsplan för alla dokument som beskriver mål och genomförande av någon del av skolverksamheten. Det innefattar då även de ämnesspecifika målen som vanligtvis brukar betecknas som lokala kursplaner och som är en bearbetning av de nationella kursplanerna. Några skolor använder uttrycket arbetsplan för att beteckna skolans övergripande utvecklingsplan – det som andra skolor oftast kallar verksamhetsplan.

Arbetsplan/Verksamhetsplan/Utvecklingsplan/Lokal kursplan terminologin är inte helt lätt. Olika skolor har olika benämningar och bakar också ihop olika dokument på olika sätt. Arbetsplan och kursplan är på några skolor samma sak, på andra har de skilda innebörder och funktioner. Om vi lämnar

språkbruket därhän för att istället titta på vad arbetsplaner faktiskt innehåller så kan vi se att det finns vissa skillnader mellan dessa planer rent innehållsmässigt.

På vissa skolor består arbetsplanerna av formuleringar för varje ämne eller ämnesgrupp. De är upplagda som en genomgång av målen för respektive ämne och skolar med beskrivningar av hur dessa mål kan uppnås. Oftast är planerna strukturerade utifrån *vad* eleverna ska lära sig. Arbetsplanerna är upplagda som en genomgång av målen med beskrivningar av vilka kunskapsmål som ska uppnås. Arbetsplanen på dessa skolor består av en katalog med de olika målen för varje ämne.

På andra skolor har arbetsplaner formulerats mer som handlingsplaner för *hur* de nationella målen ska uppnås och de innehåller då vanligtvis en beskrivning av den organisation och det arbetssätt som man kommit överens om på skolan, vilket ska utgöra grund för verksamheten. Föräldra- och elevinflytande, temaarbete, utvärdering, kompetensutveckling och IT är exempel på riktlinjer av detta slag som i flera fall infogats i ett sådant dokument. En skola har skrivit sin arbetsplan utifrån följande rubriker:

- Förhållningssätt – arbetssätt – hur?
- Elevansvar – hur?
- Samverkan mellan ämnen, lärare, elever – hur?
- Utvärdering av elevernas arbete – hur?

Det finns också skolor där man inte tillämpat en uppdelning av skolans dokumentation i antingen ämnes/kursplaner eller riktlinjer för hur verksamheten ska bedrivas. I stället för att göra handlingsplaner eller lokala kursplanekataloger med momentförteckningar i varje ämne vill man satsa på att göra arbetsplaner för den del av verksamheten som är särskilt prioriterad eller står i fokus för en utvecklingsavsikt.

Andra skolor har företagit en inventering av skolans olika verksamhetsdelar som utmynnat i en dokumentation av ett annat slag. På dessa skolor har man vanligtvis en dokumentation som berör det sociala arbetet i skolan, såväl de elevvårdande som trivselskapande. Den här typen av dokumentation som ofta benämns arbetsplaner har i många fall karaktären av rutiner vid exempelvis mobbning, raster, stadieövergångar, elevvårdsärenden osv.

*Genomgående för de skolor som både har ämnescentrerade planer och socialt inriktade arbetsplaner är att dessa i ringa utsträckning berör varandra. Översiktlig analys av de olika dokumenten ger vid handen att sociala frågor och kunskapsfrågor behandlas i olika verksamheter. Ett exempel: När konflikter uppstår mellan elever eller mellan lärare och elever, så inrättas en verksamhet vid sidan av undervisningen dit konflikter kan förflyttas och lösas.*



*Sällan förs det upp på agendan om det är möjligt att utveckla planeringsarbetet till att sammanföra undervisningen med de mer konfliktfyllda sociala dimensionerna, t.ex. i betydelsen vilka konsekvenser konflikterna kan ha för att utveckla undervisningens innehåll eller genomförande eller om konflikterna rent av kan vara ett utfall av undervisningen.<sup>14</sup>*

