

# Samtal för förändring

En rapport om 43 skolors arbete  
med mål och resultat

ULF BLOSSING   BOEL HENCKEL   ANNA HENNINGSSON-YOUSIF  
THERESE WALLQVISTER   JONAS ÖSTERBERG

# Förord

”Skola i utveckling” är den samlade beteckningen på sju utvecklingsområden där Skolverket under två år följer och stödjer cirka 270 skolors utvecklingsarbete. De sju områdena har bedömts som viktiga ur ett nationellt perspektiv – de berör viktiga inslag i den pågående reformeringen av skolväsendet eller är områden där samhällsförändringar ställer nya eller ökade krav på skolan.

Skolverket inbjöd i slutet av hösten 1995 skolor att anmäla sitt intresse för att ingå i projektet. Av drygt 900 anmälningar valdes cirka 270 skolor ut. Strävan var att olika skolformer skulle vara företrädna, att skolorna skulle vara spridda över landet samt att såväl skolor som kommit en bit på väg i sitt utvecklingsarbete som sådana som just bestämt sig för att börja skulle finnas med.

Skolverkets stöd har bl.a. bestått i att arrangera träffar mellan skolorna, att bidra till nätverksbyggande, att sammanställa och informera om kunskap inom området samt i att informera om och bidra med ekonomiskt stöd till kompetensutveckling.

I tidigare nationella skolutvecklingsprojekt har ofta ansvaret för att dokumentera arbetet lagts på respektive skola. Det har dock visat sig svårt att utforma dokumentationen så att den både beskriver mer generaliserbara resultat och samtidigt tillgodoser de enskilda skolornas behov av uppföljning. En grupp s.k. rapportörer utsågs därför för varje utvecklingsområde. De har följt skolornas arbete under de två åren. Avsikten har inte varit att rapportörernas dokumentation ska ersätta skolornas egen. Däremot har de deltagande skolorna bara behövt utforma sin dokumentation för att tillgodose sin egen utvecklingsprocess.

Rapportörernas uppgift har varit att undersöka vilka intentioner skolorna hade med sitt utvecklingsarbete, vad man gjorde och vad resultatet blev samt att beskriva utvecklingsprocessen under de två åren. De har gjort återkommande besök på de deltagande skolorna, samlat skriftligt material, samtalat med rektorer, lärare, elever och andra på skolan, besökt lektioner samt deltagit i möten och konferenser.

En utgångspunkt för arbetet har varit att inta en öppen hållning där frågor och fenomen efter hand fått ta form och att inte låta beskrivningen av verksamheten börja i färdiga frågeställningar. Det betyder att vi inte i förväg bestämt vilka data som skulle samlas in utan i stället låtit de frågor som uppstår efter hand bli bestämmande för den fortsatta datainsamlingen. Utgångspunkten för beskrivningen har varit det som på skolorna pekats ut som viktigt inom området – dels i skriftliga dokument men också i samtal.

Resultatet presenteras inte heller i form av "hur mycket" eller "hur bra" – utan i form av kvalitativa beskrivningar av tankar och aktiviteter på de deltagande skolorna. Vi har sett det som viktigt att beskriva variationen av aktiviteter.

Att utgå från skolornas perspektiv innebär inte enbart att hålla sig till sådant som finns formulerat i skriftlig eller muntlig form på skolorna utan också att försöka formulera sådant som är oformulerat, som finns underförstått på skolorna men som genom att lyftas fram och beskrivas kan göras till föremål för reflektioner. På så sätt ska rapporterna kunna bidra till diskussionen både på de deltagande skolorna och på andra skolor.

Varje utvecklingsområde har fått en egen rapport. I en särskild rapport redovisas generella slutsatser från samtliga utvecklingsområden. Denna rapport behandlar fem rapportörers samlade erfarenheter från utvecklingsområdet "Att arbeta med mål och resultat".

Handledare för rapportörerna har varit Ingrid Carlgren, professor i lärande vid Linköpings universitet.

Korta beskrivningar över de enskilda skolornas arbete finns inlagda på Skolverkets hemsida <http://www.skolverket.se>

MONA BERGMAN  
PROJEKTLEDARE

INGRID CARLGREN  
PROFESSOR

BERIT HÖRNQVIST  
SKOLRÅD

# Innehåll

|  |    |
|--|----|
| 1. Inledning .....   | 6  |
| KAPITLENS INNEHÅLL .....   | 7  |
| 2. Bakgrund .....  | 9  |
| SKOLORNAS MÅL- OCH RESULTATARBETE FÖRE 1996 .....                        | 11 |
| 3. Visioner, värdegrund och vardag .....                                 | 14 |
| SKOLORNAS VISIONER .....   | 14 |
| VISIONER AV OLIKA SLAG .....   | 17 |
| VÄRDEGRUNDEN OCH VARDAGEN .....  | 21 |
| VISIONERNA OCH VARDAGSLIVET .....  | 22 |
| VISIONER OCH UTVECKLING .....  | 27 |
| 4. Utrymme för mål .....   | 29 |
| VILKA LEDSTJÄRNOR FINNS FÖR EN SKOLAS ARBETE? .....                      | 29 |
| ATT SKAPA FÖRUTSÄTTNINGAR .....  | 31 |
| ATT BESTÄMMA VAD ELEVERNA SKA LÄRA SIG .....                             | 37 |
| STRATEGIER FÖR HUR ELEVEN SKA LÄRA SIG .....                             | 41 |
| DISKUSSION .....   | 46 |
| 5. Reflektera – ett sätt att utvärdera .....                             | 49 |
| ATT SKAPA FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR REFLEKTION OCH LÄRANDE .....               | 49 |
| NÄR LÄRARNAS KLÄR SINA ERFARENHETER I MENINGSFULLA ORD OCH BEGREPP ..... | 51 |
| ATT LÄRA SIG ATT LÄRA .....  | 54 |
| DOKUMENTERA – ATT STRUKTURERA OCH FÖRÄDLA ERFARENHETER .....             | 57 |
| ATT ANALYSERA OCH VÄRDERA .....  | 60 |
| SUMMERING .....  | 62 |

|   |    |
|---|----|
| 6. Samtal i sammanhang – överblick och inblick .....    | 63 |
| VILKA SLAGS SAMTAL DELTAR MAN I SOM LÄRARE? .....       | 63 |
| SAMTALENS INNEHÅLL .....                                | 64 |
| HUR MAN GÅR IN I SAMTALEN .....                         | 68 |
| UPPLEVELSER I SAMTALEN .....                            | 70 |
| EFTER SAMTALEN .....                                    | 73 |
| SAMTALENS SAMMANHANG .....                              | 74 |
| SUMMERING .....   | 76 |
| 7. Förhållningssätt och händelseförlopp .....           | 78 |
| KOMMUNIKATIVT OCH INSTRUMENTELLT FÖRHÅLLNINGSSÄTT ..... | 78 |
| MÅL- OCH RESULTATARBETETS HÄNDELSEFÖRLOPP .....         | 79 |
| RATIONELLT KONTRA IRRATIONELLT FÖRHÅLLNINGSSÄTT .....   | 83 |
| 8. Slutdiskussion .....                                 | 88 |
| UNDERVISNING OCH LÄRANDE .....                          | 88 |
| LÄRARE OCH ELEVER .....                                 | 89 |
| ATT GRANSKA OCH BESKRIVA SKOLOR .....                   | 92 |
| Deltagande skolor .....                                 | 94 |

# 1. Inledning

Fem rapportörer har under läsåren 96/97 och 97/98 besökt de 43 skolor som har ingått i Skolverkets projekt "Skola i utveckling", utvecklingsområdet "Att arbeta med mål och resultat". De fem rapportörerna är Ulf Blossing, Boel Henckel, Anna Henningsson-Yousif, Therese Wallqvister och Jonas Österberg. De flesta skolorna är grundskolor men också kommunala och landstingskommunala gymnasieskolor samt fristående skolor har ingått. Skolorna företräder olika miljöer i vårt avlånga land, såväl småstads- som storstadsmiljö, och såväl jordbruks- som skogsbygd. Skolor i storstadsmiljö är emellertid något underrepresenterade. Rapportörerna har egna erfarenheter av undervisningsarbete inom grund-, gymnasie- och högskolor, samt/eller planerings-, utrednings-, och forskningsarbete.

Ett huvudsyfte med arbetet har varit att skildra variationerna i skolornas mål- och resultatarbete. Ibland har olikheter i verksamheterna varit lätta att få tag i. I intervjuer med lärare, skolledare och elever, på en och samma skola har det berättats om verksamhetsmönster som av de flesta har skildrats med liknande termer och begrepp. Dit hör exempelvis organisatoriska ordningar för att säkerställa att olika lärargrupper möts i samtal och planering under loppet av en månad, rutiner vid läsårets slut för uppföljning av skolans arbetsplaner eller omgruppering av elever i basgrupper. Detta är exempel på arrangemang kring vilka det på en del skolor föreligger en gemensam förståelse och ett överenskommet språkbruk. När skolor tydligt kan formulera sin verksamhet har det varit lätt att se på vilket sätt den ena skolans mål- och resultatarbete skiljer sig från den andras. I skolbeskrivningarna är dessa urskiljbara variationer i skolornas mål- och resultatarbete skildrade på en förhållandevis konkret nivå.

Andra skillnader mellan skolors sätt att arbeta med mål- och resultat har varit svårare att upptäcka. Hit hör t.ex. betydelsen av en skolas beslut att inte lägga mer tid på att göra kurskataloger och formulera nedbrutna mål, eller en annan skolas svårigheter att uttrycka vad den pedagogiska diskussionen på skolan har bestått. Hit hör också många lärares upplevelser av att inte ha tid till eftertanke och värdering av undervisnings- och utvecklingsarbetet.

Dessa mer svårupptäckta skillnader mellan skolorna har gett oss anledning att stanna upp och fråga varandra vad det är vi egentligen har sett. Vi har prövat våra egna erfarenheter och kunskaper på det vi tror oss ha anat, för att se hur dessa stämmer överens med lärarnas berättelser och våra observationer. Vi har prövat giltigheten i våra tolkningar genom att återvända till skolorna och fråga: *"Är det så här ni tänker och är det så här ni menar att ni gör?"*.

Vi har i de olika kapitlen försökt lyfta fram skilda drag i skolornas mål- och resultatarbete och även haft syftet att låta texterna variera i konkretions- och abstraktionsgrad.

Vi har studerat skolornas olika sätt att arbeta med mål och resultat genom att observera och diskutera det vi har sett. Mer precist har vi genomfört intervjuer med skolledare, lärare, elever, administrativ och elevvårdande personal och ibland bibliotekarier, lokalvårdare och vaktmästare. Vi har följt delar av undervisningen och personalens planeringsmöten – studiedagar och konferenser, handledningsmöten och pedagogiska samtal, utvärderingsmöten och elevråd. Vi har samlat in och läst igenom skolornas dokumentation, som exempelvis verksamhets- och arbetsplaner. Vi har antecknat upplevelser av mål- och resultatarbetet specifikt, om målformuleringsprocesser och utvärderingsverksamhet, men vi har också noterat upplevelser av skolarbetet i en mer vidgad mening. Vi har exempelvis ställt frågor om hur man på skolorna har planerat sitt utvecklingsarbete, hur klimatet på skolan är, vilka normer som gäller, hur ledarskapet fungerar, och vilka arbetssätt som är de vanligt förekommande i elev- och lärargrupper och vilka arbetssätt man för tillfället utvecklar.

## Kapitlens innehåll

I rapportens andra kapitel diskuteras skolans mål och resultat ur ett mer övergripande perspektiv. Skolans mål och styrning behandlas också för att sätta in projektet i ett större sammanhang än vad de här observerade skolorna ger.

Det tredje kapitlet behandlar skolornas visioner och på vilket sätt de har kommit till uttryck i målformuleringar och val av strategier vid det praktiska genomförandet. Diskussionerna och samtalen om värdegrund, kunskaps- och elevsyn har varit stadigt förekommande på de flesta av skolorna. Många gånger har dessa samtal lett fram till att personalen har sökt att formulera visioner som ledstjärnor för skolans arbete. *"Hur levande är skolans visioner?"* frågar vi i detta kapitel och diskuterar sambandet mellan vision, mål och vardagens strategier.

I det fjärde kapitlet belyses hur den enskilda skolan utnyttjar den lokala friheten vad gäller "målarbete". En av principerna vid målstyrning är att målen på olika nivåer ska bilda en slags sammanhängande kedja som ska svara för den nationella likvärdigheten. Övergripande mål formuleras på nationell nivå och ska på lokal nivå omsättas i praktiskt utförbara handlingar. Målarbetet kan se olika ut och svara mot olika krav och behov. Det är denna formuleringsprocess och skolornas olika strategier vi diskuterar i kapitlet.

"Utvärdering" anses vara kärnan i ett mål- och resultatsystem. Uppfattningarna är många om när och på vilket sätt utvärderingar ska göras. I kapitel 5 beskrivs hur personal och lärare utvecklar sitt reflekterande som ett sätt att värdera och utveckla verksamheten. *"Hur skapas förutsättningar för personal och elever att reflektera? Hur utvecklar de sitt reflekterande? På vilket sätt blir reflekterandet en metod för utvärdering och utveckling?"* Det är några frågor som belyses i detta kapitel.

I kapitel 6 diskuteras hur "samtalen" kring mål och resultat genomförs, hur de kan upplevas som relevanta och angelägna för lärarna och hur de kan placeras i skolans olika sammanhang. Vart samtalen leder och vad som utvecklar dem diskuteras också

I det sjunde kapitlet görs en analys av några möjliga och övergripande "förhållningssätt" i ett mål- och resultatarbete.

I kapitel 8 summeras intrycken och vi reflekterar över mål- och resultatarbetets konsekvenser för pedagogiken, för lärarna och för eleverna.

Vi vill här påpeka att i samtliga intervjuer och observationsexempel är person- och skolnamn fingerade



## 2. Bakgrund

En grundläggande avsikt med projektet "Skola i utveckling" är att sprida kunskap om de medverkande skolornas arbete för att det ska stimulera också andra skolor till utveckling. Styrning av skolors utveckling genom att de delar erfarenheter med varandra kan enbart fungera om det verkligen föreligger en variation som gör ett möte fruktbart. Det förutsätter också en relation mellan stat och skola där skolan ges ett stort mått av frihet när det gäller uppläggningsen av undervisningsverksamheten.

Ett decentraliserat skolsystem med mål- och resultatstyrning beskrivs ibland som resultatet av ett historiskt framåtskridande från 1950- och 60-talens paragrafstyrning, löpande band och produkttänkande, till 1980- och 90-talens nya människosyn där den personliga utvecklingen och processtänkandet står mer i fokus. Andra menar att en sådan beskrivning av trender ger en alltför ensidig bild när man vill förstå hur makt- och ansvarsförhållandet mellan staten och den lokala skolan ser ut och har utvecklats.

Bland de europeiska länderna framträder ingen uppenbar bild av hur skolor styrs på 1990-talet. Vissa saker har länderna rätt så likartade lösningar på, när det gäller andra förhållanden så skiljer sig de åt. Gemensamt är att alla länder i Europa huvudsakligen finansierar sina skolor med skattemedel. De allra flesta låter också kommunerna utöva ett lokalt ägande av skolorna. När det gäller hur målen läggs fast så skiljer sig länderna åt. I Sverige har vi som bekant brutit med den centralistiska tanken att staten ska reglera undervisningsinnehållet och arbetsformerna i skolan. I stället låter vi skolorna fatta beslut om innehållet inom av staten angivna ramar. Ett liknande system har införts i Finland. England är ett tydligt exempel på ett land som har gått åt motsatt håll. Tidigare var det där skolornas sak att fastslå målen, numer har det blivit en omfattande statlig verksamhet att reglera skolans innehåll. Också Norge ser ut att gå mot en ökad detaljreglering av läroplanerna. I Tyskland regleras lärarnas arbetstid centralt och undervisningstiden fastställs per vecka. I Danmark och Sverige förs lokala förhandlingar om hur lärarnas arbetstid ska disponeras. Arbetstiden läses då inte vid enbart undervisning, utan fördelas mellan t.ex. handledning av elever, inläsning av facklitteratur, utvecklingssamtal, ledningsfunktioner och föräldrakontakter.

I ekonomiskt sinande tider argumenteras det ibland för att decentralisering är ett sätt att effektivisera verksamheten. Tanken är att aktörerna på lokal nivå borde kunna fatta effektivare beslut eftersom de känner verksamheten bäst. Dessutom borde ansvaret och arbetsmoralen förbättras när personalen får ett större inflytande över den direkta verksamheten. Undersökningar visar att arbetsmoral och motivation också kan öka initialt, särskilt gäller det skolledarna vars operativa möjligheter ökar. I längden tycks det emellertid vara svårt att bibehålla den höga motivationen. Det finns en risk att undervisningen kommer i kläm eller att lärare blir utbrända därför att det egentligen saknas resurser för att delta i ett vidgat uppföljnings- och planeringsarbete av hela skolverksamheten.

Decentraliseringen, som den tar sig uttryck i det svenska skolväsendet, kan inte enbart sägas vara en internationell trend i vilken vi har svepts med. Bättre är kanske att säga att det är en nationell företeelse som är kopplad till vår egen styrnings- och läroplanshistoria. Framför allt har det blivit en kommunal och lokal historia – det har blivit tydligt vid våra skolbesök runt om i Sverige. Mellan kommunerna och deras skolor börjar märkbara variationer uppträda. Kommunerna och deras skolor har börjat skapa sig egna specifika mål- och resultathistorier.

Vad den nya friheten innehåller, och hur ansvaret har fördelats, kan skilja sig åt mellan olika kommuner. Dessutom kan det skilja sig åt mellan olika skolor inom en och samma kommun. Det finns inte något som säger att den grad med vilken staten har lämnat en centralistisk styrningsprincip, i lika grad kommer skolorna och lärarna till del som en decentraliserad arbetsprincip med ökat inflytande. Det finns många olika grupper på lokal nivå där makt och ansvar kan samlas, i stället för att fördelas. Tidigare undersökningar visar att decentraliseringens demokratitanke riskerar att gå om intet, när makt och ansvar i stället för att komma brukare och utförare till del centraliseras till skolledningen.

Huruvida läroplanens mål utgör ramar eller detaljerade mål som styr och snarast förlamar verksamheten är en pågående debatt. Många lärare menar att den nya läroplanen ger större frihet än tidigare, och att det nu uttrycks tydligare vad det är som ska läras. Andra lärare berättar om att betygshetsen och ämnescentreringen har tilltagit. Att alla elever ska behandlas lika i fråga om de mål som ska uppnås i skolan har genom det nya betygssystemet blivit en kännbar realitet, anser många lärare. Situationen aktualiserar en rad viktiga frågor:

*"Är en likvärdig utbildning detsamma som lika mål för alla? Kan inte en utbildning av värde innehålla olika mål för olika elever? Vilka möjligheter finns inom det nuvarande systemet att ge elever olika utbildningar som är av mening för dem och som kan ge dem Godkänt?"*

Skolledare uttrycker att det kan vara svårt att få lärarna att se möjligheterna i det nya systemet. Centralistiska föreställningar dröjer sig kvar, som exempelvis den att skolor praktiskt ska bedriva undervisning på samma sätt som andra skolor för att den ska vara likvärdig, i stället för att utgå från de elever och förutsättningar som finns på den egna skolan.

Trots att man på en skola kanske har förstått att man i förordningar och planer har stort självbestämmande så kan skolkulturen effektivt begränsa olika former av utvecklingsarbete. Skolans kultur, dvs. de mentala föreställningar och den tro som medvetet eller omedvetet finns på skolan om kunskap, lärande och utveckling, visar sig många gånger avgörande för vilket utvecklingsutrymme en skola kan utnyttja. Detta förhållande brukar benämnas "styrning i skolan" till skillnad från läroplanerna som är en del av det som kan betecknas "styrning av skolan".

## **Skolornas mål- och resultatarbete före 1996**

I de nya läroplanerna har ansvaret fördelats så att staten har formulerat vad kunskap är och vad som ska läras i skolan. Skolorna har ansvaret för att organisera själva lärandet – hur det ska utföras. Skolorna har också möjlighet att göra lokala tolkningar av vad som ska läras i skolan.

Arbetet med att formulera det som de flesta skolor kallar lokala kursplaner, samt betygskriterier, har under de första åren efter Lpf 94 och Lpo 94 stått i förgrunden. De lokala kursplanerna är skolornas tolkningar av de nationella kursplanerna för de olika ämnena.

Beskedet om det nya betygssystemets införande kom endast ett par år innan det skulle genomföras. Om något år skulle det nya betygssystemet börja gälla och skolorna upplevde att det var bråttom att formulera lokala måldokument med betygskriterier. En del försök gjordes att förankra målarbetet i värdegrundande diskussioner, men många gånger fick de samtalen stå tillbaka för skolornas behov av att producera ett dokument som kunde fungera som vägledning för bedömning av eleverna i de enskilda ämnena.

Många av skolorna berättar idag, ett par år efter läroplanernas genomförande, om ett återupptagande av de värdegrundande diskussioner som initierades vid implementeringen av läroplanen. Mål- och resultatarbetets fokus har förflyttats från den ämnescentrerade mål- och kriterieformuleringen till insatser för att utveckla den lokala skolorganisationen, utefter den värdegrund man säger sig stå för på skolan.

I en del fall betyder det att skolorna har gjort omgrupperingar av lärare och elever för att, som de menar, därigenom få en organisation som underlättar en mer kraftfull utveckling av lärprocesserna. Andra skolor har företagit en inventering av skolans olika verksamhetsdelar som utmynnat i en dokumentation av ett annat slag än de ämnescentrerade måldokumenterna. Det är mer en dokumentation som berör det sociala arbete i skolan, såväl det elevvårdande som det trivselskapande. Den här typen av målformulering och dokumentation kallar många skolor för arbetsplaner. Andra skolor kallar likartade dokument för handlingsplaner.

När vi rapportörer har berättat om skolornas dokument för varandra har begreppsförvirringen på detta område blivit tydlig. Det den ena skolan kallar för lokala kursplaner kallar den andra skolan för arbetsplaner. Och det som en skola kallar för arbetsplaner kallar en annan skola för handlingsplaner. På en del skolor har man en utvecklingsplan för skolan – det kallar andra skolor för skolans arbetsplan. Arbetsplanen är på en del skolor en konkretisering av de kommunala målen, och på andra skolor en nedbrytning av läroplanens mål. Det tycks vara så att alla de sätt som det är möjligt att kombinera dessa begrepp på, med olika syften och innehåll, finns. Vi vill inte påstå att det råder ett begreppssammanbrott i det här avseendet ute på skolorna – de olika dokumentbegreppen ser många gånger ut att vara produkter av en lokal process och har därför betydelsefulla innebörder och syften för de lokala aktörerna. Olika typer av dokument har skapats och redigerats, för att sedan försvinna och ersättas med mer ändamålsenliga planer. Det finns naturligtvis också skolor som inte har några planer och där många lärare anser att planerna inte skulle fylla en viktig funktion. Det hör dock till undantagen. Vi återgår nu till de lokala kursplanerna, som många skolor kallar de planer som är en nedbrytning av de nationella kursplanerna, och till arbetsplanerna, som för många skolor beskriver socialt/elevvårdande och trivselskapande verksamheter.

De ämnescentrerade kursplanerna och de socialt inriktade arbetsplanerna ser ut att i ringa utsträckning beröra varandra. En översiktligt analys av de olika dokumenten ger vid handen att sociala frågor och kunskapsfrågor behandlas i olika verksamheter. Ett exempel: När konflikter uppstår mellan elever eller mellan lärare och elever inrättas verksamheter vid sidan av undervisningen dit konflikter kan förflyttas och lösas. Sällan förs det upp på agendan om det är möjligt att utveckla mål- och resultatarbetet till att sammanföra undervisningen med de mer konfliktfyllda sociala dimensionerna, t.ex. i betydelsen vilka konsekvenser konflikterna kan ha för att utveckla undervisningens innehåll eller genomförande, eller om konflikterna rent av kan vara ett utfall av undervisningen.

Skolans visioner kan komma till uttryck i de flesta typer av planer, men kanske tydligast i skolans arbets- eller utvecklingsplaner. En av visionens funktioner kan vara att förena komplexa och till synes oförenliga strävanden i skolverksamheten, som t.ex. skolans sociala dimensioner kontra dess utbildningsmässiga.



# 3.

## Visioner, värdegrund och vardag

Ordet vision kommer från latinet och har med seende att göra. Vision betyder syn uppenbarelse, ett synliggörande av något fördolt. Begreppet är sedan gammalt starkt förknippat med religiösa upplevelser. Idag används begreppet vision också i andra sammanhang än religiösa. Betydelsen framtidsbild och (stort) mål att sträva efter ersätter i vardagslivet idag oftast den mer religiöst färgade innebörden.

Visioner kan vara gemensamma för en grupp, t.ex. för ett politiskt parti, för ett religiöst samfund, för en forskargrupp, för en familj. Visioner kan också vara individuella, personliga, som för en enskild politiker, som för en eldsjäl inom ideellt arbete, en ung människa på väg i yrkeskarriär, eller kanske för en skoledare som ser ett ideal till skola framför sig i en vision.

### Skolornas visioner

På de skolor som satsade på utveckling av mål och resultat i "Skola i utveckling" finns också visioner, framför allt i betydelsen "framtidsbild" eller "stort mål att sträva efter". Skolorna har uttryckt sina visioner eller mål vid olika tillfällen och i olika sammanhang. Visioner som på vissa skolor är mycket centrala, viktiga och genomsyrar det dagliga arbetet är på andra mer perifera och berör egentligen inte lärare och elever i vardagsarbetet. En vision kan vara speciellt formulerad av skolledningen för att användas i presentationen av skolan i informationsbroschyrer och liknande. Den kanske inte betyder så mycket i vardagslivet på skolan, men den fungerar som en etikett och ger en signal till omvärlden om vilken strävan skolan har. En skolvision kan också vara sådan att den är sprungen ur engagerade samtal och formuleringsarbete i hela personalgruppen och den fungerar som en ledstjärna i skolans utvecklingsarbete.

Skolornas visioner är ibland klart formulerade och etiketterade som just visioner. Ofta finns de då uttryckta i skolans informations-/PR-material. Vissa sko-

lors arbetsplaner är utformade på ett sådant sätt att det är en skolvision som träder fram ur texten. Arbetsplanen uttrycker då vad skolan strävar mot att genomföra och uppnå. Den beskriver en framtidsbild, mer eller mindre närliggande och den uttrycker ofta den grundsyn på skola, elever och undervisning som man vill att skolan ska stå för och vara känd för.

