



Sammanfattning Hur ska balansen mellan läroplan å ena sidan och kursplaner, timplaner och betygskriterier å andra sidan hanteras? Hur ska man skapa helhet och meningsfulla sammanhang i skolarbetet som gynnar eleverna?

I "I villrådighetens tid – uppbrott från en ordning" ges i reportageform exempel på hur skolor vågar förändring och hittar sätt att göra just detta. Men det är ett utvecklingsarbete som kräver att gamla gränser överskrids och nya förhållanden skapas.

Ämnesord Arbetslag, grundskola, lärare, läroplan, skolutveckling, skolledare, styrdokument.

I villrådighetens tid – Uppbrott från en ordning

Några bilder av skolors utveckling

Beställningsadress:

Liber Distribution

Publikationstjänst

162 89 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76

Telefax: 08-690 95 50

E-postadress: skolverket.lidi@liber.se

Beställningsnummer: 98:418

ISBN: 91-89313-14-3

Diariernr: 96:23

Grafisk formgivning: 2 ST.AB

Illustrationer: Eva Leven

Tryck: Elanders Gummessons, Falköping 1999

Förord

Hur byggs kunskap upp hos barn och ungdom? Vad spelar skolans organisation av kunskapsinhämtandet för roll för hur denna kunskap kommer att se ut? Och hur påverkar de statliga styrdokument, läroplaner, kursplaner, betygskriterier och timplaner skolans organisation av kunskapsinhämtandet?

Det är frågor och samband som de flesta i skolans värld funderar på. Den nya läroplanen, Lpo 94, talar till exempel för att helhet och meningsfulla sammanhang ska präglade undervisningen. Kursplaner, betygskriterier och timplaner är däremot utformade ämnesvis och bidrar på så sätt till att behålla ämnesorganisationen av undervisningen vid liv.

Vad innebär helhet och meningsfulla sammanhang? Hur kan skolor hitta sätt att organisera kunskapsinhämtandet så att eleverna upplever helhet och meningsfulla sammanhang? Och hur kan skolledare, lärare, elever låta kursplanerna, betygskriterierna och timplanerna spela en inte alltför ämnesstyrande roll?

Dessa frågor var från början utgångspunkten för den här skriften. En utgångspunkt som under resans gång vidgades till att också omfatta skolutvecklingsfrågor. För hur man arbetar med och förhåller sig till utvecklings-

frågor är nyckeln till vilka förändringar som är möjliga att genomföra på skolor.

Det här materialet har tagits fram för att ge konkreta och vardagliga exempel på hur skolor kan arbeta med dessa frågor. Materialet är skrivet i reportage- och intervjuform och det innebär att skolor, skolledare, lärare och elever nämns vid namn. Det betyder inte att de skolor som besökts är de enda som arbetar med eller som bäst löser problemen. De är snarare exempel på skolor som kämpar på med sina utvecklingsidéer och som bjuder läsaren på både sina framgångar och motgångar.

Reportaget och intervjun har valts för att göra materialet lättläst och konkret. Intervjuerna gjordes under 1997. Sedan dess kan ytterligare utvecklingssteg ha tagits. Det gemensamma för skolorna är att de försöker hitta olika sätt att organisera arbetet så att eleverna kommer att uppleva helhet och meningsfulla sammanhang.

Journalisten Elisabet Rudhe har gjort intervjuerna, skrivit reportagen och det avslutande analyskapitlet.

Ann Carlson Ericsson
Skolråd

Bengt Andersson
Undervisningsråd

Innehåll

Förord _____ 3

Inledning _____ 5

En väg ut i det okända _____ 8

Två lärare i varje klass _____ 23

Tre kunskapskulturer växer fram _____ 35

Ett experiment i lärarkunskap _____ 57

Uppbrott från en ordning _____ 64

Inledning

"I villrådighetens tid – uppbrott från en ordning" är titeln på den här skriften. Den syftar på det mått av osäkerhet som präglar skolans omvärld och därmed skolan själv idag. Vilka vägar är framkomliga när det gäller skolans utveckling? Och hur gör man för att beträda dem? Det är frågor som den här skriften försöker ge inspiration till att fundera på.

Några enkla svar finns förstås inte. Skriftens reportage försöker skildra verkligheten, nästan så motsägelsefull och svärfångad som den är. Reportagen ger bilder från skolverkligheten som den många gånger ter sig för elever, lärare och skolledare när de står mitt uppe i förändrings- och utvecklingsprocesser. Att ge sig in i ett utvecklingsarbete är nämligen att med en otydlig karta ge sig ut på en resa mot okänt mål. Det finns inga entydiga svar på hur olika händelser och erfarenheter som görs längs färdvägen ska tolkas. Det finns inget facit att kontrollera emot. Utan det är själva tolkningsarbetet som skapar den användbara kunskapen. Reportagen måste läsas med denna grundläggande osäkerhet i beaktande. Och de måste läsas med läsarnas egna erfarenheterna lättillgängligt packade i bagaget, så att de kan tas fram och användas för jämförelse och reflektion.

Utgångspunkten för skriften var egentligen motsättningen mellan läroplanens helhetssyn och kursplanernas, betygskriterier-

nas och timplanernas ämnesstyrning.

Skriften skulle visa på hur skolor kan arbeta sig fram till att skapa "för eleverna meningsfulla helheter och sammanhang". En otydlig och abstrakt kategori, som ändå på något sätt uttrycker några av de intentioner som ligger nedlagda i den nya läroplanen, Lpo 94.

Den skulle på samma gång handla om hur skolledare, lärare och elever kan frigöra sig från den ämnesstyrning som utgår från styrdokumentet kursplaner, timplaner och betygskriterier i kraft av deras ämnesvisa uppläggning.

Väl ute på skolgolvet visade sig problemformuleringen vara något byråkratisk. Det handlar om så mycket mer än tolkandet av läroplaner och övriga styrdokument. Det handlar om att finna ut hur skolor kan börja förändras, det handlar om att få människor att börja samtala och samarbeta, det handlar om att klara ut konflikter och problem, det handlar om att hitta ett professionellt språk och en gemensam vision, det handlar om att våga släppa den gamla skolledar- och lärarkontrollen för att nämna några sidor av skolors utveckling.

När det gäller hur balansen mellan läroplanen å ena sidan och kursplaner, timplaner och betygskriterier kan hanteras kan man, trots allt, göra några reflektioner.

- Styrdokumentet är till för att garantera kvaliteten i skolan, men de är inte regler som i detalj styr verksamheten.
- Det är målen som ska styra. Först när eleverna inte når målen så kan man börja fundera på hur t. ex timplanen följs.
- Skolledare, lärare, föräldrar och elever bör tillsammans resonera om innehållet i skolan och sätta diskussionen i relation till styrdokumentet. Det egna tänkandet och erfarenheterna måste alltså växelverka med kontrollen av innehållet i kursplaner och andra styrdokument.

Den här skriften består av tre reportage, en intervju och ett analyskapitel. Texterna är mycket verklighetsnära. Elever, lärare och skolledare citeras ordagrant. Samtal och diskussioner återges i vissa fall som de faktiskt fördes, med associationer och tankekast. Det kanske ger ett osystematiskt intryck, men det speglar verkligheten som den är. Det visar hur tankar och föreställningar växer fram i samtalet. Hur erfarenheter får ord.

Det första reportaget heter *En väg ut i det okända* och handlar om en liten skola i en liten stad som försöker utveckla sitt sätt att arbeta just i riktning mot att skapa "för eleverna meningsfulla helheter". De första stegen på väg i den processen beskrivs. Skolledarens idéer om ledning beskrivs, lärarnas försök att tänka i nya banor likaså. Det är inte ett reportage som leder fram till en färdig form och en färdig slutsats för hur förändring kan gå till. Men det pekar på några viktiga inslag och erfarenheter.

Två lärare i varje klass är rubriken på det andra reportaget. Det beskriver en stor skola, i en medelstor stads mest problematiska förort. Här har lärarna hittat inspiration i omvärlden för att få redskap att tänka nytt i den egna skolan. De har provat sig fram på ett pragmatiskt vis under några år. Låtit förändringarna växa fram utifrån elevernas behov i stor utsträckning. Inte heller här finns några definitiva slutsatser, andra än att en speciell kombination av trygghet och frihet är viktig i en skola av den här karaktären. Både för lärare och för elever.

Det tredje reportaget har döpts till *Trekunskapskulturer växer fram*. Det är det mest utförliga reportaget och det handlar om en av de skolor i Sverige som har mest erfarenhet av att arbeta med breda kunskapsområden i ett nära samarbete mellan lärare och mellan lärare och elever. Den ligger i en liten by utanför en medelstor stad i norra Sverige. Skolan har mycket goda förutsättningar för sitt arbete. Den är specialbyggd för sitt ändamål och lärarna har sökt sig dit just därför. Här finns många intressanta erfarenheter av hur man kan skapa de "meningsfulla helheterna" och vilken grad av ett utvecklat samarbete i alla led som krävs.

Det fjärde kapitlet heter *Ett experiment i lärarkunskap* och består av en intervju med Ingrid Carlgren, professor i lärande vid grundskolläraryrket vid Campus Norrköping. Intervjun tar upp både skolans roll i vår tid och hur en lärarutbildning kan byggas upp för att ge en bättre grund för lärare i denna tid. Det handlar mycket om synen på hur kunskap kommer till och hur skolan kan finna sin roll i vår tid.

Sist i skriften finns ett sammanfattningskapitel benämnt **Uppbrott från en ordning**. Där dras slutsatser av det som kommer fram i reportagen, bland annat att det handlar om att som lärare arbeta i ständig förändring.

En väg ut i det okända

– Det kanske du kan svara på, du som kommer från Skolverket, sa läraren och spände ögonen i mig.

– Du kanske vet om timmarna i timplanen är beräknade så att eleverna ska hinna nå målen inom ramen för timplanen.

Jag överskred gränsen för hur mycket en människa som arbetar på Skolverket får lägga sig i lärarnas arbete. Jag sa:

– Det finns nog inga så absoluta samband mellan antalet timmar i timplanen och hur lång tid eleverna behöver för att nå målen. Strunta i timplanerna!

Det vibrerade till av lättnad i Pingstkyrkans matsal, för det var där lärarna på Afzeliiskolan i Alingsås planerade höstterminen medan den egna skolan byggdes om.

Och hade det varit en grekisk tragedi så hade ögonblicket kallas för peripeti. Det var något som vände i utvecklingen, något som lossnade i planeringsarbetet. Styrdokumentets ödesmättade makt var bruten.

Skämt åsido.

Men situationen tydliggjorde hur ambivalent lär-

are kan uppleva styrdokument av olika slag. Särskilt i en situation av nytänkande som det handlade om. Å ena sidan finns en rädsla för att dokumentet bär på en förborgad kunskap som några bättre vetande känner till. Å andra sidan finns ett behov av frihet för att kunna planera på ett nytt sätt.

Motsättningen mellan läroplanens intentioner att skapa utrymme för ett kreativt arbete på skolgolvet och i detta fall timplanens begränsande effekt framstod tydligt.

Till hösten 1997 stod den lilla, hårt slitna, tidvis nedläggningshotade Afzeliiskolan med förberedelseklasser för flyktigbarn och förskoleklass och fritidshem integrerade inför sin första termin som blivande 1-9 skola. För första gången skulle en liten grupp elever börja i år sju på skolan. Tre nyutbildade grundskollärare hade anställts. Samtidigt satte de stora ombyggnadsarbetena igång. Några klasser fick husera i gymnastiksalen, andra skulle få byta klassrum flera gånger under terminen.

Men det var inte bara

en ombyggnad av den fysiska miljön som ägde rum. Samtidigt pågick ett medvetet om ännu tidvis kaotiskt arbete för att förändra miljön för lärande, som moderna skolforskare skulle säga.

En förändring lika svår att ta på som abstrakta substantiv. Men med målet att av skolarbetet skapa något som kan kallas "en för eleven meningsfull helhet".

- En helhet som handlar om att se till hela individen och låta individens olika sidor komma till uttryck. Så många ämnen som möjligt ska lätt kunna integreras med varandra i arbetet och ge utrymme för olika sätt att lära på.
- En helhet som också inbegriper de andra människorna. Lärandet sker till sammans med andra, man måste lyssna, pröva och prata för att lära.
- En helhet som handlar om att kunskapen måste sättas in i olika sammanhang, historiska, i relation till annan kunskap, värderingsmässiga och så vidare.
- En helhet som kan skapas i en sammanhängande 1-9 skola.

Skolan som en arbetsplats där elever och lärare arbetar tillsammans, mer än en påfyllnings- och kontrollstation. Så ser visionen ut.

Men vilka är redskapen på vägen dit? Hur ser sambanden mellan organisation, innehåll och skolvision ut? Och hur ska organisationen bli ett redskap och inte ett hinder för skolutveckling? Det är frågor som all skolutveckling måste fokusera på.

Den exakta färdvägen ut i det okända vet varken lärarna eller rektor Agneta Kristensson, med många år på högstadiet som lärare. – För mig handlar det mer om en hållning eller om en färdriktning, än om ett färdigt mål som jag leder folk till. Jag vet inte hur det kommer att bli, men vi utvecklas under resans gång. Och det handlar ytterst om min tro att var och en, elev som lärare, vill ta ansvar för sin del i arbetet och vill växa.

Hennes förändringstänkande började i samtal med kollegor, i läsningen av artiklar, i deltagandet i kurser. Utgångspunkten var just den stabila bristen på förändring.

– Jag gjorde en upptäckt för några år sen när jag var på skolresa med elever. Jag upptäckte att jag hade eleverna med mig hela tiden. De ville vara nära, de ville prata, de ville vara med. Det är en myt som odlas att unga och vuxna inte kan mötas.

– Jag såg att det fanns en outnyttjad resurs i systemet, en kraft som bara rann ut. Mycket energi från lärarnas sida gick åt till sånt som

inte hade med eleverna att göra. Men den viktigaste frågan man alltid ska ställa sig är: Är det bra för barnen?

– Är det bra för barnen att ha många vuxna omkring sig som var och en förmedlar en liten bit av verkligheten genom sitt ämne? Är det bra för barnen att jobba i korta pass och hela tiden bli avbrutna? Är det bra för barnen att passivt underordna sig lärarens uppläggning och kontroll?

Hon ser det ämnesövergripande sättet att arbeta som en väg bort från splittring och brist på sammanhang.

– Ämnen är alltid en del av en helhet. Ämnen är alltid underordnade sammanhanget. När man tänker, tänker man inte i ämnen utan man tänker i större strukturer. För att det ska bli meningsfullt för eleverna måste man gå från helheten till delarna, från sammanhanget till ämnena. Basfärdigheterna, läsa, skriva, räkna, fråga, tänka blir redskap som man tar sig in i ämnena med.

Hon har också markerat inför de nyanställda lärarna att det är ämnesövergripande arbetssätt som gäller på skolan.

– Men det utesluter inte att goda ämneskunskaper är viktiga. Det är viktigt att lärarna är bra på sina ämnen och att vara och en kan bidra med sitt.

När hon kom som rektor till Afzeliiskolan fann hon ett hyfsat gott klimat, ett åldersblandat kollegium och en viss skepticism inför de nya tankar hon presenterade.

– Här fanns redan en låg- och mellanstadie-trygghet i att inte tänka ämnesuppdelat. Man arbetade integrerat på ett naturligt sätt utan att sätta ord på det. Flera lärare har lång erfarenhet och berättade om "samlad undervisning" på 60-talet då skoldagens innehåll

präglades av ett större område. Kanonbra, tyckte jag.

Och hon förstod varför lärarna mest satt och nickade när hon berättade om sina nya idéer.

– Först tänkte jag, det är väl då märkvärdigt, har de gjort allt redan. Men sen så förstod jag att det finns en annan dimension. Har man arbetat länge så vet man vad som fungerar och inte fungerar och man vet att det centrala är inkännandet i eleven.

Kollegiets erfarenhet och trygghet med varandra bildade en grund att bygga vidare på. Nästa steg blev att öka samarbetet mellan olika personalkategorier på skolan och mellan skolan och omvärlden. Och att skapa ett tillåtande klimat där kreativitet och våga-pröva-sig-fram-vilja blir viktiga läraregenskaper.

Det slutade handla om rätt kontra fel, bra kontra dåligt, gammalt kontra nytt. Det började handla om att våga göra nytt även om man är osäker.

– Jag försöker lyfta av lärarna rädslan för att misslyckas när de prövar nytt. Jag säger att det är mitt ansvar att ta kritiken. Kör, säger jag, pröva, går det åt skogen tar jag hand om det. Att göra det är en av mina ledaruppgifter.

Kerstin Persson arbetar som fritidspedagog. Hon har lång erfarenhet av arbete på fritidshem. Men på Afzeliiskolan har hon också gått in i undervisningen både som kompanjon och som självständig lärare.

– Det blir bättre och bättre att jobba så här integrerat med lärarna och klasserna. I början var det svårt för mig. Jag hade kvar en sän respekt för skolan och för lärarna sen jag själv var elev. Jag kände mig som en elev när jag gick in i klasserna. Men jag tror egentligen att

det är svårare för lärarna än för mig att börja samarbeta. De är mer vana att arbeta ensamma. Det får jag tänka på, när det inte fungerar. Vi får skynda långsamt tillsammans. Förändring tar tid. Det är bra att vår rektor ger oss utrymme att pröva oss fram. Det passar mig, för jag vill bestämma mycket.

Lågstadielärare Gudrun Bäckman arbetar i samma arbetslag som Kerstin Persson. Hon har också arbetat länge som lärare, de senaste femton åren på Afzeliiskolan.

– Om jag jämför med hur jag arbetade förr så har jag förändrat mig väldigt mycket de senaste åren. Förr stod jag och berättade och skrev på tavlan och det var väldigt viktigt hur jag disponerade den. Nu gör jag mycket mera så att jag låter barnen fördjupa sig i det de vill. För några veckor sen hade vi ett tema om djur som de aldrig ville sluta med. Då fick de som ville fortsätta. Många lärare oroar sig för att barnen inte ska hinna med. Men jag ser det som att de lär sig något annat istället för det de inte hinner med. Det viktiga är att inte hoppa över basfärdigheterna. De är a och o, för de ligger till grund för livet. Men det nya som vi tar in måste bygga på det gamla. Det nya som hänt sen Agneta kom är att vi samarbetar mera med varandra och har mer kontakt med samhället. Och så har det negativa försvunnit. Förr när vi skulle pröva något nytt oroade vi oss för vad som kunde gå fel. Nu är det inte så rätt- och felinriktat. Man kan misslyckas och göra om.

För Kerstin Andreasson, mellanstadielärare, betyder de nya idéerna kring ämnesövergripande arbete och elevinflytande att en rad frågor aktualiseras.

– Det är mycket som är bättre i det nya, men det finns det som är sämre också. Jag är

rädd för att kunskapsnivån sjunker. Men kanske att det blir en annan sorts kunskap? Jag vet inte. När jag tittar i mina gamla pärmar och ser vilka prov vi hade för fem år sen då börjar jag undra vart vi är på väg. Och jag vet inte om eleverna klarar att ta det ansvar som vi begär av dem. Jag har varit med om att elever inte gör det. Jag tror att jag just nu håller på och funderar kring de här frågorna väldigt mycket. Var går gränserna för elevernas inflytande och mina krav. Kraven får inte sänkas för mycket, men samtidigt körde vi nog över eleverna förut. Jag styrde och ställde lite för mycket, fast jag var väldigt snäll samtidigt. Jag känner hela tiden att det krävs mycket av mig och att föräldrarna ser vad vi gör. Jag stärks mycket av min kollega Eva som är mera cool än jag. Hon låter kraven rinna av sig.

Eva Johansson är alltså mera cool. Hon berättar själv att hon var en riktig värsting under sin skoltid. Skolkade, slutade grundskolan före nian, gick så småningom till sjöss, kom hem och mötte kunskapen på komvux. Egentligen hade hon velat bli elingenjör för hon är så intresserad av elektricitet, säger hon, men ödet ville att hon blev lågstadielärare.

– När jag började här på Afzeliiskolan hade jag en handledare som fungerade som bollplank. Vi började med att låta eleverna bestämma vad de själva skulle göra i oä. Basfärdigheterna däremot, allt det där man måste lära sig för att kunna gå vidare, håller jag en fast hand över. När vi började med att låta eleverna planera själva var jag fortfarande rädd för föräldrareaktionerna. Hur vet man vad eleverna lär sig? Och då frågade jag eleverna och de tyckte att vi skulle ha prov som de

själva gjorde. Det fungerade jättebra och jag tror att de lärde sig mycket genom att göra proven. Jag har en väldigt ambitiös klass nu som vill så mycket, så jag ibland känner mig som en bromskloss. Men man måste ändå ligga på ibland och kolla att de inte väljer bort saker de tycker är jobbiga. Jag tycker att fördelarna med det här elevstyrda sättet att arbeta överväger. Eleverna lär sig faktiskt att ta ansvar, de blir självständiga och vågar fråga när de inte vet. Men jag har inte heller den gravallvarliga synen på skolan. Huvudsaken är att eleverna mår bra, lär sig vara med andra människor och att de får med sig basfärdigheterna. Jämfört med andra skolor tror jag att vi mer lyfter fram elevernas egna personligheter på den här skolan.

I ett vägskäl

Efter ett drygt år som rektor, våren 1997, tyckte sig Agneta Kristensson finna att skolan befann sig i ett vägskäl.

– Vi har både historien och framtiden i oss samtidigt. Det var då och är nog också nu så att vi både vill göra det vi alltid gjort och att vi vill göra något annat i framtiden. I ett sånt läge är det viktigt att ha en gemensam överenskommen bas att relatera de olika behov till som dyker upp. För ett år sen kom vi till exempel överens om att mesta resurserna ska satsas på de minsta barnen. Hade vi inte varit överens om det hade vi trasslat in oss i en mängd olika varianter när vi började diskutera framtiden.

Hon ser just förmågan att prioritera och reda ut vilka områden som skolan bör utvecklas inom som en viktig ledaruppgift.

– I början testade lärarna mig. De ville ha

färdiga besked från mig. Men det gäller som ledare att inte gå i fällan och ha svar på allt, smått som stort, utan att istället förmedla att det är lärarna själva som sitter inne med svaren på många av de frågor de kommer med.

Under hösten skulle arbetet med utvecklingen av skolan föras vidare. En utveckling som till syvende och sist måste drivas av lärarna. Redan hade de prövat att luckra upp schemat genom att införa arbetslag, periodindela schemat och ha längre arbetspass, först på försök sen mera definitivt. Ett av målen med schemauppluckringen var att få bort något av den mekaniska självklarhet som ett regelbundet veckoschema för med sig. Att helt enkelt vänja sig vid att vara beredd på ständig förändring.

Flera av lärarna hade prövat att arbeta ämnesövergripande utifrån den skotska Storylinemetoden, som de också hade fått viss fortbildning i. Det är en metod som växt fram som alternativ till traditionell ämnesundervisning, men också som ett alternativ till tårtmetoden för ämnesövergripande undervisning, det vill säga den metod där varje ämne bidrar med en tårtbit till det gemensamma temat.

Det centrala i Storyline är det sammanhang som skapas av en fortlöpande händelsekedja eller sammanbindande länk av något slag. En kedja eller länk som kan ligga på olika abstraktionsnivåer. Läraren har ansvar för strukturen och ska ställa så kallade nyckelfrågor som driver processen och arbetet framåt.

För sjuåringarna kan det t ex handla om husen längs en gata och allt som kan hända där.

– Vi pratade mycket om det och bestämde oss för att jobba längs en gata som sammanbindande länk. Det passade så bra med bokstäverna som vi jobbade med just då. G för gata, H för hus och U för utomhus och så vidare. Utifrån gatan med alla hus som vi ritade och målade och satte upp på väggen så kunde vi sen ta upp en massa olika företeelser, berättar Lena Nerstu, lågstadielärare.

– När jag ritade mitt hus till gatan så gjorde jag en sönderslagen fönsterruta. Och så fick de skriva om vad som kunde ha hänt innan, någon hade skrivit att de ringde polisen och då sa jag att vi ringer efter den riktiga polisen och frågar om de kan komma hit och berätta vad de gör. Polisen kom hit samma vecka och berättade precis hur han skulle gjort med fingeravtryck och allt. Vi gjorde flera såna kopplingar och det fungerade jättebra.

