

## 4. SJU SKOLOR



## 4. Sju skolor

I detta kapitel presenteras återstående sju av våra fallskolor.

Eftersom vi besökt skolorna vid tre tillfällen och gjort timslånga intervjuer med ett antal personer på varje skola varje gång, är vårt empiriska material om skolorna ganska omfattande. När varje skola – som här – beskrivs på ett fåtal sidor, handlar det således om ett starkt koncentrat, där mycket intressant har måst väljas bort.

Ambitionen i redovisningen har varit att plocka fram det karakteristiska för var skola och för dess mottagande av reformerna. Kapitlet bidrar på så vis till att visa sammanhangets betydelse för reformmottagandet och variationen i skolornas förutsättningar.

Ibland har en skola fått illustrera något som också förekommit på vissa andra. Centrala drag i vad reformerna har betytt för lärarpraktiken som är gemensamma för alla eller de flesta skolor, berörs däremot knappt i dessa korta avsnitt. De centrala dragen återkommer vi istället till i kapitel 6. Här är syftet att illustrera variation.

Urvalet av fallskolor bestod av fem skolor med genomsnittsbetyg under riksnittet, två skolor med genomsnittsbetyg nära riksnittet och två skolor med högre genomsnittsbetyg än riket som helhet.<sup>138</sup> I inledningen till varje avsnitt nedan, anges vilken av dessa grupper som skolan hörde till. Dessutom anges för varje skola hur elevsammansättningen såg ut: andelen elever med högutbildade föräldrar och andelen elever med utländsk bakgrund.<sup>139</sup> Skälet är att dessa två bakgrundsfaktorer (liksom för övrigt andelen pojkar/flickor) statistiskt samvarierar med olika indikatorer på elevers kunskaper, såsom betyg eller nationella prov. Statistiken är genomgående hämtad från databasen SALSA på [siris.skolverket.se](http://siris.skolverket.se) och avser för varje år avgångsklasserna, dvs. årskurs 9.<sup>140</sup>

### Svingestaskolan 2011–2014

Engagerad – men liten, ensam och med stora behov

Svingestaskolan tillhörde de fem skolor i vårt urval som hade relativt lågt genomsnittsbetyg. Statistiken visar också att skolan hade en hög andel elever med utländsk bakgrund och en lägre andel elever med högutbildade föräldrar jämfört med genomsnittet för hela Sverige.

Skolan låg i ett villaområde i en förort till en storstad. Ingen av skolans elever bodde dock i villaområdet, utan i närliggande miljonprogramsområden. Nästan alla elever hade någon form av utländsk bakgrund, antingen genom att själva vara födda utomlands (knappt hälften) eller genom att föräldrarna var det. De flesta kom enligt intervjuuppgifter från Somalia och Irak och var muslimer.

Den bild vi fick i intervjuerna var att många av eleverna hade stora behov av extra stöd. Vissa var nyanlända och kunde knappt någon svenska alls. I övrigt

---

138 Med ”genomsnittsbetyg” menar vi här genomsnittligt meritvärde, se ordlista.

139 Med elever med utländsk bakgrund avses i rapporten elever som är födda i utlandet eller har föräldrar som båda är födda i utlandet.

140 För att undvika identifiering av skolorna, används inte exakta siffror, namn och skolspecifika termer eller uttryck.

var svårigheterna en blandning av allt från jobbiga familjesituationer, neuropsykiatriska funktionshinder, läs- och skrivsvårigheter, språksvårigheter, kulturella skillnader som försvårade skolarbetet på många sätt och mycket annat. Periodvis hade det till och med funnits elever som beskrevs som ”farliga” och ”kriminella”, och som därför förstås skapat oro bland övriga elever och bland lärarna. Motivationen hos eleverna varierade mycket mellan både individer och, via skiftande gruppdynamik, klasser.

Svingestaskolan var en icke-konfessionell fristående skola som inte tillhörde någon koncern. Den startades i mitten av 1990-talet av ägaren som ett alternativ till de konfessionella muslimska skolor som skapades vid samma tid. (Ägaren har också tidvis fungerat som rektor för skolan, varför hon fortsättningsvis kallas ägaren/rektorn.) Själva syftet med skolan var att främja integrationen av både barnen och familjerna, med den svenska läroplanen som verktyg men med anpassning till barnens behov.

Trots att skolan var belägen i en region med tydlig konkurrens mellan skolor, var konkurrens inget framträdande tema i intervjuerna. Skolan, som vid det här laget alltså hade funnits i 20 år, marknadsförde sig inte särskilt. All nyrekrytering skedde genom att föräldrar pratade med varandra. Ofta gick flera syskon i samma familj i skolan, vilket också möjliggjorde för skolan att följa upp hur det gick för eleverna på gymnasiet.

Skolan hade alla grundskolans årskurser men relativt få elever, så det var en klass för varje årskurs. Personaltätheten var hög för att möta de varierande och ofta stora behoven. I årskurs 7–9 var klasserna uppdelade i två i varje årskurs, så att undervisningsgrupperna bestod av kanske 12–13 elever. Indelningen var samtidigt ett slags nivågruppering, där den ena gruppen hade mindre kunskaper och den andra större. Vid vårt sista besök 2014 planerades för en förändring av detta system, för att förbättra den sociala miljön för eleverna.

Ägaren/rektorn brann för sin skola och var mycket engagerad i det pedagogiska arbetet. Det verkade också i hög grad vara hon som stod för kontinuiteten på skolan. Personalomsättningen var annars ganska hög. De lärare som rekryterades verkade ofta vara unga och nyutbildade. På skolan förklarades omsättningen med att det var krävande att arbeta där. Lärarlegitimationen och de nya behörighetskraven spelade också in. Redan före vårt första besök hösten 2011, hade några lärare fått gå och andra nyanstälts som en anpassning till de nya reglerna. Samtidigt märktes ett stort engagemang för eleverna hos lärarna på skolan. En av dem berättade till exempel om hur han gick in och jobbade på loven.

Även på ledningsnivå hade det dock varit lite turbulent under just de år som föregick våra besök, på grund av pensionsavgång, sjukskrivning och annat. Vid vårt sista besök 2014 hade en nyrekryterad rektor fått gå efter missnöje bland personalen, varför skolan formellt inte hade någon rektor just då. Ägaren avsåg att rekrytera inför nästa termin.

Skolans karakteristika påverkade på olika sätt reformgenomförandet. Den relativt stora läraromsättningen spädades som nämnts på av de nya lärarbehörighetskraven och legitimationen, så att fler lärare var nya hösten 2011. Dessa nya lärare hade därför förstås inte deltagit i de lokala implementeringsaktiviteter som genomförts på skolan under vårterminen 2011 (och ofta inte heller i några implementeringsaktiviteter över huvud taget, eftersom de var nya i yrket). Omsättningen påverkade också andra kompetensutvecklingsinsatser på skolan.

Rektorn ansåg att det var viktigt att stödja lärarna i deras kompetensutveckling. Under de här tre studerade åren gick lärarna bland annat en kurs om hur man arbetar med språket i alla ämnen och hur man arbetar med andraspråkslever. Men när personalen lämnade skolan försvann med dem den kompetens skolan hade investerat i och skolan fick börja om.

På Svingestaskolan såg vi också exempel på initiativ till förändring och kompetensutveckling som av olika skäl inte slutfördes, inte blev så mycket av. Ett exempel var den bedömningsgrupp som startades på skolan i syfte att fungera som ett stöd för lärarna – eftersom lärarna efterlyste just detta. En lärare som hade arbetat mycket med pedagogiska planeringar och bedömningsmatriser och även gått en särskild kurs om bedömning, sattes att leda gruppen. Läraren lämnade dock skolan efter problem med en grupp elever. När hon kom tillbaka 2014 fanns ingen grupp kvar, eftersom övriga lärare i gruppen hade slutat på skolan.