I vårt material uttrycker skolvisionen på flera skolor, som ännu inte har någon arbetsplan, att man vill formulera och enas om en arbets-/utvecklingsplan för hela skolan som kan fungera som pådrivare och som kan ge riktlinjer åt vardagsarbetet. Det finns också exempel på skolor med en formulerad vision som fungerar som en arbetsplan för skolan. Flera skolor har vid våra besök hellre talat i termer av visioner, drömmar, framtidsmål än i termer av arbetsplaner när de presenterat mål och inriktning i sitt arbete.

I ett utdrag från en skolas informationsbroschyr där skolans idéer, mål och visioner visar hur arbetsplanen också finns med, men man talar inte om en arbetsplan:

/... Service är ett honnörsord för oss. Vi försöker alltid ge våra kunder (elever, målsmän, kursdeltagare och köpare av uppdragsutbildning) bästa möjliga service. Den service vi ger varandra inom organisationen är en viktig grund för vår service utåt. Verksamhetens mål går före våra individuella mål. ... Kunden ska uppleva att vi är generösa, inte misstänksamma. Vi drar oss aldrig för att ta egna initiativ, när vi ser att något måste göras. Vem som egentligen har ansvaret i den stunden är oväsentligt. Överhuvud taget behandlar vi varandra på samma sätt som vi vill att andra ska behandla oss ... utgår från synsättet att allt arbete som utförs i organisationen direkt eller indirekt syftar till att uppfylla elevens behov av utbildning och utveckling. Detta arbete ses som ett lagarbete, där eleven själv alltid förväntas bära huvudansvaret.

**Ett annat exempel är gymnasieskolan som i sin utvecklingsplan uttrycker de mål och den viljeinriktning man formulerat:**

Vi försöker ge en undervisning som

- är präglad av helhetssyn
- är effektiv och målinriktad
- utgår från elevens förutsättningar
- ska vara det primära i skolan. Vi strävar efter att bortfallet ska bli så litet som möjligt
- har klart definierade tidsbegränsade mål
- så långt det är möjligt ges internationella aspekter.

Vi strävar efter att ge eleven

- ökat inflytande över sin situation genom t.ex. regelbundna klassråd, skolkonferenser och verksamhet med elevskyddsombud
- etisk och moralisk fostran inom områden som gemensamma värderingar, samlevnadsetik samt serviceanda och gott uppträdande
- respekt för ordning och uppträdande genom snabba insatser vid skolk, dåligt uppförande och mobbing
- möjlighet att utveckla sina intressen inom kultur- och föreningsverksamhet, vilka ger förutsättningar för en berikad fritid.

Ordet vision används inte på alla skolor som, enligt vårt sätt att se, ändå har visioner. I stället för att använda termen vision används i stället uttryck som t.ex. "vår dröm är att..."; "vi siktar på..." eller liknande. Skolorna har haft mer eller mindre avgränsade utvecklingsarbeten på gång under rubriken "Att utveckla mål och resultat" under de två åren de deltagit i skolverksprojektet, och deras visioner är också olika i det avseendet att de kan gälla antingen hela skolans verksamhet eller mer avgränsade delar av den.

Läroplanerna för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, och för de frivilliga skolformerna Lpf 94, uttrycker genom Mål och riktlinjer samhällets övergripande mål. Några av skolorna i vårt material uttrycker visioner i nära anslutning till dessa. De har således som sitt framtidsmål att stadigt stå på den värdegrund och förverkliga de arbetssätt som uttrycks i läroplanerna. Det är dock ganska få skolor som uttrycker sina visioner på detta sätt.

På några få skolor har vi mött ett tänkande och ett resonemang som gör att de visioner/mål man där talar om skulle kunna liknas vid religiösa "uppenbarelser". (Se ovan om visioner) I de fallen är det läroplanen och/eller Skolverket som skulle kunna ses som de gudar som ger dunkla budskap men som man hoppas ska visa i tydligare bilder, kanske i form av en vision, att tolka och sprida vidare till andra. Ett sådant tänkande kommer fram i uttalande som t.ex.:

*"Tidigare fick vi ju direktiven från SÖ, och vad jag förstod om man tittade i gamla SÖ-papper var det också detaljrikt vad man skulle gå igenom. Och nu med den målstyrda skolan då vi måste försöka komma fram till hur det skulle vara. Vi hade ju sonderat och funderat och provat vad som egentligen skulle vara med för plötsligt kom ju då kurserna och det var trettio timmars kurs och det var sjuttio timmars kurs och så ... och betygskriterierna. Vi hade ju fått de två första kriterierna centralt styrda så jag förstår inte varför vi skulle ha det fjärde lokalt styrt!?!? Jag förstår det inte!! Så det*

*skulle jag vilja ha förklarat. Jag tror Ylva Johansson först förklarade men jag förstår henne inte bättre för det Vilka är målen?!”*

Vad är det då för visioner skolorna har? Vilken funktion fyller de? Hur har de kommit till? I vilket förhållande står de till utvecklingsarbetet på skolan och till vardagslivet i personalrum och undervisningssalar?

## **Visioner av olika slag**

Våra besök på skolorna, våra läsningar av skolornas dokument och våra samtal med olika personer har givit oss en bild av skolornas strävanden och övergripande mål. En bild ur vilken tre kvalitativt olika kategorier av visioner träder fram. Med kvalitativa olikheter menar vi här inte att visionerna är olika värda, att en kategori skulle vara bättre och mer värd än annan. Vi menar endast att de uttrycker olika mål och skilda aspekter på målen.

Vi har sett att de kategorier som trädde fram för oss ur skolmaterialet skiljer sig åt beträffande tid och rum för uppnåendet av ett framtida mål. Målet kan ligga långt bort i framtiden eller det kan ligga i en nära framtid. Kategorierna skiljer sig också åt beträffande vad/vem som står i fokus för måluppfyllelsen. Det kan vara eleven i framtiden/den vuxna samhällsmedlemmen eller det kan vara den enskilda skolan själv, dess lokaler, organisation eller dess sociala miljö. Eller det kan vara den enskilda eleven, elevgruppen eller lärargruppen som målet gäller.

De olika kategorierna av visioner kan sägas uttrycka mål som ligger på olika nivåer med avseende på just var/när/vem/vad/som målen rör. De olika nivåerna som kan urskiljas är:

- A. Visioner och mål på samhällsnivå
- B. Visioner och mål på skol- och organisationsnivå
- C. Visioner och mål på individ och verksamhetsnivå

Visionerna, så som de enskilda skolorna uttrycker dem, utesluter inte varandra helt. Visionerna är inte heller alltid helt tydliga i dokument och/eller uttalanden, och på en och samma skola kan olika typer av visioner komma till uttryck. Kategoriindelningen och exemplen nedan uttrycker rapportörernas försök att lyfta fram mer renodlade likheter och olikheter mellan skolorna. Detta för att därigenom tydligare också belysa skolornas situation och deras sätt att arbeta med sin utveckling mot visionens förverkligande och relationen mellan vision och utvecklingsarbete.

### Visioner om människan och samhället

Visionerna inom denna kategori uttrycker att målet för skolans verksamhet är långsiktigt och att det är elevernas framtida uppgifter och verksamhet i samhället som skolan förbereder dem för. Skolan kan utbilda eleverna till att bli aktiva, demokratiska samhällsmedborgare som tar ansvar för sig själv och för medmänniskorna. Miljön, närmiljön och/eller den globala miljön har en central plats i utbildningen och skolan ger kunskaper för att eleverna i framtiden ska ta ett aktivt ansvar för vår jord och dess resurser.

De skolor vi sett som givit uttryck för visioner inom denna kategori är främst gymnasie- och högstadieskolor. Eleverna närmar sig vuxenlivet och det långsiktiga samhällsmålet ligger tämligen nära i tid. Visionerna uttrycker i mycket vad som sägs i Mål och Riktlinjer i Lpo 94 och i Lpf 94 under rubrikerna "Grundläggande värden" och "Skolans värdegrund och uppgifter". Någon enstaka skola som omfattar de lägre årskurserna har också starka inslag av kategori A-tänkandet i sina visioner men de är inte så tydliga som på skolor med äldre elever.

I vårt material är det dock få skolor som tydligt uttalar idéer om skolans funktion i ett större samhälleligt sammanhang. En av gymnasieskolorna uttrycker en framtidsbild som visar utbildningens uppgift och/eller hur skolan ska bidra till att ge redskap åt den framtida samhällsmedborgaren för att denne ska kunna verka för ett solidariskt och rättvist samhälle som värnar om miljön och naturen. Skolans vision bygger på en uttalad samhällsideologi och de mål man talar om ligger i framtiden, i elevernas vuxenliv. Skolan ses klart som en del av samhället och samtliga på skolan, såväl utbildningsledare som lärare och elever, uttrycker att visionen/ideologin ligger som grund till och styr det mesta man gör på skolan.

På en grundskola har skolläring och lärare tillsammans formulerat en vision som också kan ses som skolans gemensamma värdegrund:

De barn och ungdomar som verkar inom vår barnomsorg och skola ska få en lustfylld inställning till lärande och utveckling. De ska också få ett helhetsperspektiv på livet och dess betingelser och som människor acceptera och stödja mångfalden i ett modernt samhälle för alla.

Också här uttrycker man att eleverna går i skolan för att lära för livet och för samhället efter skoltiden och att det i botten finns en speciell och uttalad människo-, kunskaps- och samhällssyn som format visionen.

På några andra skolor, som vi har besökt, lever visioner som ryms inom kategori A hos enskilda personer, hos någon rektor eller någon annan utbildningsledare, hos enstaka lärare eller inom någon lärargrupp på skolan. Den fungerar som en drivkraft för dessa personer, men är inte förankrad i någon större grupp och kan inte sägas fungera som en gemensam vision för skolan

Några skolor uttrycker visioner eller mål som kan tyckas ligga inom kategori A. T.ex. formulerar sig flera grundskolor ungefär så som att *"skolan ska utveckla självständiga elever som tar ansvar för sitt eget lärande"*. I de flesta fall ligger ändå detta framtidsmål ganska nära – det är i skolan och skolarbetet eleverna ska vara självständiga och ta ansvar. Någon koppling till samhället utanför skolan eller till livet i framtiden framkommer inte i dessa visioner, som då snarare måste hänföras till kategori C, individnivå.

#### Visioner om skolan och organisationen

I kategori B, visioner på organisationsnivå, är det en bild av en ganska nära framtid som målas upp. Det är den egna skolan och dess verksamhet som ska ledas och fungera på ett visst sätt enligt visionen. Det är den goda arbetsplatsen för elever och lärare som beskrivs eller det är skolans ledning på olika nivåer som är central i visionen. Ibland ingår också organiseringen av arbetstid, schema, studieperioder och elevgrupper i visionerna. Visionerna liknar ibland mer ordinära utvecklingsmål som kan utvärderas efter en tid och man tycks också på skolorna ha en ganska starkt tilltro till att man kan förändra sakernas tillstånd och nå sitt mål – uppfylla visionen.

Till denna kategori förs också visioner som uttrycker att lärarna som grupp ska åstadkomma något gemensamt eller fungera som enhet såsom *"... att arbetsgruppernas arbetsresultat förankras och ingår i skolans verksamhet", "... verksamhetsidén ska vara förankrad hos alla på skolan"*.

Många skolor har visioner om den goda organisationen som ska möjliggöra en skola och ett arbetssätt som främjar demokrati och delaktighet, och som uppmuntrar elevaktivitet och att eleverna tar ansvar för sin egen inläring. Arbetslagen som utvecklats på skolorna, eller är på gång att etableras, ställer kanske krav på att själva få besluta om tid och ekonomiska resurser.

En grundskola uttrycker att *"vi vill förändra organisationen till att bli mer flexibel och arbetssättet mer problemlorienterat"*, en annan vill skapa en organisation som skapar *"förutsättningar för lärande"* och ännu en annan vill förverkliga en *"undersökande"*

*verkstadsskola*". En gymnasieskolas vision är att utveckla en "*lärande organisation*", en annans är att vara en skola som sätter "*kvalitet*" högt och att eleven alltid ställs i centrum.

Skolorna betonar organisation på lite olika sätt. Bakom organisationsvisionerna tycks det ligga, vilket framkommer av intervjuerna, en frustration över hur skolorna fungerar och över att den skolorganisation som förväntas stödja lärarbetet inte alltid upplevs göra det. När skolledarna talar om organisation syftar de på kontakterna med kommunen, på ledningsstruktur, beslutsgång och på arbetsfördelning mellan olika befattningshavare. Rektors- och ledningsrollen är en viktig del här. När lärarna talar om organisation i termer av vision och mål syftar de oftast på en optimal organisering av det dagliga arbetet. De uttrycker visioner av hur förutsättningarna ordnas t.ex. i form av lärararbetslag, elevgrupperingar, schema, indelning i studieperioder m.m.

Lärarna tycks uppleva att mycket på skolorna fortfarande fungerar enligt en kunskapssyn och en syn på lärande som idag på många håll betraktas som förlegad, och som av skolans nationella styrdokument på senare år tydligt har förkastats. Vi har vid våra skolbesök upplevt att lärarna i dag, särskilt på grundskolan, i stor utsträckning menar att lärare inte kan/inte ska "lära ut" kunskaper. Det är eleverna som måste "lära in" – den aktiva, kunskapssökande eleven som formulerar problem och frågor. Eleven som under eget ansvar men med visst stöd av läraren – går från insikt till insikt, från klarhet till klarhet – är den elevbild som lyfts fram i visionerna. Hur skolan bygger upp sina ledningsfunktioner, fördelar arbetet mellan skolledning och lärare, var den lägger ansvaret för ekonomi och inköp och hur den planerar är viktigt eftersom detta ger förutsättningarna för det arbetsätt som nu på skolorna är det officiella arbetsättet och som allt fler lärare vill göra till sitt faktiska arbetsätt.

På många skolor har arbetslag växt fram och på många håll är de redan etablerade sedan flera år. På andra, särskilt på gymnasieskolorna, har lärarna först under de allra senaste åren börjat diskutera arbetslagstanken eller kommit dit-hän att de börjat formera sig i arbetslag. I båda fallen har lärarna dock ändrat arbetsätt och har andra resursbehov än förr. De kräver tid för möten med sitt arbetslag, de önskar sammanhängande långa undervisningspass så att eleverna får tid och utrymme för självständigt arbete. De vill själva avgöra om de ibland ska dela en elevgrupp med en kollega. Och de vill ha tid för samtal med varandra. Gott om tid. De märker då att skolan inte kan tillfredsställa dessa krav och önskningar. De förutsättningar för verksamheten som de enskilda skolorna ger är i många fall en "kvarleva" från den tid då lärararbetet var ett ensamjobb, då

dörrarna var stängda och endast öppnades på skolklockans signaler och lära-rens uppgift var att tala om för eleverna hur världen ser ut och kontrollera att de tog till sig den informationen. Här tycks det främst vara lärarna på gymna-sieskolor och i viss mån högstadieskolor som visat sin otillfredsställelse med detta "glapp" mellan ambitionerna och förutsättningarna för lärararbetet.

Visioner om den goda organisationen och den goda skolan kan ses som uttryck för att man på skolorna ser faktiska möjligheter att förändra vardagen. De för-ändringar man vill nå är tämligen konkreta och handfasta och går också att utvärdera allteftersom målet eller olika delmål kommer närmare. Det konkreta arbetet med förändring handlar mycket om försök med nya gruppindelningar av eleverna, förändringar av kursscheman, arbetslagsindelning, byten av arbets-  
rum eller rent av ombyggnad av arbetsrum och undervisningslokaler.

#### Visioner om undervisningen och individen

Kategori C uttrycker visioner på individnivå i det att de handlar om vad de enskilda lärarna vill åstadkomma och vad de enskilda eleverna ska uppnå. Hit hänförs visioner som uttrycker elevresultat eller elevmål. Arbetssättet i skolan, lärarens undervisning och elevens lärande förekommer också i visioner inom denna kategori. Målet att sträva efter ligger nära i tiden, helst idag, gärna i morgon eller i varje fall i en mycket nära framtid, vid kursens slut, vid läsårets, eller vid slutet av sista årskursen. Det är inom skolans egen värld som visionen ska förverkligas och man ska få se ett resultat av individens förändring.

Hit hänförs visioner om att *"alla elever ska ha godkänt i alla ämnen"*, *"alla elever ska nå G i matematik"*, *"eleverna ska ta eget ansvar"*, *"alla ska glada gå till skolan varje dag"*, eller om att *"varje lärare ska ingå i högst två arbetslag"*. Det mål att sträva mot som skolan satt upp som sitt, kan handla om att alla elever ska känna trygghet, kunna ta ansvar, utveckla kreativitet och vara kunskapssökande. Eller det kan vara att varje lärare ska utveckla ett arbetssätt som främjar elevaktivitet eller egen reflektion. Det konkreta förändringsarbete man driver på skolan för att nå målet handlar också här ofta om organisationsförändring, om omdisponeringar av lokaler eller kanske till och med om nybygge, om scheman och arbetstider, om arbetslagsammansättningar eller elevgrupperingar.

#### Värdegrunden och vardagen

I vår granskning och analys av det material som lett fram till kategoripresentationen ovan har vi sett att visionerna är tydligt relaterade till skolans värdegrund. Den relationen kommer till uttryck dels i visionernas innehåll och ut-

formning, dels i den process som skolorna ofta kallar "verkligheten", dvs. i skolans vardagsliv och i det arbete på skolan man ibland speciellt vill urskilja som utvecklingsarbete.

I vissa skolors visioner skymtar, eller framgår tydligt, att det är ett mål i sig att formulera och förankra en värdegrund, gemensam för personalen. För andra skolor ses en gemensam värdegrund mer som ett avstamp för att nå de sociala mål man satt upp eller som basen för förändringar i organisationen eller arbetssättet. I det första fallet, då värdegrunden är ett mål i sig, tycks det som om diskussionerna på skolorna varit lösare strukturerade och organiserade än i det andra fallet. De olika personalgrupperingarna, så som arbetslag och ämnesgrupper, har på eget initiativ och på egen hand dragit i gång värdegrundsdiskussioner. Det är dock inte någon direkt samordning eller avstämning mellan grupperna i någon strukturerad form som ger möjlighet till överblickar och återkopplingar mellan grupperna.

I det andra fallet, när en gemensam värdegrund ses som ett steg på väg mot någon konkret förändring har diskussionerna ofta på något sätt systematiserats, följts upp och samlats ihop av t.ex. en skolledare eller utvecklingsledare.

## **Visionerna och vardagslivet**

Skolorna med uttalade visioner på samhällsnivå har, som nämnts ovan, klargjort att de har byggt upp sin vision utifrån en formulerad och väl förankrad värdegrund. Alla på skolan, i varje fall skolledning och lärare, har varit med och utformat visionen efter att under lång tid, kanske år, ha ägnat sig åt samtal kring värdegrundsfrågor. I utbildningssammanhang utgörs värdegrunden bl.a. av grundläggande föreställningar om människans ursprung och natur, om kunskapens natur och förvärvande samt samhällets uppbyggnad, funktion och mening. De skolor som menar att de anställda har diskuterat igenom detta, att värdegrunden är klargjord, har kunnat ställa upp en vision som verkligen tycks fungera som ledstjärna för skolan att följa. Lärarna får en inriktning i sin undervisning, både innehåll och arbetssätt får en styrning genom att värdegrunden är formulerad.

Visionerna detaljstyr inte arbetet på skolan och ger inga anvisningar på konkret organisatorisk nivå. Lärare och personal betonar inte heller de praktiska/organisatoriska arrangemangen särskilt mycket. De ses inte som mål i sig, utan endast som mer eller mindre praktiska hjälpmedel i vardagsarbetet. Man talar om samtal, om dialogen, om att tänka – och om att tänkande tar och måste få ta

tid. Det skrivna ordet är också viktigt på dessa skolor; lärares dagboksskrivande, elevers loggboksskrivande, mötesanteckningar, skrivna reflektioner kring händelser i klassrum och personalrum. Skolledningen, kanske genom rektor, tycks spela en central roll, genom att försöka sammanfatta, strukturera och följa upp reflektioner och förslag som kommer fram i de olika samtalen.

En annan gemensam nämnare för dessa skolors arbete är deras försök att *"bryta de vattentäta skotten mellan ämnena"*. Man vill hitta bryggor mellan naturvetenskap och samhällsvetenskap/humaniora. Man vill att skolan ska närma sig livet utanför skolan. Det liv som inte är uppdelat i skolämnen utan snarare kan ses som möjligheter och problem. Temaarbeten blir då viktiga. Temaarbeten där lärarna tydligt strukturerar upp villkor och förutsättningar och där eleverna själva formulerar problem eller arbetsområden.

Noteras bör att temaarbeten inte är ett arbetssätt för enbart skolor med övergripande visioner på samhällsnivå utan temaarbete kan också vara ett arbetssätt för skolor med visioner på skol- och organisationsnivå. Arbetssättet motiveras då t.ex. med att arbetslag utnyttjas bäst i temaarbeten. Lärarna har i dessa fall då ofta grupperat olika kunskapsområden lämpliga för temaarbete för att nå uppsatta kunskapsmål. Temaarbete återfinns även i skolor med visioner på individnivå. Teman ses då mer som en möjlighet för den enskilda eleven att få välja arbetsuppgifter efter intresse och utvecklings- och kunskapsnivå – och lärarna betonar också att det är socialt utvecklande att arbeta i teman och i grupp.

Skolor som ger uttryck för visioner på skol- och organisationsnivå ger inte en lika entydig bild av förhållandet till värdegrundsfrågor som skolor med visioner som kan hänföras till kategori A, visioner på samhällsnivå. På vissa skolor med visioner på organisationsnivå, kategori B, har lärarna under de åren vi följt dem, haft en levande värdegrundsdiskussion på gång. På andra skolor har man talat om att värdegrunden är viktig, men har sedan inte kommit längre. Vissa lärare har sett en gemensam värdegrund som ett villkor att komma vidare i utvecklingsarbetet. Andra menar att det inte är så viktigt att värdegrunden är gemensam bara "man vet var man står".

Här finns också skolan där visionen av den goda organisationen redan är formulerad av rektor när skolan startade, och där han genom ett ihärdigt utmanande av etablerade tankemönster och pedagogiska "sanningar" uppmanar till prövning, reflektion och formulering. Han skriver, filosoferar och reflekterar över tillvaron och pedagogiken i sina veckobrev och "tvingar" lärarna att diskutera frågor som för allt närmare till värdegrundsdiskussioner och till reflektioner över relationen tanke – handling. På denna skola började lärarna själva att söka sig till diskussions-

partners, både inom och tvärs över ämnesgränserna, för att testa sina egna idéer och få respons på sina reflektioner. Detta ledde så småningom till att vissa lärare ville pröva arbetslagets möjlighet i arbetet med eleverna och efter de första utprovningarna följde allt fler efter.

**På en annan skola, vars vision är att utveckla en "lärande organisation" nyttjas begreppsanalys och värdegrundsdiskussioner som en metod att nå fram till ett av delmålen i visionen. Målet är ta fram en arbetsplan som verkligen fungerar som vägledare för både elever och lärare vad gäller arbetssätt, förhållningssätt, elevinflytande och utvärdering.**

Läsåret började med ett internat för samtliga lärare och skolledning. Syftet var att diskutera läroplanen och skolans värdegrund. Samtliga fick någon vecka i förväg en arbetsbok med citat från läroplan samt av några aktuella pedagoger, forskare och skolideologer. Texterna var i form av ett antal påståenden och reflektioner om utbildning, skola och läroplan. I boken fanns utrymme för eget skrivande. Var och en skulle reflektera över och ta ställning till påståenden eller ge svar på frågorna som ställdes och skriva ner detta. Boken användes sedan i gruppdiskussionerna och nya anteckningar gjordes om "detta är vi över ens om", "detta anser gruppen". En skolledare sammanfattade samtliga grupperns överenskommelser och lät dem vid personalmöten någon vecka senare gå tillbaka till arbetsgrupperna som i sin tur granskade resultatet. Dessa kunde acceptera sammanfattningen och gå vidare i sina diskussioner eller de kunde förkasta den och gå ett varv till i sina samtal om grundvärdena i skolan. Efter varje möte i den stora personalgruppen formulerades således någon form av resultat av diskussionerna. Ett resultat som blev avgörande för nästa steg. De olika stegen byggde på varandra tills man var så pass överens så att samtliga förklarade sig vara nöjda och att man hade en bas att utgå från när sedan skolans arbetsplan formulerades.

**Ett annat exempel visar en grundskola med årskurs 1–6, som redan formulerat sin arbetsplan och i den uttrycker både visioner och delar av en sin värdegrund. I skolans arbetsplan sägs att:**

Arbetsenheterna ska i sin pedagogiska verksamhet så självständigt som möjligt kunna organisera och använda tilldelade lokaler, personalresurser och anslagna medel för läromedel, material och fortbildning.

Gemensam inriktning för läsårets arbete ska vara att fördjupa och utveckla tidigare erfarenheter från tema-/projektarbete och följa upp fortbildningen i anslutning till denna inriktning.

Tillsammans med eleverna vill vi välja ut de kunskaper som är viktiga för framtiden och än mer än tidigare knyta an till barnens intressen, önskemål och erfarenheter. Timplanens tid för elevens val ska därför tillgodoses i detta sammanhang och inom respektive arbetsenhet.

I anslutning till planering, genomförande och utvärdering av ämnessamordnad temaundervisning dokumenteras särskilt under året uppställda mål, arbetssätt och resultat utifrån läroplanen och kursplanernas krav.

Arbetsplanen med visionerna används här som pådrivare av det utvecklingsarbete som arbetslagen tillsammans beslutat för året. I detta exempel är det just temaarbete, som man under läsåret vill utveckla för att så småningom få till stånd en skola med undersökande elever i olika verkstäder. Den danska Bifrostskolan har här inspirerat tänkandet och bidragit till visionerna om skolans utveckling. På skolan i vårt exempel tycks man ha funnit ett arbetssätt som man känner är klart relaterat till visionen och lärarna uttrycker sig mycket positivt om detta: *"Det är roligt och inspirerande att arbeta i en skola där man tycks vara överens om vad man vill och vad man gör och varför man gör det man gör"*.