Det finns emellertid skolor, som i stället för att fortsätta att utveckla ämnescentrerade planer eller handlingsplaner å ena sidan och arbetsplaner av social karaktär å den andra, skapar utvecklingsplaner som spänner över både elevernas kunskaper, gemenskapsbehov och sociala färdighetsträning. Som exempel på detta kan en skolas utvecklingsplan ses. Skolan har formulerat mål, medel och utvärderingsmetoder för arbetsenhetsarbetet i stort. Under rubriken *mål* finns följande skrivning: "Varje vuxen ska tillhöra en arbetsenhet. Arbetsenheter består av fritidspedagoger, förskollärare och lärare. Inom arbetsenheten skall en gemensam elevsyn ligga till grund för allt arbete inom skolan. Alla ska inom arbetsenheten känna trygghet och där kunna få stöd och vägledning i det dagliga arbetet. Allas åsikter respekteras och värdesätts". På denna skola utgår verksamheten från ett helhetsperspektiv kring eleven, vilket omfattar både kunskapsmässiga och sociala målsättningar. Arbetsplanen för arbetsenheterna är ett uttryck för hur man vill att denna helhet formas.

Gemensamt för några skolor är att de inledningsvis i sina arbetsplaner har formulerat skolans vision och värderingar. Det är visioner och värderingar som gäller för hela skolans verksamhet och som ska ligga till grund vid utformandet av andra mer preciserade mål.

Vad vi kan konstatera är att skolornas arbetsplaner ser olika ut innehållsmässigt. En del består enbart av planer för de olika ämnena. Andra är mer inriktade på riktlinjer hur verksamheten ska organiseras och bedrivas. Det finns också de skolor som i sina arbetsplaner beskriver sina prioriterade utvecklingsområden eller de som är mer socialt inriktade. Detta är dock en grov kategorisering. Många skolor har naturligtvis också arbetsplaner som innehåller flera eller alla av dessa bitar. Men genomgående kan det dock sägas vara så att skolornas arbetsplaner har olika innehållsmässiga fokus, vilket har sin förklaring utifrån varje skolas specifika syfte med planen.

Arbetsplanen kan ses som ett uttryck för hur den enskilda skolan översatt de nationella och kommunala målen. I arbetsplanen har varje skola angett sina principer för hur man på skolan ska arbeta för att eleverna efter genomgången undervisning ska ha integrerat den väv av kunskapskvaliteter, värden och andra förmågor som målen gäller. De nationella och kommunala

---

<sup>1</sup> Skolverket (1998) Samtal för förändring. En rapport om 43 skolors arbete med mål och resultat.

målsättningarna har därför på olika sätt omvandlats till mer praktiskt utförbara mål och planer som sedan förutsätts översättas i handling utifrån de specifika förhållanden som råder på varje skola. Självförståelsen av den egna verksamheten hos dem som verkar inom skolan och indirekt den kunskapssyn och värdegrund som råder på en skola har gjort att arbetsplanerna växt fram i ett sammanhang som kan betecknas som unikt för varje skola. Låt oss därför titta lite närmare på hur denna process gått till på några skolor.

### Att arbeta fram en arbetsplan – tre exempel

#### Vår skola – vad vill vi med den?

På en skola startade arbetsplanearbetet med att det fanns ett behov hos några lärare av att dokumentera verksamheten. Visserligen hade skolan redan en arbetsplan, men den hade författats av skolledningen och var inte ett dokument som var förankrat bland lärarna. Under vissa kontakter med andra skolor fick skolans lärare rådet och uppmaningen att åka hem och dokumentera de verksamhetsdelar de redan genomförde och var nöjda med. Under två konferenstillfällen förde lärarna en diskussion kring rubriken Vår skola – vad vill vi med den? Denna diskussion blev mycket uppskattad. Lärarna hade aldrig tidigare pratat på det sätt om vad de tillsammans ville med sin skola. Gruppvis fick lärarna inventera verksamheten på skolan i syfte att få fram rubriker till en första gemensamt utarbetad arbetsplan som dels skulle fungera som ett utvecklingsinstrument och dels som en presentation av skolan. När arbetet med arbetsplanerna presenterades så reagerade en del lärare med bestörtning över att de återigen skulle göra "planer". Och det var just en av de farhågor som skolledningen hörde inför utvecklingsarbetet – att arbetet inte skulle upplevas som kopplat till den nya läroplanen och att de nya arbetsplanerna bara skulle bli ytterligare hyllvärmare. Men när arbetet väl kom igång så fungerade det bra och fick ett positivt utfall. Arbetet har delvis fungerat som en visionsbyggare på skolan. Genom ett underifrån styrt dokumentationsarbete framträdde skolan som en gemensam skapelse och ägodel på ett helt annat sätt tidigare.