Andra exempel på avstannade projekt var skolans ambition att ”screena” alla elever, dvs. testa dem för att kartlägga behoven. Lärarna fick i uppdrag att kartlägga sina klasser med avseende på vilka svårigheter som fanns och vad de berodde på och att sammanställa detta i elev- och klassprofiler. Arbetet med total screening påbörjades under vår undersökningsperiod, men hade övergivits redan vid vårt besök 2014, med hänvisning till att det blev alldeles för omfattande och betungande. Nu skulle man istället nöja sig med att screena nytillkomna elever. Också arbetet med klassprofiler låg nere vid besöket 2014, som ett resultat av omprioritering från den tillfällige rektorns sida.

Svårigheten att hålla fast vid utvecklingsarbeten kan alltså delvis förklaras av personalomsättning. En del av lärarna pekade dock också på tidsbristen som en viktig faktor.

Skolan var inte bara liten utan också i flera avseenden ensam. Den hade svårt att få till ett samarbete med kommunen, men den hade heller ingen tillhörighet i ett större företag, så som koncernskolorna i vårt urval. Lärarna var därför ofta ensamma i sitt ämne – eller i alla fall i sitt ämne och sin årskurs – och saknade på så sätt diskussionspartner i vissa kursplane- och bedömningsfrågor. I de fall de ändå hade en kollega som undervisade i samma ämne och årskurser, fanns sällan tid att diskutera. Alltid var det någon av dem som hade lektion. När det gäller pedagogiska diskussioner skiljde sig bilden åt mellan olika intervjuade. Där skolledningen menade att det fanns stort utrymme för detta, menade många lärare tvärtom att pedagogiska diskussioner var en bristvara. Mötestiden åts upp av akuta ärenden, av diskussioner runt enstaka elever etc. Men också bland lärarna gavs olika bilder av möjligheterna, där någon menade att det var mycket mer pedagogiska diskussioner där jämfört med skolan han tidigare arbetade på.

På Svingestaskolan, liksom på andra skolor, var lärarna bekymrade över kunskapskravens konstruktion med värdeord. Den typen av konstruktion krävde diskussioner mellan lärare i olika miljöer, menade de. Möjligen blev denna problematik än mer påtaglig i och med skolans lite ensamma tillvaro. I en av intervjuerna liknade läraren varje skola vid en ö och pekade på risken att betygssättningen blev relativ till de egna elevernas prestationer. Ibland var till och med varje lärare en ö, sa han, och menade att det var svårt att se utanför den ön när man tolkade värdeorden.

Å andra sidan verkade lärarna här inte uppleva ett starkt tryck från föräldrarna att kunna förklara betygssättningen. Ett exempel var den samhällskunskapslärare som menade att de kunskapskrav som handlade om att eleven skulle kunna diskutera, föra diskussionen framåt och liknande var sådant som man bedömde löpande, främst utifrån lektionerna. I samband med detta hade han funderat över rättssäkerheten i betygssättningen. Dessa bedömningar hann man inte skriva ned, sa han, utan det blev en bild av eleven man hade i huvudet. Men det fanns ju egentligen inte något bevis för den bild man hade, eller för att det var rätt uppfattning. Han förklarade dock att eftersom föräldrarna på den här skolan inte la sig i själva skolarbetet på samma sätt som han trodde att de gjorde i en skola där barnen kom från medelklasshem, så kände han inte att han måste ha ett underlag som exakt visade varför han satte ett visst betyg. Han menade att det kan man egentligen inte behöva ha heller, eftersom mycket av betyget grundade sig på det som hände i klassrummet, vilket var svårdokumenterat. Ändå trodde han att om han varit lika ny som lärare och arbetat på en skola med mer krävande föräldrar hade han nog inte vågat lita på sin känsla lika mycket, utan gått mer på de skriftliga uppgifterna.

Naturligtvis var lärarna på skolan ändå måna om att sätta rättvisa och riktiga betyg: för elevernas skull. En lärare berättade om hur hon ibland gick tillbaka till saker de gått igenom tidigare terminer i diskussioner för att försöka få ett begrepp om vad eleverna kunde. ”Min tolkning av kunskapskraven får ju följer för dem i resten av livet, så det är därför jag har ont i magen”, sa hon.

Skolans litenhet påverkade också möjligheten att uppfylla kraven på lärarlegitimation och behörighet. För att få ihop organisationen krävdes vissa kombinationer av ämnen, som var svåra att få tag på. Som nämnts ovan anteciperades lärarlegitimationsreformen av ägaren/rektorn på så sätt att personalförändringar gjordes redan före vår undersökningsperiod. 2014 sa rektorn att skolan hade behöriga lärare i de flesta ämnen, även om det fortfarande i vissa fall saknades behöriga lärare i praktiska och estetiska ämnen. Den officiella statistiken talade ett annat språk. Enligt den hade bara drygt hälften av lärarna pedagogisk högskoleexamen.<sup>141</sup> En möjlig förklaring är att siffran drogs ned av de assistenter och modersmållärare som arbetade på skolan.

Också när det gällde att möta elevers behov av stöd, kände sig skolan ibland ensam. Ägaren/rektorn menade att kontakten med hemmet ofta var viktig för elevens resultat och för att ett bra stöd skulle kunna sättas in och hjälpa eleverna. Kontakten med föräldrarna fungerade dock inte alltid som hon önskade. Föräldrarna hade mycket att tänka på eftersom de hade många barn och de förstod kanske inte vikten av det skolan försökte förmedla. Därför kunde det exempelvis bli så att elever som egentligen var i behov av medicinering inte fick det. Skolans egna rutiner för att fånga upp elever i behov av stöd fungerade väl, ansåg ägaren/rektorn, men trots idoga försök att få med sig föräldrarna, fallerade det ofta på den punkten. Det fanns till exempel elever som haft behov av talpedagog, men som inte gått dit trots remiss. Då hade skolan tagit den kostnaden och anlitat en talpedagog som kom till skolan för att arbeta med barnen.

---

141 Statistiken är hämtad från databasen SIRIS på [siris.skolverket.se](http://siris.skolverket.se). Lärarnas behörighet vad avser de ämnen och årskurser de undervisar i, framgår inte av den statistik som redovisas i SIRIS.

Inte heller från socialtjänsten kunde skolan räkna med så mycket hjälp. I de fall socialtjänsten kopplades in gick det ofta väldigt trögt, hävdade ägaren/rektorn. De hade så mycket att göra i den typ av områden som eleverna bodde i, att det måste vara extremt stora och akuta behov för att socialtjänsten skulle hjälpa till. Följden blev att trots att skolan sett problemet och försökt göra något åt saken, så gick tiden utan att något hände. Till slut hade eleven blivit mycket äldre och det hade gått så långt att det var mycket, mycket svårare att hjälpa eleven. Fanns det tre sådana elever i en klass, påverkade det också omgivningen. Det blev stökigt och oroligt även för andra elever och lärare och påverkade läraromsättningen. ”Det gör jätteont i hjärtat att se det hela tiden,” sa ägaren/rektorn.

Skolan hade ingen specialpedagog. Istället anlätades en logoped som kom en gång i veckan. Hon arbetade inte direkt mot elever i behov av särskilt stöd, utan bistod genom att stödja lärarna i att anpassa undervisningen. Några speciallärare fanns inte heller. Skolan anställde en under vår undersökningsperiod, men hon slutade redan efter ungefär en termin. Ibland sattes assistenter in i de klasser där det gick elever i behov av stöd, trots att klasserna kunde vara så pass små som tio–elva elever. Modersmåslärarna spelade en viktig roll på skolan. Ofta behövde övriga lärare ta hjälp av dem för att kunna bedöma elevernas kunskaper.

Till skolans arbete med stöd hörde ovan nämnda screening av samtliga elever liksom att lärarna ålades att kartlägga svårigheter och behov i sina klasser och skriva klassprofiler för dem. Som framgår ovan hade detta arbete dock avstannat 2014.

I övrigt gav skolan stöd genom den höga lärartätheten, så att det alltså var lärarna som skulle stå för det särskilda stödet. Man delade upp klasserna i mindre undervisningsgrupper, som åtminstone fram till våra besök verkade ha varit en form av nivågruppering. I likhet med läget på många andra skolor, fanns ett visst motstånd bland lärarna mot att det var de som skulle stå för det särskilda stödet. Den här organisationen påverkades inte av reformpaketet.