Visionernas funktion som ledstjärnor och inspirationskällor slår igenom i vardagen på många andra skolor. I de skolor som har en gemensam, väl förankrad vision framträder också arbetsglädjen tycks det. Även när vardagen är tung och den framtidsbild man målat upp tycks ligga oändligt långt borta hjälper visionen till att driva arbetet framåt. Lärarna – och i vissa fall även eleverna – lär sig formulera delmål som känns möjliga att nå, vilket bidrar till att visionen kan upprätthållas.

Ett exempel på detta är den gymnasieskola som kämpar med en mycket stor andel Icke Godkänd betyg i matematik. Visionen – målet – är att alla elever ska ha godkänt på A-kursen, något som ibland upplevs ligga ouppnåeligt långt bort. De lärare som delar den visionen drivs av en entusiasm och övertygelse att om bara skolan möter eleverna på deras kunskapsnivå och med förståelse så kan eleverna lära sig något viktigt i skolan. Att få godkänt på kursen är kanske inte det viktigaste menar dessa lärare. Viktigare är att eleverna inte känner sig underkända som individer utan går igenom skolan med självkänsla och tillit till skola och samhälle.

En vardagsbild från en matematiklektion i årskurs 2 på byggprogrammet visar hur en lärare utformar sitt arbete i en klass som befinner sig mycket långt från det mål visioner anger. Läraren har själv varit med att formulera visionen och hon har varit aktiv i de omorganiseringar med ändrade studieperioder och elevgrupper man genomfört. Visionen om "alla godkända" delar hon med en grupp av de övriga matematiklärarna och med karaktärsämneslärarna – den gemensamma visionen ger henne motivation och ork att genomföra sin undervisning och att bemöta eleverna på ett sätt som kan stödja deras självkänsla.

Observation av matematiklektion kl. 9.50 - 10.40:

Matematikläraren Lotta tar emot BP2 i klassrummet. 9 manliga elever från olika grenar släntrar in. Hon hälsar och frågar hur de mår och gratulerar en elev till det nya körkortet som blev klart dagen innan. Skämtar lite med dem som ännu inte kört upp men som snart ska göra det. Lotta presenterar sedan rapportören från skolverksprojektet. Talar om för mig (och ger samtidigt klassen en rekapitulation) vad som hände på senaste lektionen.

Klassen tränar f.n. mycket huvudräkning. Eleverna behöver vara säkra i detta i sina yrkesämnen och miniräknare går inte alltid att använda ute på en byggarbetsplats. Lotta berättar om och påminner klassen om ett arbete man gjorde tillsammans med karaktärsämneslärarna förra läsåret. Bl.a. byggde eleverna en sågbock där det var viktigt att göra vinkelmätningar och en balkform där volymberäkning var central.

Sedan visar Lotta en betongkub med 1 dm sida som elever har gjutit. Hon visar eleverna och talar om  $1 \text{ dm}^3 = 1 \text{ liter}$  och plockar sedan fram en modellkub av pappskivor med kub med 1 m sida. Hon ställer frågor till klassen: "Hur många kubikdecimeter, hur många kuber à 1 liter går det åt för att fylla den stora pappkuben?" "2-300?" Gissar en elev – en ung man ca. 22 år, nygift, småbarnsfar med flyktningbakgrund.

Läraren plockar fram den stora pappmodellen och visar handgripligt hur den skulle kunna fyllas med småkuber. "Hur många får plats här längs efter sidan?" "10!" "Hur många får plats på djupet?" "10" "Hur många får plats på höjden?" "10!" "Hur många får plats i hela kuben?!" "Jo – visst!! 10x10x10! Tusen måste det ju bli!" Ett aha! har gått upp för eleven.

(KL. 10.00 – ytterligare en elev anländer) Läraren fortsätter: "Betongkuben, kubikdecimetern vägde ju också något. Hur mycket?"

Olika bud ges genom elevernas gissningar. En elev säger bestämt "2,3 kg!".

Lotta: "Ja visst – det kommer ni väl ihåg! Ja, vad väger då 1 kubikmeter i betong?"

Två elever gissar vilt med halvhöga viskningar. De tycks inte ha förstått innebörden i frågan. Några andra elever ger rätt svar.

10.10. Ytterligare en elev anländer. Lotta ger fem av eleverna i uppgift att gå ut i byggverkstan och mäta den betongvägg som en av pojkarna byggt veckan innan. De ska beräkna hur mycket puts som ska blandas till för att det ska räcka till en putsning av hela väggen, båda sidor inklusive kanterna. De fem eleverna går ut i verkstan som ligger vägg i vägg med klassrummet. De står och diskuterar uppgiften tills en av dem hämtar en tumstock och de börjar mäta upp väggen. Först höjden, sedan längden. En ivrig diskussion utbryter om väggen ska putsas på insidan. En pojke plockar fram papper och penna och antecknar de värden som de mätt upp. När de mätt klart går de tillbaka till klassrummet. Var och en ska beräkna ur mycket puts som går åt.

## Visioner och utveckling

I detta kapitel har vi försökt ge en bild av skolornas visioner, av deras innehåll och deras verkan på det dagliga livet och det utvecklingsarbete man vill driva. Vi har redovisat hur olika slags visioner är förknippade med olika typer av mål, och därmed också olika typer av åtgärder och handlingar i utvecklingsarbetet och i skolornas dagliga verksamhet. De flesta skolorna i vårt material har i sitt arbete med att utveckla mål och resultat på olika sätt också arbetat med värdegrundsfrågor mer eller mindre systematiskt

Visionerna har en betydelse för skolorna antingen det är fråga om färdigformulerade framtida mål och drömmar som enar en hel skola eller det är fråga om en liten grupp, eller individs framtida mål med verksamheten. När de gäller visioner, framtidsbilder, har skolorna inför utvecklingsarbetet i skolverksprojektet haft varierande utgångspunkter. En del skolor hade vid ingången i projektet redan en färdig vision om sin utveckling och arbetet under de två åren har i mycket gått ut på att föra skolan närmare dessa framtidsmål. Våra analyser har visat att en viktig faktor för skolornas förändringsstrategier har varit i vilken grad skolans värdegrund är klargjord och förankrad i personalgruppen.

Vi har också sett att skolorna förr eller senare nästan alltid hamnar i värdegrundsdiskussioner i sitt utvecklingsarbete. Antingen har de startat sitt utvecklingsarbete med att klargöra och förankra värdegrundssanknutna begrepp och utifrån de samtal som ägt rum under denna process har de sedan gått vidare med visionsformuleringar och arbetsstrategier. Eller också har de startat med konkreta förändringar initierade av något akut problem på skolan, av speciella krav från kommunen, av upplevda krav från Skolverket eller utifrån någons eller någras entusiasmerande intresse för någon speciell pedagogisk företeelse eller inriktning. Värdegrundsfrågorna aktualiseras även då, men ofta relativt sent inom de olika "projekt" som är på gång. Det tycks ändå vara så att när värdegrunden är klart förankrad och omfattas av skolan som helhet sker förändringsarbetet på en nivå där detaljer i organisation och planering inte blir utslagsgivande för hur man upplever arbetet och resultatet. Ramarna för arbetet blir vidare och reflektion och samverkan löser problem som uppstår snarare än att organisering och schemaläggning gör det. När värdegrunden inte är klarlagd och förankrad blir tidsscheman, gruppindelningar och enskilda personers agerande mer fokuserade och mycket tid och kraft går åt till att diskutera och reda ut detaljfrågor.

När man på skolorna vill utveckla frågor såsom mål och resultat, som i sig har sitt ursprung i en människosyn, kunskapssyn och samhällssyn, uppstår tydligen förr eller senare behovet att också medvetandegöra sina egna föreställningar och stämma av mot omgivningens. På skolorna handskas man olika med detta och har kommit olika långt i den processen. En förutsättning för en sådan process tycks vara just tid och rum för samtal men också att samtalen stäms av och följs upp. I kapitlen som följer nedan behandlar vi just samtalen och mål och resultatarbetets process ur ytterligare några infallsvinklar.



# 4.

## Utrymme för mål

### Vilka ledstjärnor finns för en skolas arbete?

Går det att säga vad det är som styr en skola eller ens en viss undervisnings-situation? Eller är det en ogenomskinlig brygd av mänskliga erfarenheter, egen-skaper och relationer som avgör hur skolarbetet ser ut?

En definition av utveckling är att en förändring äger rum mot ett mål eller en bild av ett önskat tillstånd. Det nya styrsystemet för skolan kallas "deltagande målstyrning". Tanken är att staten sätter upp övergripande mål medan den enskilda skolan fyller dem med innehåll så att de blir tillämpliga i ett lokalt sammanhang.

Beskrivningen är förenklad bl.a. på så vis att kommunen också är en viktig ak-tör för skolan. Kommunen sätter upp mål för sina skolor genom sin skolplan. Vi har valt att inte ta upp den kommunala nivån så mycket i vår beskrivning eftersom den inte varit särskilt framträdande i skolornas diskussioner eller ar-bete. Det är dock viktigt att ha i åtanke att vissa vägval som skolorna gör här-stammar från kommunen.

De övergripande nationella målen för skolan återfinns i läroplanen. Ur den kan bl.a. utläsas att skolans uppgifter är att förankra samhällets värden hos ele-ven, att främja elevens lärande och låta eleven utöva inflytande på undervis-nings innehåll. De nationella målen för varje ämne eller kurs står i kurs-planerna.

För grundskolan finns det två slags mål. Det finns mål som skolan i sin under-visning ska sträva mot. Det är utifrån dessa som undervisningen ska planeras. I t.ex. religionskunskap är ett mål att sträva mot att eleven tar avstånd från att människor utsätts för förtryck p.g.a. sin livsåskådning eller religiösa övertygelse.

Det finns också mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av det femte respektive nionde skolåret. Målen är avsedda som kontrollstationer, som verktyg för lära-rens uppföljning av elevens kunskaper. För ämnet hemkunskap gäller enligt läroplanen exempelvis att en elev efter genomgången grundskola ska kunna klara sig själv i sin vardagssituation.

Det återstår för varje skola att komplettera målen, att tolka vad de innebär i förhållande till skolans omgivning eller till elevernas olika åldrar. Måste skolan i Harads lära eleverna att klara en annan vardagssituation än den i Göteborg? Måste eleverna nå en viss kunskapsnivå är två för att hinna nå målen i slutet av det femte skolåret? Det är också upp till varje skola att bestämma hur de nationella målen ska uppnås, liksom att bestämma vilket slags miljö skolan ska utgöra för att underlätta elevernas lärande.

I detta kapitel ska vi försöka ge några bilder av hur skolor använder sina ökade beslutsmöjligheter, vilka ibland benämns friutrymme.

Med tanke på det decentraliserade styrsystemet kan det förefalla som om de skolor vi besökt varit förvånansvärt lika. Att diskutera värdegrund, bilda arbetslag, införa en mer flexibel arbetstid samt arbeta ämnesövergripande och i mer eller mindre åldersintegrerade elevgrupper är något som ett stort antal skolor talar om eller genomför. Vi har ändå tyckt oss kunna urskilja tre olika sätt genom vilka skolorna försöker att få en riktning på sitt arbete; sätt som har haft en betydelse för hur skolorna förhåller sig till mål.

Det första angreppssättet har varit att skapa "förutsättningar" för att nå målen. Det är då de övergripande och sociala målen som fokuseras. Det kan t.ex. handla om att bygga en trygg skola. Arbetet stakas ut genom diskussioner kring vilka värden skolan ska stå för och organiseras utifrån. På skolorna utarbetas dokument som visar vilken syn personalen har på elevernas roll, kunskap och lärande. Andra dokument är regler eller planer för hur man ska agera i skilda situationer.

Ett annat tillvägagångssätt för skolorna har varit att rikta in sina beslut på "Vad eleverna ska lära sig". De ämnesvisa kunskapsmålen har satts i centrum och utvecklats i lokala kursplaner. De nationella målen benas upp i kunskapsområden eller moment som eleverna får läsa vid bestämda tillfällen under sin skolgång. Skolorna har sedan fortsatt med att precisera vad det är som ska bedömas i elevernas prestationer. Också detta finns dokumenterat, i lokala betygskriterier.

Ett tredje sätt på vilket skolorna har spaltat upp friutrymmet har varit att utgå från "Hur eleverna ska lära sig". Många skolor har sett det som självklart att erbjuda eleverna hela kunskapsfält som inte känner vid ämnesgränser. En annan utgångspunkt har varit att eleverna ska vara delaktiga i beslut som rör arbetet i skolan och innehållet i undervisningen. För dessa skolor har läroplanen

varit central. Arbetet har systematiserats genom temamål eller mål som eleven själv sätter upp.

För att förenkla presentationen skriver vi om dessa tre sätt som om det är olika skolor som använder sig av det ena eller det andra sättet. Det behöver dock inte vara på skolnivå som skillnaderna ligger. De tre angreppssätten kan utgöra olika kulturer på en och samma skola eller vara olika faser som avlöser varandra tidsmässigt. En skola som börjar sondera sin värdegrund kan fortsätta med att låta eleverna sätta upp egna mål. Vi tror dock att de tre olika strategierna visar upp skiljelinjer i förhållande till skolans mål som är intressanta och belysande.

### Att skapa förutsättningar

Många skolor har under projektets gång kraftsamlat personalen i diskussioner kring vilka värden skolan ska förmedla. Grundtanken är att det inte går att organisera skolan eller i förlängningen bedriva en undervisning om man inte först slagit fast vilken syn på och vilka värderingar kring eleven och lärarrollen, kunskap och lärande som ska gälla. Därför är det av vital betydelse att skolans personal kan enas kring synen och värderingarna och helst manifesterar dem i ett dokument. Ett sådant dokument kallas ibland skolans värdegrund.

Det har också varit centralt för skolorna att fastslå regler som ska gälla i mötet mellan människor och att i förväg bestämma hur man ska göra i situationer som man kan förutse som gäller problem av social karaktär. På flertalet skolor har det exempelvis utarbetats planer som beskriver hur lärarna ska gå till väga när de upptäcker att en elev blir mobbad. De tar fasta på de mål och riktlinjer som läroplanen föreskriver under rubriken Normer och värden. Där står bl.a. att skolpersonalen ska förebygga och motverka alla former av kränkande behandling samt tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron.

Det dessa olika strategier har gemensamt är att de utgör en ram kring skolans verksamhet. Ramen består både av en fast grund i form av regler och normer och av övergripande värden som ska genomsyra hela organisationen.

### Skolans värdegrund

När det gäller skolans värden är läroplanens paradmeningar om *"människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta"* en led-

stjärna. En annan källa till inspiration har varit föreläsarna på Skolverkets konferenser som också bjudits in till många skolor. Ett budskap som tilltalade många var att lärarna på en skola först måste komma överens om en gemensam värdegrund innan det går att förändra organisationen och undervisningen. Enligt detta sätt att se är det värden, inte mål, som styr en skola. När en lärare agerar i sitt yrke utgår han eller hon från en nästan intuitiv känsla av vad som är rätt. Genom att lärarna synliggör sina värderingar inför varandra och gärna "bråkar" om det de inte är överens om, kan de så småningom komma fram till en äkta kompromiss. När lärarna har kommit överens om vilka värderingar som ska gälla på skolan, kan de genomföra förändringar som överensstämmer med värderingarna, resurserna och andra ramar och diskuterar i stället hur de vill ha det på en idealskola. Några lärare finner detta tillvägagångssätt frustrerande. *"Vi har ju hållit på med det här i 20 år, hur gör vi nu?"*, utbrister en av dem. Det är oftast rektorn eller ledningsgruppen som har initierat värdegrundsdiskussionerna. De har ansett det viktigt att alla lärare står för eller accepterar värdegrunden och att den ska gälla för skolans alla elever, oavsett åldrar.

Här följer ett exempel på en värdegrund som har kommit till på det sätt som beskrivs ovan:

Under vårterminen 1997 arbetade vi fram en värdegrund för våra skolor. Värdegrunden anger vårt sätt att se på grunderna för vårt arbete: Vad vi vill utveckla hos eleverna, vad kunskap är och hur det går till när elever lär sig. Värdegrunden ska vara utgångspunkten för vårt arbete och genomsyra det, oavsett vilket ämne det gäller och vilken ålder det är på eleverna.

Vi vill utveckla följande egenskaper hos våra elever

- Självkänsla, vilket ger grundtrygghet
- Nyfikenhet, upptäckarglädje och livslust
- Ansvarskännande och hänsynstagande
- Initiativförmåga och kreativitet
- Kunna och våga uttrycka sig skriftligt och muntligt

Vi anser att elever visar kunskap genom att

- kunna tillämpa kunskaper i nya situationer
- kunna använda kunskapen praktiskt
- kunna kritiskt granska, värdera och ta ställning
- dela med sig av sitt kunnande
- kunna välja ut relevant information för att lösa en uppgift

Vi anser att elever lär sig bäst om de

- vistas i en trygg och harmonisk miljö där de får känna sitt eget värde
- får använda alla sina sinnen
- får utgå från sin egen verklighet
- får ta ansvar för sitt eget lärande
- får använda sin nyfikenhet och lust att lära

Värdegrunden innebär inte någon radikal förändring för oss. Mycket är sådant som redan tidigare har funnits i "bakhuvudet". Vi känner dock en styrka i att det nu finns på pränt och att vi har enats om vad som ska gälla. Det kan påpekas att beslutet om värdegrunden var ett konsensusbeslut med total enighet bland de medverkande (samtliga lärare på skolorna).

**På en annan skola har lärarna och skolledningen arbetat fram ett dokument med rubriken "Skolan + den goda inlärningsmiljön". Det är fortfarande lära-  
ren som bestämmer undervisningens innehåll men han eller hon ska ta elever-  
nas intressen och frågor i beaktande:**

En god inlärningsmiljö präglas av ett öppet förhållande mellan pedagog och elev. Lyhördhet för varje elevs behov samt respekt för dennes kunskaper och erfarenheter är för den vuxne ett medvetet valt förhållningssätt. Det är viktigt för pedagogen att få barnets värld att växa. Det handlar inte längre om att värdera barnet/ungdomen efter traditionella kunskapsmått, det gäller att tillvarata och vid behov skapa situationer som förutsätter och stimulerar elevens fantasi och kreativitet, att eleven får känna arbetsglädje. Det är naturligt för pedagogen att våga bjuda in eleven till ett successivt ökat ansvarstagande, eftersom han/hon känner sig trygg i sin pedagogiska grundsyn: Varje elev kan och vill söka kunskap om bara de vuxna i dennes närhet skapar rimliga förutsättningar. ... Det verkliga öppna förhållandet placerar elevens frågor, föreställningar och erfarenheter i centrum. Eleven upplever att skolan är ett ställe där han/hon får söka svar på för honom/henne viktiga frågor, en miljö där kunskap fogas till kunskap i ett meningsfullt bygge, en organisation som förutsätter att både pedagog och elev reflekterar över sitt eget arbete och delger varandra sina tankar och erfarenheter.

**De värdegrunder som olika skolor har arbetat fram förefaller ha mycket ge-  
mensamt med varandra. T.ex. ingår det i de flesta att elevens sökande efter  
kunskap ska stå i centrum. Detta kan vara ett tecken på att skolornas arbete inte  
varit så förutsättningslöst som det gett sken av, utan att det hela tiden hos de  
drivande funnits en tanke om hur slutresultatet skulle se ut. I så fall återger  
värdegrunden inte en bild av vad alla på skolan står för, utan ska ses som ett  
medel att driva utvecklingen åt ett visst håll.**

Värdegrundsarbetet sker oftast på en nivå som inte har en direkt koppling till verksamheten i klassrummet. Det äger rum på studiedagar och mellan lärare. Några lärare är trötta på att *"allt annat än att arbeta med eleverna verkar viktigt"*. Det går dock att se att lärarnas värderingar också får ett konkret genomslag. Ett exempel är att lärarna på några skolor anser att kunskapsmålen är underordnade målet att få eleverna genom skolan med självkänslan i behåll. Detta innebär att de förenklar de mål och krav som ställs på eleverna. En grundskollärare väljer att bryta ned innehållet i undervisningen i små delar och lotsa de svaga eleverna genom det och *"lägga svaret i munnen på dem"* när det är dags att utvärdera deras kunskaper. På några gymnasieskolor har man låtit A-kursen i matematik löpa över tre år för att få med sig alla elever.

Värdegrundens betydelse har varierat mycket från skola till skola. På vissa skolor har diskussionerna varit ganska hetsiga och tagit mycket tid. Lärarna har blivit medvetna om varandras olikheter, ändrat sig, kompromissat, enats och beslutat. På sådana skolor är värdegrunden aktuell och levande. Men det har också förekommit stumma samtal utifrån givna svarsalternativ på studiedagar som lärarna genomför av plikt känsla.

### Planer och regler

Handlingsplaner och regler är andra medel som skolor använder för att skapa förutsättningar för verksamheten att fungera. Såväl handlingsplaner som regler är författade av lärare, ibland med viss elevmedverkan.

Handlingsplanerna gäller för begränsade områden där det går att i förväg bestämma hur skolpersonalen ska agera i förutsedda situationer. Lärarna tycker att de utgör ett konkret stöd och de har därför blivit använda. Mobbningsplaner och krisplaner är vanliga på skolorna. Ett annat exempel på handlingsplan är nedanstående utdrag som visar hur skolans personal ska förhålla sig när det uppstår problem i matsalen:

Vaktande lärare eller matsalspersonal rapporterar till rektor om störning i matsalen. Efter samråd med klassföreståndare och samtal med elev kan rektor besluta om avstängning från matsalen. Klassföreståndaren ser till att kontakt tas med hemmet. Den som beslutar om avstängning meddelar hemmet beslutet skriftligt. Diskussion om hur eleven ska få mat upptas vid avstängningen. Ska eleverna överhuvudtaget få mat?

Medan handlingsplanerna framför allt ställer krav på personalen vänder sig reglerna mestadels till eleven. Här är ett exempel från samma skola som också

**gäller matsalsmiljön, men denna gång är det regler som gäller för eleverna:**

Ytterkläder inklusive mössor tas av! All mat och frukt ska ätas upp inne i matsalen och får ej tas ut därifrån. Elever som önskar särskild mat t.ex. dietmat, ska uppvisa intyg.

Skolor som reglerar den sociala miljö som skolan själv utgör ser detta som ett sätt att skydda svaga elever. Andra motiv som återkommer är att regler skapar trygghet, arbetsro, lugn och ordning. Det finns också en grupp skolor som inte säger sig vilja styra sina elever till ett visst beteende utan betraktar skolan som en arbetsplats med ansvarstagande individer. Liknande diskrepanser framkommer vid diskussioner kring hur lärare ska förhålla sig till elever som skolkar. Den största gruppen lärare noterar och beivrar skolket. Dels ser de skolket som det första tecknet på att något inte står rätt till och vill fänga upp eleven så tidigt som möjligt. Dels vill de visa övriga elever att det finns gränser. Det finns dock också lärare som menar att de har begränsat med tid och att det är bättre att de satsar den på de elever som försöker lära sig men behöver särskilt stöd. På en skola uppstod en konflikt kring förslaget att eleverna alltid skulle bära med sig sitt schema så att lärarna kunde kontrollera om de verkligen hade rast. En lärare som var emot förslaget tog till ett ledningsgruppsmöte med sig den nuvarande och tidigare läroplanen med kommentarmaterial för att med hjälp av dem gå till botten med vad skolan egentligen står för.

Sammanfattningsvis kan man säga att utarbetandet av regler har kunnat medföra lika ingående värdediskussioner som framtagandet av värdegrunder. Bl.a. har personalen behövt tänka igenom hur enade de måste stå inför eleverna.

### **Arbetsplaner**

Arbetsplanen ska enligt skolförordningarna beskriva hur den enskilda skolan genomför de nationella målen för utbildningen. Detta har kommit att innebära olika saker på olika skolor. Några skolor kallar sina lokala kursplaner (se nedan) för arbetsplan. Vanligast är dock att man i arbetsplanen beskriver skolans arbete i stora drag och på ett sätt som inte är ämnesbundet. Innehållet i arbetsplanen ligger närmare undervisningen än handlingsplanerna. En annan skillnad gentemot handlingsplanen består i att arbetsplanen inte beskriver en tidsbegränsad situation eller ett visst problem utan beskriver hur personalen långsiktigt ska förhålla sig till några centrala områden. Skillnaden är dock inte distinkt. På några skolor bildar värdegrunden och uppsättningen av handlingsplaner tillsammans en arbetsplan.

### **Här ett exempel på en arbetsplan som är under utarbetning:**

Lärarnas förmåga att skapa arbetsro

- 1) Möbleringen i klassrummet
- 2) Utnyttja alla skolans lokaler
- 3) Samtalsgrupper om ansvarstagande

Hur ser vi vad som händer? Reaktionen i samtalsgrupperna.

Hur du får ta ansvar för ditt skolarbete

- 1) Utvecklingssamtal om att ta ansvar
- 2) Klargöra målen genom att redogöra för styrdokumentet
- 3) Egen planering

Hur ser vi vad som händer? Vi märker att eleverna inser att de har nytta av sitt arbete.

**Skolan arbetar fram rubrikerna i sin arbetsplan genom upprepade utvärderingar, vilka visar vad som är viktigt och vad som saknas på skolan. Genom att ställa frågor till elever och lärare kommer man fram till vilka åtgärder som behöver vidtas.**

### **En annan skola skriver i sin arbetsplan:**

Lärarna delar in eleverna i undervisningsgrupper beroende av elevernas behov och vilken typ av arbete som ska göras. Gruppernas storlek varierar under veckan. Vi har också gemensamma samlingar för hela skolan. Då sjunger vi, redovisar olika arbeten m.m. Under året ska vi öka samarbete mellan förskola – skola i syfte att förskolebarnen ska känna en naturlig tillhörighet till M-skolan. För att barnen ska lära sig läsa och kunna utveckla sin läsning bra, är det viktigt att de är språkligt medvetna. Därför arbetar vi målmedvetet och strukturerat med språklig medvetenhet, framför allt med förskolebarn och år 1.

**Skolan utvärderar och reviderar sin arbetsplan varje läsår. På så vis tjänar arbetsplanen som ett redskap vid och dokumentation av verksamhetsplaneringen. Idéerna föds inte i arbetsplansdiskussionerna men ventileras och dokumenteras genom dem.**

På de flesta skolor saknar arbetsplanen en central betydelse för det inre arbetet. Den tjänar framför allt till att presentera skolans inriktning för föräldrar och omgivning. Arbetsplanen eller kanske snarare utarbetandet av arbetsplanen har också en viss enande verkan på kollegiet. På andra skolor som fått fram

sin arbetsplan genom djupgående diskussioner om pedagogisk grundsyn får den större betydelse – i varje fall medan den känns ny.

