

UTVECKLINGSPROJEKT FÖR LÄRARE

Utvärdering av Ylva-pengarna

SKOLVERKET
Enheten för ekonomistyrning
Annica Thomas
Lotta Ganeteg

Förord

Utbildningsdepartementet inbjöd i oktober 1997 landets samtliga grundskolor och gymnasieskolor att delta i ett projekt som syftade till att utveckla lärarnas yrkesroll och att finna nya samverkansformer med högskolan. Sjuttiofem miljoner kronor fördelades på 168 projekt.

Skolverket har under närmare fyra år följt skolornas verksamheter i utvecklingsprojekten. Syftet var att ta reda på hur de uppnått sina mål, vilka framkomliga vägar de funnit i sitt arbete och vilka eventuella hinder de stött på.

Utvärderingen visar att utvecklingsmedlen har lämnat spår. Majoriteten av utvecklingsprojekten lever vidare i någon form. Det resurstillskott som utvecklingsmedlen tillförde en hårt pressad budget gjorde det möjligt för skolorna att köpa sig tid och kompetens för att kunna arbeta processinriktat. Detta har gett resultat inte bara i redan tidigare framgångsrika skolor.

Mats Ekholm
Generaldirektör

Hans Krantz
Enhetschef

Innehållsförteckning

SAMMANFATTNING	3
UPPDRAGET	3
GENOMFÖRANDET – I PENGARNAS SPÅR	3
RESULTAT.....	4
INLEDNING	5
MÅLARSKOLAN	5
INITIATIVET	5
Hela skolan.....	6
Vad ville man åstadkomma och varför?.....	6
RESULTATET.....	7
Föräldrarna.....	7
IT – undervisning	8
EQ – undervisning.....	8
Den fysiska miljön	9
Skolledningens roll.....	9
Vad hände med lärarrollen?	10
MÅLARSKOLANS MÖTE MED HÖGSKOLAN	11
FRAMKOMLIGA VÄGAR OCH HINDER.....	12
BAKGRUND	13
KRITERIER FÖR FÖRDELNING AV MEDEL	13
BEVILJADE MEDEL.....	14
DE PROJEKT SOM BEVILJADES MEDEL	14
BETINGELSER OCH FÖRUTSÄTTNINGAR	14
PROJEKTENS UTGÅNGSPUNKTER.....	14
HUR VILLE MAN FÖRNYA LÄRARROLLEN?	15
UTVÄRDERINGENS GENOMFÖRANDE	16
SYFTE	16
FRÅGESTÄLLNINGAR	16
TEORETISKA NEDSLAG SOM INSPIRERAT.....	16
Skolutveckling – ett uppdrag för lärarna?	16
Vad krävs för att skolutveckling ska ske?	18
ERFARENHETER AV TIDIGARE SATSNINGAR PÅ SKOLUTVECKLING.....	18
Att följa skolors utvecklingsarbete över tid.....	19
Att mäta måluppfyllelse	19
Att lyfta sig ur suddgummiträsket	20
METOD	21
Utvärderingens intentioner	21
Utvärderingens kvalitetsaspekter	22
INSAMLING AV MATERIAL.....	24
Löpande kontakt.....	24
Skolornas dokumentation.....	25
Telefonintervjuer.....	25
En kvantitativ studie.....	26
Bortfall	27
Fallstudier - Urval	27
Fyra typer av utvecklingsprojekt.....	28

Dnr 1999:37

LÄMNADE PENGARNA NÅGRA SPÅR?	30
FÖRANKRING	30
Skolledningens roll.....	31
Initiativet	31
Skolledning och lärare tillsammans	31
Personalomsättning	32
TID OCH PLATS.....	32
Att skapa tid	32
Att skapa en plats	33
Att byta plats	34
Studiebesök	34
SKOLORNAS SAMVERKAN MED HÖGSKOLAN	34
Att etablera kontakt med högskolan	34
Högskolans krav	35
Att formulera ett uppdrag.....	36
Att möta skolornas förväntningar och krav	36
VAD FICK SKOLORNA AV HÖGSKOLAN?	36
Högskolornas insatser	36
Handledning	37
Kompetensutveckling	38
UTVECKLINGSMEDEL SOM UPPMUNTRAN	39
SVIKNA FÖRVÄNTNINGAR.....	39
DOKUMENTATION OCH UTVÄRDERING	40
Att ta tillvara erfarenheterna	40
Att utvärdera	41
Skolornas möte med forskningen	41
ATT SPRIDA SINA ERFARENHETER.....	42
BETYDELSEN AV BEVILJAT BELOPP.....	43
AVSLUTNING.....	44
EN FÖRÄNDRAD LÄRARROLL I SAMVERKAN MED HÖGSKOLAN	44
REFERENSER	46

Sammanfattning

Uppdraget

Utbildningsdepartementet inbjöd i oktober 1997 landets samtliga grundskolor och gymnasieskolor att delta i ett projekt som syftade till att utveckla lärarnas yrkesroll. För utvecklingsprojektet hade 50 miljoner kronor avsatts. Med anledning av det stora intresset från skolorna frigjordes ytterligare 25 miljoner kronor.

Skolverket fick den 3 december 1998 regeringens uppdrag att belysa:

- i vilken utsträckning projekten stimulerat till utveckling av lärarrollen och på vilket sätt, till exempel olika arbetsformer, utveckling av arbetslag, elevhandledning och mentorskap, pedagogiska diskussioner om lärande, ökade kunskaper om dokumentation och utvärdering som arbetsmetoder,
- i vilken utsträckning spridningseffekter till andra lärare och/eller skolor som inte deltar i projektet kan konstateras,
- vilka former samarbetet mellan skolan och högskolan/regionala utvecklingscentra utvecklats,
- i vilken utsträckning projekten bidragit till ett ömsesidigt erfarenhetsutbyte mellan skolan och högskolan vad avser skolforskning.

Skolverket skulle också följa upp att tilldelade medel använts enligt den inriktning som angivits i ansökan.

Genomförandet – i pengarnas spår

Skolverket har under närmare fyra år följt skolornas verksamheter i utvecklingsprojekten. Syftet var att ta reda på hur de uppnått sina mål, vilka framkomliga vägar de funnit i sitt arbete och vilka eventuella hinder de stött på.

Utvärderingen avser att belysa om medlen för utvecklingsarbete lämnat några spår i det vardagliga arbetet på skolan, och om så är fallet, under vilka betingelser öronmärkta statliga pengar lämnar spår i skolans möte med eleverna?

Genom att följa pengarnas väg från utlysningen till skolornas avrapportering syftar utvärderingen till att ge en förståelse för vilka förutsättningar som ger möjligheter till en utveckling som också fortsätter efter projektidens slut.

I fokus står mötet mellan skolan och högskolan. Det är i första hand aktörernas egen bild av förändringsarbetet som studien vill fånga.

Utvärderingen omfattar 115 av totalt 168 beviljade projekt och bygger i huvudsak på skolornas egen dokumentation och på fallstudier där ett tiotal projekt har granskats närmare. Skolverket har också följt skolornas arbete via enkäter och löpande kontakter under utvecklingsprojektens gång.

Resultat

Utvärderingen har funnit att utvecklingsmedlen har lämnat spår. Av de 115 utvecklingsprojekten lever 88 procent vidare i någon form.

De framkomliga vägar skolorna funnit och de hinder de stött på känns igen från skolutvecklingslitteraturen. Utvärderingen visar på fem avgörande förutsättningar som har betydelse för om erfarenheterna från utvecklingsprojekten lever vidare.

- 1. *Förankringen*, det vill säga var och hur ansökan kom till. Om skolledning och lärare tillsammans formulerar ansökan lämnar pengarna alltid spår.

- 2. *Att skapa tid och plats*. Tid är en faktor som av skolorna omnämns både som en viktig förutsättning och ett hinder. Att avsätta en bestämd tid och en bestämd plats för sitt utvecklingsarbete har enligt många skolor varit en avgörande faktor för långsiktigt utvecklingsarbete.

- 3. *Samverkan med högskolan*. Att någon kommer utifrån som dialogpartner, att få hjälp med att sätta ord på det vardagliga arbetet och lyfta det till en mer generell nivå har för skolorna öppnat nya möjligheter. Många skolor har varit flexibla och har använt högskolan för gemensamma och individuella insatser.

- 4. *Dokumentation och utvärdering* har varit de svåraste kraven för skolorna att uppfylla. De skolor som fått till stånd en utvecklingsprocess kännetecknas bland annat av att de dokumenterar och följer upp sitt arbete kontinuerligt.

- 5. *Ett högre belopp*. Utvecklingsprojekt som fått ett högt belopp beviljat (mer än 600 000 kronor) lämnar alltid spår i det fortsatta arbetet.

Skolornas dokumentation och intervjuerna med skolledare och lärare vittnar om slit och hårt arbete, men också om glädjen över att se sina kollegor, det pedagogiska arbetet och eleverna från ett nytt perspektiv. På våra frågor om förändringsarbetet har utvecklat lärarrollen handlar svaren ofta om trygghet och tydlighet. Lärarna menade att detta var den allra största behållningen av att tillsammans formulera tankar kring vad man ville göra, varför och hur detta skulle ske.

Att arbeta tillsammans med högskolan i en utvecklingsprocess var nytt för de flesta skolor. Skolorna hade ofta problem med att knyta kontakt med högskolan och att formulera vad man ville få ut av samarbetet.

De vanligaste hindren som skolorna stött på är bristen på tid, dålig förankring och avsaknad av rektors stöd.

Inledning

Utvärderingen följer pengarnas väg från utlysningen till dess att skolorna avrapporterat till Skolverket.

Innan vi kommer in på genomförande och resultat vill vi ge en bild av ett projekt, vars utvecklingsarbete lett fram till en förändring. Skolan är en av de skolor som vi besökt och där vi träffat lärare, elever, skolledning och skolans samverkanspartner på högskolan. Denna skola har vi valt att kalla Mälarskolan.

Mälarskolan

En modern förort med moderna problem och moderna möjligheter – så skulle man kunna beskriva den mångkulturella förort i Stockholm där Mälarskolan ligger, det vill säga den skola vi valt att låta stå som exempel för ett projekt där man lyckats få igång ett fruktbart utvecklingsarbete. En process där hela skolan – personal, elever och föräldrar – är involverade och där det finns en samsyn kring hur man vill ha det på sin skola: ”En miljö där det finns trygghet för alla”.

Det är svårt att säga när eller var ett utvecklingsarbete och dess effekter börjar och slutar. Eller vad som är orsak och verkan. Vad vi försöker åstadkomma är snarast att beskriva ett mönster av förutsättningar och konsekvenser, ett slags pussel av bitar som sammantaget ger en bild av utvecklingsprojektens samlade erfarenheter. Beskrivningen nedan bygger på besök och intervjuer med lärare och skolledare.

Initiativet

Initiativet till Mälarskolans förändringsarbete togs av en av skolans lärare. Hon hade läst en artikel om en amerikansk forskare och professor i psykologi som vi valt att kalla professor Brown. Brown hade arbetat med problemskolor i USA och var nu verksam vid ett svenskt universitet. Läraren tog kontakt med Brown och frågade om hon kunde tänka sig att arbeta med Mälarskolan. Telefonsamtalet skulle bli starten på ett drygt tre år långt samarbete som kom att innebära stora förändringar för alla på skolan.

Två tredjedelar av barnen på Mälarskolan kommer från andra länder än Sverige och har ett annat modersmål än svenska. På skolan går 650 elever från förskoleklass till år nio. Personalen består av cirka ett hundra personer. Majoriteten av lärarna har arbetat länge på skolan.

Vid tiden för projektets start hade många av eleverna brister i sina studieresultat och en stor del av dem nådde inte målen för godkänt. I den inledande kontakten med universitet beskrev den initiativtagande läraren situationen på skolan som ny för lärarna. På en relativt kort tid hade skolan fått helt andra elever än vad man var van vid. Elever som kom från många olika länder och kulturer där man har en annan syn på

Dnr 1999:37

kunskap, lärande och uppfostran. Situationen var en ny erfarenhet för de flesta av lärarna som upplevde att de i sin utbildning inte hade fått någon som helst träning i att möta dessa elever och deras föräldrar.

Brown minns att det som fick henne att bli intresserad av Mälarskolan var att lärarna inte bara hade identifierat problemområden som de ville arbeta vidare med, de hade också identifierat vilka resurser som fanns på skolan. Ytterligare ekonomiska medel än de som fanns, räknade man inte med. En viktig social resurs var att det fanns en stabil lärarkår som trivdes bra ihop och som tyckte om sitt arbete. En annan tillgång var barnen som gav mycket tillbaka till lärarna.

En grupp bestående av sex lärare träffade tillsammans med skolans rektor Brown och två av hennes forskningsassistenter för att lägga grunden till samarbetet. Vid den här tidpunkten dök också möjligheten att söka projektmedel från Utbildningsdepartementet upp, vilket gjorde det möjligt att genomföra ett långsiktigt projekt.

De sex lärarna utgjorde en kärntrupp som representerade skolans samtliga arbetslag och fick tjäna som det Brown kallade förändringssymboler. Dessa lärare fick högre lön som kompensation för sitt deltagande i arbetsgruppen och hade mandat från resten av lärarna att representera dem.

Hela skolan

Ibland deltog hela skolans personal inklusive vaktmästare, matbetspisingpersonal med flera, i mötet med universitetet. Skolans rektor deltog också i en del av dessa möten, men hans roll var i första hand att ge projektet legitimitet och utrymme så att alla förstod att förändringsarbetet var viktigt och skulle omfatta alla på skolan.

Brown hade lång av erfarenhet av skolor i USA med samma typ av problem som Mälarskolan. Där hade hon arbetat efter en modell som handlade om skolpolicy och respekt. Nu började arbetet med att utifrån denna modell utforma och arbeta fram ett förhållningssätt som skulle genomsyra skolans arbete och som alla kunde enas kring. Ett arbete som i vissa fall stötte på patrull, men som majoriteten av lärarna stod bakom.

Under handledning av Brown arbetade gruppen omväxlande med teorier och praktiska övningar och uppgifter som de sedan tog med sig ut i sina arbetslag för kollegor och elever att arbeta med, analysera och utvärdera. Alla vuxna och barn arbetade med olika övningar för att kunna sätta ord på hur de upplevde sin skola och vilka problem och lösningar de såg som möjliga.

Vad ville man åstadkomma och varför?

Till sist enades man kring ett gemensamt avstamp – ”Att skapa en miljö där det finns trygghet för alla”. Målet var att ta fram en policy för en ny skolkultur. En policy som var väl förankrad och som alla varit med om att ta fram och som sedan alla skulle skriva under.

Dnr 1999:37

Bland de svårigheter och problem som tas upp är exempelvis den segregation och rasism som finns mellan elever som kommer från olika länder och kulturer, och som ger upphov till ständiga konflikter och otrygghet. Bråk och trakasserier som dessutom förs på ett språk som skolans personal inte förstår. Mycket möda har lagts ned på att enas kring vad man ska bearbeta och enas kring så att alla vuxna på skolan har samma förhållningssätt.

Många elever på skolan, både de med utländskt ursprung och de svenska, lever under mycket svåra sociala förhållanden. Detta ställer krav på att personalen måste kunna samarbeta både inom den egna verksamheten och med andra myndigheter som till exempel polis och socialtjänst.