Som vi uppfattade det var varken screeningen eller klassprofilerna något som initierades till följd av det statliga reformpaketet. Något som påverkades av den nya skollagen, var däremot rutinerna kring åtgärdsprogram. En lärare beskrev hur man gick tillväga när en elev riskerade att inte få E. Först flaggade man i det nya elevdokumentationssystemet och talade med elevens föräldrar. Tillsammans med arbetslaget gjorde man en pedagogisk utredning för att få en bild av vad problemet berodde på. Sedan kunde man, beroende på problemets art, gå vidare till elevhälsoteamet, där logoped eller psykolog kunde göra vidare utredningar vid behov. Arbetslaget diskuterade åtgärder tillsammans och åtgärdsprogram skrevs. Det nya i rutinerna var att formen för åtgärdsprogrammet var ny och att de skrev pedagogiska utredningar. Det blev mer att skriva nu, konstaterade läraren. Ägaren/rektorn beskrev skillnaden mot tidigare som att man då direkt skrev åtgärdsprogram, medan man nu först gjorde en pedagogisk utredning och diskuterade med sina kolleger. Sedan satte man in åtgärder för att hjälpa eleven. Först om detta inte hjälpte gick man till elevhälsoteamet och sedan fattades beslut om åtgärdsprogram. Mot slutet av höstterminen 2012 hade bara två beslut om åtgärdsprogram fattats under terminen.

Ett digitalt elevdokumentationssystem köptes alltså in och implementerades under perioden och skolan förändrade rutinerna kring elever som riskerade att inte nå E. När det gäller elevdokumentationssystemet infördes det för att under-

lätta skolledningens uppföljning av eleverna. Det var avsett att vara ett levande dokument där lärarna gick in och skrev löpande. Men i praktiken användes systemet inte riktigt på det sättet, berättade en lärare, utan det var mest när det var dags för terminsömdömen som man uppdaterade där. Huruvida detta också innebar att skolan nu tidigare och bättre kände elevernas behov var svårt att utläsa ur intervjuerna. Skolans litenhet hade ju den positiva sidan att personalen kände alla elever. Rektorn var redan tidigare engagerad i uppföljningen och också väl insatt i de enskilda behoven. Kvalitetsarbetet verkade på så sätt inte ha påverkats av reformerna.

I viss mån visade sig skolans särdrag också i mottagandet av den nya läroplanen och de nya betygen. Våra intervjuer gav i och för sig bilden av att upplevelserna i arbetet med det nya, och exemplen på förändringar med anledning av nyheterna som framträder, var ungefär desamma i Svingestaskolan som i andra skolor. Särdragen visade sig snarare i att vissa saker blev mer eller mindre framträdande i denna skola jämfört med andra – som i exemplen ovan med skolan som en ö och föräldrarnas inställning till lärarens betygssättning. Det var då ofta elevsammansättningen som bidrog till särdragen. Att den nya skollagen förde med sig att även fristående skolor skulle följa de nationella kursplanerna påverkade inte denna skola, eftersom den redan tidigare gjorde det. Däremot talade några av lärarna om att läroplanen var skriven för barn som kunde svenska språket och hade helt andra förutsättningar än skolans elever. Det kändes inte rättvist att sätta betyg på elever som kommit till Sverige i årskurs 8, sa de.

En av lärarna påpekade på samma sätt att de nationella proven inte alltid passade hennes elever. Det exempel hon beskrev var ett nationellt prov i svenska i årskurs 3 som handlade om tältäventyr i skogen. Detta kunde hennes elever inte relatera till, sa hon, vilket gjorde det svårare för dem att skriva en berättande text. Dessutom blev det många begrepp som de inte förstod. Det står i läroplanen att man ska utgå från elevernas erfarenheter, sa läraren, men i det där nationella provet var det ingenting som var utifrån hennes elevers erfarenheter. Visserligen var det tillåtet att förklara ord för eleverna, men den här gången var det väldigt mycket som var helt okänt för dem. Konsekvensen blev att hon det året inte alls kunde använda det nationella provet som stöd i sin bedömning av eleverna.<sup>142</sup>

Samma lärare lyfte problemet med att det var så mycket centralt innehåll i SO-ämnena som skulle hinnas med på kort tid. För att verkligen lära sig någonting måste man relatera det till något som är verkligt för en själv, annars glömmer man bort det, menade hon, och det tar tid. Även om hon vid tillfället för denna intervju undervisade i årskurs 3, var upplevelsen densamma när hon tidigare undervisade på högstadiet. Och elevsammansättningen gjorde det än svårare: i geografi och samhällskunskap var det så många ord och begrepp att halva tiden gick åt till att lära eleverna dessa. Läraren tyckte att det borde finnas särskilda andraspråkskursplaner i dessa ämnen.

Svingestaskolan hade också en särskild utmaning i de förändrade behörighetskraven vid antagning till gymnasiet. Tidigare koncentrerade sig många elever på att få godkänt i svenska, matematik och engelska, men nu måste de lyckas i många fler ämnen, vilket var tufft, enligt rektorn. En samhällskunskapslärare

---

142 Övriga intervjuade lärare uttryckte dock ingen sådan kritik av nationella proven utan tyckte att de var bra – även om de, enligt rektorn, klagade på att det blev mycket att göra.

berättade att kraven hade resulterat i att åtminstone eleverna i årskurs 9 hade börjat jobba mer i hennes ämnen (SO).

När vi i intervjuerna frågade om skolans speciella utmaningar och behov, var det framför allt stödbehovet som kom upp: hur man skulle kunna hjälpa alla de elever som behövde hjälp. Rektorn talade om svårigheten och komplexiteten i denna uppgift; lärarna talade om resurser av olika slag.

En lärare sa att på en ”vanlig” skola var det kanske fem av tjugofem elever som behövde extra stöd, medan det här var fem av tjugofem som *inte* behövde det. För egen del önskade hon sig mer tid. Som det nu var hade hon inte tid att försöka sig på nya sätt att undervisa, utan hon fick köra på sådant som hon visste fungerade. Med mer tid skulle hon kunna utvecklas och prova nya saker – och framför allt skulle hon få tid att hjälpa de elever som behövde extra mycket stöd.

En annan lärare lyfte behovet av specialpedagoger och lärare i svenska som andraspråk, men menade också att alla lärare på skolan behövde bli bättre på att hela tiden arbeta språkutvecklande.

En tredje lärare sa, halvt på skämt och halvt på allvar, att det skolan behövde var en lärare per elev. Men hon lyfte också segregationen i samhället i allmänhet. Hon önskade att eleverna inte bodde där de bodde och att Sverige skulle vara mer integrerat. Hon önskade att eleverna skulle ha samma förutsättningar som hon hade när hon kom till Sverige som treåring; att de vore mer delaktiga i samhället och inte träffade svenskar enbart på bussen. Läraren kände sig ofta misslyckad när hennes elever inte nådde ända fram. Varje termin läste hon någon kurs för att kontinuerligt utvecklas som lärare.

Ytterligare ett behov som nämndes var bättre föräldrakontakter. En lärare lyfte dock i sammanhanget också de positiva sidorna av att arbeta på skolan: resurser, engagerade lärare och elever som faktiskt kunde tänka sig att komma till skolan också på loven.

## Frosta skola 2011–2014

### Gammalt möter nytt på landet

Även Frosta skola hörde till kategorin skolor med lägre genomsnittsbetyg än riket. Andelen elever med högutbildade föräldrar var lägre än i Sverige i sin helhet. Andelen elever med utländsk bakgrund hade under många år varit mindre än i riket. De två senaste åren var dock andelen nyinvandrade elever genomsnittligt.<sup>143</sup>

Frosta skola låg i ett litet samhälle med stark sammanhållning och brukstraditioner. Eleverna i de lägre årskurserna bodde i själva samhället, men från årskurs 7 omfattade upptagningsområdet också den omgivande landsbygden. Det fanns flera behandlingshem för missbrukare i trakten. I skolan gick vidare omkring tjugo asylsökande elever från en närbelägen flyktingförläggning. Studietraditionerna var inte så starka på orten, så de intervjuade, som också berättade att relativt många elever på skolan var i behov av särskilt stöd.