### **Att bestämma vad eleverna ska lära sig**

Många skolor har valt att förlägga de nya möjligheterna att fatta beslut till innehållet i undervisningen. I de flesta fall innebar angreppssättet att lärarna gick igenom de nationella kursplanerna och överförde dem till lokal nivå genom att tolka och konkretisera målen samt bryta ned dem i arbetsmoment som eleven ska genomföra i olika årskurser. Exempelvis kunde ett mål för en elev i årskurs 9 brytas ned till delmål för eleven i årskurs 6, 7 respektive 8. På detta sätt kom "mål att uppnå" att stå i fokus. När lärarna talar om sin lokala kursplan, menar de oftast en uppsättning uppnåendemål.

Betygskriterier har varit lika viktiga som kursplaner för att bestämma innehållet i undervisningen. De skolor som har utvecklat lokala kursplaner, har ofta i samma svep fastställt lokala betygskriterier. De är ibland uppbyggda utifrån de nationella kursplanerna, men oftast är det de lokala kursplanerna som ligger i botten. Ibland har de lokala kursplanerna enbart tjänat det syftet och sedan lagts åt sidan; undervisningen planeras utifrån kriterierna. Detta är naturligtvis undantagsfall, men man kan nog säga att det finns en generell tendens till att kriterierna och målen flyter samman. Vad eleven ska kunna och vad som ska bedömas i elevernas kunskaper uppfattas inte som väsensskilt från varandra. Till denna uppfattning har det faktum bidragit att betyget Godkänd ska motsvara målen i slutet av år 9.

Arbetsgången har i stora drag sett ut så här: Lärarna har till en början suttit samlade och hört föreläsningar om eller genomgångar av läroplanen, de nationella kursplanerna och det nya betygssystemet. Därefter har lärarna arbetat fram egna, lokala dokument. Ibland har de suttit i grupper ämnesvis och samtalat sig fram till förslag, som sedan har gått på remiss till övriga ämnesgrupper och arbetats om. Ledningsgruppen har sedan ställt samman kursplanerna och betygskriterierna i alla ämnen så att de blir tillgängliga för alla lärare. På dessa skolor har det uppstått en spridningseffekt genom att lärare lär känna varandras ämnen och att de jämför sina mål- och betygsnivåer med varandra.

På andra skolor har lärarna utarbetat sina mål och kriterier var för sig eller i ett informellt samarbete, också med lärare på andra skolor. Detta har lett till att mål och kriterier har blivit lärarnas enskilda egendom och inte ens rektorn har

haft tillgång till alla dokumenten. Målsättningar och bedömningar har därför inte varit så framträdande i samtalen på dessa skolor – trots att lärarna använder sig av sådana dokument. Dokumenten kan ha haft stor betydelse för den enskilde läraren, som ett slags personligt manifest, men det har varit oklart för lärarna vad som styr kollegornas arbete. Det har inte funnits någon samlad bild av vilka prioriteringar som görs på skolan.

Förutom att de lokala dokumenten har arbetats fram på olika sätt har de också kommit att se ganska olika ut beroende på vilka kunskaper och vilka delar av kursplanen som lärarna betraktat som viktiga. Nedan följer några exempel på vilket innehåll de lokala dokumenten har.

### Exempel 1

En hel del lärare har tagit fasta på målen som eleverna ska uppnå. Dessa har delats in i olika arbetsområden och moment som förläggs till olika terminer.

Nedan följer ett utdrag ur en lokal kursplan i engelska:

#### År 5

Tala, lyssna och förstå

- Delta i enkla samtal
- Svara på frågor
- Lyssna på enkel text och förstå
- Klockan (halv timme)

Läsa och förstå

- Läsa och förstå kända enkla texter

Skriva

- Enkla brev om sig själv
- Meddelande
- Korta berättelser

#### År 6

Tala, lyssna och förstå

- Kunna ställa enkla frågor med hjälp av frågeord
- Kunna återberätta en känd text
- Kunna lyssna av en text och kunna kort återberätta innehållet på svenska
- Kunna uttrycka egna åsikter och samtala i grupp

Läsa och förstå

- Läsa en anpassad enkel bredvidläsningstext
- Läsa en text högt, så att innehållet kan förstås

### Skriva

- Skriva "I" med stor bokstav
- Besvara innehållsfrågor på en text skriftligt
- Skriva en enkel bildtext

### Realia

- Känna till var i världen man talar engelska
- Känna till något om levnadsförhållanden i engelskspråkiga länder
- Känna till att andra mått-, vikt-, längd- och myntsystem råder i GB och USA

Det kan noteras att tre av de nationella målen för år 5 har konkretiserats och byggts ut medan det fjärde, "känna till något om levnadsförhållanden i engelskspråkiga länder", har flyttats till år 6. Detta innebär i strikt bemärkelse att skolan inte följer föreskrifterna – varje elev ska erbjudas en möjlighet att nå de mål som anges för år 5 i kursplanen. Samtidigt har skolans lärare fattat ett medvetet och öppet beslut om att realiakunskaper är för svårt för elever i årskurs 5.

### Exempel 2

Andra lärare har inte brutit ned målen utan härlett kunskapsområden ur kursplanen, framför allt ur det avsnitt där ämnets uppbyggnad och karaktär beskrivs. Ur dessa tar man fram nyckelord för planeringen. Här är ett exempel från ämnet hemkunskap:

#### Mat och hälsa

- goda vanor: matsalen, bakning, matlagning
- välja livsmedel: kvalitet, ekonomi, egna inköp
- matkultur: nationellt (julen), internationellt (pizza), historiskt (Bjäsäter)

#### Bostaden

- vård och skötsel: enskild miljö, gemensam miljö
- historiskt perspektiv: Kilenstugan

#### Konsumentekonomi

- ekonomiska aspekter: inköp, förvaring, tillredning, hemlagat kontra färdiglagat
- konsumentens rättigheter och skyldigheter
- marknadsföringens metoder: reklam

#### Resurshushållning

- respekt för hushållning med resurser och bruksföremål
- återanvändning: glas, papper, avfallshantering (maskkompost)
- miljöansvar i smått och stort: se ovan, vid inköp, vid rengöring

Ovanstående kursplan är inte skriven på elevnivå. Den visar inte vad eleven ska kunna vid vissa bestämda tidpunkter utan riktar sig till läraren, som ett stöd för hans eller hennes uppläggning av undervisningen. Det tidsspann som anges är brett: tanken är att undervisningen ska planeras utifrån denna kursplan år 4-6.

### Exempel 3

Ytterligare andra lärare har valt att, i stället för att bryta ned ett ämnes kursplan och kriterier, skapa kurser där kursplanens delar återspeglas i ett visst sammanhang. För dessa lärare kommer de nationella dokumenten in som ett andra steg; först tänker de ut vad kursen på ett ungefär ska handla om, sedan läser de kursplanen och kriterierna i ämnet och ser vad de kan ta in därifrån. Ett exempel är kursen Stockholm:

Stockholm

Kursen syftar till att ge dig ökade kunskaper om din huvudstad.

För Godkänd ska du kunna

- berätta hur Stockholm växte fram
- berätta något om Gamla stans historia
- hitta kända platser och byggnader med hjälp av kartan

För Väl godkänd ska du dessutom

- förklara sambandet mellan geografiskt läge och historia.
- orientera dig med hjälp av kartor och kännetecken i Stockholm

För MVG

- Staden Stockholm och vatten är intimt förknippade med varann. Vilka problem och möjligheter kan detta ge när man ska bygga hus och arbetsplatser, göra kommunikationer och samtidigt ta hänsyn till stadens historiska miljö?
- Förälders och elevs underskrift

I detta exempel har lärarna byggt upp ett eget innehåll samtidigt som de håller sig inom de ramar som ges i So-ämnenas kursplan och betygskriterier. Dokumentet benämns kursplan av de berörda lärarna, trots att det är inriktat på betyg och bedömning. Det som står skrivet om MVG är t.o.m. direkt utformat som en provuppgift.

När de lokala dokumenten väl utvecklats, har de nationella dokumenten i vissa fall lagts åt sidan och betraktats enbart genom de lokala målen. Eftersom dessa

är uppbyggda utifrån de nationella målen tycker man på dessa skolor att det har räckt.

En del lärare vill att de nationella kursplanerna och kriterierna ska ge en mer konkret bild av vad ämnet ska innehålla. Dessa skulle då utgöra ett bättre stöd för läraren och bidra till likvärdigheten genom att det inte ställs olika krav på elever beroende på vilken lärare de har. Flera lärare har dock ändrat uppfattning sedan de utarbetat lokala dokument. De märkte då att en hög konkretionsgrad innebar att de band upp sin undervisning så att det inte fanns utrymme för kreativitet och spontanitet. Några lärare tycker att redan de nationella kursplanerna och proven inkräktar på lärarens professionalitet.

### Strategier för hur eleven ska lära sig

En grupp skolor satsar på strategier för elevernas lärande. I likhet med de skolor som skapar förutsättningar är den här gruppen skolor inte ämnesinriktad. Diskussionerna på skolan håller sig dock närmare skolans kunskapsmål, det är i första hand dessa – och inte de sociala målen – som lärarna frågar sig hur de ska uppnå. Denna grupp skolor ligger också nära de innehållsligt orienterade skolorna på så sätt att de kan bestämma hur innehållet ska grupperas, men vi väljer att se detta som svaret på frågan hur, inte vad, eleverna ska lära sig.

De flesta skolor som har fokuserat på frågan om hur eleven bäst ska lära sig har framför allt kommit fram till att eleven ska få arbeta på sin egen nivå och med frågor som han eller hon är intresserad av och tycker är viktiga. Eleven ska också få möjlighet att uppfatta kunskapsområden som en helhet. Miljö och jämställdhet kan vara exempel på större områden, men det finns också mer begränsade kunskapsområden, som t.ex. trafik, som ligger utanför ämnena.

Skolorna tycker att de får stöd för sin strategi i läroplanen och dess intentioner. De tilltalas mycket av läroplanen, men förhåller sig relativt kallsinniga till kursplanerna. Kursplanerna anses dels vara för uppspaltande i ämnen och dels lämna för litet utrymme för eleven att vara med och bestämma om undervisningens innehåll. Några lärare anser att kursplanerna bryter mot läroplanens intentioner eftersom läroplanen betonar det ämnesövergripande och elevens inflytande över undervisningens innehåll. Lärarna menar att läroplanens intentioner går före kursplanerna och att dessa därför inte behöver följas. I stället använder de sig av temamål eller elevernas egna mål för att styra upp undervisningen.

Man skulle kunna tänka sig att dessa skolor också finner stöd i de ämnesvisa strävansmålen som anges i kursplanerna. En av tankarna med styrsystemet är ju att dessa ska ligga till grund för planeringen av undervisningen. Det kunde då antas ligga nära till hands att man använder sitt friutrymme till att bestämma hur man kan arbeta för att sträva mot dessa mål. Några sådana tendenser har vi dock inte kunnat urskilja.

Det är framför allt de mål "att sträva mot" som anges under läroplanens rubrik Kunskaper som har varit riktlinjer för dessa skolor. För gymnasieskolan står bl.a. att eleven ska kunna använda sina kunskaper som ett redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden. Eleven ska tro på sin egen förmåga utveckla en insikt om sitt eget sätt att lära. För grundskolan står bl.a. att eleven ska utveckla nyfikenhet och lust att lära samt tillägna sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden.

#### **Tematiskt arbete/Ämnesövergripande arbete**

Många skolor som ingår i projektet "Att arbeta med mål och resultat" arbetar i någon mån tematiskt. Med detta menar vi att lärarna i undervisningen arbetar med stoff som är hämtat från olika kunskapsområden men som hålls samman av en röd tråd, ett tema. På så vis blir innehållet avgränsat samtidigt som det blir mångfasetterat. Vanligtvis sträcker sig temat över ämnesgränserna.

Temat kan exempelvis vara vatten. Vattnets betydelse för livet på jorden kan belysa många frågor:

##### **Tema vatten**

- Göta kanal genom historien. Roxen, växter och djur.
- Stormaktstiden. Vreta kloster. Sverige. Världen.
- Medelhavet, länder och kultur.
- Världshav. Världsdelar. Australien & Oceanien.
- Östersjön. Baltikum.
- Jordens utveckling. Livets uppkomst. Skapelsen.
- Fiskar & fiske. Vattendrag i och runt Sverige. Halland, Bohuslän, Öland, Gotland & Blekinge.
- Vattnets kretslopp. Ekosystemet. Rening av avlopps- och dricksvatten.

Exemplet ovan är hämtat från en skola som har ett stort tema varje läsår: vatten, skog och jordbruk. Dessa teman löper i treårscykler. Samma tema gäller för alla

## **skolans elever samtidigt. Det finns också exempel på teman som löper inom korta tidsrymder:**

### Tema Sjöresan

- Vad: Att lösa en uppgift genom att sätta ihop delar till en helhet.
- Hur: Följa skrivna instruktioner. Samarbeta i gruppen.
- Grupper: Blandade.
- Tid: En vecka, v. 36.
- Redovisning: Väggtidning.
- Bedömning: Godkänd. Icke godkänd.

### Uppgift 1

Ni är ute på en sjöresa långt hemifrån. Pengarna håller på att ta slut för er. Skriv ett vykort hem och tala om hur ni har det och be om pengar. Ni tycker att det är svårt att bara be om pengar så där utan vidare. Försök därför hitta på en bra förklaring till varför ni behöver pengar just nu.

### Uppgift 2

Båten går under och ni måste gå i livbåtarna. Ni två kommer i land på en obebyggd ö. Ni har bara hunnit ta med er sju saker från far tyget. Vilka sju saker har ni tagit med er? Diskutera och gör upp en lista på de sju viktigaste saker man kan behöva på en öde ö.

En del av lärarna på tematiskt arbetande skolor anser att det enligt läroplanen är ett måste att arbeta i tema. Skolans ämnen anses inte vara det bärande elementet i undervisningen. Några lärare motiverar sitt arbetssätt med att undervisningen måste utgå från elevernas föreställningsvärld och att denna inte är uppdelad i ämnen. Kursplanerna utövar därför ett begränsat inflytande över undervisningen. Vissa lärare kan efter att de skapat sitt tema titta i kursplanerna och göra justeringar för att få med fler "bitar" ur dem. Andra har kursplanen i tankarna redan när temat planeras:

### Tema "Bellman"

Varför? Syftet är dubbelt, dels att arbeta med ett allmänbildande ämne som ingår i kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk (vårt litterära kulturarv), dels arbeta med något kreativt som appellerar till alla sinnen.

**Lärarnas arbete präglas av en god portion lust och självständighet. De känner att de valt ett arbetssätt de trivs med och tror på. Det finns också nackdelar som de reflekterar över: att planeringsarbetet blir betungande och att ordningsproblemen tenderar att bli större när undervisningen är tematisk.**

### Elevinflytande över innehåll och utformning

Många lärare arbetar för att eleverna ska få ett ökat inflytande över undervisningens innehåll och utformning. Detta har ett egenvärde i sig men ses också som en väg till ökat lärande. Ett annat syfte är att elevernas lust till och ansvar för sina studier ökar. Elevinflytandet yttrar sig bl.a. på så sätt att eleven planerar sin egen verksamhet eller får bestämma hur den ska ta sig an ett givet problem. Generellt kan sägas att elevernas inflytande är som störst över det egna arbetet medan deras påverkan är mindre när det gäller hur undervisningen bedrivs och vilka mål den ska ha.

Läroplanens skrivningar om att eleverna ska utöva inflytande över sin utbildning är centrala för lärarna. Kursplanerna ses däremot inte som ett stöd i det elevaktiva arbetet. Några lärare upplever att elevernas rätt till inflytande över innehållet i undervisningen motverkas av att det i kursplanerna redan finns uppställda mål i varje ämne. Någon lärare tycker att olika kursplaner lämnar olika stort utrymme för eleverna och lyfter fram kursplanen i historia som särskilt svärförenlig med elevinflytande.

En del skolor låter eleverna skriva egna mål, medan andra låter eleverna fatta beslut inom innehållsliga ramar som satts upp av läraren. Eleverna kan t.ex. få välja mellan att få arbeta med frikyrkor, kvinnoorganisationer eller miljörörelsen när So-undervisningen handlar om svenskt 1900-tal. De egna målen berör elevens sociala och kunskapsmässiga utveckling och tjänar som grund för uppföljning vid utvecklingssamtalen.

På en skola diskuterar lärarna med eleverna, antingen i helklass eller mindre grupper, om varför det finns en skola, vad eleven vill med sin skolgång och hur "vi kan få det som vi vill". Diskussionen pågår i ungefär en timme. Lärarna har i förväg fått anvisningar om att inte ge några svar utan enbart ställa frågor. Efter diskussionen får eleven fylla i en blankett om vilka mål hon eller han har:

Mina mål för läsåret 96/97

- Namn:... Klass:...
- När det gäller skolarbetet ska jag...
- När det gäller samvaron på skolan ska jag...
- När det gäller fritiden ska jag...

Elevens målsättning kopieras och ges till handledaren/klassföreståndaren för att användas som underlag vid utvecklingssamtalen. Några lärare har gått vidare och låtit eleven ställa upp egna mål också i enskilda ämnen. I svenska har

**eleverna reflektionsböcker. De inleds med att eleverna skrivit av några punkter som läraren läst upp:**

- 1) Vad behöver jag träna på?
- 2) Finns det något du verkligen vill/önskar göra?
- 3) Formulera egna mål
  - tala
  - lära
  - skriva
  - allmänna kunskaper
- 4) När jag slutar 8:an ska jag...

**En elev har svarat:**

- 1) Jag behöver träna på att berätta mer när jag skriver en berättelse. Och prata inför klassen och delta i diskussioner.
- 2) Jag vill skriva lite mer berättelser för att träna på det.
- 3) När jag slutar 8:an ska jag kunna prata inför klassen utan att bli så nervös. Sköta läsningen lite bättre. Berätta mer i berättelser som jag skriver. Jag ska börja med att skriva berättelse två dagar i veckan och på dom lektionerna läsa i ca. 15 minuter. Sedan skriva om författare en gång i veckan.

**Under terminen planerar eleverna sitt arbete i reflektionsboken och läraren följer upp genom att ställa frågor och kommentera. Exempel:**

Elev: Planering v. 37-39. Jag ska läsa klassiker och skriva en berättelse. Jag ska också skriva om en författare.

Lärare: Hur har du jobbat?

Elev: Pratad men jobbat bra ändå.

Lärare: Vad har du fått gjort?

Elev: Fått ihop fakta om Walter Scott.

Lärare: Bra!

Elev: Jag tycker att det har gått lite trögt med berättelsen, det har varit lite svårt att komma på något, men nu har jag kommit igång lite mer.

Lärare: Försök att komma igång med själva storyn på måndag.

Lärare: Du bestämde ett/flera mål i början på terminen. Är du på väg mot de målen på det sätt du jobbar nu?

Elev: Ja. Jag kämpar mot de målen. Jag tror jag har kommit närmare.

På en skola har lärarna genomgått en utbildning i PBL, problembaserat lärande. En lärare från ett närliggande universitet bjuds in som ställer frågor kring hur lärarna tolkat det som står i läroplanen om demokratiskt arbetssätt. Hon menar att lärare ska vara handledare som stöttar eleverna men inte styr dem. En lärare invänder att hon inte kan tillåta att eleverna väljer t.ex. mjukisdjur som innehåll i undervisningen. Efter PBL-utbildningen säger sig samma lärare vara glad att hon *"slutat säga åt eleverna vad de ska kunna"*.

PBL-utbildningen innebär att lärarna låter eleverna arbeta i grupper med problem som "Hur följs trafikreglerna i vårt samhälle?" Lärarna bestämmer vilket problem eleverna ska lösa. Problemen ska vara av en öppen karaktär, dvs. det ska inte finnas något svar som är rätt eller fel.

Genom att på detta vis undvika "mallar" anser en grupp lärare att de ger fler elever en chans att lyckas i skolan. En annan grupp känner oro över att det blir svårare för de svagare eleverna när de måste slå upp och läsa mer på egen hand.

## Diskussion

Gemensamt för de olika angreppssätt som beskrivs i kapitlet ovan är att de innebär en översättning. Översättningen kan äga rum från nationella till lokala dokument eller från dokument till handling. Skolornas sätt att fylla friutrymmet är ett sätt att översätta målen till den situation där de befinner sig. Lärarnas kollektiva medvetande gör att de väljer olika vägar. Skolorna översätter målen utifrån sina förutsättningar och sin självförståelse. Målen landar i olika världar.

Naturligtvis finns det många förklaringar till varför skolor väljer den ena eller andra strategin. Olika kulturer har uppstått, influenser från olika håll finns som anger hur skolarbete bör bedrivas och signalerna från det tidigare styrsystemet spelar fortfarande in. Det är både ledningsinitiativ och skeenden på klassrumsnivå som har fört in skolorna på en viss väg. Ibland är det fråga om strukturerat arbete utfört av hela skolans personal, ibland individuella lärare som agerar utifrån sina erfarenheter. Ibland använder sig skolans lärare och ledning av vetenskapliga teorier för att strukturera upp friutrymmet.

Vi har sett att skolorna har tagit till sig olika delar av de nationella måldokument. De tar plats i målstyrningssystemet genom att välja vilka nationella mål de ska utveckla. Några har fokuserat på läroplanens normer och värden, andra på kursplanernas ämnesmål och åter andra på läroplanens skrivningar om elevinflytande. Man kan kort sammanfatta de tre angreppssätten med att skolorna

använder sig av olika frågeord – varför, vad och hur – för att bena upp friutrymme. Varför ska verksamheten organiseras och genomdrivas på ett visst sätt? Vad ska eleverna lära sig? Hur ska eleverna lära sig?

När den enskilda skolan har fått ett stort utrymme för egna beslut, har det på några skolor blivit viktigt att binda upp lärarna i något som de alla kommit överens om, står för och ska följa. En skolas värdegrund eller mobbningsplan är exempel på sådana "kontrakt". Andra skolor låter ämnena vara den stabila massa som lärarna orienterar sig mot. Vad skolan ska lära ut har till stor utsträckning bestämts kollektivt – även om den enskilde läraren också kan ha en egen, kompletterande lista som visar vad han eller hon fyller sin undervisning med. Samordningen har skett genom skolans ledning och genom ämnesgrupernas arbete. De skolor som är temainriktade är de som tillåter den största spridningen av aktiviteter och inriktningar. Att dokumentera är inte så viktigt för de lärare som arbetar temainriktat och den dokumentation som finns är inte tillgänglig för kollegorna i någon större utsträckning. Överenskommelser om temats innehåll sker också muntligt eller skrivs ned i pärmar som förvaras i klassrummet. Skolor vars övergripande ideologi är att släppa in eleven i beslut som rör undervisningen, kan se ganska olika ut i övrigt. Det finns en spänning mellan att ledningen beslutar att eleverna ska ha stort inflytande och att den enskilde lärarens förhållningssätt till sina elever är något som han eller hon i slutändan beslutar om. Skolorna som satsat på att bestämma om "hur" har enbart bestämt övergripande riktlinjer, sedan har lärare eller lärargrupper utvecklat tankarna vidare.

#### Effekter och resultat av de olika angreppssätten

Att gemensamt lägga en grund för verksamheten kan innebära att varje lärare får klart för sig var han eller hon står i förhållande till sina kollegor när det gäller grundläggande värden. Lärarna kan motivera varför de vill förändra skolan i den ena eller andra riktningen. Det finns också ett mer instrumentellt tillvägagångssätt, där värdegrundsarbetet inte knyts till den dagliga verksamheten utan består av studiedagsövningar med färdiga svar.

Möten kring kursplaner och kriterier har varit ett sätt att samlas i nya och gamla grupperingar och diskutera kunskap och komma överens om nivåer som ska gälla för hela skolan. Lärarna har tvingats sätta sig in i varandras ämnen under remissrundorna. Också här kan man se en tendens att vad som händer på studiedagar och vad som händer i den dagliga verksamheten ibland är skilda företeelser.

På de skolor som orienterat sitt arbete kring frågan "hur", har arbetet varit lustfyllt. Lärarna känner att de har ett kall att försvara. Ibland har man gjort avkall på undervisningens innehållsliga sida till förmån för att eleverna fått pröva ansvarstagande i grupp eller söka sig fram till kunskapen på egen hand.

### Konsekvenser för elever, lärare och pedagogik

En lärare som ger eleven ett utökat inflytande gör så med tanken att denne/denna lär sig mer på det sättet. På motsvarande sätt är den deltagande målstyrningen inte ett sätt för staten att "abdikera" utan att styra skolan effektivare. Vårt syfte har inte varit att utvärdera styrreformen men det är något vi ändå tycker oss ha märkt – att det är många lärare som har fått en skjuts i sitt arbete. Flera av dem säger att samtalen på skolan är mer givande och lusten att förändra större nu än på tjugo år. Samtidigt finns det en stor trötthet och en känsla av att arbetet blir hårdare. Frustrationen över att lärarkåren inte strävar åt samma håll är också påtaglig.

Att arbeta med mål och resultat är att skapa demokratiska verktyg såväl i kontakterna mellan skola och omvärld som inom varje skola. Utåt har skolan fyllt de nationella målen med innehåll och skapat dokument som presenterar skolans inriktning. Inåt har processen inneburit att lärarna hanterar sitt ökade inflytande genom att i arbetslag och enheter samtala sig fram till beslut och ibland manifesteras dem i dokument och handlingsplaner. De demokratiska verktyg som eleverna har erbjudits har varit mindre av samtalande och gruppkaraktär. I stället har de fokuserat på sin egen roll i lärandet, t.ex. genom att författa egna mål.

Lärarna har ibland tröttnat på dokumentarbetet och tyckt att det tar tid från skolans kärnverksamhet, undervisningen. De menar också att det främsta syftet med de lokala målen tycks vara att de kan utvärderas.

Det vi har försökt beskriva i det här kapitlet är hur skolorna gemensamt bestämt vad de ska inrikta sitt arbete på. Det säger naturligtvis inte allt om hur arbetet ter sig för den enskilde läraren. Ingenting säger att lärarna på en skola som arbetat med att ta fram kursplaner inte låter eleverna komma till tals. Men lärarkollektivet har i stora drag beslutat vad eleverna ska lära sig. Inom dessa ramar kan eleven utöva inflytande.