För de lite äldre barnen kan det handla om att organisera händelserna kring en verksamhet. Lars Olsson 4-9 lärare i sv/so prövade att ha arbetet vid en reklambyrå som nav.

– Vi gjorde ett försök fast vi var noviser på metoden. Men jag kände att jag ville ha mer kött på benen innan jag ger mig ut i det igen. Det var inte så lätt att få det att fungera, särskilt med elever som har arbetat traditionellt tidigare.

– Eleverna arbetade som om de jobbade på en reklambyrå. Det kom fax utifrån med beställningar på reklamprodukter och så. Och när de fick beställningarna blev de eld och lågor. Men sen förstod de att det var fejk och då blev de besvikna och det var inte roligt längre. Men vi avslutade i alla fall med en lyckad redovisning. De gjorde ett TV-reklaminslag och det blev en väldigt livlig diskussion, om man säger så. Och vi gav ut en proffsig

gjord fotokatalog över skolans elever och lärare.

Längre upp i åldrarna kan t ex verkliga historiska händelser eller förlopp bilda utgångspunkt för händelsekedjan.

Under hösten skulle skolan också komma att resa på studiebesök till Skottland, titta på skolor som arbetade enligt metoden och lyssna på föreläsningar av Steve Bell, en av metodens grundare och Valerie Carson, lärarutbildare. De skulle komma tillbaka med en djupare förståelse för hur ämnesövergripande arbete med utgångspunkt i Storyline kan se ut.

Vad utmärker då Storyline?

Elevernas egna kunskaper, egna erfarenheter och idéer bildar utgångspunkt för temat. Men det är läraren som bestämmer temat. Läraren har ett övergripande ansvar för strukturen. Det är bara inom en strukturerad ram som kreativiteten kan utvecklas. Eleverna skapar sina egna texter, bilder, modeller, dramatiseringar, berättelser mm med utgångspunkt i temat. Ofta har eleverna varit med om att hitta på de människor och platser som de låter temat handla om. Metoden ger utrymme både för elevernas engagemang och lärarnas ledning, den ger utrymme för att individualisera, jobba i olika slags grupper, den ger utrymme för att träna basfärdigheter på ett meningsfullt sätt och den skapar omväxling eftersom den bygger på en händelsekedja, beskriver Steve Bell.

Storylinetänkandet bygger på några grundläggande antaganden som metodens skapare utgår ifrån:

- Barn vet något när de börjar skolan. Därför är det viktigt att ge barn förståelse för att deras kunskap är använd-

bar i skolan. Barnen ska uppleva att de bidrar till skolarbetet med egen kunskap.

- Skolarbetet ska vara relevant för barnen. I praktiken betyder det att det måste finnas en mångfald av aktiviteter i undervisningen.
- Barn ska uppleva helhet och sammanhang i skolans vardag. Det måste finnas både tid och rum för fördjupning. En fortlöpande process, där nya frågor och problem successivt växer fram, skapar behov av undersökande verksamhet och experiment och av att pröva sitt vetande i förhållande till det verkliga livet.
- Barns ansvar och engagemang hänger ihop med deras inflytande och medansvar över undervisningen och innehållet.
- Barn ska arbeta konkret och kreativt i skolan. När de skapar något konkret och påtagligt blir de engagerade och det skapar ny lust att lära.

Heta dagar

Nu var det alltså augusti 1997. Under några heta planeringsdagar var det Agneta Kristenssons ambition att låta lärarna själva forma sitt innehåll och lägga sitt schema.

– Lärarna måste själva komma fram till innehåll och schema. Lärarna måste göra arbetet själva för att de ska "äga" det. Det är en medveten ledarhållning från min sida att varken detaljplanera, säga hur de ska göra i alla lägen eller godkänna eller underkänna det de kommit fram till, förklarar hon.

När lärarna kom till planeringsdagarna fanns alltså bara ett tomt schema, en arbetslagssindelning och några tankar om dagens, veckans och årets organisation nedkastade på ett papper. Och dessutom en mapp och en pärm till varje lärare.

– När allt är föränderligt, när utmaningen handlar om att lära sig leva med ständig förändring, då blir små tryggheter som mappar och pärmar viktiga, fortsätter hon.

Och planeringsdagarna gav verkligen övning i att lära sig leva med osäkerhet och ständig förändring. Ständiga krislägen uppstod under dagarna. Det var inte bara den konkreta innehållsplaneringen och schemaläggningen som stundom var kaotisk. Dessutom förhandlades det om baracker, fotbollsplaner, parkeringsplatser och andra problem förorsakade av ombyggnaden.

– Jag tror att både jag och lärarna letar efter en ny trygghet i det här förändringsarbetet som vi håller på med. Vi behöver känna acceptans från kollegor och från föräldrar. Men kanske är den tryggheten en myt? Det kanske inte handlar om att gå från något fast till något annat fast, utan om att lära sig leva

yrkesmässigt med ständig förändring?

– Men då får man inte bli otrött i förändringen. Och här kommer arbetslaget in. Man måste ha andra vuxna människor som man kan skratta och gråta tillsammans med och tolka verkligheten tillsammans med. Om man står ensam blir det omöjligt att våga förändring.

Hon sparkade igång planeringsarbetet i arbetslagen:

– Ramarna för arbetet finns i läroplanen och i kursplanerna. Nu ligger uppdraget i arbetslagen att pussla ihop arbetet, så att det blir så bra för barnen som möjligt. Och då ser jag att det finns två ytterligheter när det gäller schema och organisation. Den ena innebär att arbetslagen försöker täcka in så mycket som möjligt själva och den andra att schemat ämnesindelas och att vi kör ett ämneslärarsystem från början. Men vi ska försöka göra en tulipanmar, hitta en medelväg och för att klara det tror jag att det är viktigt att gå steg för steg och inte se hela året framför sig. Ett annat sätt är att se det i praktiken, bli konkret. Vad är det vi kan göra för någonting? Nu får ni sätta er i arbetslagen och försöka formulera er kring det vi diskuterat. Det handlar om att komma till konkret handling.

Hon föreslog också en dagsrytm, där dagen börjar med samling i basgrupper, följs av arbete med basfärdigheter, för att efter lunch gå över i olika typer av ämnesövergripande teman, storylines, problembaserade områden. Varje dag avslutas med uppsamling och planering av nästa dag. På samma sätt delades veckan in i planering på måndag och utvärdering på fredagar. Och arbetsåret delades in i perioder, där föräldrarna skulle kunna få inflytande över innehållet.

Lära känna sig och varandra

Arbetslaget kring den nya lilla sjuan kom att bestå av två lärare. Lars Olsson 4-9-lärare i sv/so och Lisa Fürst, nyexaminerad 4-9-lärare i ma/no. Det var i det arbetslaget som ett intressant storylinearbete skulle provas under det kommande läsåret.

Än så skulle oron att inte leva upp till omvärldens krav aktualiseras.

Lars Olsson kom ihåg den första terminen han jobbade som lärare.

– Jag tyckte att resultatångesten var fruktansvärt jobbig. Det var innan jag visste var jag hade föräldrarna. Det fanns en oro att de skulle tycka att det inte hände något med deras barn, mindes han.

Och fast han är överens med sin rektor om tankarna att försöka skapa en meningsfull helhet för eleverna, så strekar verkligheten emot.

– Fast jag är helt övertygad om att eleverna vill och kan ta ansvar så går jag ofta in och kör en gammaldags förmedlingspedagogik. Jag gör det därför att det är ett enkelt sätt att hantera en grupp på, att säga tyst nu är det jag som bestämmer och nu gör vi så här. Jag tröstar mig med att jag vet om att jag gör så och jag tänker, att kanske att jag långsamt kan fostra in eleverna i att ta egna initiativ. För det fungerar inte att gå in och säga, att nu får ni göra vad ni vill, då blir det ett fruktansvärt kaos.

– Och vad menar vi med helhet när vi använder det som begrepp. När Agneta introducerade Storyline så kom vi att prata om bland annat helhet. Då visade det sig att alla menade olika saker med det. Men vi måste

komma fram till vad vi menar, för vi måste mena samma saker om vi ska kunna jobba tillsammans. Och det måste vi göra i arbetslagen fast det är så svårt. Förr kunde man gå in och stänga dörren om sig. Det kan man inte längre.

Också han upplever att skolan befinner sig i ett vägsål. Lärarna talar om att de ska förändra sig.

– Men det är som om vi både vill och inte vill förändra oss samtidigt. Vi vet inte hur det ska gå till, det vi pratar om, för vi har ingen erfarenhet av det från vår egen skolgång. Vi famlar och trevar.

För Lisa Fürst var framtiden ännu ograverad. Det hon särskilt mindes från sin lärarutbildning var uppmaningarna att utgå från elevernas erfarenheter och att tänka ämnesövergripande.

– Då stod det oss upp i halsen till slut. Men nu märker jag att jag tänker så.

DÄR UTVECKLINGSARBETET BÖRJADE

För Lisa och Lars i arbetslaget för år sju, blev rektors förslag att jobba med ett Storylinematerial om Anne Franks liv, en konkret utgångspunkt för den diskussion de förde på planeringsdagarna.

– Jag tycker det verkar grymt spännande, men jag är ju sån att jag köper alla grejor. Men det måste ske under ordnade former och inte bara mynna ut i att vi sitter och pratar om Anne Frank och så kommer lilla Lina och säger att jag ska få kaniner på lördag, sa Lars.

– Det känner jag också mycket för, Storylinematerialet. Men var kommer matte och no in? Det får inte bli krystat, sa Lisa.

På ett tidigt stadium insåg de bildens möjligheter i sammanhanget.

– Men Svante som har bild ingår inte i vårt lag och det är det som är problemet, sa Lars.

– Men han är nog tillgänglig på eftermiddagarna och om eleverna bara vet när han kommer så fungerar det nog, sa Lisa.

– Alla måste inte sitta med bild vid en viss tidpunkt, men när han är där så kan de få hans hjälp, sa Lars.

– Då är det nästan bra, sa Lisa.

– Det är kanonbra och då tänker jag direkt på musiken på samma sätt. Det verkar görbra. Vi måste kommunicera med de här två herrarna på något sätt. De kan också ge oss tips och idéer, sa Lars.

– Vi skulle vilja prata med dig Svante, sa Lisa.

– Med mig? Jaså, sa Svante Dellve, 1-7 lärare med bild som fördjupning.

– Eleverna måste ha bild. Vi har en liten idé som vi inte vet om den fungerar. Du är naturligtvis mest anträffbar på eftermiddagen. Och då tänkte vi försöka dra igång det tematiska arbetet och hålla fast vid det på något vis. Och vi tycker det är viktigt med bild. Att få nyttja fantasin och allt det där. Vi skulle vilja att du vore tillgänglig vid ett par tillfällen, kanske räcker det med ett i veckan och då får eleverna välja om de vill ha dig vid det tillfället. Och du ska inte tänka nu var det ingen som ville ha mig, nu får jag gå, utan du ska finnas tillgänglig. Du blir schemalagd, men inte barnen, fortsatte Lars.

Svante köpte resonemanget. Han ställde upp på en fast tid i veckan hos sjuorna. Sen gällde det musiken.

– Musiken är svårare kanske, sa Lisa.

– Det beror på hur man förhåller sig till

musiken, sa Magnus Bruto, 4-9 lärare i engelska och musik som just kommit in i rummet.

– Man kan t ex ta Schönberg som fick fly för att nazisterna hatade hans musik.

– Skulle man inte kunna göra samma sak som med Svante. Att du finns tillgänglig en viss tid. När vi kör det här temat med Anne Frank, då jobbar du med den typen av musik som knyter an till temat. Och när du känner att du vill dra igång ett rockband till exempel, då säger du bara till och så får vi anpassa oss efter det, sa Lars.

– Jag kan ju utnyttja engelskan också, för eleverna kommer att få sjunga på engelska, fortsatte Magnus.

– Jag sätter Svante här och så Magnus här på schemat så vi vet vad som menas med det. Men sen är det engelskan, du hade bara två förmiddagstillfällen. Och det blir två tillfällen med sexorna och två med sjuorna, för vi separerar dem i engelskan och kanske en fast timme på eftermiddagen, sa Lars.

– Man kan köra längre pass i engelska någon gång i veckan. Säg att vi jobbar fram en egen liten pjäs, då tar det tid och då är de här 40-minuterna värdelösa. Om de får 60 minuter på måndag och 60 minuter på torsdag och ett eftermiddagspass på onsdag. Vi provar det och fungerar det inte får vi ändra, det är ändå rätt bra med tid och de kan göra läxor mellan måndag och torsdag och man kan använda onsdagen också till läxor. Man kommer inte ifrån det här med engelska glosor, fyllde Magnus på.

– Vi får kolla de här minuterna, förlåt timplan och se om det verkar rimligt.

De kollade timplanerna. De räknade tider hit och dit. Och de upptäckte en motsättning.

– Det är mycket såna här grejor, med tim-

marna å ena sidan och det man ska kunna å andra sidan. Det finns en motsättning mellan timplanen och läroplanens mål, sa Magnus.

– Jag tror det är en form av kompromiss det handlar om. I varje fall är det något motsägelsefullt. Jag tror det är kvar sen den gamla läroplanen. Eller så är det så att timplanerna är beräknade för att eleverna ska hinna nå målen inom ramen för timplanerna, sa Lars.

EFTER EN HALV TERMIN

Det var under det här ordagrant återgivna samtalet som grunden för det kommande läsårets ämnesövergripande arbete lades. Lars och Lisa startade arbetet med Anne Frank-materialet under hösten. No-undervisningen fick anstå till no-salen var färdigbyggd. Svante hade bild både självständigt och med utgångspunkt i Anne Frank. Magnus hade ännu inte kommit igång med att integrera engelska och musik.

Ibland planerade de in baskunskaperna en vecka i taget, ibland dag för dag. Men det var inte alltid möjligt att ha baskunskaperna på förmiddagen som tänkt. Slöjd, idrott och B-språk skulle också in. De prövade också rektors idé att börja varje dag på liknande sätt. Men de fann att många elever tyckte att det var tjugatigt att börja så. Och arbetsveckan med planering som startpunkt och utvärdering som slutpunkt visade sig rulla bäst från onsdag till onsdag.

Arbetslaget kände att vardagen bjöd motstånd och de oroade sig för att eleverna kom i kläm. De kände också föräldrarnas oro inför alla nya idéer.

– Det gamla sättet att arbeta i skolan med allt pluggande känns som en trygghet som

man vill tillbaka till ibland, sa Magnus.

– Vi skulle behöva sitta och prata med eleverna om vad vi ska göra och sen prata med varandra och så med eleverna igen. För vi tänker på ett sätt och eleverna på ett annat. Och då blir det avdrift från hur vi tänker och så måste vi anpassa oss till vad de svarar.

– Det är meningen att vi ska ligga ett steg före, sa Lisa.

– Man kan inte bara slänga ut det till eleverna, sa Lars.

– Vi skulle behöva åka på kurs varannan vecka och prata om erfarenheterna, sa Magnus.

Behovet av att snacka ihop sig i arbetslaget framstod tydligt. Det handlade om att bearbeta erfarenheterna som uppstod i ombyggnaden och omvälvningen. Det handlade också om att hitta ett gemensamt språk för erfarenheterna. Problemet var tid och ork. Och så hade det varit så mycket annat.

– Smockor, brillor, mössor, utvecklings-samtal och allt vad det kan vara, sa Lars.

– Men vi har lärt oss att den fysiska närheten är viktig. Den senaste tiden har Lars och jag arbetat i klassrum med en skjutdörr emellan. Då är det mycket lättare att snabbt ändra inriktning utifrån det som händer. Man kan gripa tag i det med en gång, beskrev Lisa.

Tillsammans arbetade de med Storyline-materialet om Anne Franks liv.

Ett omfattande material i 19 kapitel som inbegriper ämnena svenska, historia, samhällskunskap, matematik, engelska, religionskunskap och bild. Materialet kan användas som det är eller anpassas till olika behov. Varje kapitel börjar med en kort text som beskriver en upplevelse, en historisk händelse eller situation. Kopplat till texten finns förslag till

aktiviteter. De syftar till att få eleverna att tillägna sig kunskaperna genom att samtala och diskutera och genom att konkretisera och gestalta på olika sätt. Inslaget av starka känslor och upplevelser är stort i materialet och gör det lätt att engagera eleverna.

Det första kapitlet handlade om hur Anne Frank drömde mardrömmar om marscherande massor. Med utgångspunkt i en kort text om hennes mardröm började eleverna ett arbete om drömmar och mardrömmar, först elevernas egna, sedan jobbade de med att i bild gestalta Anne Franks mardrömmar.

Nästa kapitel hade rubriken Minnen och innehöll en kort text om konsekvenserna av första världskriget, nazismens framväxt och förföljelsen av judar, zigenare, kommunister och socialister. Eleverna gjorde bland annat kartor som jämförde Europa före och efter första världskriget.

– Vi började prata om vad mardrömmar är för något och om våra egna mardrömmar. Och alla berättade om sina mardrömmar. På det sättet kom varje elevs erfarenhet till användning, kom på pränt på något vis, beskrev Lars.

– Sen fick eleverna med Svantes hjälp måla Anne Franks mardrömmar och vi gjorde utställningar och häften av målningarna. Det som är bra med Storyline det är att man använder tekniker som lockar fram elevernas egna erfarenheter och det gör dem engagerade och då blir resultatet bra, sa Lisa.

Nästa kapitel handlade alltså bland annat om första världskriget och eleverna gjorde kartor som visade hur gränserna ändrades.

– Men det blev nästan för barnsligt med

klippandet, klistrandet och färgläggandet, sa Lars.

– Då fungerade det bättre när vi ställde oss frågan om andra världskrigets orsaker och pratade om att de ligger i historien. Så benade vi ut olika delorsaker, kom till skottet i Sarajevo och då frågade förstas intelligensta Martin om orsakerna till första världskriget och så fick man dra det. Och sen så kom vi fram till Versaillesfreden som en tung orsaksfaktor och så kommer depressionen och Hitlers väg till makten. Och så den sista vägen fram till förintelsen. Eleverna delade upp sig grupper och jobbade med några av dessa orsaker och gjorde för det mesta väldigt bra redovisningar i form av collage och dramer.

– När vi jobbade med sexorna så kom vi in på hur det kändes att vara tysk i Tyskland under den här tiden. När vi tittade på vilka symboler nazisterna använde och eleverna gick in på Internet och kollade nynazisternas symboler och så. Sen så kom vi in på de nynazistiska demonstrationer som ägt rum den senaste tiden i Sverige. Och jag tycker att eleverna har kommit fram till en oerhörd medvetenhet om andra världskriget och om främlingsfientlighet i allmänhet.

Engagerade elever

När halva terminen hade gått återstod många kapitel i Anne Frankmaterialet. Men en skolresa till Amsterdam var redan inplanerad till våren. Och eleverna var djupt engagerade i arbetet med materialet.

– Vi gjorde ett collage om andra världskriget. Vi fick ta ut det viktigaste ur texten och då fick vi läsa om texten många gånger. Då lärde jag mig saker som hade hänt. Om man bara

sitter och läser en bok, så ser man inte resultatet på samma sätt. Vi redovisade för sexorna, först läste vi igenom det och så berättade vi om det. Man får ut mycket mer när man undersöker, läser, skriver, håller föredrag och målar som vi gjort nu, tycker jag, berättade Liv Södahl, 13 år.

– Men ibland kan det vara jobbigt. Man vet inte vad man ska göra. Alla lärare har inte svar på allt, sa Mikaela Cedergren, 12 år.

– Vi har sett filmer om andra världskriget också och då förstod man vad som hade hänt. Och det kom en dansk motståndsmann på besök till oss och berättade hur de var under kriget.

– Man vet inte vad som ska hända ibland och då är det jobbigt. Men man vill också ta reda på saker och då blir det roligare, sa Jan Diar, 12 år.

– Fast jag förstår inte varför de höll på sådär. Jag har hört att Hitler hatade sin pappa. Men hur kan man ta kål på så många människor? Varför byggde de koncentrationslägren, varför kunde de inte låta judarna vara. Först när jag fick reda på förintelsen så kände jag ingenting, men nu känner jag en massa, fortsatte Mikaela.

– Vi hörde hur Hitler höll på och skrek i en av filmerna. Man förstod att folk var rädda för honom, sa Liv.

– I tisdags pratade vi om judendomen, sa Jan.

– Och judarna har varit förföljda hela tiden. Man förstår inte hur de har kunnat gå vidare efter alla förföljelser. Men det var bra att de gjorde det, för annars hade vi inte vetat hur det var. Man måste vara väldigt stark om man ska klara av det. Jag tror att jag hade blivit känslokall. Men kommer det en ny Hitler

kanske vi känner igen honom nu. Jag tycker att vi kan jättemycket nu och att vi vill lära oss mer, sa Liv.

En annan väg

En helt annan väg att bryta ämnets isolering valde slöjdläraren Kenneth Remnäs.

– Egentligen vill jag inte ha någon slöjdundervisning alls. Jag tror att jag kan nå målen i slöjd genom att göra saker i de andra ämnena. Jag tror att i det skapandet kan jag få in mina tekniker.

– Min dröm är en öppen skola där det inte finns några ämnesgränser och där elever och lärare arbetar tillsammans och skoldagen bildar en helhet. Eleverna ska till exempel kunna komma till slöjden när de har lust.

Det var också en modell som Kenneth Remnäs började med under slutet på hösten. Eleverna fick själva välja när de ville vara hos honom i slöjdsalen. Det som då hände, var att det bildades åldersblandade grupper med elever som trivs ihop. Eleverna valde slöjdtider efter vilka andra elever som valt samma tider.

– Men det blir mer krävande för mig. Jag och några andra slöjdlärare håller på att arbeta ut ett dokumentationssystem för vad eleverna gör i slöjden.

Slöjdens väg in i andra ämnen tar sig fler uttryck. Tillsammans med läraren och eleverna i trean byggde han en modell av Alingsås stad. Sen satte de igång med en storyline om stenåldern. De byggde en stenåldersby i salen och de planerade att åka till en stenåldersby och leva på stenåldersvis en dag.

– Koka mat i gropar och så.

– I fyran och femman jobbar vi med ett

konstprojekt där vi gör ramarna i slöjden. Och längre fram ska Lisa och jag jobba med no och slöjd tillsammans. När ombyggnaden är klar kommer det att finnas en dörr mellan slöjdsalen och no-salen. Då kommer vi att kunna jobba tätt ihop, arbeta laborativt, göra redskap i slöjden som kan användas i no och en massa annat. Tillsammans med Svante har jag pratat om att ha göra ett gemensamt projekt med bild, slöjd, so och språk för åttor och nior längre fram. Vi tänkte konstruera en möbel åt en firma, göra en reklamkampanj som vi översätter och åka ut och presentera det för ett företag på orten som vi har haft kontakt med förut.

Kenneth drivs bland annat av minnen från sin egen skoltid på 60-talet i just Afzeliiskolan.

– Jag är dyslektiker och såna var ju dumma i huvudet då. Men jag minns hur viktigt det var för mig att hitta flera sätt att lära mig på och hur viktigt det var att jag fick bestämma själv, för att jag skulle tycka att det var roligt att lära.

EN PEDAGOGISK ARKITEKTUR

Ytterligare några månader senare står skolan ombyggd och färdig. Den ursprungliga byggnaden med sina stora klassrum som stomme i den pedagogiska arkitekturen finns kvar. Men på de olika våningsplanen har arkitekterna lyckats spränga in gruppum och allrum, ett mediatek och ett rum för skapande verksamhet. En dörr har öppnats mellan slöjdsalen och den nya no-salen. Den gamla källarvåningen har gjorts användbar genom att marken grävts ut framför och nya stora fönster har satts in. Och i källarplanet ligger ett nytt

arbetsrum för lärarna, personalrum, rektors-expedition, förskoleklassens hemvist och delar av fritids.

– Äntligen börjar de pedagogiska idéerna ta plats i lokalerna istället för att försöka överleva under en ombyggnad, beskriver Agneta Kristensson.