---

143 Nyinvandrade definieras i SALSA som elever som kommit till Sverige de senaste fyra åren. De har inte gått i svensk skola tidigare, är inte födda i Sverige eller har svenskfödda föräldrar.



Skolan har funnits sedan 1960-talet då samhället fortfarande utgjorde en egen kommun. På den tiden var skolan större, med flera parallellklasser på högsta-diet. Orten låg dock i en åldrande avfolkningsbygd och elevunderlaget hade successivt minskat. Nu var skolan ganska liten: omkring 200 elever i årskurserna F–9. Under vår undersökningsperiod genomgick skolan – utöver alla andra förändringar – en genomgripande ombyggnation av de slitna lokalerna.

Till Frosta skolas självbild hörde att den länge hade levt ett eget liv, lite vid sidan av. Kommunen dominerades av den större centralorten ett antal mil bort: en tjänstemannadominerad, relativt välmående ort. Det fanns flera skolor med årskurs F–6 i kommunen och i centralorten fanns en annan skola med årskurs 7–9. En intervjuad berättade att Frosta skola hade dåligt rykte; att lärare och rektorer inte ville arbeta där. Någon konkurrens om eleverna rådde däremot inte. Pendlingsavståndet gjorde att i stort sett alla elever i upptagningsområdet också gick på Frosta skola. Det fanns heller inga fristående skolor i kommunen.

Skolan beskrevs som liten och trygg: ”en väldigt snäll skola”. Men skrapade man lite under ytan verkade det inte helt idylliskt. Det talades om konkurrerande ungdomsgäng på orten och den förekom på rasistiska hemsidor. På själva skolan fanns enligt rektorn ett behov av att arbeta med värdegrundsfrågor; med bemötandet av både elever och personal. Ett mobbningsfall nämndes.

I kollegiet var det en del turbulens. Rektorer hade kommit och gått; den förra kom i konflikt med lärarna vid skolan, så till den grad att några lärare slutade och en blev långtidssjukskriven. Specialpedagogen och lärarna i de senare årskurserna hamnade på kollisionkurs när det gällde utformningen av särskilt stöd. Under en period hade skolan varken rektor eller specialpedagog och lärarna vände sig vid att sköta sig själva. Arbetslagen för högre respektive lägre årskurser arbetade också ganska oberoende av varandra.

I takt med elevminskningen hade också personalgruppen blivit mindre. I kollegiet fanns en kärna av lärare som fick sin utbildning på 1970-talet och som arbetat på skolan sedan dess. De gav trygghet och stabilitet i arbetet, men också en viss konservatism. Lärarna hade fortsatt att arbeta så som de från början hade lärt sig och vant sig, utan att bekymra sig alltför mycket om nya läroplaner och olika trender i skolvärlden.

När vi kom dit 2011 var skolan dock stadd i förändring. Men det var inte det statliga reformpaketet som låg bakom förändringarna i första hand, utan andra saker. Lärarkårens sammansättning hade förändrats successivt i och med att ett antal lärare i det gamla gardet hade gått i pension och ersatts av yngre lärare med en nyare utbildning och ett annat synsätt. En ny och entusiastisk rektor var på plats, liksom en ganska ny specialpedagog.

Till detta fanns ett kommunalt utvecklingsarbete som var inne på sitt tredje år.<sup>144</sup> Arbetet leddes av två utomstående konsulter och handlade om planering och formativ bedömning. Inom ramen för det, arbetade lärarna fram lokala pedagogiska planeringar (LPP:er) och bedömningsmatriser. Arbetet skedde i kommunövergripande grupper, så att isoleringen på det sättet hade börjat brytas. Planeringarna och matriserna var gemensamma för kommunen. Utvecklingsarbetet hade också lett till att vissa lärare fick upp ögonen för läroplanen och kursplanen på ett helt annat sätt än förut.

---

144 Möjligen var detta kommunala utvecklingsarbete initierat på grund av tidigare kritik från den statliga skolinspektionen vid flera tillfällen.

Det kommunala utvecklingsprojektet startade alltså under Lpo 94-tiden. Efter hand övergick det till ett implementeringsarbete av Lgr 11 varvid också konsulterna avvecklades. Ett särdrag för Frosta skolas mottagande av den nya läroplanen, var alltså att det direkt hakade i en senkommen implementering av den gamla läroplanen. Konsulternas tolkning av den tidigare läroplanen, spelade på så sätt en roll för hur det nya togs emot. Framför allt kämpade skolan under hela perioden med att finna en läroplansmässig form för bedömningsmatriserna, som samtidigt skulle fungera väl i kommunikationen med eleverna.

Vid vårt sista besök hade lärarna övergått till att direkt använda de nationella kunskapskraven i matrisform, istället för att själva arbeta fram matriser. Skolan hade också tappat lite i arbetet med lokala pedagogiska planeringar. Enligt rektor fanns lärare som sa att de inte hade tid, att det inte passade deras ämne osv. Rektor uppmanade dock lärarna att återuppta detta. Hon tog då spjörn i de *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen* som Skolverket gav ut i slutet av 2011, som hon menade förespråkade detta sätt att arbeta. Själva utvecklingsprojektet fanns inte kvar längre 2014. Däremot förekom samarbete med lärare i andra skolor i form av samrättning av nationella prov, ett arbete som uppfattades som kompetensutvecklande. Inom skolan hade man i arbetslagen börjat läsa litteratur och diskutera den tillsammans.

Skolans litenhet och läge gjorde rekrytering av behöriga lärare till ett knepigt kapitel. Både i kommunen och på skolan fanns vid vårt besök 2011 en oro och osäkerhet inför vad lärarlegitimationen och de skärpta behörighetskraven skulle föra med sig – en mycket mer påtaglig sådan än på övriga skolor vi besökte. Många av lärarna anade att deras behörighet inte skulle räcka för den undervisning de faktiskt bedrev. Oron ökade när de fick vänta på sina legitimationer och när de upplevde en godtycklighet i bedömningen av utbildningarna.

I kommunen fanns sedan tidigare ett antal lärare som delade sin tjänst mellan olika skolor, och många befarade att det skulle bli mer av detta. Inne i centralorten var avstånden mellan skolorna korta, men på landsbygden var det inte lika lätt att pendla mellan olika skolor. Nu riskerade fler lärare få uppdelade tjänster. Lärarna såväl som rektorn såg flera nackdelar med detta. Redan nu såg de att de lärare som hade sin tjänst på flera skolor inte deltog i kringaktiviteter i samma grad som övriga lärare, eftersom de hade så mycket restid. Detta ökade arbetsbördan för de lärare som hade sin tjänst på en och samma skola. Personalen menade också att elevernas trygghet var beroende av att det fanns vuxna på skolan som de kände och visste att de kunde nå. Denna trygghet försvann om lärarna var där bara sporadiskt. Rektorn påpekade att uppdelade tjänster innebar sämre arbetsförhållanden för lärarna och att de därför knappast skulle stanna kvar på skolan om de fick möjlighet att utöka sina timmar någon annanstans.

Detta att skolan var liten påverkade också mottagandet av reformerna på andra sätt. Liksom i andra små skolor var vissa lärare ensamma i ämnet varför det inte fanns en naturlig diskussionspartner i arbetet med att förstå de nya kursplanerna och kunskapskraven. Också i de ämnen där det fanns två lärare var det svårt att få till samarbetet eftersom den ena läraren vanligen undervisade när den andra hade planeringstid och vice versa. Vid vårt sista besök, 2014, hoppades både lärare och rektor att en ny schemaläggning i viss mån skulle kunna råda bot på detta problem. Dessutom hade ju då också visst samarbete med lärare på andra skolor inletts, även om avstånden fortfarande upplevdes som ett problem.