Lärarna på skolan har tvingats överge den traditionella undervisningen och fått sluta vakta kring sitt enskilda ämne i utbyte mot ett genomgripande lagarbete.

Resultatet

När vi besöker skolan har det gått fyra år sedan telefonsamtalet till Brown vid universitet och det är inte utan stolthet man visar upp sin skola och berättar om hur arbetet med att skapa en trygg miljö där alla trivs och känner arbetsglädje nu är en del av vardagen. Man upplever sig inte minst ha skapat en skola där fler elever når målen och där de allra flesta föräldrarna kommer till skolan på ett naturligt sätt.

I skolans policydokument framgår tydligt vad eleverna och deras föräldrar kan förvänta sig av de vuxna på skolan och vad skolan i sin tur förväntar sig av elever och föräldrar. Tillsammans har man enats kring elva trivselregler som föregåtts av en lång process om vad man är beredd att ställa upp på och varför. Förutom trivselreglerna finns också en handlingsplan för de vuxna om hur man ska agera när det gäller allt från betygskriterier till mobiltelefoner, tuggummi, kepsar, ytterkläder etcetera.

Lärarna beskriver det som en trygghet att veta vad de ska göra i olika situationer, men att det också finns utrymme att finna egna bättre lösningar inom ramen för de gemensamma.

Skolledningen och lärarna betonar dock att detta är färskvara. Varje ny vuxen som börjar arbeta på skolan, varje ny elev och ny förälder måste skolas in och godkänna det man kommit överens om. Nya problem som man måste ta ställning till dyker upp. Arbetet pågår ständigt både på det individuella planet och i arbetslag och arbetsgrupper. Exempel på hur överenskommelserna hålls levande och förnyas är skolans arbete med att skapa relationer med föräldrarna, arbetet med IT och EQ – där man bland annat arbetar med värderingsövningar.

Föräldrarna

Kontakten med föräldrarna är en viktig del av att kunna genomföra målsättningen om trygghet och tydlighet. Med hjälp av Brown och hennes arbete med bland annat värderingsövningar har man fått redskap

Dnr 1999:37

till att föra en dialog med föräldrarna om deras barn, om vad som är bäst för dem och om hur man ska kunna samarbeta för att barnen ska kunna nå målen i skolan.

Ett led i arbetet med att skapa bättre kontakt med föräldrarna är att ersätta de traditionella föräldramötena där lärarna pratar och föräldrarna sitter tysta, med andra typer av möten. Exempelvis redovisar eleverna sina arbeten genom öppet hus och verkstäder, där föräldrarna kan gå runt med en kaffekopp i handen eller samlas kring en måltid efteråt. Vid dessa möten behöver ingen känna sig i underläge för att de inte förstår språket eller inte vill tala inför en stor grupp. Istället kan man känna stolthet över sitt eget barn och det arbete barnet åstadkommit. Enligt lärarna har man på det här sättet fått i stort sett alla föräldrar att komma till skolan.

IT – undervisning

IT-salarna beskrivs av lärarna som ett pulserande hjärta på skolan. Skolan har lagt ner mycket resurser på välutrustade datasalar och på att utbilda alla lärare. Salarna är tillgängliga under hela skoldagen och har blivit ett "frirum" för många elever som vanligen inte är intresserade av skolarbetet. Lärarna tycker att det är bättre att eleverna sitter i datasalen och skriver, än att de drar runt i centrum. I datasalen skriver eleverna. Det gäller bara att hitta sätt att göra skrivandet språkutvecklande. Lärare berättar om elever som i datasalen skriver brev på sitt modersmål och om en strulig elev som blivit motiverad att skriva både på svenska och engelska när han fick hjälp att utforma sin egen hemsida om boxning. Alla elever har heller inte dator i hemmet, vilket gör tillgängligheten än mer viktig. För att alla ska komma åt datorerna är en del av tiderna reserverade för de yngre eleverna och för flickorna.

Något som ofta förvånar besökare är att det inte förekommer någon skadegörelse i salarna. Lärarna förklarar det med alla känner till de tydliga reglerna. Den som bryter mot dem kan exempelvis bli avstängd under en månad.

EQ – undervisning

Den så kallade EQ-undervisningen (emotionell intelligens) ser man på skolan som en annan väg att upprätthålla det man kommit överens om. Alternativet hade varit ett repressivt system med hård bevakning, vilket man menar bara fungerar så länge den hårda bevakningen utförs. I stället vill man att det man lärt sig ska lämna spår hos barnen också när de lämnar skolan.

Eleverna i år sex till nio har EQ-undervisning med sin mentor tre gånger per vecka. Då arbetar man med värderingsövningar, upplevelsebaserad inlärning, tyst läsning och aktuella händelser.

Under lektionspassen ska alla elever bli sedda och hörda på sina egna villkor och lära sig lyssna på och respektera andra. Lärarna beskriver heta diskussioner med mycket känslor inblandade. Den tid man ger åt att

Dnr 1999:37

diskutera hoppas man ska få till följd att det skapas ett tillåtande klimat i klassrummet. Med hjälp av rollspel får eleverna lära sig säga ifrån och sätta gränser. I de utvärderingar som regelbundet görs svarar eleverna att de törs säga vad de tycker och ge uttryck för sina egna känslor och att de lyssnar på andra.

Varje klass har tagit fram sina egna trivselregler för hur de ska uppfylla den gemensamma policyn. Under en av eleverna högtidligt utformad ceremoni har sedan alla elever skrivit under dokumentet.

Som en del i skolans handlingsprogram kring kränkande behandling ingår i EQ-undervisningen att eleverna varje vecka ska ställa sig frågor om det hänt något speciellt under den gångna veckan. Något som gjort dem glada, ledsna eller arga? Känner de att de har mött respekt från kompisar och vuxna? Har de hjälpt eller stöttat någon kompis?

Varje vecka har också arbetslagen elevvårdsmöte där man går igenom i stort sett alla elever och tar upp saker som händer. Ett arbetslag består av cirka tolv personer som under en fyraårsperiod är mentorer för ett tiotal barn. Vid misstanke om mobbing lämnas uppgifterna vidare till skolans mobbingteam. Föräldrakontakterna och arbetet med IT och EQ är bara några exempel på det arbete som konkret pågår på Mälarskolan som en följd av det förändringsarbete som påbörjades med hjälp av utvecklingsmedlen.

Den fysiska miljön

Även den fysiska miljön på skolan har genomgått förändringar. Med hjälp av eleverna har man exempelvis identifierat platser som av eleverna upplevs som otrygga. Ett sätt att göra skolan tryggare har varit att göra vuxna synliga på alla platser i skolan, till exempel genom att lägga kopieringsrummet på ett ställe där få vuxna tidigare passerade. I matsalen som tidigare utgjorde ett problemområde med stök och bråk har man tagit bort matvakterna och avskaffat reglerna om hur mycket mat eleverna får ta. Istället äter de vuxna tillsammans med barnen vilket resulterat i att det i dag är lugnare i matsalen och att det går åt mindre mat än tidigare.

Skolledningens roll

Skolledningen på Mälarskolan består av en rektor och en biträdande rektor som tillträdde samtidigt för cirka sex år sedan. I upptakten var deras roll som tidigare nämnts att legitimera förändringsarbetet, att betona vikten av att alla deltog i arbetet samt att skapa förutsättningar för att arbetet kunde komma till stånd, exempelvis i form av tid.

Tillgänglighet, lyhördhet och prioritering är begrepp som skolledningen ofta återkommer till i intervjun om hur de ser på sin roll i förändringsarbetet. Ett exempel på detta är att en av dem alltid finns i närheten av kaffeapparaten vid tiotiden varje morgon. På så sätt avhandlas enklare frågor utan inbokade möten. Personalen kan snabbt få svar på sina frågor och slipper bära på bekymmer i onödan. Skolledarna

Dnr 1999:37

betonar också vikten av att vara lyhörda och att inte dra sig för individuella lösningar.

Viktigt är också, menar skolledarna, att kämpa för att det är högt i tak så att alla verkligen vågar ta upp det som känns svårt och besvärligt. Men det är också viktigt att de är tydliga med vad det är som gäller. När exempelvis den gemensamma policyn skulle skrivas under vägrade några lärare att ställa upp på den. Skolledningen beslöt då att dokumentet gällde och att alla skulle arbeta efter det.

Ledningen ställer också krav på att alla ska ingå i någon utvecklingsgrupp på skolan och använda sex dagar för utveckling/fortbildning av något slag. Det kan handla om individuella önskemål eller sådant som man i arbetslaget kommit överens om behöver tillföras laget. En eftermiddag i månaden används som halv studiedag. Varje arbetslag bestämmer hur de vill disponera sin tid. En del väljer att ha en heldag istället, för att vara ledig nästkommande gång. Övertid kompenseras med ledighet.

Personalvård är ett annat prioriterat område som kan handla om allt från att ordna en handledare till en enskild lärare, köpa en blomma, skicka hem någon som är utarbetad till att ordna middagar eller teaterbesök.

Vad händer med lärarrollen?

Tydlighet är ett annat återkommande tema i intervjuerna med lärarna när vi diskuterar frågan om på vilket sätt de upplever att deras lärarroll har förändrats. I dag tycker lärarna på skolan att de är tydliga i mötet med kollegor, elever och föräldrar. Dessutom har de blivit mer klara över sig själva och sina egna värderingar eftersom det krävs att man lägger sina värderingar och ställningstaganden på bordet.

På frågan om hur man blir tydlig svarar de att detta är ett resultat av handledningen, de olika kompetensutvecklingsinsatser man deltagit i och de resor man gjort tillsammans. Men framförallt måste man ha en dialog.

Lärarna upplever att man stärkts och svetsats ihop som grupp. Tryggheten och samanhållningen i gruppen gör det lättare att orka med de svåra situationer som uppstår. Att det är en personalgrupp som vet vilka de är och hur de agerar i olika situationer utgör också en trygghet för barnen.

Allt detta tar tid och tid är också här en ständig bristvara, men lärarna menar att ett nära samarbete och tydliga förhållningssätt också spar tid. Både barn och vuxna tar exempelvis upp svårigheter och problem på ett tidigt stadium, vilket gör att man kan reda ut missförstånd och osämja snabbare.

I tydligheten ingår också att eleverna ska veta vad som förväntas av dem i varje ämne. För att formulera tydliga mål för de olika ämnena har man arbetat över ämnesgränser med kursplaner och betygskriterier, ett arbete som spar tid i längden men som ibland krävt att man tvingats finna nya arbetssätt och arbetsformer.

Dnr 1999:37

Dokumentation och utvärdering beskrivs också som viktiga redskap för tydlighet och trygghet i arbetet. Uppstår meningsskiljaktigheter eller osäkerhet kring en fråga kan man alltid gå tillbaka till det man en gång enats om eller till de resultat som en utvärdering gett.

Mälarskolans möte med högskolan

Mälarskolans handledare hade tidigare erfarenhet av att arbeta med skolor och att stärka eleverna men ingen erfarenhet av att stötta lärare. Det första Brown och hennes assistenter gjorde tillsammans med lärarna var att, som hon uttrycker det, avmystifiera varandras verksamheter. Lärarna hade sin bild och sina rädslor för forskning och den kunskap som forskarna stod för. Och forskarna hade sina förutfattade meningar om grundskolan och om lärare.

Brown berättar om vikten av att lyssna på lärarna och att bygga upp ett förtroende. Hon poängterar också vikten av att lärarna själva formulerar vad de vill åstadkomma, eftersom de är de som ska leva med konsekvenserna av förändringsarbetet.

Gruppen började försiktigt med att sätta ord på sina känslor, och våga ta upp vad de är rädda för och det som känns svårt och problematiskt. Efter varje pass var Brown noga med att använda några minuter till att stämna av hur lärarna upplevt samarbetet.

Och så började det långa mödosamma arbetet att sätta ord på sina upplevelser, lyssna på andra, ta med tillbaka och bearbeta i den egna arbetsgruppen på skolan. Ett spännande och kreativt arbete som innehöll både glädjeämnen och konflikter. När allt gick bra och alla höll med fick lärarna stå symbol för det positiva och motsatt, när något var svårt eller inte fungerade, klä skott för det negativa. Samtidigt skulle lärarna utföra sitt ordinarie arbetet med barnen, möta vardagskonflikter, hitta tid och ork. Även om klimatet bland lärarna var positivt fanns i kollegiet både traditionella lärare som ville ha sin klass och sitt klassrum, och de som gärna prövade något nytt.

Brown minns att lärarna var trötta och slitna när hon träffade dem första gången. Varje möte började med att lärarna fick prata av sig om vad som hänt under den tid som förflutit sedan föregående träff. Alla var medvetna om att förändringsarbetet skulle ta tid. Men ingen var beredd på de känslor som väcktes i mötet med egna och andras värderingar och olikheter.

Arbetet skulle dokumenteras och utvärderas kontinuerligt. Något som till en början inte var så lätt, men var nödvändigt för att alla skulle känna delaktighet och för att man skulle veta om man var på väg åt rätt håll. Så småningom förbyttes den inledningsvis nästintill uppgivna tröttheten till smittande energi.

Framkomliga vägar och hinder

Mälarskolans utvecklingsarbete sker på många olika ledder. Bilden vi ger av Mälarskolan visar bara några axplock av allt det som pågår på skolan. Enskilda lärares engagemang, dramapedagogens arbete, studiecirkelarna och resorna för att lära sig mer om barnens kulturer och religioner är några av de aktiviteter som bidrar till att lärarna orkar gå vidare och vågar pröva något nytt. Skolans förändringsarbete innehåller så gott som alla de betingelser för att lyckas som brukar räknas upp som framgångsfaktorer när man ska bedriva utvecklingsarbete. En tydlig och drivande skolledning, förankring, flexibilitet, balans mellan det kollektiva och det individuella, en kunnig och engagerad person utifrån som kan ge nya perspektiv, stöd och inspiration. Man har även avsatt tid och arbetat långsiktigt vilket av erfarenhet visat sig mycket viktigt.

Trots dessa förutsättningar finns hinder som skolan vare sig kan rå över eller lösa. Hit hör en ständig ström av nya elever som kommer under terminens gång och för vilka det inte går att planera. Ett annat problem är att vissa föräldrar tar sina barn ur skolan under en längre tid för att besöka sina hemländer.

Bakgrund

Utbildningsdepartementet inbjöd i oktober 1997 landets samtliga grundskolor och gymnasieskolor att delta i ett projekt som syftade till att utveckla lärarnas yrkesroll. För utvecklingsprojektet hade 50 miljoner kronor avsatts. Med anledning av det stora intresset från skolorna frigjordes ytterligare 25 miljoner kronor.

Totalt inkom 1 200 ansökningar. Ansökningarna kom från små och stora skolor i glesbygd och tätorter i hela landet. Det sökta beloppet uppgick sammanlagt till drygt 800 miljoner kronor. Med anledning av det stora intresset ställde regeringen ytterligare 25 miljoner kronor till förfogande.

