

När inget facit finns...

om skolutveckling
i en decentraliserad skola

INGRID CARLGREN BERIT HÖRNQVIST

”Utveckling, begrepp i bl a filosofi, natur- och samhällsvetenskaper som biologi, geologi, sociologi och historia i delvis skiftande betydelser. Medan termen förändring är värdeneutral i den meningen att man konstaterar att en förändring ägt rum utan att ta ställning till om den är bra eller dålig, förutsätter utveckling i regel ett ändamål. Man antar ofta att utvecklingen sker från ett lägre och mer odifferentierat tillstånd till ett högre, bättre och mer differentierat. Därmed kommer värderingar öppet eller för täckt in i resonemanget.”

(NATIONALENCYKLOPEDIN BAND 19)

Förord

Den här rapporten tar sina huvudsakliga utgångspunkter dels i de tankar som funnits och finns om styrning av skolan och om skolutveckling och som ligger som en bakgrund till de reformer som är under genomförande i skola och barnomsorg, dels i den empiri som tagits fram inom ramen för Skola i utveckling och andra utvecklingsprojekt.

Rapporten är ett försök att smälta samman kunskap om och erfarenheter av skolutveckling från främst den senaste 10-årsperioden. De erfarenheter som gjorts inom Skolverkets projekt Skola i utveckling är ett huvudinslag men dessa tolkas och relateras till andra erfarenheter och till mer generell kunskap om skolutveckling. Däremot behandlas inte skolutvecklingsfrågor utifrån teorier om ledarskap, organisationer etc – det finns det andra texter som gör¹.

Skolutveckling är ett begrepp man kan lägga olika perspektiv på och förhålla sig på olika sätt till. Det används för att beteckna det mesta som händer eller förväntas hända inom skolväsendet av positiv karaktär. Vi kommer att ägna ett avsnitt i rapporten åt att diskutera begreppet skolutveckling ur olika perspektiv, inte minst ett historiskt.

Vi har kallat rapporten När inget facit finns. I en målstyrd decentraliserad skola finns det inga centrala facit för hur skolverksamheten skall utformas – detta är huvudskälet till valet av titel – men det är en titel med många bottnar och vi kommer att återkomma till facittänkandet i olika sammanhang.

Vi som skriver den här rapporten ser också frågorna ur olika perspektiv, forskarens, lärarutbildarens respektive ur myndighets- och nationellt skolutvecklingsperspektiv. Detta präglar vilka infallsvinklar vi väljer på stoffet. Det som förenar oss är att vi gemensamt varit med att forma projektet Skola i utveckling och dess olika delar och kontinuerligt följt det. Ingrid Carlgren har varit handledare för rapportörerna och deras arbete, Berit Hörnqvist har varit ansvarig för Skolverkets utvecklingsprogram inom vilket projektet har legat.

Vi har valt att inte göra någon samlad sammanfattning av rapporten. Däremot finns en sammanfattande bild av den historiska exposén över skolutveckling i slutet av avsnitt 1.2, en skiss över projektet Skola i utveckling i slutet av kapitel 2 och en sammanfattande resultatbild i slutet av kapitel 3.

Åkeshofs slott i februari 1999

Ingrid Carlgren Berit Hörnqvist

Innehåll

Förord	3
1. Skolutveckling	7
1.1 50 år av skolutveckling	7
<i>Forskningens roll för skolutvecklingen</i>	7
<i>Modeller för skolutveckling</i>	9
<i>Lärarnas roll i forskning och utvecklingsarbete</i>	11
<i>Sammanfattning</i>	12
1.2 Erfarenheter av tidigare satsningar på skolutveckling	14
<i>Några generella betingelser</i>	14
<i>Några utvecklingsinsatser under 90-talet</i>	15
1.3 Nya förutsättningar för skolutveckling	18
<i>Statens roll förändras</i>	20
<i>En skola utan facit</i>	21
<i>Många aktörer och nya arenor</i>	22
2. Skola i utveckling – ett skolverksprojekt	26
2.1 Bakgrund, idé och design	28
<i>Bakgrund och utgångspunkter</i>	28
<i>Syfte och utformning</i>	29
2.2 Skolverksprojekten	32
<i>Vad har projekten gjort?</i>	32
<i>Några erfarenheter från skolverksprojekten</i>	33
2.3 Rapportörsprojektet	35
<i>Syfte och uppläggning</i>	35
<i>Förloppet</i>	40
<i>Erfarenheter från rapportörsprojektet</i>	41
2.4 Roller och rollkonflikter	43
2.5 Organisation av Skola i utveckling – översikt	44
3. Skola i utveckling – resultaten	45
3.1 Utveckling har ett innehåll	47

3.2 Områdesvisa beskrivningar	48
<i>Läs- och skrivutveckling</i>	48
<i>Informationstekniken i undervisningen</i>	50
<i>Elevinflytande</i>	54
<i>Internationalisering</i>	57
<i>Att arbeta med mål och resultat</i>	59
<i>Värdegrunden i praktisk tillämpning</i>	62
<i>Bild och media</i>	65
3.3 Tematisk beskrivning	66
<i>Arbetets organisering</i>	66
<i>Nya roller och relationer</i>	70
<i>Samtal och kommunikation</i>	72
3.4 Några generella drag i utvecklingsprocesserna	73
<i>Rektor, eldsjälar, rådgivare</i>	74
<i>Tid och pengar</i>	75
<i>Samtal</i>	76
<i>Erfarenhetsdelning – det horisontella lärandet</i>	77
<i>Modeller</i>	77
<i>Hela skolan med?</i>	78
3.5 Kompetensutveckling	78
3.6 Sammanfattande resultatbild	81
<i>A. Bilder och beskrivningar av innehåll och processer i skolors utvecklingsarbete med utgångspunkt såväl i den enskilda skolan, inom utvecklingsområdet som mer generellt</i>	81
<i>B. Erfarenheter för Skolverket av nya arbetssätt mm</i>	83
4. Att utveckla skolan	84
4.1 Skolans modernisering	84
<i>Förändring av skolan – både resultat och förutsättning</i>	85
<i>Modernisering och skolutveckling</i>	86
4.2 Är begreppet skolutveckling överspelat?	87
Litteratur, ett urval	93
Noter	94

1. Skolutveckling

1.1 50 år av skolutveckling

Att tala om skolutveckling innebär att tala om en förändring av skolan från ett 'lägre' till ett 'högre' tillstånd. Det är någonting mer än en förbättring, vilket ju kan innebära att verksamheten fortsätter att vara densamma men att den t ex blir mer effektiv i något avseende. Begreppet skolutveckling är inte en beteckning för en neutral förändring utan uttrycker en önskvärd förändring av skolan. Vi går från något sämre till något bättre. En sådan framstegstanke har varit dominerande under större delen av 1900-talet. Beteckningar som progressiva skolor, progressiv pedagogik etc anger att det handlar om en progression. Utvecklingen går framåt, inte bakåt.

En annan aspekt av begreppet skolutveckling är, att det har kommit att förknippas med skolreformer och implementering av skolreformer. Denna aspekt innebär att reformerna fungerar som ett slags facit för vad som bedöms om utveckling. Med varje reform följer vissa föreställningar om vad som är skolutveckling och också vissa modeller för hur skolutvecklingen skall komma till stånd.

Dessa föreställningar och modeller är i sin tur sammanvävda med andra frågor och idéer som präglar tiden för reformen. Sedan andra världskriget har reformerna och modellerna för skolutveckling avlöst varandra. De är nära förbundna med grundskolans införande och utveckling, samt med mer allmänna tendenser som kännetecknat olika perioder.

Forskningens roll för skolutvecklingen

En aspekt av skolutveckling är vilken betydelse som givits vetenskapen och forskningen. Det gäller dels vilket slags bidrag till skolutvecklingen forskningen kan tänkas ge men också mer allmänt synen på relationen mellan forskning och verksamheten i skolan, liksom mellan forskare och lärare.

Uppfattningarna om vad vetenskap är och om forskningens funktion i samhällsutvecklingen har också ändrat sig under den här tiden. Skolforskningen etablerades och expanderade på 1950- och 60-talen. Det var en period då tilltron till vetenskapen var mycket stor, inte minst tilltron till psykologin och pedagogiken. Med hjälp av vetenskapliga metoder skulle man få svar på vilka vägar som bäst skulle förverkliga målen för den nya enhetsskolan.

En stor del av den pedagogiska forskningen under 50- och 60-talen kan rubriceras som jakten på Metoden. I enlighet med den tidens dominerande vetenskapsuppfattning, som såg vetenskapliga resultat som säkerställda lagbundenheter på vilka teorierna vilade, var forskningens huvuduppgift att utveckla vägar att systematiskt pröva och jämföra olika sätt att utforma skolarbetet. Vetenskapens uppgift blev att ge rekommendationer om de bästa arbetsätten, som alltså formulerades som metoder. Metoderna studerades för det mesta utan relation till vem läraren var eller vad hon gjorde.

Trots kraftfulla satsningar på forskning med syfte att hitta de bästa metoderna gick det inte att påvisa systematiska samband mellan metoder och resultat i skolan². Under 1970-talet växte också kritiken mot en sådan forskning och syn på vetenskap vilket bl.a. tog sig uttryck i den alltmer kvalitativt orienterade forskning som tog form och expanderade under 1980-talet. Det var en forskning som inte syftade till att beskriva och förklara samband utan till att belysa och tolka olika aspekter av verksamheten i skolan. Till skillnad från tidigare vetenskapsuppfattningar som i stor utsträckning byggd på föreställningen om en stabil värld som vi successivt kan få mer och mer sann kunskap om, har insikten om detta projekts omöjlighet vuxit. Kunskapen om världen ändrar världen. Tron på generell, överallt och i alla tider giltig, vetenskaplig kunskap har övergivits. Istället hävdas ibland det motsatta: kunskapen som särskild, kontextuell, partikulär och tidsbunden.

En av de viktiga frågorna när det gäller förhållandet mellan forskning och vetenskap å ena sidan och utveckling av praktiska verksamheter å den andra är hur forskningen kan stödja det praktikgrundade utvecklingsarbetet. Uppfattningen om förhållandet mellan forskningen och skolutvecklingen har stegvis förändrats. Medan Skolkommissionen³ knöt forskningen mycket nära utvecklingen av skolans verksamhet, innebar 50- och 60-talens positivistiska⁴ forskningsinriktning en åtskillnad som kom till uttryck i den s k FoU-modellen (med jordbruket som förebild) för utveckling: först grundforskning, därefter tillämpad forskning, utveckling, prototyp och slutligen produktion⁵. Även om den

renodlade FoU-modellen i skolväsendet inte förverkligades i någon särskild utsträckning⁶ fortsatte forskning och skolutveckling att glida isär. I Skolforskningskommitténs förslag 1980⁷ skildes skolutvecklingen definitivt från forskning. Forskningen knöts till den långsiktiga utbildningsplaneringen på nationell nivå medan skolutvecklingen kopplades samman med fortbildning. Parallellt med denna utveckling ändrades också forskningens innehåll från att gälla metoder och arbetsformer till att handla om innovationer och förändringsprocesser hos såväl skolor som lärare. Forskningen om skolutveckling blev alltmer en innovations- och implementationsforskning⁸.

Modeller för skolutveckling

Med risk för att förenkla en ganska komplex utvecklingshistoria kan man dela in de senaste 50 åren i tre perioder: Den första perioden kännetecknas av strävan att utveckla lösningar för grundskolan och den andra av att sprida dessa lösningar. Den tredje perioden – som vi befinner oss i och som den här rapporten handlar om – kan kanske snarast betecknas som en period av inriktning mot att *skapa förutsättningar* för skolor att utveckla olika lösningar själva.

När det gäller den första perioden (att utveckla lösningar för grundskolan) så sträcker den sig fram till och med 1960-talet.

Försöksverksamhet

Inför beslutet om enhetsskolan utvecklade 1946 års Skolkommision idéer om hur skolan skulle utvecklas med hjälp av försöksverksamhet. De gick i stort sett ut på att lärarna, med utgångspunkt i allmänna psykologiska antaganden, skulle utveckla nya sätt att bedriva skolarbetet på. Därefter skulle forskarna systematiskt och vetenskapligt pröva dessa hypoteser. Man kan beskriva arbetsfördelningen mellan lärare och forskare på så vis att lärarna skulle utveckla hypoteser och former för arbetet medan forskarna skulle 'säkerställa' betydelsen av dessa genom experimentella eller kvasiexperimentella studier. På så vis skulle man utveckla goda, vetenskapligt prövade, generella lösningar för skolan.

Pedagogiskt utvecklingsarbete

Under 60-talet inrättades de kommunalt ledda pedagogiska utvecklingsblocken (s k PU-block) för att "finna praktiskt framkomliga vägar att förverkliga intentionerna i redan beslutade eller föreslagna skolreformer"⁹. Till en början var blocken tänkta som ett samarbete mellan lärare och forskare på så vis att lärarna skulle utveckla praktik och forskarna utvärdera den. Utvärderingsambitionen övergavs dock ganska snart och forskarna omformulerade då sin upp-

gift till att dokumentera utvecklingsarbetet, t ex vad som utgjorde hinder och svårigheter.

Inom ramen för PU-blocken utvecklades arbetsformer och lösningar som låg i linje med reformintentionerna. Utan att resultaten av dessa nya arbetsformer utvärderats var intresset stort på såväl nationell som internationell nivå.

Den hösten 1963 igångsatta försöksverksamheten med varierande klasstorlek och lagundervisning mm har – trots begränsad omfattning och mycket litet av klart belagda resultat – väckt stort intresse och i hög grad stimulerat den svenska skoldebatten. De idéer om skolarbetets organisation som ligger bakom försöksverksamheten avviker klart från de traditionella ... Det är emellertid uppenbart att intresset för dessa idéer är av djupare slag, vilket säkerligen sammanhänger med att de passar in i och tillgodoser en hel del av de anspråk som ställs i de skolreformer som nu håller på att genomföras i vårt land. (SOU 1961:30, s 766)

Både försöksverksamheten och det pedagogiska utvecklingsarbetet syftade till att utveckla lösningar för grundskolans verksamhet. En skillnad mellan de två modellerna var att försöksverksamheten var målrelaterad medan det pedagogiska utvecklingsarbetet var inriktat mot att finna praktiskt genomförbara lösningar som var i överensstämmelse med reformens intentioner. Försöksverksamheten strävade efter att finna lösningar som gav bra resultat vilket inte gällde för det pedagogiska utvecklingsarbetet. Istället var syftet med detta att utveckla en verksamhet som svarade mot riktlinjerna för skolans arbete.

De nya arbetssätten och metoderna som utvecklades i PU-blocken spreds dock inte till andra skolor så som man hade hoppats. Efterhand kom detta spridningsproblem alltmer i fokus och ersatte inriktningen mot att utveckla lösningar¹⁰. 1970- och 80-talets modeller för utvecklingsarbete byggde på en föreställning om att de lösningar som behövdes redan fanns och huvudfrågan var hur man skulle involvera så många skolor som möjligt i arbetet med att förändra skolans verksamhet i 'rätt' riktning.

Lokalt utvecklingsarbete

En naturlig konsekvens blev idén om ett lokalt utvecklingsarbete där så gott som samtliga lärare deltar. Under 1970- och 80-talen förändrades uppfattningen om utvecklingsarbete som något som är kopplat till forskningen till något som drivs av praktiker och kopplas till fortbildningen. Gränsen mellan utvecklingsarbete och fortbildning blev alltmer flytande. Forskningen knöts istället

till den långsiktiga utbildningsplaneringen. Det lokala utvecklingsarbetet skulle inte längre producera kunskap av generellt intresse eller ta fram nya praktiska lösningar på problem utan främst sprida och lokalt omforma redan framtagna lösningar. Avsikten med det lokala utvecklingsarbetet var att få den stora gruppen av lärare att omsätta 'forskningens resultat' i praktisk verksamhet. Dessa 'resultat' uppfattades vara i en form som krävde lokal anpassning¹¹.

Medan utvecklingsarbetet tidigare haft funktionen att inte bara producera lokala lösningar utan också att generera kunskap av generellt intresse blev utvecklingsarbetet under 1970- och 80-talen främst ett redskap för att påverka utvecklingen i skolan i en förutbestämd riktning. Till skillnad från försöksverksamheten som syftade till att producera ny kunskap, syftade det pedagogiska utvecklingsarbetet till att utveckla praktiskt framkomliga vägar och det lokala utvecklingsarbetet till att få lärarna att omsätta forskningens resultat till praktiskt framkomliga vägar.

Lärarnas roll i forskning och utvecklingsarbete

Relationen mellan lärare och forskare skiljer sig i de olika typerna av utvecklingsarbete. I Skolkommissionens förslag skulle lärarna generera hypoteser och forskare pröva dem. I det pedagogiska utvecklingsarbetet arbetade forskare och lärare närmare varandra men med olika roller: lärarna utvecklade formerna och forskarna utvärderade och dokumenterade. I det lokala utvecklingsarbetet fanns det ingen kontakt mellan forskare och lärare. Istället förväntades lärarna tillämpa forskningens resultat.

I takt med att skolforskningen expanderade ökade distansen mellan lärarnas verksamhet och forskningen. På 30- och 40-talen bedrevs forskning där lärare var involverade som aktiva medforskare¹². Detta var också Skolkommissionens tanke. Efter hand förändrades dock lärarnas roll i forskningen från att vara subjekt till att ställas utanför eller ibland bli objekt för forskningen. Det kan tyckas paradoxalt att denna 'objektivering' av lärarna skedde samtidigt med en växande insikt om att lärarna måste involveras i ett lokalt utvecklingsarbete. Involveringen handlade dock inte om att delta i kunskapsutvecklingen, utan gällde omsättningen av forskningens resultat.

Även om den skolutvecklingsmodell som byggde på idén om ett lokalt utvecklingsarbete i vissa avseenden var förknippad med en decentralisering var det dock inom ramen för ett tänkande som byggde på föreställningen om att det

fanns en 'sann' och 'rätt' lösning som, om den bara upptogs och genomfördes på skolorna, skulle leda till skolutveckling. Utvecklingen från ett centralt till ett lokalt utvecklingsarbete omfattade därför inte själva utvecklingen av lösningarna eller kunskapen utan handlade framförallt om formerna för att få skolorna att uppta de lösningar som uppfattades som de rätta. Visserligen växte idén om nödvändigheten av en lokal variation – dock en variation av vad som uppfattades som den rätta lösningen, vilken ansågs grundad i den forskning där lärarna inte deltog.

Den omstrukturerad av skolväsendet som pågått sedan slutet av 80-talet (med ny ansvarsfördelning och nytt styrsystem) innebär nya förutsättningar för att tala om skolutveckling. Det finns inte längre några rätta lösningar för skolans verksamhet. Skolsystemet förväntas uppnå sina mål genom att verksamheten varierar, att man lokalt inte bara inför vad andra utvecklat utan också utvecklar egna, situationsanpassade lösningar.

Den över- och underordning som präglat relationen forskning-läraryrke är i dagens situation ett hinder. Med den nuvarande utvecklingen och styrningen av skolväsendet följer idén om den professionelle läraren som av egen kraft och mot egen kunskapsbotten tillsammans med andra driver utvecklingen av skolan. Lösningen ses inte längre i att lokalt anpassa generella lösningar – utan att lokalt utveckla lösningar. Därmed är också förutsättningarna för lärarnas deltagande i forskningen och kunskapsutvecklingen annorlunda.

Sammanfattning

Den utveckling som beskrivits ovan kan sammanfattas med följande figur:

Modeller för skolutveckling

Syfte

Relationen lärare-forskning

Försöks-
verksamhet

Producera
ny kunskap

Lärarna utvecklar
hypoteser som
forskarna prövar

Pedagogiskt
utvecklings-
arbete

Utveckla
praktiskt
framkomliga
vägar

Lärarna utvecklar
framkomliga vägar
som forskarna
dokumenterar

Lokalt
utvecklings-
arbete

Omsätta
forskningens
resultat

Lärarna konkreti-
serar och anpassar
av forskningen
framtagna lösningar

Lokal
skolutveckling

Utveckla egna
lösningar – inte
omsätta andras

Lärarna utvecklar
och prövar lösningar
relativt målen

1.2 Erfarenheter av tidigare satsningar på skolutveckling

I föregående avsnitt redovisade vi hur olika idéer och föreställningar om skolutveckling växlat och avlöst varandra över tid. I det här avsnittet skall vi i stället intressera oss för vilka lärdomar som kan dras av olika utvecklingsprojekt oavsett vilka föreställningar om skolutveckling de utgått ifrån. Det gäller exempelvis frågor som: hur skapas betingelser för utveckling inom ett socialt system av det slag som skolan utgör, vad karakteriserar framgångsrika försök att åstadkomma skolutveckling respektive vad är stötestenar.

Forskning och utvärderingar av tidigare satsningar på skolutveckling och fortbildning av lärare visar ganska entydigt att det inte finns några få generella vägar eller generella metoder att åstadkomma skolutveckling. Både nationella och internationella studier pekar åt samma håll. Däremot har vissa betingelser visat sig vara generellt betydelsefulla för framgång och andra visat sig vara negativa eller otillräckliga.

Lärarna är viktiga för all skolutveckling. Tidigare har lärare ofta betraktats som förändringsobjekt och inte som självständiga aktörer som är ägare till problem och har mandat och möjligheter att åtgärda dem. Nu framhålls i stället att i ett system som förutsätter utveckling av nya arbetssätt och som ställer krav på en förändrad lärarroll blir det enda möjliga att se lärarna själva som de viktigaste aktörerna i skolans utveckling.

Några generella betingelser

Information om förändringar är väsentligt. Det gäller såväl information om innebörden i reformer och andra förändringar, som om forskningsresultat mm. Information behöver svara mot upplevda problem eller behov för att tas emot och den kan behöva upprepas vid flera tillfällen. *Informationsspridning räcker dock inte* som enda insats för att stimulera skolpersonal till utvecklingsarbete – information behöver kompletteras med andra insatser.

Valet av utvecklingsstrategi i sig är inte avgörande. Olika strategier kan vara mer eller mindre framgångsrika, men om strategin passar in i den lokala skolans egen kultur ökar sannolikheten för att den skall vara framgångsrik. Hur lärare och skolledare ser på skolutveckling är betydelsefullt. Skolledare och lärare har ofta skilda förhållningssätt. Skolledarna har mer ett generellt skolförbättringsperspektiv medan lärare ofta tar utgångspunkt i sina egna speciella frågor. Också lärare sinsemellan skiljer sig dock. Kraven på lärare att ta ett vidare ansvar har ökat över tid, inte minst genom de senaste läroplansreformerna.

Lärares och skolledares involvering och delaktighet både i att formulera problemet och diskutera fram utformning och innehåll i insatser av skilda slag är väsentlig för utfallet. När endast en mindre grupp är delaktig blir engagemanget mindre. Att *initiativet kommer* från skolan är avgörande. *Lärarna* behöver äga både problemet och lösningarna – men uppmärksamhet och stöd ”uppifrån” och utifrån är också viktigt för framgång. *Skolledaren* har en viktig roll. Olika studier framhäver olika delar av skolledarrollen; ofta handlar det om att skapa samling kring en gemensam idé, att skapa klimat och att skapa förutsättningar, inte minst ekonomiska.

Att elever och föräldrar liksom den omgivande samhället involveras i utvecklingsarbetet ger positiva effekter; arbetet får stöd från flera håll i stället för att kanske arbeta i motvind.

Flera studier¹³ visar att *grundläggande arbetssätt och arbetsmetoder förändras endast marginellt* även vid ganska långsiktiga och omfattande förändringar. Det kan också krävas starka incitament för lärare för att gå från ett arbetssätt som man tycker fungerar hyfsat till nya arbetssätt som man kanske inte behärskar. Om resultatet uppfattas bli – och kanske också blir – bättre med metoder som läraren behärskar blir en långsam förändring det enda möjliga, där lärare får tid och stöd i utveckling av den egna kompetensen.

Det har funnits en ganska spridd uppfattning att man genom att utbilda vad som har kallats piloter, resurspersoner, resurslag, mm kan få en fortsatt spridning till resten av verksamheten. När man följt upp sådana satsningar visar det sig genomgående *svårigheter när det gäller att få spridning utanför den lilla krets som varit involverad* från början och därmed har det positiva utfallet blivit mycket begränsat. Flera studier pekar också på att resultat från en skolas utvecklingsarbete röner lite intresse i den egna kommunen, ett eventuellt intresse kommer från annat håll. Det finns alltså lite som pekar på positiva spridningseffekter av utvecklingsarbete.

Några utvecklingsinsatser under 90-talet

Det har pågått utvecklingsarbeten av skilda slag inom skolan under 90-talet med stöd från kommunerna och bl a från Skolverket, Utbildningsdepartementet och en rad andra myndigheter och organisationer. Vi skall här bara kort kommentera några insatser och några resultat som påverkat eller påverkats av projektet Skola i utveckling.

Kommunerna fick i den förändrade ansvarsfördelningen ett omfattande ansvar för skolans utveckling och personalens kompetensutveckling. Skolverkets uppföljningar visar att det förekommer en omfattande skolutvecklingsverksamhet i kommunerna. Det visar sig också att en stor del av projekten – i en studie 90 procent – berör nationellt viktiga områden. Till skillnad mot tidigare LUVA-projekt har senare utvecklingsarbete ofta en mer kortsiktig ambition. I övrigt ges samma bild som tidigare studier av utvecklingsarbete. Projekten drivs inte sällan av "eldsjälar" och är ofta dåligt förankrade utanför den närmaste intressesfären. Resultaten har haft dålig spridning, såväl lokalt som utanför den egna kommunen. I den mån uppföljningar eller utvärderingar av projekten förekommer är de ofta tunna – skälen till detta anges ofta vara bristande resurser och kompetens.