Genom ämnesövergripande samtal växte en gemensam arbetsplan fram

Från en annan skola berättas det att arbetet med att utveckla arbetsplaner för de olika ämnena har varit en reguljär process på skolan sedan en tid tillbaka. Syftet med utvecklingsarbetet var att planerna skulle ge ett tydligt uttryck för den pedagogiska grundsyn som skolan som helhet ville stå för och som stöttade de krav på kvalitet som skolan själv och kommunen ställde. Inom ämnesgrupperna pågick ett kontinuerligt arbete för att utveckla ämnet och

arbetssättet och för att anpassa arbetssätt och innehåll till de ständigt förändrade villkoren för skolan och för vuxenutbildningen i stort. När ämnesgrupperna efter en tids arbete med sina arbetsplaner hade kommit en bit på väg initierade skolans ledningsgrupp de olika ämnesgrupperna att sända sina förslag till arbetsplaner till övriga ämnesgrupper. Värdegrundsfrågor började nu diskuteras. På skolan började lärarna mötas tvärs över ämnesgränserna, vilket man sällan gjort tidigare, och man var överens om att tvärgrupper – och senare helhetsgrupper – är värdefulla för utvecklande diskussioner om skolans gemensamma angelägenheter och grundinställning. När ledningsgruppen efter en tid tog del av de olika ämnesgruppernas arbetsplaner fann man att dessa hade mycket gemensamt och att de tydligt uttryckte ett gemensamt synsätt på förhållningssätt, samverkan, lärande, ansvar och utvärdering och att man nu klart närmat sig en gemensam arbetsplan. På skolan beslutade man att utforma en arbetsplan som skulle gälla för hela skolan, för alla grupper och ämnen. Den skulle uttrycka skolans värdegrund och ge tydliga riktlinjer för arbetssätt och utvärdering. "Eleverna ska med arbetsplanens hjälp förstå hur studierna på Komvux fungerar och vilken roll de själva spelar vad gäller den egna utbildningen. De ska kunna se de sambanden och erfara en gemensam grundsyn".

Personalen som ägare av de processer varigenom arbetsplanen växer fram

På en tredje skola är ambitionen att dokumentet ska vara ett övergripande måldokument som utifrån skolans styrdokument i form av läroplan, skolplan, kursplaner och betygskriterier ska visa mot vilka målsättningar skolan ska arbeta. Arbetsplanen ska ge lärarna i de olika arbetslagen möjlighet att formulera undervisningsmål. Genom att diskutera planens målformuleringar i olika gruppkonstellationer har skolan försökt skapa ett dokument som känns levande och som stämmer överens med hur man arbetar på skolan i stort. Tanken är att de målsättningar som personalen kommit överens om och som finns nedtecknade i planen ska tolkas utifrån en gemensam referensram. Det har tidigare funnits en känsla av att när vissa begrepp använts så har personalen inte menat samma sak. Den arbetsplan som finns utarbetad är skolans första arbetsplan. Arbetsplanearbetet har medveten bedrivits under lång tid för att lärare och övrig personal ska känna sig delaktiga och som ägare av de processer varigenom planen vuxit fram. Förslag på skrivningar har gått på remiss åt olika håll inom skolan och det har varit en process av givande och tagande där alla deltagit antingen som skrivare eller som granskare. Flera lärare kan nu identifiera sig med skolans arbetsplan och de känner att målen är realistiska och väl överensstämmande med det arbete som bedrivs i de olika arbetslagen. Nu återstår bara för lärarna att tillsammans med eleverna bryta ner dessa mål till undervisningsmål.