Skolverket fick den 3 december 1998 regeringens uppdrag att belysa:

- i vilken utsträckning projekten stimulerat till utveckling av lärarrollen och på vilket sätt, till exempel olika arbetsformer, utveckling av arbetslag, elevhandledning och mentorskap, pedagogiska diskussioner om lärande, ökade kunskaper om dokumentation och utvärdering som arbetsmetoder,
- i vilken utsträckning spridningseffekter till andra lärare och/eller skolor som inte deltar i projektet kan konstateras,
- vilka former samarbetet mellan skolan och högskolan/regionala utvecklingscentra utvecklats,
- i vilken utsträckning projekten bidragit till ett ömsesidigt erfarenhetsutbyte mellan skolan och högskolan vad avser skolforskning.

Skolverket skulle också följa upp att tilldelade medel använts enligt den inriktning som angivits i ansökan.

Kriterier för fördelning av medel

Efter samråd med de tre närmast berörda intresseorganisationerna – Kommunförbundet, Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet – om hur arbetet med att fördela utvecklingsmedlen skulle gå till kom man överens om att organisationerna skulle ta aktiv del i genomgången av ansökningshandlingarna efter det att departementets tjänstemän gjort en grovgallring.

Tillsammans beslutade man att en ansökan borde innehålla de flesta av nedanstående kriterier för att komma ifråga för projektmedel:

- ett tydligt lärarinitiativ och en tydlig inriktning på lärarutveckling,
- högskoleanknytning,
- tydliga planer på dokumentation av effekter och spridning av idéer till andra lärare och skolor,
- arbetslagsutveckling, det kollegiala samtalet, reflexion, ämnesintegrering,
- utveckling av tänkandet kring utbildning, undervisning och inläring,
- utveckling av elevhandledning.

Beviljade medel

Regeringen beslöt den 23 april 1998 att tilldela medel till 168 projekt. De utvalda projekten kom från 110 orter i landets alla län. Storstadslänen hade störst andel projekt. Av de utvalda projekten avsåg 37 gymnasieskolor, 128 grundskolor och tre fristående skolor. Bland dessa finns också ett tiotal särskolor eller integrerade skolor. Flertalet projekt har fått mindre medel än det sökta beloppet, dels för att pengarna skulle räcka till fler projekt, dels för att vissa kostnader inte accepterades såsom kostnader för datorinköp och för längre resor.

De projekt som beviljades medel

Betingelser och förutsättningar

Under den tid som gått sedan medlen utlystes och skolorna formulerade sina projektansökningar har stora förändringar skett både inom och utom skolans värld som påverkat skolornas möjligheter att genomföra sitt förändringsarbete som planerat.

I gymnasieskolan pågick arbetet med att genomföra kursutformade program vilket ställde nya krav på lärarrollen. I grundskolan ställdes krav på samverkan mellan olika yrkeskategorier i förskola, skola och fritidshem. De nya kollektivavtal Avtal 2000 och ÖLA 00 som skulle ligga till grund för bland annat lärares arbetstid och lönesättning sjösattes, inte utan protester. Avtalen innebar att lärarna skulle bli förändringsagenter och utvecklare, prestationer som knöts till deras löner. En annan stor statlig satsning på IT-utveckling i skolan, (ITiS-projektet) startade också under samma tid. Kommunerna har dessutom under samma tidsperiod genomfört stora besparingar och nedskärningar såväl inom skolans som socialtjänstens område.

En annan faktor som i viss mån påverkat skolornas utvecklingsarbete är att utlysningen från Utbildningsdepartementet kom samtidigt som Skolverkets årliga utlysning av medel för kompetensutveckling. Kriterierna för att få ta del av dessa satsningar var i stort sett desamma, till exempel att skolorna skulle samarbeta med högskolan. Detta ledde till att det blev svårare för skolorna att knyta kontakter med högskolan som fick fler förfrågningar än vanligt under en relativt kort tidsperiod.

Projektens utgångspunkter

Projektet har olika utgångspunkter i sina utvecklingsarbeten. Projektplanerna har skrivits av kommunföreträdare, skolledare, lärarlag och i enstaka fall av personal vid universitet eller högskolor. Det finns allt från projekt som omfattar all pedagogisk personal i kommunen eller skolan till projekt som omfattar ett enda arbetslag eller ämneslärarkategori. En del projekt tar sin utgångspunkt i elevernas vardag och problem. Andra i hur man ska kunna förändra det vardagliga

Dnr 1999:37

arbetet genom att samarbeta, hitta redskap för förändringsarbete såsom nya arbetssätt och arbetsformer, dokumentation och utvärdering.

Några skolor tar sina första steg mot ett nytt sätt att förhålla sig till kunskap och lärande, andra har sedan länge arbetat i arbetslag och har erfarenhet av att pröva nya vägar i undervisningen. En del vet hur de vill gå tillväga för att nå sina mål med hjälp av exempelvis handledning från högskolan, problembaserat lärande, dagboksskrivande och reflektion. Andra börjar med att tillsammans formulera vad man vill åstadkomma och hur man ska gå tillväga.

Projekten sträcker sig från några månader upp till tre år. Projekt vars utvecklingsarbete hade som syfte att göra en film eller ta fram individuella utvecklingsplaner för eleverna behövde kortare tid än de som var mer processorienterade.

Hur ville man förnya lärarrollen?

I inbjudan från departementet till skolorna beskrevs den förnyade lärarrollen som en profession med social, didaktisk och teoretisk kompetens. När skolorna sökte medel formulerades projektplanerna i stort efter dessa kriterier.

Den sociala kompetensen ville skolorna uppnå genom att skapa förtroendefulla relationer mellan pedagoger och andra personalkategorier. Projekten syftade till att öka förståelsen för olika sätt att undervisa, få bort förutfattade meningar mellan de olika lärarkategorierna och skapa en vikänsla. Några skolor ville arbeta med relationen mellan lärare och elever. De ville till exempel att alla elever skulle bli sedda och att eleverna skulle få ökat självförtroende. Relationen mellan skolan och föräldrarna var också en viktig del i många projekt. Man vill göra föräldrarna mer delaktiga och få kunskap om deras förväntningar.

De projekt som hade som syfte att utveckla den didaktiska kompetensen utgick bland annat från att synliggöra eleverna och deras lärande. En strävan i dessa projekt var att eleverna skulle få kunskap om vad de ska lära sig, varför och hur. Andra hade som mål att öka lärarnas förmåga att problematisera frågeställningar i undervisningen och tillsammans med kollegor reflektera över sitt arbete, utvärdera och få redskap att ompröva sin verksamhet.

Den teoretiska kompetensen handlade främst om att man ville tillvarata de kunskaper som redan fanns om barns lärande. En del projekt ville skapa ett pedagogiskt forum, en gemensam plats och avsätta tid för att ta del av forskning och för att gemensamt kunna reflektera. Lärarna skulle också få möjlighet att bygga på eller bredda sina akademiska kunskaper.

Utvärderingens genomförande

Syfte

Syftet med utvärderingen är att svara upp till de krav som ställs i regeringsbeslutet. Skolverket har följt verksamheten i utvecklingsprojekten för att ta reda på hur de uppnått sina mål, vilka framkomliga vägar de funnit i sitt arbete och vilka eventuella hinder de stött på. I fokus står lärarnas professionella utveckling och skolornas samverkan med anordnare av kompetensutveckling för lärare.

Frågeställningar

Utvärderingen avser att belysa om medlen för utvecklingsarbete lämnat några spår i det vardagliga arbetet på skolan, och om så är fallet, under vilka betingelser lämnar öronmärkta statliga pengar spår i skolans möte med eleverna? Genom att följa pengarnas väg från utlysning till skolornas avrapportering avser utvärderingen att ge en förståelse för vilka förutsättningar som ger möjlighet till en utveckling som fortsätter också efter projektidens slut.

Teoretiska nedslag som inspirerat

Nedanstående avsnitt har ingen ambition att vara heltäckande vad gäller forskning om skola och skolutveckling. Vår ambition har istället varit att göra nedslag inom den forskning som finns på området och lyfta fram sådant som vi finner relevant för vår undersökning.

Skolutveckling – ett uppdrag för lärarna?

Under de senaste decennierna har den svenska skolan genomgått en långtgående decentralisering från regelstyrning till mål- och resultatstyrning.

Det nya styrsystemet har medfört ett grundläggande skifte i synen på skolutveckling. Dagens skola förväntas i huvudsak utvecklas inifrån och nedifrån. Ovanifrån konstruerade modeller, standardiserade lösningar och fortbildningspaket har fått ge vika för erfarenheter sprungna ur praktikernas vardag och lokalt ägarskap till förändringar. Den unika skolkulturen på varje skola och lärarnas specifika erfarenheter ses som en avgörande grund för förändring.

Varje skola förväntas utveckla sina egna lösningar, utvärdera och sprida sina resultat. En självutvecklande skola ställer nya och stora krav på lärarnas kompetens inom områden som de helt saknat i sin grundutbildning. Varje lärare förväntas idag kunna medverka inom ett antal områden, där de flesta inte har grundläggande utbildning som till exempel måltolkning, kursplanearbete, ett nytt betygssystem och utvärdering av det egna arbetet. I den självutvecklande skolan krävs

Dnr 1999:37

också kunskap om skolförbättringsprocesser, det vill säga skolkulturer och skolkoder, organisationsutveckling och konfliktlösning (Ekholm, 1989).

Lärarna förväntas således ta ställning till många frågor som tidigare hanterades centralt samtidigt som de har behov av att följa kunskapsutvecklingen inom det egna ämnesområdet.

Få yrkeskategorier får utstå så många förutfattade meningar som lärarna. Länge hävdades det att lärarna skulle vara mer traditionella och individualistiska än andra yrkesgrupper. Ett påstående som tillbakavisas av dagens forskare som istället efterlyser mer kunskap om lärarnas arbetssociala liv (Beckman, 1994; Hargreaves, 1998).

Hargreaves (a.a) menar att lärare inte är mer individualistiska än andra och hävdar att det snarare är arbetssituationen som kräver individualism. Lärarna har liknats vid typiska "gatubyråkrater", Street Level Bureaucrats (Beckman, a.a). Begreppet är hämtat från statsvetaren Lipsky som med "gatubyråkrat" avser en yrkeskategori som ständigt är utsatt för arbetsstress, klämd mellan höga och delvis motstridiga mål och begränsade resurser. Ett arbete som aldrig blir riktigt färdigt och alltid kan göras bättre, men ju mer man engagerar sig desto fler problem kommer upp till ytan.

Hargreaves (a.a) uppmärksammar att kraven på lärarna och skolan som samhällets problemlösare har ökat. Samtidigt som han är kritisk till att lärarnas röster är, som han uttrycker det, "förunderligt frånvarande" i samtalet om skolan.

Det redskap som omnämns före alla andra och som ska tjäna lärarna i deras utvecklingsarbete är den kollegiala reflektionen. Att tillsammans med kollegor reflektera och analysera sitt arbete. Lärarna går idag från en "görande" praktik till en "talande" (Blossing, 2000). De förväntas sätta ord på sitt arbete och sina värderingar och släppa kontrollen över sitt klassrum och sina elever till förmån för samverkan med andra kollegor och andra yrkeskategorier (Wallin, 2000). Läraryrket går från en kunskapsförmedlande roll till en mentorsroll med uppgift att stödja elevernas eget kunskapsökande.

Dagens forskare tar också upp frågan om rimligheten i de krav som ställs på lärarna och pekar på hinder och svårigheter. Till exempel riktar Blossing (a.a) i sin avhandling om skolförbättring kritik mot kraven på att lärarna ska bygga undervisningen på elevers erfarenheter och tillåta elevinflytande som en naturlig del i vardagen. Detta, menar han, är inte tankegodt som finns tillgängligt i lärarnas arbetssociala liv där man arbetar isolerat från varandra. Blossing är också kritisk mot skolförbättringsforskningen och menar att intresset för skolors arbetsprocesser många gånger fått en organisatorisk strukturell framtoning som lett till att det praktiskt pedagogiska arbetet kommit i skymundan.

Dnr 1999:37

Alexandersson (1999) som i sin bok "Styrning på villovägar" diskuterar reflektionens idé och möjlighet, varnar för att den reflekterande praktiken riskerar att bli ett uttryck för ett ritualiserat deltagande där lärarna i själva verket inte har någon makt att påverka skolans innehåll och färdriktning, och att de tvingas till konsensus istället för att utveckla ett självständigt och kritiskt tänkande.

Vad krävs för att skolutveckling ska ske?

I dag råder stor enighet om att det inte finns några generella lösningar för hur skolutveckling ska bedrivas. Skolutveckling måste ses i sitt sammanhang och hänsyn måste tas till under vilka betingelser arbetet sker (Blossing (a.a), Carlgren och Hörnqvist, (1999).

Wallin (a.a) ser samtalet som den enda vägen att åstadkomma utveckling. Enligt Wallin räcker det inte med interna samtal, man behöver också någon som kommer utifrån som dialogpartner. En bra dialogpartner, menar han, kräver ömsesidighet och respekt, bör ha förmåga till aktivt lyssnande och till respons, ska kunna bjuda in till samtal, ha målet klart och kunna förstå svårigheter på samma gång som hon/han har en stark vision.

Forskningen visar också att det är klokt att använda sig av flera strategier för att påbörja det nya, exempelvis studiebesök, litteraturseminarier, projektdeltagande, utvärdering, probleminventering, konsult hjälp och föreläsningar.

Några andra faktorer som återkommer i litteraturen om skolförbättring och skolutveckling är vikten av att utöva ett tydligt ledarskap, att ha mål och visioner, förankring, eldsjäl och framför allt tid!

Forskningen visar också att implementeringsfasen är en energislukande fas och det mest kritiska av skedena. Det är först när man på allvar ska få det nya att fungera som man kommer att stöta på alla de problem man inte kunnat förutse. Detta gör att implementeringsfasen kan ta mer än ett år. För att utvecklingsarbete ska bli en bestående del av vardagen krävs ofta tidsperioder om upp till fem år (Ekholm, a.a).

Erfarenheter av tidigare satsningar på skolutveckling

Tidigare studier som gjorts av skolutvecklingssatsningar vittnar om att det är svårt att se resultat och bestående effekter av utvecklingsprojekt som bedrivits med statliga medel. De flesta undersökningar stannar vid att beskriva hur och på vilka grunder medlen fördelats (Lundberg, 2002). Andra beskriver betingelser som varit viktiga för att skolutveckling ska kunna ske (Landers med flera, 2000 Carlgren & Hörnqvist, a.a). Det finns dock undantag där man försökt belysa vilka spår pengarna har lämnat bland annat genom att göra intervjuer med aktörerna för att få deras bild av effekterna av insatserna. (Andersson & Malmberg, 2001, Runesson, 2000).

Att följa skolors utvecklingsarbete över tid

Två stora skolutvecklingsprojekt där ett stort antal skolors utvecklingsarbete följts över tid genomfördes i slutet av nittiotalet: Albatross projektet och Skola i utveckling. Det förstnämnda, initierat av Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund, startade 1997 och omfattade 26 skolor. Det senare, Skola i utveckling, var ett skolverksprojekt där cirka 270 skolors utvecklingsarbete följdes under två år. Syftet med de båda projekten var att få kunskap om under vilka betingelser skolutveckling är möjlig och hur ett utvecklingsarbete kan stimuleras.

Studierna (Landers med flera, a.a Carlgren & Hörnqvist, a.a) visar att rektorer och eldsjälarna har viktiga roller i att driva på, skapa förutsättningar och entusiasmera. Av största vikt var också förankring och delaktighet för alla som arbetar i skolan. Ett återkommande hinder för att nå uppsatta mål var brist på tid. I Albatrossprojektet konstaterades också att det hade varit lättare för skolorna att genomföra de planerade förändringarna i de lägre åren än de högre och i gymnasieskolan.