I Skolverkets tidiga utvecklingsstrategi låg att stödja utvecklingen av goda exempel, dvs ge stöd till skolor som kunde utveckla goda modeller inom olika angelägna områden, modeller som skulle kunna spridas till andra skolor. Stöd till sådana skolor skedde bl a inom områden som mobbning, rasism och främlingsfientlighet, jämställdhet, elevinflytande. I Skolverkets arbete för att stödja genomförandet av läroplansreformerna ingick att använda skolor som sk referensskolor, vilket innebar ett något annorlunda upplägg. Syftet var dubbelt. Dels skulle skolorna få fram konkreta exempel på arbete inom något av läroplanernas kärnområden, exempel som andra skolor skulle kunna arbeta vidare ifrån. Dels skulle skolorna genom att dokumentera sitt arbete bidra till kunskapen om läroplansinförandets villkor. En referensskola definierades som en skola som driver en verksamhet på ett sådant sätt att den kan användas som ett konkret exempel eller ett jämförelseobjekt inom något område.

Utfallet av dessa olika insatser för att skapa goda exempel kan sägas vara blandat. Många deltagande skolor utvecklade intressant verksamhet, men spridningseffekterna blev ringa. Bland referensskolorna blev några överhopade med studiebesök och tvingades börja ta betalt och andra fungerade inte alls som tänkt. Dokumentation var av skiftande karaktär, både till form och innehåll och det var svårt att meningsfullt sammanställa den. Trots detta bidrog skolornas arbete verksamt till kunskapen om utvecklingsarbetets och läroplansimplementeringens villkor, inte minst genom de kontakter Skolverket hade med skolorna under arbetets gång.

Att arbeta med det goda exemplet som en genomgående strategi kan ifrågasättas. Det kan ifrågasättas när man ser resultatet från olika satsningar, men den kan ifrågasättas också på en mer principiell grund. Den utgår från föreställ-

ningen att skolor kan utveckla modeller som kan spridas till andra skolor, men implicit ligger att de modeller (eller facit) som skolorna utvecklar lokalt – i någon mening – är centralt godkända för spridning. Detta kan sättas i relation till den diskussion som förts tidigare kring skolutveckling i avsnitt 1.1.

Miljonprojektet kallas ett femårigt projekt som har bedrivits vid Linköpings universitet 1991 – 1996¹⁴. Projektet behandlar primärt frågor om strategier för att främja utveckling och förnyelse i skolan. Den grundläggande frågeställningen rör möjligheter att i en samverkan mellan universitet och skola utnyttja de olika kunskaps- och erfarenhetsområden som är representerade i ett universitet med lärarutbildning. I en rad olika försök har strategier och modeller för samverkan mellan forskare, universitetslärare, utbildningsledare (motsv) i lärarutbildningen samt skolledare och lärare i skolor i regionen prövats och granskats. Den bärande tanken i Miljonprojektet är att skola och lärare behöver tillföras resurser utifrån för utveckling av både individer och verksamheter. Både skolorna och lärarna kan behöva ett slags "critical friends" för att stimulera reflektion. Resultaten från de olika försöken ger en blandad bild. Det var svårt att etablera en critical-friendkontakt som blev tillräckligt djupgående och bestående. Positiva inslag som deltagarna upplevt är bl a möjligheterna att möta kollegor från andra skolor, att någon kommer utifrån och bryr sig, att stimuleras till samtal och diskussion.

När Arbetsgruppen Kultur i skolan valde att följa ett antal utvecklingsarbeten i skolor valde man en liknande strategi som Skolverket i Skola i utveckling¹⁴. Syftet var att få kunskaper som kunde ligga till grund för utformningen av en långsiktig förändring av relationen skola-kulturliv och öka medvetenheten om de hinder och möjligheter som kan uppstå när människor i skolan och kulturlivet skall samarbeta. Man har gått in i ett pågående kommunalt utvecklingsarbete och tagit del av dess innehåll, problem och möjligheter – alltså inte startat något eget. En huvudaktör, i de flesta fall från kultursidan, utsågs och fick ansvar för planeringen och för de tilldelade medlen. Varje utvecklingsområde har följts och dokumenterats av en observatör. Det finns några erfarenheter som är särskilt intressanta: skillnader i arbetsvillkor och förutsättningar blir tydliga mellan skola och kulturliv och det är inte alltid enkelt att se och förstå varandras olika kulturer och arbetsvillkor. Det finns inom kulturområdet en projekt- och ansökningskultur, effekterna av detta är särskilt intressanta eftersom det också inom skolans värld håller på att byggas upp en sådan kultur. Det visar sig att externa projektmedel utgör både hinder och möjligheter för skolutveckling. Det finns en mängd av ställen att söka utvecklingspengar på och den tid och kraft som ansökningsprocessen tar stör inte sällan det kontinuerli-

ga utvecklingsarbetet. Erfarenheter från Arbetsgruppen Kultur i skolan 1986-1991 visar att risken är stor att projektpengar definieras som något som ligger utanför skolornas fasta budget. Kulturen aktiveras under förutsättning att externa medel rinner till. Ytterligare en intressant erfarenhet är att i de fall utvärderingar sker har de en tendens att bli en del av projektet genom att legitimera det i stället för att kritiskt granska det.

1.3 Nya förutsättningar för skolutveckling

De förändringar som ett nytt ansvars- och styrsystem för skolan innebar gav nya förutsättningar för tänkande och handlande när det gäller skolutveckling. Även om decentraliseringssträvanden inletts under 70- och 80-tal innebar beslutet om ett nytt ansvars- och styrsystem för skolan, inte minst utifrån de konsekvenser det fick för läroplaner och kursplaner, radikalt förändrade villkor för skolans arbete. Kopplingen mellan skolans utveckling och de lokala villkoren och förutsättningarna lyftes tydligare fram, de professionellas roll och ansvar framhölls medan statens roll tonades ner. I propositionen om ansvaret för skolan skrev föredragande statsrådet

”Ett större lokalt ansvarstagande ser jag som nödvändigt eftersom det är min övertygelse att kraften i skolans utveckling nu måste sökas i klassrummen och i den enskilda skolan. Det är lärarnas och skolledarnas erfarenheter och professionalism som måste tas tillvara. De goda exemplens makt måste kunna föras vidare till andra skolor. Den lokala utvärderingen av skolan bildar grunden för en sådan process.”

Prop 1990/91:18 s 23

Reformen innebar att läroplaner och kursplaner fick en annan utformning. I de nya styrdokumenterna angavs mål och väsentliga riktlinjer, medan anvisningar om metoder och stoff och om hur undervisningen skulle organiseras försvann. Hur skolan skulle organiseras och arbeta i riktning mot målen skulle utformas lokalt. Kommunen fick som skolhuvudman ansvar för såväl den lokala skolans utveckling som personalens kompetensutveckling.

I de måldokument som utformades, läroplaner och kursplaner, är målen öppna. De är öppna i den meningen att de skall ges en innebörd och ett konkret innehåll i förhållande till det lokala sammanhanget. De är också öppna i meningen att de är öppna för diskussion och påverkan, av elever, föräldrar och av lärargruppen tillsammans. Målen har inte utformats så entydiga och detaljerade

de att det egentligen är likgiltigt vem som står som lärare i klassrummet. De utgår i stället från tilltro till lärares professionella kunskande, till att det är läraren som kan – tillsammans med sina elever – välja stoff, arbetssätt och metod och utvärderingsformer. Ibland talar man om lärares professionella tolkningsbas som grunden för detta¹⁶.

Läroplaner och kursplaner anger eller föreskriver alltså inte en viss uppläggning, ett visst stoff eller organisering av stoffet – detta skall lärare och elever tillsammans avgöra. Att flera vägar leder till målet innebär dock inte att alla gör det. Att kursplaner är metod- och stoffneutrala innebär inte att alla metoder och allt stoff leder mot målen, men det är de professionella i skolan som tillsammans med eleverna avgör vilket stoff som skall väljas och vilken undervisning som skall utformas. Relationen stoff-innehåll är inte enkel. Att kursplaner skall vara stoffneutrala innebär att det skall finnas en balans mellan den nationella innehållsliga styrningen – för den finns – och den frihet som skall finnas att lokalt välja stoff.

Läroplanskommittén kallade den typ av målstyrning som det nya systemet av läroplaner och kursplaner innebär för ett system av *deltagande målstyrning*. Lärare och skolledare skall formulera mål för lärandet och för verksamheten. I den meningen är det adekvat att tala om ett lokalt läroplansarbete – det är lokalt man i verklig mening utformar en plan för lärandet. De professionella skall växla mål till verksamhet och resultatet av denna växling hänger samman med den omgivning i vilken den sker. Men en deltagande målstyrning innebär också ett resultatansvar. Varje nivå i skolsystemet ansvarar för att ta fram det underlag som behövs för att kunna bedöma behov av förändringar och för att kunna fatta de kloka beslut som leder till utveckling. Detta ställer nya krav på lärare och skolledare. Inte på att göra bestämda saker utan på att själva bestämma om hur det lokala frirummet skall fyllas och att kunna argumentera för sina vägval.

”Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt.”

Lpo 94

När man ställer nya krav på yrkesgrupper innebär det också krav på utveckling av nya kompetenser och tid och möjligheter för detta. Det tar tid att bli säker i en ny roll och det behöver byggas upp stödstrukturer för detta lokalt och kanske också regionalt och centralt. De nya läroplanerna ställer också större krav

än de tidigare på att lärare tar ett större ansvar för hela skolan, för elevernas hela utveckling, inte bara för det egna ämnet. Detta i sin tur innebär att samarbete, arbetslag, kollegiala mötesplatser etc blir allt viktigare och lärares arbetsvillkor och arbetssituation förändras alltmer.

Statens roll förändras

Också statens roll har blivit en annan. Vilka vägar, vilka metoder, vilket sätt att organisera undervisningen man lokalt väljer skall staten i princip inte ha synpunkter på – det intressanta är om man uppfyller målen och arbetar mot målen. Samtidigt har ingalunda tanken varit att staten helt skall abdikera när det gäller skolan och skolans utveckling.

Skolan har ett samhällsuppdrag som nationellt formuleras i mål- och styrdokument. Staten har ett ansvar för att tydliggöra uppdraget till skolan för skolhuvudmännen och skolan, och stödja förverkligandet av det. Staten vill följa och veta (och Skolverket skall kunna visa) hur skolan genomför detta uppdrag. När brister kan påvisas och när staten förändrar sitt uppdrag eller vill markera vikten av delar i det, uppstår också behov av göra insatser på nationell nivå. Då kan man inte längre använda sig av gamla modeller utan det krävs lösningar som passar det nya systemet.

Hur kan då relationen mellan statens ansvar för och intresse i skolutveckling och det lokala utvecklingsansvaret beskrivas? Om man definierar utveckling som en process från ett tillstånd till ett annat där det senare har ett högre värde, återstår frågan om vad som är ett högre värde. Om de nationella målen för skolväsendet skall avgöra vad som är ett högre värde så blir frågan hur man relaterar verksamheten till målen. På ett sätt kan målen kan sägas utgöra facit, men i ett system med en deltagande målstyrning är det inte i mening av ett nationellt facit. Det är det lokala läroplansarbetet som ger målen innebörder och därmed utgångspunkter för bedömning av resultaten. Och i de lokala kvalitetsredovisningarna skall man kunna beskriva sina resultat och hur man vill vidareutveckla dem.

Ett synsätt där bara målen avgör vad som är ett högre värde riskerar också att förenkla frågan om kvalitativ utveckling. All utveckling i skolan kan inte relateras till de nationella målen. Dessutom, om det inte kan antas att målen för skolan är de ideala för all framtid, måste en utveckling av målen ske och i det arbetet måste den lokala skolutvecklingen bidra. Exempelvis bör det lokala utvecklingsarbetet vara ett väsentligt inslag i en fortlöpande revidering av mål och måldokument. I det nationella uppdraget ligger att omvandla de erfaren-

heter och nya idéer som uppstår i såväl lokalt utvecklingsarbete som annan skolverksamhet till nya mål eller styr signaler. Detta kräver en ständigt pågående dialog mellan verksamhetsnivån och den centrala nivån. På så sätt utvecklas en mer dynamisk process och tankemodellen med den deltagande målstyrningen kan få en fördjupad innebörd.

Statens roll för skolans utveckling och hur den skall utformas inte minst i relation till andra intressenter (som kommunernas, lärarorganisationernas etc) har varit föremål för analys och diskussion i olika utredningar och studier. I "Staten och skolan – styrning och stöd" (Ds 1995:60) diskuterades om samverkan mellan olika intressenter på nationell nivå kring stöd till skolutveckling. RRV granskar¹⁷ kommunernas, professionens och statens roller och ansvar när det gäller skolutveckling och framför kritiska synpunkter på ansvarstagandet från samtliga grupper. Framför allt menar man att Skolverket skulle ha följt upp skolutveckling som ett självständigt mål för skolan och att decentralisering och avreglering inte är ett principiellt hinder för att Skolverket tar mer aktiv del i skolans utveckling på lokal nivå. Man vill också ställa krav på skolhuvudmännen för att garantera förutsättningar för den lokala skolutvecklingen och finna former för stöd till de professionella i skolan och ett lokalt initierat utvecklingsarbete. Riksdagens revisorer har under 1998 granskat Skolverket och skolans (främst grundskolans) utveckling¹⁸. Revisorerna lyfter bland annat fram de professionella grupperna i skolan och deras centrala betydelse för skolans utveckling (eller "skolförbättring" som är det begrepp man använder). Man menar också att Skolverkets utvecklingsuppdrag och ansvar måste tydliggöras.

Diskussionen om skolutveckling har sedan det förändrade ansvaret för skolan genomfördes alltmer kommit att handla just om ansvar. Den klara ansvarsfördelning som ambitionen var att genomföra har visat sig inte vara så klar när den väl provas i praktiken. Detta blir inte minst tydligt när skolan inte utvecklas på det sätt som är önskvärt. Då bOLLAS i diskussionen ansvaret fram och tillbaka. Det är t ex inte självklart vilka åtgärder som skall vidtas från nationell nivå i ett läge med allvarliga brister på något område. Staten har avhänt sig merparten av tidigare styrmedel och överlämnat större delen av ansvaret till skolhuvudmän och skolor. Det krävs utveckling av nya vägar för det statliga agerande som är anpassat till de nya villkoren och förhållandena.

En skola utan facit

Det finns inte något som säger att den grad med vilken staten har lämnat en centralistisk styrningsprincip, i lika hög grad kommer skolorna och lärarna tilldel som en decentraliserad arbetsprincip med ökat inflytande. Det finns många

grupper på lokal nivå där makt och ansvar kan samlas i stället för att spridas. Centralistiska föreställningar dröjer sig också envist kvar inom vissa områden.

Vad menar vi då med en skola utan facit? Kort uttryckt – en skola där frågorna om *hur* inte har några bestämda svar, där svaren formuleras av varje skola för sig och där svaren kan se ut på många olika sätt. Där det inte heller finns något facit för det konkreta innehållet i undervisningen, stoffet, eller för hur arbetet skall genomföras, hur betingelser för lärande skall skapas, vilka vägar man skall välja för att arbeta i riktning mot kunskapsmålen – detta skall lärares och skolledares professionella bedömning avgöra.

”Att målstyra skolan i ett kunskapsrikt samhälle handlar därför om att tydliggöra mål i termer av kunskaper och kunskapskvaliteter, det vill säga i mål av vad som skall ha lärts in, inte i mål av vad som skall ha lärts ut. Detta innebär, för att bruka ett uttryck från John Dewey, en kopernikansk tankerevolution. Medelpunkten för planering och genomförande av undervisning är inte det stoff som skall läras ut. Medelpunkten i pedagogikens universum är vad eleven lärt.”

Ulf P Lundgren

Den svenska modellen med sina öppna mål och avsedda flexibilitet bygger på att man måste tänka på ett nytt sätt om stabilitet i systemet. Det finns dock en risk att variationer i skolsystemet nu snabbt uppfattas som brister i systemet och kraven på kontroll, regler och återgång till centralstyrning ökar. Det behöver tydliggöras att det krävs – precis som när det gäller att bygga skyskrapor och broar – nya metoder för att skapa stabilitet och de metoderna har konsekvenser som det inte finns någon vana vid att hantera. För att få stabilitet krävs det rörlighet i de yttersta lederna och då får man stå ut med att det svajar lite. Svajningar – till en viss gräns – kan vara ett tecken på att systemet fungerar.

Många aktörer och nya arenor

Förändrade villkor för skolans utveckling och personalens kompetensutveckling medför också förändringar när det gäller vilka aktörer som engageras och som engagerar sig, liksom för vilka arenor som skapas för möten och diskussion. Länskolnämnderna och deras samordningsansvar försvann, högskolornas roll förändras etc. Vad händer när tidigare strukturer är i upplösning? Uppstår tomrum eller kaos? Skapas det nya strukturer och blir det ett breddat ansvars-tagande för skolans utveckling? Vilka tendenser kan ses?

Skolutvecklingsavtalet mm

Det blir allt tydligare att intresset och engagemanget för att stödja och delta i

skolutvecklingsarbetet blir allt större från såväl lärarnas som kommunernas organisationer. En satsning till 2 000 och Avtal 2000, den skolutvecklingsöverenskommelse- och det arbetstids- och löneavtal som lärarorganisationerna och Kommunförbundet tecknat och de olika gemensamma projekt och satsningar som pågår som en följd därav är exempel på detta. Den avsiktsförklaring som organisationerna och Utbildningsdepartementet 1998 enats om när det gäller lärarförsörjning och lärarutbildning ett annat. Även om det i uppföljningar visar sig att det också här sker mest i redan utvecklingsinriktade kommuner är utvecklingsavtalet ändå ett uttryck för de centrala parternas vilja att bidra till och ta ansvar för utvecklingen av skolan.

Lärarnas organisationer har engagerat sig starkt också i frågan om lärares professionella utveckling, en fråga som hänger nära samman med och kan ses som en förutsättning för skolans utveckling. Samtidigt pågår det en diskussion om det verkligen är en professionalisering av lärarkåren som pågår eller om det också finns inslag i den pågående förändringen i skolan som innebär en avprofessionalisering¹⁹.

Nya "profeter"

När hur-frågorna överlämnats till den lokala nivån och de professionella, innebär det att staten inte längre står för 'sanningen', att det finns alternativ, att sanningen är villkorad och lokal. Detta ställer stora krav på de professionella i skolan att formulera sig och argumentera för sin tolkning, med och mot kollegor, elever och föräldrar.

I det osäkerhetsläge som uppstår då något är nytt blir det också fritt fram för nya aktörer att göra anspråk på 'sanningen'. I decentraliseringens kölvatten seglar konsulter av olika slag omkring, konsulter som har 'modellen', som vet hur kursplaner och kriterier skall tolkas, som snabbt fyller det tomrum som tanken var att de professionella själva skulle fylla. Det ligger naturligtvis en risk i detta. Samtidigt är lärare och skolledare i behov av samtalspartner och bollplank i hur man skall hantera nya uppgifter och ett nytt ansvar – och detta är ett ytterst legitimt behov som det har funnits dåligt med möjligheter att få tillgodosett. Att rakt av ta över någon annans modell kan ibland uppfattas lösa ett kortsiktigt problem. Det finns dock få genvägar in i det lokala läroplansarbetet om man skall utveckla sig professionellt och äga sin praktik.

Många finansiärer

Även om det är kommunerna som står för huvuddelen av de ekonomiska resurserna för skolutveckling ökar andelen andra intressenter i skolutveckling mar-

kant. Stöd till skolutveckling riktas till speciella områden, som av olika skäl befinns angelägna från myndigheter, organisationer m fl. Några exempel:

- KK-stiftelsen ger omfattande ekonomiska bidrag till skolutveckling inom IT-området
- Arbetsgruppen Kultur i skolan har följt och stött utvecklingsarbeten kring kultur i skolan
- De sk Albatross-skolorna som är Kommunförbundets 3-åriga skolutvecklingsprojekt för att förändra arbetsorganisationen
- Regeringen har bidragit med 75 miljoner till ett 100-tal skolor för utvecklingsprojekt för att utveckla lärarnas yrkesroll, de s k Ylvapengarna
- Inom ramen för de olika EU-programmen finns skolutvecklingsprojekt inom en rad olika områden
- Arbetslivsfonden, Ungdomsstyrelsen, Brottsförebyggande rådet, m fl har stött olika projekt med inriktning mot att utveckla skolan

Listan kan göras mycket längre och därtill kommer de anslag för skolutveckling och kompetensutveckling som Skolverket fördelar. Detta innebär att skolor i större utsträckning än någonsin tidigare ägnar tid åt att söka medel från olika håll. Detta är mer frekvent inom vissa områden, där dels kostnaderna är högre, dels tänkbara bidragsgivare fler.

Man kan se en klar tendens att avståndet mellan skolor som håller sig väl framme och lyckas få ganska omfattande bidrag, och skolor som inte får eller inte söker bidrag ökas. Det finns anledning att analysera konsekvenserna av en sådan utveckling. Detta inte minst mot bakgrund av att det av många studier, också inom Skola i utveckling, framgår att de utvecklingsinriktade skolorna fortsätter att engagera sig och ständigt finns med i nya projekt, medan andra aldrig kommer in i utvecklingsarbete.

Regionala centra

När statens aktiviteter minskar, när kommunerna inte räcker till, när högskolornas utbud ligger både till form och innehåll för långt från de lokala behoven och förutsättningarna krävs utveckling av nya samverkansformer och nya mötesplatser. I perspektivet av att ett decentraliserat system kanske inte främst behöver fler centrala strukturer och att de lokala behöver kompletteras kan framväxten av s k regionala centra ses.

Det finns ett intresse från nationellt håll att stödja framväxten av strukturer som tillgodoser skolors och kommuners behov av arenor och stöd, utan att staten därmed styr inriktningen. Ambitionen att stödja utvecklingen av regionala centra har uttryckts i de senaste årens budgetpropositioner och resulterat i uppdrag till Skolverket och Högskoleverket att stödja framväxten av centrumbildningar, som kan utgöra mötesplatser för de som arbetar inom och med förskola, skola, vuxenutbildning, lärarutbildning och forskning.

De samverkansorgan som f n finns ser mycket olika ut både till organisatorisk form och verksamhetens innehåll. Detta är en naturlig följd av att de vuxit fram på lokala/regionala initiativ och utifrån de förutsättningar som råder regionalt. Sammanlagt finns ett 20-tal centrumbildningar som kan sägas utgöra någon form av regionala centra. Exempel på aktiviteter inom centrumbildningarna är

- Nätverk mellan kommuner och/eller skolor kring speciella utvecklingsområden
- Handledning för rektorer och lärare, enskilt, i grupp eller i skollag
- Seminarier/kurser/handledning i utvärdering
- Forskningscirklar
- Öppna forum för skolutvecklingsfrågor för politiker, förvaltningstjänstemän, rektorer m fl
- Öppna föreläsningar
- Gemensamma utvecklingsprojekt lärarutbildning/skola
- Praktiken i lärarutbildningen som mötesplats

Av den sammanställning som Skolverket och Högskoleverket gjort av läget hösten 1998 framgår bl a att de regionala centrumbildningarna fortfarande främst är styrda av högskolorna och att det jämbördig-parts-förhållande som framförts som eftersträvansvärt i decentraliseringens tid än så länge lämnar mycket övrigt att önska. Samtidigt är det ett sådant förhållande som skulle kunna utgöra grund för ett dynamiskt samspel kring skolutveckling, kompetensutveckling, forskning och lärarutbildning. Detta kräver ett gemensamt engagemang från kommuner, förskolor, skolor, lärare och lärarnas organisationer.

För vissa områden har centrumbildningar tillskapats som fyller inte bara regionala behov utan också har nationella uppdrag.

2.

Skola i utveckling – ett skolverksprojekt

”Man kan skriva in hur många önskvärda mål som helst i de statliga styrdokumenterna, men utan en dynamisk, lokal utvecklingsmiljö och utan skolpersonalens aktiva och engagerade medverkan, faller dess skrivningar som torra löv till marken”

Skolfrågor – Om skola i en ny tid (SOU 1997:121)

En utgångspunkt för den här rapporten är de samlade erfarenheter som vunnits i Skolverkets projekt Skola i utveckling som avslutades hösten 1998. I det här kapitlet redovisas idén med samt utformningen och genomförandet av projektet. I kapitel 3 redovisas projektet ur ett mer innehållsligt och resultatintat perspektiv.

Utifrån ansvarspropositionens tal om ”det goda exemplets makt” inriktades, som tidigare nämnts, mycket av utvecklingsstöd och projektverksamhet under Skolverkets första år mot att utveckla ”goda exempel” och goda modeller. Det gällde exempelvis skolors arbete för jämställdhet, mot mobbning och mot främlingsfientlighet och rasism. Som stöd för genomförandet av läroplansreformerna utsågs ett 120-tal skolor som referensskolor²⁰. Skolorna uppdrag var att både dokumentera sin verksamhet och att sprida sina idéer till andra skolor, bl a genom att ta emot studiebesök från andra skolor.

En allmän slutsats från dessa och tidigare erfarenheter av utvecklingsarbete och stöd till skolutveckling är att man kan ifrågasätta hur fruktbart det är att försöka utveckla generella lösningar på lokala problem. (Jfr kap 1). Det är därför tveksamt om ambitionen skall vara att utveckla generella modeller som skall

anpassas till lokala villkor och förutsättningar – att den snarare skall vara att skolor utvecklar lokala lösningar på sina problem och i det arbetet får möjligheter att ta del av andras erfarenheter. De verkligt ”goda” och framgångsrika exemplen kan dessutom ibland ge helt andra reaktioner än som avsetts hos skolor som har väsentligt annorlunda förutsättningar.