De tre exemplen ovan visar på hur arbetet med att ta fram arbetsplaner utvecklats. Gemensamt för dessa processer är att de tagit lång tid och att de varit mödosamma i en tid då mycket nytt händer i skolan. Trots detta har ett utvecklingsarbete kring skolans lokala dokument framskridit, där stora delar av lärarkårerna involverats. Arbetet har präglats av återkommande samtal om vad man vill med sin skola och hur man på olika sätt velat skapa de bästa förutsättningarna för elever att uppnå de fastlagda målen. Skolorna har i samband med arbetsplanearbetet vid ett flertal tillfällen hamnat i diskussioner kring värderingar, elevsyn och kunskap och som en lärare uttrycker det: "Aldrig har vi diskuterat så mycket pedagogik, arbetssätt, kunskapsbegrepp och lärande".

Diskussioner av det här slaget har upplevts som mycket nyttiga och för vissa lärare har det inneburit en omstart i deras tänkande. Men det har också varit en nyttig process på så sätt att den givit en gemensam referensram kring skolans målsättningar och visioner. I dessa processer har betydelsen av deltagande varit tydligt. Genom att delta i samtal och diskussioner har de som verkar i skolan, framförallt då skolans personal men även elever i något enskilda fall, i en dialog kunnat argumentera för sina åsikter och värdera och påverka varandras föreställningar. Det är genom detta samtal som skilda uppfattningar om uttolkningar och innebörder av målen och deras praktiska konsekvenser kommit till uttryck. Det har i förlängningen många gånger inneburit att man gemensamt kunnat enas om en tolkning av de nationella och kommunala målen, som kunnat översättas till förutsättningar för handling i form av arbetsplaner. De beskriver hur skolan ska organisera arbetet samt i vissa fall också vilka grundläggande värderingar detta ska utgå från.

Även om det är rektor som formellt sett fattar beslut om arbetsplanen har skolans personal, som vi ovan kunnat beskriva, deltagit vid framtagandet av arbetsplanerna, men också i själva beslutandet då detta i de allra flesta fall skett i kollegium. Innan de slutgiltiga skrivningarna fastlagts så har skolledningarna ofta skickat ut dem på remiss för att samtliga i personalen ska kunna läsa och invända mot något som de inte tycker ska vara med eller något om borde formuleras om. Det här har beskrivits som viktigt av både skolledare och lärare därför att det i demokratisk anda gett alla chansen att säga vad de tycker ska prioriteras i skolans arbete. En enkätundersökning<sup>2</sup> till lärare i en mellansvensk kommun verifierar detta. Lärarna menade i denna undersökning att deltagande målstyrning är:

- att rektor initierar arbetet genom diskussioner med lärarna
- att en konkretisering av läroplanen ger skolans lokala arbetsplan, som kontinuerligt måste revideras

---

<sup>2</sup> Lundin & Svensson (1998) Lärande organisationer. Rapportutkast Skolverket.

Sett ur ett lärarperspektiv menade man:

- att deltagande målstyrning främst är en demokratifråga, det handlar om delaktighet och acceptans

Det är deltagandet och acceptansen vid översättningen av läroplanens mål till skolans lokala arbetsplan och vidare till handling som är huvudinnehållet i den deltagande målstyrningen. Skolverkets material visar också att det förutom en acceptans för formuleringar i arbetsplanen också handlar om en acceptans för den tid som går åt för att föra de nödvändiga diskussioner som föregår en slutlig skrivning. De flesta lärare som deltagit i dessa diskussioner har enbart positiva erfarenheter av dessa och tycker att de är viktiga att föra. Men det finns också lärare som tycker att diskussionerna är "tidslukeri" och att det som skrivs är floskler. I många fall upplevs det vara så att det inte alltid känns meningsfullt och relevant att föra diskussioner kring övergripande målsättningar och organisatoriska lösningar. En lärare berättar att det ofta är andra mer akuta saker som hela tiden ska redas ut och lösas. En annan tycker att det är något som kommit uppifrån och som inte känns så viktigt i hennes arbete. En tredje lärare beskriver svårigheten med arbetet med arbetsplaner på följande sätt:

"Det är som en utsnad ko, finns inte mycket att ta i gruppen. Det är svårt att bena upp frågorna och det är inte klart hur målen skall ställas. Alla får skav-sår när man jobbar med arbetsplaner, men det är alltid någon som sätter igång kreativiteten. Lärare kan mycket och man behöver tid att diskutera"

I detta sammanhang har det visat sig att rektor har en viktig roll att fylla. Rektorernas förmåga att skapa organisatoriska förutsättningar för lärare att träffas och samtala har haft en avgörande betydelse för om samtal och diskussioner kring skolans eller arbetslagets mål och inriktning kommit igång. På många skolor där tiden för återkommande samtal skapats har dessa mer och mer blivit som en naturlig del i lärarnas arbete. En rektor menar att det är nödvändigt att skapa forum där personalen kan träffas och prata pedagogik över ämnesgränserna. Men också rektorernas förmåga att initiera och leda dessa diskussioner är av vikt. Det handlar då ofta om att ange fråge- och problemställningar som för lärarna känns relevanta att diskutera och som kan fungera som bränsle åt samtalet. Följande frågor är exempel på frågor som har ställts av olika rektorer i samband med arbetsplanearbetet: "Vad är vårt uppdrag", "Vad vill vi med verksamheten?", "Hur kommer vi att arbeta under året", "Hur ska vår organisation se ut för att vi skall få det stöd för utveckling och kvalitet vi behöver?", "Vad vill vi göra i framtiden?"

På en skola har man anordnat pedagogiska aftnar där föräldrarna bjudits in

för att diskutera verksamheten med personalen. Detta är då ett forum där exempelvis utkast till arbetsplaner kunnat diskuteras.

Hyllvärmare eller en del i utvecklingsarbetet?

De frågor som väglett diskussionerna i samband med arbetsplanerna har i många fall också resulterat i en gemensam syn på hur verksamheten ska bedrivas. Arbetsplanerna har på många skolor blivit den bild som uttrycker de gemensamma och kollektiva värderingarna. På en skola där planen arbetats fram tillsammans med förskolan har dokumentet blivit en blandning av förskolans och skolans intentioner och vedertagna begrepp.

Arbetsplanerna blir på många sätt en form av programförklaring för skolans inre arbete men också en presentation utåt till andra intressenter och samverkansorgan, exempelvis kommunen, näringslivet, föräldrar osv. En rektor menar att "Vi måste kunna förklara för andra vad vi gör, vilka resurser vi behöver och vara tydliga mot eleverna. Det kan öka förståelsen och motivera ett arbete mot målen".

Frågan är då vilken funktion arbetsplanerna sedan får när de väl utgör ett skriftligt dokument. Flera skolledare och lärare berättar av erfarenheter att det är svårt att skriva arbetsplaner som blir levande och som kan användas för att planera, genomföra och utvärdera arbetet. I många fall har det varit svårt att bryta ner de nationella målen så att de blir konkreta och mätbara så att de kan bli styrande och utvärderingsbara i skolornas arbete. Det upplevs vara svårt att hitta den rätta formen, så att arbetsplanerna inte blir alltför detaljerade men ändå tydliga riktlinjer att jobba utifrån.