Idéerna om de för eleverna meningsfulla helheterna som man skulle kunna kalla de pedagogiska idéerna. Idéer som tar sig konkreta uttryck i samarbetande lärare, sammanhängande arbetspass, förändringsbara scheman, ämnesövergripande arbeten av olika slag, elever som frågar, tänker, rör sig fritt mellan olika hemvister, allrum, grupprum och verkstäder.

Men det finns också ett annat samspel, än mellan rum och det liv som pågår i rummen. Och det är samspelet mellan skolledare och lärare.

– Vara tydlig, kunna prioritera, skydda lärarna från rädslan att misslyckas, lämna ifrån sig problemlösningen, personifiera utvecklingsuppdraget, det är några viktiga sidor, tycker jag.

Det hon ser efter nära två år som rektor är att viljan att ta eget ansvar hos lärarna har ökat. De löser många problem själva, bland annat vikariefrågan. Hon tycker att hon blir stöttad i sitt ledarskap, att hon är både formell och informell ledare, något som är nödvändigt för att ledarskapet ska fungera. Och det finns ett öppet klimat där lärarna diskuterar sin oro för att misslyckas.

– Det är en parallell process. Eftersom jag varken har haft intresse eller ambition att upprätthålla prestige så har inte heller lärarna det. Det är meningen att det tillåtande klimatet ska transplanteras genom hela orga-

nisationen. Det ska finnas framför allt för elevernas skull. Alla elever ska ha rätt att få finnas på sin nivå och de ska våga fråga om det de inte vet, på samma sätt som lärarna vågar prata om det de är osäkra på.

När det gäller timplaner, kursplaner och betygs-kriterier så menar hon att läroplanens mål måste vara överordnade timplanerna, att man för att frigöra sig från ämnesstyrningen i kursplanerna bör stämma av med kursplanerna efter att man först skapat de ämnesövergripande temana, att betygs-kriterierna, som hela tiden ses över, ger utrymme för många olika pedagogiska vägar. Den elev som behöver få starta dagen i en verkstad för att få en bra start och hitta sig själv, ska få göra det och så vidare. I skolans arbete med styrdokumentet deltar all personal. Att eleverna når målen är lika viktigt för förskollärare och fritidspedagoger som för lärare, oavsett vilka årskurser de arbetar med. Alla är lika delaktiga.

– Den konstruktiva oron rör hur eleverna ska nå målen, inte hur timplaner och annat följs. Först om vi inte når målen, då kan elever och deras föräldrar börja fundera på om de har fått de timmar de är garanterade. Man måste förstå att de ramar och regler som finns är till för att garantera en bra skola, inte för att binda upp arbetet i detalj.

När det gäller framtiden ser hon några intressanta utvecklingssteg.

– Nu handlar det om att svälja hela pillret. Jag har lämnat över arbetstiden till arbetslaget. De får själva organisera sig och ta ansvar för hur de arbetar. Om det är så att någon jobbar mer och någon mindre så får de lösa det själva. Ska vi komma till skolutveckling så

måste den komma underifrån och lärarna måste förfoga över medlen. Samtidigt tror jag att det är viktigt att då och då förändra sammansättningen i arbetslagen, så att de inte stelnar.

– Jag ser också att klassen kanske kommer att upplösas längre fram, vi får någon form av grupper och mentorer istället. Kenneth är lång framme i de tankarna. Hela tiden handlar det om att leta efter de små möjliga förändringarna, istället för att bara se de stora.

– Men hela tiden måste förändringen arbetas in. Jag tänker på diskussioner som vi till exempel haft om när lärande äger rum. Jag sa vid ett tillfälle: Jag tror att lärande äger rum oavbrutet, på de mest konstiga ställen. En promenad eller en diskussion med barnen

kan vara väl så lärande som att sitta i skolbänken. Efter ett tag kom lärare tillbaka med funderingar kring detta och i såna lägen är det viktigt att lyssna. Många gånger har jag sagt att ni får sova på saken, vi löser inte det här nu. Det är som om vi lägger in saker i bakhuvudet för bearbetning. Saker som vi tar fram igen så småningom i bearbetad form. Och då gäller det att inte låta det hela rinna ut i sanden.

Det första är att våga sig ut i det okända, det är andra att komma förbi pratandet till konkret handling, det tredje att inse att den konkreta handlingen ständigt måste förändras. Något färdigt sluttillstånd för skolans utveckling finns inte.

Två lärare i varje klass

Varför har skolan problem som andra verksamheter överhuvudtaget inte har?

Varför kan skolan inte lösa problem som andra organisationer klarar av att lösa?

Varför kör skolan så ofta fast i sina inre problem?

Så förutsättningslöst började några lärare på Navestadsskolan i Norrköping fundera för några år sen.

- Man kan få aha-upplevelser när man tittar på världen utanför skolan eller när man läser böcker om helt andra samhällsområden. Det ger insikter om hur man kan lösa problem i skolan, beskriver Birgitta Ericsson, lärare.

- En sådan insikt är att man alltid måste jobba med det osynliga i organisationen först om man vill förändra den. En sån osynlighet kan till exempel vara det motstånd mot nya tankar som alla i en organisation bär på.

Navestadsskolan är en stor 6-9 skola av bunkermodell i en typisk problemförort med hög arbetslöshet, hög andel invandrare, hög andel ensamstående föräldrar och så vidare. Navestad har kommunens högsta ohälsotal.

Navestadsskolan har varken den lilla skolans behändighet, den nybyggda skolans ändamålsenlighet eller villaförortsskolans problemfrihet.

Här fanns alla slags svåra förutsättningar och personalen var i det närmaste desperat.

Och kanske var det just bristen på goda förutsättningar som fick förutsättningslösheten att växa fram. Att lära av andra organisationer än skolan, blev ett sätt att hitta ny inspiration.

När Gunvor Svensson, rektor, kom till skolan 1992, fann hon en stor uppgivenhet. Hon fann elever som hade tagit kommandot och hon fann rädda lärare som gjorde allt för att söka sig bort från skolan. Hon fann hårt slitna lokaler, där det mesta av utrustningen var stulen.

– Gardinerna hängde på trekvart, datorerna fungerade inte och det fanns ingen ljud-dämpning för att ta några exempel, beskriver hon.

– Vi började med att rusta upp så att det inte skulle se ut som en Harlemskola. Vi köpte in nya datorer, bytte ut elevskåpen och hyvelbänkarna. Vi drog in föräldrarna i arbetet och satt vakt på kvällarna för att mota bort tjuvarna.

Detta skulle bli början på ett sätt att arbeta i skolan och organisera skolan som var mer framsprunget ur praktiken än ur teorier. Steg för steg prövar sig rektor och lärare fram till nya lösningar. Förändringar växer fram, mer än planeras fram.

Ett steg som skulle visa sig viktigt hade tagits redan för sju, åtta år sedan. So hade varit ett block och no ett. Men nu genomfördes teman som integrerade både so och no, under vardera sex veckor i sjuan, åttan och nian. Hela skolan involverades i temana. Och involveras. Temana är fortfarande en del av skolans arbetssätt.

– Temana utformades så att både so och no kom in naturligt. I sjuan handlar det om universum och jordens utveckling, i åttan om kärlek och relationer och i nian om miljö, berättar Torbjörn Bindekrans, lärare.

– Vi upptäckte att det var väldigt givande att arbeta på det sättet och att ungarna uppskattade det. Vi fick själva ut mycket av det. I so hade vi också börjat arbeta med en modell som tar upp begrepp gemensamma för samhället som helhet. Det inspirerades oss till att tänka mer i helhetsbanor.

Teman eller projektarbeten har sedan dess varit ett naturligt inslag i skolan.

Funderade vidare

Klass 6B har just börjat med sitt första stora "Uppdrag", ett miljötema som ska pågå tills de lämnar Navestadsskolan efter år 9.

De sitter djupt upptagna med den första uppgiften i Uppdraget. De ska skissa på och utrusta ett rymdskepp som ska vara på resa i 6 000 år. Eller så arbetar de med uppgifter i engelska, matematik eller något annat ämne.

Klass 6B arbetar intensivt i sitt hemklassrum eller kontor som det kallas, men det betyder inte att de är tystlåtna. En levande ljudmatta lägger sitt filtrerande väsen över arbetet. Elevernas frågor till lärarna skär högljutt igenom den.

– Men jag har gjort mina uppgifter i matte, hörs en elev påpeka.

Birgitta Ericsson, so-lärare och Torbjörn Bindekrans, idrott/no-lärare, arbetar i par i klass 6B. De är två lärare i samma klass. Två lärare som fördelar samspelet med eleverna mellan sig. Att lägga resurserna så att de flesta klasser kan arbeta med två närvarande lärare är en av Navestadsskolans innovationer.

Många av eleverna kommer från hem med bristande studietradition. Självförtroende och framtidstro saknas hos många. Därför var oron i klasserna stor. Två lärare i varje klass gör skillnad.

Det var för dryga tre år sen som Birgitta Ericsson och Torbjörn Bindekrans började fundera vidare utifrån de svårigheter som fanns på skolan och utifrån de positiva erfarenheter de hade av tema- och projektarbeten. Tema-arbetena hade rullat på några år.

– Vi började fundera på om man inte skulle kunna koppla ihop mer saker. Men när vi tänkte i de banorna så upptäckte vi hinder

överallt. Det var schemapositioner och det var tjänstefördelningar och jag vet inte allt vad det var, beskriver Torbjörn Bindekrans.

Organisationen var hindret för utveckling.

– Vi satt i våra arbetsenheter som skolan har varit organiserad i sen 20 år tillbaka och diskuterade. I vår arbetsenhet arbetade vi fram ett förslag på en jätteskola där allt var fint och helhet var den rådande principen, berättar Birgitta Ericsson.

– Vi presenterade förslaget för de andra arbetsenheterna på en studiedag. Alla tyckte att det var ett jättebra förslag och att det var roligt att lyssna på oss. Sen gick vi alla tillbaka till skolan och fortsatte att arbeta som vanligt. Ingenting förändrades.

En liten depression blev resultatet för idégivarna. Men de lärde sig också något.

– Vi gjorde vår första viktiga erfarenhet när det gäller att förändra en organisation. Alla som jobbar i en organisation är individer med egna behov, egna idéer. Därför måste de bli behandlade som individer. Och du kan inte frälsa dem med dina egna idéer, inte alla i alla fall, beskriver Torbjörn Bindekrans.

Det fanns alltså två problem. Det första var organisationen. Det andra var frälsarambitionens svaga verkningskraft.

Kopplades bort

Nästa steg var ganska radikalt.

– Vi bestämde oss i vår arbetsenhet, eftersom vi var eniga om hur vi ville jobba, att be rektor att koppla bort oss från resten av skolan under ett år. Lärarna i vår arbetsenhet slutade att undervisa i andra enheter. Vi blev

en enhet som var självförsörjande med lärare. Och det var ett mycket viktigt steg, fortsätter han.

En av de grundläggande principer som pilotarbetsenheten diskuterade sig fram till var att eleverna skulle möta få lärare som istället hade mycket tid med dem. Helst inte fler än de lärare som fanns i arbetsenheten. Det innebar att lärarna måste bredda sin ämneskompetens.

Men innan dess skulle flera saker hända. Den frikopplade arbetsenheten väckte naturligtvis känslor hos resten av personalgruppen. Misstänksamhet var en av dessa känslor. Åkte den frikopplade enheten i en särskild gräddfil med extra resurser?

– Nej, vi hade inga extra resurser. I själva verket hade vi lite mindre pengar än de andra, förklarar Torbjörn Bindekrans.

Och så jobbade de hela läsåret 1995/96 i sin enhet. Under det året kom en enhet till och ville pröva. Och så kom det en till och så beslöt rektor att alla arbetsenheter skulle kopplas fria och bli i huvudsak självförsörjande med lärare till nästa läsår.

– Då kom också rädslorna. Många lärare såg det som att de tvingades in i omorganisationen. De såg inte möjligheterna, berättar Birgitta Ericsson.

Menså småningom vände stämningen. Skolan kom med i kommunförbundets och lärarorganisationernas gemensamma skolutvecklingsprojekt Albatross. Arbetsenheterna eller "friskolorna" som de kallade sig tog i tu med det praktiska planeringsarbetet och inför höstterminen 1996 lossnade det. Under några planeringsdagar kom entusiasmen.

– Vi hade valt att inte gå runt och tala om

hur man skulle organisera arbetet. Vi tyckte att det var bättre att varje enhet planerade själva och gjorde sina egna erfarenheter. Men när stämningen vände så började man också fråga efter våra erfarenheter. "Hur gjorde ni när ni stötte på det här problemet?", frågade man. Vi sa hur vi gjorde, men vi föreslog också andra lösningar. Vi blev lite som en resurs i de andra enheternas utveckling, berättar Torbjörn Bindekrans.

Från hösten 1996/97 delades Navestadsskolan in i fem "friskolor", med fyra eller fem klasser, drygt 100 elever och åtta till tio lärare i varje friskola. Och Birgitta Ericsson och Torbjörn Bindekrans blev projektledare för Navestadsskolans utvecklingsprojekt.

Rektor Gunvor Svensson, som är ensam skolledare på skolan, delegerade allt som gick att delegera till "friskolorna". De fick ansvar för sin ekonomi, för sin schemaläggning och tjänstefördelning, för sin kompetensutveckling, för sin elevvård och för undervisningens innehåll. I varje "friskola" finns t. ex. en ekonomiansvarig som tillsammans med övriga ekonomiansvariga bildar en ekonomigrupp. Men rektor har det övergripande ansvaret och gemensamt för friskolorna finns skolsköterska, kurator, syo och vaktmästeri.

På samma sätt som en grundläggande princip på skolan var "så få lärare som möjligt runt barnen" så gjorde man "rätten att vara olika" till en grundläggande

de princip för friskolornas utveckling.

– Rätten att vara olika är en viktig sak för oss. Man ska vara överens om grundläggande värderingar, men i övrigt ska man få vara olika. Det handlar om generositet och tolerans, säger Birgitta Ericsson.

– Där har det skett en tydlig förändring. När jag gick i skolan så sa man: Du ska inte vara orolig för att det är orättvist. Vi behandlar alla lika. Nu säger man: Du ska inte vara orolig för att det blir orättvist. Vi behandlar alla olika, det vill säga efter vars och ens förutsättningar, beskriver Torbjörn Bindekrans.

Rätten att vara olika gäller alltså både för individ och kollektiv.

De grundläggande värderingarna formulerades i skolans vision som heter "Utvecklingsplan för Navestadsskolan". Den arbetades fram genom att man på ett personalmöte valde en grupp intresserade som skrev ett förslag. Under en vecka tänkte alla på skolan igenom förslaget och diskuterade det i sina enheter. Man kom in med ändringsförslag, skrev om och ändrade igen tills alla kunde skriva under. Att alla skulle skriva under var ett absolut krav.

– Genom att alla skrev under, så blev visionen ett slags kontrakt. Vi förband oss att ställa kravet på varandra att följa innehållet i visionen. Om vi inte hade den gemensamma visionen, så skulle vi ständigt hamna i diskussioner om detaljer.

Men sen är vägarna till visionens mål olika, säger Birgitta Ericsson.

– Och det är som sagt viktigt att vägarna är många, att "friskolorna" kan utvecklas i olika riktningar. Om alla lärare gjorde exakt likadant i hela skolan, så skulle det betyda att en del inte jobbade enligt sin övertygelse och det skulle leda till en sämre fungerande skola.

– En del i vår utvecklingstanke är att man inte ska dyglas på saker, säger Torbjörn Bindekrans.

Visionen betonar individualisering, samarbete och helhetstänkande som grund för det pedagogiska arbetet. Den beskriver "friskolornas" sätt att arbeta, elevernas och föräldrarnas inflytande, lokalernas användning och organisation och den beskriver steg för steg hur förändringsarbetet är tänkt att gå fram.

Under läsåret 1997/98 utformade arbetsenheterna sina egna pedagogiska plattformar som konkretiserade visionen ytterligare. De olika enheterna har dock kommit olika långt i nytänkande och i genomförande av sina idéer. Några är mer ämnesinriktade, andra jobbar mycket klassbundet och så vidare.

Verkligheten utanför

En viktig inspirationskälla för Birgitta Ericsson och Torbjörn Bindekrans är verkligheten utanför skolan.

– Det är till livet utanför skolan som eleverna ska till sen. Det är där de måste fungera. Och där måste man ha en egen drivkraft och till exempel kunna söka och värdera kunskap, säger Birgitta Ericsson.

Men omvärldsinspirationen gör det också lättare att våga släppa på gamla föreställning-

ar om vad som är möjligt att göra och inte göra i skolan. Vad kan skolan lära av andra organisationer och vad går att tillämpa i skolan? Det är frågor de hela tiden ställer sig.

– När vi ställs inför något nytt så frågar vi oss alltid. Ska vi göra så här? Hur fungerar en vanlig arbetsplats? På en vanlig arbetsplats stänger man till exempel inte in 25 personer i ett rum och förbjuder dem att prata med varandra. Vi försöker få samma principer att gälla för vuxna och barn i skolan.

– Det är ofta en känsla av att det här borde kunna fungera i skolan, det fungerar ju i världen utanför skolan. Jag ser hur de löser problem eller så ser jag att det inte ens har problem med det som vi har problem med. Det blir att jag tänker: Det här borde gå att lösa för det går att lösa på andra ställen.

Men samtidigt är skolan en alldeles särskild sorts organisation som skiljer sig från andra. Skolans produktion är en högst immateriell kunskapsreproduktion ofta genomförd under motstånd från deltagarna, trots att de är verksamhetens mål. Ledare (lärare) och ledda (elever) kommer från olika generationer och skillnaderna i kunskap, erfarenhet och attityder är mycket stora. Resultatet av reproduktionen visar sig successivt och på lång sikt och upplevs inte alltid meningsfull av deltagarna.

Detta ställer alldeles särskilda krav på verksamheten. Så stor trygghet som möjligt kombinerad med så stor frihet som möjligt. Det är den syntes som Birgitta Ericsson och Torbjörn Bindekrans kommit fram till måste gälla för deras arbete med eleverna.

– Det gäller att hitta balansen mellan de

två motiverande krafterna trygghet och frihet, säger de.

Tryggheten skapas i de täta relationerna med eleverna. Två lärare i varje klass och ett begränsat antal lärare i varje "friskola" gör det möjligt för lärare och elever att lära känna varandra.

Friheten skapas av flextiden, av de så kallade allt-timmarnas valfrihet, av elevernas egen planering, av rätten att sitta på olika platser i skolan och arbeta och av respekten för det som är viktigt för ungdomarna. På Navestads skolan har keps-på-eller-av i klassrummet slutat vara en stridsfråga.

– De får ha på sig det de själva tycker är fint, de får prata med varandra, de får tugga tuggummi, men inte äta godis i klassrummet, beskriver Birgitta Ericsson några för ungdomarna viktiga tecken på frihet.

Lärare behöver använda sin förmåga att gemensamt skapa trygghet för eleverna för att skolan ska kunna fungera för eleverna, särskilt om elevernas faktiska situation redan är otrygg på det ena eller andra sättet. Som underordnade och beroende unga människor har de svårt att på ett meningsfullt vis själva vända otryggheten till trygghet.

Systemet med ett begränsat antal lärare i varje "friskola" och två lärare i varje klass skapar mer trygghet än det traditionella ensamma ämneslärarsystemet.

– Det var avgörande för utvecklingen att vi skapade de här mindre enheterna i form av "friskolor", säger Torbjörn Bindekrans.

"Friskolorna" bildades med utgångspunkt i de arbetsenheter som funnits i 20 år på skolan. Lärare som arbetat länge ihop, som därför känner varandra och trivs ihop, arbe-

tar nu tillsammans. Dessutom försökte man se till att ämneskompetensen blev så bred som möjligt i varje "friskola", så att de blev självförsörjande på lärare. Några lärare fick dock flytta på sig för att få det hela att fungera.

I Birgitta Ericssons och Torbjörn Bindekrans "friskola" arbetar nio lärare med en sexa, en åtta och två nior. Alla lärare utom slöjdlärares och musiklärarens har all sin undervisning inom "friskolan" och på liknande sätt fungerar det i övriga enheterna. Skillnaderna ligger i hur mycket lärarna jobbar tillsammans i klasserna.

Lärarna i B-språk undervisar också i flera "friskolor". Men de har kompenseras med att språksalarna lagts intill varandra så att de har stöd av varandra.

Bredda kompetensen

Trots ambitionen att åstadkomma så bred ämneskompetens som möjligt inom varje "friskola", så måste lärarna kompletteringsfortbilda sig för att täcka in alla ämnen. Men det är en kompletteringsfortbildning i egen regi.

– Vi är mentorer för varandra i arbetsenheten. Vi byter helt enkelt kunskap med varandra. Jag handleder i so och Torbjörn i no, för att ta några exempel. Jag satt senast förra veckan med två av lärarna som jobbar i nian och tipsade dem om litteratur och gick igenom deras undervisning, berättar Birgitta Ericsson.

– Ofta blir det så att vi viker någon timme då och då till handledning när det passar, fast vi har en fast tid på torsdagar avsatt. För en månad sedan gick jag igenom böcker och texter som lärarna skulle läsa in sig på i ett kemiavsnitt. När vi kommer närmare starten

så går vi igenom no-labbarna tillsammans, berättar Torbjörn Bindekrans.

Kompletteringsfortbildningen i egen regi är en av de kritiska punkterna i organisationen. Är det verkligen möjligt att fortbilda sig i ämnen på det här sättet, ämnen som normalt kräver universitetsstudier, undrar kritikerna.

Men de båda projektledarna anser att det trots allt handlar om undervisning på högstadienivå. Den är inte så avancerad att inte vuxna människor med handledning kan lära sig att undervisa i andra ämnen än de studerat på universitetet.

– På högstadiet ska vi ge eleverna en bred grund, inte specialisera in dem i en ämnesnisch, men det betyder inte att ämnesnivån ska sänkas, säger Torbjörn Bindekrans.

Gunilla Hubert, lärare i idrott, engelska, spanska och svenska som andraspråk, har läst in so och no och hon tycker att det har varit både jobbigt och väldigt roligt.

– Jag var tveksam först. Skulle jag klara av det? Jag tänkte att jag kommer inte att klara alla ämnen. Men vi har så stora problem och det är så mycket som är dåligt i skolan idag, att jag var beredd att pröva vad som helst, för det kunde inte bli sämre, säger hon.

– Och det är inte lika svårt med nya ämnen som jag befarade. Det handlar mycket om vem man samarbetar med. Anna-Clara och jag har ett bra samarbete och kombinationer som kompletterar varandra. Och har man ambitiösa lärare så fungerar vår fortbildning lika bra som den utbildning ämneslärare fått.

Läsning av litteratur har för övrigt blivit skolans kompetensutvecklingsredskap. Både av ekonomiska skäl och effektivitetsskäl. Att åka iväg och lyssna på föreläsningar kostar pengar och leder sällan till förändringar av

skolans praktik.

Men tack vare ett tillskott av pengar från utbildningsdepartementet satsar de från och med höstterminen 1998 på nya kompetensutvecklingsidéer. Varje dag avsätts fem minuter till reflekterat skrivande i egna lärardagböcker. En gång i veckan lite mer tid till läsning av de egna reflektionerna. En gång i månaden kommer dessutom ett "bollplank" farande från lärarutbildningen i Linköping och bollar tillbaka bollarna. Dessutom har varje lärarpar valt ett område att studera och utveckla i den egna klassen. Det kan vara flexitidsfrågan eller planeringsgrupperna eller något annat som de själva valt. Under höstterminen provar, experimenterar och utvärderar de området och sen redovisar alla sina resultat inför varandra.

– På så sätt får vi en guldgruva av erfarenheter att ösa ur. I november kommer vi också att ha några upptaktsdagar när vi tänker och pratar om hur vi kan utveckla lärarrollen till en trädgårdsmästarroll som vi kallar det, beskriver Birgitta Ericsson.

Arbetsenheterna bestämmer själva när de träffas. Det blir ofta någon gång i veckan eller varannan vecka för att reda ut praktiska angelägenheter och någon gång i månaden på kvällstid för att föra mera övergripande diskussioner i pedagogiska frågor. Det verkligt nära pedagogiska samarbetet sker i lärarparet.