Att mäta måluppfyllelse

Andersson och Malmberg (a.a) har i sin utvärdering av medel för kompetensutveckling som Skolverket fördelat, försökt ringa in vilka konkreta avtryck insatserna har gjort i den lokala verksamheten. Forskarna har studerat dokument och intervjuat tillgängliga personer som deltagit i utvecklingsprojekten för att få en bild av de lokala aktörernas egen uppfattning om vad stödet har betytt och hur de värderat effekterna av insatserna. Projekten som avsåg utveckling av skolans arbetsorganisation med fokus på personalens samverkan sträckte sig över cirka ett år.

Forskarna konstaterar att det är svårt att fastställa graden av måluppfyllelse då målen ofta är vagt formulerade och inte sällan av en art som först på lång sikt är möjliga att uppnå. Det handlar snarare om en lägesbeskrivning där man räknar upp vilka konkreta aktiviteter insatsen gett upphov till och vilka resultat dessa har lett till. Vilka resultat som är effekter av den specifika insatsen i form av kompetensutveckling är också svårt att urskilja och uttala sig om då många olika faktorer, förutsättningar och lokala kontexter spelar in.

Ekonomi har för de studerade projekten varit en nödvändig förutsättning som också haft en legitimerande funktion då projektet sanktionerades från högre instans. Det har varit ett motiv till att använda tid och resurser för ett visst ändamål och en bekräftelse på att man valt rätt riktning.

Enligt forskarna kan det som ägt rum i projekten inte beskrivas som skolutveckling då projekten saknar de förutsättningar som krävs för att utveckling ska ske. Till exempel ska förbättringsarbetet ägas av skolan, rektorn ska vara engagerad, arbetet ska vara synligt och uppfattas som viktigt. Insatserna får i bästa fall karaktären av "markberedare" som med

Dnr 1999:37

en väl genomförd bearbetning i bästa fall skapat förutsättningar för en framtida utveckling.

Forskarna hänvisar till de genomförda skolutvecklingsinsatserna i form av effektiva och flexibla lösningar som lärare vittnar om, som ”skalförändringar”, det vill säga yttre förändringar som berör policy, organisations- och ledningsstruktur. Men de menar att under gynnsamma förhållanden kan även en begränsad insats under en relativt kort tid bli en viktig del i en långsiktig utveckling.

Forskarna menar också att de skolor som fått medel hade förhållandevis goda förutsättningar för ett mer långsiktigt utvecklingsarbete och att det finns en risk att medlen gav stöd till de redan gynnade.

Att lyfta sig ur suddgummiträsket

Ulla Runesson (a.a) vid Göteborgs universitet ger en mer positiv bild av vad ett utvecklingsprojekt kan leda till. Hon har handlett och utvärderat ett annat skolverksfinansierat utvecklingsprojekt som genomfördes med ett tiotal lärare i en lärarenhet. Projektet pågick under ett år och syftade till att elever och personal skulle ta ett ökat aktivt ansvar för sitt lärande.

Ett av kriterierna för att få utvecklingsmedel för lärares kompetensutveckling har varit att ett projekt ska genomföras i samarbete med högskolan, detta i förhoppning om ett närmande mellan teori och praktik.

Projektet som Runesson handledde har inneburit en form av erfarenhetsbaserat aktionslärande. Det har syftat till att ge en förändrad förståelse av den egna praktiken genom att utgå från deltagarnas egna vardagserfarenheter.

Utvärderingen som baseras på deltagarnas och handledarens egen dokumentation har haft två syften. Dels att utvärdera det aktuella projektet och dels att generera kunskap om utvecklingsarbete på en mer generell nivå.

Utvärderingen visar att projektet både gett inspiration och fungerat som ett incitament till att förändra klassrumspraktiken. Runesson menar att projektet nått sitt syfte att bidra till att lärare och elever tar ökat aktivt ansvar för sitt eget lärande. Detta genom att projektet bidragit till såväl utveckling av verksamheten som till utveckling av yrkesidentiteten och den personliga utvecklingen.

Flera olika yttre och inre förutsättningar samspelar i utfallet av projektet. Exempel på detta är ramar som resurser, skolledningens förväntningar och engagemang samt inte minst det sätt på vilket projektet genomförts. Lärarna har varit med i planeringen av projektet och har kunnat ägna förhållandevis mycket tid åt samtal kring detsamma.Handledning har kunnat ske relativt ofta, regelbundet och i mindre grupper, vilket medfört att projektets frågor kunnat hållas levande.

Dnr 1999:37

Stor personalomsättning och organisatoriska förändringar har påverkat projektet negativt. Då projektets utgångspunkt har varit lärarnas egna erfarenheter har det ibland varit svårt att upprätthålla balansen mellan det specifika/personliga och det generella. Alla lärare har inte heller funnit alla inslag i projektet meningsfulla. Till exempel var somliga kritiska till momenten ”skuggning” och dokumentation.

Lärarnas möjlighet att reflektera har genererat kunskap om lärande utöver den egna erfarenheten. Reflektion över det egna lärandet har utgjort en parallellprocess till elevernas lärande. Runesson finner i sin studie att lärarna lyckats med en distansering och en utveckling av den egna praktiken. Till exempel försköts en del av lärarnas fokus allt mer från eleverna mot lärarrollen under projektets gång.

Lärarna i studien når enligt Runesson inte ända fram vad gäller utvecklingen av en mer teoretisk kunskap, men hon menar att utvecklingsarbetet lagt grunden för fortsatt utveckling.

Metod

Utvärderingens intentioner

I en myndighetsstyrd statlig försöksverksamhet som den som vi här försöker värdera hör det i dagens samhälle till undantagen att de ansvariga utvärderarna primärt hävdar sanningskriteriet och att man lyckas mäta det. Vanligtvis försöker man i stället ge en bild av den verksamhet som granskas utan att för den skull hävda att denna bild är den enda och sanna. Det handlar om att låta mönster träda fram och om att bedöma dessa mönsters allmängiltighet eller på vilket sätt de är beroende av de sammanhang i vilka de framträder.

Vår ambition i denna studie ligger i spänningsfältet mellan begreppen intention, verksamhet, reflektion och evaluering. Vi försöker beskriva de verksamheter som utvecklingsmedlen genererat på ett sätt som speglar initiativtagarnas initiativ likaväl som statsmaktens. Vi försöker också belysa de överväganden och reflektioner som gjorts på lokalplanet och den absoluta merparten av resultaten är också frukter av självreflektioner och evalueringar samt verksamheternas konsekvenser. Det här är särskilt tydligt i de fallstudier som genomförts. Intentionen har därmed varit att avstå från att betrakta utvecklingsprojekten som en kontrollerad försöksverksamhet enligt den mall som bland annat Vedung (1998) benämner ”ingenjörsmodellen” för svensk utvärderingsforskning.

I stället har vi använt oss av några av de alternativa utvärderingsansatser som Vedung (a.a.) konfronterar ingenjörsmodellen emot. Först och främst kan vår utvärderingsansats betraktas som en del i en mångfacetterad verksamhet med många aktörer inblandade. Vi ingår i ett slags nätverk av bedömare som Vedung benämner *interaktivt*. Ansatsen kan också beskrivas som *upplysande* i mer generell mening eftersom den ger upphov till tolkning och reflektion av mer eller mindre framträdande aktörer inom problemområdet. Det här innebär också att utvärderingen

Dnr 1999:37

snarare är att betrakta som datastyrd än teoristyrd eftersom den fokuserar på det praktiska handlandet ute i skolorna och de mönster (kvantitativa och kvalitativa) som dessa data och erfarenheter genererar. Fokusering på agerande och självvärdering speglar också en ovilja mot att fixera vår värdering vid statistiska mått och tidpunkter. Vi vill snarare belysa de processer i vilka försöken äger rum och kanske framför allt de krafter som stödjer respektive hindrar verksamheten att nå sina mål.

I sin aktuella bok "Idén om en helhet" (2002) beskriver Christian Lundahl och Oscar Öquist det faktum att utvärderare ofta spelar/bör kunna spela flera olika roller. I den situationen har också vi befunnit oss. Vi har spelat "den sokratiska bromsen" när vi "förföljt" våra projekt och intervjupersoner i syfte att fånga deras oredovisade erfarenheter och värderingar (Kalleberg, 1999). Samtidigt har vi försökt hålla en distans (Repstad, 1999) och se projekten i ett bredare perspektiv genom att spela "flugan på väggen". Vi har valt att följa Lundahl och Öquist (a.a.) när de beskriver en etisk dimension av utvärderingsproblematiken. De fångar detta i fyra perspektiv av vilka vi låtit oss inspireras av tre: 1) Det handlar om *rättvisa*, det vill säga om att se till att alla inblandade får komma till tals. Det här kan, som i vårt fall, ske med hjälp av både enkät- och intervjudata, samt också genom indirekt uppgiftslämnande av typen intervjuer med nyckelinformanter. Viktigt här är att man hittar ett språk så att de olika aktörerna har möjlighet att förstå varandra. Det är också viktigt att utvärderaren står neutral och avstår från att ta ställning utifrån egna värderingar och intressen. 2) Som nämnts handlar utvärderingar om *upplysning*, i vårt fall om att avlocka projekten deras hemligheter. Delvis är det här fråga om att säkra den kunskap som behövs för att värdera försöken, men minst lika viktigt är att lära sig något nytt och oväntat av dem (jfr.: lärande organisationer). 3) Utvärderingar syftar till att belysa det som är *relevant* för att bedöma verksamheterna. Snarare än att söka mäta effekter av försöken och objektivt kunna belysa och förklara hur det har gått bör man nöja sig med *rimliga* förklaringar vilket gör resultaten "förhandlingsbara". Alternativa tolkningar är med andra ord möjliga.

Utvärderingens kvalitetsaspekter

Som redan antytts har vi i denna utvärdering inte vägletts av försök att redovisa objektiva och entydiga resultat och tolkningar. Vi har inte haft ambitionen att finna och redovisa den enda sanningen. Sådana ambitioner förknippas snarare med kvantitativa ansatser där mätproblematiken satts i fokus. Därmed är dock inte sagt att vi inte strävar efter att bli trodda när vi redovisar vad vi kommit fram till – en strävan efter det som i kvalitativ forskning brukar benämnas "trustworthiness" eller "rigor". Liksom vid kvantitativa ansatser där man diskuterar kriterier som validitet, reliabilitet och objektivitet när man argumenterar för sin forsknings grad av tillförlitlighet och vetenskaplighet, finns motsvarande kriterier i kvalitativa sammanhang och vi ska här kort redovisa hur vi resonerat kring dessa (Dahlgren, Emmelin & Winkvist, 2001).

Dnr 1999:37

Ett första kriterium vid bedömning av kvalitativ forskning är ”credibility”, det vill säga hur väl man har lyckats mäta det man föresatt sig att mäta. Det här har varit en grannliga uppgift för oss eftersom vi saknat och heller inte eftersträvat att nyttja beprövade instrument för att bedöma effekterna av försöken. De variabler vi använt oss av har vi försökt beskriva så noggrant som möjligt för att läsarna själva ska kunna bedöma deras trovärdighet. Vi har som framgått i hög grad använt oss av självvärderingar vilket i sig medför en stor variationsvidd i sätten att beskriva och tolka hur försöken fallit ut i de olika skolorna.

Ett andra kriterium är ”transferability” vilket avgör hur representativa våra resultat är och hur möjliga de är att generalisera till mer abstrakta sammanhang. Svagheten i vår utvärdering är här det faktum att försöksverksamheterna och i viss mån också bortfallet, är självselekerade, vilket riskerar snedvrida representativiteten. Inom ramen för denna osäkerhet har vi i fallstudierna haft möjlighet att genomföra ett strategiskt urval av skolbesök vilket vi anser också gett tyngd åt våra försök att finna och tolka mer generella, främst i meningen abstrakta, förhållanden.

Ett tredje kriterium är ”dependability”, det vill säga möjligheten för andra forskare att upprepa utvärderingen och därmed värdera våra resultat och slutsatser. Den här möjligheten måste bedömas vara liten, speciellt i kvalitativt orienterade ansatser som vår. Vad vi här har försökt göra är att noggrant beskriva våra tillvägagångssätt och överväganden.

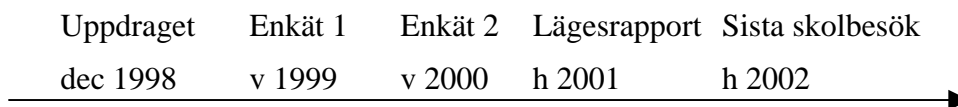
Slutligen det fjärde kriteriet ”confirmability” som rör oss själva som utvärderare och våra värderingar samt förmåga att distansera oss från projekten. Det här kriteriet handlar om forskningsetik och förmåga till neutrala bedömningar. En styrka i vår utvärdering är att så många aktörer och projekt varit inblandade vilket kan sägas stå som garant för att vi lyckats undgå enögdhet i resultat och tolkningar. En viss triangulering i såväl metodval som teoretiska perspektiv verkar i samma riktning. Vi har också i viss utsträckning utnyttjat ”peer-debriefing” och ”member checks”, det vill säga återföring av resultat för reflektion och diskussion.

Till dessa kriterier har Glaser (1978) tillfogat några som snarast handlar om hur applicerbar (”applicability”) utvärderingen är i olika praktiska sammanhang. Han menar att resultaten och teoretiserandet ska ha ”fit” och relevans och att de måste fungera (”work”). I vårt fall är denna typ av bedömning kanske speciellt relevant när det gäller vår konstruktion av beroendevariabeln *typ av projekt*, som visat sig samvariera väl med såväl vårt val av orsaks- som konsekvensvariabler. Vi kunde med hjälp av denna centrala variabel (”core category”) och dess underavdelningar (”properties”) finna tydliga skillnader i vårt material mellan olika skolor och försöksverksamheter.

Insamling av material

Utvärderingen bygger huvudsakligen på skolornas egen dokumentation och på fallstudier där ett tiotal projekt har granskats närmare. Den löpande kontakten med skolorna utgör också en viktig källa till kunskap om hur utvecklingsprojektens arbete fortskridit.

Figur 1. Tidsaxel



Löpande kontakt

Projektet har följts via en årlig enkät för att ta reda på hur utvecklingsarbetet fortlöpt. Enkäterna har besvarats av samtliga projekt. Löpande kontakter med projekten har också förekommit vid avrapportering, förlängning av projekttiden och i vissa fall, när det skett förändringar i verksamheterna.

Den första enkäten skickades ut under våren 1999. Den avsåg att undersöka om skolorna kommit igång med sitt utvecklingsarbete, om målen för projektet låg fast och hur länge man beräknade att projektet skulle pågå. Då vi av erfarenhet visste att skolor ofta har svårigheter med dokumentation och utvärdering ställde vi också frågor om hur de tagit sig an dessa uppgifter.

Samtliga projekt var igång, men många uppgav att uppstarten tagit längre tid än planerat.