Det traditionella sättet för staten att stödja skolutveckling har varit att ge skolor direkt ekonomiskt stöd, respektive att ge fortbildningsanordnare medel för att anordna fortbildning. Resultaten av dessa statliga insatser har i den mån de varit påvisbara inte stått i relation till insatserna. Organiseringen av både stöd till skolutveckling och fortbildning har ofta utgått från ett ’uppifrånperspektiv’ och inte tagit sin utgångspunkt i det lokala perspektivet. Dessutom har skolutveckling och kompetensutveckling ofta setts som olika och inbördes fristående vägar att förbättra skolans verksamhet. Att koppla ihop och se lokal skolutveckling och personalens kompetensutveckling som en helhet har dock framträtt som alltmer väsentligt i det förändrade ansvars- och styrsystemet.

Erfarenheter och forskningsresultat visar att utveckling av en verksamhet sker i det dagliga arbetet och är beroende av personalens lärande och reflekterande över den egna praktiken. Också inom aktuell skol- och lärarforskning finns det en stark uppslutning kring att lärare behöver få reflektera över sin yrkespraktik. Att betona och understryka sambandet mellan lokal skolutveckling och lärares professionella utveckling utgår från synen på utvecklingsarbete som en process, en process som tar tid och att kompetenshöjande insatser måste ses som en del av den processen. Det ’horisontella lärandet’, där lärare ges möjlighet att reflektera över sin egen praktik och diskutera den både med andra inom den egna skolan och med lärare från andra skolor och på så sätt ta del av andras praktik, är ett led i lärares professionella utveckling och därmed också i skolans utveckling. Samtidigt behöver denna diskussion också inspireras av och utmanas av resultat från forskning och annan kunskapsutveckling. Detta synsätt har legat bakom de ställningstaganden som Skolverket har gjort inför projektet Skola i utveckling.

Erfarenheter från olika skolutvecklingsprojekt, såväl svenska som internationella, pekar på vikten av att den enskilda skolan och de som arbetar där är delaktiga i såväl att uppleva och formulera problemet som att diskutera och utforma lösningar. Det finns inte en modell av hur skolutveckling går till. Skolor har olika villkor, förutsättningar, kulturer, traditioner, olika behov av vad

slags kunskap som behöver tillföras. Att lära av varandra och av den egna praktiken är en väg att utveckla den vidare.

Den utgångspunkt som Skolverket utifrån denna bakgrund formulerade för bl a Skola i utveckling var att det gäller

att stimulera en utvecklingsprocess hos skolor och lärare som bottnar i deras egna behov, önskemål och förutsättningar där det ges möjligheter att skapa olika lösningar med utgångspunkt i målen – inte att åstadkomma vissa i förväg bestämda förändringar eller aktiviteter. Detta innebär också att det inte längre handlar om att sprida modeller utan om att låta lärares och skolors erfarenheter möta och stimuleras av andras erfarenheter och tänkande.

2.1 Bakgrund, idé och design

Bakgrund och utgångspunkter

När den nya ansvarsfördelningen genomfördes fanns en föreställning att man kunde förlita sig på kommunerna och att statens roll inte var så betydelsefull. Många trodde exempelvis att en pedagogisk och organisatorisk nydaning av skolan skulle följa i spåren av decentralisering, avreglering och ett lokalt ansvar och frirum. Det blev inte riktigt så och ganska snart kom det signaler om att reformgenomförandet gick trögt. Skolverket valde som statlig skolmyndighet från början en ganska tillbakadragen roll för att markera den ändrade ansvarsfördelningen. Det innebar att verket genomförde ganska omfattande informationsinsatser, gjorde enstaka punktinsatser riktade mot kommuner och skolor men i mycket valde "att verka genom andra". Att utbilda resurspersoner, utse de ovan nämnda referensskolorna samt att utarbeta kommentarer och referensmaterial var inslag i denna strategi.

Samtidigt hade staten genom Skolverket också ett ansvar för skolans utveckling, men det krävdes ett annat sätt att förhålla sig än tidigare för att främja en utveckling mot målen. Den tillbakadragna hållning som var nödvändig i den första brytningstiden måste förändras, men hur? Frågan blev: hur kan Skolverket använda sin kunskap, sina medel och sin personal för att främja skolans utveckling utan att falla tillbaka i statens tidigare mer föreskrivande och normerande roll? Hur kan man använda erfarenheter från tidigare skolutvecklingsprojekt? Och hur kan Skolverket finna former och arbetssätt som utgår från de enskilda skolornas behov, förutsättningar och erfarenheter?

Det är mot denna bakgrund projektet Skola i utveckling formades, som både en skolutvecklingsprojekt och ett kunskapsutvecklande projekt.

Utgångspunkter för Skolverkets projekt var

- stark respekt för ansvarsfördelningen mellan stat och kommun men också betoning av att staten har en roll i att främja skolans utveckling
- att skolutveckling sker i skolan och utifrån den lokala skolans villkor, engagemang och förutsättningar
- att skolans utveckling och lärares kompetensutveckling har nära samband
- att skolor och lärare kan dela erfarenheter med varandra och bidra till varandras lärande och utveckling, till det "horisontella lärandet"
- att det finns en mångfald av vägar till framgång.

Syfte och utformning

Strategin i Skola i utveckling utgår från att syftet är att stimulera en utvecklingsprocess hos skolan och lärarna som bottenar i deras egna behov, önskemål och förutsättningar, inte att åstadkomma vissa i förväg bestämda förändringar eller aktiviteter.

Flera syften

Skola i utveckling- satsningen beskrevs ovan som både ett skolutvecklingsprojekt och ett kunskapsutvecklingsprojekt. Den hade alltså flera syften.

- Att finna och utveckla former för att stödja skolors utveckling på deras egna villkor och utifrån deras behov och förutsättningar.
- Att bidra till att skolors erfarenheter kan få ringar-på-vattnet-effekter med inriktning mot att stimulera tänkandet hos andra, byta erfarenheter med varandra.
- Att vinna kunskap om skolors utvecklingsprocesser, utvecklingsvillkor och deras kompetensutvecklingsbehov såväl inom de olika utvecklingsområdena som mer generellt.
- Att få kunskap om vad som faktiskt utvecklas inom respektive område.
- Att utveckla Skolverkets olika sätt att arbeta med stöd till skolutveckling.

Ett antal huvudfrågor formulerades som projektet skulle ge ett svar på

- Vad händer i utvecklingsprocessen när skolor bestämmer sig för att arbeta med utveckla ett område? Vad utvecklas? Hur olika vägar och lösningar väljer man? Finns det generella mönster, hinder, betingelser som är gynnsamma eller t o m avgörande? Finns det betingelser som är betydelsefulla för just ett speciellt utvecklingsområde? Vad händer i skolors utvecklingsarbete mer generellt idag i Sverige?
- Vilken kompetens anser sig skolorna behöva utveckla och på vilket sätt? Finns den tillgänglig? Vilket typ av stöd och stimulans behövs och hur? Ekonomiskt, form av handledning, erfarenhetsdelning eller kunskapsstillskott? Vilken infrastruktur behöver byggas upp för att svara mot de lokala skolornas behov, lokalt, regionalt, nationellt?
- Hur kan Skolverket forma sin roll på ett sätt så att man kan uppfattas som stöd för den enskilda skolans utveckling utan att därmed ta över och styra den?

Utvecklingsområden

Utifrån att det nationella ansvaret för skolutveckling är särskilt kopplat till genomförandet av reformer och att stödja bristområden i någon mening valdes sju utvecklingsområden för projektet, områden som svarade mot en nationell prioritering.

- *Värdegrunden i praktisk tillämpning*
- *Att arbeta med mål och resultat*
- *Elevers inflytande och arbetet i skolan*
- *Läs- och skrivutveckling*
- *Bild och media*
- *Internationalisering*
- *Informationstekniken i undervisningen*

Det är områden som svarar mot väsentliga inslag i reformeringen av skolan, som genom uppföljning och utvärdering visat sig vara bristområden eller som utgör väsentliga inslag i de förändringskrav som ställs på skolan i en förändrad omvärld. Det är sju nationellt utpekade utvecklingsområden.

Det är dock inte möjligt att skapa utvecklingsområden som i skolans verksamhet är fristående från andra delar. I skolans verksamhet är de inbäddade i helheten och de olika områdena hänger mer eller mindre samman med varandra.

Samtidigt är det just genom att sätta strålkastaren på en fråga som man kan se hur frågan hanteras, hur den samspelar med andra, i vilka sammanhang den ingår, om den tonar bort eller fram...

Anmälan och urval

Frågan var om ett mindre antal särskilt utvecklingsinriktade skolor skulle sökas eller om ett friare anmälningsförfarande skulle tillämpas? Det fanns skäl som talade för båda sätten. Beslutet blev ett öppet anmälningsförfarande och av ungefär 1 000 intresserade skolor valdes ca 300 ut utifrån att

- skolorna skulle vara geografiskt spridda över landet
- olika skolformer skulle vara företrädna
- såväl skolor som kommit långt i sitt utvecklingsarbete och de som låg i startgroparna skulle finnas med för att så långt möjligt spegla skolors verklighet.

Efter många överväganden beslöts att ta med så många som 300 skolor. Detta skulle möjliggöra representation av olika skolformer, geografisk spridning och variation. Många skolor skulle också kunna ge större effekt i nästa led i form av nya nätverk för erfarenhetsdelning mm.

Projekttiden sattes till två år. Även om en längre projektperiod skulle varit önskvärd bedömdes det som svårt såväl ekonomiskt som praktiskt. Att göra en uppföljning av skolorna 1-2 år efter projekttidens slut fanns med som en möjlighet.

Dokumentation

Erfarenheter av skolors egen dokumentation av sitt utvecklingsarbete i tidigare skolutvecklingsprojekt var ganska dåliga. Ofta beskrev rapporterna konkret vad man gjort utan att processen beskrevs. Mycket sällan gjordes analyser eller reflektioner av vad som skett. Ibland beskrevs mer av vad man tänkte och ville att resultatet skulle bli än vad det blev. Dessutom skrev skolorna på olika sätt, ibland också på ett sätt som man uppfattade var anpassat till myndighetens önskemål och dokumentationen blev ibland viktigare och krävde mer energi än utvecklingsarbetet. Rapporterna blev ibland så olika att det var svårt att sammanställa resultaten. Dessvärre var de inte heller alltid användbara för skolans eget arbete med att utvärdera och utveckla skolan, vilket var allvarligt eftersom skolornas dokumentation av sin egen verksamhet är ett viktigt led i deras egen utveckling.

Inom Skola i utveckling valdes mot denna bakgrund en annan väg att följa och dokumentera skolornas arbete. Skolorna själva skulle dokumentera sin verksamhet för sina egna behov. Skolverkets behov av information skulle tillgodoses genom särskilda "rapportörer" med uppgift att beskriva och analysera processer och resultat i skolornas utvecklingsarbete, att fånga vad som var gemensamma inslag, vad som var unikt och vad som kanske var innovativt.

Projektorganisationen

Inom Skolverket skapades ett paraplyprojekt som fick ansvar för hela satsningen, för planering och samordning. Rapportörgruppen formade ett eget delprojekt med sin handledare. För varje utvecklingsområde skapades ett projekt med 4-5 medarbetare i Skolverket, sammanlagt sju projektgrupper. Deras uppdrag var att praktiskt besvara frågan: hur skall Skolverket utveckla sin roll gentemot kommuner och skolor och sitt sätt att använda medel för utveckling och kompetensutveckling inom respektive område. Mer konkret innebar detta att de skulle

- samla in och bidra med kunskap inom området
- förmedla kontakter med forskare och forskning, andra skolor, utbildningsanordnare m fl
- stödja nätverksbildning och erfarenhetsutbyte
- vara bollplank och samtalspartner till skolorna
- inventera kompetensutvecklingsbehov
- ekonomiskt kunna stödja sådana kompetensutvecklingsinsatser som låg inom ramen för uppdraget och inte hörde till det kommunala ansvaret.

2.2 Skolverksprojektet

Uppdraget för skolverksprojektet var alltså att utveckla former för att stödja och stimulera skolornas arbete och tanken var att de skulle ha en servicefunktion i relation till skolorna och deras utvecklingsarbete. De skulle dela med sig av kunskap, kunna diskutera var möjligheter till kompetensutveckling finns och bidra ekonomiskt, förmedla kontakter med andra skolor, forskningsinstitutioner m fl.

Vad har projektet gjort?

De sju projektgrupperna har arbetat på något olika sätt men efter samma huvudlinjer. Varje projektmedlem har varit kontaktperson för 8-10 skolor och haft

ansvaret för kontakten med skolorna under projekttiden. Antalet besök på skolorna har varierat. I flertalet fall har ambitionen varit ett besök per termin, men detta har inte alltid kunnat genomföras. Besöken har kompletterats med kontakt via telefon, fax, brev. Första besöket var av mer explorativ karaktär men därefter har besöken alltmer inneburit samtal om behov av kompetensutveckling, kunskapstillskott, förmedling av kontakt med andra skolor och utbildningsanordnare samt om innehåll i gemensamma träffar och nätverksträffar. Projektet har kunnat bevilja ekonomiskt stöd till studiebesök, handledning och vissa andra kompetensutvecklingsinsatser.

Varje projektgrupp inbjöd sina skolor till en upptaktskonferens där projektets syften klargjordes, liksom arbetsformer och arbetssätt i projektets olika delar. På konferenserna medverkade föreläsare med speciell kunskap inom respektive utvecklingsområde för att stimulera till diskussion och nytänkande. Dessa första träffar var gemensamma för alla skolor inom området. Inom flertalet områden kom önskemål om att fortsätta konferenser och träffar skulle ske mer skolformsvis och årskursvis. Man såg erfarenhetsutbytet mer meningsfullt med kollegor inom samma stadium. Fortsättningsvis anordnades flertalet konferenser, seminarier och träffar i de nätverk som byggdes upp (ofta på skolornas egna initiativ) utifrån skolformer eller annan intresseindelning. Skolorna stod också i allt ökad utsträckning som värdar för träffarna. En generell modell för träffarna har varit en kombination av kunskapstillskott, i form av exempelvis en föreläsare, och erfarenhetsutbyte och diskussion och när så önskats behandling av något gemensamt tema, t ex arbetslagsuppbyggnad.

Samtliga projektgrupper har tagit fram kunskapsöversikter av olika slag som skolorna fått ta del av. Det har varit

- översikter av litteratur och forskning inom området
- förteckning över kompetensutvecklingsmöjligheter och utbildningsanordnare
- listor över resurspersoner och skolor och projekt som arbetat eller arbetar med området mm.

Några erfarenheter från skolverksprojektet

Skolorna inom alla områden hade olika förväntningar, olika inriktning på sitt utvecklingsarbete och var i olika stadier i sin utvecklingsprocess. Detta var huvudsakligen positivt, men det förekom också skolor – om än ganska få – som inte tyckte att de hade något att hämta från de andra.

En gemensam erfarenhet är att många lärare är ovana att diskutera sitt arbete med lärare från andra skolor, att dela med sig och ta del av andras arbete. Just detta har dock blivit det mest uppskattade vid de gemensamma träffarna, och önskemålen om mer tid för erfarenhetsutbyte har blivit allt starkare under projektidens gång. I mötet med kollegor från andra skolor har lärare speglat sin egen situation i 'horisontella' samtal och märkt hur självförtroendet har växt, hur man både kan ta och ge. Erfarenhetsutbytet med kollegor från andra skolor har också blivit en katalysator för det egna skolornas samtalet.

Det har uppfattats mycket positivt att skolor stod som värdar för seminarier och nätverksträffar. Dels kände sig värdskolorna sedda och de stärkte tilltron till sitt eget arbete, dels uppskattades programmet av deltagande skolor, inte minst genom de konkreta exemplen de fick ta del av från värdskolorna. I utvärderingen av en nätverksträff uttryckte en deltagare det så här:

"Värdfolket gjorde detta seminarium till en uppfriskande dusch i möjligheterna vatten."

Samtidigt har det ibland varit svårt att hålla samtalen från de mycket praktiska vardagsfrågorna som om hur man sätter betyg i C-språk eller arrangerar elevens val. Strategiskt och långsiktigt tänkande är inte så lätt och det kan vara svårt att utnyttja vunna resultat och positiva erfarenheter i det fortsatta arbetet. Det har ofta varit svårt att skilja på mål och medel.

Spontana nätverk bildades inom många områden ganska tidigt i projektet och många skolor besökte varandra på egna initiativ.

Samarbetet med och involveringen av föräldrar har skiftat mycket liksom i vilken utsträckning eleverna har involverats direkt i projektarbetet. Vid nätverksträffar med gymnasieskolor har ofta elever funnits med.

Intresseanmälan till Skolverket skulle skrivas under av en representant för skolornas huvudmannen för att garantera ett intresse från kommunens sida, men stödet och intresset från kommunala politiker och styrelser har varierat mycket mellan skolor och kommuner.

Byte av skolledare och organisatoriska förändringar som sammanslagningar av skolenheter etc har påverkat arbetet och i många kommuner har det varit stor turbulens i organisation under projektåren.

Det har funnits något av en allmän utvecklingseffekt som grundar sig i det faktum att man som skola blivit uppmärksammat på något sätt, av Skolverket via rapportörers och via skolverksanställdas besök och frågor, genom att kommunen intresserat sig etc. Detta är långt ifrån något ovanligt förhållande i utvecklingsområden – att intresse utifrån ger stimulans och kan sätta igång processer.

När det gäller kompetensutveckling är skillnaderna mellan områdena stora i hur man definierar sina behov, men det skiljer sig också mellan skolor. De skolor som vid projekttidens början redan var på god väg med sitt utvecklingsarbete kunde också utnyttja projektet för att stärka sina positioner, använda kompetensutvecklingsmöjligheter mm. Skolor som var just i starten hade ofta en ganska lång startsträcka och det var först i projektets sista period som de kom igång och också kunde börja formulera sina kompetensutvecklingsbehov. För dem skulle projektet behövt vara längre.

Från början hade en del skolor föreställt sig att Skolverket skulle spela en mer aktiv roll som mer hade stämt med tidigare projektänkande. Det skedde dock en förändring i uppfattningar under projekttidens gång. Skolverkets olika insatser blev uppskattade, framför allt nätverksträffar och bollplanksrollen. Samtidigt framhöll många det värdefulla i att själva få utforma sin verksamhet utan pekpinnar. I uppföljningar efter projekttidens slut var det övervägande flertalet av skolorna positiva till den roll som Skolverket spelat och önskade en sådan roll också i fortsättningen.

Det svåraste har varit att förankra projekten, att få alla med. ”Det mest positiva har varit att lärare fått syn på sitt eget arbete”. En slutkommentar från en utvärdering efter projekttidens slut:

”Vi har blivit mycket bekräftade och lärt oss att värdera det vi själva gör.”

2.3 Rapportörsprojektet

Syfte och uppläggning

Uppdraget

Rapportörsprojektet tillkom för att få en dokumentation av skolornas utvecklingsarbete. Denna dokumentation skulle dock inte ersätta skolornas egen dokumentation utan snarare avlasta skolorna från att dokumentera 'för Skolverket'.

Uppdraget formulerades som att beskriva skolornas utvecklingsarbete inom de sju utvalda områdena. Beskrivningen skulle dels gälla innehållsliga aspekter av utvecklingsområdet, dvs av vad man gjorde och ville åstadkomma, och dels själva utvecklingsprocessen, dvs hur skolorna gjorde för att få till stånd den önskvärda utvecklingen. Hur byggde man t ex upp kompetensen för att arbeta med det man avser att utveckla, hur involverades så många som möjligt i arbetet, hur följde man upp vad som hände etc. Eftersom det fanns en förväntan om att det skulle se olika ut på de deltagande skolorna formulerades uppdraget som att beskriva variationen av 'uttolkningar' (vad) av de sju områdena såväl som variationen av utvecklingsprocesser (hur).

Varje rapportör skulle göra en rapport per år för var och en av 'sina' skolor med utgångspunkt i de intentioner som finns på skolan. Därutöver skulle det för varje utvecklingsområde skrivas en gemensam rapport.

Utgångspunkter

Uppdraget omfattade att dokumentera utvecklingen av och beskriva något som inte var känt på förhand. Dessutom fanns förväntningar om att det kunde se olika ut på de deltagande skolorna.

Det fanns inga föreställningar om att skolorna borde göra på något särskilt sätt²¹. Uppdraget gällde beskrivning och analys – inte värdering av skolornas arbete. Beskrivningen skulle omfatta det generellt intressanta – mot bakgrund av att det saknades facit. Hur kan man beskriva något som man inte vet vad det är? Hur kan man se utan att sätta på några särskilda glasögon? Risken är att man inte ser någonting.

En annan utgångspunkt skulle vara det lokala perspektivet eller skolperspektivet. Innebörden i det är långt ifrån självklar och något som diskuterades under hela projektiden. Ännu krångligare blir det om man beaktar att alla skolor som har ställt upp på det här projektet har sagt sig vilja utveckla hela skolan. Det leder till frågor som: vems/vilkas initiativ, intentioner, lösningsförslag etc är det som kommer att beskrivas som 'skolan'.

Ytterligare en svårighet är vad som skall betraktas som skolans intentioner. Är det vad som är formulerat skriftligt, eller vad som framförs i samtal eller visas i handling? Skolans intentioner behöver kanske inte heller sammanfalla med skolans självförståelse. För att hantera detta i beskrivningen av skolornas intentioner skulle rapportörerna söka svar på frågor som:

"Hur framstår området (elevinflytande, bild och media etc) ur skolans perspektiv?"
"Vilka frågor och fenomen arbetar man med under beteckningen 'elevinflytande' etc?"

Beskrivningarna skulle omfatta den variation som utvecklades inom respektive utvecklingsområde. Jämförelsen mellan skolorna syftade till att beskriva skillnader och variationer – inte till värdering i form av bättre eller sämre. Vad är då poängen med att beskriva variationen mellan skolorna? För det första, om man inte har några särskilda glasögon eller kategorier att utgå från i beskrivningen av vad som sker, kan jämförelsen mellan skolor i jakt på variationer vara ett sätt att få syn på det man är ute efter. Det ger uppmärksamheten en annan inriktning – man letar inte efter fenomen av en viss art utan man försöker komma underfund om på vilka sätt den ena skolan skiljer sig från den andra i olika avseenden.

För det andra, om det inte finns något facit som utvecklingen kan bedömas mot, kan en beskrivning av variationen ge en grund för att tala om utvecklingen? Den kan bidra med att formulera de alternativa uttolkningar av frågorna och deras innebörd inom de olika utvecklingsområdena som de medverkande skolorna utvecklade och därmed till en rikare och mer nyanserad förståelse av området. Därigenom kan den också bidra till utvecklingen av ett tänkande omkring det område som skall utvecklas och i förlängningen till en referensram att relatera sina förslag och överväganden mot.

Ansats och metod

Kvalitativ ansats

Uppdragets karaktär omöjliggjorde en kvantitativ ansats, dvs en beskrivning av förekomsten och omfattningen av t ex olika slags verksamheter eftersom det hade förutsatt en formulering av vad som skulle beskrivas innan projektet startade. Istället valdes en kvalitativ ansats som tillät att frågor och fenomen kunde ta form efter hand.

Arbetet påminde till en del om vad som inom forskningen kallats teorigenere-
rande ansats²², som just har en inriktning mot att fånga upp och gestalta viktiga
fenomen och frågor samt ge dem en struktur. Med en sådan ansats låter man
frågeställningar och kategorier successivt ta form i ett samspel med de data
man samlar in. Växelspelet mellan data och kategorier och strukturer för att
beskriva data innebär att såväl utformningen av kategorier som beslutet om
vilka data som är viktiga att samla in bestäms efter hand.

Forskningsresultaten med en sådan ansats är inte i form av bekräftade eller avvisade hypoteser, det gäller inte att konstatera hur något är, eller hur spritt ett visst fenomen är eller effekten av något. Istället är resultaten de kategorier och strukturer man utvecklar för att beskriva och analysera det studerade fenomenen.

Eftersom syftet med rapportörsprojektet inte har varit att fastslå en sanning eller värdera verksamheten utifrån ett facit utan snarare kan beskrivas som meningsskapande – att strukturera och bidra till ett 'ordnat' samtal om de sju utvecklingsområdena samt om skolutveckling, påminner det i flera avseenden om en teorigenererande forskningsansats:

- 1) Utgångspunkten var de olika skolornas intentioner och sammanhang. Visserligen var de sju områdena som skulle utvecklas fastslagna från början men om vi ser dem som ett slags diffust avgränsade 'tomma mängder' som projektet skulle fylla med innehåll så håller nog ändå analogin.
- 2) Det går inte att rapportera allt – någon form av selektivitet behövs. Dels har vi talat om att jaga intressanta exempel men också att beskriva variationen mellan (och inom) skolorna. Genom att analysera variationen kan kategorier successivt utvecklas (t.ex. typer av projekt) för att strukturera den variation som föreligger.
- 3) Resultatet blir i form av beskrivningar av intressanta exempel, variationer av uttolkningar, alternativa utvecklingsprocesser samt kategorier och relationer mellan kategorier som ett sätt att ge innebörd åt såväl exempel som variationer.

Att beskriva variationer

För att analysera variationerna i skolornas utvecklingsarbete arbetade några av grupperna med ett slags fenomenografiska analyser²³. Det är framförallt tre aspekter av fenomenografin som gjorde den lämplig som förebild i början av projektet:

- dess inriktning mot ett *deltagarperspektiv* eller ett nerifrånperspektiv (fenomenografin studerar hur människor uppfattar olika aspekter av omvärlden)
- dess inriktning mot att beskriva *skillnader och variationer* (denna inriktning gör att man kan åstadkomma två saker på en gång: utgå från de data man har samtidigt som man kan 'höja' sig över data och göra den annars ohanterbara datamängden gripbar)

- dess inriktning mot att *formulera det oformulerade*. (Den fenomenografiska ansatsen ger en möjlighet att formulera de intentioner som skolorna inte har formulerat men som på något sätt finns där).