# 5.

## Reflektera

### – ett sätt att utvärdera

Beskrivningen ovan visar hur skolornas personal och elever, i ett målstyrt system med ett ökat lokalt inflytande, har funderat och samtalat om vad man vill med sin skola och vad man vill uppnå. Det har framkommit i form av visioner, målformuleringar och vid val av strategier vid det praktiska genomförandet. De nationella och kommunala målsättningarna har på olika sätt omvandlats till mer praktiskt utförbara mål som i sin tur översatts i handling utifrån de specifika förhållanden som råder på varje skola. Ett kontinuerligt samtal om värdegrund, kunskapssyn och elevsyn har resulterat i att målen på olika sätt översatts till innehåll och metoder i undervisningen. Det har pågått ett samtal om undervisningens organisering och metoder inom och mellan ämnesområden som tagit sin utgångspunkt i självförståelsen av den egna verksamheten.

På skolorna har det också funnits ett behov av att veta vad man gör och vad man uppnår i relation till de mål som satts upp för verksamheten. En ökad medvetenhet om betydelsen av att följa upp och utvärdera sitt arbete har blivit påtaglig. Ett ökat ansvar har tagits för att följa upp och värdera om verksamheten når uppsatta mål. En rad organisatoriska och metodiska förändringar har skett för att möjliggöra för personal och elever att kontinuerligt kunna reflektera över sitt arbete. Den lärande organisationen har stått som modell för många skolor där de lärande, personal och elever, hela tiden reflekterar och drar slutsatser av sitt arbete. Det har gjorts i syfte att utveckla verksamheten mot uppsatta mål. Att reflektera över den verksamhet som pågår och dess resultat samt att kritiskt kunna se och värdera detta i ljuset av de mål som man kommit överens om att sträva mot, har kommit att framstå som en allt tydligare del i skolornas utvecklingsarbete kring mål och resultat. Det är dessa delar i skolornas utvecklingsarbete som detta kapitel handlar om.

#### **Att skapa förutsättningar för reflektion och lärande**

Som ett led i skolornas utvecklingsarbete kring mål och resultat har de flesta skolor genomfört förändringar som bl.a. haft till syfte att möjliggöra för perso-

nal och elever att kunna beskriva och reflektera, både över sin egen och verksamhetens utveckling. Man har velat skapa möjligheter till självutveckling för de personer som är satta att konkret handha och utveckla verksamheten. Skolorna har på detta sätt försökt förändra de faktorer som tidigare givit förutsättningar för skolans arbete. Det handlar då exempelvis om den organisationsstruktur som traditionellt styrt skolorna. Genom att organisera arbetet i arbetslag har nya förutsättningar skapats för att personal och elever tillsammans och i mindre enheter ska kunna beskriva verksamheten och vad som eventuellt kan bli bättre. Flera åtgärder har också vidtagits för att möjliggöra möten mellan personal. Särskilt då mellan personal från barnomsorgen, skolan och fritidsverksamheten. Konferensorganisationen har på flera skolor setts över för att dessa personalkategorier ska få möjlighet att kunna träffas och diskutera verksamheten tillsammans. En rektor menar att det är nödvändigt att skapa former där personalen kan träffas och prata pedagogik över gränserna. På en skola har man anordnat pedagogiska aftnar där föräldrarna bjuds in att diskutera verksamheten med personalen.

Med en förändrad kunskapssyn som bas har många skolor också brutit upp den tidsstruktur som i många fall upplevts som hämmande och styrande för verksamhetens utveckling. Ett traditionellt schema, uppbyggt kring ämnen och undervisningstimmar, har i många fall brutits upp och ersatts med ett där eleverna får ökade möjligheter att arbeta under längre arbetspass och där flera ämnesdelar är integrerade. Eleverna har också givits ökade möjligheter att i större utsträckning själva planera och reflektera över sitt arbete. Genom att frigöra tid för ämnesövergripande arbete och reflektion, har skolorna försökt skapa förutsättningar för lärandet istället för att reglera det.

Att reflektera ses alltmer som en viktig del i skolornas utvecklingsarbete och kan beskrivas som den process där begrepp, principer och idéer används för att beskriva pedagogisk verksamhet. Att reflektera görs ofta för att något ska bli bättre. Det handlar om att ingående och systematiskt ställa frågor om olika företeelser eller situationer i verksamheten. Reflektion ses som ett led i utvecklingsarbetet som många skolor eftersträvar att bli bättre på. Som vi ovan har beskrivit så har skolorna på olika sätt försökt förändra organisationen så att bättre förutsättningar skapas för att lärarna tillsammans och enskilt ska kunna fundera över sitt arbete. Detta innebär då att tänka efter och kritiskt ifrågasätta varför man gör på ett visst sätt och vad som skulle kunna göras för att något ska bli bättre. Personalen gör detta alltmer tillsammans i arbetslag, men även tillsammans med övriga i olika forum. Eleverna har givits tillfälle till att reflektera över sitt arbete efter vissa arbetspass eller vid ett visst pass varje vecka.

Hur har det konkret gått till när elever och personal på skolorna utvecklat sitt reflekterande över den verksamhet de befinner sig i?

## När lärarna klär sina erfarenheter i meningsfulla ord och begrepp

En allmän uppfattning är att de organisationsförändringar som gjorts, för att möjliggöra för personalen att träffas och diskutera sitt arbete, har tagit tid och kraft från personalen. De nya organisationerna har dock efter en tid vanligtvis "satt sig" genom att folk lärt känna varandra och börjat samtala på ett annat sätt än vad man gjort tidigare. På flera skolor upplevs arbetslagsorganisationen som något mycket positivt. Lärarna upplever att de börjat lära känna och prata mer med varandra än vad de gjort tidigare.

Det finns dock på vissa högstadie- och gymnasieskolor en viss skepsis mot arbetslagsorganisationer som bygger på att lärare från olika ämneskategorier bildar ett gemensamt arbetslag. Det finns lärare på dessa skolor som upplever att ämneskompetensen går förlorad i en sådan organisation där tiden för planering och uppföljning kollegor emellan till största delen är förlagd till de ämnesövergripande arbetslagen. En bidragande orsak till detta är också att de nya arbetslagen som bildas över ämnesgränserna ofta lokalmässigt integreras på så sätt att lärare som undervisar en viss grupp elever i olika ämnen exempelvis får dela arbetsrum. Det finns då i vissa fall en upplevd känsla av att gamla ämnesinstitutioner, i dess positiva mening, brutits upp. Eller som en lärare uttrycker det:

*"De lokalmässiga ämnesinstitutionerna som är uppbyggda under lång tid och som inneburit ett fördjupat och utvecklat samarbete mellan oss lärare inom respektive ämneskategorier går förlorade".*

På en skola där arbetslag upplevs som något mycket positivt, tycker personalen att skolan utvecklats som arbetsplats sedan man införde ämnesövergripande arbetslag. De tycker att det känns som om personalen på den egna skolan har genomgått en form av socialiseringsprocess. Lärarna tycker, efter att ha träffats regelbundet och pratat pedagogik i arbetslagen och i kollegiet, att de blir allt bättre på att framföra sina åsikter. Alla får komma till tals och kollegiet upplevs bli bättre på att föra diskussioner. Lärarna har lärt sig att uttrycka sig och stå för sina åsikter. De har lärt sig att verbalisera sina erfarenheter och argument.

På en av skolorna har rektorn givit alla lärare i uppgift att deklarerat och diskutera sina pedagogiska grundsyner i mindre tvärgrupper. Grupperna har följt en

särskild metod för samtalet som de kallar "Propp i munnen", som går till enligt följande:

- A redogör för sin pedagogiska grundsyn. Övriga i gruppen är då tysta.
- A är nu tyst. De övriga resonerar om det som A beskrivit och försöker att ge synpunkter och vilka effekter A:s grundsyn kan få.
- Övriga är nu tysta. A återberättar det han uppfattat av de övrigas resonemang och synpunkter.
- Därefter följer ett kort utvärderande samtal mellan alla i gruppen.

Vid diskussionerna i en av grupperna var lärarna till en början lite osäkra. Efter att den första grundsynen diskuterats släppte osäkerheten och diskussionen var strukturerad enligt den tänkta metoden och lärarna vågade öppna sig. Diskussionen blev livlig och många grundläggande värderingsfrågor kom upp. Begreppet kunskap återkom gruppen till vid flera tillfällen. I flera andra grupper var diskussionen också livlig. Några lärare hade dock svårt för att hålla tyst och lyssna på andra medan andra hade svårt för att göra sig hörda. Två av lärarna tyckte att det kändes lite främmande när rektor gav lärarna i uppgift att skriva ner sin pedagogiska grundsyn inför samtalen. Det var något man ifrågasatte nyttan med. De visste inte riktigt varför de skulle göra det. Någon trodde att rektorn ville att de skulle göra detta för att de skulle tänka till över sin lärarroll. Det visade sig sedan att de flesta lärarna tyckte att detta var bra och de såg nyttan med det. De tvingades att stanna upp och se till sig själva, men också till att berätta för andra hur de ser på saker och ting. De olika synsätt som trots allt finns mellan lärarna har, enligt flera av dem, blivit tydligare när lärarna gjort klart för sig själva vad de tycker och sedan fått jämföra detta med hur andra tycker och tänker.

Exemplet ovan visar på den ökade grad av möten och samtal kollegor emellan, som i många fall har ökat öppenheten och möjligheterna för pedagogerna att enskilt och tillsammans i grupp fundera och samtala om sitt arbete. På många skolor har en ökad öppenhet och en utvecklad diskussion, pedagoger emellan, också bidragit till att ett gemensamt språk utvecklats mellan dem. Som illustration till detta kan vi berätta om den skola där lärarna i de olika arbetslagen genom återkommande diskussioner under lång tid har utvecklat sitt sätt att beskriva och tala om verksamheten så att varje arbetslag utvecklat sina egna begrepp och koder. En av lärarna på denna skola tror att detta beror på att lärarna i de olika byggnaderna har olika kompetenser och erfarenheter, som i sin tur utvecklas till något gemensamt.

*"Vi har olika kompetens. Vi är naturvetare, humanister, inspiratörer och organisatörer."*

Att lärarna har olika erfarenheter och att de är bra på olika saker har gjort att deras sammanlagda kompetenser och erfarenheter leder till en bättre holistisk förståelse och tolkning av det som sker i skolan. Som en rektor uttrycker det:

*"Att lära av varandra blir ett medel i uppyggnaden av den gemensamma kompetensen på skolan, vilken idag i större utsträckning uppfattas utgöra en helhet".*

Oavsett om lärare är organiserade utifrån arbetslag eller inte, så har det varit viktigt för dem att vara öppna för de erfarenheter som de gör under arbetet och att fortlöpande ta vara på dessa och låta dem påverka det fortsatta agerandet. Lärarna har försökt att definiera pedagogiska handlingar och att reflektera och dra slutsatser utifrån de erfarenheter som de skaffat sig. En rektor menar att det kräver en förmåga att ställa sig själv de rätta frågorna utifrån identifierade förhållanden, som stimulerar till eftertanke. Han menar att det annars lätt kan bli flummigt och ostrukturerat. Han ger följande exempel: Vad innebär det för barnen att vi gör så här? Vad avgör att vi gör på ett visst sätt? Varför gör vi inte som vi kommit överens om? Det handlar då om att ibland stanna upp och fundera över hur man arbetar och om arbetet ligger i linje med de mål man satt upp för verksamheten. En annan rektor menar att det hela tiden krävs en kontinuerlig självvärdering och att då kunna se lite kritiskt på sig själv och sitt arbete.

De båda rektorerna betonar vikten av att skolans personal hela tiden observerar och beskriver det som sker i verksamheten. Det gäller både personalens eget agerande och elevernas handlande. Att sedan reflektera kring den pedagogiska praktiken ses som grunden för förändringar och utveckling. En lärare ställer sig frågan om det är meningsfullt att reflektera. Hon frågar sig samtidigt hur man ska måla upp det som sker i verksamheten på ett sådant sätt att det görs hanterligt. Många av de lärare som vi pratat med har berättat att de utvecklat sin förmåga att tänka över sitt egna arbete. Genom att reflektera har de klätt sina erfarenheter i meningsfyllda begrepp. Genom att samtala har tolkningen och lärandet av den egna verksamheten utvecklats. En lärare berättar att det är så att hennes egna funderingar kring arbetet ofta får en vidare och djupare innebörd när hon får ta del av de andra lärarnas erfarenheter. På så sätt har hennes förståelse för arbetet vuxit.

Några av lärarna på skolorna menar att de har tränat upp sin förmåga att föra svåra samtal. De upplever att de har skaffat sig samtalspartners med vars hjälp de kan bearbeta sina erfarenheter och formulera sin förståelse för det egna arbetet. Tillsammans med andra lärare har de skapat möjligheter till erfarenhetsutbyte. För att utveckla samtalen under tiden som dessa pågår, menar lärarna, har de utvecklat sina interpersonella och pedagogiska kompetenser för att utnyttja varandras erfarenheter. De anser sig ha utvecklat förståelsen och tolkningen av arbetet. På flera skolor upplever man att skolledarnas och lärarnas erfarenhetsgrundade lärande har utvecklats och skapat en professionell referensram som bas för att de alla tillsammans ska kunna utveckla verksamheten.

Denna bild kan dock inte sägas vara generell för alla skolor. Det finns skolor där samtalet fastnar i bagateller och enskildheter. Flera skolledare menar att det fortfarande är svårt för många lärare att tillsammans med andra samtala om verksamheten på ett mer övergripande och teoretiserande plan. Lärarna förmedlar att de är ovana att delge varandra sina tankar om verksamheten i stort. När lärarna träffas för att tillsammans diskutera vissa frågeställningar blir samtalet lätt av en ältande karaktär där man hamnar i små praktiska problem. En del lärare på skolorna tycker själva att det ofta är de praktiska och administrativa frågorna som lätt tar över vid de tillfällen då de träffas. Det finns en allmän önskan hos dessa lärare att kunna diskutera mer distanserat i förhållande till de dagliga problemen som finns. En av rektorerna har en förhoppning om att lärarna på hennes skola ska bli bättre på att diskutera på en mer övergripande generell nivå och att de kritiskt ska kunna reflektera kring sitt arbete. Hon säger:

*"Det handlar då om att kunna se sitt arbete i relation till de målsättningar som man gemensamt på skolan kommit överens om. Vad gör vi? Varför gör vi inte som vi kommit överens om?"*

## Att lära sig att lära

Att skolan som en plats för lärande, där lärare och elever ständigt reflekterar över de mål som formuleras och vad arbetet resulterar i, har varit en framkomlig väg som många skolor försöker följa i sitt utvecklingsarbete. Som en del i denna lärandeprocess har, som vi i föregående avsnitt beskrivit, skolledning och lärare medvetet försökt öka graden av att enskilt och tillsammans beskriva och kritiskt granska sitt arbete. På skolor med lärare som tänker, pratar och synliggör sitt arbete upplever man ofta att det utvecklats en professionell bas av erfarenheter. Den har sedan kunnat läggas som grund för diskussioner om

kunskap och lärande och därmed också ge en grund för hur undervisningen ska organiseras. En lärare berättar att lärarna på hennes skola efter flera år av kontinuerliga diskussioner har börjat sträva åt samma håll och att de genom ett gemensamt språk förstår varandra på ett annat sätt. Lärarna upplevs tänka mer lika och att de definierar begreppen mer likartat.

"Att lära sig att lära" är ett grundbegrepp som vi stött på under våra besök på skolorna, och som med säkerhet kan ses som ett resultat av en ökad diskussion på skolorna om hur undervisningen ska organiseras och anordnas. Begreppet har på många skolor en innebörd av att få eleverna att kunna reflektera över sitt eget lärande. Genom att låta eleverna planera och följa upp och utvärdera sitt arbete så hoppas man på dessa skolor kunna medvetandegöra eleverna om att det inte endast är resultatet som är det viktiga utan vad de lärt sig under resans gång. Det handlar om att få eleverna att kunna fundera över hur de gjort och att låta dem hitta verktygen för sitt eget lärande. Att ta egna initiativ, kunna ta ansvar, att genomföra planering av sitt arbete, att kunna följa upp sitt arbete och fundera över sin egen utveckling blir då viktiga verktyg för eleverna att försöka få grepp om och använda.

På många skolor har elevernas planerande och uppföljning utvecklats så att eleverna dokumenterar detta i egna anteckningsböcker från vecka till vecka. Dokumentation sker då vanligtvis utifrån en given struktur. På måndagen skriver eleverna in vad de planerar att arbeta med under veckan. De sätter mål som de avser att uppnå. I slutet av veckan ska de i sina böcker följa upp och beskriva vad de gjort under veckan. Men också fundera och skriva ner sina tankar om veckans arbete. Det är ett system som passar en del elever bättre än andra. Eftersom detta arbetssätt fodrar att eleverna tar ett större ansvar för att planera och reflektera över sitt lärande passar det inte alla gånger de elever som har svårt för detta. Vissa elever tycker att det är svårt att planera veckans arbete. De har svårt att bedöma sin egen kapacitet och de kan inte riktigt avgöra hur mycket de kommer att klara av. Vissa elever tycker också att det är svårt att skriva ner vad de lärt sig. De vet inte riktigt vad de ska skriva. De skriver därför oftast bara ner vad de gjort under veckan – utan att tänka efter och formulera vad de lärt sig.

På en skola, där man sedan starten medvetet försökt skapa förutsättningar för elevinflytande och delaktighet i läroprocessen genom att låta eleverna planera och tänka över sitt eget lärande, har man märkt en klar utveckling den senaste tiden i elevernas förmåga att beskriva sina tankar över sitt eget lärande. En av

lärarna berättar att syftet är att eleverna ska lära sig att kunna granska sig själva och se en utveckling.

*"Eleverna ska tänka till vad de gjort. Den viktigaste frågan för dem är vad de lärt sig. Det handlar då om att få dem att reflektera över sitt eget lärande. Tog jag ansvar och hur gjorde jag? Vad lärde jag mig denna vecka?"*

Flera av skolans lärare berättar att elevernas reflektion i form av skriftliga utvärderingar till en början hade formen av avkodning. Eleverna kodade av vad de gjort under veckan i relation till de mål de satt upp, utan att i realiteten tänka efter kring vad de lärt sig. Ett nästa steg för skolans lärare var då att få eleverna att skriva mer löpande texter kring sin inläring. Det handlade om att ställa sig frågor om varför arbetet gick som det gick. Ytterligare ett steg i utvecklingen var att få eleverna att utveckla sitt sätt att formulera hur de tänkte och vad de kunde bli bättre på. Ett sätt var att försöka få dem att använda mer adjektiv i sina beskrivningar och besvara frågan "varför". Det handlade om att, för att använda en lärares uttryck, *"svara på didaktiken och inte bara redogöra för vad man gjort"*.

Lärarna försökte ställa frågor till eleverna i deras anteckningsböcker där de skulle beskriva sina tankar över veckans arbete. Genom att ställa frågor försökte man uppmuntra eleverna att reflektera mer över vad de lärt sig och på så sätt få dem att se arbetet som en lärandeprocess från vecka till vecka. En av lärarna märkte efter ett tag en skillnad på hur eleverna svarade beroende på vilka frågor och kommentarer hon skrev i deras böcker. Hon berättar att om hon skrev mer utförliga frågor och kommentarer i deras böcker så blev också elevernas beskrivningar bättre och mer utförliga. Eleverna började mer och mer reflektera över varför de gjorde vissa saker, vad det skulle vara bra för och de började ibland också ställa motfrågor till sina lärare; varför vissa saker skulle göras och vad nyttan var med vissa arbetsmoment. Lärarna började därigenom uppleva att arbetet blev mer av en helhet både för dem själva och för eleverna när de tillsammans började formulera och beskriva vad de gjorde, vad resultatet blev och varför det blev som det blev. Elevernas reflekterande blev en parallellprocess till lärarnas eget reflekterande och lärande. Lärarnas egna erfarenheter och föreställningar om verksamheten fylldes på med elevernas uppfattningar. Därmed hade möjligheterna vuxit för att de tillsammans skulle kunna beskriva vad som var bra och vad som var dåligt och hur saker och ting kunde förändras så att verksamheten kunde utvecklas.

Detta exempel visar att elever och lärare befinner sig i ett sammanhang och att deras tankar och erfarenheter måste återspeglas i det sammanhanget. För att detta ska vara möjligt krävs det oftast någon form av systematik och bearbetning för att föreställningarna ska göras verkliga och utgöra utgångspunkter för samtal om förändring. Elevernas dokumenterande blev i det fall som vi ovan beskrivit en sådan utgångspunkt.

## **Dokumentera – att strukturera och förädla erfarenheter**

Att dokumentera ses som ett viktigt verktyg i arbetet för att hantera, synliggöra och strukturera erfarenheter. Lärarna söker efter en dokumentation som i likhet med elevernas kan ge dem en nyanserad syn på vad de gör och sina egna erfarenheter.

Många av de skolor vi besökt har beskrivit sina behov av att bli bättre på att dokumentera sitt arbete. Den allmänna uppfattningen är att dokumentation är något som länge upplevts vara eftersatt i skolan. Många av skolornas rektorer och lärare menar att det är svårt att hitta tiden och de rätta formerna för detta. Flera skolledare och lärare ställer sig också frågan vad som ska dokumenteras. De flesta skolor har sedan en tid tillbaka en ganska utförlig dokumentation när det gäller de målsättningar och planer som förväntas styra verksamheten. Dessa finns i form av arbetsplaner, lokala kursplaner, betygskriterier och fortbildningsplaner osv. Man har också i allmänhet någon form av dokumentation över skolans resultat i form av enkäter, prov eller betygskataloger. Däremot saknas dokumentationen över det som händer i de dagliga processerna på skolan.

Trots det har flera skolor medvetet försökt att öka sin dokumentation av verksamheten som ett led i att försöka fänga och synliggöra den dynamiska och mångtydiga process som livet i skolan ofta karaktäriseras av. Detta har skett på olika sätt. Genom att föra ett samtal utifrån relevanta frågeställningar och behov i verksamheten och genom att kontinuerligt dokumentera dessa samtal har vissa skolor hoppats på att kunna finna en grund för att värdera och analysera sitt arbete. Exempel på sådana frågor har varit. Vad ville vi? Hur gjorde vi? Hur gick det? Vad blev det? Vad lärde vi oss? Hur går vi vidare?

På en skola har skolledningen vid ett tillfälle känt ett behov av att strukturera upp samtalen och dokumentationen i arbetslagen genom att ange följande uppgifter:

- Nuläge – beskriv hur ni idag arbetar med arbetssätt och arbetsformer, pedagogiskt och organisatoriskt.
- Utveckling – beskriv hur ni tänker utveckla det pedagogiska arbetet och hur ni tänker organisera och fördela arbetsuppgifter.
- Uppföljning – beskriv hur ni tänker utvärdera och följa upp er verksamhet.
- Stöd – beskriv vilket stöd när det gäller kompetensutveckling som arbetslaget behöver.

På en annan skola har man i arbetslagen samtalat och dokumenterat utifrån frågorna:

- Arbetar vi enligt de kriterier vi ställt upp?
- Drar arbetslaget åt samma håll?
- När vi målen i kriterielistorna?
- Hur går vi vidare?

Skolorna följer också upp sin verksamhet genom att i enkäter låta elever och föräldrar besvara frågor om vad de tycker om skolan. Uppföljningen i form av enkäter sker oftast rutinemässigt och utifrån samma frågeställningar. Skolorna tycker i allmänhet att det är svårt att använda sig av enkäter. Det upplevs vara svårt att ställa rätt frågor och svårt att tolka enkätresultaten. Det är också så att vissa skolor inte alltid inser betydelsen av att tolka och analysera enkätresultaten. Det innebär i dessa fall oftast att enkäterna inte följs av några frågeställningar och diskussioner om vad som eventuellt kan förändras med anledning av enkätresultaten.

På några skolor som funnit en bra form för sina enkäter, tycker man att dessa är positiva på så sätt att de ger en övergripande bild av vad elever, föräldrar och personal tycker. Det upplevs också som positivt att resultatet, oftast i form av procentsiffror, är mer konkret än vad enbart lösa tyckanden och prat är. Enkäterna kan, liksom den form av dokumentation som beskrivits ovan fungera, som utgångspunkt för samtal om förändring.

Utvecklingssamtal är också en form av uppföljning som brukar dokumenteras. Samtalet äger rum mellan berörda lärare, eleven och föräldrarna och handlar vanligtvis om att lärarna ska ge eleverna omdömen om deras arbete. Därför är det viktigt för lärarna att följa upp barnens utveckling innan mötet. Under utvecklingssamtalen diskuteras barnens utveckling i relation till de mål som lära-

ren tillsammans med eleven och föräldrarna satt upp. Samtalen dokumenteras ofta enligt en särskild struktur för att göra det tydligt vilka mål som gäller. De kan exempelvis se ut enligt följande:

- Mål
- Åtgärder
- Hjälp, stöd, för vem?
- När/var?
- Utvärdering/när /var?

Åtgärdsprogram är en annan form av dokumentation som har en mycket viktig uppföljande funktion. För de elever som är i behov av särskilt stöd upprättas vanligtvis ett program som anger vilka målsättningar som satts upp för elevens utveckling. Men också hur insatserna ska organiseras och vem som ansvarar för vad samt vilka insatser som sätts in och hur dessa ska följas upp och utvärderas. Programmen har ett viktigt informativt syfte. De ger både personal och föräldrar information om vad de kommit överens om i form av ansvar och åtaganden och hur barnets utveckling ska följas upp och utvärderas.

Som grund för de samtal och den dokumentation som vi redogjort för ovan ligger vanligtvis identifierade problem och frågeställningar. Det är formulerade behov och frågeställningar som har sin förankring i skolornas konkreta verklighet och som gjort dem angelägna och värda att diskutera. Frågeställningar, problem och behov som har känts relevanta att diskutera har blivit bärande konstruktioner för samtalet och dokumentationen av verksamheten. På så sätt upplevs de ha ordnat upp samtalen på skolorna. De har fungerat som utgångspunkter för att diskutera och argumentera kring verksamheten. På de skolor där man har dokumenterat sådana diskussioner systematiskt upplever man att en struktur har byggts upp som gjort den i många fall komplexa verksamheten mer hanterbar och strukturerad. Den ökade erfarenheten som personalen i många fall, och ibland även föräldrarna, skaffar sig genom att samtala och påverka varandras föreställningar, får i skrift en klarhet som kan fungera som grund för utvärdering och förändring.