Enkät nummer två som skickades ut ett år senare fokuserade skolornas samverkan med högskolan. Den visade att skolorna fått kontakt med högskolan och att de flesta var nöjda med samarbetet. Också i denna enkät efterfrågade vi om projekten löpte enligt planerna. Återigen uppgav skolorna att förändringsarbetet tar längre tid än de trott.

Året därpå fick projekten av oss en lägesbeskrivning av samtliga projekt i studien och en förfrågan om när de beräknade att deras projekt skulle vara avslutat.

Skolor som inte besvarat utskicken har kontaktats per telefon och anteckningar har gjorts om i vilken fas projektet befunnit sig. Många skolor har hört av sig när de stött på problem i projektet eller när de av andra skäl velat göra avsteg från den ursprungliga planen. I den mån förändringarna har hållit sig inom ramen för projektansökan har skolorna tillåtits göra förändringar. Planerade förändringar har i vissa fall fått motiveras skriftligt. Tanken bakom detta var att man inte skulle ändra kurs utan att först reflektera över varför man frångick de tidigare planerna.

Den regelbundna kontakten med projekten har haft fler syften än att få information om hur arbetet fortlöpte. De återkommande kontakterna

Dnr 1999:37

visade skolorna att det fanns intresse för deras arbete och att resultaten följdes upp och utvärderades. Kontakterna blev också en påminnelse om att projektet fanns i de fall där det rådde stor personalomsättning och ledningsbyte.

Anteckningar har gjorts efter varje kontakt.

Skolornas dokumentation

Ett av kriterierna för att få medel var att skolorna skulle dokumentera sina utvecklingsarbeten. Det är därför i första hand projektens egen dokumentation som efterfrågats. För att få jämförbara uppgifter och för att underlätta dokumentationen skickade vi ut en mall över hur vi önskade att avrapporteringen skulle se ut.

Av rapporten skulle framgå:

- Bakgrund, mål och syfte.
- Hur målet skulle uppnås.
- Vilka framkomliga vägar skolan funnit i sitt utvecklingsarbete.
- Vilka hinder skolan stött på.
- Hur erfarenheterna från projektet lever vidare i det ordinarie arbetet.
- Hur samarbetet med universitet, högskola eller annan utbildningsanordnare sett ut.
- Hur resultatet från projektet spridits till övrig personal i skolan, elever, föräldrar och andra skolor.
- Hur projektet dokumenterats och hur dokumentationen använts.
- Hur många lärare och elever som direkt omfattats av projektet.
- Ekonomisk redovisning uppdelad på de kostnadsposter som angivits i ansökan.

Projektens rapporter ser olika ut, från ett par sidor upp till ett hundratal, delrapporter och utvärderingar inkluderade. Rapporterna har tillkommit på olika sätt beroende på projektens utformning. Några rapporter är sammanställningar gjorda av en skolledare eller lärare. I andra projekt har lärarna läst kurser på högskolor och universitet och redovisat i form av uppsatser och rapporter. Det finns också projekt där kontaktpersonen på högskolan sammanställt rapporten och ytterligare andra där både lärare och kontaktpersoner sammanställt olika delar av slutrapporten.

Trots att kravet på dokumentation tydligt framgår i beslutet är många av projektens slutrapporter bristfälliga. Det är främst bristen på analys och reflektion kring vad skolorna ville göra, vad de åstadkommit och vilka hinder de stött på under arbetets gång som saknas. Många av rapporterna har därför kompletterats per telefon.

Telefonintervjuer

Telefonintervjuer har i första hand gjorts med skolans rektor oavsett om rektorn är densamme, som vid ansökningstillfället. I de fall rektorn inte haft kännedom om projektet har vi försökt nå en lärare som deltagit i

utvecklingsarbetet. Det har också förekommit att vi talat med kontaktpersonen på högskolan för att komplettera bilden.

Inledningsvis i intervjun har vi betonat att vi inte är ute efter att bedöma om projektet lyckats eller misslyckats. Syfte var att få kunskap om under vilka betingelser öronmärkta pengar lämnar spår samt vilka framkomliga vägar och hinder skolorna stött på under arbetets gång. I de fall det varit svårt att förstå hur skolan arbetat ställdes frågor om vad som konkret hänt i klassrummet och hur rektorn bedömde lärarnas intresse och förmåga att använda nya arbetssätt.

Trots vår försiktiga ingång är det inte troligt att en skola skulle uppge att projektmedlen inte använts enligt ansökan. Vår bedömning är dock att vi fått en ganska bra bild av vad som hänt. Om inget har hänt finns det inte mycket att berätta.

Intervjuerna bekräftade våra farhågor om skolornas svårighet att dokumentera. Bakom många relativt torftiga rapporter dolde sig enträget förändringsarbete där erfarenheterna nu ligger till grund för fortsatt arbete.

En kvantitativ studie

Resultaten från avrapporteringarna och intervjuerna har tolkats och sammanställts. De variabler vi försökt att mäta är:

- Vilka deltog i projektet, till exempel hela skolan, ett lärarlag eller ett fåtal lärare.
- Avsattes tid och plats.
- Vem skrev ansökan, till exempel rektor och lärare gemensamt, eller endast rektorn.
- Samverkade skolan med högskolan. Hade skolan tidigare haft kontakt med högskolan. Fungerade samverkan. Vilka var högskolans insatser.
- Vilken roll hade skolans rektor i projektet.
- Vilka hinder stötte skolan på, till exempel byte av rektor och övrig personalomsättning.
- Vilka framkomliga vägar fann skolan, till exempel nya arbetssätt.
- Lever projektets idéer vidare.
- Har skolan spridit sina erfarenheter utanför projektet.
- Beviljat belopp.

Varje projekts resultat har diskuterats och jämförts med andra skolors resultat i utvärderingsgruppen för att i största möjliga mån åstadkomma en likartad värdering.

Endast ett av de 168 beviljade projekten kom aldrig igång och löste heller inte ut pengarna. Fram till den 1 oktober 2002 hade 115 av de resterande 167 projekten inkommit med slutrapport till Skolverket. Det är dessa projekt som ligger till grund för utvärderingen. (Se bilaga med förteckning över skolorna).

Bortfall

Vid den rundringning som gjorts till samtliga 52 projekt som inte avrapporterat har skolledningarna berättat om det arbetet som pågår/pågått. Några långtgående bedömningar om huruvida erfarenheterna från projekten lever vidare eller inte är omöjliga att göra utifrån samtalen.

Fram till och med november 2002 har ytterligare 16 projekt avrapporterats. Övriga kommer att avrapporteras under 2003. Av de 36 projekt som ännu inte slutförts befinner sig 17 i slutfasen. Resterande 19 projekt har uppgett att de har haft problem av olika slag. Det har varit svårt att få en uppfattning om vad som hänt, ofta på grund av att skolorna har fått en ny ledning som inte känner till projektet. Det är också möjligt att erfarenheter från projektet hunnit bli en del av vardagen och inte längre benämns som projekt och utvecklingsarbete. En annan anledning kan vara att ingen tagit tillvara de erfarenheter som gjorts. Ytterst få projekt tycks dock ha runnit ut i sanden.

Fallstudier - Urval

Vi ville fördjupa kunskaperna genom att besöka ett mindre antal utvecklingsprojekt. Det är dessa besök som vi ovan beskrivit som fallstudier. Avsikten var att vi genom dessa fallstudier skulle få en både bred och djup förståelse av vad som fungerat bra och/eller mindre bra i projekten. Som framgår av tabellen nedan utnyttjade vi åtta kriterier i urvalsprocessen. Tillsammans med de två pilotstudier som genomfördes i Stockholmsområdet gjorde vi därmed tio skolbesök eller fallstudier under perioden 1999–2002. Urvalsförfarandet gav en tämligen dålig spridning rent geografiskt och till exempel Norrland kom att helt sakna besök från utvärderingsgruppen. Inget talar dock för att denna begränsning på ett systematiskt sätt snedvridit vare sig resultat eller slutsatser.

Figur 2. Urval av skolor för fallstudium samt de kriterier som legat till grund för urvalet.

Urvalskriterier	Skola 1	Skola 2	Skola 3	Skola 4	Skola 5	Skola 6	Skola 7	Skola 8
Ortstyp	<i>Industri</i>							
Tidigare erfarenhet av utvecklingsarbete			<i>Ja</i>					
Vilka deltog								<i>Arbetslag</i>
Utgångspunkt	<i>Elever</i>							
Vem skrev ansökan				<i>Lärare</i>				
Skolledningens roll						<i>Drivande</i>		
Tidigare erfarenhet av att samarbeta med högskolan							<i>Ja</i>	
Social representation						<i>Modern</i>		

Dnr 1999:37

Tabellen visar vilka skolor vi besökte och deras viktigaste karaktäristika. De karaktäristika som kursiverats är de som varit avgörande för valet av respektive skola, det vill säga dess viktigaste urvalskriterium. Valet av Mälarskolan (Skola 6) har till exempel styrts av att den ligger i ett storstadsområde med uttalat stor och variationsrik invandrarbefolkning. Den utgör därmed ett som vi hoppades lämpligt fall eftersom den representerar en modern och viktig social problematik i dagens Sverige. Det är också den skola som fått det största utrymmet i resultatpresentationen. Dess närmaste motsats är snarast Skola 2 som representerar brukssamhället med dess traditionella normsystem och funktionssätt. Vi bedömde det också var viktigast att belysa skillnader mellan skolorna med avseende på omfattningen i engagemanget, vem som skrivit ansökan och huruvida man hade tidigare erfarenhet av samarbete med högskolan.

Fyra typer av utvecklingsprojekt

Efter att ha följt skolornas utvecklingsarbete under drygt två år började en bild av olika typer av projekt ta form. Ett par i litteraturen ständigt återkommande metaforer för skolors utvecklingsarbete i anspelar på jordmån och växtkraft. Dessa och liknande metaforer används också av skolorna själva när de beskriver sitt arbete. De fyra typer av utvecklingsprojekt som vi identifierar är:

1. Runnit ut i sanden

En av de allra första skolor som besöktes använde under hela intervjun uttrycket "runnit ut i sanden" om det arbete skolan påbörjat men aldrig slutförde. De projekt där vi inte kunnat finna några spår av de intentioner skolan hade i sin projektplan har vi givit denna benämning.

2. Lök

Andra projekt hade gjort precis det som stod i projektplanen. Till exempel gjordes individuella studieplaner för alla elever i särskolan, en film om skolan eller en musikal på temat vatten där all personal var delaktig. Dessa projekt hade inte runnit ut i sanden, men har inte heller lämnat några synliga spår i det fortsatta arbetet.

3. Rötter

Detta är den bredaste kategorin. Projekten har omfattat allt ifrån en grupp lärare till alla lärare i en kommun. Det har ibland varit svårt att uppskatta hur många personer som varit aktiva i utvecklingsarbetet och hur erfarenheterna lever vidare efter projektets slut.

Här återfinns allt ifrån ett arbetslag som genomfört den planerade utbildningen i till exempel portfolio och där en del av lärarna använder denna metod, till en skola där man börjar nå samsyn genom reflektion och med hjälp av nya arbetssätt och arbetsformer.

Det är osäkert om dessa skolor kommer att lyckas fullt ut eller inte. Om lärarnas nya arbetssätt kommer att leda till att man på skolan går vidare i

Dnr 1999:37

sitt utvecklingsarbetet eller om skolan lyckas skapa en bestående process är svårt att bedöma.

4. God jord

I de skolor där det pågår väldigt många olika aktiviteter som omfattar hela skolan har det varit svårast att avgöra vad som är ett resultat av projektpengarna. En del av de här skolorna var redan inne i en process. För övriga skolor ser det ut som om pengarna blev avgörande för att tidigare arbete skulle kunna falla på plats. Utmärkande är att dokumentation och utvärdering är en naturlig del av dessa skolors arbete.

Lämnade pengarna några spår?

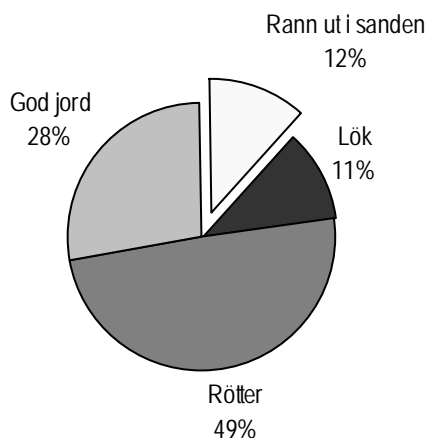
Utvecklingsmedlen skulle bidra till att utveckla en ny lärarroll och finna nya samverkansformer med högskolan.

För att få svar på om så har skett följer vi pengarnas väg från utlysningen till dess att projekten slutförts och avrapporterats. I fokus står mötet mellan skolan och högskolan. Hur kom ansökan till? Vad ville skolorna ha av högskolan och varför? Vad fick skolorna av högskolan och varför?

De framkomliga vägar skolorna funnit och de hinder de stött på är de samma som framkommer i skolutvecklingslitteraturen. Exempel är mål och visioner, ett tydligt ledarskap och lärarnas delaktighet. Tillgången på tid är den förutsättning som av skolorna både omnämns som en viktig förutsättning och ett hinder.

Till skillnad från Andersson och Malmbergs (a.a) studie som tidigare nämnts visar utvärderingen att öronmärkta statliga medel lämnar spår. Av de bearbetade 115 utvecklingsprojekten lever 88 procent vidare i någon form. Antingen som lök, rötter eller god jord. Utvärderingen visar också att det varit svårare för projekt i gymnasieskolan att lyckas fullt ut. Som framgår av figuren nedan hänför vi de flesta av utvecklingsprojekten till kategori 3–Rötter.

Figur 3. Fördelning av projektens resultat



Utvärderingen visar på fem avgörande förutsättningar för att skolutveckling ska kunna ske: förankring, tid och plats, samverkan med högskolan, dokumentation och utvärdering samt beloppets storlek.

Förankring

En viktig förutsättning för att erfarenheterna ska överleva är att de som genomför förändringsarbetet har varit delaktiga redan från starten. Förankringsprocessen har för många projekt varit svår. Även projekt där

Dnr 1999:37

både initiativet till utvecklingsarbetet och projektansökan bottnade i gemensamma beslut och där enighet rådde kring hur man skulle lägga upp utvecklingsarbetet, stötte på problem när de väl fick pengar drygt ett halvår efter att ansökan skrevs. En skolledare berättar till exempel att lärarna tog det som kritik när de skulle få handledning från högskolan. ”Vad sitter vi här för?” ”Vad gör jag för fel i mitt arbete?” Just denna skola lyckades till sist hitta tillbaka till sina ursprungliga överenskommelser.

Skolledningens roll

Ett tydligt ledarskap är viktigt för att ett utvecklingsprojekt ska lämna spår. En tydligt ledare ska ha förmågan att kunna problematisera, se sammanhang, och skapa förutsättningar i form av tid och resurser. Han eller hon ska även kunna stimulera när det tar emot. Detta är nödvändiga betingelser för att ett utvecklingsprojekt ska kunna lämna några spår på en skola. En av skolledarna i ett av projekten uttrycker det på följande vis: ”Min roll är att vara envis och hålla kursen, se till att det finns utrymme och att möten blir av. Att få igång alla och se till att lärarna ska kunna sitta i lugn och ro”.

Skolledningen har också betydelse om man ska lyckas få med sig hela skolan i utvecklingsarbetet.