Det var i ett relativt tidigt skede av projektet som några av grupperna arbetade fenomenografiskt. De kategorier som därmed framträdde låg sedan till grund för den fortsatta datainsamlingen och struktureringen av arbetet.

I det här sammanhanget kan det finnas anledning att poängtera att även om rapportörsprojektet hade drag som påminner om kvalitativa forskningsansatser har ramarna för projektet inneburit framförallt tidsmässiga begränsningar. Det fanns t ex ingen möjlighet att göra den typ av etnografiska närstudier som ofta sker i en teorigenererande ansats då man på halvtid skall följa 8-10 skolor utspridda över hela landet och samtidigt hinna träffa och arbeta tillsammans med de andra i områdesgruppen. Det är viktigt att påminna om dessa förutsättningar eftersom förväntningarna på vilka typer av resultat man kan få fram annars blir felaktiga. Samtidigt är en konsekvens av rapportörsprojektets uppläggning att det mer liknar forskning än t ex en utvärdering, eftersom projektet inte bara skulle följa utan också konstruera de kategorier varigenom man kunde beskriva vad som hände i skolorna. Ett sätt att beskriva rapportörsprojektet är att det innebar att en rad rapportörer flög över skolorna på låg höjd ett antal varv och försökte snappa upp vad som pågick. Emellanåt steg man ur planet och 'klev ner' i verksamheten, men det kunde endast bli i mycket begränsad omfattning.

Uppläggning

Till varje utvecklingsområde knöts 3-6 rapportörer som var och en svarade för dokumentationen av 8-10 skolor. Hela rapportörsgruppen har samlats några gånger om året i internatform då såväl principiella frågor som mer konkreta planeringar av arbetet har diskuterats. Däremellan har rapportörerna varit ute på 'sina' skolor och samlat material, suttit själva och skrivit, träffats i sina respektive områdesgrupper och ibland träffat handledaren.

Arbetet i grupperna

En viktig förutsättning för projektets fortskridande var arbetet i områdesgrupperna. Det var där som samordningen av arbetsinsatserna gjordes. Gruppdiskussionerna var också ett sätt för den enskilda rapportören att få syn på och hjälp med sitt eget arbete.

En viktig aspekt av områdesgruppernas arbete var att man kunde fördela arbetet och utnyttja varandras tysta kunskaper om sina respektive skolor. I gruppen kunde man således fördela olika frågor, som man studerade närmare på sina egna skolor för att med utgångspunkt från det analysera och dra slutsatser. Dessa slutsatser kunde sedan prövas gentemot de andra i gruppen som ju direkt kunde svara på om det stämde för deras skolor eller inte. Och kunde de inte direkt svara så kunde de relativt snabbt ta reda på det. På så vis kunde grupperna utnyttja de erfarenheter som gjorts på de olika skolorna utan att de nödvändigtvis var formulerade i skrift.

Förloppet

Efter en upptaktskonferens i augusti 1996 planerades det första årets arbete. Därefter började rapportörerna besöka sina skolor och påbörjade datainsamlingen.

Projektet började mycket olika för de olika rapportörerna. Dels beroende på att skolornas öppenhet och villighet i att introducera rapportören varierade och dels beroende på rapportörens egen person och bakgrund. En del av rapportörerna hade många års skolerfarenhet som lärare eller som lärarfortbildare medan en del var helt 'gröna'. Betydelsen av denna skillnad skall nog inte underskattas. När någon av de 'gröna' rapportörerna beskrev hur svårt det kunde vara att hitta dörren man skulle gå in i på skolan kan det synas som en lustig detalj men också som ett uttryck för hur många slags kompetenser som behövs för att 'röra sig' och hitta i skolan. Tiden för rapportören att 'ta sig in' på skolorna varierade liksom tiden för uppbyggandet av ett eget kontaktnät på skolan utöver den kontaktperson som varje skola hade utsett.

En svårighet i början hängde ihop med avsaknaden av tydliga beskrivningar av vad rapportörerna skulle studera. Skolorna följer ju inte heller en 'projektlogik', dvs att börja med att formulera ett syfte och därefter välja väg. Man kan därför inte utgå från att det går att få svar på frågor om hur man på skolan ser på t ex internationalisering på en skola som sagt sig vilja arbeta med detta område.

Flera rapportörer var också frustrerade i början av att det som hänfördes till utvecklingsarbetet på skolan inte var omedelbart lätt att uppfatta som hörande till området. Ibland verkade det som att rubriken på utvecklingsområdet egentligen inte hade någon större betydelse. Det tycktes som om man kunde ha vilken beteckning som helst, bara man kallade det man höll på med för något.

Under det första året gjorde de flesta grupperna en gemensam analys av samtliga skolor i området vilket resulterade i en första kategorisering. Denna styrde delvis den fortsatta datainsamlingen och uppläggningsen av arbetet. Efter första året skrevs en gemensam lägesrapport för varje område.

Efter det första året fanns på så vis en struktur för datainsamlingen. Man fyllde på beskrivningarna av de gemensamma kategorierna utifrån sina respektive skolor. Därutöver formulerades ett antal frågor som fördelades mellan rapportörerna.

De gemensamma kategorierna samt de särskilda frågorna utgjorde en struktur för det andra årets arbete. Varje rapportör beskrev sina skolor i relation till gemensamma kategorier men fördjupade sig också i någon av frågorna. Vid områdesträffarna validerades resultaten av de frågor man undersökt gentemot de övriga rapportörernas arbete.

Rapportörsprojektet resulterade dels i Skolbeskrivningar, en kort beskrivning av områdets utveckling på skolan samt något exempel litet närmare beskrivet²³, och dels som områdesrapporter, med sammanfattande beskrivningar av verksamheten inom utvecklingsområdet. De sju områdesrapporterna är:

Att upptäcka språket – läs- och skrivutveckling

Verktyg som förändrar – informationstekniken i undervisningen

Inflytandets villkor – elevers inflytande och arbetet i skolan

Att möta det annorlunda – internationalisering

Samtal för förändring – att arbeta med mål och resultat

Gemensamhet i mångfalden – värdegrunden i praktisk tillämpning

Bland eldsjälar och esteter – bild och media

Erfarenheter från rapportörsprojektet

Uppläggningsen och genomförandet av rapportörsprojektet bestämdes i stor utsträckning av utgångspunkter och förutsättningar för projektet. En aspekt av det var att varje rapportör skulle följa 8-10 skolor som var utspridda över landet. Mycket tid har gått till resor liksom till att träffas i områdesgruppen varför den effektiva tiden ute på skolorna i en del fall blev ganska liten. Detta hade kanske inte varit något större bekymmer om inriktningen från början varit tydligare angående vilka aspekter av skolornas verksamhet som skulle följas upp. Då skulle det gått att strukturera hårdare och vara mer systematisk i insamlandet. Med projektets öppna, kvalitativa inriktning får emellertid upptäckten av de fenomen

men som skall studeras och skapandet av kategorier för att beskriva och analysera fenomenen en stor betydelse. Det man kan fråga sig i efterhand är om det hade gått att få fram intressantare bilder genom att koncentrera arbetet och följa betydligt färre skolor.

Att beskriva skolors utvecklingsarbete

Att dokumentera ett utvecklingsarbete är vanskligt. Det finns alltid en risk att tillskriva skolorna en logik eller en rationalitet som är felaktig och som därför får verksamheten i skolan att framstå som torftigare än den är. Att låta skolorna själva dokumentera sitt arbete har emellertid inte heller varit en framkomlig väg. I det här projektet har funnits en medveten inriktning mot att inte tillskriva skolorna en logik de inte haft. Samtidigt gjordes en planering av datainsamlingen över de två åren på så vis att arbetet till en början inriktades mot skolornas intentioner, vad de ville åstadkomma med utvecklingsarbetet, därefter skulle beskrivningen gälla vad man gjorde på skolorna och mot slutet försöka komma åt 'hur det blev'. Det är långt ifrån säkert att det är en ordning som svarar mot skolornas ordning. Också den indelning i utvecklingsområden som gjordes på Skolverket kan skapa en illusion av en rationalitet som inte finns. Det kan skapa förväntningar om att skolorna väljer att utveckla sig inom något av områdena, börjar med att diskutera hur, för att därefter genomföra olika saker. I själva verket torde den vanligaste vägen vara att man har arbetat med vissa saker eller ämnar börja, så ser man att det kanske skulle kunna gå att benämna i enlighet med något av Skolverkets utvecklingsområden, varför man anmäler sitt intresse för att medverka. När sedan en rapportör dyker upp och försöker nysta fram intentioner med utgångspunkt i områdets rubricering är risken stor att man talar förbi varandra.

Rapportörsrollen

Man skulle kunna skriva mycket om rapportörsrollen, som inte har varit okomplicerad. Här skall vi dock endast lyfta ett par dimensioner som kan vara viktigt att reflektera över i verksamheter av det här slaget.

Rådgivare – observatör

Beroende på hur mycket tidigare erfarenheter av t ex lärarutbildning som rapportörerna hade, upplevde de att skolorna förväntade sig hjälp och råd. Detta förstärktes av att man på skolorna hade svårt med att det kom två slags personer från Skolverket med olika uppgifter. De rapportörer som tidigare haft en mer rådgivande roll hade också ibland svårt att inte värdera det skolorna gjorde.

Strävan var ändå att i så hög utsträckning som möjligt förhålla sig neutral och beskriva det man såg. Vilket naturligtvis inte är detsamma som att rapportörerna inte påverkade skolorna.

Främling – insider

Av naturliga skäl varierade rapportörerna i denna dimension bl.a. beroende på sina tidigare erfarenheter. Att hitta balansen mellan att vara främling och försöka bli insider är en känd problematik i kvalitativ forskning. I rapportörsprojektet blev effekterna av alltför stark betoning på insiders förståelse eller främlingens misstänksamhet tydliga. För att balansera bägge extremerna var arbetet i områdesgruppen viktigt.

Grodperspektiv – fågelperspektiv (örn eller tryffelsvin)

En svår avvägning var hur nära man skulle gå i olika frågor. Går man alltför nära riskerar man förlora överblicken, blir perspektivet för distanserat ser man inte detaljer och nyanser. Med de tidsmässiga begränsningarna var det dock svårt att annat än i undantagsfall gå riktigt nära.

2.4 Roller och rollkonflikter

Projektets uppläggning, med skolverksmedarbetare med uppgift att stödja och stimulera skolornas arbete och rapportörer som skulle följa och studera skolornas arbete, var en medveten strategi liksom att dessa grupper skulle arbeta åtskilt från varandra. Denna uppläggning gav dock upphov till vissa oklarheter. Både skolverkspersonal och rapportörer besökte skolorna och även om rollerna definierats olika blandade skolorna ibland samman dem.

Det blev ganska snart uppenbart att man inte alltid i upptaktskonferenserna lyckats tydliggöra de olika rollerna och vilka förväntningar man från skolorna kunde rikta på rapportörer respektive på skolverkspersonalen. Det blev ibland svårt för rapportörerna att inte involveras i diskussioner om vilka vägval skolan skulle göra etc. I flertalet fall löste detta sig så småningom. I flera av områdena uppstod aldrig problemet därför att rollerna tydliggjordes på ett tidigt stadium.

Vissa oklarheter och konflikter uppstod också inom några av projekten mellan skolverkspersonalen och rapportörerna. De träffades i princip inte och skulle inte blanda sina intryck och upplevelser med varandra – Skolverkets agerande och effekterna av detta i skolornas arbete var ju en del av det som rapportörer-

na skulle följa i sin roll. Tanken var att om man inte träffades skulle det hjälpa till att hålla isär rollerna, men i stället bidrog det till en viss misstänksamhet mellan grupperna. Rapportörernas uppfattningar om vad som hände i skolorna skilde sig ibland från skolverkspersonalens – oftast kunde rapportörernas bilder uppfattas som mer kritiska. Sådana motsättningar blev tydliga vid en gemensam samling med genomgång av första årets lägesbeskrivning från rapportörerna.

2.5 Organisation av Skola i utveckling – översikt

Ett paraplyprojekt har hållit samman de olika skolverksprojekten och rapportörsgруппerna. Arbetet inom vart och ett av de sju utvecklingsområdena har varit uppbyggt enligt nedanstående illustration:



3.

Skola i utveckling – resultaten

Projektet Skola i utveckling ger många olika slags resultat relaterade till projektets olika syften. Dock behöver frågan om vad resultat är och kan vara diskuteras. Det finns förväntningar på att ett projekt av den här typen skall resultera i konkreta svar på ett antal frågor om skolutveckling, vilka metoder som är bäst, vilka insatser som behöver göras etc. Den sortens förväntningar kommer inte att infrias. Också de som förväntat sig de goda modellerna för skolutveckling blir besvikna. Resultaten består huvudsakligen av bilder, bilder av vad som utvecklas inom det som vi kallat utvecklingsområden, hur det sker och betingelserna för det, bilder av vad som pågår i enskilda skolor och av vad som generellt pågår i svensk skola. Resultaten utgör inte ett underlag för ett handlingsprogram för skolutveckling – men ett underlag för ett ”ordnat” samtal om skolutveckling och dess betingelser, såväl inom de olika områdena som mer generellt. Kanske är det den sortens samtal som blir den väsentligaste påverkansfaktorn på skolutveckling framöver – i en decentraliserad skola.

Därmed har vi inte sagt att det inte finns många intressanta resultat och exempel på mycket spännande skolverksamhet i Skola i utvecklingsmaterialet. Men resultaten måste talas om på ett annat sätt än vad som traditionellt varit fallet.

I vilka betydelser kan man då tala om resultat i en skola utan facit? När det fanns ett facit att jämföra verksamheten i skolan med var det lättare att tala om bättre och sämre, om mer eller mindre utvecklad verksamhet, på väg i rätt riktning etc. Det gick att göra en lägesbeskrivning av skolverksamheten i relation till facit. I det nuvarande styrsystemet går det inte att hantera skolutveckling på det viset. Det går inte att hävda att det ena eller andra sättet att organisera verksamheten på skulle vara överlägset i sig.

En beskrivning av vad som händer i skolors utvecklingsprocesser måste tolkas mot en bakgrund av vad man kunde förvänta sig, vad som varit möjligt utifrån vad man tidigare vet om förändringsprocesser och skolans utveckling. Det finns kanske inte anledning att förvänta sig stora spektakulära förändringar. Det finns kanske inte verktyg som åstadkommer revolutioner. Det finns kanske inga entydiga hinder som man kan koncentrera insatser på för att övervinna, det kanske är en rad olika betingelser som krävs och som ändå inte är tillräckliga. Det kanske är de små stegen i vardagen som lägger grunden för förändringar som blir bestående – även om det ibland krävs språng.

Materialet från Skola i utveckling ger alltså inga statistiskt säkerställda resultat eller underlag som man dra generella slutsatser ifrån. Det har inte heller varit avsikten. Om man skall få veta något av värde om komplexa processer får man använda kvalitativa metoder som ger annan slags kunskap. De olika rapporterna och skolbeskrivningarna ger oss sammantaget en rad bilder av betingelserna för utveckling och utvecklingsarbete i skolan idag. De berör intentioner, visioner och idéer, hinder och begränsningar, drivkrafter och möjligheter, glädjeämnen och uppgivenhet. De visar på inslag i utvecklingsprocesserna som är gemensamma för alla eller flera utvecklingsområden, men också på inslag som skiljer sig, är helt unika eller har olika tyngd beroende på utvecklingsområde. Till en del bekräftar rapporterna det också tidigare skolutvecklingsprojekt visat, men det finns också nya inslag.

I den resultatbild som framträder finns flera aspekter med som inte nödvändigtvis är ett resultat av Skola i utveckling. Vissa saker kan Skolverket ha bidragit till eller påverkat men andra skulle sett ungefär likadana även om Skolverket inte följt arbetet. Det kan vara något som pågått en längre tid, men som blir synligt genom Skola i utveckling och dokumentationen. Överhuvudtaget är det svårt att tala om orsak och verkan i dessa sammanhang, något som vi återkommer till i slutkapitlets avsnitt om skolans modernisering.

Det är vi som står för dessa bilder. Underlaget är områdesrapporter och en del skolbeskrivningar. Vidare de möten med rapportörerna vi haft liksom de kontinuerliga diskussioner som förts under projektets gång. De bilder vi ger av de medverkande skolorna är inte en "genomsnittsbild" utan snarare en bild som är sammansatt av det "ogenomsnittliga". Man kan därför inte använda dessa bilder och säga att så här ser det ut på skolor som är utvecklingsinriktade i Sverige. Däremot kan man kanske säga att de här sakerna kan man hitta på utvecklingsinriktade skolor i Sverige. Det som tas med i våra bilder kan ibland

vara saker som inte är särskilt vanliga eller typiska. Att vi ändå valt att ta med dem beror på att de illustrerar något intressant eller kan vara tecken på något som kanske är ovanligt idag men kan komma att bli mycket vanligare om några år.

Till Skola i utveckling har – liksom till många andra utvecklingsprojekt idag – skolorna anmält sig, dvs gjort ett aktivt ställningstagande. Detta innebär att det är skolor som – även om man kommit olika långt i sitt utvecklingsarbete – engagerar sig, som har drivkrafter och vill utvecklas. Därför ger rapporterna oss ingen kunskap om de skolor som inte anmäler sig, som inte har utvecklingsambitioner. Och det finns mycket som talar för att avståndet ökar mellan utvecklingsinriktade skolor och de som kommer på efterkälken. Detta är en fråga som vi återkommer till i kapitel 4.

När man beskriver resultat från utvecklingsarbete, särskilt när det omfattar så stort material som det här, kan man alltid beskylldas för att ge en bild som inte stämmer. Den kan synas förskönad och ensidigt bara lyfta fram de positiva sidorna utan att problematisera. Det finns alltid ett både-och – inga resultat är helt entydiga. Vi försöker lyfta fram dubbelheten så långt det känns meningsfullt.

3.1 Utveckling har ett innehåll

I ett målstyrt system avgörs verksamhetens värde i förhållande till målen. Det finns bättre och sämre verksamheter i betydelsen att de möjliggör eller försvårar uppnåendet av målen. Det går dock oftast inte att direkt relatera en verksamhet till målen. Däremot kan en beskrivning av verksamheten ge upphov till en rad frågor som kan relateras till målen och som gör det möjligt att dels värdera verksamheten och dels bidra till uttolkningen av och diskussionen om målen. Alltså – beskriva den verksamhet som faktiskt bedrivs och utvecklas samt reflektera över den och i anslutning till det också över innebörden i målen. Med ett sådant perspektiv blir resultaten av utvecklingsarbetet att tänkandet om någon aspekt av verksamheten i skolan formuleras och utvecklas.

Resultaten av utvecklingsarbetet gäller därför i första hand vad som utvecklades. När vi i det följande skall beskriva vad det blev av 'Skola i utveckling' (i det korta perspektiv som det ännu handlar om – bara två år har gått) skall vi göra det genom att kort beskriva vad det är som har utvecklats inom varje område.

På vilka sätt har projektet bidragit till utvecklingen av de innehållsliga områdena? Vilka frågor har hanterats och hur har de förändrats i projektarbetet?

Som tidigare påpekats är emellertid inte detta så enkelt. Ur ett skolverksperspektiv kan 'Skola i utveckling' struktureras i termer av de sju områdena, men ur ett skolperspektiv kanske det egentligen är andra frågor som är överordnade. Vi skall därför också beskriva några aspekter av verksamheten som skolorna arbetade med att förändra oberoende av utvecklingsområdets specifika innehåll. Dessa aspekter skär tvärs igenom de olika utvecklingsområdena.

'Skola i utveckling' skulle också generera kunskaper om hur verksamheten kan utvecklas. Vi skall därför också här göra en sammanfattande beskrivning av några generella drag när det gäller hur skolorna har gått tillväga för att driva arbetet framåt samt några erfarenheter av detta.

3.2 Områdesvisa beskrivningar

I det här avsnittet skall vi kort presentera vad som utvecklades inom de sju områdena. En betydligt fylligare beskrivning ges i respektive utvecklingsområdes slutrapport som utgör huvudsaklig grund för följande sammanfattningar.

Läs- och skrivutveckling

Arbetet på de 44 skolorna som medverkade i detta område handlade om att man introducerade och prövade nya modeller och former för elevernas språkliga verksamhet. Man kan säga att utvecklingsarbetet bestod i att utveckla instrumenten och metoderna för att göra det skolan alltid har gjort, nämligen arbeta med elevernas tal, läsning och skrivning.

Det finns två aspekter av att utveckla verksamheten avseende sådana grundläggande aspekter. Å ena sidan är det lätt att enas om att det är väsentligt. Å andra sidan kan den praktiska verksamhet som utvecklats för detta ändamål tyckas så självklar att det kan vara svårt att förstå varför den skall förändras. Det är som att utveckla det vatten man simmar i. Mot den bakgrunden kan man förstå den fascination och delvis förvåning inför de resultat som uppnåtts och som redovisas i slutrapporten. Områdesrapportens titel "Att upptäcka språket" sammanfattar denna dimension av hur såväl elever som lärare tycks upptäcka och utveckla sin språkanvändning i olika avseenden.

Att få eleverna att tala, läsa och skriva

En stor del av utvecklingsarbetet handlade om att med hjälp av olika modeller och metoder få eleverna att tala (argumentera, diskutera, framföra, uppträda), läsa (olika slags texter på olika sätt med olika syften) och skriva (för sig själv och för andra). Mängden av modeller för att rikta uppmärksamheten mot språket för de yngre barnen och för att öva skriftspråket för de äldre är slående. När man talar om det man gör hänvisar man ofta till modeller (som t ex Bornholmsmodellen) samtidigt som man påpekar att man anpassat och ändrat dem så att de passar den egna skolan.

Många av de nya arbetsformer som utvecklas i skolan, t ex tema och projekt, använder språket som medel i skolarbetet på andra sätt än tidigare. Dels för att ta in information (läsning av olika slags texter) och dels för redovisningar av olika slag. Medan man tidigare var ganska hänvisad till att lyssna på läraren och kollektivt gå igenom texterna i läroböckerna samt använda sig av en ganska begränsad repertoar av uttrycksformer (svara på frågor muntligt eller skriftligt, skriva uppsatser) erbjuds eleverna flera alternativa uttrycksformer idag.

Kommunikation och reflektion

Ett framträdande drag i skolornas arbete är användningen av dagböcker eller liknande där eleverna skriver antingen för att kommunicera med lärarna eller för att reflektera över sitt eget lärande eller innehållet i det man håller på med. Många lärare tycks lägga ner mycket tid på att också skriva till eleverna. Det innebär en ny form av skriftlig kommunikation mellan lärare och elever som inte funnits förut. Därutöver tillkommer att dagböckerna fyller en funktion av att ge läraren information om hur eleverna upplever och förstår olika sidor av skolarbetet.

En förändring av skolans språkliga kulturer

På de skolor som deltagit i 'läs- och skrivutveckling' läser och skriver och talar eleverna mer än vanligt. Det är den ena sidan av resultatet. Den andra är att de använder språket för andra syften och på nya sätt jämfört med i det traditionella skolarbetet. Skolarbetet är i mycket ett språkligt arbete och man kan säga att det är innebörden i att tala, läsa och skriva som tycks förändras på de skolor vars verksamhet beskrivs i rapporten. Elevernas tal handlar inte så mycket om att kunna besvara en fråga, eller upprepa en mening som att kunna formulera en åsikt eller en upplevelse, att kunna diskutera med andra och argumentera och inte minst att kunna framträda inför de andra i klassen och på olika sätt uppträda. Deras läsning är inte så begränsad till läroböcker som varit fallet

tidigare utan gäller en rad olika genrer. Dock verkar tyngdpunkten ligga på att få eleverna att läsa – inte så mycket på hur de läser. Mycket verkar det handla om att läsa och redovisa i skriftlig form. När det gäller elevernas skrivande är förändringarna allra mest påtagliga. Det är en ny typ av 'elevstyrt' skrivande som ges utrymme. Kanske kan man säga att eleverna får använda skrivandet som redskap för sitt eget lärande på ett annat sätt än tidigare. Man skriver t ex mycket dagböcker – med en rad olika syften. Man kommunicerar med läraren, man över skrivflytet och man reflekterar över sitt eget lärande.

Det tycks som att man på skolorna utvecklar den språkliga verksamheten i skolan till att bli mer differentierad än den har varit tidigare. Förmodligen med en ökad språklig medvetenhet som följd.

Det är i skolan man blir förtrogen med det skrivna språket. Det är på sätt och vis själva kärnan i skolans verksamhet. Just därför är det intressant att lärarnas språkliga kultur snarare tycks vara talspråklig än skriftspråklig. Lärarna själva skriver inte särskilt mycket. Samtidigt som de alltså inte själva använder skriftspråket som ett självklart redskap i sitt arbete skall de introducera eleverna i skriftspråklighet. När nu lärarna har börjat fokusera elevernas skrivande blir en – delvis oväntad? – konsekvens att lärarna själva börjar skriva mer än tidigare.

Informationstekniken i undervisningen

Inom detta område arbetade 48 skolor med IT i undervisningen. Även om fokus skulle vara på datorn som pedagogiskt hjälpmedel innebar åtminstone första året att utvecklingsarbetet handlade väl så mycket om de 'hårda' aspekterna av tekniken (sladdar, kontakter, apparater, program som inte fungerade etc).