Många gånger tidigare har därför lokala dokument blivit stående i pärmar utan att lärarna haft någon reell nytta av dem i verksamheten. De har exempelvis inte upplevts ha haft någon större betydelse för hur lärarna genomför sin undervisning. Arbetsplanen kan sägas ha hamnat vid sidan av den ordinarie verksamheten. Dessa svårigheter att få arbetsplanen till att bli ett användbart redskap i skolutvecklingsarbetet beskrivs också idag, men det finns också skolledare och lärare som ser stora möjligheter kring detta dokument och som på olika sätt beskrivit planen som ett viktigt redskap för dem i deras utvecklings- och utvärderingsarbete. För dem är arbetsplanen i allra högsta grad ett levande dokument.

Den kanske viktigaste funktionen som arbetsplanerna har för dessa skolledare och lärare är att de ger en viss grundstruktur för deras arbete. Detta är särskilt tydligt på de skolor där arbetsplanen har karaktären av rutiner vid exempelvis mobbning, elevvård och föräldrasamverkan. Arbetsplanen blir ett

levande dokument som kan användas när de överenskomna rutinerna inte visar sig sitta i ryggmärgen.

Men det finns också skolledare och lärare som tycker att deras planer visar på skolans utvecklingslinje och på så sätt blir en struktur att följa i deras arbete. Även om den inte innehåller klara angivelser så blir den ändå något som de kan hålla sig vid och finna stöd i. Det som står i planen är något som samtliga lärare kommit överens om och det ger en viss trygghet. Särskilt i kontakter med föräldrarna där de kan visa upp hur man gemensamt kommit överens om att arbeta på skolan.

Men arbetsplanen ger också i vissa fall en grund att utgå från när lärare och elever i praktiken ska planera sin undervisning. På en skola inleds exempelvis varje kurs vid terminsstarten med att lärare och elever tillsammans går igenom arbetsplanen och diskuterar vilka konsekvenser den får för undervisning och lärande. Den kopplas ihop med aktuell kursplan och med betygskriterierna och elever diskuterar sinsemellan och med sin lärare hur kursen ska läggas upp med hänsyn till de olika styrdokumenterna och egna preferenser.

Vad som är uppenbart är att arbetsplaner är mer styrande för vissa lärare än andra. Det har sin naturliga förklaring i att vissa lärare är mer planerande än andra, som kanske är mer improviserande. Men vad som är viktigt att här framhålla är att lärarna generellt sett inte beskriver sina skolors arbetsplaner som instrumentellt styrande. För lärarna har inte arbetsplanen den funktionen att planerna fungerar som instrument för dem i deras lärarutövande. De har snarare funktionen av att samla de förhållningssätt och målsättningar som skolans personal och elever kommit överens om att sträva mot, vilket ofta i sin tur är ett resultat av hur de nationella- och kommunala målen tolkats i ett värdeperspektiv. Lärarna enskilt eller tillsammans i arbetslag överställer sedan dessa värderingar på olika sätt till handling med anpassning till sina elevers behov. En rektor berättar att man på hans skola i sitt utvecklingsarbete satsar på att översätta de mål och visioner som verksamhetsidén innehåller till naturliga inslag i det vardagliga arbetet. Arbetsplanen blir ofta på så sätt mer av en kompassriktning för lärarna i deras väg mot de nationella och kommunala målsättningarna än ett instrument som ger anvisningar för hur lärarna ska agera i varje situation.

Förutom att ange en viss färdriktning upplevs också planerna vara en bra utgångspunkt för det samtal och den reflektion som handlar om hur skolorna arbetar och vad de presterar i relation till hur man kommit överens att arbeta. På så sätt får också arbetsplanerna i sin helhet ofta utgöra utgångspunkten vid de utvärderingar som genomförs. På en skola där varje arbetslag utarbetat arbetsplaner för elev- och föräldrainflytande har dessa planers skriv-



ningar fått utgöra kriterier när arbetslagen sedan utvärderat varandras arbete med avseende på elev- och föräldrainflytandet. Resultatet blev sedan att lagen utifrån utvärderingarna gjorde vissa revideringar i sina planer. Den allmänna uppfattningen var att detta hade gjort arbetsplanerna mer levande. Arbetsplanerna upplevdes ha utvecklats på ett sådant sätt att de hade hamnat på en bättre nivå i förhållande till elevernas olika förutsättningar. Förr fann man dem flummiga. Det finns nu en upplevd känsla av att de används på ett annat sätt. Som en lärare uttrycker det: "Jag tvingas tänka efter ifall jag gör som vi har skrivit".