– Jag reagerar mot det här att alla lärare ska känna alla barn. Tjugo personer ska in och röra i barnen och så ska de ha mentorer och så blir det tre mentorer i varje klass och rätt rörigt för ungarna. Vi håller istället ganska mycket på det här med en sammanhållen

klass och nära kontakt med få lärare för barnens del.

Två lärare i varje klass, ett mini-arbetslag om man så vill, är en av Navestadsskolans innovationer. Men det innebär inte att alla lärare jobbar i par hela tiden. Det varierar mellan "friskolorna". Men de som gör det, tycker att förändringen är stor.

– Det är en sån skillnad att det inte är klokt att jobba två lärare tillsammans i en klass. Är man ensam får man klara av konflikter och disciplin samtidigt som man ska undervisa. På den här skolan med många oroliga elever är det ett omöjligt jobb. Jobbet blir helt annorlunda om man är två i klassen. Och vi jobbar också mycket övertid, men vi gör det gärna för det fungerar mycket bättre då, säger Gunilla Hubert som ursprungligen är lärare i idrott, engelska, spanska och svenska som andraspråk och arbetar tillsammans med Anna-Clara Ekström i 8B som från början undervisade i bild, ma, no.

Också Roger Wall, so- och datalärare och Agneta Lovén-Angström, idrottslärare jobbar i par i klass 6A.

– Vi har ungarna i samtliga ämnen utom bild, musik och B-språk. För att gå dubbelt 20-25 timmar måste vi ta 4-5 timmar av vår fritid. Vi får alltså en massa övertid, men vi har också möjlighet att ta ut komptid då och då, beskriver Roger Wall.

– Tidigare hade jag mellan 100 och 150 elever, nu har jag 26. Och det är en jätteförändring att vara två i klassrummet. Man har ungarna väldigt många timmar och får en helt annan relation till dem, mer av en medarbetarrelation. Nu när jag har en elev som krisar så ser jag flera sidor av honom och förstår bättre vad det handlar om.

Roger Wall vill ha samtliga timmar i klassen i framtiden. Men han vet inte om det är möjligt.

– Det är ett jättearbete att hålla nivåerna i de olika ämnena i alla årskurser. Men nästa utvecklingsprojekt, som jag ser det, är att jobba mer tematiskt än vad vi gör nu.

Stökig början

"Friskolornas" begränsade antal lärare och par-lärarskapet skapar trygghet för eleverna. Friheten beror fram för allt av det ökade inflytandet över de egna arbetsuppgifterna och den egna arbetssituationen.

Friheten är tänkt att leda till en allt högre grad av ansvarstagande och koncentration på uppgiften för elevernas del. De ska bli allt mer uppgiftsorienterade under resans gång. Men den första tiden med Birgitta Ericssons och Torbjörn Bindekrans nya sexa var svår.

– Då var det lättare året innan när vi hade en nia. De har ett större lugn och det gör att de fungerar bättre i självständiga arbetsuppgifter. Några killar satt tillsammans kring ett stort bord och jobbade i stort sett självständigt. Ibland arbetade de enskilt, ibland i par, ibland i grupp. De skötte sig själva och efterfrågade oss lärare ganska lite. Det gjorde att vi fick mera tid till de elever som behövde oss. De första veckorna i den nya sexan var i det närmaste katastrofala. Eleverna kommer alla från olika hemförhållanden, klasser och skolor och det var ingenting som fungerade i början, berättar Torbjörn Bindekrans.

– Men vi var beredda på att det skulle ta tid innan de förstod uppläggningsen och började fungera socialt med varandra. Vi räknade med en utveckling fram till jul, påpekar Birgitta Ericsson.

Och plötsligt vände det. Tidigare än de båda lärarna hade räknat med. Det var som om eleverna plötsligt förstod, vad det var lärarna ville att de skulle göra och blev entusiastiska. Flera elever hade varit i det närmaste förtvivlade över det krav på egen planering som lärarna ställde på dem. Men steg för steg lotsade lärarna dem till ett större mått av eget ansvar.

– Under tiden är det lätt som lärare att falla tillbaka och säga: Vi struntar i det här och gör som vi alltid har gjort istället, säger Torbjörn Bindekrans.

Den nya friheten manifesterar sig på flera sätt. I rum, i tid och i innehåll.

Kontor. Navestadsskolan är en trångbodd bunker. Lokalerna är gjorda för traditionell klassrumsundervisning och lärarna har fått göra så gott de kan för anpassa lokal-användningen till de nya idéerna. De har börjat med att kalla klassrummen för kontor. Eleverna har en egen plats och en egen hylla i kontoret, skåpen i korridorerna är borta. De har en viss frihet att sitta på andra ställen och arbeta. Birgitta Ericssons och Torbjörn Bindekrans sexor har gjort korridoren utanför kontoret till arbetsplats. Den gamla kafeterian har gjorts till studiehall och en ny kafeteria har öppnats mitt i skolan. Ett bibliotek är under uppbyggnad och troligtvis flyttas områdesbiblioteket dit. Några av "friskolorna" har lyckats muta in ett antal näraliggande klassrum som sina.

– Vi märker när vi är ute och pratar på skolor om hur vi arbetar att det är väldigt många som säger, att det där kan vi inte göra för vi har inte de förutsättningarna. Och då säger vi: Ta det du har och nöj dig med det till

att börja med. Sen så ska du börja fundera på hur du vill att eleverna ska fungera. Vill du ha elever som är sugna på att jobba, som vill göra sin uppgift, som vill ta ansvar och så vidare. Hitta en modell där du får fram de här egenskaperna. Sen kan du titta på hur du vill förändra lokalerna så att de passar. Det räcker aldrig med att bara bygga om en skola, det gäller att hitta den inre strukturen, säger Torbjörn Bindekrans.

– Arbetet med det osynliga ska komma först. Det är väldigt viktigt, säger Birgitta Ericsson.

Flexitid. Eleverna har flexitid en eller flera dagar i veckan. Det betyder att de kan komma och gå inom vissa tider, precis som på en arbetsplats. Var tionde minut bokförs med ett kryss. De flesta elever samlar på sig övertid. Den som har tillräckligt många kryss kan med föräldrarnas tillåtelse ta ledigt en hel dag.

– Vi har börjat träna att de ska kunna öppna klassrumsdörren och gå in och sätta kryss själva. Sen kommer vi lärare efter ett tag och då sitter de flesta och jobbar med någon uppgift redan, beskriver Birgitta Ericsson.

– Och vi har inte elever som kommer för sent och säger "ska vi sluta snart?", utan vi har elever som blir sura på oss när vi inte låter dem jobba över och som vägrar ta ut sin flexitid. Nu är det deras tid handlar om och då kommer motivationen. Sådana små saker har stor betydelse för hur det fungerar i skolan.

– Sen vi började med flexitiden och med större frihet överhuvudtaget har eleverna börjat jobba otroligt bra. Många som behöver extra stöd stannar självmant kvar på eftermiddagen och jobbar över och då har vi möjlighet att hjälpa dem. De har börjat förstå att de gör

det för sin egen skull och inte för vår skull, säger Gunilla Hubert.

Flexitidsidén är lärarnas egen uppfinning. Men när de senare läste Ingrid Westlunds avhandling om elevtid fick de sina tankegångar bekräftade.

Allt-timmar. På allt-timmarna kan eleverna välja om de vill arbeta med svenska, engelska, matematik, so eller no. De kan välja när de vill arbeta, de kan välja var de vill arbeta, de kan välja vem de vill arbeta med och de kan välja vilken nivå de vill arbeta på.

– Allt-timmarna planerades inte fram utan växte fram utifrån elevernas behov som vi var lyhörda för. De kom ofta och frågade om de inte kunde få göra klart uppgifter de hade fått av andra lärare i andra ämnen. Vi började låta dem göra det och vi slutade bry oss om vilket ämne som stod på schemat. Till slut införde vi allt-timmarna, berättar Birgitta Ericsson.

Veckoplanering. Allt-timmarna är inte en formlös massa tid, utan styrs upp av elevernas veckoplanering, av genomgångar, föreläsningar och no-labbar, redovisningar och uppföljningar av olika slag.

– På fredagar följer vi upp vad eleverna gjort under veckan. Och då är det viktigt att vi är tydliga, eleverna måste känna att vi har kollen på vad de gör, annars kan de bli sittande veckovis och inte komma någonstans, säger Torbjörn Bindekrans.

Allt-timmarna innebär en rejäl frigörelse från timplanerna. Hur många timmar eleverna ägnar åt det ena eller andra ämnet har slutat vara intressant. Nu är det målen som styr.

– Men det är viktigt att inte lämna eleverna

helt fria i val av stoff och mål, menar Roger Wall.

– Man måste räkna med minsta motståndets lag. Det finns en risk att eleverna inte kräver tillräckligt mycket av sig själva, om inte lärarna är tydliga i vilka krav de ställer.

Uppdragsorientering. Lärarna strävar efter det de kallar uppdragsorientering. De vill att eleverna successivt ska lära sig att arbeta självständigt, utåtriktat och med fokus på uppdraget.

– Nu i år sex jobbar vi med korta saker som pågår en vecka i taget. Det gör vi för att träna verktygen, att göra tankekartor och att söka och värdera fakta. Den här veckan jobbar de med att i engelska skriva dialoger på minst 20 rader som sen ska spelas upp, skriva dagbok och läsa en text. I matematik ska de minst lösa 40 uppgifter beroende på val av nivå (det finns fyra nivåer) och i svenska och oä ska de börja jobba med uppdraget, miljötemat i form av ett rymdskeppsbygge, som ska pågå till de slutar grundskolan. Dessutom har de alltid en timme läsning i veckan. De här uppgifterna kan de göra när de vill under veckans allt-timmar. Senare kommer vi att arbeta med längre arbeten i till exempel engelska och matematik. Dessutom kommer skolans gemensamma teman in. När de går i nian är tanken att de ska arbeta mycket utanför skolan. Skolan ska vara en bas som de utgår ifrån. När vi har pratat om framtiden så har vi lekt med tanken att man skulle kunna ha ett kontor på stan, hyra lokaler av ABF och ha jympan på gymmen istället för att vara instängda i en skolbyggnad, beskriver Birgitta Ericsson.

Råd och stöd

Till stöd för verksamheten finns individuella studieplaner för varje elev, en planeringsgrupp med elever och ett föräldraråd i varje klass och en observatörsgrupp för "friskolan". Dessutom finns ämnesgrupper där ämnena utvecklas och diskuteras.

På de individuella studieplanerna anges nuläge, mål för perioden, strategi för att nå målen och utvärdering för alla ämnen, för färdigheter och för personlig utveckling. De färdigheter som tas upp är läsa, skriva, söka, värdera, sammanställa, lösa problem och kunna uttrycka sig. Självförtroende, ansvar och relationer tas upp under personlig utveckling.

– Det är lika viktigt att arbeta med samspelet i elevgruppen som att jobba med romarriket och periodiska systemet. Vi är inspirerade av Daniel Golemans bok "Känslans intelligens", när vi jobbar medvetet med att lära eleverna känna igen vilka känslor de har, så att de kan välja hur de uttrycker dem och hur de handlar i olika situationer, berättar Birgitta Ericsson.

Planeringsgrupper med elever i varje klass håller på att bildas. De ska planera innehållet för en period i taget.

Föräldraråden består av fem föräldrar som träffar varje friskolas lärare en gång i månaden. De träffas hemma hos varandra och diskuterar det som sker i skolan. Varje förälder i föräldrarådet håller kontakt med ett antal föräldrar i klassen. Alla föräldrar i klassen träffas på egna möten. Föräldrarna är också med på läger och utflykter och andra aktiviteter.

En observatörsgrupp har också bildats. Den

består av två före detta elever, en kommundelspolitiker och två företagare som kommer en dag om året. Går runt på skolan och frågar om hur det går med det som planerats och så vidare.

– Det här ni pratade om förra året. Det ser jag inte något av i år. Vart tog det vägen? Eller vad är det här för något, det har ni inte pratat om tidigare? Sådana frågor kan de komma med och det hjälper oss att tydliggöra processen. Det är väldigt lätt att bli blind när man är mitt uppe i saker. Man kanske inte märker att det händer saker eller så glömmar man bort vad man föresatt sig, för att man inte har skrivit upp det. Jag tror att det finns saker som vi har bestämt tjugo gånger som aldrig har blivit av. Men vi försöker få ner allt som vi tillsammans har enats om på en checklista som vi bockar av på efter ett år. Det här är utfört, det här har vi struntat i för det var ingen bra idé och det här skjuter vi till nästa år istället, beskriver Torbjörn Bindekrans.

Förändringens kärna

Att koncentrera förändringsarbetet till de osynliga, inre strukturerna i skolans verksamhet.

Att inse betydelsen av små förändringar i hur ansvar/inflytande fördelas mellan lärare och elever.

Att förstå och respektera de olika "friskolornas" behov av att finna egna utvecklingsvägar.

Att våga delegera ledningsuppgifter till friskolornas lärare.

Att sätta lärarnas kreativitet i centrum, inte skolledarens.

Det är essensen i Navestadsskolans utvecklingskoncept.

Koncentrationen på det osynliga handlar om att arbeta med lärares föreställningar kring vilken förändring som är möjlig. Ofta finns ett motstånd mot nya tankar och en rädsla för det okända. Yttre begränsningar görs till oöverkomliga hinder och förändring behöver inte prövas. Bearbetning av rädslan för förändring skapar förutsättning för utveckling.

De små förändringarna i inflytande/ansvar i relationen mellan lärare och elever, syftar till att genom ökat elevinflytande få eleverna att bli mera självständiga och ta mer ansvar.

Friskolornas frihet att finna egna vägar, delegeringen av ledningsuppgifter och beto-

ningen av lärarnas kreativitet handlar på samma sätt om att förena inflytande, ansvar och kreativitet.

Det gemensamma för de olika inslagen i konceptet är alltså viljan att skapa förutsättningar för självständig utveckling och beslutsfattande genom att ta bort inre och yttre hinder.

– Man måste alltid räkna med att allt börjar i människors känslor och man måste ha tentaklerna ute hela tiden. Att få människor att känna att de får utlopp för sina idéer är viktigt. Att undanröja negativa känslor, men också att ta tag i konflikter är viktigt. Det är samma som när man jobbar med ungar, det är samma sak som i alla organisationer, säger Birgitta Ericsson.

Tre kunskapskulturer växer fram

- En kultur som fokuserar på kunskap om den konkreta omvärlden.
- En som låter elevers upplevelser och inre utveckling stå i centrum.
- Och en som betonar det problemlösande mötet mellan olika kunskapsområden.

Mycket förenklat skulle man kunna beskriva Kråkbergsskolans tre husbaserade kunskapskulturer på detta sätt. Lärarna i A-husets arbetslag beskriver sig själva som ganska praktiska och konkreta. Utgångspunkten för arbetet finns ofta i den nära omvärlden. B-husets lärare möter varandra intuitivt. Elevernas inre utveckling är kärnan i arbetet. Medan C-huset präglas mer av långt gående integration mellan olika ämnen.

Kulturerna är det bearbetade resultatet av lärares och elevers nära och kontinuerliga samarbete under flera år. De medverkande människorna lämnar alla sina spår.

Samtidigt härstammar de tre kulturerna ur en gemensam skolsyn, där elevens inflytande och upplevelse av helhet är grunden.

Kråkbergsskolan, en 7-9 skola, i Södra Sunderbyn utanför Luleå tillhör de skolor i Sverige som har lång erfarenhet av nära arbetslagsarbete och arbete med breda kunskapsområ-

den, istället för ämnen. Ett "hus", ett arbetslag, en gemensam grupp elever. Så kan den slagkraftiga treenigheten beskrivas.

– Den här skolan är annorlunda. Det är slappare här och man får ta mer ansvar och jobba självständigt, beskriver Linda Sennström, 8B, motsägelsefullt sin upplevelse av Kråkbergsskolan.

– Man får bestämma mer och då är det roligare och då går det bättre, säger hennes klasskamrat David Lundström.

– Man lär sig mer, men det känns inte lika pluggigt. Det är mest i språk som vi pluggar, förklarar sig Linda.

De båda eleverna sätter fingret på en av kunskapsinförskaffandets traditionella grundteser. Lära sig är detsamma som att plugga och det är per definition jobbigt och tråkigt.

För skolans ledning handlar det om att förstå vilken bult som är grundbulten.

– Det handlar om tillhörighet till en grupp. Gruppen får inte vara för stor och inte för liten. Det får varken vara för många eller för få barn och vuxna i gruppen. Gruppen ska vara gripbar, den ska kännas som en enhet och det ska kännas när gruppen utvecklas. Och då är det nödvändigt att alla känner alla i gruppen, beskriver Gunvor Sehlberg, rektor.

Hon står på Torget, Kråkbergsskolans kombinerade centralhall, aula, utställningshall,

kafé och arbetsrum. Här mynnar korridorerna som leder till vart och ett av de tre "husen". De ligger som vingar ut från mittbyggnaden. I varje hus ryms en sjua, en åtta och en nia i var sitt klassrum, och här finns no-labb, grupp- rum, lärarnas arbetsrum, toaletter och egna ingångar till husen. Verkstäderna, dvs bildsal, musikal, slöjdsal, textilsal och hemkunskaps- sal ligger samlade runt Torget. Gymnastiksa- len inte långt därifrån.

– Vi hade många värdediskussioner innan vi satte igång att bygga skolan 1991. Vi prata- de om hur vi såg på framtidens skola. Vilka situationer och miljöer som är gynnsamma för barn och vilket förhållningssätt vi måste ha som vuxna, berättar Gunvor Sehlberg om planeringsarbetet.

– Vid såna diskussioner är min roll att vara tydlig och ta vartenda ord som sägs på allvar. Och när vi har kommit fram till värderingar som alla är överens om, då har vi en bra utgångspunkt för att gå vidare.

Planeringsarbetet genomfördes tillsam- mans med en rad arbetsgrupper av olika slag. De formulerade några riktlinjer för arbetet, en slags lokal läroplan.

- Skolan skulle försöka lära barnen att vara delaktiga i sitt eget lärande.
- Skolan skulle försöka hitta helheter till- sammans med barnen genom att ar- beta i övergripande kunskapsområden.
- Skolan skulle betona de kulturella uttrycksformerna genom att låta de praktiskt-estetiska ämnena få en viktig roll inom kunskapsområdena.
- Skolan skulle göra föräldrarna delak- tiga i innehållsplaneringen.

I ett par år höll de på att diskutera och plane- ra. Det viktigaste av allt var det lilla mänskliga perspektivet, att alla fick vara med och be- stämma, påpekar Gunvor Sehlberg.

– När vi diskuterade det här med elevinfly- tandet då var det mäktigt, alla var så engage- rade, för allt hänger ihop med allting.

Men sen när de väl satte igång i den ny- byggda skolan då var faran stor att allt skulle bli vid det gamla. Likheter mellan det gam- la och det nya fanns där. Hur skulle de låta det nya framträda, bli till, omsättas i praktiken?

De läste Skola för bildning, de lyfte fram det de tyckte var angeläget i den och de jämförde de egna riktlinjerna med läropla- nen. Sen handlade det om hur högstadiets ämnesspecialister skulle hitta fram till varan- dra.

– Det som hände då, det var att vi kom fram att vi måste jobba i arbetslag kring en sjua, en åtta, en nia. Och att varje hus måste vara så självförsörjande med pedagoger som möjligt. En ma/no-lärare, en svenska/so-lärare, en språklärare och ett par praktiskt-estetiska lä- rare i varje hus, det var de grundläggande områdena som måste täckas. Sen kom beman- ningen att se lite olika ut och variera mellan sex och sju lärare beroende på kombination- ner.

Något oerhört spännande följde, som Gun- vor Sehlberg uttrycker det.

– Jag sa precis som jag kände: "Jag har inte en aning om hur vi ska bilda de här arbetsla- gen." Men jag hade tänkt på några olika utvä- gar. Och så sa jag: "Det enda som känns rätt det är att jag provar ett sätt att bilda arbetslag och så får vi se hur det går." Jag skrev upp namnen på tre ma/no-lärare på tavlan och så

fick lärarna skriva upp sig under de namnen. De visste att det måste finnas en spridning i varje lag.

Skolan var nybyggd, lärarna nyrekryterade, de kände inte varandra och få hade erfarenhet av att arbeta i arbetslag. Det var ett steg rakt ut i en ny och okänd process. Arbetslagsutbildning och handledning fick de. Men vägen skulle bli lång.

– Men vi sa att märker vi att det här är alldeles fel då får vi ändra på det. Det är något som vi haft som riktlinje att kunna ändra på ett beslut om det inte fungerar. Jag tror att man inte får vara rädd som ledare att säga att man funderat på ett problem men att man tyckt att det varit svårt, och att det kan gå bra eller mindre bra, men om det går mindre bra då kan man förändra det. Det är inte märkvärdigare än att det går att göra något åt det.

– I skolan finns en rädsla för att pröva en lösning och kanske misslyckas. Men ofta är det så att det sällan blir helt rätt från början. Och då får man ta misslyckandet och omprövningen som ett tillfälle att lära sig, man får en värdefull erfarenhet. Här prövar vi och ser hur det går och så utvärderar jag organisationen varje år.

Och Kråkbergsskolans arbetslag har också förändrats på olika sätt. Under det första året prövades t ex idén med arbetslagsledare. Men den övergavs ganska snabbt.

– Vi kom fram till att alla skulle ta lika ansvar och alla skulle få samma information, lagen lägger till exempel sina egna scheman utifrån ett ramschema, de har hand som sin ekonomi och sin fortbildning. Så har vi arbetat i fyra år och det har utvecklat arbetslagen. Ledningspengarna använder jag till utvärderingar istället. Vi har haft en ma/no-lärare

som utvärderat B-språken eftersom många elever ville hoppa av från dem. De upplevdes tråkiga och de kom inte in i kunskapsområdena. En annan lärare gjorde djupintervjuer i arbetslagen om elevinflytandet och utvecklingssamtalen och så vidare.

De praktiska och konkreta lärarna huserar i A-huset

De säger att det har att göra med deras personligheter i A-husets arbetslag. Att det är verklighetsnära, praktiska och snabba till beslut.

Kerstin Ekström lärare i svenska, engelska och franska, Britta Edin ma/no-lärare och

Maj-Lis Rudström-Nyberg, so- och speciallärare tillhör alla arbetslaget i A-huset.

Dessutom ingår en lärare i so, engelska och multimedia, en lärare i engelska och tyska, en textillärare och två halvtidsmusiklärare i laget. Schemaläggningen är lite låst i huset eftersom språklärarna, de praktiskt-estetiska lärarna och specialläraren också arbetar i andra hus.

Arbetslaget förenar dem, stöder dem och kräver dem. För Maj-Lis Rudström-Nyberg var chansen att få jobba i arbetslag en av orsakerna till att hon sökte sig till Kråkbergsskolan. Hon ser arbete i arbetslag som nödvändigt i framtidens skola.

– Jag tror det eftersom vi har så många dimensioner i oss som kommer fram tillsammans med andra och som man inte utvecklar när man arbetar ensam. Man får stöd, man får peppning, man får kritik i laget och allt detta utvecklas vi av. Jag tror inte någon av oss skulle vilja vara utan laget. Vi har en nära arbetsrelation, men vi umgås inte på fritiden.

– Men det är inte lätt att arbeta i arbetslag. Det är ett arbete som aldrig blir färdigt. Det är först när man arbetar ihop som man verkligen lär känna varandras alla sidor och vi har fått jobba mycket med att bena upp olikheterna oss emellan. Och det är inte ett arbete som är gjort på en eller två gånger utan det tar år. Och just när man tror att alla har en samsyn så halkar man tillbaka igen. Nu tror jag t ex att vi skulle behöva en ideologisk diskussion igen i vårt arbetslag.

Alla skolans arbetslag har obligatorisk arbetslagstid på onsdag eftermiddag. En tid som ingen får utebli från utan grava skäl. Den som måste vara borta får förhandla med laget.

– Och sen får man inte sitta där med

väskan i hand och inte vara delaktig. Vi var noga med att ha rundor, särskilt i början, då alla fick säga sitt och jämföra vad de tyckte med varandra. Tidspressen i skolan gör att man försöker vara väldigt effektiv, men man får se upp vad man är effektiv i, för det blir lätt så att man sitter och diskuterar ekonomi istället för att ta tag i svårare diskussioner. Och det blir också lätt så att några tar över i laget. Nu tycker jag att vårt lag har kommit så långt att vi planerar tillsammans med eleverna, men vi har ännu inte riktigt fått till samplaneringen sins emellan.