Att dokumentera har också en demokratisk aspekt. Att t.ex. dokumentera ett samtal i ett arbetslag eller mellan skolans personal, elever och föräldrar vid exempelvis utvecklingssamtal eller vid uppföljning av åtgärdsprogram, ställer krav på att komma överens om vad som ska nedtecknas. Det skrivna ordet får ofta stå för det gemensamt överenskomna och det som alla ställer upp på. På en skola berättar en av lärarna att man i hans arbetslag alltid låter protokollet från deras möten i laget gå runt för läsning och godkännande innan det färdig-

ställs och kopieras för att sändas till skolledningen och lärarna i laget. Protokollet blir på så sätt något som alla i laget står för.

Sammantaget kan vi säga att skolornas erfarenheter genom dokumentationen har förädlats på så sätt att de fått en struktur och blivit synliggjorda och gemensamma. Att dokumentera är dock något som allmänt sett upplevs vara svårt. Det är fortfarande många av skolorna som söker hitta tid för detta och en form som inte känns alltför betungande för lärarna och eleverna.

### **Att analysera och värdera**

Skolornas personal, elever och i vissa fall även föräldrarna har på olika sätt och i olika sammanhang funderat och samtalat om den verksamhet de befinner sig i eller är intressenter av. Man upplever att formerna och förmågorna att reflektera kring verksamheten har utvecklats, liksom samtalet i form av utbyte av tankar och argument om hur verksamheten ska beskrivas och förstås. Genom dokumentationen har denna beskrivning i många fall givits en tydligare struktur och en tolkning som uppfattats som gemensam och legitim.

Genom dessa former av samtal och dokumentation har en bild av den pedagogiska praktiken, den egna verksamheten, vuxit fram. En grund för att analysera och värdera verksamheten upplevs ha skapats. Som en fortsättning på dessa samtal har man analyserat varför den egna verksamheten ter sig som den gör i relation till skolornas målsättningar. Personalen har försökt värdera det man gör i relation till målen. Utifrån detta har argument för och emot förändringar diskuterats. Verksamhetens berättigande har analyserats. Analyserandet har på detta sätt blivit inriktat mot handling utifrån frågan om vad som behöver förändras

På en skola kan rektorns tankar kring hur skolan ska komma vidare utifrån de måldiskussioner som förts fungera som exempel på hur man tänker. Rektorn berättar att tanken på denna skola är att man genom det reflekterande samtalet ska röra sig mellan praktik (hur man gör) och teori (det man kommit överens om att göra) och på så sätt spegla sitt handlande i relation till hur man tänkt och tvärtom. Genom att revidera sina målsättningar och förändra sitt arbete utifrån detta värderande hoppas man kunna skapa en utveckling där teori och praktik på ett tydligare sätt går hand i hand.

Utvärderingar från denna skola visar på en typ av reflektion där det finns en form av systematik i förfaringssättet. Medvetet har man försökt ta reda på och

analysera sitt sätt att handla och vad skolan uppnår i form av resultat och om detta överensstämmer med de mål som satts upp för verksamheten. Det är också en sådan medveten systematik som kan sägas skilja utvärdering från uppföljning, som då oftast handlar om att mer rutinmässigt kontrollera det löpande arbetet för att uppnå målen.

På vissa skolor har lärarna utvärderat varandra. På en skola har lärarlagen fått i uppgift att studera varandras arbetsplaner. Därefter har de presenterat en metod för hur de ska gå tillväga för att utvärdera varandras arbete med utgångspunkt från planerna. Utvärderingsmetoderna har skiljt sig lagen emellan. Enkätutskick till föräldrar, djupintervjuer med barnen, klassrumsobservationer och intervjuer med arbetsledare är exempel på några metoder som kom att användas för att samla in föräldrars och elevers synpunkter på hur lagen arbetar. Utvärderingarna visade med utgångspunkt från de planer som skrivits på både förtjänster och brister i arbetet med avsikt på föräldra- och elevinflytande. Lärarna tyckte efter att de utvärderat varandras arbete att de bidragit till en öppenhet och ärlighet mot varandra. De menade att det inte alltid går att vara tillräckligt självkritisk. Det var bra att få någon annans syn på det hela.

*"En person med nya ögon kan kanske se sådant som inte man som lärare ser."*

Någon utifrån upplevdes se saker mer objektivt och vad som eventuellt kan förbättras. Efter att utvärderingens resultat presenterats reviderade lärarlagen sina måldokument utifrån vad resultaten visade och de tips som de fått av sina kollegor som utvärderat. Ett par tillfrågade lärare på denna skola anser att lärarlagets måldokument har utvecklats på så sätt att det kommit att hamna på en bättre nivå. Förr upplevdes det som flummigt. Det finns en upplevd känsla av att de nu använder dokumentet på ett annat sätt.

*"Jag tvingas tänka efter ifall jag gör som jag har skrivit."*

Utvärdering blir för skolorna ett sätt att försöka öka det medvetna erfarenhetslärandet. Det kan på så sätt bli en utgångspunkt för utvecklingsarbetet som kan sägas ligga i linje med en mål- och resultatstyrd skola. Som ideal står den skola där dess deltagande aktörer ständigt lär av sina erfarenheter. Om inte målen uppnåtts frågar man sig varför? Mycket snabbt lär man sig att bete sig på ett mer ändamålsenligt sätt därför att man upptäckt att de nya erfarenheterna man gjort och de slutsatser som dragits inte är förenliga med tidigare föreställningar. I detta reflekterande förhållningssätt tar man vara på de erfarenheter man gör genom att dra slutsatser och kritiskt ifrågasätta den nuvarande verksamheten. Man frågar också om det finns alternativa sätt att organisera under-

visningen och lärandet för att förbättra verksamheten. Det skiljer sig från det reflekterande som blir alltför tryggt, stabilt och vanemässigt och där de etablerade tankarna inte möter någon utmaning.

## Summering

Vårt material visar att det i olika grad har funnits ett inre och nerifrån kommande tryck på att verksamheten ska vidareutvecklas. Det har i olika grad varit viktigt för lärare och elever att skapa arenor för dialog och med erhållen erfarenhet som bränsle samtala om hur verksamheten kan utvecklas. Det har enligt flera lärare känts relevant att samtala och reflektera som en del i det dagliga arbetet och lärandet på skolan. De menar att ett gemensamt språk i många fall har utvecklats. Det upplevs ha gett lärarna begrepp och verktyg i sitt reflekterande samtal över arbetet. Resultatet av arbetet har genom dokumentationen i varierande grad gjorts synligt och på vissa håll menar skolornas ledningar och lärare att dokumentationen har fungerat som grund för samtal och argumentation om förändring.

Utvärdering kan på detta sätt beskrivas som en andra sida av målstyrning i vilken basen för tolkning och översättning av målen grundats i en kollegial diskussion om vad man gör i förhållande till målen. Det är också i flera fall i denna kollegiala reflektion som tankar och idéer om förändring och utveckling vuxit fram. På flera skolor har reflekterandet, på detta sätt blivit en metod för att utvärdera och utveckla verksamheten.



# 6.

## Samtal i sammanhang – överblick och inblick

Mål- och resultatarbetet, liksom utvecklingsarbete i allmänhet, består vid närmare betraktande av en rad mer eller mindre arrangerade, strukturerade och dokumenterade samtal. Många lärare uttrycker att viktiga samtal förs på ett annat sätt än tidigare. De upplever att de har fått ett nytt ansvar och ett öppnare klimat i arbetet. Det finns också kritiska röster och det är inte ovanligt att de som driver mål- och resultatprojekten uttrycker att en grupp lärare "inte är med". I intervjuer med enskilda lärare eller lärargrupper framgår att oklarheten om vad det pågående arbetet syftar till och hur det förhåller sig till andra insatser kan vara rätt omfattande. Utifrån ovanstående blir det intressant att diskutera om de olika samtalen upplevs som relevanta och angelägna för lärarna och om de kan överblickas.

### Vilka slags samtal deltar man i som lärare?

Lärare deltar, förutom i de samtal som undervisningen innebär, i en mängd samtal av olika karaktär; i storgrupper, där samtalet kanske är ensidigt (personalkonferenser, studiedagar med föreläsningar m.m.), i arbetsplatsträffar, spårträffar, avdelningsmöten, program- och ämnesträffar som utgör mötesplatser för pedagogiska och planeringsfrågor inom den ordinarie organisationen. Lärarna ingår i mindre arbetslag i olika konstellationer och de kan delta i arbetsgrupper som föranletts av det pedagogiska utvecklingsarbete som för närvarande drivs på skolan.

Lärarna kan ingå i ett strukturerat utvecklingsarbete som löper över lång tid och delta i grupper som är sammansatta på olika vis, vars arbete dokumenteras och på något sätt leder vidare hela tiden. Utvecklingsarbetet kan begränsas till den pedagogiska eller till den organisatoriska dimensionen. Arbetet kan också uttalat gälla de flesta aspekter av skolans arbete. Lärarna dras in i tillfälliga diskussioner om värdegrunden eller kunskapssynen. De sätts i grupper för att ta fram betygs-kriterier, arbetsplaner eller för att diskutera utvärderingsresultat. På några skolor ges lärarna utrymme att själva hantera sina måldiskussioner och pedagogiska samtal på egna villkor.

Handledningssamtal utifrån konkreta undervisningssituationer förekommer också alltmer. Lärarna lägger ner mycket arbete på att skapa bra utvecklingsamtal med elever och föräldrar. På gymnasieskolorna har lärare betygs-, kursutvecklings- och handledningssamtal med eleverna. Man arbetar också på några skolor med djupintervjuer av elever i samband med utvärdering.

Särskilda grupper driver och samordnar utvecklingsarbetet på skolorna. Deltagarna kan vara utsedda av grupper inom den ordinarie organisationen, av projektgrupper eller handplockade av rektorn. En skolledare är oftast med och leder arbetet, men det finns också ledningsgrupper utan skolledare.

## Samtalens innehåll

Det finns vissa frågor som återkommer i de samtal som vi kunnat vara med om, oavsett hur ramen för samtalen ser ut eller vad som egentligen står på dagordningen. Frågorna diskuteras därför att de är satta på dagordningen inom eller utom en strategi. De kommer upp i en grupp då lärarna själv disponerar sin tid och vaskar fram vad som är viktigt att ventileras och penetrera. Frågorna kan komma upp i handledningssamtal då man tar upp problem som är svåra att knäcka i undervisningen, eller de kan komma upp i arbetslag som ska samarbeta om en grupp elever osv.

Tre frågeområden som återkommer handlar om:

- vad man står för som lärare, vad man bör stå för och vilka konsekvenser det får,
- själva undervisningen, hur man ger eleverna ansvar och får dem att ta ansvar, hur man bedömer vad de gör och hur man påvisar hur de utvecklas,
- hur man kan organisera arbetet på skolan för att uppnå det man vill.

## Vikten av att redovisa vad man står för

Det finns allmänna uttalanden om att man måste prata om sin elev-, kunskaps- eller människosyn innan man kan gå vidare. Skälen till varför man bör göra detta och vad man vill uppnå varierar och kan ibland vara oklara. Det kan handla om att man måste enas om en grundsyn eftersom skolans arbete ska bygga på den. *"Vi måste prata ihop oss"*, säger många, både lärare och skolledare. *"Vi måste ha en gemensam syn, vi lyfter och diskuterar elevsynen. Vi har varit mycket individualister, men nu ska lära oss att samarbeta"*, menar en lärare.

En lärare är kritisk till hur man diskuterar den egna grundsynen och läroplanen:

*"Det ställs t.ex. ett påstående från Lpo och så får man frågan: Hur gör Du för att uppfylla detta? Alla säger att det är idealt det som står i Lpo, fast alla tycker inte det. Detta är inte rätt angreppsvinkel. Det blir som att det vi ska komma överens om är läroplanen".*

Att reda ut var man verkligen står och att verkligen våga se att man har olika ståndpunkter är viktigt påpekar flera lärare. Det handlar här inte i första hand om att hitta fram till en gemensam ståndpunkt utan att rannsaka de ståndpunkter man har:

*"Man utgår från att man tycker lika, men det visar sig att det gör man inte. Men man låtsas inte om det, eller så vill man ha samma synsätt. Det är svårt att ställa frågor som synliggör olikheterna. När du säger att Kalle läser bra, då menar vi olika saker. Man pratar om en sak och då finns det något som är självklart för de andra som jobbat länge. Man känner sig dum att man inte fattar att det är självklart, menar en ung lärare".*

På en skola har lärarna kommit fram till att de inte behöver vara eniga om var de står eller vad de ska göra. Däremot ska man kunna argumentera för sin sak och detta kräver i sin tur att grundsyn och undervisning diskuteras ingående. En lärare säger apropå pedagogikdiskussionerna i lärargruppen:

*"Det sker en utveckling med oss som människor. Det har blivit en del konflikter, det är nödvändigt att det blir rakare än vanligt. Det är lite jobbigt, vi är ovana vid det, vi har varit konfliktradda".*

En annan menar att lärare har en dubbel personlighet:

*"Lgr genomfördes aldrig, men alla jobbar efter den. Vi är alltid så jäkla överens, men vi måste upptäcka att vi inte är det innan vi blir det. Så fort vi jobbar med värdegrunden och läroplanen kopplas lärare B på, tjänstemannen. Men det är lärare A som under visar".*

Följande ordväxling inom ramen för en lång pedagogisk diskussion i en lärargrupp får illustrera hur man kan uppleva både smärta och nödvändighet när det gäller att gräva i sina egna ståndpunkter. Smärta därför att den trygghet och gemenskap man känt eller velat känna med de andra kan rubbas, och nödvändighet eftersom man ju ändå vill utveckla sin undervisning och därför accepterar att man måste granska vad man står för.

Siv: *"Jag är inte säker på att vi ska leta fram skillnader till varje pris, vi planerar på olika sätt."*

Linda: *"Det ligger på ett djupare plan, vi har inte diskuterat vad som gör att vi tycker så."*

Siv: *"Man möts på halva vägen."*

Linda: *"Det finns olika nivåer på skillnader."*

Siv: *"Vi är djupt i grunden ganska lika."*

Linda: *"Det tror inte jag."*

Vendela: *"Jag vet inte om vi är lika, vi har kunskap och värdegrund kvar att diskutera."*

Siv: *"Hur mycket ska man vända ut och in på sig i alla lägen?"*

Vendela: *"Jag måste börja diskutera med Karin inför vårt samarbete i höst. Man ser skillnaderna när man jobbar ihop."*

### Om undervisningen

Frågor som rör hur man får eleverna att komma till skolan och får dem motiverade när de väl är där, liksom frågor om vad som är viktigast att eleven kan, utmynnar ofta i den grundläggande frågan: *"Hur får man eleverna att ta ansvar för sin inläring?"*

På en gymnasieskola talar en lärargrupp om att detta med ansvar för egen inläring inte får bli en klyscha. Man kan t.ex. ta upp med eleverna vems ansvar det är att man inte lärt sig: *"Hur visar Du att Du lärt Dig? Övertyga mig om att jag ska godkänna Dig?"*

Ytterligare en fråga som återkommer är: *"Hur kan vi visa på elevernas kvalitativa utveckling så att eleverna själva och/eller föräldrarna ser den?"* På en grundskola diskuterar man om det är fullt att göra saker som barnen inte kan uppfatta syftet med, eller om det ändå kan var OK ibland. Det eftersträvarsvärda är alltid att barnen kan förklara varför de gör något. Portfoliometoden liksom olika typer av metoder för utvecklingssamtal söker svara mot behovet av att visa på utveckling så att föräldrarna ser att den sker och så att eleven själv upplever den.

*"Vi måste ta reda på vad eleverna anser om undervisningen."* En lärare uttrycker det så här: *"Rektor påstår att en massa saker händer. Gör det det? Lärarna påstår att en massa saker händer, gör det det? I första hand gäller det eleverna. Vad händer med dom? Vi måste skapa ett instrument för att ta reda på vad som händer på ett genomtänkt sätt"*. På den skolan har man också gjort just detta mycket systematiskt.

En lärare i ett arbetslag på en gymnasieskola sammanfattar flera grundläggande pedagogiska frågor som ofta återkommer var för sig på andra skolor:

*"Hur ska jag få ihop temasamverkan med andra ämnen med elevernas egna frågor, med det egna ämnets specifika kunskaper och betygssättningen?"*

Här handlar oron om få med allt viktigt inom ämnena samhällskunskap och historia då man arbetar temainriktat tillsammans med svenskämnet som man valt att göra. Man har låtit temana växa fram ur en inventering av elevernas frågor. Det handlar också om att få med de särskilda begrepp som ämnena har att bidra med och att kunna sätta betyg. *"Målen är också väldigt svulstiga och man undrar över hur de ska kunna bli utvärderingsbara"*, menar en av samhällslärarna.

En av svensklärarna i arbetslaget har längre erfarenhet av ämnessamverkan och ser sitt ämne mer som kommunikation och oroar sig inte. Däremot innebär arbetssättet en enorm arbetsbörda som tar helgerna i anspråk. Hennes fråga handlar snarare om hur man bedömer elevernas arbete nu *"när vi har flyttat närmare eleverna"*. *"Är vi fixerade vid slutprodukten? Den planering och process som eleverna gör är svårare att bedöma och att tydliggöra."*

På en annan skola diskuterar läraren Victor och läraren Fredrik frågan om målstyrning och elevdelaktighet så här:

Victor: *"Dilemmat är att kombinera lärarnas planering med ungarnas egen planering och delaktighet"*.

Fredrik: *"Det är inte aktivitetsplanering utan målinriktning som gäller. Vi kan tro att vi når målen genom aktiviteterna"*.

På en del skolor aktualiseras denna typ av frågor av arbetet med problembaserat lärande (PBL). Den allt mer utbredda PBL-metoden är ibland lärarnas sätt att möta de problem man brottats med i undervisningen med svärmotiverade och kritiska elever. Man ser också metoden som en strukturerad och beprövad väg att skapa översikt och samarbete mellan spridda ämnesinnehåll och samtidigt få eleverna aktiva. Då man prövar metoden uppstår frågan om bedömning och frågan om hur man kan jämka ihop det specifika som ett ämne har att komma med det övergripande. I en del lärargrupper har man samarbetat länge mellan ämnen, projekt och elevdelaktighet och prövat ut olika vägar för att lösa problemen.

### Om organisering

Hur man kan organisera sig för att nå de pedagogiska mål man har är en återkommande fråga. På en skola har lärarna diskuterat sig fram till att de vill lägga extra mycket resurser på eleverna i årskurs 1, eftersom det ger bäst utdelning.

Man vill också ha så få lärare runt eleverna som möjligt och diskuterar därför hur arbetet kan fördelas och omorganiseras så att man uppnår just detta. En av lärarna kommenterar det hela och undrar om det var organisation som man egentligen skulle ägna sig åt i de pedagogiska samtalen. *"Nya former kan skapa förutsättningar, men det räcker inte att bara skapa dessa nya former"*, får han till svar av en lärare. Och en tredje lärare påpekar att fungerar formen kan man frigöra energi och jobba bättre. Samordning av arbetet mellan ämnen i programarbetslag pågår på flera gymnasieskolor, liksom samordning mellan årskurserna i grundskolan och mellan förskolan och grundskolan. Här handlar det både om att prata sig samman och att organisera samarbetet.

## Hur man går in i samtalen

Självklart varierar förväntningarna inför ett samtal hos de lärare och skolledare som sätter sig att diskutera igenom något. Någon har kommit för att föra fram något viktigt och någon för att verkligen ta reda på något. Någon kommer förutsättningslöst men allmänt välvillig, och någon kommer stressad och har svårt att koppla om. Någon kommer motvilligt och väntar på att det ska ta slut och någon kommer irriterad och protesterar. Någon kommer pliktskyldigt men försöker hitta någon poäng, och någon kommer ointresserad och förhåller sig passiv och tyst. Någon kommer för att verkligen få något uträttat och planerar denna dyrbara stund, och någon för att få prata av sig. Någon är där för att få hjälp med ett problem, och någon är misstänksam mot vad hon nu ska övertalas till. Någon är luttrad efter erfarenheter av många – som hon upplever det – meningslösa sittningar.

Händelserna från dagens lektioner kanske fortfarande ekar i huvudet och frågor pockar på lösningar och kanske orkar man helt enkelt inte med ett samtal om det ligger sent på dagen.

Man kan känna sig mer eller mindre hemmastadd i den process som samtalet ingår i. Den lärare som tillhör den grupp som har initierat samtalet eller som är välinformerad kan känna sig helt hemmastadd i språkbruk och associationer. Den lärare som betraktar det samtal som förestår som ett led i en kanske mångårig process som hon väl känner till och förstår sig på är också hemmastadd. På några små skolor är lärargruppen så liten att man ibland nästan känner sig för hemmastadd och snarare kan uppleva att det är svårt att förnya sig om och om igen. Lärare som inte direkt tillhör en "innegrupp" eller funnits med i plane-

ring och utvecklingsarbete, men som ändå informerat sig kan också göra sig hemmastadda i samtalet.

För andra kan det vara svårt eller motigt att ge sig in i samtalet. Den lärare som har liten eller ingen kunskap om de utvecklingsprocesser som pågår på skolan och som bara delvis får information eller bara delvis tar till sig information kan snarare betecknas som "förfrämligad" i samtalet. Om man är välinformerad men inte delar erfarenheter, synsätt och uttryckssätt, kan man också känna utanförskap. Man kan då välja att försöka samtala och jämföra sina egna erfarenheter med gruppens eller man kan överlåta åt gruppen att arbeta vidare eftersom de verkar veta vad de gör. Man kan "låta dem hållas", eller man kan försöka påverka processen åt ett annat håll.

Den som leder mål- och resultatarbetet har oftast en annan ingång i samtalen än den deltagande läraren, eftersom hon har en särskild ambition med vad de ska leda till. Hon kan ha ett fostrande syfte, ett förlösande syfte eller ett problemlösande syfte med samtalen eller en kombination av dessa. Det fostrande syftet gäller att få lärare att granska sig själva och ändra sig, bättra sig. Arrangemang för många lärare kan byggas upp för att få någon eller några enstaka lärare på bättre vägar. *"Diskuterar man inte, faller det pedagogiska synsättet och man går in i det gamla, det blir bara ämnesdiskussion"*, menar en lärare. *"Lärare är bra på att formulera sig, men handlar inte så ändå sen"*, menar å andra sidan en annan lärare och antyder att fostran kanske inte biter så hårt ändå.

Det förlösande kan vara att få lärare att öppna sig för varandra så att de kan utveckla sitt tänkande och sin undervisning. Ett gränsfall mellan det fostrande och det förlösande berörs i nedanstående ordväxling:

*"Läroplanen finns ju, fattar inte varför vi ska diskutera den"*, säger läraren Jan apropå en nyligen upplevd diskussion. Hans kollega, Lennart, svarar att *"Det kanske är som när vi skulle starta vårt nya program, det fanns inga timmar utlagda och ingen litteratur, man vill tvinga fram kreativitet från lärarna"*. Ytterligare en kollega, Disa, menar att processen är viktig. *"Då ska man säga i förväg tydligt vad det handlar om"*, menar Lennart. *"Det viktiga är att man får en pedagogisk diskussion"*, framhärskar Disa.

Ett annat syfte kan vara att konkreta frågor ska få sin lösning. Det kan handla om hur man ska organisera sig för att bäst leva upp till målen, likaväl som att reda ut hur man ska tackla problem som påvisats i en utvärdering.

Men det är inte alltid så att syftet med ett samtal är klart ens för den som leder samtalet och det är inte säkert att det alltid finns en tanke bakom samtalets plats i en struktur bland andra samtal och insatser.

Ibland kan det nog bli så att man som ledare och initiativtagare försöker omvandla sin egen iver och lust att göra något till andras angelägenhet, ledarens lust får bli lärarens struktur. Ledarens uppfattning om vad som är spännande och rätt att göra just nu, kanske inte alltid stämmer med lärarens uppfattning om vad som behöver göras och/eller hur det ska gå till.

## Upplevelser i samtalen

Ibland faller allt på plats och allt stämmer, rätt sak utvecklas vid rätt tidpunkt med hjälp av rätt ledare och hela skolan är med och känner att det man gör hänger ihop och fyller de behov man har. På en skola har en grupp lärare samlats kring kaffebordet i lärarrummet en sen eftermiddag. Lärarna delger varandra sina erfarenheter och problem i utprovandet av ett nytt arbetssätt. Samtalet leds av läraren Gun:

Gun: *"Har vi behov av att vara de som vet mest?"*

Maud: *"Ja, vi är ju lärare."*

Gun: *"Vitsen är nu att samla ihop erfarenheter. Vi behöver ett bollplank att prata av oss med."*

Karin: *"Vi tappar rollen som den katedrala läraren, vi blir otrygga."*

Åsa: *"Vi går tillbaka i vårt gamla, med föreläsningar. Vi gör samma rollförlust som eleverna, känner osäkerhet."*

Gun: *"Får man lov att regrediera, eller är det förbjudet?"*

Åsa: *"Man måste stanna upp tills eleven hittat sin egen plats, till man är mogen."*

Lena: *"Nej, man måste ha is i magen och sova på saken. Det är en process som har startat, vi gör framsteg. Det är inte bra att gå tillbaka, då ångrar man sig."*

På en annan skola är det studiedag och alla lärarna är samlade. Man börjar diskutera nivågruppering. Läraren Ulla menar att hon inte gillar nivågruppering, men tror att den kan vara bra, att eleverna kan få mer av hennes resurser i ett sådant system. Läraren Siv är intensivt emot, eftersom det ger ett budskap till eleverna att de är sämre. De båda lärarna förhåller sig olika och Siv konstaterar att *"det är skitbra att vi kan prata öppet om detta"*. Det är tydligt att frågorna är centrala för alla i rummet.

Det finns tillfällen då en lärargrupp är mer splittrad och några verkar helt ointresserade:

En lärare sitter och rättar skrivningar en sen eftermiddag i maj. Hon arbetar koncentrerat och systematiskt. Runt henne sitter en mängd kollegor varav de flesta lyssnar på när deras kollegor presenterar en utvärdering av hur eleverna på skolan upplever undervisningen i synnerhet och skolan i allmänhet. Läraren har avskärmat sig helt från diskussionen. Vad beror det på att hon inte är intresserad när någon pratar om hennes vardag och hur det hon lägger ner så mycket kraft på kan ge bättre utdelning? Kanske har hon negativa erfarenheter av liknande händelser. Kanske är hon ointresserad av resultaten eftersom hon tycker att hon redan vet hur det står till eller kanske är hon rädd för att höra hur det står till. Det kan också vara en fråga om fel tidsinfasning för hennes del.