Arbetsplaner gör att uppföljnings- och utvärderingsarbetet också systematiseras. Arbetsplanen blir ofta utgångspunkten för det samtal som handlar om skolans resultat och måluppfyllelse. Arbetsplaner blir sådana utgångspunkter genom att ange mål och prioriteringar för verksamheten. Skolledare och lärare har i många sammanhang samtalat och reflekterat över varför verksamheten ter sig som den gör i relation till de målsättningar som formulerats i arbetsplaner. Utifrån detta har argument för och emot förändringar diskuterats. Analyserandet har på detta sätt blivit inriktat mot handling utifrån frågan om vad som behöver förändras. På en skola har man genom att revidera sina målsättningar och förändra sitt arbete utifrån diskussioner av detta slag hoppats kunna skapa en utveckling där teori och praktik på ett tydligare sätt går hand i hand.

På de skolor där arbetsplanen upplevs som ett levande dokument blir det också ett dokument som lärarna vill ska vara aktuellt och uppdaterat. "Arbetsplaner är något som aldrig blir färdigt", som en lärare uttrycker det. Arbetsplanen blir ett dokument som ständigt revideras utifrån nya förhållanden och ställningstaganden. På en skola berättar lärarna att de har en kollega som har ett särskilt ansvar för att uppdatera arbetsplanerna, systematiseras. Arbetsplanen blir ofta utgångspunkten för det samtal som handlar om skolans resultat och måluppfyllelse. Arbetsplaner blir sådana utgångspunkter genom att ange mål och prioriteringar för verksamheten. Skolledare och lärare har i många sammanhang samtalat och reflekterat över varför verksamheten ter sig som den gör i relation till de målsättningar som formulerats i arbetsplaner. Utifrån detta har argument för och emot förändringar diskuterats. Analyserandet har på detta sätt blivit inriktat mot handling utifrån frågan om vad som behöver förändras. På en skola har man genom att revidera sina målsättningar och förändra sitt arbete utifrån diskussioner av detta slag hoppats kunna skapa en utveckling där teori och praktik på ett tydligare sätt går hand i hand.

På de skolor där arbetsplanen upplevs som ett levande dokument blir det också ett dokument som lärarna vill ska vara aktuellt och uppdaterat.



”Arbetsplaner är något som aldrig blir färdigt”, som en lärare uttrycker det. Arbetsplanen blir ett dokument som ständigt revideras utifrån nya förhållanden och ställningstaganden. På en skola berättar lärarna att de har en kollega som har ett särskilt ansvar för att uppdatera arbetsplanerna. Gamla skrivningar byts ut mot nya och inga nya delar får sättas in i arbetsplanen utan att passera denna lärare. På denna skola har det närmast blivit en helig regel att hålla arbetsplanerna aktuella.

### Summering

Jag har i denna uppsats visat på hur arbetsplaner på olika sätt är ett levande dokument i ett antal skolors vardag. Framställningen ovan visar på vad dessa planer innehåller, hur de arbetats fram och vad de slutändan får för funktion. Processerna kring hur dessa planer arbetats fram och hur de sedan används i skolornas arbete visar i många fall på ett arbete som syftar till att förbättra och utveckla verksamheten. Skolans ledning och lärare har i många fall behövt höja blicken för att komma vidare. Många frågor har ställts som initierat gemensamma samtal och reflektioner kring vad skolan vill göra och hur man i så fall ska uppnå detta. I detta arbete har arbetsplanerna medvetet lyfts fram och blivit en del i skolornas utvecklingsprocess varigenom läroplanens intentioner och mål översatts till direktiv för handling och förändring. Det är detta som arbetsplaner handlar om.