För Kerstin Ekström och Britta Edin betyder arbetslaget också mycket. De skulle inte vilja vara utan det.

– Jag skulle inte vilja arbeta utan de stöd som lager ger. Och vi börjar hitta våra roller i förhållande till varandra, fast det är ganska outtalat, beskriver Britta Edin.

– Vi sitter ständigt och pratar i laget om vad vi gör. Det är oerhört stimulerande, säger Kerstin Ekström.

Men de erkänner att de hade ganska dimmiga begrepp om arbetslagsarbete och breda kunskapsområdena när de sökte sig till skolan.

– Jag som var ren matte- och fysiklärare på min förra skola, jag hade inte haft kemi på flera år, jag gav mig in i ämnesövergripande no. Höll vi på med ögat så var det både fysik, kemi och biologi. Sen upptäckte jag att man kan bygga ihop det ännu mer. Vi har nog knallat på i små steg, beskriver Britta.

– Det var lite trevande i början. Vi visste vad vi inte ville göra, men vi visste inte riktigt vad det var vi ville göra. Det fanns som utforskade möjligheter, säger Kerstin.

– Från början bevakade man sina ämnen,

sen blir man friare, det kommer så smått det där och när man ser att eleverna hinner lära sig, då släpper det egna kontrollbehovet, fortsätter Britta.

Tankekartor och kunskapsområden

Höstens arbete började med en husvecka. Det innebar att de inte hade något schema utan att arbetslaget jobbade med alla klasser. Eleverna bildade tvärgrupper över årskurserna för att de skulle lära känna varandra. Åttorna fick i uppgift att ta hand om sjuorna, sjuorna var tvungna att närma sig niorna. Åttorna visade sjuorna hur man arbetar med tankekartor.

De utgick från ett äpple. Eleverna tänkte till och skrev ner alla frågeställningar de kunde komma på om äpplen. Var odlas äpplen? Vad tillverkar man av äpplen? Vilka färger har äpplen? Vad finns skrivet om äpplen i litteraturen? för att ta några exempel. Varje fråga ledde vidare till olika uppslag. Äpplen odlas i Skåne och utomlands. Det aktualiserar frågan om transporter, där kommer geografi in. Det aktualiserar också frågan om hur man gör äpplen hållbara och därmed kemi. Vad tillverkar man av äpplen ledde också vidare till bland annat aromer, kemikalier, färgämnen, det vill säga kemi, men också till engelska "apple polisher". Äpplenas färger ledde direkt vidare till bildämnet, men också till olika sorter med olika färger och därmed över till förädling, genmanipulation och biologi. Tankekartornas vindlingar visade hur man kan koppla ihop ämnen å ena sidan och kunskapsområden å andra sidan. Just den här tankekartan användes för visa för eleverna hur

ämnesövergripande kunskapsområden kan byggas upp.

A-huset har tankekartorna så småningom utvecklats till ett användbart redskap i arbetet med kunskapsområdena.

Sjuorna började med närmiljön. De gick ut och inventerade och gjorde kartor av olika områden. I det arbetet integrerades so i form av kartläsning, ma/no i form av att lära sig arbeta med skalor och idrott genom att träna orientering. Niorna i sin tur började arbeta med kunskapsområdet Vetenskapens profiler.

Ytterligare ett område som niorna skulle komma att jobba med var integrering av no och franska. Klassen skulle så småningom åka till Frankrike och göra miljöundersökningar och arbeta med översättningar.

– Vetenskapens profiler ska redovisas muntligt. I det här huset har vi satsat på muntliga redovisningar. Vi tycker att det är viktigt att man kan framträda och prata för sig. Eleverna får först provredovisa för oss och vi ger dem tips om vad de kan förbättra. Redovisningarna har två syften, det ena är att lära sig det innehåll man ska prata om och det andra är att lära sig framträda. Och niorna har verkligen gått framåt när de gäller förmågan att redovisa, berättar Britta Edin.

– Förra året jobbade vi med kunskapsområdet Människokroppen. Då fick de jobba med ett organ var, göra en modell av det i bildundervisningen och så redovisa inför föräldrarna som vi ofta gör. Vi hade redovisningen i stationsform, något som föräldrarna uppskattar. Redovisningen inför föräldrar fungerar också som en information till föräldrarna om vad vi håller på med på skolan.

Ämnesperioder

Mellan perioderna med arbete i kunskapsområden kommer ett slags uppsamlings- och/eller nedvarvningsperioder då ämnena kommer i fokus. Det gäller i alla hus. Det blir för jobbigt att gå direkt från ett kunskapsområde till ett annat. Och elever kan behöva ta igen det de missat eller vilja fördjupa sig i något område. Också den gemensamma arbetspass-tiden, där hälften av timmarna i svenska, so och no lagts används då till ämnesstudier.

– Men det betyder inte att vi återgår till renodlade föreläsningar. Utan ofta inleder vi med genomgångar och så får eleverna jobba vidare på egen hand. Under den här tiden fungerar vi verkligen som handledare. Eleverna behöver till exempel inte jobba med no bara för att jag finns i klassrummet, de kanske vill fördjupa sig i engelska i stället, beskriver Britta Edin.

Nytt för i år på skolan är att man prövar skolans val i år nio. Under de 90 minuterna skolans val kan eleverna till exempel välja att förstärka det de gör i klassrummet med arbete i någon av verkstäderna. De kan jobba vidare i bild, slöjd eller musik

– Vi prövar det nu i nian eftersom de har kommit ganska långt i sitt arbetssätt och spontant gör nya saker utan att vi lärare har initierat dem. För också eleverna här knäcker koden, de listar ut vad vi förväntar oss av dem, säger Maj-Lis Rudström-Nyberg.

Det är ett integrationsarbete med de praktiskt-estetiska ämnena som arbetslaget i A-huset vill utveckla vidare. Så småningom kanske de praktiskt-estetiska ämnena kan bilda utgångspunkt för kunskapsområdena i högre utsträckning än idag.

– Det handlar om att hitta en balans. Men först kanske vi måste låta det väga över åt de praktiskt-estetiska ämnena håll, för att visa att det finns andra sätt att lära sig på än att sitta och läsa ur en bok.

Ytterst handlar det om vilka mål lärare och elever enas om ska gälla för de olika kunskapsområdena. Det handlar naturligtvis om kunskapsmål, men också sociala mål som att samarbeta och mål för hur arbetet ska redovisas.

– Vi har kommit en bit på väg i arbetet med att göra andra mål än kunskapsmålen tydliga. Jag tror att det viktigaste i skolan är det sociala samspelet. Att lära känna andra människor och lära sig vara med dem och arbeta med dem. Arbete tillsammans med andra människor kommer att prägla hela livet. Men att arbeta med de sociala målen är inte självklart för oss lärare. Många lärare skulle behöva få stöd och utbildning i det. I det arbetet är arbetslaget en tillgång. I arbetslaget kan man ta upp och diskutera hur jag som vuxen arbetar med de sociala målen.

De som älskar projekt

Linda Jacobson, Teres Sundberg och Frida Ekervhen har precis börjat i 9A. För dryga två år sen kom de till Kråkbergsskolan utan att veta så mycket om den. De hade bara hört att det skulle vara lättare och självständigare att gå där.

– Jag tror att det är lättare att gå här, men jag vet inte. Jag tror också att det är mer självständigt, de litar på oss mera här. Kommer man till en annan skola, då är det målat överallt och så är det skåp i korridorerna. Det är en kall känsla. Men man kunde inte riktigt föreställa sig hur det skulle vara här. Typ,

grunderna har vi lärt oss här, beskriver Linda Jacobson.

Men i början var det svårt att förstå hur de skulle arbeta.

– I sjuan och åttan var det kaos. Ingen gjorde läxor och projekten blev dåliga. Vi var så ovana allihopa. Men nu tror jag att alla tar ansvar i klassen.

– Man blev lite chockad i början, säger Teres Sundberg.

– Det här med att man får göra klart hemma, om man inte tar ansvar och gör klart arbetet i skolan. Och man kan inte gnälla, för då säger lärarna att ni har haft er arbetstid och vi har inte gett er några läxor, säger Linda.

Sedan dess har de blivit vana att planera och lägga upp arbetet i kunskapsområdena eller projekt som de säger.

– Nu har vi höga krav på oss. På typ fyra veckor ska det vara färdigt och då ska det och det vara med, säger Linda.

– I häftena som vi gör ska det finnas med var vi har tagit informationen ifrån så att de kan kolla om vi skrivit rätt, säger Teres.

Höstens första kunskapsområde för nior-
na hette alltså Vetenskapens profiler. Tre veckor fick de på sig att läsa in sig och redovisa. Redovisningarna kunde vara muntliga eller skriftliga, berättande eller gestaltande.

– Den här gången var det lärarna som bestämde att vi skulle göra Vetenskapens profiler. Men de frågade oss om det var ok, typ. Ofta kan man välja ett arbetsområde själv, men då ska man kolla i läroplanen om det stämmer och finns med, säger Frida Ekerv-
hen.

Fast att titta i läroplanen, kursplanerna och betygskriterierna är jättetråkigt. Det är så tråkigt att man kan spy på det, tycker de.

– Varje termin ska vi gå igenom alla ämne-
na i kursplanerna. Svenska, ma, no, musik, bild och så vidare. Nu tar vi fram läroplanen säger lärarna, beskriver Teres.

– Vi går också i igenom betygskriterierna i varje ämnen och så läroplanen. Det finns väl ingen som frivilligt skulle göra det. Det är så tjatigt, säger Linda.

När det gällde Vetenskapens profiler valde Linda att jobba med Marconi, den trådlösa telegrafins uppfinnare, mest för att han hade ett så roligt namn. Teres valde Marie Curie för att hon var en av de få kvinnorna i vetenskapen. Frida valde Kopernikus för att han placerade solen i mitten, som ingen annan gjort tidigare.

– Först gör man en tankekarta. Man skriver i det här fallet namnet i mitten och så drar man en massa streck mellan punkter som man ska hålla reda på. Sen gör man problemfrågor, allt kan vara problemfrågor, beskriver Frida.

– Tankekartan är grunden och sen börjar man läsa och knyta ihop fakta och så, säger Linda.

– Till Vetenskapens profiler skulle vi ha minst tre källor. Bibliotek, Internet och någon som man frågar, säger Teres.

– Det är meningen att vi ska berätta själva när vi skriver och man ska koppla på till exempel historia, säger Linda.

– Läser man om Marie Curie som bodde i Polen, då ska man försöka få med vad som hände samtidigt som hon levde, då får man in det historiska, säger Teres.

Det är viktigt att kunskapsområdena inte

kommer för tätt. Ibland kan de överlappa varandra och då brukar eleverna säga ifrån.

– När vi har projekt då går de flesta ämnen in i projekten. Man blandar in allting typ, utom språk och matte. Vi kan ha någon enstaka lektion enskild svenska och engelska också. Men för det mesta går no, so, svenska och engelska in i projekten. Mellan projekten har vi ämnesundervisning. Men man lär sig bättre i projekten, säger Teres.

– Vi älskar projekt. Men det får inte vara för lite tid i projekten och hellre färre och längre än många och korta som blir tjatigt och stressigt. Då har man först gjort bra ifrån sig och så ska man sätta igång igen, det är jobbigt, beskriver Linda.

– Projekt är som kul, men jag vet inte riktigt varför, säger Frida.

– Det är väl för att man får välja så fritt. Vi är alltid med och bestämmer på något sätt. Det är aldrig så att läraren bestämmer helt och hållet vad vi ska jobba med. Det är väldigt viktigt för om man jobbar med något tråkigt då sitter man och halvsover. Det är tråkigare med ämnesundervisning, säger Linda.

Ibland jobbar eleverna enskilt och ibland i par eller grupp. Det finns fördelar och nackdelar med de olika arbetsformerna.

– Ibland kan det vara skönt att jobba för sig själv. Man lär sig inte lika mycket om man jobbar två och två. Den ena jobbar med den ena delen och den andra med den andra, beskriver Linda.

– Man kan också göra så att man tar allting tillsammans och diskuterar i gruppen. Kanske nio, tio stycken av 21 elever gör så. När vi jobbade med Blommor och Bin, då gjorde vi allt tillsammans. Vi läste ett stycke och var det något vi inte förstod så diskuterade vi det med

varandra. Vi hjälptes åt att förstå. Ett par gånger har vi gjort så, säger Frida.

– Men alla har olika sätt att jobba. En del gör ingenting och de kan få väldigt stressigt på slutet. De kan få komplettera om deras häften innehåller för lite fakta, säger Teres.

– Då handlar det inte om antalet sidor i häftet, utan om innehållet och så om redovisningarna. Lärarna kan säga att den här redovisningen ska ta tio minuter, inte en minut mindre, säger Linda.

Redovisningarna är en central del i arbetet. De kan vara muntliga, de kan vara skriftliga, de kan vara gestaltande på olika sätt. Ofta är föräldrarna närvarande.

– Jag minns i sjuan när jag skulle redovisa. Jag tappade orden, de försvann, beskriver Frida.

– Man pratade fort, fort, fort. Men man lärde sig. Nu säger många att vi är duktiga på att redovisa, säger Teres.

Det enda dåliga, de tre kan komma på, är betygen, som har få för steg. Och så att man inte känner de andra niorna på skolan.

– Det blir för instängt att bara vara i sitt eget hus. Ett tag fick vi inte gå till de andra husen, för det fanns de som förstörde. Det fanns de som satt i vår soffa och hackade hål i den och spillde kaffe i den, berättar Linda.

Skola känslan – utgångspunkt för B-huset

– Skola, det borde vara att skola känslan, säger Berit Renström, bild- och no-lärare, tillhörig B-husets arbetslag, men lärare i bild för alla skolans elever.

I B-husets arbetsplan står det också mycket

riktigt att arbetet ska utgå från känslan.

Deras kunskapsområden startar ofta med en upplevelse. Eleverna ska dras med in i arbetet, känna sina egna känslor inför det de gör.

– Vårt mål är att eleverna ska svepas in i kunskapsområdet, de ska inte torrgå in i det. En starthjälp, något slags upplevelse, något de utsätts för eller tvingas göra som gör att de glider in i det, sveps in i det. Då börjar de bli beredda att tycka något, önska något, vilja något, beskriver Karin Arnqvist, lärare i svenska, so och drama.

– De kan till exempel vara på stan med kameran och leta efter uttryck för kärlek. Sen se en pjäs av ungdomar och för ungdomar och sen sätta igång.

I andra fall kan eleverna vara så inspirerade att de vill sätta igång och planera sina områden direkt. Men de kan också behöva en kraftsamlade grundkurs med genomgångar innan de sätter igång. Ofta arbetar lärarna parallellt med de olika sätten att inleda ett kunskapsområde.

– Men de händer också att några elever bara vill bli matade. Det kan kännas jobbigt för oss. Men kanske att det är bra att bara läsa in ett område ibland. Det är inte alltid de orkar driva sig själva, säger Ann-Sofi Andersson, lärare i svenska, engelska och so.

Karin Arnqvist och Ann-Sofi Andersson ar-

betar också i B-husets arbetslag. Dessutom arbetar en no-lärare, en träslojds-lärare och en so-lärare i laget.

Liksom de andra arbetslagen på skolan har B-husets lag gått igenom och går igenom en lång process av närmande och gemensam förståelse. De flesta kände inte varandra och var inte vana vid att arbeta i arbetslag när de började vid Kråkbergsskolan.

För Berit Renström kändes det bara bra att hon inte kände någon. Det blev som en ny-start för henne.

– Jag tror att det är en poäng att man inte väljer eller uttrycker en önskan om vilka man ska jobba med i arbetslag. Det bildas så lätt låsta mönster och låsta grupperingar på en skola. Och därför bör man också byta grupp då och då. Det ser vi ju med eleverna. Den som alltid spelat pajas får en chans att göra något nytt i en ny grupp.

När arbetslagen väl bildats började de jobba ihop sig kring grundläggande frågor som människosyn och kunskapssyn. De vände ut och in på begreppen och de fick också handledning utifrån.

– Vi jobbade väldigt mycket med att konkretisera vad vi menade med vår människosyn och vi pratade mycket om vårt förhållnings-sätt till eleverna.

– Det första året handlade alltså om att

börja förstå varandra. Att hitta varandra rent språkligt. Vad menar vi konkret med det vi säger? Och så är alla osäkra eftersom de inte har jobbat så här tidigare. Men alla är också entusiastiska, för äntligen får man jobba med människor som vill samma sak. Men så kommer det en tid av frustration. Det är när man upptäcker att alla inte tycker lika, som man blir frustrerad.

– För mig var det oerhört frustrerande. Jag hade jobbat med en kollega tidigare på en annan skola, som det hade varit väldigt bra med, så jag visste vad jag ville ha. Men sen så höll jag på att bli galen här på Kråkbergsskolan. Jag tyckte inte att det hände någonting. Jag tyckte att de andra inte förstod. Men det tyckte alla andra om alla andra också. "Ingen förstår mig", det var vars och ens förståelse av situationen. Det handlar om att man helt enkelt inte förstår varandra innan man har en delad erfarenhet att relatera till. Men det handlar också om att vi har med oss olika saker i våra ryggsäckar och att vi är olika modiga i att pröva nytt.

Hon sa till de andra i laget att hon höll på att bli tokig av att de bara pratade, men att de inte hände någonting.

– Och då sa en i arbetslaget: "Nej, bli inte tokig, fortsätt. Jag vet att jag inte gör som du säger eller tycker, för jag förstår inte ens. Men fortsätt och säg." Och det var hemskt bra, för hon stärkte mig. Det kändes som om det var lönt. Men ett år kan vara långt. Och ett tag ville jag arbeta ensam för då skulle det bli bättre, tyckte jag. Det var först det tredje året som det började hända saker, då ramlade mycket ner hos många.

– Jo, också efter två år så förstod vi också att man ska tala om för ungarna vad man är ute

efter. För de har ingen ryggsäck med sig. De ser inte hindren. Och från dem kommer det många idéer, det bara sprutar ibland.

Efter tre år gjorde kommunhälsan en utvärdering, där lagets medlemmar fick skatta sig själva. Och de upptäckte att lagets styrka låg i de goda relationerna med eleverna och svagheten var en viss brist på smidiga strukturer i lagarbetet. Den stora farhågan var och är arbetsbelastningen, som för övrigt gäller alla på skolan. Ingen var mindre än 43 timmar i veckan på skolan.

– Vi insåg till exempel efter hand att vi planerade och jobbade onödigt mycket med saker och så blev det ändå helt annorlunda i slutändan. Vi slutade förplanera så mycket. Nu sker mycket under spontana möten i trappan, på väg upp eller ner. Och då började saker gå lättare. Och nu är vi på femte året och nu går det bra.

– Det handlar mycket om pröva, tänka om och göra om igen. Vi har hela tiden utvärderat och tänkt om och vi gör aldrig ett jobb lika som gången innan. På det sättet har vi samlat en arsenal av erfarenheter. Och mycket har varit bra, men inte allt.

Cirklar som vidgas

Flera av B-husets kunskapsområden cirklar kring jagets utveckling i förhållande till sig själv, till andra och till omvärlden. De ligger i en slags progression. I sjuan kan det handla om området "Jag", i åttan om "Jag och du", i nian om "Vi", för att ta några exempel. Cirklarna vidgas successivt. Utrymmet för att väva in både sociala mål, kunskapsmål och metod-

mål är stort. Ett viktigt socialt mål är att träna redovisningar, både att våga framträda och att lära sig redovisa på olika sätt, genom text, bild, drama och så vidare. Kunskapsmålen bestäms naturligtvis av områdets art. Metodmålen handlar ofta om hjälpmedel och arbetssätt. Kunskapsområdena varierar i längd, ibland kan de pågå en hel termin.

– Alla hus har sina standardkunskapsområden. Vi har de här tre. "Jag"- temat är knutet till vad som är viktigt för eleverna själva. Det kan handla om familj, veckopengar, hur klassen fungerar som de går i och så vidare. Betoningen blir olika i olika klasser. I år när eleverna kommer från olika håll så har vi jobbat mycket med relationerna i klassen. "Jag- och du"- temat i åttan är ett slags samlevnadstema och i nian gör vi något slags omvärldstema, i år handlar det om livsvillkor, berättar Karin Arnqvist.

"Jag och du"- temat året innan delades upp i flera mindre arbetsområden på mellan två och fyra–fem veckor. De flesta ämnena knöts an till frågor om känslor, relationer, samlevnad, värderingar, sex och könsroller, droger och kroppen. Lärarna satte som sociala mål upp att eleverna skulle tycka att det var kul, att de skulle samtala (lyssna, tycka, säga och våga) och att de skulle respektera varandra. De metodmål de valde för elevernas del var att jobba med dockteater, att göra en föreställning för föräldrarna, att träna att välja och finslipa uttrycksformer och att välja metod själv. Kunskapsmålen formulerades tillsammans med eleverna utifrån kursplanerna i so och no. De kom att handla om droger, befruktning, preventivmedel, olika syn på sex, könsroller, kärlek, anorexi/bulimi, historia och snatteri.

De började kunskapsområdet med att med kamera leta uttryck för kärlek, för att få en känslomässig och engagerande start. De fortsatte med att skriva text till de bästa bilderna, rita på dem, göra en tidsaxel med bilder och text, göra klassrumsutställningar och dramatisera materialet.

Eleverna formulerade några frågor som kunde ligga till grund för vidareutvecklade metodmål: Vilka arbetssätt ska vi träna, utveckla och använda? Vilka redovisningssätt? Ska alla jobba med samma sak samtidigt? I helklass, grupp eller enskilt? De kom sedan fram till metodmål som bland annat innebar att de skulle använda Internet, uppslagsverk och kunniga människor som hjälpmedel, att de skulle arbeta med gruppdiskussioner, intervjuer, dockteater och drama och att de skulle redovisa för lärare, föräldrar, yngre barn och äldre människor.

På samma sätt formulerade de frågor och mål på det sociala området: Hur ska man känna sig under kunskapsområdet? På vilket sätt ska vi träna och förbättra förmågan att umgås med varandra? Vad behöver vi träna på som klass? De kom fram till att de bland annat skulle känna sig intresserade, att de skulle kunna prata om känslor, att de skulle känna sig trygga och självsäkra. De kom också fram till att de skulle träna sig på att vara tysta och lyssna, acceptera beslut, prata inför folk, jobba med vem som helst och vara klara i tid.

Sedan valde eleverna att göra ett valfritt arbete under två veckor inom ett delområde av det stora kunskapsområdet. De tränade att argumentera, intervjua, skriva texter, granska artiklar och lite vardagsmatematik. På det här sättet fortsatte eleverna och lärarna att vida-

reutveckla innehållet och sättet att arbeta inom kunskapsområdet, som kom att pågå under nästan en hel termin. Frågeställningar, olika slags mål, olika innehåll och olika redovisningssätt vävdes in och både breddade och fördjupade området. Det sista de gjorde var att göra ett arbete om kroppens organ.

Ett slags skelett i arbetet är den arbetsgång i tio steg som eleverna lär sig redan i sjuan. Det första steget är att välja problem, frågeställning, ämne. Sen handlar det om att ta reda på vad man redan kan om det man valt att studera. Nästa steg är att bestämma sig för vad man vill veta, pröva, lösa eller undersöka. Det fjärde steget handlar om att planera, var och hur arbetet ska ske. Sen samlas det fakta, material och erfarenheter. Materialet sorteras. Redovisningen planeras och genomförs. Arbetet utvärderas och sen kan nya idéer växa fram.

– "Jag och du"-temat är ett ganska typiskt mittemellan arbete. När eleverna går i nian klarar de ofta att genomföra hela den här gången själva. De kan se klassens behov, de kan reflektera över arbetsmetoder. Men det händer att vi har nior som vi måste släppa vidare utan att de har nått den självständigheten. En sjuar har ofta svårt att sätta upp mål för arbetet och sen har de svårt att komma ihåg dem under arbetet. Men för varje år på högstadiet behövs det mindre förberedelser från oss lärare. Det vi försöker göra är att styra dem så att de prövar nytt. Den här gången får det inte bara bli ett skrivet jobb på datorn, till exempel. Och här någonstans kommer eleverna in, både när det gäller arbetssätt och innehåll. De finns alltid med på något sätt, säger Karin Arnqvist.