De intervjuade lärarna upplevde att vardagen präglades av tidsbrist och att arbetsbördan hade ökat över åren. Dessa problem var ju något som dessa lärare delade med andra, men på Frosta skola menade man att den lilla lärarkåren blev extra utsatt. Kringaktiviteterna måste fördelas på färre personer, eller annorlunda uttryckt kunde det finnas stordriftsfördelar när det gällde sådana arbetsuppgifter. Också rektorn som var helt ensam i sin funktion upplevde detta problem. Som hon dessutom började på rektorsutbildningen under perioden, var hon borta från skolan under en del av tiden. Bland våra intervjuade fanns de som upplevde denna frånvaro som ett problem. Rektorn själv var ny i yrket och hade dessutom känt ett behov av fortbildning efter ett par tillsynsärenden där skolan anmälts till Skolinspektionen.

Ett annat av skolans särdrag visade sig i hur vissa intervjupersoner upplevde de krav som följde med de statliga reformerna. På flera nivåer fanns en oro för att de nya krav som följde med kursplanerna och fler nationella prov, skulle leda till tidig utslagning av elever. En del av lärarna uppfattade exempelvis att de nya kursplanerna innehöll större teoretiska inslag, vilket var till nackdel för många elever på skolan som enligt lärarna var mer praktiskt orienterade. Eleverna kom ofta från skogsbruks- och lantbrukfamiljer där skolan inte alltid varit högt prioriterad. Dessa elever behövde den uppmuntran och det självförtroende som de praktiska inslagen i ämnena gav. Problemet med en ökad teoretisering av skolan fick en extra dimension med den nya stränga betygsskalan, menade lärarna, i det att en elev som hade A för större delen av kunskapskravet men bara E i någon enskild del, inte kunde få något högre betyg. Det riskerade att drabba elever som var praktiskt lagda och jätteduktiga på exempelvis de praktiska momenten i slöjd, men svaga i de teoretiska delarna. Dessa barn skulle må bra av att vara riktigt duktiga i åtminstone ett ämne, menade lärarna.

Rektorn, å sin sida, pekade på skolans utmaningar med elever i behov av särskilt stöd. Andelen elever med funktionsnedsättning i form av ganska stora inlärningssvårigheter eller neuropsykiatriska diagnoser hade ökat, samtidigt som denna problematik blev extra tydlig i en skola där kunskap kontrollerades på det sätt som görs idag. Dessa elever for illa i ett system som bygger på att du ska lyckas, samtidigt som de misslyckas hela tiden, menade rektorn. Skolan och kommunen försökte finna sätt att arbeta specialpedagogiskt för att hantera detta, men klarade ännu inte av det. För en elev med Aspergerproblematik var ett högstadium närmast per definition en svår miljö, exemplifierade rektorn. Hur skapade man miljöer som fungerade för dessa elever, utan att exkludera dem? Dessa elever hade blivit en bortglömd grupp i den nya skolan, ansåg hon.

Specialpedagogen var kluven i sin värdering av det nya. Liksom vissa av lärarna ansåg hon att de nya kunskapskraven innebär en högre press i det teoretiska, samtidigt som många av skolans elever enligt hennes uppfattning inte var teoretiskt lagda. Hon ansåg också att den nya läroplanen innebar mindre frihet för eleverna att utvecklas i sin egen takt i och med uppdelningen av kunskapskraven i årskurserna 1–3, 4–6 och 7–9. Nu riskerade eleverna att stämplas om de inte nådde upp till kunskapskraven i rätt tid, medan det tidigare fanns ett större spann för när eleverna skulle uppnå vissa mål i och med att det inte fanns mål att uppnå förrän i årskurs 5. Eleverna fick inte utvecklas i en för dem bra takt. Samtidigt trodde hon att just de tidigare kunskapskraven kunde vara en positiv sporre för en del elever och att den ökade tydligheten kunde vara till stor hjälp för många elever att nå högre betyg.

Skolchefen<sup>145</sup> var på ett liknande sätt kritisk till att det nu blivit fler nationella prov och menade att barns utvecklingstakt skiljer sig mycket åt, vilket inte riktigt togs hänsyn till med proven. Argumentet att proven var till för att tydliggöra vilka elever som behövde mer stöd köpte han visserligen, men han var ändå kritisk eftersom proven ledde till stress hos föräldrar och elever. Dessutom oroade han sig för att proven skulle bli alltför inflytelserika när det gällde vad lärarna koncentrerade sin undervisning kring. Han tyckte att det var viktigt att garantera en likvärdig betygssättning för eleverna, men var orolig för negativa bieffekter.

Att skolan var liten påverkade också dess ekonomi: ofta hade budgeten inte räckt utan kommunen hade fått skjuta till extra medel, vilket inte alltid setts med blida ögon av andra skolors rektorer. Elevkullarnas storlek varierade en del mellan åren, och när det var extra få elever i kullen blev det också extra svårt att få skolan att gå runt. Rektorn tog till åldersblandad undervisning i vissa ämnen för att hantera det, vilket väckte motstånd bland föräldrar. Men detsamma gjorde förstås propåer om att lägga ner skolan med hänvisning till att den inte var organisatoriskt eller ekonomiskt bärkraftig.

Under den tid vi besökte kommunen, fördelades pengar till skolorna i princip efter antal elever, men man hade börjat diskutera och förbereda för en resursfördelning efter elevsammansättningens karaktär. En sådan fördelning skulle gynna Frosta skola, men var alltså ännu så länge på planeringsstadiet.

Liksom på andra små skolor, påpekade de intervjuade att lärarna kände eleverna väl som en följd av den lilla skalan. Ändå hade också denna skola kämpat med att få till en formaliserad individuell uppföljning. Rektorn prövade under perioden olika modeller för att få en bra balans mellan att få tillräcklig kunskap om elevernas utveckling och att inte lägga ner alltför mycket tid på arbetet.

När vi frågade de intervjuade om vilka behov skolan hade och vad som skulle kunna göra den bättre, var ökat lärarsamarbete ett återkommande svar. Det handlade då om samarbete i alla led: mellan lärare i olika årskurser på skolan och mellan lärare som undervisade i samma ämnen och årskurser, både i kommunen och i förekommande fall på skolan. Någon pekade på att fler lärare också skulle göra skolan mindre sårbar. Rektorn strävade efter att rekrytera lärare med vissa bestämda ämneskombinationer vilket tillsammans med en förändrad schemaläggning skulle ge möjlighet till ett bättre samarbete mellan lärarna inom skolan. Men att rekrytera nya lärare var som redan beskrivits inte helt lätt för lilla lantliga Frosta skola.

Bland lärarna fanns också de som önskade sig en rektor med möjlighet att vara mer närvarande i det pedagogiska arbetet. En av dem menade att rektorns uppdrag var omöjligt för en person att hinna med.

Andra behov eller önskingar som personalen på skolan lyfte i intervjuerna, kändes igen från andra skolor. Det handlade om mer tid och inspiration i form av kompetensutveckling, men mindre dokumentation eller i alla fall bättre rutiner för dokumentation och kommunikation. Skolan skulle också behöva ett bättre rykte.

---

145 I rapporten används genomgående ordet "skolchef" för personer i ungefär motsvarande funktion, även då dessa lokalt har andra benämningar.

## Fågelbyskolan 2011–2014

### Förändring i förorten

Fågelbyskolan tillhörde de fem skolor i vårt urval där genomsnittsbetyget var relativt lågt under de tre år som föregick urvalet.<sup>146</sup> I statistiken märktes också att det var en påtagligt lägre andel barn med högutbildade föräldrar i skolan, jämfört med riket. De flesta eleverna hade utländsk bakgrund, men drygt hälften var själva födda i Sverige med föräldrar från utlandet. De allra flesta läste svenska som andraspråk istället för svenska, men en relativt hög andel klarade inte det nationella provet i det ämnet 2011.<sup>147</sup>

Fågelbyskolan var en F–9 skola med mellan 450 och 500 elever, inklusive förberedelseklass för nyanlända och särskola. Den låg i en stor och växande förortskommun till en storstad. Kommunen var påtagligt segregerad både socioekonomiskt och med hänsyn till utländsk respektive inhemsk bakgrund. Regionen präglades också av konkurrens mellan skolor. De representanter för kommunen som vi intervjuade, beskrev hur just skolorna i den socioekonomiskt svagare delen av kommunen – där Fågelbyskolan låg – hade ett vacklande elevunderlag till följd av det fria skolvalet. Men de intervjuade på Fågelbyskolan nämnde inga sådana problem för sin skola.