I stort sett kan man sammanfatta skolornas utvecklingsarbete på det här området som att IT upptas och används i den pedagogiska verksamhet som redan finns samtidigt som själva användandet får konsekvenser för verksamheten. Som exempel kan nämnas hur IT blir ett verktyg för att göra bättre OH-bilder och presentationer av arbeten man tidigare gjorde 'för hand'. Samtidigt sker en förskjutning så att själva gestaltandet (formgivningen av produkten) tar större utrymme än tidigare.

Men datorn öppnar också för nya slags pedagogiska verksamheter. En sådan är simuleringar. Med hjälp av simulerade processer kan eleverna få se t ex vad

som händer om man ändrar på en variabel i ett komplicerat system. Detta öppnar för att med datorn som hjälp faktiskt kunna 'erfara' olika aspekter av en ogenomskinlig verklighet. Detta är dock ännu inte ett särskilt vanligt användningsområde. Betydligt vanligare är då att utnyttja möjligheten till kommunikation och samarbete med andra klasser, ofta i andra länder. Ett exempel är att man utbyter kunskap om olika frågor man undersökt på sina respektive hemorter.

En annan sida som utvecklas är 'distansundervisningen' eller snarare det successiva onödiggörandet av närvaro på en speciell lektion i ett speciellt rum för inhämtande av ett visst moment eller arbetsområde. Kommunikationen mellan lärare och elev it-fieras.

Ytterligare ett område som både effektiviseras och förändras är specialpedagogiken. Särskilt elever med stora svårigheter kan med hjälp av tekniken få helt nya möjligheter att behärska tekniker och redskap jämfört med tidigare. Genomgående tycks den specialpedagogiska användningen av IT uppfattas som enbart positivt. Den enda kritiken gäller bristande tillgång för vissa grupper av elever.

Förändring av skolarbetets organisering

Datorerna kräver utrymme. De placeras ut här och var i skolan och runt dem uppkommer nya slags rum och avgränsningar. De påverkar också utformningen av den inre miljön i klassrummet. Förutom att deras intrång får konsekvenser för hur man organiserar lokaler och utrymmen påverkar de också organiseringen av tiden. Alla kan inte använda apparaterna samtidigt. Enskilda elevarbeten är beroende av att komma ut på nätet etc. Det kan vara svårt att förena med schema och lektioner och klassundervisning. På så vis kan man säga att datorernas intåg skyndar på utvecklingen av nya arbetsformer, upplösningen av den traditionella klassundervisningen och den individualisering av arbetet i skolan som redan tidigare påbörjats. Istället för att strukturera tiden och arbetet i skolan i lektioner och schema och ämnen utvecklas mer av projektorganiserade arbeten där man arbetar mot ett leveransdatum.

Förändring av skolarbetets innehåll

Datorn är ett verktyg i elevernas arbete som samtidigt förändrar villkoren för detta. Till exempel är i princip tillgången till information närmast oändlig, vilket inte är samma sak som att det går att komma åt den. För att informationsökandet skall bli meningsfullt krävs ett förberedande arbete av ett slag som

inte varit nödvändigt i det traditionella skolarbetet som utformats i sammanhang med högst begränsad information. Dessutom har läraren haft kontrollen över och kunnat fördela informationen. Den nya situationen innebär att eleven själv söker upp informationen vilket ger läraren nya uppgifter. Istället för att filtrera den information som sprids måste läraren bidra till att eleven får en beredskap att hitta information liksom att efterarbeta det hon hittar. Detta är någonting mer än att lära sig 'söka information'. Snarare handlar det om ett förberedande arbete som utvecklar medvetenheten om vilken slags information man behöver för att få svar på de frågor man har.

En annan sida av hur skolarbetets innehåll förändras är att själva gestaltandet, eller presentationen av resultaten (produkterna eleverna gör), tar längre tid och kan göras betydligt tjugigare än tidigare. Det finns en lust förknippad med möjligheten att åstadkomma vackra produkter. Medan inhämtandet (intagandet) av information och kunskap tidigare varit huvudsaken i skolarbetet blir strukturering och kommunikation alltmer framträdande drag.

En sida av IT i undervisningen är leken och spelandet som drivkraft i arbetet. Skillnaden mellan att 'spela' (datorspel) och att 'arbeta' är inte så stor. Många program har en spelkaraktär och själva manipulerandet med datorn är spelliknande. Framförallt tycks det finnas en lust förknippad med datorn av annat slag än vad man vanligen ser i skolan. Skolarbetet har snarare varit förknippat med arbete – att leka eller spela har använts som belöning (när man gjort klart något t.ex.).

Förändrade lärar- och elevroller

Man brukar tala om förändrade lärar- och elevroller i samband med IT. I rapporten ges en bild av detta som inte är helt entydig. Förändringar i vissa avseenden är ofrånkomliga men mycket pekar också på att en del beskrivningar/farhågor/förhoppningar är överdrivna. Framförallt visar rapportörernas beskrivningar att man inte kan tala om vare sig lärarna eller eleverna som en homogen grupp. För vissa elever innebär IT en mycket speciell situation, de är duktiga, får ansvar, förändrade befogenheter och i extrema fall nyckel till datasalen även nattetid. För flertalet elever är dock bilden en annan. De använder datorn regelbundet som ett hjälpmedel i sitt arbete. För ytterligare andra är bristen på tillgång till samt vana vid dator ett handikapp som får en växande betydelse. Dock rapporterar de flesta elever att de får en annorlunda relation till läraren i datorarbetet. De blir mer jämlika och läraren blir mer av handledare.

Också för lärarna ser det mycket olika ut. För de lärare som 'hänger med' kan IT innebära stora förändringar av deras arbetssituation. Dels för att de via IT kan förändra sin undervisning både till form och innehåll. Men också för att de ofta får ett övergripande IT-ansvar och därför nya uppgifter. För andra lärare är IT mest en plåga, något man känner sig tvingad att ägna sig åt samtidigt som man inte känner sig kompetent. En del av dessa lärare upplever säkert att många av deras elever kan betydligt mer och att lärar- och elevrollerna i förhållande till datorn kastas om.

En annan konsekvens är att nya personalkategorier träder fram och blir synliga. Det gäller för det första tekniker och speciellt datorkunniga personer. De kan vara specialutbildade men mest tycks det vara så att någon på skolan specialiserar sig, t ex någon av lärarna, men också en vaktmästare eller – inte alltför ovanligt tycks det – fritidspedagoger. Ytterligare en yrkesgrupp som på en del skolor blivit mycket framträdande i arbetet med IT är bibliotekarier²⁵.

Konsekvenser av IT i skolan

Resultaten från de två årens utvecklingsarbete inom området tyder på att konsekvenserna för de deltagande skolorna varit stora. Datorn tränger in i och förstärker många tendenser som redan finns men förändrar också verksamheten. Några exempel:

IT kostar pengar och måste finansieras på något sätt. Alltså måste delar av skolans personal på olika sätt försöka få fram pengar. Det kan vara att söka projektmedel eller sponsorer eller att skolan tar på sig uppdrag av olika slag.

Etiska frågor kommer upp på nya sätt. Det filter som lärarna utgjorde tidigare är borta vilket reser en rad nya frågor, exempelvis hur man skall förhålla sig till 'olämplig' information.

IT bidrar till gränsupplösningar både inåt och utåt på skolan. Inåt genom att spränga uppdelningen i klasser, lektioner, klassrum, rastrum etc. Utåt genom att världen därute släpps in (chattandet, kommunikation med andra skolor, sökning på internet etc) liksom att resultatet av elevernas arbete släpps ut – t ex på internet och i samarbete med andra elevgrupper på andra orter. En annan aspekt är att verksamheten i skolan blir mer lik verksamheten utanför. Skolan kan t.ex.ta på sig 'riktiga' uppdrag från kommunen, göra produktioner som kan komma till användning i sammanhang utanför skolan etc.

Elewinflytande

Elewinflytande är ett komplext fenomen med starka beröringspunkter med hur skolarbetet organiseras, vilka arbetsformer man har i skolan samt hur relationerna och ansvarsfördelningen mellan lärare och elever ser ut. De 41 skolor som arbetet med detta område har haft lite olika fokus i sitt arbete. Medan en del ser frågan om elewinflytande i ljuset av att *skolan skall fostra demokratiska medborgare* är andra mer upptagna av hur man kan utveckla *arbetsformer med större utrymme för elevernas inflytande* över sitt arbete. I rapporten 'Inflytandets gränser' framkommer att inriktningen skiljer sig en del mellan de grund- och gymnasieskolor som är med. Medan grundskolornas arbete framförallt handlar om elevernas inflytande i undervisningen över sitt eget arbete är man på gymnasieskolorna mer inriktade mot att utveckla former för elevernas påverkan på utbildningens innehåll och uppläggning och framförallt över sin arbetsituation i stort. Ett exempel på det senare är de s k *inflytandemallarna* som är en grund för eleverna att förhandla med sina lärare om fördelning av t ex prov så att arbetsbördan blir rimlig. En annan aspekt av skillnaderna mellan skolformer är att inflytandefrågan på grundskolan i stor utsträckning tycks handla om den enskilda elevens inflytande över sitt eget arbete medan man på gymnasieskolan mer hanterar ett kollektivt inflytande.

Inflytande över undervisningen

I rapporten ges en beskrivning av de deltagande grundskolorna som innebär att man i stor utsträckning är på väg bort från den traditionella klassundervisningen som bygger på lärarens genomgång med klassen varvat med enskilt arbete då alla elever arbetar med samma uppgifter. På olika sätt försöker man strukturera tiden och arbetet så att eleverna får ett större utrymme för egna val. Här beskrivs en stor variation av metoder: *eget arbete, vita pass i schemat, tema, uppdelning av områden i bas och fördjupning* etc. De skiljer sig åt i en rad avseenden. Så tycks t ex organiseringen av 'eget arbete' göra eleverna i stort sett självgående, de sköter sin egen planering och utvärdering, men har egentligen inte särskilt stort inflytande över innehållet eller hur de ska arbeta. Dessutom är detta sätt att organisera arbetet i mycket stor utsträckning individuellt. Till skillnad från det innebär temarbeten ofta grupparbeten och ett större inflytande över innehållet. Uppdelningen av innehållet i *bas och fördjupning* innebär ett större inflytande över innehållet för den enskilde eleven.

Oavsett dessa skillnader utgör de alla på olika sätt försök att 'skapa tid', ge utrymme för val samt införande av moment av utvärdering och reflektion över det egna arbetet och lärandet.

Nya mötesplatser

Till skillnad från grundskolan är man på gymnasieskolan mer inriktad på att utveckla nya mötesplatser för lärare och elever vid sidan av den reguljära undervisningen. Medan elevinflytande tidigare varit knutet till en slags formell demokratisk ordning med klassråd och elevråd, formell mötesordning, beslutsorientering etc, tycks de nya mötesplatserna vara olika försök att få till stånd samtal omkring undervisningens innehåll och uppläggning och inte minst skapa möjligheter till kommunikation mellan lärare och elever. Exempelvis skapas mötesplatser där eleven ensam med läraren eller i en mindre grupp kan diskutera utformningen av sin utbildning. I dessa sammanhang är läraren mer av vuxen samtalspartner än lärare. Beteckningen 'mentor' och *mentorsgrupper* används mycket. I *planeringsgrupper* involveras eleverna i diskussionen om uppläggning och utformning av olika kurser. På andra skolor prövar man *intressegrupper* som mer ägnar sig åt specifika frågor. Inte särskilt vanligt men ändå förekommande är försök med *brukarstyrelser* där eleverna är starkt representerade. Ett annat sätt är att skapa mer informella mötesplatser t ex genom att skapa gemensamma platser för lärare och elever där man kan sammanträda, planera, fika etc.

Det verkar som om man på de deltagande gymnasieskolorna försöker involvera eleverna i planering av såväl undervisningens utformning som delar av innehållet. Relationen mellan kärnämnen och karaktärsämnen är en fråga där eleverna är involverade. I rapporten beskrivs också en utveckling där en del av dessa nya gruppbildningar alltmer integreras med skolans reguljära verksamhet. De knyts t ex till arbetslag och programråd.

Elevinflytande ett problematiskt begrepp

Elevinflytande har en karaktär av honnörsord. Vad man än gör under beteckningen elevinflytande uppfattas som något positivt och som ett framåtskridande. Det innebär en risk att man inte ser de problematiska sidorna av det som görs. Det kan därför vara viktigt att lyfta några frågor som skulle behöva följas upp ytterligare.

För vem är elevinflytande bra?

Vem vinner och vem förlorar på de nya arbetsformerna och mötesplatserna? I rapporten pekas t ex på faran av att vissa elever lämnas i sticket utan vuxenhjälp. Det finns många skäl att anta att olika grupper är olika väl förberedda och att därför vissa grupper kan tillgodogöra sig de möjligheter som skapas genom att ge större utrymme för egna val – medan andra grupper inte har någon beredskap och kanske snarare kommer att 'förlora' kunskapsmässigt än

vinna. Man kan också fundera över vilka som är aktiva och utövar inflytande på gymnasieskolans olika mötesplatser.

Elevinflytande och lärande

Samspelet mellan elevinflytande och lärande är komplicerat. Det kan därför finnas skäl att se upp med ett alltför okritiskt bejakandet av elevinflytande och ett alltför ensidigt hyllande av så kända elevaktiva arbetsformer. I vilka avseenden gynnar elevinflytande lärande och i vilka avseenden kan det utgöra ett hinder? Det kan till exempel finnas ett samband mellan lärarens strukturerande och elevernas lärande som riskerar att försvinna om man lämnar eleverna alltför mycket åt sig själva. Att öka valmöjligheten innebär också en möjlighet att välja bort viktiga saker.

Är elevinflytande något nytt?

Många gånger ger talet om elevinflytande en förenklad bild som innebär att den 'gamla' skolan saknade elevinflytande till skillnad från det som nu växer fram. Men också i traditionell, lärarstyrd undervisning kan elevinflytandet vara mycket stort. Det vet varenda lärare som försökt genomföra något mot klassens vilja. Allt arbete i skolan bygger på att eleverna (eller ett tillräckligt stort antal av dem) samspelar med läraren i att upprätta hennes ambitioner. Därför kan en lärare till exempel 'tvingas' (av sina elever) att göra uppgifter som är triviala och meningslösa. Den förhandlingsprocess som ständigt pågår mellan lärare och elever i traditionell undervisning²⁶ handlar om balansen mellan elevernas och lärarnas inflytande.

I stället för att tala om elevinflytande skulle man kunna tala om elevernas samspel eller motspel i undervisningen. Många av de nya arbetsformer som öppnar för elevernas val gör att eleverna 'samspelar' i högre utsträckning än i traditionella klassrum där motspelet är regel och samspelet undantag.

Elevinflytande och ansvar

Inflytande och ansvar hänger ihop. För att kunna ta ansvar måste man ha inflytande. Det är emellertid en känslig balans det handlar om där risken finns att man stjälpas över alltför mycket ansvar på eleverna samtidigt som retoriken är att de får inflytande. En annan sida av saken är att genom de nya arbetsformer där eleverna ges större utrymme för egna val involveras de också i kontrollen av sig själva. Att upprätta och upprätthålla kontroll och ordning blir inte enbart lärarens sak. På ett sätt kan man se övergången från klassundervisning till olika former av elevdriven undervisning som en fråga om en förflyttning från en

yttre till en inre disciplinering av elever, en förflyttning som med all sannolikhet är nödvändig givet den samhällsutveckling vi har.

Elevinflytande som 'sken'

Vad är det eleverna ges inflytande över? I rapporten påpekas att man brukar hävda att eleverna har störst inflytande i början av skolgången. Men vad är det de ges inflytande över. Huvudsakligen tycks det vara i vilken ordning de skall arbeta med det läraren har bestämt. Något inflytande över innehållet ser man sällan. Däremot tycks olika former av temaarbeten och de diskussioner som förs på gymnasieskolans nya mötesplatser öppna för ett inflytande också över innehållet.

Internationalisering

Inom området internationalisering ryms en rad olika aktiviteter som vid ett ytligt betraktande inte verkar ha med varandra att göra. Här ryms allt ifrån internationella studieutbyten, till miljöarbete, hembygdsdagar och operation dagsverke. I rapporten "Att möta det annorlunda" delas aktiviteterna upp i följande områden:

Internationella utbyten

Oftast handlar det om utbyten mellan klasser, alltifrån att man skickar e-brev till att man besöker varandra och genomför gemensamma projekt. I allmänhet är det svårt att få de här aktiviteterna att bli en del av undervisningen. Det blir 'vid sidan av'.

Integreringsaktiviteter

Dessa syftar till att åstadkomma möten mellan svenskar och olika invandrargrupper. Genom att skapa aktiviteter av olika slag, eller mötesplatser (t.ex. caféer) eller genom att försöka involvera invandrarelever och eller deras föräldrar i undervisningen.

Skolutbyten

Sådana utbyten kan t ex ske mellan en skola med få invandrare och en med många. Flera exempel finns på utbyten mellan skolor som ligger i socialt mycket olika områden.

Attityder och värderingar

Genom olika slags samtal och grupparbeten/övningar arbetar man också mer direkt med attityder och värderingar. Det finns t ex på en del skolor sk etiskt samtal.

Solidaritets/biståndsarbete

Detta är vid det här laget närmast en klassisk form av internationaliseringsarbete med aktiviteter som operation dagsverke eller insamlingsaktiviteter för särskilda ändamål.

Hembygd

Det som förenar ett fokus på hembygden med en inriktning mot internationalisering är kulturen. Att upptäcka den lokala kulturen såväl som andra kulturer är två sidor av samma sak.

Trots de enskilda aktiviteternas spretighet kan man se att en röd tråd är att få andra perspektiv, att se med nya ögon och få vidgade vyer.

Några exempel:

På skolor med få invandrarelever vill man att eleverna skall få möta invandrare. Ett exempel på ett lyckat projekt är ett skolutbyte mellan en invandrarklass i en förort och en 'helsvensk' klass i en småstad som besökte varandra flera gånger och gjort saker tillsammans. Det resulterade i att bägge klasserna märkbart ändrade uppfattningar om varandra.

Temaarbeten där man plötsligt skall arbeta nära tillsammans med elever från andra klasser är ett annat exempel. Vidare brevvänner (eller numera e-postvänner), samarbete med klasser i andra länder där man utbyter erfarenheter och redovisar lokala projekt.

Sammantaget kan man säga att de olika aktiviteterna ger inblickar i andra kulturer och därigenom får man också perspektiv på det egna livet och den egna skolan.

Internationalisering som avbrott i eller en del av vardagen

Internationaliseringsaktiviteterna har ofta karaktären av att vara något udda, något vid sidan av den vanliga skolvardagen. Det kan vara en temadag eller en vecka, någon satsning på ett projekt, en resa etc. Ofta kräver de stora insatser av ideellt slag av särskilt engagerade lärare som riskerar att bränna ut sig. Samtidigt kan många på skolorna som kanske inte är så engagerade uppleva att internationaliseringssatsningarna får för mycket resurser i en tid av krympande ekonomi. En strävan finns därför att försöka integrera satsningarna i skolans reguljära arbete. Hur kan de då bli en del av vardagen? Om man skall försöka sig på att sammanfatta något av erfarenheterna från att förvardagliga internationali-

seringsaktiviteterna så är det att de inte bara kan 'tränga sig in' på schemat utan de måste också knytas till frågor som känns angelägna i vardagen. Dock kan man också fundera över om det kanske finns ett värde i att det finns aktiviteter som bryter vardagslunken. Kanske är det just i detta att man inte gör som vanligt, som möjligheten att bryta med det invanda seendet skapas.

Att arbeta med mål och resultat

Att arbeta med mål och resultat är en central del av den nya 'skolan utan facit'. Det handlar om hur man förhåller sig till och arbetar med verksamhetens utveckling. I rapporten "Samtal för förändring" redovisas 43 skolors arbete med detta. I stort handlar det om att 'översätta' och utforma lokala mål samt att följa upp och utvärdera resultat. Instrumenten för detta är mer eller mindre organiserade samtal samt dokumentation av olika slag.

Att göra skolan målstyrd

Detta omfattar flera olika saker, t ex att formulera visioner för skolan som kan ge arbetet en riktning, samla och samordna alla individuella viljor och ansträngningar som finns på en skola. Dessa visioner kan vara av mycket olika slag, de kan handla om vilka slags människor som skall formos genom skolans verksamhet, vilken slags verksamhet och vilket slags liv som man strävar efter att skapa på skolan. De kan också handla om den mikromiljö man vill utveckla för eleverna på skolan – t ex möjlighet för den enskilda eleven att i lugn och ro få fördjupa sig i något som fångar intresset. Man kan se visionerna som en form av övergripande mål att sträva mot, eller det som ger den enskilda individens enstaka handling en riktning – visionerna blir som en ledstjärna i det dagliga arbetet.

En annan aktivitet som många av skolorna lade stor vikt vid var vad som betecknades som värdegrundsdiskussioner. Dessa tycks många gånger ligga mycket nära diskussionerna om visioner. Ungefär samma formuleringar kan återfinnas i värdegrundsdiskussioner som i visioner.

Värdegrundsdiskussionerna syftar på en del skolor till att skapa förutsättningar för det 'översättningsarbete' (dvs översättningen av de nationella målen till de lokala villkoren) och konkretiseringsarbete som det målstyrda skolarbetet omfattar. Andra förutsättningsskapande åtgärder kan vara att enas om regler och normer samt att formulera arbetsplaner.

Att formulera mål

Målformuleringsarbetet handlar om att översätta de nationella målen till mål som kan bli 'arbetande mål' på skolan.

En stor del av målformuleringsarbetet handlar om vad det är eleverna skall lära sig. På en del skolor utgår man från mål att uppnå i år 9 och bryter ner dessa i delmål och arbetsmoment utlagda över de nio skolåren. Enligt slutrapporten tycks det inte finnas några skolor som utgår från mål att sträva mot i kursplanerna! Däremot utgår man på en del håll från 'ämnets uppbyggnad och karaktär' som grund för att strukturera kunskapsområden.

Ett helt annat sätt att arbeta med formulering av vad eleverna skall kunna finner man på skolor där man inte alls utgår från de nationella målen utan från ett lokalt sammanhang (t.ex. ett tema) till vilket man knyter de nationella målen. Det blir så att säga ett omvänt förfarande.

På en del skolor lägger man inte så stark betoning på vad det är eleverna skall lära sig utan snarare hur. Man formulerar strategier som är ämnesövergripande, t ex genom att arbeta med teman där olika ämnesinnehåll kan samordnas eller genom att utveckla former för elevinflytande vad gäller skolarbetets innehåll och/eller form. Skolorna som arbetar på detta sätt lägger större vikt vid läroplanen än vid kursplanerna. Man utgår t ex från mål att sträva mot när det gäller kunskaper i läroplanen.

De nya läro- och kursplanerna som instrument i en målstyrd skola

Beskrivningen av skolornas arbete med målen visar på flera problem med de läro- och kursplaner som är framtagna för det nya styrsystemet. Av rapporten "Samtal för förändring" framgår att:

- 1) För de skolor som formulerar lokala mål utifrån 'mål att uppnå', glider målformuleringar och kriterieformuleringar ihop
- 2) Inga av skolorna arbetar utifrån kursplanernas mål att sträva mot
- 3) Kursplanerna ses inte som stöd i ett elevaktivt arbetssätt. Tvärtom tycks det vara så att man uppfattar en motsättning mellan läroplanens mer elevaktiva målformuleringar och kursplanerna.

De nya läro- och kursplanerna är framtagna och konstruerade för att fungera i ett målstyrt system. I läroplanerna formuleras de övergripande målen, medan kursplanerna konkretiserar målen i ämnena. Läro- och kursplanerna är alltså gjorda för att komplettera varandra. Vidare finns såväl mål att sträva mot som mål att uppnå. Det är två olika slags mål och tanken har varit att mål att sträva mot skall vara utgångspunkten för skolornas arbete med att planera undervisningen, medan mål att uppnå skall vara utgångspunkten i utvärderingen av

elevernas kunskaper. Det tycks dock inte som om läro- och kursplaner används på det sättet. Beredskapen att utgå från kursplanernas mål att sträva mot i planeringen av undervisningen tycks inte finnas.

Den tredje punkten speglar ett speciellt och förmodligen ganska vanligt sätt att tänka. Det är som om att elevaktiva arbetsätt skulle hindras av att det finns en kursplan? Den tankemodell som kursplanerna är uppbyggda utifrån, med kvalitativa mål att sträva mot som skulle möjliggöra elevaktiva arbetsätt tycks inte ha uppfattats. Avsaknaden av skrivningar om arbetsätten tycks dessutom ibland tolkas som ett påbud om elevpassiva arbetsätt.

Att följa upp och utvärdera resultat

Resultatstyrningen innebär ju att på något sätt skaffa sig information om resultatet eller utfallet, analysera denna och därefter justera verksamheten i någon riktning. Denna del av mål- och resultatarbetet har två sidor: för det första handlar det om att utveckla metoder för att följa upp resultaten, inte minst gäller det att hitta vägar att 'mäta' resultaten. Det kan gälla provningar av elevernas kunskaper såväl som utvärderingsformulär till elever och föräldrar eller andra former av mer kvalitativa mätningar. För det andra handlar det om vad man gör med de resultat man har funnit.

Projektskolorna visar här på en rad olika sätt att hantera detta. Olikheterna gäller också balansen mellan att 'mäta' resultaten och att analysera dem. På så vis kan man tala om ett resultatarbete som är mer inriktat mot mätning och dokumentation av resultat av olika slag och ett resultatarbete som är mer inriktat mot reflektion.