Initiativet

Initiativ till projekten togs på olika håll inom skolan eller i några enstaka fall centralt i kommunen. En början till ett projekt kunde vara en lärare som gått på kurs, en rektor som fått en idé från en pedagogisk tidskrift eller diskussioner i en skola som befann sig i en besvärlig fas med stökiga elever.

Skolledning och lärare tillsammans

De projekt som lyckats bäst är de där skolledningen och lärarna tillsammans formulerat ansökan. En tredjedel av projekten är sådana. Alla dessa projekt lever vidare efter projekttidens slut. Antingen genom att man på skolan anammat nya arbetssätt och arbetsformer och/eller lyckats få igång en utvecklingsprocess. Rektorn eller skolans utvecklingsgrupp skrev oftast ansökan, men den hade föregåtts av en process i kollegiet.

I de projekt där skolledningen eller lärarna ensamma formulerat ansökan, lämnar vart femte projekt inga spår. I den mån erfarenheter från dessa projekt lever vidare handlar det oftast inte om några genomgripande förändringar. Gällde projektet hela skolan är det bara i några arbetslag (eller program om det är en gymnasieskola), som arbetet går vidare med ett nytt arbetssätt eller någon form av kollegialt samarbete.

Om lärarna, alternativt skolledningen inte varit med och skrivit ansökan inleddes utvecklingsarbetet först när pengarna beviljats, vilket bland

Dnr 1999:37

annat fick till följd att arbetet tog längre tid än beräknat. Man fick då starta upp med diskussioner i syfte att enas om vad man egentligen menade med begrepp som exempelvis helhetssyn, utvecklad lärarroll och elevmedverkan.

I ett lärarinitierat projekt kan ansökan ha skrivits av en eldsjäl, av ett arbetslag, av lärare på ett gymnasieprogram eller av karaktärs- och kärnämneslärare. De lärarinitierade projekten hade svårt att få med rektorn i projektet under resans gång. I nästan hälften av projekten förblev skolledningen passiv. Det var också dubbelt så vanligt att skolan bytte rektor en eller flera gånger under projekttiden där inte skolledning en var med och skrev ansökan.

Personalomsättning

Många av projekten uppger att de haft hög personalomsättning under projekttiden. Utvärderingen visar att byte av rektor ökar risken för att projektet inte ska överleva. Däremot ser vi inga samband mellan hög personalomsättning och projektens fortlevnad eller i vilken omfattning skolorna lyckats i sina utvecklingsarbeten.

Totalt har fyra av tio projekt bytt rektor en eller flera gånger under projekttiden. Det är nästan tre gånger så vanligt att projekten inte lever vidare om man bytt rektor jämfört med om man har samma rektor hela utvecklingsarbetet igenom. Detta kan bero på att projekten inte hunnit komma igång och avsätta några spår, eller på att den nya rektorn har andra idéer om skolan.

Att övrig personalomsättning inte påverkar projektens möjligheter till fortlevnad kan bero på att ny personal inte ifrågasätter skolans arbetssätt. En annan orsak kan vara att personal som inte vill vara med och genomdriva de planerade förändringarna slutar. Ny personal med andra erfarenheter och nya idéer kan också vara en tillgång. Många skolor som lyckats genomdriva sina förändringsarbeten berättar också om att lärare sökt sig till deras skola eftersom de fått kännedom om att man arbetade med en viss typ av skolutveckling.

Flera skolor har beskrivit sitt projekt som en sammanhållande kraft – en trygg plats – i en för övrigt turbulent tid med nya rektorer, hög personalomsättning och förändringar utifrån. En skola som haft samma handledare under hela projekttiden upplever att: ”Projektets jämna grundpuls har varit det mest stabila under de senaste tre åren”.

Tid och plats

Att skapa tid

Tid är en bristvara i det moderna samhället. Många projekt har tagit tillvara de möjligheter som projektmedlen givit, nämligen att avsätta tid för sitt utvecklingsarbete och planerat in regelbundet återkommande möten. Detta är en möjlighet som inte tidigare funnits. Medel lämnades

Dnr 1999:37

exempelvis inte till kostnader för vikarier när Skolverket fördelade medel som stöd till kompetensutveckling.

Skolans värld är full av möten kring planering, enskilda elever och ämnen, men det är inte lika vanligt att man har möten där man sätter ord på och reflekterar kring det som görs i vardagen. Man tar sig heller inte tid att prata sig samman kring mål och visioner för den egna skolan.

Av intervjuer och skolornas dokumentation framgår hur viktig tillgången på tid är när det gäller att driva och genomföra ett utvecklingsarbete. Det kan både handla om tidsersättning för projektledare eller tid som frigörs med hjälp av vikarier. Tid kan också frigöras med hjälp av organisatoriska lösningar där lärarna tar hand om varandras elever eller pedagogiska lösningar där eleverna arbetar självständigt med exempelvis temaarbeten. Den vikt och legitimitet som projektet har på skolan spelar en viktig roll för att lärarna ska våga lämna sina elever till kollegor och vikarier.

På många skolor har man använt sig av kvällar, helger och lov samt ersatt personalen ekonomiskt eller med ledighet för den tid de lagt ner.

Att avsätta tid – en halv dag i veckan för projektet eller för pedagogiska samtal – har visat sig vara ett sätt att få kontinuitet i arbetet.

Projekten har överhuvudtaget varit mycket kreativa när det gällt att skapa och frigöra tid. I intervjuer på skolor som verkar sjuda av aktiviteter på olika nivåer infinner sig ofta frågan: Hur hinner ni? Och följdfrågan: Hur orkar ni? Ett vanligt svar är att samverka, nya arbetssätt och arbetsformer, spar tid. Exempelvis då kärnämnes- och karaktärsämneslärare arbetar ihop. Men i samma andetag svarar lärarna att detta förstås tar tid. Den verkliga vinsten menar lärarna, förutom att se elevernas arbetsglädje och resultat samt den egna arbetsglädjen är den trygghet som tydliga förhållningssätt ger. En trygghet som i sin tur för med sig att det är lättare att släppa tankarna på arbetet när man går hem.

Att skapa en plats

Studien visar att bestämd tid och en plats för utvecklingsarbetet är viktiga förutsättningar för att erfarenheterna ska kunna leva vidare. Men det finns också andra platser av mer imaginärt slag.

Skolledningen på Mälarskolan berättar om ambitionen att alltid försöka finnas till hands vid kaffeautomaten på förmiddagarna. Eller samma skolas strävan att skapa en skolkultur där alla är välkomna och blir respekterade. En strävan som började med att man ville leva upp till att vara en mångkulturell skola och lära sig om alla elevers kultur, religion och normsystem.

I varje mentorsgrupp har elever och lärare i sin tur kunnat uttrycka vad de förväntar sig av sina klasskamrater och av de vuxna på skolan. Att som eleverna på Mälarskolan få ha varit med om att skapa regler för hur man ska bete sig mot varandra är därmed ett exempel på hur man kan skapa en plats.

Dnr 1999:37

Återkommande förmedlas i intervjuerna att förändringsarbetet öppnat dörrarna till klassrummen och gjort att de som arbetar på skolan har fått närmare till varandra.

Att byta plats

En majoritet av projekten har valt att resa bort tillsammans för att arbeta och/eller göra studiebesök. Att få tid och råd att kunna resa bort tillsammans, om så bara till en kursgård i närheten, är ofta omöjligt när det gäller skolor.

För många deltagare i projekten var detta första gången de reste iväg med sina kollegor. Att byta miljö gjorde det möjligt att lära känna varandra på ett nytt sätt.

En del valde att resa bort i början och slutet på varje termin för upptakt respektive summering och avslutning, för att tydliggöra var man stod och hur man skulle gå vidare. Vid dessa möten deltog ibland högskolan som handledare och/eller föreläsare.

Studiebesök

För att få inspiration i sitt förändringsarbete gjorde många skolor studiebesök. Studiebesöken har oftast varit mycket uppskattade och har ibland kombinerats med konferenstid på samma ort. Att kunna resa hela kollegiet tillsammans skapade en gemensam plattform för det fortsatta arbetet. I första hand är det inte de besökta skolorna som förebilder som har givit den största utdelningen, utan studiebesöken har snarare gjort att lärarna fått upp ögonen för sitt eget arbete, vilket givit dem ökat självförtroende: "Det är inte så dumt det vi gör". "Vi kan också".

Skolornas samverkan med högskolan

Att etablera kontakt med högskolan

Ett av kriterierna för att beviljas utvecklingsmedel var att skolorna skulle samverka med högskolan. Vid ansökningstillfället pågick arbetet med att etablera regionala pedagogiska utvecklingscentra i samverkan mellan lärarutbildningarna och kommunerna. Dessa utvecklingscentra skulle utgöra fora där utbildningsväsendets intressenter skulle kunna mötas och utveckla de praktiska och teoretiska delarna i lärarrollen. Men de skulle även ge utrymme för diskussioner, möjlighet till utvärdering och utveckling av det praktiska lärararbetet i vardagen. Här skulle också ges möjlighet till erfarenhetsutbyte mellan skola, högskola och kommun för att skapa möjligheter till vidareutbildning och kompetensutveckling för lärare.

Dnr 1999:37

Högskolans krav

Som tidigare nämnts utlystes Utbildningsdepartementets medel samtidigt med Skolverkets årliga utlysning av bidrag till kompetensutveckling. Högskolorna berättar om hur de vid tiden för ansökan bokstavligt talat blev nedringda av skolor som ville etablera samarbete. Det blev svårt att få tid till den dialog som högskolan vanligen försöker åstadkomma för att försäkra sig om att beslutet om att samverka verkligen är förankrat på skolan. Högskolan vill få en uppfattning om skolans förväntningar och samtidigt informera om sitt sätt att arbeta.

Bland de krav som högskolan normalt ställer på skolor de etablerar kontakt med är att det ska vara skolorna själva som formulerar sina problem så att lärarna känner att de "äger problemet". Allför vanligt, menar intervjupersonerna, är att högskolan förväntas agera "megafon" åt skolans rektor när hon eller han vill genomdriva en förändring. Eller att skolorna förväntar sig att högskolan ska leverera en "receptbok" med metoder och lösningar. I stället bör det handla om, att skolan själv finner sin egen väg.

Högskolan förväntar sig att skolorna ska kunna lägga sina problem och konflikter på bordet, att deltagarna ska kunna förhandla och enas utan att ha nått hundra procents konsensus. Lärarna måste också kunna lämna sina elever och våga låta kollegorna överta deras lektioner eller ta in vikarier. En annan viktig aspekt för att åstadkomma förändring enligt högskolan, är långsiktighet. Att prata sig samman och formulera gemensamma mål och visioner tar tid. Ett vanligt hinder som högskolan stöter på är olika kunskapssyn bland lärarna på skolan.

Alla högskolor har inte en gemensam policy eller en övergripande strategi för hur de ska bemöta skolor som tar kontakt. En av högskolorna ser sig exempelvis som en mäklare som har till uppgift att försöka para ihop skolorna med lämpliga personer på högskolan eller med konsulter som de känner till. Även inom en högskola kan det finnas problem med att skapa samsyn kring hur man ska ta sig an skolutvecklings- och kompetensutvecklingsuppdrag från skolor.

Representanter för högskolan tror att de krav som högskolan ställer gör att en del skolor föredrar att vända sig till enskilda konsulter, det vill säga konsulter som säljer ett budskap eller en metod och som inte har samma krav på samsyn och reflektion.

På flera håll inbjöds skolorna i närliggande kommuner att delta i högskolans seminarier. Syftet var att med föreläsningar om skolutveckling försöka stötta skolorna i deras ansökningsförfarande.

Det fanns också skolor som var ute i sista minuten med sina ansökningar. Högskolorna berättar att de fått förfrågningar från skolor om att få uppge högskolan som sin kontaktperson utan att man hunnit prata ihop sig.

Dnr 1999:37

Att formulera ett uppdrag

Skolorna berättar å sin sida om sitt sökande efter en högskolekontakt som något av chansning. Högskolorna har olika organisation och policy för hur de bemöter skolor som efterfrågar deras tjänster. De skolor som inte redan hade en kontakt eller önskemål om en viss person, kunde kopplas runt för att till sist få någon som kunde ta sig an dem. Alla skolor hade heller inte klart för sig vad de ville ha eller kunde förvänta sig av högskolan. Det kunde i värsta fall sluta med att skolan fick en person som representerade en viss pedagogik. När de senare fick pengar var de tvungna att ta ställning till om det var denna pedagogik man ville ha.

I några fall har skolan och högskolan skrivit ansökan tillsammans och därmed formulerat en fortsättning på ett redan pågående utvecklingsarbete.

Att möta skolornas förväntningar och krav

Högskolorna beskriver mötet med skolorna som en balansgång. Valet upplevs stå mellan att överge de skolor som inte helt lyckats motivera sin personal till att delta i förändringsarbetet eller att hjälpa skolorna att ta sina första steg.

Det hjälper inte alltid att ha träffat personalen och enats kring målen. ”Ibland säger vi att det skulle finnas risktillägg för att jobba i de här projekten, för så slitsamt är det och oerhört tungt. Vi kan ha träffat personalen två, tre gånger och känner att nu kör vi... men så finns det ändå saker som strular till det för oss. Bara en sån sak som att säga till rektorn att vi vill träffa personalen utan att hon eller han är med. Det är inte så lätt. Ibland känner vi att vi kanske blir mera av terapeuter än utbildare, eller att man i vart fall försöker göra oss till det. Och den kompetensen har vi ju inte”.

En person på högskolan som ofta tar emot samtal från skolorna säger: ”När man ska använda dem som är knutna till institutionen gäller det att få tag på de stryktåliga, som är villiga att bryta is och vågar tvinga fram resultat”.

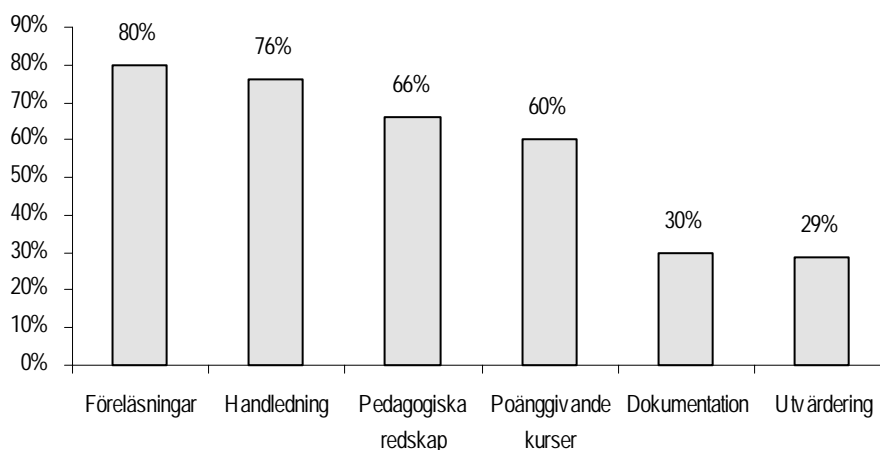
Vad fick skolorna av högskolan?