Det svåra

Det svåra är att gå från en tankemodell till att omsätta i praktiken i ett hemklassrum. Det svåra är att släppa kontrollen. Det svåra är att arbeta i ett öppet system, där veckans innehåll successivt växer fram i samspelet med eleverna.

– Det tar tid och det måste ta tid innan man blir trygg som lärare, säger Karin Arnqvist, och berättar om de studiebesök de gjorde i början.

– Vi tittade på skolor i Karlstad och i Kiruna och jag kom hem lite sänkt, för där var det så strukturerat och perfekt. Det fanns ett sånt system i allt. Allting var glasklart och det verkade oöverkomligt att nå dit. Och idag ser vi att så kommer vi aldrig att få det. Vi kommer aldrig att ha de enorma, färdigplanerade jätttemodellerna.

– Det första man känner när man börjar arbeta så här är en kluvenhet. Jag skulle absolut inte kunna tänka mig att gå tillbaka till det gamla, men ändå gnager tanken. Räcker det här vi gör? Den stora svårigheten kanske inte är att släppa kontrollen, utan att inte veta vilka vägar som eleverna kommer att gå. Man tror att man vet vilka de är och så händer något helt annat, ibland tar klassen jättesteg. Det är lätt att man jämför med sin egen skoltid och så funderar man på om man inte borde arbeta traditionellt också. Fast samtidigt tror man inte på det. Man har slutat tro på att alla elever lär sig, bara för att man går igenom på tavlan.

Ann-Sofi Andersson känner också av ambivalensen.

– Den finns där fortfarande mellan varven. Man jag tycker att det inte är lika mycket som

förut. I början var det inte lätt att släppa kontrollen, fast man ville. Men när man väl provade, så hände det helt andra saker än man trott, positiva saker. I början kände jag ofta, aha, eleverna klarar så mycket mer än jag trodde.

– Med tiden lär man sig att se mer saker och andra saker än tidigare. Jag ser och förstår vad som händer med eleverna och det gör att jag vågar släppa mera. Och då handlar det inte bara om rena kunskapsmål utom om sociala mål och arbetssätt. Den helhetsbilden av eleverna kan man inte få på samma sätt i traditionell undervisning. Och i det sammanhanget är arbetslaget ovärderligt. Tillsammans lägger vi pussel.

När det gäller samarbetet inom arbetslaget och i relation till eleverna så tycker de att de har blivit allt mindre formaliserade. I början gjordes stora planer inför kunskapsområdena, planer som de sedan inte följde i detalj. Nu är integreringen mer flytande.

– Vi drar inte igång något större utan att alla vet om det. Men vi sitter inte och säger vem som ska göra vad. Vi vet att det rullar på och att vi klarar ut det under tiden. Jag hinner till exempel berätta att på dramat gjorde vi det och det, och då säger du att det kan vi komma in på i eftermiddag hos mig också eller något sånt. Det löser sig under resans gång, beskriver Karin Arnqvist.

– Men det tog ett par år innan det fungerade, innan vi såg möjligheterna tillsammans, säger Ann-Sofi Andersson.

Men det är inte så enkelt som att tro att bara eleverna styrs av sina egna intressen så fungerar det. Högt uttrycker eleverna ofta att det är roligt att arbeta med kunskapsområden. Men deras verkliga drivkrafter kan se olika ut.

– Det finns hela skalan av inställningar i en klass. Allt ifrån, "okey då, det låter väl bra, fast jag fattar inte vad det går ut på" till "juste, då kan jag göra precis så mycket som jag själv har lust med" till "äntligen

får jag göra vad jag verkligen vill", säger Karin Arnqvist.

Men gnagan av oro finns där ändå. Räcker det vi gör? Och den är en av orsakerna till den "kunskaps- och verktygsplan" som B-husets arbetslag vill få tid att arbeta fram. Helst vill de ha en hel vecka till att, utan att titta på kursplanerna, formulera vilka kunskaper och färdigheter eleverna ska ha när de lämnar Kråkbergsskolans B-hus. Lärarna måste få tid att sätta ord på och sortera alla de erfarenheter de gjort under de fem åren B-huset arbetat.

Blivit modigare

Linda Sennström och David Lundström går båda i 8B. När de tänker tillbaka på hur de har förändrats sen de började på Kråkbergsskolan, så tycker de att de blivit modigare av att redovisa inför föräldrarna. Nervositeten har försvunnit. Den försvann när de väl gjorde

sina redovisningar. Dessutom så lär man sig medan man redovisar. Det är den mest tydliga utvecklingen de kan iaktta hos sig själva.

– Ofta delar vi upp oss i grupper och redovisar för flera föräldragrupper. En gång redovisade jag samma sak sex gånger och till slut fastnade det, berättar David Lundström.

Liksom sina kamrater i A-huset uppskattar de arbetet med kunskapsområdena därför att det är friare än vanlig ämnesundervisning. I vanliga skolor sitter eleverna bara och läser och det blir tjatigt, menar de. Men för den skull är det inte alltid så lätt att lära sig på Kråkbergsskolan.

Hösten började med sakletning. David Lundström hämtade hem ett äpple och ställde frågan: Varför blir äpplet brunt när man skalar det?

– Jag försökte ta reda på varför. Först letade jag i uppslagsböcker, sen på Internet, sen i fysikböcker. Till slut frågade jag Oskar, vår lärare.

Linda Sennström tog hem ett kassetband som hon tyckte låg och skräpade. Hon försökte ta reda på hur det fungerar när man spelar in. Hon letade förklaringar i en bok om uppfinningar och hon frågade en lärare som har en pappa som kunde förklara.

– Det svåra med det här sättet att lära sig är att man inte vet var man ska leta svaren från början, säger David.

Kunskapsområden som är mer avgränsade är lättare att arbeta med. När man väljer inriktning själv, så vet man också var man ska leta efter fakta. Men det kan fortfarande vara svårt att planera arbetet och ställa vettiga frågor, innan man vet mera om området.

– Ofta går lärarna igenom på tavlan först eller så läser vi först. Området "Atomer och

materia" i no började med att läraren gick igenom på tavlan och att vi antecknade, medan området "Världens rikedomar" i so började med att vi läste i en geografibok först, sen satte vi oss ner och tog fram frågor som läraren skrev upp på tavlan och utifrån frågorna så valde var och en inriktning på området, beskriver Linda Sennström.

David Lundström valde att göra ett arbete om Stockholm eftersom han är intresserad av städer. Och Linda Sennström gjorde en eldsprutande vulkanmodell med hjälp av sin no-lärare. Av någon anledning så ville eleverna den här gången inte slå ihop no- och so-delarna och göra ett kunskapsområde av det, fast lärarna ville det.

– Det är bra att slå ihop så många ämnen som möjligt, men det går inte alltid, förklarar David Lundström.

Kunskap möter kunskap i C-huset

Nians elever satt där med sina potatispressar, skruvmejslar och andra vardagliga redskap eller verktyg hämtade hemifrån. Det handlade om en av de grundläggande principerna i mekaniken. Förhållandet mellan sträcka och kraft. Eleverna hade räknat på hur pass kraftbesparande deras eget redskap är.

– Meningen är att koppla vardagserfarenhet och intellektuell problemlösning till varandra, förklarar Staffan Rådelius, lärare i ma/no/dator/multimedia i C-huset.

Uppgiften ingår i ett större kunskapsområde "Människan och tekniken" som bland annat handlar om tidiga uppfinningar. Skruven till exempel. Området vidgas så småning-

om till mera komplicerade saker. Det genomförs för tredje gången, förändrat för varje gång.

Staffan Rådelius arbetar mycket tillsammans med Catrin Rönmark. Han är naturvetare men intresserad av samhällsvetenskap och hon gillar naturvetenskap fast hon är humanist och samhällsvetare.

– Vi har aldrig varit rädda för kvackandet. Eleverna vet vem de ska fråga när det gäller lite svårare frågor, för vi har stått för det vi kan och det vi inte kan. Och så har vi lärt av varandra, berättar Staffan Rådelius.

Catrin Rönmark jobbar också med kunskapsområdet "Människan och tekniken".

– Den här veckan har niorna arbetat med de uppfinningar de valt ur historien. De ska redovisa både ur tekniska och samhällsvetenskapliga aspekter. De jobbar självständigt just nu. Hos mig har de inga genomgångar nu, men hos Staffan ligger en del laborationer kring mekanik. De har också matte, en del som de jobbar traditionellt med och en gruppuppgift som är kopplad till området.

Målen för kunskapsområdet handlar bland annat om att:

- eleverna ska känna igen några faktorer och processer i den teknikhistoriska utvecklingen och ange några tänkbara drivkrafter bakom dessa,
- att de ska ha insikt i hur människor levde och försörjde sig i förindustriella samhällen och hur industrialismen förändrade dessa villkor,
- att de ska ha reflekterat över för- och nackdelar när det gäller teknikens effekter på människa och miljö,

- att de ska förstå och kunna tillämpa mekanikens gyllene regel i praktiska situationer, t ex hävstång, block, lutan de plan, växellådan på en bil,
- att de ska förstå friktionens nödvändighet och förbannelse,
- att de ska förstå vad som menas med energi och energiomvandling och se kopplingen mellan energi och arbete,
- att de ska förstå hur optiska och akustiska instrument fungerar,
- att de ska redovisa en egen uppfinning

Den egna uppfinningen görs inom ramen för skolans val som eleverna arbetar självständigt inom. Dessutom ingår mål för hur redovisningarna ska göras och för olika skriftliga uppgifter.

– Det vi tar upp inom området är en mix av de huvudmoment som vi valt ut och det som eleverna har föreslagit. De har till exempel bett att vi ska ta med optiken för de har sett området i kursplanerna och då har vi lagt till det, säger Staffan Rådelius.

Nytt är också den gemensamma målskrivningen för området. Tidigare har varje ämne inom ett område haft sina egna mål.

– Det har mycket handlat om brist på tid. Det har varit enklast att var och en gjort sina egna mål. När jag satt och tittade på målen för teknikämnet så tyckte jag att de i stort sammanföll med so-målen. Det kändes fänigt att upprepa dem, så vi skrev ihop dem. Vi upptäckte att vissa saker kom igen på flera ställen, säger Catrin Rönmark.

– Egentligen är det inte nytt med gemensamma mål. De första åren vi arbetade här

gällde fortfarande Lgr 80 och då behövde vi inte tänka uppdelat. Problemen uppstod när de nya kursplanerna kom, som var uppsplittade i fysik, kemi, biologi och teknik, då fastnade vi i fällan, beskriver Staffan Rådelius.

"Jag i universum" heter ett kunskapsområde som sjuorna arbetat med. Det spänner över fysik, astronomi, religion, historia, geografi och svenska. Området pågick en hel termin och ett av resultaten blev en samling rymdsagor skrivna av eleverna. De började med att läsa Peter Nilsson och funderade på det här med stjärnstoff. De läste skapelseberättelser och hade djupa diskussioner om hur människan förklarat universum och alltings uppkomst. Då blev det tydligt vad som var viktigt hos olika folk, renarna hos samerna till exempel. Alla gjorde också presentationsprogram med hjälp av multimedia. I engelskan gjorde de pjäser och i slöjden tygklot, rymdvaror och annat.

– Vi jobbade mycket och fick in mycket, både fakta och sammanhang. Rymden går hem hos eleverna, säger Staffan Rådelius.

Ett annat område som går hem är området "Jag och du" i åttan. Ett område som alla husen har, men i olika omfattning. Och ett område som kan rymma mycket. Förra året kom C-huset in på religionsförankring och hur livet ser ut för muslimska kvinnor.

I de flesta kunskapsområdena ingår engelska till viss del. Hur mycket hemkunskapen kommer med beror delvis på hur perioderna ligger, eftersom hemkunskapen pågår i perioder. Den kopplar bra mot livsmedel, hälsa och matematik. Friskvårdsdelen av idrottsämnet ligger ofta integrerad. Och en del kunskapsområden har utgått från idrott.

– Men i hemkunskap och idrott är det

också viktigt att de får göra det praktiska i ämnet, att de får laga mat och att de får röra på sig. Vi är rädda för att teoretisera för mycket i dessa ämnen, säger Catrin Rönmark.

Flexibelt schema i C-huset

En orsak till att det varit möjligt att komma långt med integreringen av områden i C-huset är lärartjänsterna. I laget ingår en lärare som har all svenska och so i huset, två ma/no-lärare, en språklärare, en idrottslärare och en hemkunskapslärare. Schemamässigt har det varit möjligt att lägga långa sjok och då blir det lättare att integrera områdena.

Frågan om integrering är alltså också en schemateknisk fråga. Bildläraren Berit Renström är skolans schemaläggare och hon målar skolans ramschema. Sen varierar schemana husvis beroende på tjänstefördelningen och den pedagogiska inriktningen. Ramschemat består i att de praktiskt-estetiska ämnena ligger under två halvdagar, en halvdag går till elevens val, en halvdag till skolans val, resten är husens tider. Det betyder att husen har sex halvdagar till sitt förfogande. Den tiden kan periodiseras eller läggas lika under hela året. Den mesta tiden läggs i stora sjok som kallas för "arbete" och som de olika ämnena har bidragit med tid till. Under tiden för "arbete" bedrivs kunskapsområdena eller arbetsområdena som de också kallas. Hur pass sammanhängande sjok varje hus lyckas lägga, beror mycket på tjänstefördelningen i huset. Ju mer heltäckande arbetslaget är och ju mindre undervisning lärarna har i andra hus, desto lättare är det att lägga stora sjok tid.

Varje måndag morgon planeras veckan. Och en vuxenansvarig eller mentor som det

ofta kallas på andra skolor planerar med sin grupp på cirka 12 elever, som för det mesta kommer från olika klasser för att öka kunskapen om varandra. Ju öppnare schemat är desto mer utrymme för elevernas behov finns det, men också behov av att eleverna planerar sin vecka på ett bra sätt.

– Eleverna måste få tydliga ramar från oss. De måste förstå vad det är vi förväntar oss under veckan. Då är summeringen av veckan som gick en viktigt bit, säger Staffan Rådelius.

I C-huset står det numera inte ämnen på schemat, annat än när det är renodlad ämnesundervisning i engelska, B-språk eller när det är praktiskt-estetiska ämnen. Det står lärarnas namn, Catrin, Patrik eller Staffan. Tidigare har det stått "arbete" men då har inte eleverna vetat vem som är ansvarig för timmarna. Under det andra och tredje året gjorde de en uppdelning mellan ämnestid i ämnena som reserverades för genomgångar och "arbete" som bestod av en pott av halva ämnestider. Men den uppdelningen har man alltså slopat. Genomgångar, diskussioner, laborationer och andra sätt att lära ut och in, schemaläggs när det behövs. NO-labbet står öppet och eleverna kan genomföra sina laborationer när de vill. Det är bara vid risklabbar som de måste planeras in.

– Vi har försökt lägga oss parallellt. Är jag i 7c, så är Patrik i 8c och Staffan i 9c i bästa fall och då kan vi gå omlott. Även om vi står på schemat för en viss klass så är vi fria att flexa mellan klasserna. Ibland tillför man någonting när man går in hos varandra. Jag har pratat kemi med eleverna ibland och eftersom jag är mer på samma nivå som eleverna så ställer jag också frågor på samma nivå. Vi satt bland annat tillsammans och tittade på vad

H₂O egentligen är för något. Och när vi pratade om det så begrep de, för då var det inte längre obegripliga kemiformler utan något vi kunde sätta ord på tillsammans, berättar Catrin Rönnmark.

– Och nu till exempel, när jag hade sjuan så satt de och läste och det var så stilla och lugnt, så då gick jag och satte mig med några tjejer från nian som satt och räknade utanför Staffans dörr. Jag satte mig och lyssnade och pratade med dem, för det är så roligt.

Vid andra tillfällen måste klassen dras samman. För genomgångar, diskussioner, sammanfattningar och redovisningar. Att jobba med kunskapsområden betyder inte att eleverna lämnas åt sitt öde.

– Vi brukar kalla genomgångarna för att presentera gorgonzolan. Man äter inte en gorgonzola om man inte blir bjuden på den eller påtvingad den. Det är först när man provat som man kan förstå hur god den är. Det är först när eleverna fått hjälpa att se nya saker, se nya sammanhang som de blir intresserade av dem, beskriver Staffan Rådelius.

Det viktiga är att få eleverna att bredda sig, menar lärarna i C-huset. Därför styr de eleverna ganska hårt för att få dem att göra det de inte tror att de kan. De ställer breddande frågor inför kunskapsområdena och de ställer krav på hur redovisningarna ska göras.

Det elevaktiva sättet att arbeta ställer i sin tur krav på lärarna, särskilt i en tid av resursneddragningar. Ju mer driv eleverna har, ju bättre jobb de själva gör, desto mer ökar kraven på lärarna.

– Och man jobbar inte med en klass, utan med tre klasser med sju, åtta grupperingar i varje klass som håller på med olika saker

dessutom, då blir det mycket att hålla reda på, säger Staffan Rådelius.

Och ändå vill de utveckla elevernas driv ännu mer. Det är C-husets viktigaste utvecklingsambition.

Bort från ämnesstyrningen

En gemensam begreppsbyggande process med utgångspunkt i varje arbetslags erfarenheter. De är på väg att skapa sig egna "inre" läroplaner, det som B-huset vill verbalisera i en egen "kunskaps- och verktygsplan". Så kan man beskriva den väg som lärarna på Kråkbergsskolan har börjat gå.

Vad spelar då styrdokumentet för roll i den här utvecklingen? Och hur hanterar skolan motsättningen mellan läroplanens helhetstänkande och kursplanernas, betygskriteriernas och timplanens ämnesstyrning.

Sammanfattningsvis kan man säga att de har frigjort sig från ämnesstyrningen. De låter de egna idéerna och processerna dominera över hur de centralt formulerade dokumenten är utformade. Och ändå studerar de dem flitigt tillsammans med eleverna, något som tråkar ut eleverna samtidigt som det av och till leder till nya infallsvinklar, ofta formulerade av eleverna.

Eleverna har inte samma ryggsäck som lärarna. De tänker inte i ämnesbanor, åtminstone inte innan de blivit för skolskadade. Därför ser de ofta nya lösningar, bara lärarna förklarar vad det hela går ut på.

Berit Renström formulerar förhållningssättet:

– Egentligen skulle det räcka med de tre första sidorna i läroplanen som utgångspunkt för hur skolorna ska arbeta. Och kursplane-

rna borde vara skrivna som poetiska visioner, så att de inte går att använda som en avprickningslista över vad skolan ska ta upp. Då skulle det vara lättare att sätta dem i händerna på eleverna. Nu är vi lite kluvna till att vi låter eleverna studera kursplanerna så mycket, eftersom vi då lär dem att dela upp världen i ämnen.

– Men eleverna blir duktiga på att använda kursplanerna efter ett tag. I nian i våras så satte vi oss ned med dem och funderade på vad vi hade jobba med och vad vi hade kvar. Eleverna kom snabbt fram till att de skulle behöva ta upp mer om ekologi, så vi försökte vinkla in det i kunskapsområdet "Livsvillkor" som vi höll på med.

– Fast vi förstår av studiebesöken hos oss, att skolorna ofta börjar i fel ände. De börjar med betygskriterierna, går sen till kursplanerna och sist till läroplanen. Då är det lätt att gå ner sig i kriterie- och ämnesträsket. Det borde vara förbjudet att studera kursplaner och kriterier innan man har erfarenhet av att jobba med kunskapsområden.

Gunvor Sehlberg menar att det viktiga är att börja i resonemangen kring innehållet i skolan, inte i kursplanerna. Och de resonemangen ska föras lärare, elever och föräldrar tillsammans. Och hon har aldrig varit med om att det inte går att hitta förankring för det de kommer fram till i kursplanerna. Börjar man i resonemangen, så är inte kursplanerna ett hinder.

– Och när man har inflytande som lärare, elev eller förälder och får vara med om att göra ett val, så väljer man kunskapsområden som "Människan och tekniken" till exempel och inte ämnen. Inom ett sånt kunskapsområde kan man komma in på olika världsdelar, på

olika historiska frågeställningar, på framtidsfrågor. Det är inte svårt att hitta förankringen för det i kursplanerna, bara man använder kursplanerna för att reflektera mot och inte som innehållsförteckning. På något sätt så är det förståelsen som är viktig, fakta finns för att bilda grund för förståelsen.

När det gäller timplanerna menar hon att det kan behövas en ram, det beror på hur förhållandena är, men att det också behövs ett frirum som kan användas för elevernas bästa. Om Nisse lär sig matematik bäst i slöjden, varför inte låta honom vara där så mycket som möjligt?

– Däremot bevarar ämnesindelningen i timplanerna gamla strukturer och blockerar nya kunskapskombinationer som uppstår i samhället. Varför har vi geografi och inte miljökunskap? De gamla ämnena tar plats från aktuella frågor, menar Gunvor Sehlberg.

Ett av problemen med betygskriterierna är att de ofta är formulerade på en för avancerad nivå i förhållande till den tid som timplanerna ger.

– Jag förstår inte hur tiden ska räcka till för att nå MVG i bild på den tid som finns. Och vi har ändå mycket tid jämfört med andra skolor. Tiden räcker till att nå VG, inte mer. Eleverna ska bland annat kunna ge exempel på konstens betydelse i olika samhällen nu och i historisk tid, de ska kunna hämta inspiration från konsten till eget skapande, de ska förstå att det finns mer än ett sätt att se på konsten uppgifter och bedöma ett konstverks estetiska värde. Det finns många såna här abstrakta formuleringar. Samtidigt finns det elever som inte tar av sig Lovikkavantarna förrän efter tre terminer och hårt arbete från

oss. Det är så verkligheten ser ut, beskriver Berit Renström.

– Dessutom är kriterierna olika ämne för ämne. Ibland är samarbetsförmåga ett kriterium, ibland inte, ibland kreativitet, ibland inte. Vi har sagt att vi borde göra ett gemensamt huvud som gäller för alla ämnen och som utgår från läroplanens värdegrundstankar. Vi gillar läroplanen, men vi gillar inte de andra styrdokumentet, så kan man sammanfatta vår inställning.

Däremot menar Gunvor Sehlberg att lärarna klarar av att bedöma nivåerna och sätta ämnesbetyg, i no och so blockbetyg, trots att de flesta ämnena för det mesta ingår i kunskapsområden.

– Men naturligtvis påverkas betygen i so och no av varandra om kunskapsområdet innehållit båda delarna. Har en elev inom kun-

skapsområdet "Människan och tekniken" valt ett mer samhällsvetenskapligt perspektiv och gjort ett jobb som totalt sett är bra, så påverkas naturligtvis betyget i no.

– Jag tycker personligen att vi kunde vara utan betygen, de har väldigt liten effekt. Hos oss är den rena kunskapsbedömningen en så begränsad del av verksamheten.

Kreativitet och tydlighet

Nej, på Kråkbergsskolan har förhållandet mellan elevers kunskapsutveckling och lärares kunskapskontroll förändrats. Spänningsfältet finns istället mellan det okontrollerade draget i kunskapsområdenas utveckling och kravet på tydlighet från lärarnas sida.

Maj-Lis Rudström-Nyberg säger:

– Med det här arbetssättet måste man vara en tydlig ledare. Det betyder att man både måste vara ärlig mot eleverna, ha en dialog med dem och ändå kunna sätta gränser.

Det verkar som om varje organisation av kunskap och kunskapsinhämtade skapar sina egna motsättningar mellan det som växer och behovet av att veta vad det är som växer. Att hitta balansen mellan dessa krafter och behov är en av lärarprofessionalismens grunder.

Ett annat uttryck för arbetssättets karaktär är de krav som lärarna måste ställa på att eleverna hela tiden breddar och fördjupar sig, dvs inte väljer det lättaste sättet att jobba inom kunskapsområdet. Också kraven på att variera redovisningssätt är ett av lärarnas styrmedel. När en större del av innehållet i undervisningen lämnas över till eleverna att utforma, så måste lärarna styra med breddnings-, fördjupnings- och redovisningskrav istället.