Olika slags samtal

Dokumentationen är betydelsefull för samtalen. De möjliggör vissa typer av samtal – om man t ex har dokumenterat sina intentioner med något, kan man gå tillbaka till dem och reflektera över vad som hänt (inte minst över vad som hänt med de egna intentionerna). Dokumentationen kan ge samtalen en struktur, initiera samtal om saker man annars inte skulle tala om och göra aspekter synliga som annars vore osynliga.

Men dokumentationen kan också verka hämmande. Den kan utgöra en mall för samtalet och vad man ägnar uppmärksamhet åt som hindrar att man talar om väsentliga saker, den kan också 'döda' eller sänka nivån på ett samtal. Och den kan innebära en torftig återgivning av ett spännande samtal.

Samtalet är det främsta redskapet i mål- och resultatarbetet. Det finns informella och formella samtal, ostrukturerade eller strukturerade, produktiva eller improduktiva, meningsfulla eller meningslösa, samtal där man 'kommer någonsans' och samtal där det känns som man bara ännu en gång har gått laget runt och sagt samma saker som vanligt. Det är alltså inte samtalet i sig som är redskapet utan snarare utvecklingen av meningsfulla och fruktbara samtal. I rapporten redovisas olika slags samtal som fyller olika funktioner: samtal som går ut på att synliggöra för varandra hur man tänker och var man står i olika frågor, samtal som handlar om hur man kan bedöma elevers kunskande och samtal som hur man kan organisera arbetet på olika sätt.

Ett sätt att skilja samtalen åt är vad man talar om, men samtalen är också olika till sin karaktär. Det finns samtal som är produkt- och beslutsorienterade, som handlar om att fastslå t ex vad samtliga klasser och lärare skall göra, medan andra samtal mer har karaktären av att man diskuterar, lägger olika aspekter på något eller utvecklar betydelsen av något. I rapporten kallas dessa bägge typer av samtal för instrumentella respektive kommunikativa samtal. De fyller olika och kompletterande funktioner. De förra är beslutsinriktade och de senare inriktade mot meningsskapande.

Instrumentella och kommunikativa samtal fyller olika funktioner vilket har betydelse för t ex dokumentationen. Medan de beslutsorienterade samtalen är relativt lätta att dokumentera kan en dokumentation av den andra typen av samtal i vissa fall vara destruktivt. Genom att delta i den typen av samtal och genom att det förs gemensamma samtal av det slaget, utvecklas en gemensam referensbotten, en slags professionell tolkningsbas på skolan. Det handlar inte om att man skall komma överens om något utan snarare om att man skapar en grund som kan ge mening åt olika aktiviteter man gör.

Man kan fundera över relationen mellan den meningsskapande dimensionen och graden av likhet i deltagarnas uppfattningar. Ju mer olika uppfattningar man har att diskutera desto större djup i förståelsen av ett fenomen kan skapas. Det som många gånger proklamerats, nämligen en strävan efter att komma överens, kan kanske vara en startpunkt men knappast en önskvärd slutpunkt för de kommunikativa samtalen eftersom dessa kännetecknas av att ständigt fortsätta.

Värdegrunden i praktisk tillämpning

Bakom skolornas arbete inom det här området finns problem av olika slag, t ex mobbning, bråk och motsättningar mellan elever, men också mellan elever och

lärare eller mellan lärargrupper. Det handlar om mellanmännsliga konflikter som uppstår i en situation av förändring och förflyttningar av normer, värden etc.

I rapporten "Gemensamhet i mångfalden" framträder en bild av hur förändringar i samhället sätter spår i skolan. Det kan handla om att man bland lärarna uppfattar att man får 'nya' uppgifter som förr sköttes utanför skolan eller att förutsättningarna för skolarbetet förändras genom det som händer utanför skolan.

Monokulturens upplösning

Många av problemen kan beskrivas som kulturkrockar – mellan olika elevgrupper, mellan generationer, kulturer (inte bara olika invandrargrupper utan också olika t ex professionella kulturer som finns på skolan). De vuxnas auktoritet är inte längre självklar, inte heller är det självklart vad det är de vuxna på skolan vill hävda och främja eller hur man ser på skolans uppgift. Genom att förskola och fritidshem på många håll har integrerats med skolan har nya spänningar uppstått men också nya möjligheter att ta itu med olika frågor.

Frågan om ordningen i skolan är central i detta utvecklingsområde – dels frågan om vilken ordning (ska man t ex få bära keps inne eller inte, välja på flera alternativ i matsalen etc) men också frågan om hur ordningen skall upprätthållas. Genom att spika fast regler eller genom att diskutera normer och värden?

Att arbeta med värdegrunden

Vad gör man då för att ta itu med problemen? Man diskuterar värdegrunden (t ex utifrån läroplanen), man försöker utforma regler som alla ställer upp på, man försöker skapa en vi-anda på skolan och man samtalar om t ex sina värderingar, ståndpunkter och om etiska frågor. Man har också mer systematiska sk värderingsövningar där man övar sig i att ta ställning, formulera ståndpunkter och att komma överens. En typ av övningar som är ganska vanlig är att man masserar varandra eller har någon annan form av 'kroppslig närkontakt' med sina kamrater. När det gäller mobbning finns på de flesta skolor någon form av plan, t ex kamratstödsgrupper.

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att man talar om och arbetar med frågor man tidigare inte talat om öppet utan snarare betraktat som något underförstått (som det om vilket man inte behöver tala).

Mycket av det som görs tycks vara inriktat på att utveckla en 'gemensam värdegrund' för skolan, för att få en riktning och en kraft i skolans handlande. Man letar efter det gemensamma eller det sammanhållande. Detta kan ses mot bakgrund av de förändringar som omtalas i rapporten. Traditionerna är under upplösning, vuxenauktoriteten inte längre självklar. Det som tidigare kunde tas för givet är ifrågasatt.

Värdegrund och pluralism

Både problemen och de olika försöken till lösningar aktualiserar frågor om relationer mellan olika grupper i skolan men också frågor om makt och kulturell dominans. Vilken kultur skall råda i skolan? Är det självklart? Måste skolan hitta nya vägar och öppna för nya kulturella uttryck.

Frågan om värdegrunden kan inte längre tas för given utan måste tematiseras. Det är förmodligen lätt att enas om de formuleringar som står i läroplanen men när vi börjar konkretisera vad vi menar med det upphör enigheten. Detta uppfattas ibland som ett problem, man vill att det skall finnas ett 'rättesnöre' som man kan rätta sig efter. Ett sådant tänkande kommer kanske till uttryck i den ständiga strävan som finns på många skolor att komma överens om vilka regler som skall gälla.

Att komma överens om regler eller att diskutera värdegrunden är två olika vägar i sökandet efter en gemensam plattform. Det paradoxala är, att när man börjar tala om värdegrunden kommer olikheterna fram. Att släppa fram och diskutera de olika uttolkningarna är ett nytt sätt för skolorna att förhålla sig. På en del skolor kan det leda till konflikter och lösningar. I den mån som man klarar att hantera de olika åsikterna och uppfattningarna kan det emellertid leda till att innebörden av skolans värdegrund blir djupare och mer en del av de som finns i skolan.

Värdegrunden i praktiken handlar inte om något som skall 'tillämpas' utan snarare om något som behöver uttolkas och diskuteras. På det sättet kan man säga att det här utvecklingsområdet rymmer något nytt i två avseenden: för det första att man talar om det man tidigare inte talat om och för det andra att man blir varse de olika uttolkningar som finns. På en del skolor kanske detta uppfattas som ett problem. Det går dock att hävda motsatsen – att pluralismen är förutsättningen för att upprätta en skola med den värdegrund som finns formulerad. Att erkänna (inte dölja) olikheter och att diskutera dem kan ses som en förutsättning för att utveckla en verksamhet som accepterar pluralism och kulturell mångfald.

Bild och media

Inom detta område ryms de mest skiftande aktiviteter. I rapporten "Bland eldsjälar och esteter" delas de upp i hantverk, data, text/bild-produktioner, gestaltning (främst drama och musik), rörliga bilder, ljud och multimedia. Det är aktiviteter som kan förekomma i mer eller mindre avancerade och kvalificerade former, i särskilda miljöer och på särskilt avsatta tider eller som integrerade delar i den övriga undervisningen. Medan en del av bild- och medieaktiviteterna i första hand syftar till personlighetsutveckling är andra mer orienterade mot att vara redskap i elevernas kunskapsutveckling

Bild- och mediaaktiviteterna är inte precis omärkliga. De syns och hörs, de kräver speciella förutsättningar och de får konsekvenser inte bara för de elever som deltar utan också för lärarna och verksamheten i stort på skolan. Mycket av bild- och mediaverksamheten är fysiskt och materiellt eller sinnligt/kroppsligt. Det kräver speciella resurser som lokaler, redskap etc som inte så sällan är ganska stora investeringar. Lokalmässigt kan en satsning på bild och media kräva en omorganisering av skolan. Därför handlar mycket av det som görs inom området om att skapa förutsättningar för bild- och medieverksamhet. Resultaten av bild och media är ofta produkter som både syns och hörs och som påverkar organiseringen av arbetet.

Man vill med bild- och mediaaktiviteter skapa möjligheter för eleverna till upplevelser och inlevelser, förståelse och möjlighet till andra uttrycksätt än vad som är normalt i skolan. Bild och media ger också nya redskap för det intellektuella arbetet både för lärare och elever och påverkar också såväl lärarnas som elevernas roller. I en del fall riktar sig bild- och medieaktiviteterna till elever som inte lyckas så bra i det vanliga skolarbetet. Dessa elever får på så vis nya möjligheter att visa upp sig och lyckas. Elever som i det traditionella skolarbetet inte alls utmärkt sig kan plötsligt träda fram och bli synliga. Genom utvecklingen av bild och media på skolorna skapas på så vis en verksamhet som kan involvera fler elever i skolarbetet. Verksamheten erbjuder en variation av uttrycksätt och ger möjligheter till upplevelser och känslomässiga engagemang som en del av skolarbetet. Eleverna visar starkt intresse för dessa aktiviteter och behöver inte motiveras på samma sätt som i det 'vanliga' arbetet.

Utöver detta har bild och media också konsekvenser för verksamheten på skolan: kontaktytorna ökar både inåt på skolan och ut mot samhället. Särskilt på de skolor där bild- och medieverksamheten integreras i den övriga undervisningen bidrar det till ett ökat samarbete över ämnesgränser. Personer som inte

är lärare och har en ny kompetens kommer in i skolan och en del av det som görs presenteras utanför skolan.

Såväl tids- som rumsgränser suddas ut, mellan arbetstid-fritid, skola-icke-skola särskilt när det gäller verksamheten på gymnasieskolorna. Man arbetar inte bara inne i klassrummet utan lämnar skolan för att t ex hämta material, göra videoinspelningar etc. Det blir en rörelse in och ut ur skolan. Denna rumsupp-lösning sammanhänger också med en tidsupplösning. Man kan inte genomföra den typ av uppgifter på särskilda lektioner eller på schemabestämde tider. Det behövs mer flexibla arbetstider. De uppgifter man arbetar med definieras inte heller enbart inne på skolan utan man kan få dem utifrån. Skolorna kan vara involverade i någon autentisk produktion som t ex en tidning eller ett radioprogram. Detta kan leda till en motsättning mellan en produktionslogik och en utbildningslogik. *Utbildningslogiken* innebär att alla får delta på samma villkor eftersom det man gör syftar till att man skall lära sig medan *produktions-logiken* kan innebära att endast de duktigaste eleverna får delta i produktionen eftersom det viktigaste är att få fram en bra produkt.

Liksom när det gäller IT uppstår en rad etiska frågor förknippade med t ex att produkter från skolan blir offentliga.

3.3 Tematisk beskrivning

Oavsett utvecklingsområde arbetar man på skolorna med att utveckla arbetslagen, införa nya arbetsformer, öka elevernas valmöjligheter och finna nya former för samtal. Det är som man har svaren eller lösningarna oberoende av vilka frågorna är. Eller är det kanske så att för kunna utveckla skolornas verksamhet inom de sju utvecklingsområdena måste vissa förutsättningar skapas och det är dessa förutsättningar man i stor utsträckning arbetar med.

Vi skall i det här avsnittet diskutera några dimensioner i skolornas verksamhet som återkommer i rapporternas beskrivningar.

Arbetets organisering

Genomgående i skolornas utvecklingsarbete är att man prövar olika nya vägar att organisera skolarbetet på. Den gamla uppdelningen i klasser som har lektioner med en lärare i ett klassrum på bestämda tider enligt ett schema som upprepas veckovis året runt får konkurrens av andra sätt att organisera arbetet på. Några aspekter av detta är:

Arbetslag

Att organisera lärarna i arbetslag är en tendens som med stor sannolikhet omfattar långt fler skolor än de som ingår i 'Skola i utveckling'. Traditionen med en lärare som ansvarar för sin klass håller på att brytas och ersättas av olika slags grupperingar av lärare i arbetslag till vilka en rad frågor delegeras. Omfattningen på vad som delegeras till arbetslaget att besluta om är något som varierar; det kan handla om schemat, elevgrupperingar, specialpedagogiska insatser, ekonomi, vikariefrågor, fortbildning etc.

Sammansättningen av arbetslagen mer eller mindre på tvärs över ämnen och åldersgrupper är också något som varierar. Liksom huruvida icke undervisande personal inkluderas eller ej.

På många skolor ses just skapandet av fungerande arbetslag som en av de viktigaste förutsättningarna för att ta itu med de frågor som de olika utvecklingsområdena omfattar. Särskilt om arbetslagen är brett sammansatta skapas möjligheter för laget att få kontroll över större delen av elevernas 'skolliv' och därigenom öppnas för flexiblare arbetsformer. Lärarna kan dela in eleverna på olika sätt, arbeta omväxlande med stora och små grupper. Medan någon lärare kan ha en genomgång med en stor grupp kan andra arbeta mer intensivt med mindre grupper av elever.

Särskilt framträdande är denna aspekt i utvecklingsområdena Mål och resultat, Bild och media samt IT. Det kan hänga samman med att det här rör sig om frågor som man som lärare inte klarar av på egen hand och detta ger arbetslagen en skjuts. Reformeringen inrymmer många sådana frågor. I exempelvis arbetet med målformuleringar och resultatuppföljningar blir arbetslaget en naturlig enhet för den typ av samtal som måste föras, detsamma gäller i arbetet med värdegrunden. I Bild och media blir arbetslaget en förutsättning när man vill integrera bild- och mediaarbetet med övriga ämnen.

Tiden

Tiden har traditionellt varit tydligt strukturerad och knuten till andra fenomen i skolan som lektioner, klasser, timplan, ämnen etc. Skoltiden har strukturerats i terminer, lov, lektioner och raster. Detta är en dimension av skolan som håller på att förändras. När alla elever inte längre håller på med samma saker på samma gång försvinner grunden för uppdelning i lektioner och raster. Även om det visserligen är en struktur som seglivat kvarstår utmanas den på olika sätt. Dels leder den ökande individualiseringen till att också rasterna kan indi-

vidualiseras, man tar rast när det behövs – inte när klockan ringer. Att knyta särskilda timmar till undervisning i särskilda ämnen är också något som påverkas av individualiseringen. Dock relateras fortfarande timmarna på schemat i stor utsträckning till ämnen och så länge timplanen kvarstår är skolans 'valuta' undervisningstimmar i ämnen. Men förekomsten av 'vita pass' där innehållet inte är specificerat, ökar.

Särskilt framträdande är uppluckringen av tidsstruktureringen inom utvecklingsområdena Bild och media och IT. På olika grunder är det mycket svårt att förena verksamhet inom dessa områden med skolans traditionella tidsstruktur. Istället bidrar de till införandet av en slags 'produktionslogik' som innebär att man håller på tills man är klar på tider som finns tillgängliga. Det kan t ex gälla när man kan komma åt den utrustning som behövs. Gränsdragningen mellan arbetstid och fritid luckras upp inom dessa områden. Till skillnad från annan skolverksamhet är inte elevernas främsta inriktning att komma iväg när undervisningen är slut – snarare att göra färdigt. Eftersom dessa verksamheter till stor del är 'verktygsberoende' är de också sårbara inför att verktygen inte fungerar. Inte minst gäller det IT-användningen som ganska ofta påverkas av att olika saker inte fungerar.

En annan aspekt när det gäller tiden är att den sällan räcker. Tidsbristen är konstant. På olika sätt gäller det att försöka hitta eller 'skapa' tid. Ett exempel är olika aktiviteter inom området internationalisering som ofta är mycket tidskrävande. Arbetet bygger på att eldsjälarna använder en stor del av sin fritid. Samtidigt stjälar det tid från övrig verksamhet. Man försöker därför hitta former så att internationaliseringsaktiviteterna inte kommer 'ovanpå' allt annat utan kan ersätta något annat.

När det gäller mål- och resultatarbetet så är det uppenbart att det innebär att tid tas för olika slags samtal som tidigare klarats av 'vid sidan av'. Om det skall bli något av det krävs också ordentligt med tid. Medan beslutsinriktade samtal kan vara relativt kortfattade kräver de meningsskapande samtalen mycket tid. Det kan vara värt att fundera över en reform som i så hög utsträckning bygger på att lärarna förväntas ta sig tid till olika nya uppgifter samtidigt som tidsbristen upplevs så starkt²⁷.

Inom läs- och skrivområdet framträder tidsbristen i relation till det ökande behovet att ta tid till att ge individuell respons på det eleverna tar upp i sina skrivböcker. Särskilt gäller det lärarnas möjligheter att ge skriftlig respons på det eleverna skriver.

Rummet

Inte bara tiden utan också rummet har varit tydligt strukturerad i den traditionella skolan. Det har funnits skolbyggnader som man ska befinna sig inne i under skoltid, och utanför efter skoltid, klassrum där undervisning pågår, korridorer där man vistas mellan lektioner, lärarrum för lärarna, matsal, aula etc för specificerade aktiviteter. Då man på 1960-talet försökte bryta denna tydliga rumsindelning och skapa flexiblare lösningar genom att bygga öppna skolor 'utan väggar' tvingades man så småningom sätta upp väggar och återskapa den traditionella rumsliga strukturen. Idag bygger man inte längre nya skolor i någon större omfattning. Däremot slår man ut väggar och 'rumsterar om' innanför skolans väggar. Det skolan inte var mogen för på 60-talet tycks den ropa efter på 90-talet. Det behövs grupprum, enskilda arbetsplatser, rum för olika gruppstorlekar etc.

Detta är särskilt tydligt inom IT-området eftersom datorerna så påtagligt får rumsliga konsekvenser liksom när det gäller Bild och media som kräver både material, verktyg och 'verkstäder'. Bild- och mediaverksamheten pågår också i större utsträckning än traditionell skolverksamhet utanför skolbyggnaden.

Men också inom andra utvecklingsområden framkommer behov av nya slags rum: när det gäller Värdegrunden behövs platser för samtal av olika slag i relativt små grupper, när det gäller Internationalisering pågår den verksamheten i stor utsträckning utanför skolans väggar. Elevinflytandet är ytterligare ett exempel på ett fenomen som kräver nya fysiska platser för lärare och elever att mötas på.

Alla dessa rumsliga behov kräver inte ny- eller ombyggnad av skolorna utan kanske är det lika mycket en fråga om att se på skolan med nya ögon och hitta utrymmen som tidigare kanske mera haft karaktären av 'mellanrum'.

Grupperingar

Den tidigare så självklara grupperingen av elever i åldershomogena klasser är fortfarande den vanligaste formen men den utmanas på flera olika sätt. Allt sedan 1980-talet har olika former av åldersblandade grupperingar genomförts på många skolor. Den ökande valfriheten och individualiseringen bidrar också till ett behov av flexiblare grupperingar. Genom arbetslagen skapas möjligheter att i olika frågor gruppera eleverna på olika sätt: efter kön, ålder, intressen, 'nivåer' eller ämnen.

Denna sida av arbetets organisering är inte särskilt framträdande i de sju utvecklingsområdena – med undantag för Bild och media som i ganska hög utsträckning bygger på att eleverna väljer av eget intresse.

Arbetsformer

Formerna för skolarbetet förändras på en rad olika sätt. Traditionellt har skolarbetet byggts upp kring klassundervisning som varvats med enskilt 'bänkarbete' och ibland 'samtal i ring'²⁸. I takt med en utveckling mot att olika elever ägnar sig åt olika saker under en lektion försvinner möjligheterna att ha gemensamma genomgångar och därmed lektioner i 'klass'. Istället utvecklas andra arbetsformer: eget arbete, tema, projekt, PBL etc.

Man kan kanske säga att arbetet går från att vara kollektivt schemastyrt till att vara uppgiftsstyrt. Eleverna skall inte längre arbeta med vissa saker under vissa tider utan snarare kan man säga att det omvända gäller. Schemat erbjuder tid för att göra olika saker och eleverna använder den tiden för att arbeta med sina uppgifter tills man är klar och då går man till nästa uppgift.

Skolornas arbete med att förändra arbetsformerna är mest framträdande i de skolor som arbetar med elevinflytande. Särskilt gäller det grundskolorna som är inriktade mot att utveckla arbetsformer där eleverna kan få kontroll och inflytande över sitt eget arbete. Också i t ex IT och Bild och media är nya arbetsformer närmast en förutsättning för det man vill göra.

De skolor som arbetar med värdegrunden prövar nya former för gruppsamtal och värderingsövningar. Här handlar det dock inte om att ersätta gamla arbetsformer med nya utan att finna former för ett nytt innehåll i skolan.

Nya metoder och arbetsformer är också framträdande i läs- och skrivskolornas arbete, där man prövar en rad olika modeller för att utveckla elevernas språkliga förmågor.

Nya roller och relationer

En sida av skolornas utvecklingsarbete som går igenom i de flesta av utvecklingsområdena är att man arbetar med frågor som har med en ny lärarroll, en ny elevroll och inte minst med en förändrad relation mellan lärare och elever att göra.

Läraryrollen

De olika utvecklingsområdena belyser olika sidor av en läraryroll i förvandling. Det är en förvandling som tycks komma såväl inifrån som utifrån, både från det förändringsarbete som lärarna själva tar initiativ till och från de krav som läggs på lärarna genom de senaste reformerna.

När det gäller området Läs och skrivutveckling är t ex lärarnas individuella skriftliga svar till eleverna en ny uppgift. Detta är ett exempel på hur individualiseringen av skolarbetet innebär krav på att läraren skall ge individuella responser. En annan sida är att läraren byter roll och blir mer av en vuxen samtalspartner. Samma aspekt kommer fram i utvecklingen av mentorsgrupper på gymnasiet på elevinflytande-skolorna. När det gäller IT får läraren en påtaglig handledarroll i förhållande till användningen av datorn. En annan sida är att läraren och eleven tillsammans utforskar något.

I arbetet med värdegrunden förväntas lärarna tala om saker de vanligtvis inte gör (om åsikter, värderingar och det man tar för givet) och på sätt som de inte heller är vana vid. Också inom området Att arbeta med mål och resultat förväntas lärarna formulera sig och samtala om nya saker på nya sätt. Fast här gäller det inte bara värdegrunden utan också vad man vill åstadkomma i stort såväl som i de enskilda ämnena. Lärarna förväntas vidare utvärdera verksamheten samt argumentera för den gentemot föräldrar och elever.

Elevinflytande-arbetet är uttryck för en förändring från att lärarna själva planerar undervisningen och väljer innehåll till att man tillsammans med andra diskuterar sig fram till en uppläggnings och ett innehåll vilket får stora konsekvenser för lärarna.

I Bild och media, slutligen kommer en annan aspekt fram. Där är det inte bara lärare som lär ut, utan också andra personer, t ex konstnärer. Den läraryroll som framträder inom detta område är 'experten', ledaren eller 'mästaren' som leder och deltar i arbetet tillsammans med eleverna.

Elevrollen

Också elevrollen förändras, även om den inte varit så mycket i fokus i beskrivningarna som gjorts. Den gamla elevrollen handlade om att underordna sig, att följa klockan och göra det läraren sa. När läraren sa: "Nu lägger vi ihop böckerna" så förväntades alla elever göra det. Den 'nya eleven' förväntas planera och utvärdera sitt arbete, välja vad man skall göra och ta ansvar bl a för att det blir klart i tid.

En aspekt av den nya elevrollen är en 'avkollektivering'. Tidigare var man som elev en del i ett kollektiv, som man kunde gömma sig bakom och mer i undantagsfall trädde fram ur. Idag förväntas eleverna uppträda som individer ständigt beredda att stå till svars för vad de gör och hur. En annan aspekt är att det är nya slags responser som avkrävs eleverna i undervisningen. Det gäller inte längre att i skolan lära sig utantill eller svara rätt på frågor i klassrummet utan snarare om att arbeta och redovisa det man gjort, uppträda inför kamrater, skriva ganska personliga reflektioner till lärarna etc. Eleverna förväntas också öppet samtala om värden, normer, konflikter och svårigheter på sätt som inte eleverna 'förr' behövde göra. Detta blir förstas särskilt tydligt inom området elevinflytande men också i t ex värdegrundsskolornas arbeten.

Relationen lärare-elev

Inom de olika områdena syns olika spår av hur man arbetar med att finna nya former för relationerna och möten mellan lärare och elever. Dessa relationer har tidigare varit starkt 'vertikala'; lärarna är 'där uppe' och eleverna 'där nere'. Det är läraren som bestämmer och eleven som lyder eller gör motstånd. Nu verkar det som om man på olika sätt försöker utveckla mer horisontella relationer, där lärare och elever tillsammans planerar och bestämmer. När eleverna dras in i beslut och uppföljningar och följer sina egna planer snarare än lärarnas, blir det många gånger eleverna som tar initiativ och läraren som får följa.