Högskolornas insatser

Alla skolor som ingår i studien, utom två, har samarbetat med högskolan och de flesta av dem hade sedan tidigare en kontakt med högskolan i någon form. En klar majoritet av projekten är nöjda med samarbetet och det visar sig att de som redan hade en högskolekontakt är mer nöjda än övriga. Skolorna har oftast köpt flera olika typer av tjänster från universitet, högskolor och fristående konsulter. Insatserna avser föreläsningar, handledning, poänggivande kurser, pedagogiska redskap (till exempel portfolio), dokumentation och utvärderingar. Vanligast var

föreläsningar och handledning som 80 respektive 76 procent av alla projekt köpt.

Figur 4. Vilka insatser köpte skolorna av högskolan?



En stöttande rektor medför att samverkan med högskolan i princip alltid fungerar. Skolor som har en rektor som ensam driver projektet eller en passiv rektor har svårare att få till stånd en fungerande samverkan.

Handledning

Drygt tre fjärdedelar av skolorna har under kortare eller längre tid haft handledning från högskolan. Skolor som inte tidigare haft kontakt med högskolan har i mindre utsträckning använt sig av handledning än skolor som tidigare haft en kontakt. Det kan röra sig om en enstaka person, till exempel skolans rektor, som fått handledning eller skolans utvecklingsgrupp, en projektgrupp eller ett arbetslag.

Svårast har det varit för skolor som inte tidigare arbetat långsiktigt och processinriktat med högskolan, som inte själva valt eller som inte träffat sin handledare eller någon kontaktperson från högskolan innan projektstarten. Andra har trots att de saknade erfarenhet av liknande arbetssätt gått in i ett samarbete med högskolan där man fått hjälp att sätta ord på vardagens slit och att lyfta vardagens vedermödor till en mer generell nivå med hjälp av en trägen och erfaren handledare.

Handledningen har i de flesta fall haft som syfte att man på skolan ska gå från ord till handling – från att få igång ett kollegialt samtal till konkret handling i klassrummet – och hitta nya arbetssätt och arbetsformer för att ge barnen lust till lärande. Detta är något som kräver samarbete kollegor emellan. Ofta har handledningen pågått parallellt med föreläsningar, kurser etcetera.

Det som skolorna satt igång har krävt ett flexibelt förhållningssätt. Processen har tagit längre tid än planerat och krävt andra typer av insatser än man trott i planeringsstadiet. En framkomlig väg som många skolor funnit har varit att kombinera de kollektiva insatserna – som alla

Dnr 1999:37

på skolan skulle delta i – med individuella insatser. Exempelvis har ett arbetslag kunnat utforma sitt arbete på det sätt som de själva funnit bäst genom att komplettera med de kunskaper de själva prioriterat.

Handledningen har hjälpt skolorna att få igång och stödja ett långsiktigt arbete och att finna pedagogiska och teoretiska redskap. Den teoretiska delen beskrivs av flera högskolor som den allra svåraste. Att få lärarna att lyfta sina kunskaper till en mer generell nivå och därifrån gå vidare till handling har varit en av de mest problematiska delarna i skolornas förändringsarbete.

Kompetensutveckling

I en majoritet av projekten har lärarna gått kurser av olika slag. Allt från kurser i ett visst arbetssätt, till exempel portfolioteknik, eller poänggivande kurser i didaktik på universitetet, för att nämna några vanligt förekommande kurser.

Många av de kurser som skolorna erbjudits har tjänat som redskap för att genomföra ett förändringsarbete. Om en skola ägnat tid åt att analysera vad, hur och varför man arbetar på ett visst sätt uppstår ofta ett behov av att gå vidare för att hitta nya arbetssätt och arbetsformer. Kurser i portfolioteknik, PEEL/PLAN och skrivprocesser, Montessoripedagogik med flera har gett skolorna pedagogiska redskap till att genomföra förändringar i klassrummet.

Förhållandet kan också vara den omvända. Ingången till förändringsprocessen kan vara ett pedagogiskt redskap. En skola beskriver en kurs om skrivprocessen som det som fick skolan att vilja vidareutveckla helheten. Kunskapsmaterialet från kursen används inte längre. Idéerna har skolan integrerat och gjort till sina. Ändå är det just denna kurs som lärarna refererar till som sitt avstamp i det man åstadkommit på skolan.

I mer än hälften av projekten har lärarna läst poänggivande kurser. Dessa kurser har använts som belöningsystem och som en möjlighet till löneförhöjning. På några skolor har hela personalen gått kurser som tjänat som ett gemensamt avstamp i det fortsatta förändringsarbetet, för att svetsa skolan samman.

Lärarna vid en skola som under flera år arbetat genomgripande med läsning och kommunikation valde att gå en poänggivande kurs som utformades som en forskningscirkel vid högskolan. Skolans kontaktperson på universitet arbetade tillsammans med skolans personal fram en lämplig nivå för kursen. All personal, inklusive vaktmästare och matbESPisningspersonal, delades in i olika grupper beroende på vilket tema man ville arbeta med.

Handledarna från högskolan stod under kurstiden till personalens förfogande och stöttade med handledning och litteratur. Rektorn, som var initiativtagare, fick under samma tid också handledning och stöd från högskolan. Hennes handledare förberedde henne för de olika faser som

Dnr 1999:37

ett utvecklingsarbete går igenom. Från inledningsfasen då alla skulle bli delaktiga, följd av en fas då alla var positiva till en mellanfas då många var trötta och uppgivna. Examensdagen, då alla redovisade sitt arbete, gjordes till en stor dag på skolan. Det långa slitsamma arbetet har resulterat i att man idag är mer sammansvetsade än tidigare.

Utvecklingsmedel som uppmuntran

I en del projekt har utvecklingsmedlen inte lett till en process av det slag som beskrivits i exemplen ovan. Pengarna har av olika anledningar använts som traditionella kompetensutvecklingsmedel. En orsak har varit att man inte lyckats med att få igång någon process därför att personalen inte varit intresserad eller fast det funnits intresse inte fått något stöd i att gå vidare.

Var i sin utvecklingsprocess en skola befinner sig har också varit avgörande för vad man kom att använda projektmedlen till. En av de skolor vi besökt och som kommit väldigt långt i sin process med samsyn, nya arbetssätt och arbetsformer, använde sina projektmedel till att låta varje enskild lärare göra de studiebesök och gå de kurser som de för tillfället fann intressanta. Bildläraren åkte två veckor till Florens för att studera konst, so-lärarna besökte koncentrationsläger i Polen, språklärarna gick språkkurs och så vidare. I gengäld krävde ledningen att man lojalt ställde upp på ledningens profilering av skolan och deltog i alla de gemensamma aktiviteter som redan etablerats.

Liknande förhållningssätt finns också på några av de gymnasieskolor som sökt medel för hela skolans utvecklingsarbete. Endast en av dessa har lyckats få med sig hela skolan i förändringsarbetet. Istället har de olika programmen kunnat använda medel utifrån var de själva står i sitt utvecklingsarbete. Pågick inget genomgripande utvecklingsarbete användes pengarna till att bjuda in föreläsare på studiedagar eller för att ge enskilda lärare möjlighet att gå kurser.

I ett par fall där en kommun sökt pengar för samtliga skolor eller flera skolor, har man agerat på liknande sätt. Bland dessa skolor, program eller lärare finns troligen också verksamheter som fått en skjuts i sitt utvecklingsarbete eller lyckats få igång ett mer långsiktigt arbete. Detta är dock svårt att urskilja i dokumentationen och intervjuerna eftersom de projektansvariga inte alltid känner till vad som hänt i samtliga verksamheter.

Svikna förväntningar

Endast ett fåtal skolor uppger att samarbetet med högskolan inte fungerat alls. En del skolor har dock bytt till nya samverkanspartners eller fått hjälp av högskolan att hitta en ny kontaktperson. Men både skolor och högskolor berättar om svikna förväntningar. Skolorna berättar om kontaktpersoner som inte är tillräckligt lyhörda för deras behov och önskemål och högskolan berättar om skolor som, när de väl fått sina projektpengar, inte velat använda sig av högskolan som planerat.

Dnr 1999:37

Ibland går skolans och högskolans bild isär, vilket är fallet i den skola som beskrevs ovan och där lärarna själva kunde välja vilken kompetensutveckling de ville ha. Skolan uppger i sin rapport att man samverkat med högskolan när det gäller utvärdering av projektet. Kontaktpersonerna på högskolan berättar att de sagt ja till att stå som kontaktpersoner i ansökan och att de förväntade sig ett samarbete med skolan om de fick pengar. När pengarna kom inbjöds de till skolan för att hålla en föreläsning om utvärdering. Utvecklingsarbetet som pågick vid skolan upplevde kontaktpersonerna att skolan såg som en helt och hållet intern angelägenhet.

I ett annat fall upplevde skolan att högskolan inte hade något att ge utan istället tog för sig av skolans erfarenheter för sitt eget arbete (eget forskningsprojekt) och i några fall rann samarbetet ut i sanden på grund av svagt engagemang.

Dokumentation och utvärdering

Att ta tillvara erfarenheterna

För att få till stånd ett bestående förändringsarbete krävs att arbetet dokumenteras, följs upp och utvärderas regelbundet. Rutiner som ännu inte blivit en del av alla skolors vardag, men som i denna studie visar sig ha tydliga samband med projektens möjlighet att överleva och lämna spår.

Det är inte många skolor som lyckats fullt ut med dokumentation och utvärdering trots att detta var ett krav för att beviljas pengar. Cirka vart fjärde projekt har inte dokumenterats eller utvärderats kontinuerligt.

Redan i början av denna studie stod det klart att skolorna hade svårt att komma igång med dokumentation och utvärdering. Av svaren i den första enkät som skickades ut till skolorna framgick att de hade väldigt olika syn på vad de menade med dokumentation. Det kunde vara allt från minnesanteckningar från möten till en rapport baserad på utvärderingar av projektet, genomförda och dokumenterade av högskolan.

Erfarenheter från andra utvecklingsprojekt (Carlgren & Hörnqvist, a.a). visar också att skolor finner det svårt att dokumentera. De tenderar i den mån de överhuvudtaget skriver ner sina erfarenheter att skriva inte för sin egen skull utan för Skolverkets. Därför gick vi på ett tidigt stadium ut med en mall för avrapportering där det poängterades att skolorna i första hand skulle använda egen dokumentation. Vi ville uppmuntra skolorna till att reflektera över vad de ville göra, vad de åstadkommit och varför utfallet blivit som det blivit.

Högskolans erfarenhet i denna utvecklingsinsats vittnar också om skolornas motstånd mot att dokumentera. Många projekt har haft ambitionen att deltagarna i dagboksform skulle brevväxla med handledaren och att denna korrespondens skulle ligga till grund för varje handledningstillfälle. På grund av motstånd från lärarna har man ofta

Dnr 1999:37

tvångats frångå denna ambition. Lärarna har tyckt att det är för tidskrävande och har inte haft motivation att skriva. En lösning har varit att handledare själva tagit på sig att dokumentera vad som skett vid varje träff och sedan låtit lärarna kommentera det som skrivits. På så sätt har man fått igång en process av dokumentation kring skolans utvecklingsarbete. Ett annat sätt att komma till rätta med motståndet att dokumentera har varit att låta projektledningen eller projektledaren sköta både den löpande och slutliga dokumentationen. En dokumentation som i bästa fall lästs och kommenterats av övriga inblandade i projektet.

Att utvärdera

Utvärderingarna har hjälpt lärarna att se sitt arbete med andra ögon och sätta ord på sitt arbete. Att ständigt gå tillbaka och ta reda på hur eleverna upplever förändringar, nya arbetssätt och arbetsformer är också en del av en demokratisk process där eleverna får komma till tals och kan få möjlighet att påverka. Andra beskriver hur de regelbundna utvärderingarna hjälpt elever att få kunskap om sitt eget lärande. Det som i början upplevdes som hotfullt för många har blivit ett oundgängligt redskap i vardagen.

De rapporter och utvärderingar som högskolan gjort har ofta legat till grund för skolornas fortsatta utvecklingsarbete.

Projekt som lever vidare efter projekttidens slut har oftast gjort dokumentation och utvärdering till en naturlig del av det dagliga arbetet förutan vilka man vare sig kan förstå, legitimeras eller utveckla sitt arbete.

Skolornas möte med forskningen

I ett tjugotal projekt har skolornas utvecklingsarbeten varit föremål för högskolans forskning, alternativt använts av lärare som grund för ett vetenskapligt arbete så som en c-uppsats eller magisteruppsats. Dessa arbeten har fått ett ökat samarbete som följd där exempelvis skolor presenterat sitt utvecklingsarbete på universitet, högskolor och konferenser i forsknings- och utvecklingssammanhang. Skolornas arbeten har dokumenterats i forskningsrapporter och vetenskapliga tidskrifter. Det finns också exempel på att lärarna lämnat sin skola för att forska på heltid.

Den uppmärksamhet som projekten eller skolorna fått i samarbetet med högskola och universitet upplevs av lärarna som positiv och bekräftande.

Men det är inte alltid forskningsanknytningen leder till några djupgående förändringar som sätter spår i skolans inre arbete. En av de skolor vi besökt och som själva beskriver sig och sina lärare som traditionella, har under flera år arbetat tillsammans med en forskare från högskolan. Med forskarens hjälp har lärarna i ett arbetslag gjort enkäter och intervjuer med sina elever för att få kunskap om skolans roll i elevernas liv. Undersökningen visar att skolan stod för så mycket mer än lärande, vilket var nytt och omtumlande. Denna kunskap, menar lärarna, har gett dem en

Dnr 1999:37

större förståelse för varför vissa elever beter sig som de gör i skolan. Skolans rektor är en av initiativtagarna till projektet och har stöttat lärarna under projektiden. Projektmedlen har gjort det möjligt att genomföra undersökningar, bearbeta material, tolka och diskutera resultatet med en utomstående person. Ändå har lärarlagets erfarenheter vare sig lett till någon förändring vad gäller arbetsätt och arbetsformer eller någon spridning av resultatet till skolans övriga lärare. Forskaren däremot forskar vidare på skolan i arbetet med sin doktorsavhandling.

Att sprida sina erfarenheter

Skolor som dokumenterar sitt utvecklingsarbete har inte bara ett dokument att gå tillbaka till i det egna arbetet, de kan också sprida sina erfarenheter vidare till andra. Just spridningen, som var ett av kriterierna för att få pengar, har kanske varit det allra svåraste för projekten att leva upp till. Inte nödvändigtvis därför att ambitionen och viljan inte funnits utan därför att de inte hittat någon att sprida erfarenheterna vidare till.

Om hela skolan fått pengar har eleverna och föräldrarna varit de mest naturliga målgrupperna att sprida information till. Ville man däremot gå utanför sin egen skola och exempelvis sprida erfarenheterna i kommunen har skolorna varit beroende av att kommunen tillhandahåller den typ av fora som krävs. Det tycks också ha varit svårare att sprida erfarenheterna i den egna kommunen än utanför. Lärarna ser jantelagen, som en förklaring till att ingen i kommunen är intresserad av vad man gör. Skolor som vill se hur andra skolor arbetar åker hellre över kommungränsen för att få inspiration.

Ett sätt att sprida information om sin skola och sitt utvecklingsarbete har för många varit att lägga ut information på en egen hemsida.