Utöver konkurrensen om elever, upplevde kommunen också konkurrens om lärarna. Kommunrepresentanterna berättade om svårigheter att rekrytera, särskilt då till skolorna i den socioekonomiskt svagare delen. Rektorn på Fågelbyskolan uttryckte däremot inga bekymmer med vare sig rekryteringen allmänt eller de nya behörighetskraven för lärare.<sup>148</sup>

Rektorn kallade Fågelbyskolans omgivning ett klassiskt utanförskapsområde. Det kunde inte beskrivas som mångkulturellt, menade hon, eftersom de flesta invånarna – och därmed eleverna – kom från samma region. Vissa elever hade enligt intervjuuppgifter svåra sociala problem. De intervjuades bild av skolan var annars i flera avseenden ljus. Eleverna såg skolan som en social mötesplats. De trivdes bra och stannade ofta kvar efter dagens lektioner. Relationerna mellan lärare och elever framstod som nära och goda. Lärarkåren beskrevs – i alla fall i början av undersökningsperioden – som stabil. Flera av dem som intervjuades hade arbetat länge på skolan. Samtidigt beskrev en del av lärarna skolan som förändringsbenägen, vilket de såg som positivt.

En av lärarna som nyligen börjat arbeta på skolan, berättade att bekanta till henne hade beskrivit skolan som stökig och med elever som behandlade lärarna illa. Denna negativa bild stämde inte alls, ansåg hon. Däremot såg hon en utmaning i såväl de låga resultaten som den låga motivationen hos en del elever. Eleveras inställning kom hemifrån ansåg hon. Det var viktigt att få med sig föräldrarna för att få dem att värdera skolan högre. Motivationen beskrevs annars som blandad: för vissa var skolan jätteviktig. En lärare beskrev eleverna som ”skoltillvända”. De som inte var så motiverade att plugga och de som hade

---

146 Med ”genomsnittsbetyg” avses här genomsnittligt meritvärde, se ordlista.

147 Databasen SIRIS på [siris.skolverket.se](http://siris.skolverket.se).

148 Kännetecknande för Fågelbyskolan var att intervjuerna ofta gav en ganska splittrad bild. Olika personer sa olika saker. I vissa delar av beskrivningen var bilden mer entydig, som rektors styrande roll och utvecklingsarbetets karaktär – även om värderingen av det kunde skifta.

det svårt störde inte lektionerna. Det var inte tontigt att vara duktig i skolan och de flesta eleverna lyssnade och gjorde det de skulle.

Det mest karakteristiska för Fågelbyskolans mottagande av reformpaketet, var rektorns starkt styrande roll tillsammans med det lokala utvecklingsprojekt som på hennes initiativ sjösattes samtidigt med den nya läroplanen, hösten 2011. Både på kommunal nivå och i intervjuerna på skolan, lyftes de nya skrivningarna i skollagen om rektors större ansvar och starkare ställning som en betydelsefull aspekt av det statliga reformpaketet. Detta var inte alls särskilt påtagligt i våra andra fallskolor. Rektorn själv pekade 2014 ut detta som den del av reformpaketet som hade påverkat skolan mest: att skollagsförändringen gav rektorn mer handlingskraft. När vi ställde öppna frågor om vad som hade förändrats sedan sist och vad som var de stora frågorna på skolan, lyfte intervjupersonerna det lokala utvecklingsprojektet – inte, som i övriga fallskolor, bedömningsfrågor och liknande.

Rektorn brann för det pedagogiska ledarskapet. Hon beskrev själv hur hon med fast hand styrde och handledde lärarna och denna aktiva roll bekräftades i lärarintervjuerna. Det utvecklingsprojekt som rektorn alltså drog igång hösten 2011 stöddes av en forskare som fungerade som handledare till och från under perioden. I sin konkreta utformning handlade det om kartläggningar av eleverna och lokala pedagogiska planeringar med en specifik utformning. Lärarna gjorde kontinuerligt enkla rapporter om hur eleverna fungerade i skolan; inte hur kunskapsutvecklingen såg ut, utan snarare hur eleven agerade i undervisningssituationer. Varannan vecka gick rektorn igenom dessa rapporter tillsammans med arbetslagsledarna. På så sätt följde de elevernas utveckling och kunde agera, när rapporterna lyste rött som i varning. Lärarna hade också samtal med sina mentorselever varje vecka. De pedagogiska planeringarna var uppbyggda med delmål som eleverna skulle uppnå i tur och ordning. Alla elever inkluderades i klasserna, men delades upp i mindre grupper utifrån vilket delmål de just då arbetade emot. Rektorn beskrev detta som inkludering med differentiering. En mycket kritisk lärare beskrev det däremot som en nivågruppering som inte var förenlig med den individualisering som läroplanen föreskrev, och inte heller med det förhållningsätt som pedagogisk forskning från och med Vygotskij utpekade som centralt för elevers kunskapsutveckling.

Det lokala utvecklingsarbetet var inte föranlett av det statliga reformpaketet, utan av skolans dåliga resultat och rektorns pedagogiska övertygelse. Däremot innebar införandet av en ny läroplan att ett fönster öppnades, sa rektorn; hon passade på att dra igång förändringsarbetet i samband med detta. Rektorn var annars inte helt nöjd med den nya läroplanen, i det hon menade att den delvis var gammaldags. Hennes projekt handlade om en förmågeorienterad skola utan betygsexivering. Delmålen skulle vara delmål i utvecklande av olika förmågor. Utgångspunkten skulle hela tiden vara förmågorna, medan kunskapskraven och betygssättningen var något som kom in senare i processen. Hon pekade också på den nya skollagens tydliga skrivning om att även elever som lätt når målen, ska få utmaningar och stöd i skolan. Detta tillgodosågs med det nya arbetssättet, ansåg hon.<sup>149</sup>

---

149 Ingen av lärarna nämnde denna skollagsformulering.

Rektorns självständiga förhållningssätt gentemot den nya läroplanen, kom också till uttryck i att varken hon eller några lärare på skolan deltog på Skolverkets konferenser till stöd för implementeringen av den nya läroplanen. De behövde inte denna insats menade hon. Däremot deltog lärarna i en del av kommunens implementeringsaktiviteter.<sup>150</sup>

Som ett led i utövandet av det pedagogiska ledarskapet gick rektorn aktivt in i lärarnas pedagogiska planeringar och korrigerade dem för att se till att de följde tankarna i det lokala utvecklingsprojektet. Som redan antytts, mötte förändringsarbetet visst motstånd bland lärarna. Den ovan nämnde kritiske läraren vägrade att följa det upplägg som påbjöds. De lokala planeringarna var för honom enbart administration, dvs. inget han kunde arbeta efter. Dessutom medgav de inget inflytande från eleverna över planeringen. Han fortsatte istället att arbeta med planeringar och dokumentation på samma sätt som tidigare. Dock medgav han en positiv effekt av utvecklingsprojektet: att vissa av hans kolleger hade börjat planera sin undervisning systematiskt.

Läraren som var erfaren, mycket väl insatt i den nya läroplanen och dessutom hade ett specialintresse i bedömning, var också kritisk till den styvmoderliga behandling som kunskapskraven fick i skolans reformarbete, till följd av att förmågorna var prioriterade och att delmålen i planeringarna inte hade tydlig koppling till just kunskapskraven. Just detta senare upplevdes också som ett problem av andra lärare. Det kunde vara svårt att förstå för eleverna, som på denna precis som andra skolor fokuserade på sina betyg. Lärarna på Fågelskolan upplevde – som andra lärare i studien – ett behov av att diskutera bedömning med sina kolleger, till följd av de nya kunskapskraven och betygsskalan.