Till en del speglar situationen i skolan mera generella förändringar vad gäller relationen vuxna-unga. Dessa innebär såväl en slags horisontalisering (vuxna och unga mer jämställda) som ett ökat avstånd. De unga är utestängda från vuxenlivet längre och vuxna och unga lever i många avseenden i skilda världar som sällan möts. I skolan befinner sig dock vuxna och unga under samma tak och måste utveckla nya sätt att vara tillsammans på och nya spelregler för samvaron.

Samtal och kommunikation

Det är svårt att inte slås av hur ofta ordet 'samtal' upprepas i slutrapporterna, det handlar om att skapa utrymme för samtal och utveckla nya former för kommunikation mellan elever, mellan elever och lärare och mellan lärare. Jämfört med den traditionella skolan tycks de nya samtalen innebära att man talar om nya saker på nya sätt. Detta är särskilt tydligt på de skolor som arbetar med värdegrunden men också inom områdena internationalisering och mål och resultat. Etiska frågor är också ett framträdande innehåll i samtalen t ex inom områdena internationalisering och värdegrunden. Nya slags etiska frågor kommer upp och särskilt synligt är det i förhållande till IT och Bild och media.

Att samtala om mål och kriterier är naturligt nog vad man gör inom det område som handlar om det. Här är också samtalet som instrument för utvecklingsarbetet så dominerande att rapportörsgruppen försökt gruppera olika former av samtal på olika sätt.

Inom området elevinflytande är samtalen centrala. I grundskolan handlar det mycket om att läraren samtalar med eleverna om deras planering och om deras arbete i relation till planeringen. På gymnasieskolorna är det mer samtal i gruppform om uppläggning och utveckling av undervisningen.

Också inom området Läs-och skrivutveckling samtalar man mycket. Naturligtvis eftersom språkligheten är i fokus. Med de små barnen är fokus på de muntliga samtalen, med de litet större barnen tycks en stor tonvikt ligga på skriftliga dialoger i anslutning till elevernas dag eller loggboksskrivande.

Samtalen är alltså instrument för en rad olika syften:

- man samtalar om det som tas för givet och tidigare inte talats om
- man samtalar för att komma överens och fatta beslut
- man samtalar för att planera verksamheten
- man formulerar och argumenterar för sina åsikter
- man utvärderar och ger respons på varandras arbete.

3.4 Några generella drag i utvecklingsprocesserna

Utvecklingsprocesser tar tid. Förankringen tar tid. Starten är ofta trevande och det tar tid innan man kommer igång med det man tänkt, det är många små hinder på vägen. Det är oftast inte raka spåret sedan heller. Man behöver en period när man omprövar sina egna val, en period för självvärdering och självreglering. Som påtalats tidigare finns det en risk att tillskriva skolorna en sorts projektlogik – plan-genomförande-utvärdering – och bedöma utvecklingsverksamheten utifrån detta. Mycket talar för att helt andra strukturer gäller i praktiken och att detta dessutom ser olika ut på olika skolor. Detta blir särskilt tydligt när man ser vad skolorna säger sig vilja göra och vad de faktiskt gör. Utvecklingsprocesser ändrar riktning och följer sin egen inre logik. Varje rationalistisk tankemodell kommer på skam.

Det finns ofta en cyklicitet i utvecklingsprocessen. Det går upp och ner, man kan inte vara lika engagerad hela tiden. Efter en lång intensiv utvecklingsperiod kan plötsligt allt gå i stå och det går inte att komma vidare. Några kanske går mer in för att bevara de resultat man nått och konsolidera ställningarna. För andra kan nya frågor eller områden bli mer akuta och intressanta.

Inslagen i utvecklingsarbetet är av olika karaktär och måste kanske så vara. Vissa saker arbetas in som en del i vardagsarbetet och blir bestående. Andra är mer som tomtebloss. De lyser intensivt en kort period för att sedan slockna helt. Båda delarna kan behövas. Tomteblossen för att fånga uppmärksamheten, göra frågorna synliga, få någonting i gång, bryta vardagen. Inom vissa områden är "tomteblossen" vanligare, t ex inom internationalisering, bild och media, medan det inom exempelvis mål och resultat handlar främst om ett vardagsarbete.

En risk i allt utvecklingsarbete är, som påpekas i flera rapporter, att ständigt addera något nytt till det gamla utan att ta bort något. När den första entusiasmen slocknat räcker tiden och orken inte till längre. "Man måste glömma något av det gamla för att ta in det nya".

Det visar sig ha stor betydelse att någon "bryr sig", intresserar sig för skolornas utvecklingsarbete. Detta är också erfarenheter som finns från tidigare skolutvecklingsprojekt. Interesse utifrån inspirerar skolorna och frågor tvingar ibland till eftertanke. Såväl skolverksprojektens besök som rapportörernas har gjort att utvecklingsområdet fått uppmärksamhet, både internt på skolan och i kommunen.

Rektor, eldsjäl, pådrivare

Samtliga rapporter framhåller att rektor har en viktig roll i utvecklingsprocessen, inte alltid som drivande eller involverad själv utan framför allt som förutsättningskapare. Rektor är särskilt viktig i startfasen för att få förankring och legitimitet inåt i personalgruppen och utåt mot politiker, föräldrar, samhälle. Också för fortvarigheten av verksamheten spelar rektor en viktig roll, då som uppmuntrare, resursrekryterare och som problemlösare när hinder uppstår. Generellt kan sägas att där rektor fyllt en sådan roll men där lärare och övriga på skolan varit de som drivit projektet har arbetet blivit mest framgångsrikt. Då har utvecklingsarbetet oftast gått vidare även vid personbyten på rektorsposten.

Inte minst viktigt har rektors samspel med skolskilda eldsjälarna varit. Eldsjälarna och deras viktiga roll och insatser lyfts fram i alla områdesrapporter. De är drivkrafterna som håller frågorna vid liv, tar initiativ, som engagerar och stimulerar andra. Eldsjälarna kan beskrivas på olika sätt. I en av rapporterna sägs att eldsjälarna drivs av och brinner för olika saker.

- Några drivs av vilja att förändra, ständigt göra något nytt
- Några brinner för området
- Några brinner för en metod
- Några brinner för skolan och eleverna

Avgörande för resultatet av eldsjälarnas, pådrivarnas arbete är stödet från rektor, vilket mandat som ges och hur man lyckas involvera andra lärare och personal så att det inte blir ett ensamarbete. Genom sitt intensiva engagemang löper eldsjälarna risk för utbränning, inte minst om de ensamma får dra alltför stort lass. Det är framför allt i detta rektor har en viktig roll. Det finns dock en risk med alltför stort eget engagemang hos rektor. När rektor blir eldsjäl kan intresset falna hos andra.

Tid och pengar

Utvecklingsarbete tar tid och kräver tid. Bristen på tid framstår som det främsta hindret för utvecklingsarbete och det som påverkar utvecklingsprocesserna mest negativt. Detta är ett genomgående drag i rapporterna. De nya läroplanerna, den förändrade lärarrollen, det utökade ansvaret kräver tid, tid för samtal, eftertanke och reflektion, tid för att följa och utvärdera, tid för att sätta sig in i nya saker och för att utveckla sin kompetens.

Tid har genom skolans mycket speciella tidsstyrning blivit en känslig fråga. Många upplever att de blivit bestulna på tid. Utvecklingsarbete uppfattas ofta ske på övertid. Tid ger också status både åt ämnen och verksamheter – det som får ta tid är viktigt. Ofta uttrycks behovet av ekonomiskt stöd kopplat till möjligheterna att frigöra tid. Även om det kan förekomma att man använder sig av argumentet tidsbrist som ett alibi för att inte engagera sig, talar allt för att bristen på tid är ett reellt hinder.

Däremot pekar ingenting på att ekonomin i sig skulle utgöra ett generellt hinder för utvecklingsprocesser. En del skolor hade önskat sig ett större ekonomiskt stöd, men det finns inget som tyder på att detta varit avgörande för ut-

vecklingsprocessernas inriktning, i några fall kan dock en tidsförskjutning ha skett. Detta stämmer med erfarenheter från tidigare skolutvecklingsprojekt som visar att pengar i sig inte skapar skolutveckling, inte heller avgörs utvecklingsarbetets kvalitet av hur mycket pengar man får. Tvärtom har ibland ekonomiskt stöd varit rent kontraproduktivt. När medlen försvinner tar verksamheten slut för den har inte blivit ett naturligt prioriterat inslag i verksamheten, den har legat utanför och inte heller planerats in och prioriterats i budget. De långsiktiga effekterna uteblir och ibland har man tagit ett steg tillbaka. De som har varit drivande kanske tappar sugen och lämnar skolan etc.

Inom vissa utvecklingsområden spelar dock ekonomin en mer avgörande roll. Det gäller exempelvis inom IT och bild och media. Där handlar det om att utrustning och lokaler kostar pengar och ganska mycket pengar, framför allt i ett inledningskede. Därtill kommer kostnader för teknisk support, något som ofta inte budgeterats för, vilket kan skapa ibland svårlösta problem.

”IT handlar om när drömmar, visioner och förväntningar möter kabelhärvor, krånglande maskiner och bristande resurser.”

Samtal

Samtalet är det väsentligaste utvecklingsverktyget enligt de olika rapporterna. Pedagogiska samtal, kollegiala samtal är genomgående väsentliga ingredienser i utvecklingsprocesserna, samtal som går på djupet i frågor om kunskap och lärande, om grundläggande synsätt och värderingar, om bedömning och resultat, om lärarroll och elevroll. Samtal som leder fram till nya insikter, som gör att man vågar pröva nya vägar, samtal där man får pröva och vässa sina argument, samtal som utmanar och stärker, samtal som ifrågasätter och samtal som enar och förenar, samtal som utvecklar det gemensamma tänkandet – och språket för detta. Visst finns det fortfarande samtal som håller sig på ytnivån och långt ifrån alla samtal kan sägas vara utvecklingsverktyg. Men det har utvecklats en ny samtalskultur, en ny språkighet lärare emellan.

Jämfört med tidigare handlar det nu i mindre utsträckning om att övertyga varandra om en bestämd lösning – man är öppnare i sina diskussioner. I en av rapporterna beskrivs effekten av samtal som att man ”lägger grunden för större förståelse och respekt för olikheter i metoder och arbetsätt, men också till att dessa inte behöver vara ett hinder för att alla strävar mot samma mål”. Ofta innebär samtalen att man gemensamt söker sig fram till nya vägar och nya lösningar. ”Vi är alltid så jäkla överens, men vi måste upptäcka att vi inte är det innan vi blir det” säger en lärare. Inom värdegrundsskolorna finns exempelvis

en utveckling mot att man ser på incidenter på skolan på ett annat sätt genom att man samtalar om sina egna reaktioner och om hur man uppfattar beteenden och språkbruk hos eleverna. Samtalen som utvecklingsverktyg gäller inte bara personalen. Också eleverna involveras i samtal, tränas i samtal och samtal i olika former används för att skapa klimat som förebygger mobbning och konflikter.

Erfarenhetsdelning – det horisontella lärandet

Samtalen som det kanske väsentligaste inslaget i utvecklingsprocesserna är nära kopplat till vad man kan sammanfatta under beteckningen det "horisontella lärandet". Efter att från början ha sökt efter riktlinjer från Skolverket eller andra upptäckte man på skolorna allteftersom det värdefulla i att träffa andra skolor, att få ta del av andras erfarenheter både på den egna skolan och på andra skolor. Att få nya tankar och perspektiv, att se att det kanske inte är så enkelt som man tänkt, att få byta tankar med andra som "förstår" och delar de villkor man lever under, att bygga upp kontakter som man kan återkomma till i samtal och tankeutbyte. Att så småningom våga utsätta sina egna tankar och idéer och sitt eget sätt att arbeta för frågor och kritik, såväl från kollegor som från föreläsare och andra "experter". Det har gett lärare ökade förutsättningar att bottna i sitt eget tänkande och i den egna praktiken. Betoningen av det horisontella perspektivet innebär inte en nedtoning av behovet av kunskapstillskott och kontakter med forskning och forskningsresultat för stimulans och utveckling – det uttrycks också. Det väsentliga anges dock vara att man inte trycks på något uppifrån utan man kan välja relaterat till egna behov och problem och att relationen också då är "horisontell".

Modeller

När facit försvinner kommer modellerna. Man kan i materialet se en tendens att skolorna sökt efter och hittat "modeller", modeller som de säger sig arbeta efter men som de ofta gjort om och förändrat ganska rejält efter eget huvud. Ibland verkar det stå för ett behov att kalla det man gör för något. Oftast framstår det dock vara reella behov av stödstrukturer i arbetet som ligger bakom. De som arbetar i skolan känner sig osäkra och söker stöd och hjälp och detta speglar något av reformens baksida, den övergivenhet som många lärare känt inför hanteringen av allt det nya. Det händer också att skolor karakteriserar sitt eget sätt att arbeta som en modell.

Särskilt inom vissa områden finns det många modeller eller metoder som skolorna hänvisar till. I läs och skrivutvecklingsskolorna talar man om skrivdans,

Bornholmsmodellen och en rad andra, i värdegrundsskolorna om bl a Farsta-modellen, MOD (mångfald och dialog) och mombus, elevinflytandeskolorna bl a om PBL och PEEL/PLAN.

Bifrost, Reggio Emilia, Freinet, Montessori, Matti Bergström, Howard Gardner är några vanliga namn som återkommer inom många utvecklingsområden.

Hela skolan med?

I inbjudan till projektet ställdes som krav att frågorna skulle vara förankrade och att hela skolan skulle vara med i utvecklingsarbetet. Det visar sig att förankringen på många skolor var svag och att det är en minoritet av skolorna där hela skolan kan sägas vara med i arbetet från början. Det har funnits ambitioner på många skolor, ambitioner som varit svåra att förverkliga.

Däremot hade flera skolor en planering redan från början om hur förankringen inom skolan skulle ske under projekttiden och genomförde också detta. Några skolor lät olika personer från skolan turas om att vara med vid Skolverkets olika träffar för att de skulle komma in i frågorna och få stimulans för fortsättningen.

Man kan konstatera att det på många skolor varit omöjligt att få skolan som helhet involverad i utvecklingsarbetet. Hindren har ibland legat i skolans kultur, ibland i skolans storlek, ibland i bristande tid och kraft hos de som drivit projektet. Det avgörande verkar dock vara att problemen och frågorna inte från början upplevdes och formulerades av de som arbetar på skolan. Idealet borde vara, har någon uttryckt det, "ett underifrån pockande behov som lyhört fångas upp av ledningen".

Klimatet på skolan är avgörande för framgång i utvecklingsarbete. Ett klimat som är fyllt av motsättningar och energiläckage är ett hinder för utvecklingsarbete.

3.5 Kompetensutveckling

Ett av syftena med projektet Skola i utveckling var att identifiera vilken kompetens skolorna anser sig behöva utveckla inom respektive område och på vilket sätt, att bedöma om det finns en infrastruktur som svarar mot skolornas behov samt att i vissa fall ge ekonomiskt stöd till vissa kompetensutvecklingsinsatser. Frågor om kompetensutveckling och kompetensutvecklingsbehov behandlas

såväl av rapportörerna som av skolverksprojekten och sammanställningen bygger på de olika rapporterna.

Skillnaderna i kompetensutvecklingsbehov är tydliga såväl mellan olika områden som mellan skolor. Så upplevs exempelvis inom bild och media lärarnas kompetens generellt sett som ganska låg, med några få lysande undantag. Detta begränsar och sätter ramar för vad som är möjligt. I viss utsträckning gäller detta också IT-området. Det är inom dessa områden som det är vanligast att man utnyttjar kompetenta lärare på den egna skolan för att utbilda kollegor, men där det också är vanligt med inköpt expertis.

Principen "åt den som har skall varda givet" har i alltför stor utsträckning blivit rådande när det gäller stödet till kompetensutveckling. Skolor som vid projektidens början redan var på god väg med sitt utvecklingsarbete har också kunnat utnyttja projektet för att stärka sina positioner, använda kompetensutvecklingsmöjligheter mm. Skolor som var just i början hade ofta en ganska lång startsträcka och det var först i projektets sista period som de kom igång och också kunde börja formulera sina kompetensutvecklingsbehov.

Generellt kan en tendens till förskjutning i synen på kompetens och kompetensutveckling skönjas, även om det finns ett både och. Inom alla områden betonas erfarenhetsdelningen, den egna organisationen som lärande, möten med andra skolor som väsentliga inslag i kompetensutvecklingen.Handledning, för arbetslag eller lärargrupper, är andra önskade och frekventa inslag. Detta hindrar inte att det också finns både behov av och önskemål om såväl ämnesinriktad fortbildning som fortbildning i traditionell kursform, både kortare och längre. Kurser och kompetens utifrån är i regel ganska dyrt – skolorna har blivit alltmer kostnadsmedvetna och väljer i ökande utsträckning andra alternativ. Bristande ekonomiska resurser för kompetensutveckling är en realitet på många skolor.

Ett gemensamt mönster kan skönjas i skolors och lärares relation till kompetensutveckling, ett mönster som kan kopplas till den utveckling som generellt sker i skolan, delvis som en följd av decentraliseringen och det förändrade ansvaret. Några drag i detta mönster är:

- Förekomsten av planer eller strategier för kompetensutveckling varierar mellan skolor och områden, inom IT är det ganska vanligt med planer både på kommunnivå och skolnivå.

- Mer innehållslig fortbildning handlar främst om att ge en grundkompetens eller skapa förutsättningar, inom IT och bild och media exempelvis en mer praktisk-teknisk kompetens.
- Handledning, seminarier med handledning, handledare som bollplank och processtödjare är både det man söker mest och det som uppskattas mest. Det kan exempelvis innebära att fördjupa sig teoretiskt och få möjlighet till reflektion över den egna praktiken.
- Erfarenhetsdelning i form av nätverksträffar, besök på andra skolor, peer interview, är uppskattade och alltmer frekventa inslag.
- Kompetensutvecklingsinsatser för arbetslaget gemensamt blir alltmer vanligt – detta blir ibland det som skapar en gemensam plattform – liksom att arbetslagen får ansvaret för kompetensutvecklingen inom laget.
- Intressanta föreläsare som kan fånga och lyfta de frågor man arbetar med till vardags uppfattas ge inspiration och stimulans för skolornas egna diskussioner, utmana tänkandet och bidra till nytänkande. Flera av de föreläsare som medverkat vid Skolverkets samlingar har senare inbjudits till många skolor.
- Tendenser att använda sig av den egna kompetensen på skolan är tydliga, inte minst inom IT, bild och media och läs- och skrivutveckling.
- Gemensam kompetensutveckling för olika personalgrupper bygger broar mellan exempelvis förskola och skola och synliggör både likheter och skillnader.

Ansvar för kompetensutveckling ligger oftast på de enskilda skolorna och detta uppskattas också av skolans personal. Kommunala insatser för hela kommunens skolor kan dock ibland köra över den planering de enskilda skolorna gjort utifrån sina behov.

Det finns inte tillgång till kompetenta handledare och seminarieledare i den omfattning som önskas inom alla de aktuella utvecklingsområdena. Det är också svårt för enskilda skolor att alltid själva ha överblick över vad som finns av kunskap och kompetens att tillgå inom ett område och att söka sig fram till personer med rätt kompetens. Här har skolverksprojekten kunnat bidra både genom de sammanställningar som har tagits fram och genom personliga insatser för att hjälpa skolorna. Den typen av stöd har uppenbart svarat mot ett behov och har uppskattats av många skolor. Skolorna har också kunnat hjälpa

varandra genom de nätverk som skapats. I några fall har man kunnat använda sig av de regionala centrumbildningar som är under utveckling på många håll och det finns en klar tendens att många högskolor håller på att utveckla sitt sätt att arbeta tillsammans med skolorna.

3.6 Sammanfattande resultatbild

Projektet Skola i utveckling ger många slags resultat utifrån de olika syften projektet hade. De som har förväntat sig svar på frågor om den bästa metoden eller de viktigaste insatserna eller de goda modellerna för skolutveckling kan dock bli besvikna. Syftet har inte varit att söka goda exempel utan att få kunskap om vad som händer i skolors utvecklingsarbete, betingelserna för det och om hur det kan stimuleras och främjas. Det betyder inte att det råder brist på exempel på intressant och spännande skolverksamhet i materialet. Resultaten kan grupperas i två huvudområden:

A. Bilder och beskrivningar av innehåll och processer i skolors utvecklingsarbete med utgångspunkt såväl i den enskilda skolan, inom utvecklingsområdet som mer generell

Bilder av vad som utvecklas inom de olika områdena

- Inom området *läs- och skrivutveckling* ger titeln på rapporten "Att upptäcka språket" en glimt av vad som utvecklats inom området, både lärare och elever upptäcker språket och läser, skriver och talar mer och använder språket på nya sätt.
- *IT* har betytt mycket för skolorna inom det området, även om IT inte åstadkommit den revolution som en del föreställt sig. Men IT upptas i och påverkar den pedagogiska verksamheten på olika sätt, den öppnar för nya vägar och kan vara gränsupplösande, den förstärker och snabbar på en del pågående tendenser att förändra arbetssätt och organisation.
- *Elevinflytandet* får på grundskolan en tonvikt på elevers inflytande på det egna arbetet medan på gymnasiet handlar det mer om att skapa former för att påverka utbildningens innehåll och uppläggning. Det finns en tendens att allt som görs med beteckningen elevinflytande uppfattas positivt, men en viss problematisering förekommer. Mycket inom området rör sig kring utveckling av arbetsformer och arbetssätt.

- Det mesta som sker inom området *internationalisering* sker med syfte att få nya perspektiv, att se med nya ögon och få vidgade vyer. Här är det vanligt med aktiviteter av typ internationella utbyten, operation dagsverke, skolutbyten men också ett arbete med attityder och värderingar i form av etiska samtal mm.
- Området *mål och resultat* kan sägas stå för kärnan i reformeringen av skolväsendet. Man formulerar visioner, och man har arbetat intensivt med målformuleringsarbete. Det oroande är att kursplanernas strävansmål inte är utgångspunkt för arbetet utan mål att uppnå. Detta kan också medföra att resultatarbetet inriktas mot mätning och dokumentation av resultat och mindre mot reflektion. Strävansmålen i läroplanen har dock haft visst genomslag. Samtalet är ett dominerande redskap i mål och resultatarbetet.
- Bakom arbetet med *värdegrunden* finns ofta problem och konflikter. Frågan om ordningen i skolan, vilken ordning som skall gälla men också frågan hur ordningen skall upprätthållas, har blivit en symbolfråga inom området. Man letar efter en gemensam plattform och arbetar bl a med samtal, värderingsövningar, kamratstöd och att formulera regler. "Att erkänna olikheter och att diskutera dem kan ses som en förutsättning för att utveckla en verksamhet som accepterar pluralism och kulturell mångfald".
- *Bild- och mediaarbetet* inför nya uttrycksformer i skolan, nya elever blir synliga och kan och får lyckas. Kontaktytorna ökar både inåt och utåt och tids- och rumsgränser suddas ut. Det kommer in ett produktionsinriktat sätt att arbeta – man arbetar till dess man är färdig. Resultaten blir synliga både inåt och utåt.

Bilder av vad som rent generellt händer i skolan oberoende av utvecklingsområde

Sammantaget genomgår skolan en förändring i organisation, arbetssätt och relationer. Man prövar nya vägar att organisera arbetet, arbetar i arbetslag, med åldersintegrerade grupper etc. Arbetsformerna går från schemastyrt till uppgiftsstyrt. Samtal, gruppsamtal, etisksamtal, värderingsövningar, samtal i alla former blir allt väsentligare inslag. Nya roller för lärare och för elever. Tids- och rumsstrukturer tenderar att upplösas.

Bilder av betingelser för utveckling och generella drag i processerna

Rektorer och eldsjälar har viktiga roller i att driva på, skapa förutsättningar och entusiasmera. Förankring och delaktighet för alla som arbetar i skolan är vä-

sentliga inslag – man måste äga både problem och lösningar. Tiden som det allt överskuggande problemet, utvecklingsarbete tar tid och kräver tid, inte minst för samtal och reflektion. Erfarenhetsdelning och horisontellt lärande som allt väsentligare inslag i kompetensutveckling. Stöd både från rektor och utifrån viktigt.

B. Erfarenheter för Skolverket av nya arbetsätt mm

Skolverket har i skolverksprojekten utvecklat nya sätt att arbeta med att främja skolors utvecklingsarbete vilket har gett värdefulla erfarenheter för fortsatt arbete. Inte minst är sättet att kombinera flera sätt att arbeta intressant:

- generellt förutsättningsskapande, ta fram översikter av kunskap och kompetens, forskningsöversikter mm
- aktivt främjande, agera som bollplank och samtalspartner, arrangera mötesplatser och nätverk
- direkt ekonomiskt stöd för kompetensutvecklande insatser av olika slag.

Detta sätt att arbeta har i allmänhet mötts mycket positivt i kommuner och skolor. Det har också bidragit till kompetenshöjning hos Skolverket, såväl genom kunskapsuppbyggnad inom de respektive områdena som om skolors arbete och villkor i vardagen. Det är intressant att konstatera att Skolverkets nätverksträffar har haft förvånansvärt stort genomslag. Bland annat återkommer namnen på de föreläsare Skolverket anlitar i en rad fortsatta aktiviteter på skolorna. Det har uppenbart funnits ett uppdämt behov av den sortens kunskapsstillskott och stimulans.

Några resultat viktiga för framtiden är

- att skolbeskrivningar har gett en stor mängd titthål in i skolors arbete och liv
- att det finns en mängd skolor som vill fortsätta arbetet tillsammans med nya skolor i nya nätverk för erfarenhetsutbyte
- att rapportörsprojektet har utvecklat ett nytt sätt att följa skolors utvecklingsprocesser. En positiv bieffekt är att rapportörerna blivit intressanta resurspersoner med kunskap såväl inom olika utvecklingsområden som om skolors utvecklingsprocesser.