På analogt vis formas rektors roll av å ena

sidan "husens" stora självständighet, å andra sidan av behovet av att få alla att arbeta mot ett gemensamt mål. Det fordrar en rektorsroll som både är tydlig ifråga om målen och lämnar stort kreativt utrymme. Länken mellan mål och verksamhet är naturligtvis en tät uppföljning och utvärdering från rektors sida. Men också olika former av synliggörande, både av problem och framgångar.

– Mitt jobb är att se till att alla är med i tänkandet och att när vi sen har tänkt och kommit fram till beslut, så måste jag ha styrka att se till att det blir som vi har beslutat. Och sen tror jag att man som rektor måste utgå ifrån att det går att genomföra det vi har beslutat, säger Gunvor Sehlberg.

– Det är ett enträget arbete som man aldrig kan slappna av ifrån. Jag måste hela tiden se och lyssna av. Jag går in i klassrum, jag följer kunskapsområden, jag lyfter fram vad lärare och elever gör. Både jag och lärarna dokumenterar arbetet på olika sätt.

På skolan görs också mera systematiska utvärderingar i olika frågor. Det kan handla om skolans organisation, om elevinflytande, föräldrainflytande och arbetslagsutvecklingen.

När det gäller konferenser försöker Gunvor Sehlberg ha så få som möjligt. Elevvårdskonferenser hålls bara vid behov. Torgmöten hålls däremot var tredje vecka i snitt.

– Då tar jag upp saker som hänt, både bra och dåliga saker. Jag kritiserar ingen enskild men har det förekommit mobbning eller skrivits något dumt på klotterplanket så pratar vi om det. En gång i månaden har vi också möten då personalen är seminarielidare och då kan det handla om dokumentationer som har gjorts. Lärarna har till exempel doku-

menterat lärande situationer för barn som har det svårt.

Lärarna dokumenterar varje vecka i sin loggbok. De har också en halv dag i veckan för eget lärande och observation av varandra.

– Jag tror att de har kommit så långt nu att de kan gå in till varandra och göra observationer. En del har börjat redan. Det finns också ett behov av att förmedla husens erfarenheter mellan husen. Därför funderar jag på att arbetslagen ska gå in och observera hos varandra.

Arbetslagens utveckling är en av de centrala processerna på skolan.

– Arbetslagen kan känna sig osäkra. De kan säga, att nu vet vi inte vad vi håller på med eller vi vet inte vart ett ämne har tagit vägen. Då handlar det många gånger om att sätta sig ner och prata om det. Ofta har jag utnyttjat möjligheten och sagt: Kan du inte berätta om det här på nästa personalmöte, så att vi får grepp om vad det handlar om. Då har kanske någon i något annat arbetslag kunnat sätta fingret på problemen och hjälpa till att reda upp det.

Gunvor Sehlberg menar att detta ständiga och öppna reflekterande över det man känner sig tveksam till gör att lagen utvecklas.

– Det är just reflekterandet kring tveksamheten som är bra. Ofta upptäcker man att det man oroats av är helt normalt. Barn som hela tiden frågar, som är vilsna och osjälvständiga till exempel. Men då kan de mer erfarna säga: Det är först i slutet av åttan som vinsterna med det här arbetssättet visar sig. Då blir de flesta klasser självständiga. Men det finns förstås barn som måste få hjälp hela vägen eller som faller tillbaka ibland. Det är också normalt. Jag tror att kraften ligger i att man har ett så

öppet klimat att lärarna törs lyfta fram problemen och prata om dem.

Men hon håller också direktkontakt med lagen. Samtalar med dem om deras egna utvärderingar av lagarbetet.

– Varje grupp kan hamna i svackor. De hinner inte prata med varandra ordentligt. Ofta löser det sig när de kommer till mig och de får lite perspektiv på sina svårigheter. Och ofta när jag känner tendenser till att något inte är riktigt bra, då säger jag det rakt till dem. Jag kan säga att nu är ni inne i en ny fas, ni kanske är trötta eller det håller på att hända saker i gruppen. Vi kanske ska ta in någon utifrån som kan hjälpa er?

Efter fem års arbete

Lärare som blivit bättre på att leda och organisera. Elever som varit med och tyckt och tänkt och så småningom blivit självständiga och ansvarsfulla. Elever som utvecklat sin förmåga att ställa frågor, analysera och redovisa. Så sammanfattar Gunvor Sehlberg den utveckling hon har sett under åren som rektor.

– Det man märker, det är att man inte kan ta en sak i sänder, elevinflytande först och ämnesintegrering sen till exempel. Man måste börja med allt samtidigt, för allt hänger ihop.

Men det finns också problem som har med eleverna att göra, som har med organisationen att göra och som har med arbetssättet att göra.

Flera lärare tycker att elevernas läsförmåga har försämrats märkbart de senaste åren. Det påverkar arbetet och gör att mycket tid måste ägnas åt läsning.

Alla lärare är rädda för att bli utbrända.

Arbetssättet kräver mer än traditionella sätt att arbeta. Duktiga elever vana vid inflytande ställer krav. Arbetslagsarbetet ställer krav på samarbetsförmåga och grupputveckling. Kunskapsområden som eleverna har inflytande över kräver både struktur och flexibilitet av lärarna.

Gymnasieskolan ställer också krav. Lärar-

na på naturvetenskapsprogrammet är ofta kritiska till Kråkbergsskolans sätt att integrera no-ämnena. De menar att eleverna inte får med sig tillräckliga grunder inför gymnasiestudierna. Lärarna på samhällsvetenskapsprogrammet är däremot ofta nöjda. Eleverna har en självsäkerhet och en förmåga att redovisa som är ovanlig.

Ett experiment i lärarkunskap

Hur kan man förstå skolans roll i vår tid och hur kan man skapa en lärarutbildning som ger kunskaper bättre anpassade till den nya tiden?

Det är frågor som Ingrid Carlgren, professor i lärande vid Campus Norrköping, försöker ge ett svar på.

I trapporna på "Spetsen", som huset döpts till efter det gamla Norrköpingskvarteret, fladdrar de moderna "svartrockarna" från kultur- och medieprogrammet förbi. De är det nya mediesamhällets prästerskap. Det är de som kommer att locka de blivande lärarnas elever till de medieproducerade upplevelsernas värld. Men först minglar de med studenterna på det nya grundskolläraryrket och det nya programmet för samhälls- och kulturanalys, som de delar hus med.

Barn och ungdomspedagogiska programmet och den nya tvärvetenskapliga miljövetarutbildningen håller i sin tur till i det gamla bomullsspinneriet. Där kommer också det nya "Tema etnicitet" att ligga från höstterminen 1998.

Tillsammans utgör de olika programmen den nya tvärvetenskapliga och troligen unika "Institutionen för tematisk utbildning och forskning" vid Campus Norrköping. En institution som ska präglas av mötet mellan olika kunskapstraditioner, liksom mellan olika sätt att producera kunskap.

Det har varit en medveten strategi att lägga grundskolläraryrket tillsammans med kultur- och medieprogrammet respektive samhälls- och kulturanalysprogrammet, istället för med förskolläraryrket och fritidspedagogprogrammet, just för att öka den tvärvetenskapliga korsbefruktningen.

– Jag tror att genom att placera skolan i relation till andra "institutioner" så kan man både vidga frågan om och också bli tydlig i vad som är skolans särdrag och vad det är som är det specifika i skolans kunskapsuppdrag, säger Ingrid Carlgren, professor i lärande vid det nya grundskolläraryrket i Norrköping.

Inom ramen för den nya tvärvetenskapliga institutionen kan dessa frågor och andra frågor ställas på högskolenivå.

– En av de grundläggande betingelserna för det nya grundskolläraryrket är att vi ska bygga en tvärså mellan det och de andra programmen inom institutionen och göra en gemensam forskningsbas, säger hon.

Ytterligare en viktig betingelse är uppdraget från regeringen att särskilt rekrytera 4-9 lärare med ma/no-inriktning, förutom 4-9 lärare med sv/so-inriktning och 1-7-lärare. Med bland annat dessa förhållanden som utgångspunkt för tänkande och planerande håller den nya utbildningen på att ta form. Den bygger alltså på en rad kunskapsprodu-

cerande möten. Och man kan säga att den är ett experiment i hur lärarkunskap kan byggas på nya sätt och att den också i bästa fall kan fungera som förebild för hur kunskap kan organiseras i skolan. Den nya lärarutbildningen "Experiment Norrköping" är uppbyggd så att de lärarstuderandes egna kunskapssökande frågor baserade på deras egna erfarenheter får en stor plats i utbildningen.

Frågan om frågandet

Och där i frågan om vem som ställer vilka frågor griper "Experiment Norrköping" tag i den skenande skolverkligheten i dagens Sverige. En skolverklighet som på styrdokumentnivå utmärks av motstridiga signaler mellan läroplanens intentioner att skapa för eleverna meningsfulla sammanhang och kursplanernas, betygskriteriernas och timplanernas uppdelning i ämnen. Och på skolgolvnivån av kampen för ungdomsgenerationens framtid, förd i resursbristens och omvärldskonkurrensens tecken.

"Experiment Norrköping" griper tag genom att ifrågasätta den traditionella kunskapsbildningens ordning och visa på alternativ, bland annat genom att låta det autentiska frågandet, det som utgår från den egna undran, styra en så stor del av utbildningen. Ett frågande som antagligen måste få en större plats i skolan, när kunskapsmängden snabbt växer i alla riktningar och det inte längre finns ett facit att hålla sig till. Det blir med frågornas hjälp som kunskap sökes. Men det kommer också att ha konsekvenser för vilken kunskap skolans elever får. Elever kommer att bygga olika kunskapsstrukturer när deras egna frågor blir mer styrande.

Ingrid Carlgren har blivit allt mer övertygad om att den föreställning som vi måste göra upp med är att alla elever ska lära sig samma saker. När det gäller faktakunskaper har skolan accepterat att eleverna lär sig olika fakta beroende på de lokala förutsättningarna.

– Men att elever skulle lära sig olika kunskapsstrukturer, det är en stor utmaning för skolan att acceptera, säger hon.

– I ett allt mer decentraliserat samhälle kommer vi att behöva människor som kan olika saker, men som kan prata med varandra om det de kan, fast de kan olika saker. Jag tror att det handlar om att kunna kombinera egna kunskapsstrukturer med att kunna kommunicera dem. Men det förutsätter att vi ger upp idén om att alla ska kunna samma saker.

Läroplanen talar för helhet och sammanhang, men de nya kursplanerna skrevs alltså ämnesvis. Steget till integrerade kursplaner hade varit för stort. Det finns ingen sådan kunskap, menar Ingrid Carlgren.

– Vi vet för lite om ämnesintegrering, det finns för lite forskning om området. I läroplanen står det inte heller att ämnena ska integreras. Det står att ansvaret för att meningsfulla sammanhang skapas ligger på en lokal nivå. Det handlar om hur man kan låta innehållet från olika ämnen komma samman och belysa och förstärka varandra, snarare än att slätas ut som jag ibland upplever att strävan efter ämnesintegrering kan bidra till.

– Jag tror också att man ofta när man pratar blandar ihop frågan om ämnesintegrering med frågan om att ge kunskapen ett sammanhang, en mening eller en helhet inom ramen för ett tema till exempel. Ämnesintegrering är kanske det vi försöker oss på inom

fältet "Natur och miljö" på den nya lärarutbildningen, där vi försöker skapa ett integrerat naturvetenskapsämne för skolbruk, ett scienceämne av gemensamma delar i biologi, kemi, fysik.

– För att man ska tala om ämnesintegrering bör det handla om att man hittar en ny gemensam struktur. Frågan är hur vi kan hitta strukturer som både är tillräckligt flexibla och tillräckligt djupa. Det är en generell kunskapsfråga, tycker jag.

Det här är frågor som måste studeras både på högskolenivå och på skolnivå, menar Ingrid Carlgren. På kort sikt kan det verka enklare att hålla kvar vid ämnena som redan har sina strukturer. Men problemet är att kunskapstillväxten leder till en sådan oerhörd specialisering och differentiering att ett urval av kunskap måste göras på något sätt.

o)– Det pågår ett slags problemuppvaknande kring de här frågorna inom forskningen. Man talar om "Beyond Subject Integration", bortom ämnesintegrering. Men kanske att den mest framkomliga vägen att studera frågan är att studera det som skolor kallar integration. Vi skulle till exempel kunna studera innehållet i en integrerad no-undervisning och se hur den skiljer sig från vanlig no-undervisning.

En ny disciplinering

Andelen av det som kallas "eget arbete", "allt-timmar", "lagpass" mm växer i skolorna på bekostnad av traditionell klassrumsundervisning. Timplid från olika ämnen läggs ihop till gemensamma timpotter som kan användas till olika saker. Storgrupper, smågrupper, individuella uppgifter, gruppuppgifter, ämnes-

studier, temaarbeten varvas. Det gemensamma är att det i högre grad än i den traditionella ämnesundervisningen är elevernas eget undersökande och frågande som utgör drivkraften i skolarbetet. Men det är också så att lärarresurserna kan användas på ett flexibla-re sätt i den här typen av organisation, inte minst ekonomiskt viktigt för kommunerna. Det handlar alltså om en nödvändighet som kanske kan omskapas till nya sätt att arbeta i skolan.

– Ö P İ , ^ > ; ^ > ^ = . ^ >

P M 6

5
e n :

d d ĖİJŸ> Ó`wİJ â Ó&¬^x A 7 7
Ü (p .. (, , - / @ + ä r

vana vid. Men på sikt kan det bli spännande.

Ytterst handlar det om hur människan behöver och använder kunskap för att bringa

reda i sin tillvaro.

– Man kan se hur tron på vetenskapen med stort V har drag av ett religiöst förhållningssätt. Vetenskapen slog ut religionen, men vi har trott på vetenskapen som om den var en Gud, som den yttersta sanningen. Vi har inte riktigt behövt leva i den moderna osäkra världen. Men det har kommit ett ifrågasättande av hela det här förhållningssättet. Osäkerheten har blivit ett faktum. Det handlar inte längre om att hitta den enda sanna kunskapen som lärare kan ha som facit. Det enda du kan lita på är ditt eget förnuft och att försöka argumentera och kommunicera.

– Kunskapsmässigt betyder det att skolan inte längre bara ska reproducera sanningen. Och vad blir skolans uppdrag då? Det handlar om att lära sig söka och tolka, att formulera frågor istället för svar, det tror jag är en enorm sak för skolan.

– Skolan måste fråga sig vad den kan bidra med till samhällsutvecklingen. Skolan som kunskapsproducerande istället för reproducerande institution, skolan i lokalsamhället, skolan som kulturell mötesplats. Det tror jag är uppgifter som skolan bör utveckla.

Kunskaps möten

Den nya lärarutbildningen i Norrköping försöker alltså producera en lärarkunskap bättre anpassad till kunskapens och skolans roll i vår tid.

Utbildningen karakteriseras av :

- 1 Å ena sidan en omfattande del skolförlagd utbildning. Å andra sidan forskaranknytning på flera sätt.
- 2 Å ena sidan fem kunskapsfält som i

sig innebär en ny organisation av kunskapen. Å andra sidan teman som hämtar kunskap från bland annat fälten.

- 3 Å ena sidan ett universitetsperspektiv på kunskapen. Å andra sidan ett skolperspektiv.

Under hela lärarutbildningen kommer de studerande att regelbundet vara viss tid i sin skola. I vissa perioder är de naturligtvis där på heltid. De är ett år på varje skola och byter sen. Det betyder att de lär känna flera olika skolkulturer.

– Meningen är att de studerande inte bara ska vara aktörer ute i klassrummen, de ska delta i att vara formgivare av innehållet i skolan. De ska bland annat ingå i arbetslagens lokala planeringar och i det arbetet kommer de säkert att få erfarenhet av hur man till exempel skapar tematiska områden genom att plocka ihop stoff från olika håll, analogt med hur vi gör på utbildningen, beskriver Ingrid Carlgren.

Den skolförlagda delen av utbildningen leds av "lärandeledare", som de kallas. Lärandeledarna ska organisera studenternas medverkan i arbetet på skolan. Lärandeledarna är erfarna praktiker som har en fot kvar i skolan, samtidigt som de arbetar halvtid på lärarutbildningen. Lärandeledarna ska bland annat stödja och leda de arbetslag som studenterna ingår i och lärandeledarna ska på olika sätt hjälpa studenterna att analysera sina erfarenheter av arbetet i skolan. De kommer alltså att kunna hjälpa studenterna att koppla ihop den kunskap som de får på skolgolvet med den kunskap som lärarutbildningen ger.

I den andra polen på utbildningen finns den uttalade forskningsanknytningen. Den tar sig uttryck på flera sätt. För det första ska de undervisande lektorerna ha disputerat och dessutom fortsätta att forska själva. För det andra ska lärarutbildningen präglas av forskningstänkande och för det tredje ska det vara lätt för de examinerade lärarna att börja forska.

– Vi ska göra en tvärvetenskaplig och samhällsrelevant forskning som går in i lokala sammanhang. Ska vi studera lärarprofessionen så ska vi göra det i relation till andra professioner, till exempel den hantverkstradition som finns här i stan. Och ska vi studera skolämnen så ska vi göra det i relation till andra kunskapsstraditioner. Det ska vi göra för att spränga skolans ram, säger Ingrid Carlgren.

Spränga skolans ram? Varför det? Vad menar hon?

– Vi måste spränga skolans ram, därför att skolan sprängs idag. Gränserna mellan skolsystemen, utbildningssystemen och andra system luckras upp. Skolan är inte längre den enda kunskapsinstitutionen i samhället, men liksom forskningen om skolan är den en sluten värld. Båda behöver öppnas upp och det är som sagt genom att placera skolan i relation till andra institutioner som skolans särdrag kan bli tydliga. Skolan ska inte försöka likna andra verksamheter utan utveckla sin egenart. Skolan är på sätt och vis den första virtuella verkligheten i vårt samhälle, det vill säga en slags artificiell, skenbar värld.

Fält och tema

Utbildningen är uppbyggd av de fem kunskapsfälten "Barn, skola, samhälle", "Kommunikation", "Lärande och lärarroll", "Samhälle och kultur", "Natur och miljö". De tre första påminner om den praktiskt-pedagogiska utbildningen utan att vara den, medan de två senare liknar de traditionella ämnena. Meningen är att gränsen mellan ämnesstudier och egentlig lärarutbildning ska upphävas. Och det är ett av de viktiga målen med den nya lärarutbildningen i Norrköping.

Alla oavsett inriktning, läser 20 poäng vardera i "Barn, skola, samhälle" som fokuserar på barns och ungdomars villkor i tid och rum. "Kommunikation" som tar upp kommunikation både teoretiskt och praktiskt och "Lärande och lärarroll" som handlar om lärande.

Sen kan studenterna välja att fördjupa sig i något av fälten. De kan skapa sig en djup profil eller en bred. De kan välja att ha tyngdpunkten i naturvetenskap eller samhällsvetenskap. De kan forma bredare kombinationer med flera tyngdpunkter. De kan på olika sätt kombinera många poäng i till exempel "Barn, skola, samhälle", "Kommunikation" eller "Lärande och lärarroll" med studier i natur- och samhällsfälten.

Kunskap kommer alltså att produceras på nya sätt. Den omfattande och kontinuerliga skolförläggningen skapar en ny sorts skolkunskap hos studenterna som de kan ställa relevanta frågor utifrån. Integreringen av en del av den gamla praktiskt-pedagogiska utbildningen i fälten lyfter den teoretiskt. Kombinationerna av olika kunskapsfält skapar nya möten mellan olika traditioner.

Nästa steg i kunskapsbildningen på lärar-

utbildningen innebär att teman skapas som plockar kunskap från de olika fälten. Det är en integration på en ny nivå. Ett visst mått av integration finns redan i fälten.

– Den här dubbelorganiseringen är analog med hur undervisningen i skolan kan utformas. Att kunskapen av tradition är organiserad i ämnen betyder inte att elevernas kunskapsinhämtning måste vara organiserad i ämnen, säger Ingrid Carlgren.

– För att utveckla kunskapskvaliteten historiemedvetande hos eleverna behöver man inte ha lektioner i historia, för att ta ett exempel.

Den första terminen studeras temana "Ungdom i tid och rum" och "Makt, teknik, energi i Norrköping", den andra terminen temana "Rum för lärande" och "Skolans rum och texter". Ett miljötema kommer kanske att skapas, ett tema som integrerar kunskap från både naturfältet och samhällsfältet. Och där både miljövetare på institutionen och lärandeledare kommer vara med att bygga temat.

– Det ska dessutom finnas en flexibilitet i vilka teman som skapas. Nästa år kanske det händer något speciellt i Norrköping som gör att vi kommer att plocka innehåll från fälten på ett nytt sätt.

Temat "Ungdom i tid och rum" tar in kunskap från "Barn, skola, samhälle" och från fältet "Lärande och lärarroll".

– Vi vill visa på att temat både har kulturvetenskapligt och beteendevetenskapligt innehåll, att det alltså finns olika kunskapstraditioner inom universitetet.

Temat använder sig också av studenternas skolförläggning som utgångspunkt för lokala

undersökningar om bland annat hur ungdomskulturer tar sig uttryck i Norrköping, Nyköping och Katrineholm.

Temat "Makt, teknik, energi i Norrköping" introducerade det naturvetenskapliga fältet i relation till Norrköpings teknikhistoria.

– Vi har gjort ett antal historiska snitt och tittat på hur man organiserar tekniken och så har vi tittat på hur naturvetenskapen kommer in i det teknikhistoriska och så knyter vi an till det samhällsvetenskapliga. Det naturvetenskapliga fältet knyts till begreppet energi och det samhällsvetenskapliga till begreppet makt. Poängen är att vi vill få studenterna att reflektera över dessa fält som kunskapsfält. Också i det här temat handlar det om att introducera olika universitetstraditioner i utbildningen. Dessa båda teman har alltså ett universitetsperspektiv på kunskapen.

Under våren drivs två teman som utgår från yrkesperspektiv och skolperspektiv. Det första heter "Rum för lärande" och inryms under en sammanhängande praktikperiod då studenterna får pröva på lärarrollen i klassrummet och i arbetslaget. De formulerar frågor ur yrkets perspektiv om lärande och språk. De intervjuar lärare och det handlar mycket om att knyta yrkesfrågorna till teori och forskning.

Det andra temat heter "Skolans rum och texter" och i det temat får de leta efter både rum som skolgårdar, korridorer, klassrum och beslutsrum av olika slag, i kommunen, i staten, i politiken. De får ställa sig frågor som "Var finns skolan?", "Vilka är där?", "Vad gör dom?" "Vilka olika slags texter skrivs?"

– De ska undersöka vilka aktörer som finns i det olika rummen, vad som pågår där och vilka texter som skrivs i de olika rummen. Det

är ett försök att lokalisera skolan som institution i samhället. I det här temat ska frågorna formuleras ur till exempel ett elevperspektiv eller föräldraperspektiv.

De båda första temana under höstterminen har alltså ett universitetsperspektiv på kunskapen. Vårens teman har ett skolperspektiv i vid mening.

– När vi anlägger ett universitetsperspektiv så är det ungdomsforskningen som ställer frågorna om ungdomskulturer. När vi t ex har

ett skolperspektiv så ställs frågorna utifrån vad studenterna upplever och erfar i skolan. De båda perspektiven kontrasterar mot varandra. Och vi vill visa att teori och praktik inte alltid går ihop, att skolans frågor inte alltid får svar på universitetet. Att både högskoleutbildning och traditionell skolutbildning ofta är upplagd så att man formulerar frågorna utifrån det man redan har svar på, istället för det man vill få svar på.

Uppbrott från en ordning

Det pågår ett uppbrott från en rådande ordning på många av landets skolor. En ordning som låtit treenigheten "lärare, ämnen, klasser" vara skolans elementarpartikel.