Också bland övriga intervjuade fanns lärare med kritiska synpunkter på förändringsprojektet och rektorns styrande roll. En kemilärare upplevde att alltför stort fokus nu låg på de lokala pedagogiska planeringarna som lärarna fick mycket detaljerad feedback på. Därför fanns inte tid och energi kvar till att fokusera på det som hände i klassrummet, vilket egentligen var det viktigaste. För henne hade det inneburit att hon tappade lite av sin arbetslust. Upplägget med delmål i förmågorna passade heller inte hennes ämnen, ansåg hon, eftersom det inte tog hänsyn till att stoffet var en betydelsefull del av förmågorna i dem. De som var drivande i förändringsarbetet var språklärare, sa hon, och för de ämnena passade förmågemodellen mycket bättre. Hon illustrerade med ett exempel: Om eleverna hade arbetat med optik under fyra veckor och utvecklat förmågor inom det området, så innebar det inte att de kunde börja nästa ämnesområde, till exempel akustik, på samma förmågenivå som de avslutade optiken på. Istället måste de börja om på den låga nivån. Dessa bekymmer hade det varit svårt att få gehör för.

En tredje lärare var uppenbart ovillig att kritisera ledningen och utvecklingsarbetet, men talade allmänt om att rektorerna hade fått mer makt under senare år till förfång för lärarnas professionella roll.

---

150 Rektor vannade sig också att skydda sina lärares planeringstid, med följderna att vi inte fick intervjua lika många lärare på denna skola. Underlaget är därför mindre än i övriga fall. Intervjuerna gjordes också vid något senare tidpunkter än i övriga skolor, som ett sätt från vår sida att försöka efterkomma rektorns önskemål.

Andra intervjuade lärare var mycket positiva till förändringsarbetet och till rektorns aktiva roll i pedagogiska frågor. En var till exempel mycket nöjd med sitt arbete på skolan och upplevde – i kontrast till kritikerna – sin tillvaro som kreativ och fri. Flera ansåg att rektorns engagemang i det pedagogiska arbetet var en tillgång för skolan.

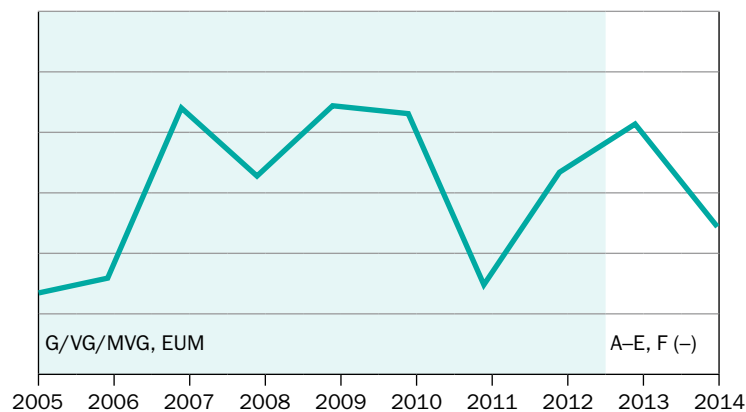
En av lärarna påpekade 2014 att rektorns roll delvis möjliggjorts också av rektorns ökade möjligheter att delegera med den nya skollagen. Arbetsuppgifter som tidigare låg på biträdande rektorer, hade till exempel flyttats till arbetslagsledarna. Förutom att frigöra tid för rektorn att utöva ett pedagogiskt ledarskap, hade det också lett till ett förbättrat arbete kring särskilt stöd, eftersom arbetsgången förändrats så att lärarna nu hade bättre insikt i ärendena.

Elevhälsan hade samtidigt, enligt rektorn, fått en ändrad inriktning i och med utvecklingsarbetet. Den kopplades in när de kontinuerliga kartläggningarna visade rött. I och med detta hade elevhälsan nu riktats också mot elevers lärande och tagit sig in i klassrummet.

Rektorn var ganska nöjd vid den tredje intervjuomgången. Efter vad som stundvis hade varit en tuff förändringsprocess, upplevde hon nu att det lokala utvecklingsprojektet slagit rot hos lärarna. Hon såg också hur elevresultaten hade pekat uppåt sedan projektet startade. Det gick åt rätt håll.

Fågelbyskolans kurva för genomsnittsbetygen är dock en god illustration till svårigheten att använda detta som mått för en skolas resultat.<sup>151</sup> Betygen vid utgången av vårterminen 2014 visade att kurvan igen vänt neråt (figur 5). Å andra sidan är det regel att kurvor för en enskild skola, går upp och ner mellan åren. Kurvan baseras på genomsnittsbetyget för eleverna i årskurs 9 ett givet år, vilket vanligen är ett ganska litet antal på en enskild skola. Att utläsa effekter av statliga reformpaket eller lokala utvecklingsarbeten på sådana resultatkurvor är därför mycket vanskligt.

**Figur 5.** Exempel på utveckling av genomsnittligt meritvärde över tid.



Källa: [siris.skolverket.se](http://siris.skolverket.se)

151 Det mått som används här är det genomsnittliga meritvärdet, se ordlista.



Figur 5 visar alltså Fågelbyskolans meritvärde över tid, men vi har rensat bort graderingen på den vertikala axeln, för att undvika identifiering. Varje steg på axeln visar 10 meritvärdespoäng. 10 poäng motsvarar skillnaden mellan F och E eller mellan E och A. Avsikten här är bara att illustrera hur kurvan varierar mellan varje år. Det gör den också för övriga skolor i vårt urval (liksom även elevsammansättningen varierar).

En annan förändring i Fågelbyskolan som skett till den sista intervjuomgången var att en specialpedagog då hade börjat arbeta även mot de senare årskurserna på skolan. 2011 och 2012 fanns ingen sådan funktion att tillgå för lärarna i årskurs 7–9. Kommunen hade då ett mobilt lag med specialpedagoger, som lärarna kunde vända sig till för hjälp. Detta verkade dock i praktiken inte användas av lärarna; intervjuerna tyder på att alla lärare inte ens kände till laget. Tekniska hjälpmedel fanns på skolan, men inte personella resurser av specialpedagogiskt slag.

Rektorn drev ett inkluderande arbetssätt där alla elever skulle vara med i klassrummet och såg detta som en del av den nya arbetsmodellen. Lärarna beskrev situationen på lite olika sätt. Någon gång kunde det sättas in två lärare för en klass, en annan gång fanns en resurslärare som hjälpte vissa elever. I övrigt kunde elever som hade svårt för exempelvis kemi, komma till läraren efter lektionen och få hjälp, eller använda tiden för elevens val i matematik, då läraren också fanns tillgänglig. En lärare var i och för sig positiv till inkludering, men menade att det i vissa fall var olämpligt för enskilda elever. Det fanns gränser för hur mycket en ensam lärare kunde hantera i klassrummet. För elever med autism fanns inte stöd eller rätt kompetens på skolan. Han berättade om vad han såg som en snedfördelning av resurserna. Skolan hade fina, välutrustade NO-salar. Men han kunde ändå inte genomföra de laborationer som lokalerna och utrustningen tillät, eftersom det inte fanns personal vare sig för halvklasser eller för tillräckligt stöd för elever med exempelvis ADHD. Då blev det ändå för farligt för att göra de laborationer han egentligen ville göra.

Specialpedagogen som 2014 också arbetade mot de senare årskurserna hade flera olika arbetsuppgifter, men ömmade särskilt för läs- och skrivutveckling. Hon upptäckte att det på både mellan- och högstadiet fanns elever som ännu inte hade automatiserat avkodningen i sin läsning, och inrättade därför ett ”centrum” där en lärare i svenska som andraspråk arbetade med dessa elever i korta intensiva perioder. Specialpedagogen arbetade också själv mot elever, bland annat med återkommande samtal med elever som det flaggats rött för i uppföljningarna. Högstadieeleverna hade ofta en god insikt i vad problemet var och hur det kunde lösas, berättade hon. Det kunde vara sådant som att de inte förstod vad de skulle göra när läraren instruerade framme vid tavlan, utan behövde enskilda instruktioner. Också specialpedagogen pekade dock på bristerna i stödet till just autistiska barn. Inkludering passade vissa elever, men inte alla.