4.

Att utveckla skolan

Vi skrev i första kapitlet att skolutveckling på nationell nivå idag handlar om att skapa förutsättningar för lokalt utvecklingsarbete. Vi skall i det här avslutande kapitlet – mot bakgrund av erfarenheterna från Skola i utveckling – närmare precisera på vilka sätt förutsättningar kan skapas. Innan vi gör det skall vi emellertid lyfta och diskutera några aspekter av det vi behandlat i de tidigare kapitlen. Vi skall börja med förändringarna av skolans verksamhet som vi ser idag, därefter diskutera innebörden av att utveckla skolan och skolutvecklingsbegreppet relativt frågor om kvalitetssäkring, professionalism och 'standards'. Mot bakgrund av det skall vi sedan precisera några områden där statens roll och inriktning som förutsättningsskapare framöver kan diskuteras.

4.1 Skolans modernisering

Skolornas strävan efter att utveckla nya arbetsformer, flexibla tids- och rumsstrukturer, nya relationer och involvering av elever och föräldrar innebär en ganska genomgripande omstrukturering av skolans verksamhet. De olika aspekterna av förändringen bildar tillsammans en helhet – de förutsätter varandra. Arbetslag är t ex en förutsättning för flexibel undervisningsplanering som i sin tur är nödvändig för att arbetslagen skall uppfattas meningsfulla. Ett sätt att förstå den förändring som pågår är att se den som en del av det större sammanhang som brukar kallas samhällets modernisering. Några aspekter av denna modernisering som brukar framhållas är: en ökad osäkerhet, en uppluckring av tid och rum, krav på flexibilitet och reflexivitet²⁸.

Den traditionella skolan svarar närmast mot det tidiga industrisamhället vad gäller hur arbetet organiseras och människor disciplineras, motiveras och utvecklar kompetens. Det låter sig emellertid inte längre göras att på traditionellt sätt tvinga till lydnad och underordning och arbete. Skolan förväntas skapa självständiga och självgående människor (vilket ju har varit en strävan under en

stor del av seklet, särskilt efter andra världskriget) Det går inte längre med samma typ av lösningar som i den gamla skolan – de fungerar helt enkelt inte längre! Skolans kunskapsuppdrag är ändrat liksom förutsättningarna för att genomföra detta. Ett exempel är att lärarnas auktoritet inte längre är självklar, de måste vinna auktoritet och utveckla nya slags relationer med sina elever.

Skolornas utvecklingsarbete handlar om att försöka utveckla verksamheten på sätt som är i överensstämmelse med de nya betingelserna och uppgifterna. Det de försöker åstadkomma med sina utvecklingsarbeten är:

Individualisering – att på olika sätt forma skolarbetet med utgångspunkt i den enskilda eleven.

Ökad flexibilitet och rörlighet. Genom upplösningen av tids- och rumsstrukturen samt arbetslagen skapas förutsättningar för detta.

Införande av *produktorienterade arbetsformer*. Tidigare har en stor del av arbetet i skolan styrts av det 'rätta svaret'. I det 'nya' skolarbetet arbetar man med att producera olika saker som kan värderas ur olika perspektiv.

Mer *horisontella relationer* – det är inte läraren som bestämmer och eleven som följer, utan lärare och elever som tillsammans planerar och diskuterar verksamheten.

Nya kommunikationsmönster och språkspel. Det klassiska recitationsmönstret utmanas nu av en rad andra sätt att språka på som växer fram i skolan.

Förändring av skolan – både resultat och förutsättning

När det gäller skolans utveckling har vi varit vana vid att tänka om den som en följd av reformer och implementering av reformer. Om man vänder på tankefiguren och ser att reformer är lika mycket svar på som en startpunkt för förändringar blir förståelsen för det som sker en annan. Många av de förändringar som beskrivs i slutrapporterna för 'Skola i utveckling' kan förstås som svar på förändringar som pågår utanför skolan men som i olika former tränger in i och påverkar skolarbetets villkor. I ett längre perspektiv handlar det om samhällets avtraditionalisering. När man inte längre självklart lutar sig mot traditionen blir andra saker viktiga. Kamrater kan t ex bli viktigare än vuxna för identitetsutvecklingen.

Bakgrunden till arbetet med värdegrunden tycktes i många skolor bl.a. handla om olikheter i värderingar och normer mellan generationerna. Generationskonflikter är ju inte något nytt, i den meningen representerar skolan traditio-

nen, dvs att hävda traditionen gentemot de unga. Samtidigt torde en aspekt av avtraditionaliseringen i samhället vara just att även vuxna försöker vara 'moderna' och liksom de unga hänga med i modesvängningar. I skolan finns dels det traditionella hävdandet av vissa normer och värden i en vertikal relation mellan vuxna och unga, och dels en mer horisontell kommunikation angående normer och värden där vuxna och unga är mer jämlikar. Den uppgift man nu står inför är att finna former för en mer modern fostran, en fostran som inte bygger på en vertikal relation.

I ett längre perspektiv kan man se hur den progressiva skoldiskussionen under hela 1900-talet har handlat om att föra fram en modernare syn på fostran och undervisning. Det kan kanske tyckas ha tagit lång tid, men i alla fall tycks det som att skolorna idag svarar på kraven på en rad olika sätt; genom att skapa nya arenor för möten och samtal, genom att organisera om arbetet, införa nya arbetsformer, genom att utvärderingar och reflektion blir en del av skolvardagen, genom att betydelsen av facit (att komma fram till rätt svar) minskar, genom betoningen på valmöjligheter, att eleven själv skall välja, genom att involvera elever och föräldrar i skolarbetet etc.

Man kan se flera lager i denna skolans modernisering: på en nivå handlar det om arbetsformer, vita pass på schemat, förändring av klassrummen, arbetslag, inflytandemallar, loggböcker etc. På en annan och djupare nivå om förändrade kommunikationsformer och språkspel, om förändrade relationer (från vertikala till horisontella), gränsuppluckringar (inåt och utåt), byte av rationalitet (från facitlogik till produktlogik), formulering och synliggörande av det som tidigare tagits för givet (värderingar och åsikter t.ex.).

På ytterligare en annan nivå handlar det om en modernisering av hur arbetet organiseras. Den traditionella skolans arbetsorganisering svarar mot industri-samhällets organisering genom uppdelningen av innehållet i ämnen, lektioner, delar (taylorism), vertikala relationer, domineringsstrategier för kontroll etc. Den moderna skolan organiseras i enlighet med det moderna arbets- och samhällslivets organisering och kännetecknas av integrering, små arbetsgrupper, projektorganisering, horisontella relationer, flytande tid, reflexiva moment införs etc.

Modernisering och skolutveckling

Moderniseringen av skolan växer fram i ett växelspel mellan skolans och det övriga samhällets utveckling. Förändringar i samhället utanför skolan skapar

nya betingelser för arbetet i skolan. Skolan i sin tur förändrar sin verksamhet och formar därigenom nya slags människor som är mer i överensstämmelse med ett modernt samhälle, vilket bl.a. kan handla om beredskap för att leva med osäkerhet.

Går då denna utveckling av sig själv? I vilken betydelse kan vi tala om skolutveckling? Även om förändringarna i skolan speglar förändringarna i de övriga samhället finns det en relativ autonomi. Skolan måste svara på något sätt på de förändrade betingelser för verksamheten som råder – dock är det inte självklart hur eller vad skolorna gör. Det är inte heller likgiltigt vad de gör. Även om vi kan utgå från att någon form av förändring med all sannolikhet kommer att ske så gäller det att förändringarna är sådana som är önskvärda. Frågan blir på något vis vad vi kan göra av de förändringar som pågår. Hur vi kan forma dem så att utvecklingen går i den riktning vi vill. Är t ex det långt drivna individualiserade arbetet som kallas 'eget arbete' bättre eller sämre än mer gruppbaserade arbetsformer som också växer fram som svar på de nya betingelserna?

Att se skolutveckling som att reflektera över och forma den förändring som pågår är något annat än att se skolutveckling som implementering av reformer. Medan innebörden av det senare är att man fokuserar och talar om vad skolorna bör göra är innebörden av det förra att fokusera och tala om vad som faktiskt görs på skolorna. I det förra fallet ses förändring som ett resultat av reformimplementering och handling – i det senare som en startpunkt för reflektion och handling.

4.2 Är begreppet skolutveckling överspelat?

Skolutvecklingsspråket har av tradition varit normativt – det är den goda verksamheten som skall utvecklas och det har funnits riktlinjer för hur det skall ske. Detta är inte ett språkbruk som är särskilt användbart när man skall analysera problem och pröva lösningar. Det kan finnas anledning att ompröva hela begreppsapparaten. Det finns flera skäl till det. När man studerar olika offentliga texter från den senaste perioden kan man fråga sig om skolutveckling som begrepp håller på att tona bort också ur det offentliga språkbruket. Av texterna att döma ersätts det av kvalitetsutveckling och fylls på med kvalitetsindikatorer, kvalitetssäkring, kvalitetsgranskning och kvalitetsbeskrivningar. Kvalitetsbegreppet med alla sina avlagringar från produktionsutveckling och managementteori håller på att tränga ut de flesta 'utvecklingsbegrepp' inom skolan, det är inte bara ett svenskt fenomen utan tendensen finns världen över. Det kan vara in-

tressant att reflektera över vad detta egentligen betyder och vad det får för konsekvenser för hur skolan utvecklas och för vad som utvecklas. Kommer exempelvis den svenska ganska speciella målstyrningsfilosofin att överges för ett system av typ det mer internationellt gångbara med "standards"?

Kvalitetssäkring som förknippas med förekomsten av tydligt preciserade krav är mer i enlighet med en tidigare svensk standardiseringstradition (så äe en byggnorm som exempelvis föreskriver att alla lägenheter över en viss bostadsyta skall ha minst två toaletter enkel att följa och lätt att utvärdera). Ett sådant system är dock inte riktigt förenligt med den facitlösa deltagande målstyrning som har präglat reformerna under 90-talet. Men kvalitetssäkring kan också ges en annan innebörd, nämligen som reflektion över kvaliteten i den förändring som pågår. En sådan syn är i överensstämmelse med den syn på utveckling och förändring (modernisering) av skolan som beskrivits ovan.

En grundbult i den svenska målstyrningsmodellen har varit att den i hög utsträckning bygger på lärarnas professionella omdömen. Det finns en motsättning mellan att involvera de professionella och deras omdömen och att formulera alltför precisa mål och krav. I den omstrukturerad av skolsystemen som pågår i många länder idag finns en spänning mellan å ena sidan en tendens till tekniskt rationell instrumentalism (med precisa mål, "targets" och standards), där den professionella lärarens omdöme inte behövs och å den andra, en tendens till att involvera de professionella i planering och utvärdering av och reflektion över verksamheten i skolan. Det svenska systemet har ganska långt undvikit en instrumentalistisk orientering – med öppna mål, innehåll som inte beskrivs som pensum utan förmågor, nationella prov som bygger på lärarnas professionella bedömningar osv. Skulle nu kraven på kvalitetssäkring förenas med en långt driven instrumentalism går det emot detta.

De svenska skolreformerna har – liksom trenden också internationellt – byggt på att lärarna kommer in som aktörer på flera plan i skolans verksamhet, på en professionell utveckling av lärarna, på lärare som tar ansvar för skolans utveckling. Det finns – som tidigare nämnts – motstridiga bilder vad gäller professionaliseringen, pågår det verkligen en professionell utveckling eller finns det tendenser i den pågående utvecklingen som snarare kan tolkas som tecken på en deprofessionalisering. Skolreformerna byggde på förutsättningar som inte fanns när de genomfördes – så långt är det ganska klart. Att det inte har varit eller är någon lätt process för skolans personal att diskutera sig fram till lokala lösningar finns också tydliga bilder av. Det finns en osäkerhet hos lärarna som

förmodligen är en viktig del av bakgrunden till att det tycks som om pedagogiska modeller och metoder (modeflugor?) sprids snabbare än tidigare. Om den professionella tolkningsbasen inte är tillräckligt stark eller utvecklad ökar behoven av färdiga lösningar. Lärare famlar och känner sig övergivna och suget efter färdiga svar blir stort. Men det finns också ett sug efter samtal och möten med andra för att byta tankar och testa idéer. Det kan så här fem år efter läroplansgenomförandet konstateras att lärarna har lämnats ganska ensamma att genomföra en reform som de inte var rustade för och att det fortfarande återstår väsentliga inslag i reformen som behöver slå rot och finna former i den praktiska verksamheten.

Så hur kan man tänka framåt? Moderniseringen av skolan går delvis av sig själv, kvalitetsfrågorna dominerar utvecklingsdiskussionen, det är osäkert hur professionaliseringsutvecklingen går, viktiga inslag i reformeringen har inte fått genomslag. Har staten någon roll framöver och i så fall vilken? Vi föreställer oss att staten fortfarande har en del att göra när det gäller att skapa förutsättningar för skolans utveckling, men kanske utifrån ett något annorlunda sätt att tänka om statens (Skolverkets) roll än tidigare.

Vi vill lyfta fyra typer av insatser som vi ser som viktiga framöver.

Generella förutsättningskapande åtgärder – åtgärder av den typ som riktar sig till alla som vill ta del. Det rör sig framför allt om insatser där det finns vinster med nationell samordning. Skoldatanätet, kommentarer till läroplaner och kursplaner, informations- och servicematerial, kunskaps- och kompetensöversikter kan nämnas som exempel på detta. Det är åtgärder som helt okontroversiellt rymms inom styrsystemets ram, det är mer en prioriteringsfråga var gränsen skall gå innehållsligt och resursmässigt.

Differentierade insatser – dvs riktade insatser, men kanske utifrån andra perspektiv än tidigare. Insatser har hittills i första hand riktats till skolor som aktivt söker sig till olika projekt eller som på olika sätt befinner sig på framkanten och utvecklar intressanta arbetssätt e d. Det finns dock tecken idag som pekar på att skillnaden ökar mellan skolor som är starkt utvecklingsinriktade och de som ligger efter. Olika utvecklingsprojekt tenderar att förstärka dessa skillnader, de skolor som redan är väl igång inom ett område är de som kommer med i nästa projekt osv. Det finns utvecklingspengar att söka på alltfler ställen och skolor har dålig ekonomi. Till det övervägande antalet utvecklingsprojekt väljs skolor ut efter ansökningar och oftast skolor som har väl genomtänkta och genom-

arbetade ansökningar. Hur ser det ut på de skolor som inte blir utvalda? Och en än viktigare fråga: hur ser det ut på de skolor som aldrig söker? Vem främjar utveckling i de skolor som hamnar på efterkälken och inte har egen utvecklingskraft? Vem ger dem stöd, tid, kompetenstillskott, möjligheter till erfarenhetsutbyte? Vem stöttar dem i att skriva bra ansökningar till EU-projekt och annat?

Om staten skall ha någon form av utvecklingsansvar för den lokala skolutvecklingen kanske det – med utgångspunkt i att alla elever skall få chans till en likvärdig utbildning – skall innebära ett ansvar att se till att alla skolor ges en möjlighet att följa med i utvecklingen. Skall de statliga satsningarna kanske koncentreras till de riktigt dåliga skolorna framöver? Är det där hela arsenalen av insatser skall sättas in? Eller går det möjligen att göra både och?

Speciella insatser när det gäller för skolsystemet vitala frågor. Den här typen av insatser får beskrivas genom ett aktuellt exempel. En huvudtanke i läroplansreformen var att de sk strävansmålen skulle vara utgångspunkten för planeringen av undervisningen – de skulle styra mot en kvalitativ utveckling av skolan. Mål att uppnå skulle användas vid utvärderingen av resultaten, de skulle utgöra ett slags skyddsnät där inga elever skulle få trilla mellan maskorna. Erfarenheter från Skola i utveckling och från flera andra studier av grundskolan visar entydigt på att det i mycket få skolor fungerar som det var tänkt. Mål att uppnå har blivit styrinstrumentet framför andra tillsammans med betygs-kriterierna. Konsekvenserna av att ett slags minimimål utgör den huvudsakliga styrning på skolans innehåll är svåra att överblicka. Men – när en av huvudtankarna i reformen äventyras finns anledning att fundera över vilka insatser som kan göras och vilken roll staten skall ta framöver.

Bidra till ett ordnat samtal om skolan genom att spegla den utveckling som pågår. Den mediadebatt som pågår om skolan har sin roll att spela. Men för att utveckla skolan krävs också att få till stånd en mer kvalificerad och innehållslig diskussion inom skolans olika 'sakområden' och att förse det samtalet med underlag. En förutsättning för att kunna reflektera över och forma den förändring som pågår i skolan är att vi kan tala om den. Inom många av skolans sakområden är avsaknaden av ett differentierat språk för att tala om det man gör påtaglig. Många gånger får enskilda honnörsord stå som beteckning på en rad skiftande aktiviteter med olika syften och innehåll. Exempel på det är 'elevinflytande' och 'värdegrundsdiskussioner'. Att bidra till att formulera vad som pågår under dessa beteckningar och utveckla mer nyanserade sätt att tala om dem skulle

öka förutsättningarna för skolornas och lärarnas möjligheter till reflektion och kontroll över förändringen av verksamheten.

Det vi kallar modernisering, uppbrottet från ett traditionsstyrt samhälle är något som hållit på länge. En aspekt är en förändring av rationaliteten, vad det är att handla förnuftigt t ex Från säkerhet till osäkerhet, från att göra det rätta till att överväga olika alternativ. Rapportens titel och många av texterna pekar åt samma håll – vi har infört ett system för skolan där stabiliteten måste sökas på annat sätt än tidigare. När lösningarna är många krävs ett nytt tänkande om vad likvärdighet är. Toleransen för rörligheten i systemet måste vara stor och samtidigt måste det finnas en avkänning när det går för långt. Vi skrev tidigare att man får stå ut med att det svajar lite – det är svajningarna som visar att systemet fungerar. Men det finns en stark oro för ökande variation och skillnader, och för att det inte finns ett system för avkänning av när det går snett. En sådan oro kan lätt driva fram kortsiktiga lösningar.

Vi vill avsluta med en liten rapportörshistoria. När en av rapportörerna kom på besök till en förortsskola omringades hon på skolgården av ett kulturellt blandat tonårgång som började ställa frågor – bl.a. om varför giraffen har en så lång hals. Hon föll snabbt in i en traditionell elevroll och försökte gissa sig till svar som skulle tillfredsställa de som frågade (för att nå upp till löven etc) De gav sig inte i första taget utan fortsatte fråga. Efterhand hördes mer och mer fniss omkring henne och till slut någon som sa: "se där – ännu en vuxen med ett Darwinistiskt utvecklingsperspektiv!"

Det finns nog skäl att fundera ett varv till över utvecklingsbegreppet med alla dess kopplingar och innebörder...

Litteratur, ett urval

- Askling, Berit m fl (1997), Strategier för skolutveckling Linköpings universitet, Lärarutbildningen
- Ekholm, Mats (1998) The knowledge base on school improvement. Some thoughts about what is known and what actions are taken. Paper presented at the International Workshop The Challenge of School Transformation: What Works? February 26th-28th 1998
- Dalin, Per (1994), Skolutveckling: teori, Liber utbildning
- Dalin, Per (1995), Skolutveckling: praktik, Liber utbildning
- Dalin, Per (1996), Utbildning för ett nytt århundrade, Liber utbildning
- Från regler till eget ansvar, en antologi om förutsättningarna för skolans styrning, Skolverket 1997
- Grundskola för bildning: kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier (1996), Skolverket
- Hargreaves, Andy m fl (Eds) (1998), International Handbook of Educational Change, Kluwer
- Hansson, Hasse (1998), Kulturens asplöv, Arbetsgruppen Kultur i skolan
- Jonsson Christer (1993), Utvecklingssatsningar och särskilda utvecklingssatsningar 1985/86 – 1990/91, Skolverket
- Lindkvist, Lars m fl (1999), En friare skola: Om styrning och ledning av den lokala skolan, Studentlitteratur
- Lokal skolutveckling: statens roll och ansvar (1998), RRV 1998:26
- Skola för bildning: Läroplanskommitténs huvudbetänkande (1992), SOU 1992: 94
- Skolfrågor – Om skola i en ny tid: Skolkommitténs slutbetänkande (1997), SOU 1997:121
- Skolverket och skolans utveckling (1999), Riksdagens revisorer, Rapport 1998/99:3
- Staten och skolan – styrning och stöd (1995), Utbildningsdepartementet Ds 1995:60
- "...utvecklingen beror då inte på användningen av datorer" (1999), Skolverket, Rapport 161
- Vilken betydelse har externa projektmedel för IT i skolan? (1997), Skolverket, Rapport 137
- RRV Lokal skolutveckling – statens roll och ansvar RRV 1998:26

Noter

- ¹ Dalin, Per (1994), Utbildning för ett nytt århundrade, Skolutveckling Teori, Skolutveckling Praktik, Liber utbildning
Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds)
International Handbook of Educational Change. Kluwer Academic Publishers. 1998.
- ² Benneth, C. & Lumsdaine, A. (Eds) Evaluation and Experiment. Quantitative Studies in Social Relations. New York: Academic Press, 1975.
- ³ SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.
- ⁴ Syftar här på den ovan beskrivna inriktningen mot kvantitativa beskrivningar av regelbundenheter när det t ex gäller metoder och resultat
- ⁵ Bennis, W., Benne, K. & Chin, R. (1969) The planning of change. Holt, Rinehart & Winston, New York. Havelock, R. (1971) Planning for Innovation through Dissemination and utilization of Knowledge, University of Michigan, Ann Arbor., Holzner, B. & Salmon-Cox, L. (1977) Conceptions of Research and Development for Education in the United States. University of Pittsburgh: Learning Research and development center.
- ⁶ Närmast kom kanske den korta period i slutet av 1960-talet då olika materialmetodsystem utvecklades – t ex IMU (individualiserad matematikundervisning).
- ⁷ SOU 1980:2. Skolforskning och skolutveckling. Betänkande av skolforskningskommittén.
- ⁸ Fullan, M. & Pomfret, A. (1977) Research in curriculum and instruction implementation. Review of educational research 47: 335-397. Lindblad, S. (1982) Pedagogiska utvecklingsblock. Studier i en form av lokalt pedagogiskt utvecklingsarbete. Pedagogisk forskning i Uppsala 31 Carlgren, I (1986) Lokalt utvecklingsarbete. Göteborg Studies in Educational Science 56.
- ⁹ Aktuellt från Skolöverstyrelsen, specialnummer sept 1975. Se också Rodhe, B. Varför pedagogiska utvecklingsblock? I Engqvist, O., Gran, B. och Lindh, S (1975) Pedagogiskt utvecklingsarbete i Malmö under tio år. Utbildningsforskning, rapport nr 17.
- ¹⁰ Rogers, E.M. & Shoemaker, W. (1972) Communication of Innovation, New York: Free Press.
- ¹¹ Fullan, M. (1981) Research on the Implementation of Educational Change. Research in Sociology of education and socialization, vol 2: 195-219.
- ¹² Hermansson, E. (1974) Upplevelser och påverkan: jämförelsematerial för pedagogiskt intresserade. Stockholm: Sveriges lärarförbund.

- ¹³ se bl a Ekholm, Mats (1999), Styrning av skolor i Europa: i skärningspunkten mellan centralism, artikel som ingår i En friare skola Lindkvist, Lars m fl, Lund: Studentlitteratur 1999
- ¹⁴ Askling m fl (1997) Strategier för skolutveckling, Linköpings universitet. Lärarutbildningen
- ¹⁵ Kulturens asplöv, en idéskrift från sekretariatet för arbetsgruppen Kultur i skolan (1999)
- ¹⁶ Grundskola för bildning – kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier, Skolverket 1996
- ¹⁷ "Lokal skolutveckling – statens roll och ansvar" (RRV1998:26)
- ¹⁸ Skolverket och skolans utveckling (Riksdagens revisorer Rapport 1998/99:3)
- ¹⁹ Se exempelvis Sverker Lindblad och Peter Sohlberg: A life more common, On changes in teachers' work and life in Scandinavian welfare states, konferensföreläsning Hongkong januari 1999
- ²⁰ Se vidare om referensskolorna på sid 18
- ²¹ Detta är förmodligen inte helt riktigt. Eftersom ett sådant här projekt befolkas av människor som är bärare av tidigare traditioner kan man anta att det i projektet 'Skola i utveckling' fanns flera involverade med föreställningar om vilken slags verksamhet som vore önskvärd...
- ²² Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967) The Discovery of grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company.
- ²³ Marton, F. (1981) Phenomenography – describing conceptions in the world around us. Instructional Science, 10: 177-200.
- ²⁴ Skolbeskrivningarna finns utlagda på skoldatanätet. Underlaget till skolbeskrivningarna arkiveras på Skolverket.
- ²⁵ Intressant att notera här är att det tycktes som om bibliotekets roll förstärktes av IT på vissa skolor medan det på andra skolor försvagades och ersattes med datorn.
- ²⁶ Doyle, W. (1986) Classroom Organization and Management. I Wittrock, M. (Ed) Handbook of Research on Teaching. New York: MacMillan Publ.Comp.
- ²⁷ Som jämförelse kan man ta lärarna i Kina, som också då det gäller de lägre åldrarna inte undervisar mer än ca 12 timmar i veckan. Vilket lämnar ganska mycket tid över för förberedelse- och uppföljningsarbete samt professionella diskussioner

- ²⁸ Mehan, H. (1992) *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1998) *Klasserumsforskning. En översikt med fokus på interaktion og elever*. I Bjerg, J. (red) *Paedagogik – en grundbog til et fag*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag
- ²⁹ Giddens, A. (1990) *The consequences of modernity*. Polity Press.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994) *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford: Stanford University Press