*"De vet att när de är där med sina 30 killar är det ingen som hjälper dom", förklarar en lärare sina kollegors negativa inställning.*

Det är *"som en regndans, man besvärjer makterna"*, menar en annan lärare som inte upplever samtalen som meningsfulla.

Det finns diskussioner som griper tag i deltagarna, men på någon annans villkor och därför ändå kan upplevas som frustrerande. En grupp lärare sitter i ett klassrum runt ett improviserat bord av hopkörda bänkar. Man diskuterar undervisning utifrån en särskild dagordning. Plötsligt säger en av lärarna frustrerat: *"Detta är viktigt, varför pratar vi inte om det istället?"*. *"Det är ju det vi gör nu"*, svarar läraren som leder diskussionen.

Följande ordväxling utspelas i en lärargrupp som fått till uppgift att diskutera fram nya projekt. Stämningen i gruppen är god, man kommer under den förmiddag man arbetar tillsammans att göra upp flera planer för samarbete. Meningsutbytet får illustrera de blandade känslor man kan ha inför eller i en samtalssituation som har initierats av någon annan.

Monica: *"Alla ska jobbar fram projekt, och sen får vi PBI!"*

Gerd: *"PBI är Allah."*

Monica: *"Jag vill diskutera elevsyn."*

Gerd: *"Människosyn, menar du?"*

Monica: *"Nej, elevsyn."*

Gerd: *"Igår tänkte jag, att varför är vi här. Snart reser jag mig och går."*

Monica: *"Jag upplever mig som en snickare, huset ska vara färdigt idag för att presenteras imorgon."*

Gerd: *"Jag spånar gärna fram hus först och ser sen vad som är viktigast att ta tag i."*

*"Kaffet är kokt, men kakan är inte tinad",* säger en skolledare när det är dags för förmiddagsfika. Så kan det också vara i arbetet med mål och resultat, en del saker går i otakt. Alla är inte i samma skede samtidigt. Man ställer inte samma frågor samtidigt och man känner inte behov av samma sak samtidigt. När det rör sig om stora skolor med många människor inblandade och ibland kanske flera ledare är det lättare att hamna i otakt.

Lärarna har förutom sin kompetens och erfarenhet olika kontakter från tidigare jobb, genom äkta hälfter och vänner osv. Här finns alltså också en rad impulser och associationer hos enskilda lärare och grupper av lärare på skolorna som inspirerar och kan användas i arbetet med t.ex. mål och resultat. Vid riktigt spännande tillfällen kan man tala om inspirationskrockar. Samtidigt som dessa kontakter och impulser kan gagna skolans arbete och tänkande kan de också skapa förvirring och göra att de olika deltagarna i samtalet kan komma i otakt. Frågan om hur man förmår att initiera insatser vid lämplig tidpunkt och på ändamålsenligt sätt gäller oavsett om ledaren är skolledare eller lärare. Problematiken finns där. Om man når en större träffsäkerhet när det gäller tidsinfasing, val av angelägna frågor och ändamålsenliga arrangemang på de skolor där en lärare bland lärare står för ledarskapet är en öppen fråga.

På en studiedag redovisar två lärare ett avsnitt de läst ur Grundskola för bildning. Lina, 30-talist, har valt kapitel 5 och sammanfattar mycket kort vad som står där, sen säger hon:

*"Där står det om det vi just gjort idag på morgonen, vi har arbetat med den professionella tolkningsbasen. Det är viktigt att ständigt ha diskussioner med varandra, motivera varför man gör som man gör. Det är det som står i texten med massor av konstiga ord".*

Man har alltså gjort precis det man skulle och verkar vara nöjd med det. En äldre lärare som menar att hon aldrig kastar sig in i något nytt, utan att det måste vara förankrat i henne själv, upplever samtalen om tema på skolan som givande: *"Vi pratar om vår verklighet med kollegor man inte har nära sig. Och det är inspirerande".*

På en skola är några lärare skeptiska till vad det blev av de, som de upplevde dem, angelägna samtalen: *"Problemet är kanske att vi aldrig följde upp och gick till botten med någonting i träffarna".* Det finns också synpunkter på att nya strukturer tar död på eller omöjliggör gamla fungerande samtal: *"Det har funnits gan-*

*ska bra informellt samarbete. Vissa typer av samarbeten har försvunnit. Samarbete mellan yrkeslärare och svensklärare är rent praktiskt omöjliga”.*

Exemplen ovan kan också sägas illustrera hur hemmastadd man känner sig och hur angelägna samtalen upplevs av olika lärare. Vilka frågor som förs upp, vilka som deltar, i vilket sammanhang samtalet sker, på vems initiativ och på vilka villkor de förs och när det äger rum är faktorer som påverkar hur de olika situationerna upplevs.

## Efter samtalen

När tiden för samtalet är slut, vad händer då med det man sagt och det man tänkt? Löses orden upp och försvinner, naglas de fast på papper och/eller i någons huvud? Utmynnar de i handling? Hur vet man vart samtalen tar vägen? Ibland uttrycker lärare att de verkligen fått ut något som de kan peka på av ett samtal. Ibland har man bara en vag känsla av att det gav något, utan att man kan precisera sig. Men lika ofta kan man kommentera det hela med att det var trevligt för stunden, men att det inte ledde någonstans. Liksom att det finns en ambition att elever ska vara medvetna om sin kvalitativa utveckling och vad som pågår i undervisningen kanske samma ambition ska finnas för strukturerade samtal mellan vuxna? Ett kriterium på ett lyckat samtal kan vara att de som varit med uppfattat syftet med samtalet och känner till svaren på frågorna; Varför är vi här nu? Vad ska vi försöka åstadkomma? Vart ska det leda? Vad har vi försökt göra idag?

## Dokumentationen som för vidare...

En lärare är skeptisk till att man inte fört minnesanteckningar – därför har goda idéer och samtal glömts och inte blivit till handling. ”*Vi listade viktiga punkter, men gick inte vidare med dem*”, säger å andra sidan en lärare. Samtidigt har det hänt en hel del på den skolan som man nog skulle kunna leda tillbaka till de gemensamma diskussionerna, men den här läraren upplever inte att detta har ett samband med diskussionerna som förevarit.

Dokumentation av samtalen används på flera skolor för att bära vidare i det fortsatta gemensamma arbetet. Här finns allt från att den enskilde läraren för loggbok över vad som händer och över sin egen utveckling till minnesanteckningar som lämnas in och sammanställs från alla grupper på skolan och som ofta utmynnar i diskussionspapper och flera frågor till lärarna. I arbetet med självvärdering är dokumentationen av samtalen ett bärande inslag. På någon

skola turas lärarna själva om att skriva minnesanteckningar från de pedagogiska samtalen och man inleder varje nytt samtal med att rekapitulera det förra med hjälp av anteckningarna.

En förutsättning för att dokumentationen ska kunna vara överförare av information, tankar, förslag och beslut är att den sprids och att den verkligen läses av alla den berör. Troligen behöver man också prata om det som skrivits i minnesanteckningarna för att de verkligen ska komma till aktiv användning. Några skolor är mycket restriktiva med systematisk dokumentation. I grupper som är sammansatta representativt förlitar man sig ibland helt på att deltagarna återför det som sagts till de egna.

### Samtalens sammanhang

Mycket pågår samtidigt på skolorna. Arbetsgrupper och projektgrupper samtalar och utvecklar och villkoren man arbetar under ändras också genom kommunala målskrivningar och förutsättningar. Som lärare kan man ha mer eller mindre möjlighet och intresse att överblicka allt detta. Om processer och planer hänger ihop i huvudena på en grupp personer på skolan, men upplevs i fragment av de lärare och elever som berörs av dem har det säkert betydelse för hur arbetet framskrider och hur relevanta insatserna upplevs av dem som berörs. På en skola uttrycker en lärare väldigt tydligt hur skolledningens och kanske förvaltningens och nämndens uppfattning om att projekt pågår är helt lösrückt från lärarnas eller elevernas egentliga upplevelse.

När lärarna snällt gör som de blir tillsagda och skriver olika dokument för att få det överstökat och säger rätt saker, kan skolledningen uppfatta det som att lärarkåren är med och att man kan gå vidare. Det finns ett ytskeende *"som ett skyltfönster"*, som någon lärare uttryckte det, som inte bottnar i det som faktiskt sker i undervisningen eller bland lärarna. Här handlar det om att det finns en klyfta mellan uppfattningarna om vad som pågår. *"De flesta inser att vi måste göra förändringar, men de ser inte sin roll i utvecklingen"*, menar en lärare.

Ges lärarna en möjlighet att se hur samtalen som förs i de olika grupperna hänger ihop med varandra, eller har de en koppling till varandra bara i den enskildes huvud? *"Det jag efterlyser är en röd tråd för hela skolan. Att vi pratar om samma sak och på olika sätt på olika nivåer. Det är den röda tråden"*, menar en lärare.

Det kan finnas en röd tråd, en tydlig struktur eller uppenbar logik så att de olika insatserna stärker varandra och faller ut naturligt, men motsatsen kan också upplevas.

Det ligger nära till hands att skolledaren är den som har överblicken, men man kan även som ledare ha svårt att överblicka den egna skolans utvecklingsarbete. Som rapportörer har vi ofta fått synpunkten att det är bra att vi ställer frågor eftersom det ses som en hjälp att hitta strukturen i det man håller på med. Det kan vara svårt att tydliggöra och formulera hur arbetet är tänkt och hänger ihop, då man är inne i en process, där frågeställningarna och fokus hela tiden förskjuts och nyanseras.

Också de "dolda samtalen", eller "det dolda mål- och resultatarbetet", är svåra att kartlägga även av dem som deltar, eftersom de pågår lite överallt och lite när som helst. *"Vi har häcken full med vardagsslit, vårt förändringsarbete sker inte alltid storstilat och systematiskt"*, menar en gymnasielärare.

Lärare befinner sig hela tiden i ett mycket komplext sammanhang av samtal och olika typer av insatser på olika nivåer – statens, kommunens och den egna skolans insatser. Vad av detta som den enskilda lärare känner till och räknar som relevant för det egna arbetet varierar. Lärare kan också vara okunniga om eller välja att bortse från det som händer på de olika nivåerna. Samtidigt kan man säga att lärarna på "våra" skolor alltmer sätter sig in i och tar med i beräkningen det arbete som andra lärar- och elevgrupper bedriver. Flera satsningar inom mål- och resultatprojekten syftar också till att utvidga samarbetet mellan lärare som arbetar med olika åldersgrupper, olika ämnen och program.

Flera skolor upplever sig vara ganska oberoende av den kommunala styrningen. Men det finns flera exempel på hur skolornas mål- och resultatarbete delvis styrs av eller samordnas med kommunen. Några skolor är påbjudna att arbeta med utvärdering på ett visst sätt eller deltar i kommunövergripande utvärderingar. Några skolor skriver verksamhetsplaner och verksamhetsberättelser som begärs in av kommunen. Rektor är den som tydligast genom sina möten med de andra rektorerna, förvaltningsledningen och kanske nämnden placerar sig i det kommunala sammanhanget.

#### De historiska sammanhangen

Vad betyder en lång utvecklingserfarenhet för arbetet med dagens deltagande målstyrning och elevdelaktiga arbetssätt? På några skolor finns en grupp lärare

som kom nytexaminerade och fulla av utvecklingsiver till skolan under 1970-talet och som från den tiden bär med sig erfarenheter av olika projekt och försök med tema och elevmedverkan. På några av skolorna är gruppen fortfarande samlad och stark och tar initiativ eller ges förtroendet att gå i spetsen för dagens reformarbeten och utvecklingsinsatser av olika slag. Frågan är om man redan i tidigare skeden har prövat många av de ansatser som nu görs igen, kan man påminna sig själv och andra det, ta vara på den erfarenheten och göra andra delaktiga i den. Den numera medelålders och enligt tradition förnyelsestarka "progressiva" lärargruppen möts ofta av respekt från omgivningen. Men andra lärare kan också uppleva att de har hört dem till tjatighet och vill göra sina egna fräscha försök med egen vokabulär. På flera skolor är de äldre utvecklande grupperna medvetna om detta och är angelägna om att släppa in andra med annat språk och andra erfarenheter. Samtidigt är det svårt att inte fortsätta att odla sin egen jargong och sin egen utveckling, det är ju den som håller gruppen samman.

## Summering

Skolledare lyfter ofta fram att skolan är till för eleverna. Det gäller att arbeta utifrån den statliga och kommunala styrning som finns och samtidigt fänga upp lärarnas intresse och behov. En rektor utbrister: *"Hur ska jag vinna dom som är negativa?"* Hur man får lärarna *"med sig"* är den närmast klassiska frågan. Här finns också tankar om att *"läraren måste hoppa på tåget när det går, annars blir hon kvar på perrongen"*. Men, *"hur kan man få 150 individualister att göra samma sak?"*, undrar en lärare.

Mål- och resultatarbetet diskuteras även utifrån att skapa förutsättningar för lärarna att utveckla det de bedömer som viktigt, fortfarande med utgångspunkten att styrningen och läroplanen gäller. För framgången i samtalen krävs kanske att skolledaren har en god inblick i vad lärarna bedömer som viktigt och angeläget i undervisningen och vilket språk hon använder för att uttrycka det. Här använder en del skolledare medarbetarsamtalet mycket systematiskt. Och det krävs kanske att lärarna skaffar sig en överblick både över skeendena på skolan och det sammanhang arbetet bedrivs i. En skolledare benämner detta *"skolkunskap"*.

Här har vi främst diskuterat mål- och resultatarbetet som samtal och då ur aspekterna samtalens återkommande innehåll, hur samtalen upplevs och hur de

kan överblickas. Väljer man att betrakta resultaten, det som har hänt på skolorna i form av nyordningar inom undervisning och arbetsorganisation, kan man konstatera att mycket tycks ha skett under tvåårsperioden. Har samtalen som förts bidragit till just denna utveckling? Många på skolorna tycks mena det. Framför allt uttrycker påfallande många lärare att de nu på ett nytt och öppet sätt diskuterar sin undervisning. Något har hänt de senaste åren, man upplever att man fått en ny frihet och ett nytt ansvar.

Bedömningen av resultaten, av vad som hänt och om det egentligen hänt något genomgripande beror förstås på vilka krav man ställer på verklig förändring, vad man tidigare varit med om och vart man vill komma. Den beror också på hur man själv funnit sig till rätta eller getts utrymme i processen.



# 7.

## Förhållningssätt och händelseförlopp

Många lärare beskriver samtal med kollegorna om kunskap, lärande och utveckling som ett viktigt och framträdande förhållningssätt i mål- och resultatarbetet. Det har inte varit ovanligt att vi har mött lärare, både i grundskola och gymnasium, som säger att de under ett kanske 20-årigt yrkesliv, aldrig tidigare har haft så många samtal med kollegorna om människo- och kunskapssyn som under de tre sista åren. De värdegrundande samtalen, om den egna skolans övergripande målsättning och metodiska inriktning, har fått en framskjuten plats i många skolors mål- och resultatarbete. När det gäller mål- och resultatarbetet kopplat till bedömningen av elevernas arbete så har i många fall ett mer instrumentellt förhållningssätt varit förhärskande, med nedbrytande av mål till moment eller mätbara delmål.

### Kommunikativt och instrumentellt förhållningssätt

Vi har funnit det fruktbart att analysera händelseförloppen på skolan utifrån begreppen kommunikativt respektive instrumentellt förhållningssätt. Det är två förhållningssätt som är vanliga i mål- och resultatarbetet och som samspelar med varandra, påverkar varandra och avlöser varandra över tid.

I ett kommunikativt förhållningssätt är samtalet, dialogen i fokus. Det gäller exempelvis mål- och resultatarbetets värdegrundande samtal, samtal som ytterst syftar till en dialog mellan skolans lokala aktörer där kunskapssyn och pedagogiska handlingar jämförs med grundläggande frågor om likvärdighet, välfärd, jämlikhet och demokrati. Det är ett förhållningssätt där man diskuterar, undersöker, prövar, värderar, utvecklar innebörden i det man talar om.

I ett instrumentellt eller tekniskt förhållningssätt uppfattas ord och begrepp som entydiga redskap med en bestämd verkan. Översättning av kursplanemål till momentlistor, organisatoriska lösningar kan ses som exempel.

Det kommunikativa förhållningssättet har ibland utvecklats som en reaktion på ett instrumentellt förhållningssätt. En del skolor har granskat sina lokala kursplaner med de instrumentellt eller tekniskt nedbrutna läroplansmålen och frågat sig om det verkligen var det de ville ha – föreskrivande listor på vad eleverna ska göra i olika årskurser? Frågor lärarna ställer sig är: *"Vilken nytta har vi av dessa listor i det dagliga undervisningsarbetet och vilket utrymme ger det för elevernas aktiva deltagande i utformningen av undervisningens innehåll?"*

I många fall tycks ett kommunikativt förhållningssätt till mål- och resultatarbete ha uppkommit som en konsekvens av decentraliseringen och ett delegerat ansvar till den lokala skolan. Lärarna har fått ett krav på sig, men också ett behov, att jämte andra skolor formulera och motivera den egna skolans inriktning och organisation. *"Vad vill vi egentligen med vår skola?"* Det blir den övergripande frågeställningen i dessa skolors mål- och resultatarbete.

### **Mål- och resultatarbetets händelseförlopp**

Att göra en allmängiltig beskrivning av mål- och resultatarbetets händelseförlopp på skolorna är orimligt. Därtill är vår datainsamling inte avpassad. När vi nu ändå, här nedan, beskriver ett händelseförlopp i olika faser, så är det inte för att visa på ett idealiskt mönster som skolor borde följa. Syftet är att konkretisera genom att förenkla för att komma åt andra nivåer av verkligheten än den direkt förnimbara. Det kan ju vara så att det är andra mekanismer, än de vi har framför näsan, som får mål- och resultatarbetet på en skola att utvecklas. Det kan se ut som om utvecklingen berodde på att skolan grupperade om klasserna till mentorgrupper, eller att mål- och resultatarbetet tog fart för att rektorn schemalade en extra konferens varannan vecka. Men det kan vara helt andra mekanismer som utlöste utvecklingen, mekanismer som vi inte direkt kan se – i varje fall om vi inte har ett språk för mekanismerna.

Det vi vill diskutera är möjligheten att ett mål- och resultatarbete som löper framåt utmärks av faser som har ett omväxlande kommunikativt och instrumentellt förhållningssätt.

På en del skolor tycks händelseförloppet i mål- och resultatarbetet utvecklas i en stadig takt vilket kan åskådliggöras på följande vis:

- A. Först skedde ett lokalt kursplanearbete som innebar att läroplanens mål tolkades eller "bröts ner" till lokala mål och/eller bedömnings-/betygskriterier.

- B. Sedan följde en värdegrunds- eller visionsdiskussion.
- C. Därefter påbörjades en process där skolans organisation granskades utefter den värdegrund man sa sig arbeta utifrån.
- D. Den granskningen har resulterat i en omorganisation av ett större eller mindre slag, och
- E. därefter har siktet varit inställt på att granska de lokala planerna utifrån den nya organisationen
- F. i syfte att utpröva effektivare arbetsformer.

Vi ska se lite närmare på hur det kan se ut när några skolor befinner sig i faser C. till F. Först en skola som har granskat sin organisation och nu arbetar med att gruppera om vuxna och unga så att det bättre överensstämmer med skolans visioner om det flexibla och självständiga lärandet.

Den här 7–9-skolan har skapat vertikala och ämnesövergripande arbetslag. Huvuddelen av laglärares undervisning har dessa i arbetslagets egna klasser. Varje arbetslag har ansvar för en klass ur respektive årskurs 7, 8 och 9. Eleverna har i varje årskurs delats upp i basgrupper om ca. 12 elever som planerar och följer upp veckans arbete tillsammans med en lärare. Planeringen av arbetet sker på måndag morgon och uppföljningen sker på fredag efter lunch. Lärarna i arbetslaget har ett liknande upplägg och planerar veckan tillsammans på måndag eftermiddag och gör uppföljningen på fredag eftermiddag. Arbetslaget förfogar själva över en del av skolans lokaler och lägger i största möjliga utsträckning schemat själva. Läsåret 97/98 har till stor del ägnats åt att få de nya arbetslagen och basgrupperna att fungera. Kommande läsår ser lärarna en ökad möjlighet att granska de lokala planerna utifrån den nya organisationen med sikte på att i ökad utsträckning utpröva nya arbetsformer, exempelvis olika former av teman och fördjupningsarbeten.

Ett annat exempel: En 1–6-skola har granskat sin organisation utifrån den värdegrund de formulerar som *"lyhördhet för elevens egna intressen och initiativ och en helhetsförståelse och sammanhang"*. Detta ledde till omgruppering av arbetslagen som tog itu med att utveckla undervisningen mot ett temainriktat arbetssätt. I temaarbetet möts lärare och elever från olika årskurser. Det uppskattas av både lärare och elever. *"Vi gör något tillsammans och vi lär känna varandra"*, säger lärare och elever. När temat ska förberedas diskuterar eleverna först hemma med föräldrarna om rubriker och intressen. Därefter fortsätter diskussionen med

läraren i klassen. Slutligen väljer eleverna fördjupningsområden och frågor som de vill söka svar på. I andra arbetslag på skolan har man organiserat det så att eleven tillsammans med några elever från andra klasser går till en av flera s.k. verkstäder. Där bestämmer eleverna tillsammans med läraren vad som är möjligt, intressant och fruktbart att göra i just den verkstaden.

De här båda exemplen visar hur det kan se ut när några skolor befinner sig mellan faserna C. och F. Vid fas C. sker en granskning av organisationen och vid fas D. sker en omorganisation av lärar- och elevgrupper för att undervisningen bättre ska svara mot den värdegrund eller vision skolan har slutit upp bakom. Vid fas E. undersöks kursplanerna med utgångspunkt i den nya organisationen och vid fas F. utprövas nya arbetsformer.

Händelseförloppet, som det ovan har skissats, har omväxlande inslag av ett instrumentellt respektive kommunikativt förhållningssätt till mål- och resultatarbetet. *"Att bryta ner de nationella målen"* utgör i huvudsak ett instrumentellt förhållningssätt i den mån det antas att uppnåendet av de nedbrutna målen leder till läroplanens uppnåendemål och i förlängningen till strävansmålen. Att bryta ned mål så att de utgör iakttagbara handlingar hos eleverna och att sätta dessa handlingar i direkt relation till mer övergripande mål är ett instrumentellt förhållningssätt. Likaså kan man säga att en omorganisation kan utgöra ett instrumentellt förhållningssätt där vissa grupperingar blir instrument som ska leda till uppfyllandet av mer övergripande mål – detsamma gäller när *"arbetsformer"* ska utprövas. Det tekniska eller instrumentella förhållningssättet kan sägas vara människans försök att utnyttja erfarenheten av att vissa beteenden tveklöst leder till bestämda reaktioner från såväl naturen, som andra människor och samhället. Ett instrumentellt förhållningssätt är nödvändigt när man vill konfrontera och omforma en verksamhet efter uppgjorda intentioner.

Att *"formulera visioner och granska"* verksamheten utgör i stora drag ett kommunikativt förhållningssätt till mål- och resultatarbetet. I dialogen, genom ordet, klargör innebörder och skapas ny förståelse av händelseförloppen i skolans mål- och resultatarbete. Att kunna uttrycka erfarenheter genom att utveckla kommunicerbara begrepp blir därför viktigt utifrån Vygotskys tes att *"orden är själva den fåra vår tanke löper i"*. Skolans verksamhet finns inte helt och hållet utanför oss själva i form av iakttagbara enheter kring vilkas egenskaper det råder samstämmighet. Skolans verksamhet skapas också genom de ord, formuleringar och beskrivningar vi väljer för att kommunicera med varandra om skolans mål- och resultatarbete.

I den mån ett granskningsförfarande också innebär att skolan samlar in information och systematiskt sammanställer den, finns här också ett instrumentellt förhållningssätt.

Man skulle kunna se det så som att det är ett omväxlande kommunikativt och instrumentellt förhållningssätt som slår an takten i de skolors mål- och resultatarbete som tycks löpa stadigt framåt. Diskussioner och klargöranden av syften och mål med verksamheten övergår i instrumentella faser där grupperingar, arbetssätt m.m. blir redskap för att mejsla fram de bilder av utvecklingen som diskussionerna har genererat.

### **Ett mål- och resultatarbetes puls**

Utifrån det vi har sett av skolornas mål- och resultatarbete finner vi det intressant att tänka oss att det instrumentella och kommunikativa förhållningssättet till mål- och resultatarbetet inte är motsatta och uteslutande begrepp, utan hellre motsatta och dialektiska begrepp som tillsammans bildar en puls i många skolors mål- och resultatarbete. Det kommunikativa samtalet blir det som syresätter mål- och resultatarbetet i en reflektionsfas och det instrumentella genomförandet blir det som transporterar friskt och rörligt liv till verksamhetens olika delar. Ingen av faserna skulle ensamt klara av att upprätthålla liv i utvecklingsarbetet. Det behövs både en syresättande reflektion och en utförande transport. Skapandet av innebörder och instrumentellt genomförande är motsatta, kompletterande och nödvändiga delar för att få mål- och resultatarbetet att röra sig framåt.

Andra skolor har andra händelseförlopp än de vi ovan har exemplifierat. Vissa skolor lät målformuleringsarbetet vid läroplansgenomförandet starta med diskussioner om skolans övergripande målsättning och metodiska inriktning, i stället för att arbeta fram dokument med nedbrutna ämnesmål och betygskriterier. Vissa skolor har fått ta sig an utvärderings- eller omorganisationsuppgifter som barn- och utbildningsnämnden har beslutat om, och det har gett en annan ordning i mål- och resultatarbetets händelseförlopp. Diskussionerna om skolans övergripande målsättning och metodiska inriktning har måhända måst avbrytas eller en omorganisation har varit tvungen att genomföras utan att skolan har hunnit med att först granska och värdera förhållandena på den egna arbetsplatsen.

Många skolor söker utveckla sin kommunikativa förmåga genom att i ökad omfattning introducera samtalet som arbetsform. En allt större del av lärarnas

fortbildning handlar om att i samtal dela erfarenheter och finna lösningar på problem. Många skolor söker också utveckla sitt instrumentella eller tekniska kunnande. Olika former av mätningar, så som enkäter vid utvärderingar och prov vid bedömning av elevernas kunskaper, är exempel på detta. Brukandet av olika undervisningsmetoder kan också utgöra exempel på ett tekniskt eller instrumentellt förhållningssätt – en undervisningsmetod förmodas bättre än en annan leda till uppnåendemålen.