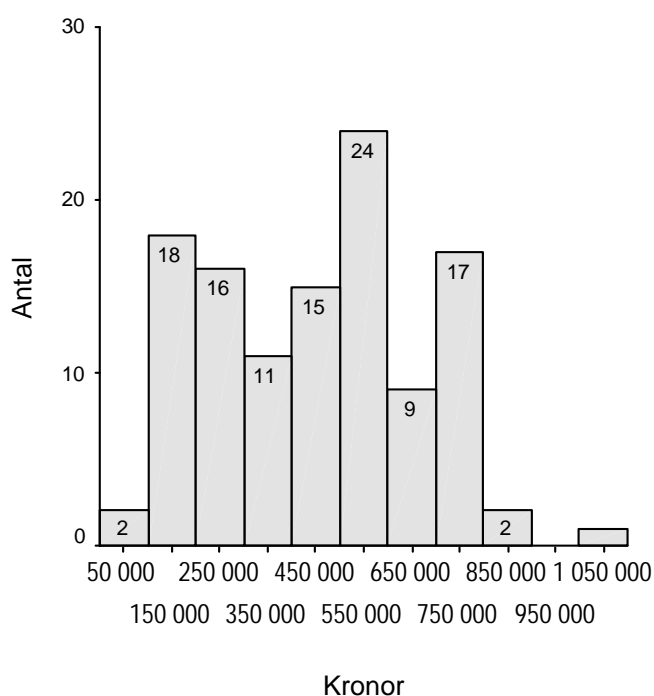
Allra svårast har det varit för ett arbetslag eller en grupp lärare som fått utvecklingsmedel att sprida sina erfarenheter i den egna skolan. Även om skolledningen ställt sig positiv och avsatt tid på gemensamma träffar, har erfarenheterna från projekten, enligt lärarna, ytterst sällan gett ringar på vattnet.

En stor del av projekten har som tidigare nämnts tagit tillfället i akt och gjort studiebesök på andra skolor. Det är inte otänkbart att de skolor som fått besök har tagit intryck av de besökande och deras ambitioner att utveckla och förändra.

Betydelsen av beviljat belopp

De projekt som beviljats ett högre belopp, mer än 600 000 kronor, lever vidare efter att projektet avrapporterats. Orsakerna till detta handlar sannolikt om att skolorna kunnat driva projektet över en längre period, oftare har hela skolan kunnat delta och insatserna har kunnat vara mer flexibla. Man har kunnat satsa både på det kollektiva, till exempel handledning och föreläsningar, och på det individuella med kunskapsutveckling inom sitt ämnesområde.

Figur 5. Fördelning av beloppens storlek



Utvärderingen visar inte på några skillnader i resultat mellan projekt som beviljades sökta belopp jämfört med de projekt där anslaget blev mindre än sökt belopp. Det kan bero på att skolan inte räknat med att beviljas hela summan och sökte mer pengar än vad projektplanen krävde eller att kommunen eller skolan själv skjutit till andra medel. En annan orsak kan naturligtvis vara att projektet anpassats till de nya ramarna

Avslutning

En förändrad lärarroll i samverkan med högskolan

Det ställs många krav på dagens lärare. Eleverna de möter har en annan syn på skolan och lärarna än gårdagens, en del av dem kommer från andra länder och kulturer och talar ett annat språk. Det går inte längre att stänga dörren om sitt klassrum och sina elever. Lärarna förväntas forma undervisningen tillsammans med eleverna, motivera sina ställningstaganden för deras föräldrar och arbeta i arbetslag tillsammans med sina kollegor. De förväntas vara delaktiga i allt arbete som rör skolan, från tolkning av styrdokument till utveckling av den egna skolans arbete. Ett arbete som bland annat innebär att lärarna måste kunna sätta ord på det arbete de gör och lägga sina egna värderingar och ställningstaganden på bordet.

Skolorna som ingår i den här utvärderingen har alla tagit ett steg mot att pröva nya vägar för att leva upp till de nya kraven. Alla nådde inte ända fram, men lyckades ändå skaffa sig erfarenheter som kan leva vidare och som i ett senare skede kan ligga till grund för en förändring.

Syftet med denna utvärdering har varit att ta reda på hur utvecklingsprojekten svarat upp mot de krav som ställdes i regeringsbeslutet. Vi har fokuserat på lärarnas professionella utveckling och på skolornas samverkan med högskolorna när det gäller lärarnas kompetensutveckling. Vad vi kunnat konstatera är att framgångarna varierat påtagligt från skola till skola, men att verksamheterna sammantagna gett resultat i den riktning som motiverat försöksverksamheten.

Det är främst lärarnas egna tolkningar av vad som hänt som vi velat fånga. Den bild som framträder visar att det är ett mödosamt och tidskrävande arbete att lämna det välkända och invanda för något nytt och främmande, när man samtidigt har ansvar för sina elever och deras lärande här och nu.

Det resurstillskott som utvecklingsmedlen tillförde en hårt pressad budget gjorde det möjligt för skolorna att köpa sig tid och kompetens för att kunna arbeta processinriktat. Detta har gett resultat inte bara i redan tidigare framgångsrika skolor. Det finns skolor i utvärderingen som innan de beviljades medel befann sig i kris med stökiga och otrygga miljöer, där både lärare och elever skrämdes bort.

Inledningsvis presenterade vi några teoretiska inslag som inspirerat. Till exempel Blossing (a.a) som problematiserar den kollegiala reflektionen, Hargreaves (a.a) som efterlyser lärarnas röster i diskussionen om skolan samt Alexandersson (a.a) när han diskuterar lärarnas möjligheter till ett självständigt och kritiskt tänkande. Vi finner att många av utvecklingsprojekten uttalat har handlat om detta och att de oftast rört sig i den riktning som våra teoretiska inspiratörer diskuterat.

Dnr 1999:37

Förutsättningar för att kunna vända en negativ utveckling har varit lärarnas delaktighet och ett tydligt ledarskap. Utan delaktighet har det inte varit möjligt att få med sig lärarna. Här har högskolan haft en viktig och för både skolan och högskolan ny roll. De flesta skolor har ingen erfarenhet av att använda högskolan i ett långsiktigt utvecklingsarbete.

Lärarna i utvärderingen upplever att de blivit tydligare i sin roll än tidigare och att de känner större trygghet och tillförsikt i sitt arbete. De flesta är också övertygade om att de aldrig skulle nått dit de står i dag utan stöd från en utomstående handledare som försett dem med nödvändiga redskap och sitt stöd. Redskap och stöd som gjort dem bättre rustade att möta sina elevers förväntningar och krav.

Det är svårt att sja om i vilken mån de framgångar och tillkortakommanden som här beskrivits helt och hållet eller till vissa delar beror på de verksamheter som kunnat komma till stånd på grund av utvecklingspengarna. Andra förhållanden i samhällsbilden kan ha bidragit i den ena eller andra riktningen vilket är svårt att kontrollera för. Det är också svårt att visa i vad mån konsekvenserna av utvecklingsarbetet kommit för att stanna. Vi har försökt beskriva de processer som förefaller generera utveckling och analysera de villkor och sammanhang som vi funnit relevanta. Många blommor har tillåtits blomma med hjälp av utvecklingsmedlen. Några projekt har "runnit ut i sanden", men skäligen många har funnit fäste för sina "rötter" eller rent av hamnat i "god jord".

Referenser

Alexandersson, M. m.fl. (1999) *Styrning på villovägar*, Studentlitteratur, Lund.

Andersson, I. & Malmberg, K (2001) *Att mäta måluppfyllelse. En utvärdering av EKO-projektet*, Skolverket, Stockholm.

Beckman, B. (1994) i: Torsten Madsén: *Lärares lärande*, Studentlitteratur, Lund.

Blossing, U. (2000) *Praktiserad skolförbättring*, Karlstads Universitet.

Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999). *När inget facit finns... - om skolutveckling i en decentraliserad skola*, Skolverket, Stockholm.

Dahlgren, L., Emmelin, M. & Winkvist, A. (2001) *Qualitative Methodology for Public Health, Department of Public Health and Clinical Medicine, Epidemiology*, Umeå University.

Dellve, L., Henning Abrahamsson, K., Trulsson, U. & Hallberg, L. (2002) *Grounded theory in public health research*. In: Lillemor Hallberg (red) *Qualitative Methods in Public Health Research – Theoretical Foundations and Practical Examples*, Studentlitteratur, Lund.

Ekholm, M. (1989) i: L Svedberg & M. Zaar (red.), *Skolans själ*, Utbildningsförlaget, Stockholm.

Glaser, B. (1978) *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Sociology Press, Mill Valley.

Hargreaves, A. (1998) *Lärarna i det postmoderna samhället*, Studentlitteratur, Lund.

Kalleberg, R. (1999) i: Tom Tiller: *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*, Runa förlag, Stockholm.

Landers, J., Nelden, K., Malcus Elving.K (2000) *Slutrapport för Albatrossprojektet*, Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet, Lärarnas riksförbund, Stockholm.

Lundahl, C. & Öquist, O. (2002) *Idén om en helhet. Utvärdering på systemteoretisk grund*, Studentlitteratur, Lund.

Lundberg, S. (2002) *Kur-projektet. Lägesbeskrivning*, Skolverket, Stockholm.

Dnr 1999:37

Repstad, P. (1999) *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*, Studentlitteratur, Lund.

Runesson, U. (2000) *Att lyfta sig ur suddgummiträsket. Lärares lärande om och genom ansvar för eget lärande*, Göteborgs universitet.

Vedung, E. (1998) *Utvärdering i politik och förvaltning*, Studentlitteratur, Lund.

Wallin, E. (2000) *Skola 2000. Nu! en helhetssyn på pedagogik, arbetsorganisation och fysisk miljö*, Rådet för arbetslivsforskning, Stockholm.

Skolnamn	Kommun	Beviljat belopp
Adolf Fredriks Musikklasser	Stockholm	500 000
Alnängsskolan	Hallsberg	128 500
Anderslövs rektorsområde	Trelleborg	200 000
Apelskolan/Ullaredsområdet	Falkenberg	775 000
Augustenborgsgården	Malmö	710 000
Baggetorpsskolan	Vingåker	115 000
Bergtorpsskolan	Täby	500 000
Beringsskolan	Örkelljunga	388 000
Bredängsskolan	Stockholm	700 000
Bukärrsskolan	Kungsbacka	170 000
Burgårdens gymnasium	Göteborg	228 000
Centralskolan	Habo	400 000
Centralskolan i	Hultsfred	400 000
Centralskolan	Trelleborg	669 000
Dalarö skola m.fl.	Haninge	324 000
Dalboskolan	Vänersborg	298 000
Dammhagsskolan	Landskrona	500 000
Danholnsskolan	Falun	270 000
Dragonskolan	Umeå	291 200
Edenryds skola	Bromölla	195 000
Ekarängsskolan	Borås	633 500
Ekenässkolan	Eslöv	750 000
Fittja/Ängsskolan	Botkyrka	780 000
Fjärilsskolan	Skövde	650 000
Frillesåsskolan	Kungsbacka	365 000
Frändeskolan/Rösboskolan	Vänersborg	530 000
Furulundsskolan	Sölvesborg	508 000
Gaddenskolan	Bollebygd	175 000
Georgshillsskolan	Hörby	762 000
Grossbolsskolan	Forshaga	127 100
Grundsärskolan i Hudiksvall	Hudiksvall	474 000
Gränsälvgymnasiet	Övertorneå	160 000
Gullmarsgymnasiet	Lysekil	795 000
Gymnasiesärskolan	Kalmar	48 000
Göta kommundel/ 3 skolor	Borås	437 500
Göteborgs Högre samskola	Göteborg	500 000
Hammargymnasiet	Sandviken	600 000
Hanemålaskolan	Nybro	200 000
Haraldsbogymnasiet	Falun	542 000
Hvitfeldtska gymnasiet	Göteborg	775 000
Håstensskolan	Varberg	743 000
Hällbyskolan	Västerås	200 000
Högavångsskolan	Olofström	210 000
Höghamraskolan	Bollnäs	522 000
Järfälla kommun/Nybergsskolan	Järfälla	77 000

Järlaskolan	Nacka	305 000
Kastanjeskolan	Tomelilla	100 000
Kavelbrogymnasiet	Skövde	750 000
Klöxhultsskolan	Älmhult	490 000
Kullagymnasiet	Höganäs	450 000
Kungshamnns skola	Sotenäs	700 000
Kungsängskolan	Sala	650 000
Kungsörs kommun	Kungsör	500 000
Lillåstrandskolan	Örebro	117 800
Ljungarumskolan	Jönköping	500 000
Molkoms skolområde	Karlstad	480 000
Månsaboskolan	Svalöv	400 000
Naturbruksgymn. Ingelstad	Växjö	700 000
Navestadsskolan	Norrköping	613 000
Njutångers skola	Hudiksvall	550 000
Nolaskolan	Örnsköldsvik	300 000
Norgårdsskolan	Uddevalla	500 000
Norrevångskolan	Eslöv	300 000
Nygårdsskolan	Göteborg	426 000
Nyhemsskolan	Katrineholm	380 500
Nyvångsskolan	Kävlinge	800 000
Närlundaskolan	Ekerö	182 000
Näsums skola	Bromölla	125 200
Polhemsskolan	Gävle	700 000
Porthälla gymnasium/BF	Partille	207 000
Porthälla gymnasium/SP	Partille	700 000
Påarps skola	Helsingborg	400 000
Påskallaviksskolan	Oskarshamn	500 000
Rosengårdsskolan	Malmö	600 000
Rålabshovsskolan	Stockholm	500 000
Råslättsskolan	Jönköping	140 000
Silverdalens skola	Hultsfred	100 000
Skanörsgården	Vellinge	700 000
Skogslundsskolan	Surahammar	200 000
Skrantaskolan	Karlskoga	300 000
Snösätraskolan	Stockholm	800 000
St Jacobi gymnasium	Stockholm	300 000
Stadsgårdsskolan	Grästorp	450 000
Stenhagensskolan	Uppsala	500 000
Stensö skolan	Kalmar	404 800
Stiernhööksgymnasiet	Rättvik	500 000
Storsjöskolan	Östersund	450 000
Strömbackaskolan	Piteå	175 000
Stålhamraskolan	Södertälje	500 000
Svedjeskolan	Luleå	101 000
Sverigefinska skolan	Upplands Väsby	570 700

Säveskolan	Visby	200 000
Sörgårdsskolan	Stockholm	450 000
Tappströmsskolan	Ekerö	143 200
Tingbergsskolan	Lilla Edet	500 000
Tingsholmsgymnasiet	Ulricehamn	700 000
Tingsryds kommun	Tingsryd	200 000
Tullbroskolan	Falkenberg	208 500
Ugglums skolenhet	Partille	250 000
Ulricehamns kommun	Ulricehamn	1 000 000
Unnerödsskolan	Uddevalla	300 000
Uppsävjaskolan	Uppsala	280 000
Wargentinssskolan	Östersund	500 000
Vartofta skola	Falköping	300 000
Vilboskolan	Olofsström	150 000
V. Ramlösa skola	Helsingborg	795 000
Åbyskolan	Mölnadal	500 000
Åvikensskolan	Gnosjö	137 200
Ängelholmsgymnasiet	Ängelholm	451 224
Örnaskolan	Hylte	645 000
Örsjö/Alsjöholm	Nybro	632 000
Östbergsskolan	Östersund	588 000
Österbyskolan	Österbybruk	280 000
Östra Funkaboskolan	Kalmar	500 000
Östra gymnasieskolan	Umeå	450 000