Uppbrottet syftar till att finna en ny ordning, bättre anpassad till kunskapen i ett modernt samhälle i form av en allt mer omfattande och svårtillgänglig kunskapsmassa, till kunskapssökandets och kunskapsbildandets många nya möjligheter och inte minst till de ungas höga värdering av kreativitet och rörlighet. I uppbrottet skapas nya kontakter mellan olika lärare och lärarkategorier, bryts gränser ner mellan ämnen och uppfinns nya former för elevers inflytande. Men uppbrot-

tet präglas också av de ungas oro i samhället, en oro som på ett plan alltid funnits, en oro som är starkare idag än tidigare, en oro som skolan inte längre med disciplinära metoder kan trycka ner under ytan.

På så sätt speglas omvärldens förändringar i skolans mikrokosmos.

Det är en omvärld som präglas av globalisering av ekonomin, av IT och medias stora betydelse, av mångkulturalitet och obalanser i samhället som t. ex. arbetslöshet. Samtidigt är möjligheterna till inre och yttre kommunikation mellan olika grupper och ut mot omvärlden stora. Och kunskapsnivån är, trots allt, hög.

Ingen vet vart vi är på väg och ingen vet ännu vilka nya värdesystem som är på väg att växa fram.

Det är i sådana perioder av instabilitet, som det finns förutsättningar för en kreativ expansion i samhället, menar professor Åke E Andersson och vetenskapsjournalisten Peter Sylwan i sin bok "Framtidens arbete och liv".

Uppbrottet bär på fröet till ett förändrat medvetande. Men präglas av osäkerhet och oro.

När det "nya" känns osäkert framstår det "gamla" som extra bra och pålitligt.

I skolans värld upplever också många lärare ett påtagligt pendlande mellan viljan att pröva det "nya" och längtan tillbaka till det "gamla".

Vad är då det "nya" i skolans värld? Finns det verkligen något nytt eller är det bara en verbal förklädning? Ett nytt sätt att beskriva det gamla och vanliga.

Jo, något nytt håller på att växa fram på många håll. Något nytt som ändrar på förutsättningarna för den innersta kärnan i skolans arbete, nämligen relationen mellan lärare och elever. Något nytt som framförallt karakteriseras av en vilja att tänka och arbeta i helheter. Annorlunda uttryckt, kunskapssynen håller på att förändras från en mer faktaorienterad till en mer förståelseorienterad.

- Kunskapen organiseras på nya sätt, bland annat genom att olika sätt att arbeta ämnesövergripande blir vanligare. Olika ämnen möts och bildar nya kunskapsområden, teori och praktik belyser varandra, studier startar i vardagliga händelser och upplevelser istället för i ämnesstrukturer.

- Sätten att lära på blir fler. Läsa in och förbereda, ställa sig frågan vad man redan kan, samla fakta på många sätt, experimentera, sammanställa, redovisa på olika sätt, förfärdiga sina egna prov. Ett medvetet arbete med hela denna process finns på många skolor, liksom med att medvetandegöra eleverna om sin egen läroprocess, om hur de lär och om sambandet mellan hur de lär och vad de lär.
- Eleverna får större inflytande över vad, när och hur de studerar.
- Och framför allt ett påbörjat arbete med att skapa en gemensam begreppsvärld och ett professionellt språk med utgångspunkt i lärares gemensamma erfarenheter.

Det är med språkligt formulerade begrepp vi begriper skolverkligheten och all annan verklighet. Vi kan bara analysera och förstå de processer som vi har begrepp för. Med hjälp av nya begrepp kan vi förstå samband vi inte tidigare uppfattat. Och många nya begrepp tillförs skolan genom den forskning som bedrivs och som uttrycks i läroplaner. Men de begreppen kan vara svåra att göra verklighet av, att fylla med egen erfarenhet. Många gånger därför att de är så allmänt formulerade och därför ger stort utrymme för vars och ens subjektiva tolkning.

Hur organiserar man för eleven meningsfulla sammanhang i praktiken? Vad innebär det att tillämpa en helhetssyn? Vad är det för skillnad på inläring och lärande, egentligen?

De nya begreppen får ses om tanke-

öppnare, tankevidgare. De tvingar till erfarenhetssamlande, samtal och reflektion. Kanske är det där många av skolorna i uppbrott befinner sig nu? De samlar erfarenheter, samtalar och reflekterar med hjälp av de nya begreppen. De upplever osäkerhet och tvivel, kanske rentav förtvivlan.

När Afzeliiskolans lärare skulle prata om vad de menade med helhet, så upptäckte de att de alla menade olika saker och lärarna i Kråkbergsskolans B-hus höll på att bli vansinniga, innan de efter flera år nådde fram till en gemensam förståelse, för att ta ett par redan beskrivna exempel.

”Man förstår inte varandra innan man har en delad erfarenhet att relatera till” som en av lärarna i B-huset uttryckte det.

Och det är en process som verkligen inte ska underskattas i sin komplexitet, just därför att den måste knytas an både till varje lärares egen erfarenhet och begreppsvärld och till en gemensam verklighet, samtidigt som gamla föreställningar måste överges.

Lärarna på Kråkbergsskolan efterlyste t. ex. rejält med tid för att utforma en egen kunskaps- och verktygsplan, som de kallade det. Lärare på Afzeliiskolan ville åka iväg varannan vecka och prata igenom sina erfarenheter.

Frågan om vad som är verklig förändring kontra språklig förändring är också viktig, därför att den har med trovärdigheten och förändringslusten att göra. Om förändringen inte kommer längre än till ett förändrat prat lärare emellan, så urholkas snabbt lusten till verklig förändring.

För att komma från prat till handling kan drastiska sätt användas. Rektorn på Afzeliiskolan ställde lärarna inför ett tomt schema och sa att nu handlade det om att komma till handling. Hon uppmanade dem att vara konkreta och gå steg för steg. Hennes tanke var att bryta gamla mönster genom att sätt dem i en situation där de var så illa tvungna att tänka i nya banor.

Idéer hämtade från andra delar av arbetslivet kan användas för att tänka nytt. Lärarna på Navestadsskolan har låtit sig inspireras av världen utanför skolan i sitt skolutvecklingsarbete. De utifrån kommande idéerna gör det lättare att ifrågasätta gamla ordningar.

På Kråkbergsskolan har lärarna kommit jämförelsevis långt i sitt gemensamma begreppsbyggande, om än med olika karaktär i de olika husen. När det gemensamma arbetet

och reflekterandet tillsammans skjuter fart, så kommer också det specifika och särskiljande att utvecklas. Varje hus utvecklar sitt eget sätt att tänka och arbeta, sin egen kultur, helt enkelt.

Nya utvecklingsnivåer

Trots att lärarna på Kråkbergsskolan har kommit långt, upplever de svårigheter. Det är som om varje ny utvecklingsnivå leder fram till nya problem att lösa.

Den första etappen, att enas om de grundläggande riktlinjerna för arbetet, underlättades på Kråkbergsskolan av att många lärare var med i planeringen av skolan. En fördel som få skolor har. För de flesta handlar det om att försöka föra en sådan diskussion under rådande omständigheter. För Afzeliiskolans del bidrog en drivande rektor och en modernisering av skolbyggnaden till att diskussionen tog fart. På Navestadsskolan var steget att bilda självständiga "friskolor" avgörande. Det skapade en hanterlig plattform för diskussionerna.

Den andra etappen, att komma fram till en gemensam förståelse och helst en gemensam vision är olika långt gånget på olika skolor och i olika arbetslag. Mellan den ensamma läraren som inte vågar berätta om sina problem i klassrummet för någon, till arbetslagslärarna som kommunicerar informellt och spontant med varandra och där det gemensamma är underförstått, ligger många steg. Det avgörande steget tycks, som sagt, vara att ha en delad erfarenhet att relatera till.

Den tredje etappen, att identifiera nya utvecklingsproblem och försöka hitta lösningar på dem, pågår hela tiden, eftersom vad som

upplevs som nytt bestäms av utgångspunkten. Och det är problemlösandet som är vägen till djupare förändring i en organisation. Det gäller att räkna med problemen, ta i dem och försöka lösa dem, inte undvika dem. Det normala är att ha problem, inte att vara utan, menar organisationsforskarna.

På Afzeliiskolan handlar utvecklingsproblemet om att utveckla en tidvis nedläggningshotad LM-skola till en 1-9-skola. Det finns också en drivande rektor som vill pröva sina idéer. Å ena sidan satsar hon på att ena skolans olika delar i en gemensam samsyn, å andra sidan på att öka självständigheten och ansvarstagandet hos varje individ. Ett redskap är att göra varje individ synlig och tydlig. Ett annat är att skapa ett öppet och tillåtande klimat där viljan att våga pröva nytt är viktigare än att lyckas vid första försöket.

För Navestadsskolans del handlar det om att hitta sätt att starta på nytt ifrån ett svårt utgångsläge. Också där handlar det om att enas, i det här fallet kring en vision, men att också lämna stort utrymme till varje "friskola" att utvecklas utifrån sina förutsättningar. "Friheten att utvecklas" är ett annat sätt att skapa ett öppet våga-pröva-klimat. På samma sätt som vid Afzeliiskolan nedtonas "rätt/fel" till förmån för nytänkande. Självständigheten och ansvarstagandet uttrycks genom den långt gående delegeringen av ledningsuppgifter till "friskolorna". De svåra förhållandena på skolan gör att innovationen "två lärare i varje klass" förbättrar situationen märkbart för lärarna och eleverna.

Ännu bättre integrering mellan olika ämnen och ännu mera elevinflytande. Så kan man sammanfatta de utvecklingsfrågor som Kråkbergsskolans lärare har kommit fram till.

Att tänja gränserna för vad som är möjligt, verkar kunna bli en utmanande drivkraft möjlig att uppnå i skolan när tidigare erfarenheter av problemlösning är goda.

Ständig förändring

Utvecklingsarbetet blir aldrig färdigt, det är en ständigt pågående process, där frågor och problem ställs på nytt, belyses på nytt och i bästa fall får nya svar.

Rektorn på Afzeliiskolan ger sig tillsammans med sina lärare och elever ut i det okända, hon vet inte vart resan bär, men litat på att alla kommer att utvecklas tillsammans under resans gång. Samtidigt upplever hon och lärarna osäkerhet. De vill duga i föräldrars och kollegors ögon. Men kanske är den tryggheten en myt, frågar hon sig? Kanske måste man sluta tro att utveckling går från något fast till något annat fast. Det gäller att yrkesmässigt lära sig leva med den ständiga förändringen.

Osäkerhet, oro, svårigheter, rädsla för det okända, oförutsedda händelser och nyinlärning kännetecknar alla verkliga förändringsprocesser, menar organisationsforskarna. Och det upplevs rörigt och motsägelsefullt medan processen pågår.

Men är det möjligt att leva med den osäkerhet som ständig förändring för med sig, när arbetet i sig är så pass krävande? Lärarna på Kråkbergsskolan riskerar utbrändhet, lärarna på Navestadsskolan jobbar mer i klassen än de egentligen ska, lärarna på Afzeliiskolan upplevde tidvis stort kaos.

- Det måste finnas ett tillåtande och risktagande klimat. Det är viktigt att *våga*

misslyckas och att se misslyckandet som ett tillfälle till att skaffa sig nya erfarenheter.

- Ledningen måste uppmuntra och uppmärksamma varje medarbetares insats. Rektorn på Afzeliiskolan lyfter fram och uppmärksammar alla skolans medarbetare, oavsett yrkeskategori. Man måste inse att alla medarbetare är förändringsagenter, säger forskarna.
- Mycket styrka kan hämtas i arbetslagen. Men risken finns att de kör fast. Ledningen måste uppfatta signaler från arbetslagen och se till att både problem och framgångar diskuteras gemensamt. Rektorn på Kråkbergsskolan ägnar mycket tid åt att fånga upp vad som pågår ute i de olika husen. När arbetet kör fast pratar hon med lärarna. Ibland hjälper det att diskutera problemen i hela personalgruppen. För att få bra underlag för beslut om förändringar i verksamheten så använder hon sig systematiskt av utvärderingar.
- Förändring handlar framförallt om inre förändring, om det osynliga i organisationen. Yttre omorganisationer leder sällan till förändring, men inre förändringar och nytänkande kan leda till omorganisationer. Projektledarna på Navestadsskolan menar att man alltid måste börja förändringsarbetet med det osynliga, som de säger. Man måste fråga sig hur man vill att eleverna ska fungera. Sen får man fundera ut ett sätt att arbeta som leder dit. Först då kan man börja tänka på större omorganisationer, ombyggnader och liknande.

- Och kanske måste förändringen gå i vågor, precis som eleverna på Kråkbergsskolan vill arbeta i en vågrörelse mellan krävande kunskapsområden och lugnare ämnesstudier? Det måste finnas pauser för uppsamling och andhämtning. Det måste finnas perioder av mer aktiv bearbetning och lärarna, inte minst, måste på olika sätt få sitt nytänkande bekräftat av skolledningen. Ibland kan påfyllning utifrån ge ny energi.
- De långsiktigt verkande processerna ska inte heller underskattas. Nya tankar och idéer måste få tid att bearbetas av medarbetarna. Det är som om vi lägger in saker i bakhuvudet och tar fram dem igen i bearbetad form så småningom, säger rektorn på Afzeliiskolan. Och då är det viktigt att inte låta idéerna rinna ut i sanden, fortsätter hon. Att gå från idé till konkret handling är nödvändigt för att inte frustration ska uppstå.

Hitta balansen

På sätt och vis handlar arbetet i skolan om att hitta balansen mellan förändring och vila, mellan struktur och flexibilitet, mellan skolledning och lärarkreativitet, mellan lärarstyrning och elevinflytande, mellan för eleverna nya utmaningar och för dem trygga verksamheter. Då kan man säga att skolutveckling innebär att balanspunkterna flyttas.

Balansgången mellan struktur och flexibilitet har väl alltid funnits i skolarbetet på flera nivåer. Det måste finnas en grundläggande ordning i skolan som helhet, för att verksamheten ska fungera organisatoriskt och inne-

hållsligt. Och det måste finnas en meningskapande struktur i undervisningen, för att den ska fungera. En struktur som är lärarnas sak att upprätthålla. Men det måste också finnas utrymme för snabba anpassningar, för infall och nya utvecklingsvägar.

Att balansen mellan struktur och flexibilitet håller på att ändras i skolan är uppenbart. Ett konkret tecken är att schemalaggningen blir allt friare. På Afzeliiskolan startade höstterminen utan att schemat var lagt. Meningen var att lärarna själva skulle utforma ett så flexibelt schema som möjligt. På Navestadsskolan ligger en allt större del av tiden under det vittomfattande begreppet allttimmar, då eleverna själva kan välja vad de gör i viss utsträckning.

Lärarna i Kråkbergsskolans C-hus sätter numera ut sina namn på de timmar de har huvudansvaret för, istället för att det står "arbete". Eftersom lärarna för det mesta är parallellagda kan de dessutom röra sig fritt mellan olika grupper av elever som håller på med olika saker. En lärare, ett ämne, en klass har förändrats till flera lärare, breda kunskapsområden, flera grupper av elever.

Ett annat tecken kan ge sig till känna så småningom. Det gäller samarbetet i arbetslaget. En vanlig erfarenhet är att den ursprungliga planeringen sällan håller. Men att det med tiden går det att utveckla ett nästan intuitivt samarbete lärarna emellan. Några få ord när man möts i trappan kan räcka för att hitta en samarbetspunkt.

Men det är i själva undervisningen som balansförskjutningen har störst betydelse. Ur lärarsynpunkt omtalas den ofta som att "våga släppa kontrollen", ur ett elevperspektiv ter

det sig säkert helt annorlunda. Likaväl som den större flexibiliteten, den större friheten kan vara spännande för eleverna, så kan den verka skrämmande för dem.

För både lärare och elever handlar det om en omställningsprocess, där balanspunkten mellan den av läraren hållna strukturen och den av eleven sökta strukturen successivt förskjuts. För egentligen kan man ju se på ökad flexibilitet som ett sätt att ge eleverna större utrymme att själva söka och bygga upp en egen struktur i skolarbetet.

Hur svårt detta är för både lärare och elever kommer fram i reportagen. Och omställningen till en större flexibilitet och större frihet för eleverna är kanske ett av de svåraste stegen i förändringsarbetet. Det utgör ett uppbrott från en välkänd ordning och kaos ligger, åtminstone i fantasin, på lut på ett skrämmande sätt.

En lärare på Afzeliiskolan berättar att trots att han har de bästa intentioner att öka elevernas inflytande så faller han ständigt tillbaka i en traditionell lärarstyrning. Därför att det faktiskt är enklast så. Han tröstar sig med att han åtminstone är medveten om det. På Navestadsskolan tog det ett bra tag in på höstterminen innan eleverna i år sex förstod vad lärarna menade med att eleverna skulle ta mer ansvar för sin planering och sitt innehåll. Det var veckor av oordning och tidvis missnöjet. Men så plötsligt så vände det, beskriver lärarna. Och först mot slutet av år åtta brukar eleverna bemästra friheten i att arbeta med kunskapsområden, berättar lärarna på Kråkbergsskolan.

Den fråga man kan ställa är hur vägen till ökat ansvar och ökad frihet för eleverna bör

vara utformad för att den ska bli så lite kaotisk som möjligt. Om det nu är kaos som bör undvikas? Kaos kan ju vara ett tecken på att verklig förändring är på gång.

För lärarnas del upplevs situationen ofta som att de måste våga-släppa-kontrollen. Två av lärarna i Kråkbergsskolans B-hus berättar om att något nytt växer fram när de vågar släppa kontrollen. Men det är inte en smärtfri process. För det första känner de fortfarande en gnagande oro över sitt arbetssätt med de ganska fritt utformade kunskapsområdena. Minnen från den egna skoltiden dyker upp. Får deras elever med sig tillräcklig kunskap? Borde lärarna inte arbeta traditionellt också?

För det andra har de under en period oroat sig över att inte klara av att skapa färdiga modeller för sin verksamhet. Så småningom lärde de sig att på ett smidigt sätt jobba tillsammans utan alltför mycket planering och då försvann oron.

För det tredje handlar det om den osäkerhet som de kände inför det som skulle kunna hända om de släppte kontrollen. En av lärarna berättar att det svåra inte var att släppa kontrollen, utan att hon inte visste vilka vägar eleverna skulle gå, sen hon släppt kontrollen. Den andra beskriver att det i början var svårt att släppa kontrollen fast hon ville. Men att när hon väl provade så hände helt andra och mycket positivare saker än hon trott. Hon upplevde att eleverna klarade mycket mer än hon föreställt sig. Så småningom förändrades hennes perspektiv. Hon började få en annan och mer tydlig bild av eleverna. Och det gjorde att hon vågade släppa kontrollen ännu mer. Hon menar att arbetslaget är ovärderligt för att hjälpa den enskilde läraren till en helhetsbild av eleverna. En helhetsbild som

är omöjlig att få i traditionell undervisning.

Lärarnas fragmentariska bild av eleverna i den traditionella undervisningen skapar naturligtvis behovet av en stark lärarstyrning. Det är den bristande kunskapen om de enskilda elevernas personligheter som tvingar lärarna till den likformighet som lärarstyrning bland annat innebär.

En förutsättning för en flexiblere undervisning med större inflytande för eleverna är alltså färre och närmare relationer mellan lärare och elever. Man kan säga att skolan blir mer hemlik.

Men det är en utveckling som också möter kritik på många håll. Finns det en fara i det nära och hemlika? Behöver elever ett avstånd till lärarna, för att ha något att utvecklas i förhållande till? Behöver elever t. ex. den utmaning det innebär att röra sig mellan flera olika grupper och flera olika lärare? När närheten har blivit redskapet för kommunikation med eleverna så ställs frågan om lärarauktoriteten på nytt. Behövs auktoriteten och i så fall, hur kan den uttryckas i dagens skola?

En av lärarna på Kråkbergsskolan säger:
– Med det här arbetssättet måste man vara en tydlig ledare. Det betyder att man både måste vara ärlig mot eleverna, ha en dialog med dem och ändå kunna sätta gränser.

Gränssättningen uttrycks ofta i undervisningen som ett krav på eleven att vidga sin förmåga. Prova nya kunskapsområden, hitta nya redovisningsformer, samarbeta med andra kompisar än de gamla vanliga. Lärarna måste sätta gränser, så att inte eleverna väljer den lättaste vägen. Här finns uppenbarligen en viktig avvägning som lärarna i "skolan med de nära relationerna", måste göra.

Men lärarna måste också vara de som öpp-

nar vägarna för eleverna. Föreläsningar och genomgångar som skapar överblick och sammanhang blir än mer nödvändiga när eleverna arbetar självständigt. Både under Navestads skolans "allt-timmar" och Kråkbergsskolans "arbete" dras klasserna då och då samman till genomgångar av olika slag.

"Vi brukar kalla det att presentera gorgonzolan", säger en av lärarna på Kråkbergsskolan. "Man äter inte en gorgonzola om man inte blir bjuden på den eller påtvingad den. Det är först när man provat den som man förstår hur god den är. Det är först när eleverna får hjälp att se nya saker och nya sammanhang som de blir intresserade av dem."

De gemensamma genomgångarna kan förstås ha olika karaktär. Det kan också handla om att skapa ingångar till ett område. Kråkbergsskolans B-hus börjar ofta ett kunskapsområde med att ge eleverna en upplevelse av något slag som utgångspunkt. Utifrån upplevelsen kan eleverna arbeta sig vidare in mot mera handfasta kunskaper.

Ledning och kreativitet

Rektorerna på de tre skolorna är alla ensamma skolledare i ledningen. De har i de två större skolorna delegerat en stor del av ansvaret till "friskolorna" och "husen". Rektorn på den lilla Afzeliiskolan har av naturliga skäl en mer samlande funktion, även om hon planerar att delegera mer till arbetslagen.

Rektorn på Afzeliiskolan säger att hon är både formell och informell ledare. En syntes som skolledare inte alltid lyckas med. Det finns många exempel på hur informella ledare på skolor tar ifrån rektor dennes legitimitet i lärarnas ögon.

Hur har hon då gjort för att lyckas förena de båda ledarskapen? Skolans litenhet underlättar naturligtvis. Rektor kan ha personlig kontakt med alla som jobbar i skolan. Hon har medvetet arbetat på att synliggöra varje medarbetare, på att öka samarbetet mellan olika grupper på skolan och på att skapa ett tillåtande klimat.

Hon har en vision om hur skolan bör se ut, ger lärarna stor frihet att fylla den visionen med innehåll, samtidigt som hon tar på sig den kritik som en experimenterande skola kan få utifrån. På det viset skyddar hon lärarna från angrepp så gott det går.

Kombinationen av rektors vision, lärarnas frihet att forma innehållet och rektors skydd av lärarna skapar å ena sidan en dialog mellan vision och innehåll och å andra sidan ett tryggt rum att pröva sig fram i.

På de större skolorna blir förhållandena med nödvändighet annorlunda. Fördelningen av ansvar och frihet ser annorlunda ut. Att få informationen och kommunikationen att fungera i båda riktningarna blir en mycket större del av ledarskapet. Och rektor kan inte alltid dela de vardagliga betingelserna.

På Navestadsskolan och Kråkbergsskolan har en mycket stor del av ansvaret för innehåll, ekonomi, kompetensutveckling och så vidare lagts ut på arbetslagen. Det blir arbets-

lagen som förenar ansvar och frihet. Rektorerna befinner sig på en mer övergripande nivå som både handlar om att kommunicera i olika riktningar och att se till att det som beslutats också genomförs.

På Kråkbergsskolan arbetar rektor mycket utåtriktad, men följer också upp det som sker i skolan och i arbetslagen på olika sätt. Problem tas upp på Torgmöten och personalmöten, arbetslag som behöver prata får göra det, en del ledningsresurs används till utvärderingar. På den stora Navestadsskolan har rektor medvetet avstått från att ha en biträdande rektor och istället lagt pengarna på undervisning.

På de stora skolorna där en stor del av ansvaret delegerats till arbetslagen så blir frågan om förtroendet mellan rektor och arbetslag en viktig fråga. Förhållandet lärare / elev upprepar sig. Det gäller att rektor vågar släppa kontrollen och litar på att något gott kommer att växa fram ur arbetslagens frihet. Det betyder inte att arbetslagen ska lämnas åt sitt öde. Tydlighet och förmåga att prioritera blir i en sådan situation viktiga egenskaper hos ledningen, liksom det behövs en intensiv kommunikation mellan ledning och arbetslag, för att den utstakade kursen ska kunna hållas.