Det kommunikativa och instrumentella förhållningssättet ser också ut att kunna uppträda i kombinationer med varandra. Det krävs ett växelspel för att samtalet ska få betydelse och vara effektivt. Ett ensidigt kommunikativt eller instrumentellt inriktat samtal är inte utvecklande.

Det ensidiga kommunikativa förhållningssättet kan exemplifieras med det samtalande arbetslaget som väcker problem efter problem utan att komma fram med några lösningsförslag. Som observatörer och utomstående har vi i sådana situationer kunnat tillåta oss att känna den olust som gripit omkring sig och förklamat möjligheterna till pedagogisk handling. Det ensidigt instrumentella förhållningssättet kan kännetecknas av ett okritiskt målformulerande eller ett okritiskt omsättande av i tiden liggande undervisningsmetoder.

Det finns också lärare som vittnar om att nedbrytandet av de nationella målen för bedömning av elevernas kunskaper har gjort det nödvändigt att i samtal tydliggöra sambandet och det vidare syftet mellan de nedbrutna målen och de mer övergripande målformuleringarna. Det instrumentella förhållningssättet har således kombinerats med ett kommunikativt undersökande, vilket ger samtalet en meningsskapande eller betydelsebärande dimension. Omvänt kan man säga att om det kommunikativa förhållningssättet kan kombineras med ett instrumentellt förhållningssätt kan samtalen bli mer effektiva.

### **Rationellt kontra irrationellt förhållningssätt**

På skolor där mål- och resultatarbetet har en puls och rör sig framåt erkänns både det kommunikativa och instrumentella förhållningssättet. På dessa skolor prioriteras såväl samtalande – granskande och genomförande – som utprovande delar av mål- och resultatarbetet.

Det är emellertid långt ifrån alltid som skolverksamheten förlöper rätlinjigt, efter överenskomna planeringar mot uppställda mål. Det oväntade, irrationaliteten, kan oförhappandes bryta in och knycka tid från det som var planlagt.

Lärare berättar om plötsliga beslut från barn- och utbildningsnämnden som helt kastade om riktningen i utvecklingsarbetet. De berättar om att den planerade studiedagen som de skulle fylla med erfarenhetsdelning och som inte gick att genomföra för att lärarna tyckte att de inte hade något att dela med sig av. Den tid som var planerad tas plötsligt ifrån skolan, eller så händer inte det som var planerat att hända, vilket får till följd att tiden inte kan utnyttjas som det var tänkt.

Men även i sådana situationer kan mål- och resultatarbetet röra sig framåt, fast med ett annat förlopp. Inte rationellt och rätlinjigt, och inte logiskt och reflekterande, utan med ett förlopp där den oförutsägbara nu-situationen utgör nya avstamp i mål- och resultatarbetet. På en skola formulerade lärarna ett sådant avstamp som skolans omstart. Irrationella inbrytningar i verksamheten i form av oväntade resursneddragningar, elevproblem och kollegors plötsligt uppkomna utbrändhet, framstod som ett slags resultat som fick personalen att samlas kring ett nytt utvecklingsprogram – en omstart.

Att inte vara öppen för skolverksamhetens oberäkneliga möjligheter kan beskära lärares och elevers utvecklingsmöjligheter i ett mål- och resultatarbete. Att alltid hålla fast vid bestämda undervisnings- eller verksamhetsaktiviteter, vid bestämda tidpunkter och platser kan leda till att man går miste om känslans irrationella kraft att motivera till lärande.

Att få klassen tyst och framhärda i genomförandet av en lektion om demokrati när eleverna är i upplösningstillstånd över att någon har bestämt att deras fritidsgård ska stängas, är att hindra eleverna från att lufta sina känslor. Det är att hindra sig själv och eleverna från att försöka förstå vad det är som har hänt. Att framhärda i genomförandet av lektionsplaneringen skulle göra att både lärare och elever gick miste om reella upplevelser kring demokratins villkor.

I pedagogisk verksamhet är vad som är rationellt eller irrationellt i hög grad något som ligger i betraktarens ögon. Lärarnas medel i målarbetet kan uppfattas rationellt av lärarna själva, medan medlen av eleverna kan uppfattas som irrationella strategier. Läraren känner det sammanhang varifrån strategierna kommer och han eller hon vet vart undervisningshandlingarna syftar. Läraren kan med andra ord blicka både framåt och bakåt i tiden och därigenom ha kontroll och känna trygghet i processen. Eleverna vittnar däremot om att de långt ifrån alltid har den möjligheten. När kurser presenteras och inflytande-frågor väcks, så har eleverna inte alltid sammanhanget klart för sig och inte

heller har de alltid klart för sig vartåt arbetet syftar. Lärarens rationellt instrumentella undervisningsarbete dundrar på likt en bulldozer och har inte tid att stanna upp för det som läraren kanske skulle uppfatta som irrationella frågestunder av metakaraktär. "Varför ska vi lära oss detta och vad har det att göra med våra liv just nu? Hur ska vi lära oss detta och vad är det vi lär oss genom att göra på det ena eller andra sättet?"

Det är emellertid genom att ge utrymme för den typen av frågor som eleverna kan få möjlighet att ur ett virrvarr av undervisningsstrategier bringa en ordning. Naturligtvis löper läraren en risk. En granskning utförd av eleverna kan resultera i att läraren (och skolan) kanske måste ompröva sina strategier.

Vi har sett exempel på skolor som ur ett virrvarr av elevprotester och konflikter, i stället för att låta undervisningsmaskineriet dundra på, och i stället för att upprätta stödjande eller konfliktavledande kringverksamheter, omsorgsfullt har gripit sig an uppgiften att medelst intervjuer och enkäter ta reda på hur eleverna upplever skolsituationen. Den irrationella inbrytningen i skolans vardagslunk kom på de här skolorna att utgöra nya avstamp i mål- och resultatarbetet.

Det är när eleverna använder sig av irrationella förhållningssätt som verksamheten och tiden bryter samman i skolan – när eleverna använder sig av responser i dialogen som inte är väntade, och när de använder sig av arbetssätt- och lärbeteenden som inte är planerade. Det är då som det rationella samtalet med eleverna inte når sitt syfte eller den instrumentellt upplagda kursen eller utvecklingsarbetet inte hinns med.

De här irrationella momenten tycks många gånger behandlas genom att upprätta arbetsplaner som rör elevernas ansvarstagande, elevvård, den psykosociala miljön m.m. Vi påstår att det i en del fall föreligger ett ensidigt instrumentellt förhållningssätt till den här typen av situationer. De här skolorna är snabba på att sätta in individualpsykologiska åtgärder som huvudsakligen beaktar egenskaper hos eleven som eleven bör förbättra. Det förekommer sällan ett kommunikativt förhållningssätt lärare emellan där elevernas irrationella lärbeteenden betraktas ur en vidare didaktisk aspekt, där förhållanden i elevens undervisningssituation kartläggs och åtgärdas. Ett alternativ är att i en mål- och resultatanda betrakta elevernas irrationella inbrytning i den rationella skolvärlden som ett resultat och kommunicera med varandra om hur det förhåller sig till målen med verksamheten. En omdefiniering av de lokala målen kan då bli resultatet, i stället för en omdaning av eleverna.

En del lärare vittnar om att mål- och resultatstyrningen i många fall har lett till en alltför fastlåst och instrumentellt effektuerande syn på undervisning och lärande. Läroplanens mål i de olika ämnena portioneras ut i lagom textavsnitt till eleverna som snabbt och effektivt ska konsumera dem. Vi frågar oss i vilken grad det är mål- och resultatstyrningen som sådan som är förklaringen till detta. Det kan också vara kulturellt bestämda föreställningar om vad som är en rationell verksamhet och vad som är det förnuftiga förhållningssättet till kunskap. Syftesbeskrivningar, målformuleringar, kriterier och tidsplaneringar är med en sådan tolkning mål- och resultatarbetets påtagliga och odiskutabla redskap.

Vi menar att motsatsen till det som vår kultur håller fram som den förnuftiga attityden till ett mål- och resultatarbete är ett irrationellt förhållningssätt. Vår bristande förmåga att hantera den irrationella dimensionen ger sig till känna som en frustration över att det ständigt dyker upp situationer som tar uppmärksamhet och koncentration från det som var planerat att tiden skulle användas till. Ett irrationellt, och kanske också huvudsakligen kommunikativt förhållningssätt, lägger större vikt vid att förutsättningslöst, och i vid mening, upptäcka resultatet av den undervisning och det lärande som bedrivs på skolan. I stället för utvärderingar av undervisningens måluppfyllelse blir det *"händelser i nuet och lärares och elevers berättelser om undervisning och lärande"* som medierar en förståelse för resultatet av skolans målarbete. Det är ett förhållningssätt som går utanför de givna instrumenten och i stället väcker frågor om vad händelser i skolverksamheten och vad lärares och elevers historier berättar om skolans mål- och resultatarbete.

Att aktivt lyssna på en berättelse och låta sig föras med i dess oväntade vändningar är ett förhållningssätt som inte kontrollerar situationen genom att få den att matcha planeringen utan som i stället upplever och medverkar i undervisningssituationerna, för att spela med i den dramatiska berättelsen om det egna och de andra aktörernas lärande. Det är ett förhållningssätt som väl kan ha satt upp ett mål för dramats slut, men som likt hjälten som ger sig ut i en främmande värld för att med hjälp av féer och trollkarlar besegra häxor och troll, alltid återvänder förvandlad.

Ett rationellt och instrumentellt förhållningssätt till mål- och resultatarbetet är nödvändigt för att verksamheten ska rymma och fungera inom givna ramar. Det är ett förhållningssätt som utgår från de förutsättningar som gäller och

som tillämpar sedvanliga medel kring vilka det råder en hög grad av konsensus. Det kan få delar av mål- och resultatarbetet att löpa framåt med stadiga steg.

Ett irrationellt och kommunikativt förhållningssätt till mål- och resultatarbetet utgår inte från något utan öppnar sig i stället för det oväntade *"och låter sig brukas av händelsernas utveckling"*. Det är läraren som låter sig inneslutas, engageras och förvandlas av mål- och resultatarbetets händelseförlopp och som låter flödet i arbetet föra henne och skolan till nya platser i tid och rum, för att upptäcka resultat ingen någonsin hade kunnat planera och målformulera.



## 8.

# Slutdiskussion

Skolan är i utveckling, en utveckling som tar sig olika uttryck och som går olika fort och leder olika långt på olika skolor. Det har vi sett och det har vi försökt beskriva i tidigare kapitel. Men det finns också stora likheter i utvecklingen. Vi har i alla våra kapitel skrivit om Visioner och om Mål, om Samtal och om Utvärdering om än på olika sätt. Detta är fyra centrala begrepp och företeelser, som när vi varit på jakt efter mål- och resultatarbetets förutsättningar, process och resultat utkristalliserats ur våra data från skolorna och det är dessa begrepp vi valt att skriva om.

Vi vill i detta kapitel ge några kommentarer kring de resultat vår undersökning givit. Vi diskuterar de bilder från skolans utvecklingsprocess vi tecknat och vi diskuterar de konsekvenser för undervisning och lärande, för lärare och elever som vi, utifrån vår studie, tycker oss kunna se.

### Undervisning och lärande

De tidigare kapitlen har tydligt visat att undervisning och inläring inte längre är enskilda angelägenheter för enskilda lärare och elever i skolan. Undervisning, i den traditionella bemärkelsen att *"tala inför en grupp elever i en skolsal och överföra kunskaper till dem som har mindre mängd kunskap"* har inte varit dominerande vid våra skolbesök. Däremot har vi sett många aktiviteter i olika grupp-konstellationer där lärare tillsammans, och elever tillsammans försökt lösa problem av olika slag. Vi har också sett, men kanske i mindre utsträckning lärare och elever i gemensamt arbete. Temaarbeten, problembaserat lärande, projektarbete är exempel på arbetssätt i skolorna som nu inte lägre är ovanliga avbrott eller exempel på alternativa undervisningsformer. I de skolor vi besökt är dessa arbetssätt i dag vanliga och man kan säga att de hos många lärare har sin grund i en medveten kunskapssyn. Dock arbetar många lärare i t.ex. lärarlag därför att kommunen eller skolan så påbjudit. Traditionell katederundervisning är på vissa skolor så sällsynt att inslag av sådant arbetssätt snarare i dag ses som alternativ pedagogik och är på samma sätt som t.ex. temaarbete grundat i och motiverat av en genomtänkt elevsyn och kunskapssyn. Man kanske kan säga att det är medveten ämnesdidaktik och inte lärartradition som i dessa

fall påverkat undervisningens utformning. Medvetenhet om såväl sociala mål och kunskapsmål, nationella och lokala mål som om egna mål och elevens mål är en annan faktor som påverkar undervisningens utformning och innehåll. Där lärarna fört diskussioner om den egna grundsynen, egna föreställningar om kunskap och lärande och inte enbart om "skolans värdegrund" tycks medvetenheten om mål-innehåll-form också öka.

De didaktiska frågorna "Hur" kopplas till "Vad" på ett sätt som många lärare menar är nytt i skolan. Skolans målstyrning tvingar till ställningstaganden om Vad eleverna ska lära, värdegrundsfrågor och medveten pedagogisk grundsyn bidrar till att också Hur uppmärksammas och blir viktiga.

Om skolan ska blir mer professionell, lärarna mer kunniga och skickliga i "lärarskap", måste således värdegrundsfrågor hållas aktuella och medvetenheten om lärarnas egna pedagogisk grundsyn utvecklas. I vårt material har vi sett många exempel på skolor som gör detta men vi har också sett skolor som inte lyckats lyfta fram denna typ av grundläggande utvecklingsfrågor.

## Lärare och elever

Skolan är en värld där det talade ordet klart dominerar över det skrivna, trots att begreppet "skola" i dag klart förknippas med böcker och det tryckta ordet. Lärarna talar när de undervisar, eleverna talar oftast när de redovisar. De processer vi skrivit om och i vilka skolorna formulerat visioner, mål, värdegrund och betygskriterier har dominerats av det talade ordet. Det är inte längre envägskommunikationen – lärare talar till elever – som dominerar i skolan utan samtalet, dialogen och gruppsamtalet som växt sig starkt. Dessa samtal kan vara utvecklande och verkligen leda hela skolan framåt. Undervisningen utvecklas då lärarna diskuterar pedagogiska frågor med varandra och elevernas lärande utvecklas då de i sina arbetsgrupper prövar sina idéer och förslag.

I kapitlen 6 och 7 ovan har vi diskuterat dessa olika typer av samtal och även givit exempel på hur de kan gå till, i vilka sammanhang de äger rum, vilka behov de kan fylla och vilken funktion de har. Vi har också i ett särskilt kapitel presenterat ett mer teoretiskt sätt att diskutera samtalens innehåll och funktion i ett syfte att underlätta en mer generell förståelse av dem. Vi har ju, som tidigare sagts, funnit att just samtalet har en nyckelfunktion i utvecklingen av mål och resultat, och vi har därför velat utveckla just denna del av vårt resonemang lite mer.

Oavsett vilket fokus vi haft i vår analys av mål- och resultatarbetet har vi hamnat i en diskussion om samtalets roll och funktion i utvecklingsarbetet. Samtalet på skolan mellan lärare, mellan ledare och personal, och mellan lärare och elever visade sig vara av så central betydelse att vi granskade samtalets funktion och process i ett särskilt kapitel här ovan. Kapitel 7 handlar om några olika förhållningssätt till ett mål- och resultatarbete. Vi har diskuterat det vi sett som det kommunikativa kontra det instrumentella förhållningssättet, samt det rationella kontra det instrumentella förhållningssättet. Den kommunikativa/instrumentella dimensionen har huvudsakligen relaterats till skolornas utvecklingsprocess – dvs. hur de olika förhållningssätten konstituerar olika händelser och omväxlande avlöser varandra i skolornas arbete. Den rationella/irrationella dimensionen har huvudsakligen relaterats till det vår kultur framhåller som förnuftiga sätt att förhålla sig till kunskap, eller utvecklingsarbete.

Vi har diskuterat att det kommunikativa och irrationella förhållningssättet i skolornas mål- och resultatarbetet försumrats till förmån för ett mer rationellt och instrumentellt förhållningssätt. Det finns emellertid tydliga tecken på en kommunikativ inbrytning i skolornas mål- och resultatarbete. Samtalen kring läroplanen och kursplanerna har varit och är många och intensiva. Enstaka skolor tycks också ta vara på irrationella händelser i sin verksamhet för att ge utvecklingsprocessen ny kraft och ny riktning.

Vi menar att om skolorna bättre kunde omsätta det kommunikativa och irrationella förhållningssättet till mål- och resultatarbetet än vad de gör idag, skulle det kunna innebära ett tydligare samband mellan det faktiskt upplevda arbetslivet och umgängeslivet på skolan och det liv, den verksamhet, som uttrycks i skolans planer.

Det finns en risk för att de tydliga tecken vi har sett på en kommunikativ inbrytning i skolornas mål- och resultatarbete endast är ett utslag av en nyss genomförd läroplansreform. Vid tidigare läroplansreformer har nämligen likartade rapporter om tilltagande samtalsaktivitet ute på skolorna förekommit. Dessa samtalsaktiviteter har sedan med åren klingat av. Vår analys syftar emellertid till att medvetandegöra samtalets roll och funktion i ett mål- och resultatarbete på så sätt att det blir möjligt för skolor att tydliggöra funktioner som kan hålla fortsatt liv i skolutvecklingsarbetet.

Ett sätt att gå tillväga är att tilldela någon eller några elever, lärare eller föräldrar på skolan rollen som visionärer för att säkerställa att det kommunikativa förhållningssättet hålls vid liv. Någon eller några kan tilldelas rollen som kriti-

ker med uppgift att granska skolans verksamhet ur allehanda oväntade perspektiv, för att lyfta fram det irrationellas inbrytning. Kritiker och visionärer kan t.ex. var och en ha sin spalt i skolans tidning eller informationsblad. Där kan de lägga fram sina reflektioner och idéer och på så sätt medverka till att diskussionerna och samtalen går vidare. En avdelad tid på skolans personalkonferens för denna typ av inlägg kan också vara givande.

Nära samtalet ligger också reflektionen – de två komponenterna i skolans och lärarnas verksamhet kan ses som två sidor av samma mynt. Lärarna har genom kollegornas erfarenheter, kunskaper och förhållningssätt lärt sig saker av varandra. Lärarnas professionalism tycks ha ökat i den bemärkelsen att de fått en vidare syn på arbetet i skolan och på hur man kan tolka det som händer. Genom samtalen och träffarna kollegor emellan har de utvecklat sin förmåga att tänka kritiskt och samtala om verksamheten tillsammans med andra. Man kan också ur detta perspektiv tala om att en ökad professionalisering tycks vara på gång. Återigen hamnar vi således i slutsatsen att lärarna behöver tid och rum för samtal och reflektion.

Om lärarnas reflekterande sker med beaktande av vad elever och föräldrar tycker och tänker kan de förmodligen utveckla sin förståelse över verksamheten i större sammanhang. Elevernas reflekterande blir en parallellprocess till lärarnas reflektion.

Vi har sett en klar trend på skolorna att man låter eleverna själva arbeta mer aktivt. Detta tar sig uttryck på så sätt att lärarna i större utsträckning låter eleverna själva söka information och förvandla informationen till kunskap. Målet är att eleverna ska lära sig att hitta verktygen för sitt eget lärande. I denna modell ingår det vanligtvis också att eleverna själva ska planera och utvärdera sitt arbete. De ska skriva planer för vad de ska göra under veckan och de ska utvärdera och tänka och formulera vad de lärt sig.

En risk med detta arbetssätt är att det passar vissa elever bättre än andra. En alltför ensidig inriktning mot en sådan modell för elevernas arbete kan innebära att de elever, som har svårt för att själva ta ansvar för planerande och utvärdering av sitt eget arbete, kommer i kläm och inte utvecklas i den grad som vore möjlig. Om arbetssättet införs utan att vara klart kopplat till medveten pedagogisk grundsyn och en analyserad värdegrundsdiskussion kan det bli en ytlig anpassning till en undervisningstrend istället för att vara en del i ett professionellt val av arbetssätt utifrån mål, innehåll och elevgrupp.

En annan risk med detta sätt att arbeta är att de praktiska förutsättningarna för en sådan process kanske inte alltid granskas. Tid och utrymme i tillräcklig utsträckning saknas, eleverna kanske inte har de kunskaper och färdigheter som förutsätts för arbetet. Resultatet kan bli att lärarna ger upp ett i grunden gott arbetssätt och förlorar tron på elevaktivt arbete därför att de upplever misslyckanden. Misslyckanden som kan skyllas på arbetssättet i sig när det i stället kan vara förutsättningarna för arbetssättet som inte är tillfyllest.

I den didaktiska medvetenheten vi sett många prov på ligger också kunskap om just samband mellan förutsättningarna för olika arbetssätt, innehållet i undervisningen och elevernas lärande. Där skolorna haft en smidig organisation med möjlighet till praktiska förändringar av scheman, arbetspass, arbetsgrupper, m.m. har lärarna också utnyttjat kunskap om dessa samband utan att låta de praktiska frågorna dominera. Små skolor med självständiga arbetslag har här ett försprång framför stora skolor utan lärararbetslag har vi sett.

## **Att granska och beskriva skolor**

Vi har i de tidigare kapitlen utifrån olika perspektiv och infallsvinklar skrivit om mål- och resultatarbete, om utveckling, om lärare, om skolledning och om elever. Framför allt har vi skrivit om "skolorna" och då uttryckt oss som om skolorna vore levande väsen med eget tänkande, med vilja och med förmåga till aktiv handling. Som om en skola själv agerar på egen hand oberoende av dess "invånare", av lärare, av skolledare, av elever och av omgivande samhälle med föräldrar, politiker, skoltjänstemän och alla övriga som på ett eller annat sätt påverkar det som sker i skolan.

Vi har i våra beskrivningar och analyser av mål- och resultatarbetet i stor utsträckning behandlat skolorna som självständiga levande väsen för så har de ofta framstått för oss. Skolorna är befolkade av ett antal individer som ofta bildar, eller hänförs till, olika grupperingar. I skolorna finns skolledare som ibland är skolans rektor; lärare som ibland är ämneslärare, kärnämneslärare eller karaktärsämneslärare eller kanske eldsjäl eller projektledare. Där finns elever som ibland är svaga ibland starka; de är pojkar eller flickor; ibland är de elevrådsrepresentanter; ibland invandrar, eller kanske dyslektiker. Vi, liksom många andra som skrivit om skolans värld, har förenklat och generaliserat i våra framställningar och vi har talat om befattningar och grupper i stället för om individer och personer. Det liv skolorna lever, det som händer och sker i skolans namn sker givetvis genom de personer som finns där. Vad som sker i

en grupp kan inte helt förklaras genom att varje enskild persons tänkande och agerande lyfts fram och genom att man försöker räkna fram en summa av alla tankar och handlingar. Summan är något mer och annat än delarna. Så även i skolan. Det som händer där styrs av vilka som finns där men också av olika relationer mellan individerna och relationer mellan olika förutsättningar och individer och olika grupper. Skolans liv och verksamhet kommer till stånd genom att relationer utvecklas. Att då ibland använda begreppet "skolan" som ett levande subjekt i våra beskrivningar av vad som sker kan vara både relevant och praktiskt.

När man gör sådana etiketteringar och indelningar av företeelser som vi ibland gjort, blir världen förenklad och många nyanser och variationer i beskrivningarna försvinner. Det finns emellertid ett syfte med dessa förenklingar. Det är inte för att undvika nyanserna man förenklar och kategoriserar utan för att systematisera och tydliggöra vissa aspekter i tillvaron. Det är för att lyfta fram det gemensamma och det generella i skolornas utvecklingsarbete som vi har skrivit som vi gjort och i dessa skrivningar är det inte enskilda, privata, personer som kan identifieras som vi velat lyfta fram. De bilder av skolorna vi tecknat kan kanske ibland tyckas grova, men det är för tydlighetens skull man generaliserar. För att ge den nyanserade bild av skolornas liv som stämmer mer med verkligheten och de inblandades direkta vardagliga erfarenhet har vi också givit utdrag från våra fältanteckningar, observationer och intervjuer och från skolornas dokument av olika slag. Vår förhoppning är att detta sätt att beskriva mål- och resultatarbete ger en ökad kunskap om skolan i dag och insikt i vilka förutsättningar och vilka skeenden som påverkar mål- och resultatarbetet i skolan.



# Deltagande skolor

## Grundskolor

Alingsås  
Aneby  
Arvika  
Boden  
Burlöv  
Falkenberg  
Falköping  
Gävle  
Göteborg  
Göteborg  
Götene  
  
Huddinge  
Hässleholm  
Järfälla  
Kalmar  
Karlskoga  
Kil  
Kramfors  
Kungsbacka  
Lerum  
Linköping  
  
Lund  
Malmö  
Malmö  
Motala  
Stenungsund  
Stockholm  
Trelleborg  
Ängelholm  
Östhammar

Sollebrunns skola  
Furulidskolan  
Takene skola  
Harads skola  
Humlemadskolan  
Söderskolan  
Vartoftaskolan  
Milboskolan  
Hagaskolan  
Solbackeskolan  
Ljungsbackens skola/  
Västerbyskolan  
Flemingsbergsskolan  
Mala skola  
Björkeby skolan  
Rockneby skolan  
Karlbergsskolan  
Sannerudsskolan  
Ytterlännäs skolan  
Fullriggaren Malevik  
Alléskolan  
Ljungs skola/  
Ljungsbro skola/  
Malforsskolan  
Gunneshöskolan  
Mellanhedsskolan  
Sofielundsskolan  
Mariebergsskolan  
Ekenässkolan  
Akallaskolan  
Anderslövs skola  
Ströveltorps skola  
Österbyskolan

## Gymnasieskolor

Falkenberg  
  
Göteborg  
Karlstad  
Ljusdal  
Lycksele  
Söderköping  
Södermanlands län  
Sölvesborg  
  
Växjö  
Älvsborgs län

Falkenbergs  
gymnasieskola  
Burgårdens gymnasium  
Tullholmsgymnasiet  
Gymnasieskolan i Ljusdal  
Tannbergsskolan  
Nyströmska skolan  
Öknaskolan  
Furulundsskolan,  
Ekopiloterna  
Kungsmadskolan  
Älvsborgs södra  
vårdgymnasium

## Komvux

Östersund  
Österängsskolan

## Friskolor

Båstad  
Göteborg

Apelrydsskolan  
Assaredsskolan