Utvecklingsarbetet på skolan verkade också ha lett till ett ökat samarbete mellan lärare, bland annat kring de lokala pedagogiska planeringarna.<sup>152</sup> I intervjuerna på Fågelbyskolan rapporterades inte som på andra skolor om att reformpaketet hade försvårat ämnesintegrerat arbete, snarare tvärtom ifall det nämndes. I övrigt rapporterade lärarna ungefär samma glädjeämnen och bekymmer med

---

152 Bilden av hur lärarsamarbetet rent allmänt utvecklades varierade dock mellan olika intervjuer.

de statliga nyheterna som lärare i andra skolor, och talade om värdeorden, tröskelregeln, stofffrängseln och att de nationella proven tog alltför mycket av skolans tid i anspråk.

Just när det gällde de nationella proven, påpekade lärarna också att de inte var tillräckligt väl anpassade till elever med annat ursprung än den svenska medelklassen. Detta med bristande anpassning till elever med svenska som andraspråk, var något som dök upp också i de andra två av våra fallskolor som hade många elever med utländsk bakgrund. På Fågelbyskolan bidrog en kemilärare med ett exempel, där hon menade att instruktionerna till en laboration var svåra att förstå, bland annat på grund av språket. Hennes elever förstod inte alltid skillnaden mellan ”hälla i” och ”hälla ur”. De kunde missa att märka kärlet, därför att ”märka” för dem betydde ”lägga märke till”. Av denna anledning fick de betyget F, när de skulle ha fått E om läraren hade fått hjälpa dem med språket eller om instruktionen hade varit ”Skriv en siffra på bägaren” istället för ”Märk kärlet”. Dessutom upplevde hon samma problem med stoffkunskaper som andra lärare rapporterade om. I en del av provet måste eleverna komma ihåg mycket specifika saker från ett ämnesområde de hade gått igenom för länge sedan och där möjligen läraren inte hade gått igenom en viss detalj. Det var snudd på barnmisshandel, ansåg hon, att proven kunde slå så fel. Eftersom eleverna föll på sina bristande språkkunskaper, kunde hon inte använda proven som stöd i betygssättningen.

Ytterligare en del i skolans lokala förändringsarbete, var just ett språkutvecklande arbetssätt. Detta var samtidigt en inriktning på kompetensutvecklingen som drevs i kommunen generellt, och ett av flera viktiga mål i kommunens planer. Kommunen hade inrättat en särskild tjänst centralt för språkutvecklare. Ett annat mål var för övrigt att stärka rektors pedagogiska ledarskap. Den kommun som Fågelbyskolan tillhörde var som nämnts stor och hade också en stor och ambitiös skolförvaltning. Likt Korntorgsskolans koncern fanns både juridiska och pedagogiska stödfunktioner centralt, vid sidan av bland annat uppföljning och analys av skolornas resultat. Kommunen ville att rektorerna skulle driva sitt eget utvecklingsarbete, men tillhandahöll verktyg av olika slag för dem att använda. Det var exempelvis en elevenkät om hur eleverna upplevde undervisning och lärande, utbildningar om *Lesson Studies* och *Learning Studies*, skriftliga omdömen, hur man tar fram en pedagogisk planering, en mall för åtgärdsprogram med mera. Kommunen tillämpade också redan 2011 en kompensatorisk resursfördelning (dvs. mer pengar till skolor där eleverna hade svårare bakgrundsförutsättningar), även om skolchefen ansåg att den kunde varit mer omfördelade.

2014 var dock den centrala skolförvaltningen i färd med att omorganiseras och bantas, till förmån för de enskilda skolorna men också för att i fortsättningen bättre hålla budget. Enligt rektorn på Fågelbyskolan var det rektorerna själva som drivit igenom bantningen. De använde ändå inte de centrala stödfunktionerna, sa hon.<sup>153</sup> Att en specialpedagog nu arbetade mot årskurs 7–9 också, var en följd av omorganiseringen.

Kommunen hade 2014 också organiserat om själva skolverksamheten, för att möta de nya behörighetskraven på lärare. Fler lärare arbetade nu på flera

---

153 Ungefär samma bild gav rektorerna på Björkedalsskolan, som tillhörde samma kommun som Fågelbyskolan.

skolor samtidigt jämfört med tidigare. Ändå såg man en stor utmaning i att möta legitimationslagstiftningen. Behörigheten i kommunen sjönk, bland annat på grund av pensioneringar. I rekryteringen av lärare, konkurrerade de med grannkommunerna, vilket ledde till rejäla lönehöjningar för lärare som bytte jobb över kommungränsen. Däremot hade kommunen inte råd att betala lika mycket till de lärare som arbetade kvar, vilket ledde till spänningar lokalt. Egentligen såg förvaltningen redan 2011 också behov av att omorganisera till följd av läroplanens nya indelning i årskurs 1–3, 4–6 och 7–9. Det stämde inte väl med de många F-5-skolorna. Men det var omöjligt av lokalmässiga skäl att göra en sådan anpassning.

När det gäller vilka behov som de intervjuade såg för egen del och för skolans del, var bilden lika spretig som i andra delar när det gällde Fågelbyskolan. Någon ville ha mindre fokus på LPP:er och mer på vad som hände i klassrummen och för egen del tid att sätta sig in i forskningen och fundera på hur hon kunde omsätta kunskaperna till handling i sitt klassrum. En annan önskade mer resurser: pengar att köpa böcker för och fler lärare. Hon låg sömnlös på nätterna och tänkte på de elever som hon inte hade hunnit med. Andra ville fortsätta att förstärka det lokala utvecklingsarbetet med pedagogiska planeringar, ännu mer styrning av hur lärarna använde sin gemensamma tid, lektionsbesök av såväl skolledning som andra lärare och påföljande feedback och diskussioner om arbetet. Någon ansåg att skolan behövde fler behöriga lärare och lärare som verkligen följde läroplanen. Specialpedagogen lyfte vikten av att jobba med läs- och skrivutveckling i ett sådant område som Fågelbyskolan låg i, där så många hade svenska som andraspråk.

Rektorn, slutligen, trodde att det avgörande för hur väl skolan skulle lyckas i framtiden var att alla på skolan drev den åt samma håll. Det var också dit de var på väg, menade hon.

## Vesteparksskolan 2011–2014

### Koncernskola med nya utmaningar

Vesteparksskolan var en fristående F–9-skola med något under 300 elever. Elevantalet varierade mellan årskurserna och undervisningen bedrevs delvis åldersintegrerat, men förenklat uttryckt hade skolan en klass per årskurs. Skolan tillhörde ”mellanklassen” i vårt urval, dvs. den hade ett betygsgenomsnitt på ungefär samma nivå som genomsnittet för riket.<sup>154</sup> Också sett till elevsammansättningen var skolan ganska genomsnittlig, både vad avser föräldrarnas utbildningsnivå och andelen elever med utländsk bakgrund.<sup>155</sup> Enligt statistiken hade dock inga elever i avgångsklasserna 2013 och 2014 kommit till Sverige de senaste fyra åren och i det avseendet skiljde den sig från riket.

Skolan startades 2002 och tillhörde vid tiden för våra besök en stor skolkoncern. Den låg i en större stad präglad av påtaglig skolkonkurrens. Enligt

---

154 Med ”betygsgenomsnitt” avses här det genomsnittliga meritvärdet, se ordlista. Vårt urval baserade sig på genomsnittet för de tre år som föregick urvalet, dvs. 2008–2010. Genomsnittsbetyget för skolan varierade kraftigt mellan de olika åren, vilket är förväntat då statistiken baseras på en så liten grupp elever som 20–40 personer.

155 Också på dessa mått varierade siffrorna för skolan ganska kraftigt mellan åren. Statistiken är offentlig och finns att hämta i databaserna SIRIS respektive SALSA på [siris.skolverket.se](http://siris.skolverket.se).

den intervjuade personalen kom eleverna till stor del från ett socioekonomiskt belastat närområde. Även elever från andra delar av staden valde skolan och då för att den hade rykte om sig att vara bra på att ta hand om alla elever inklusive elever i behov av särskilt stöd. En del lärare beskrev eleverna som att många var i behov av särskilt stöd, medan andra snarare betonade den stora variationen bland eleverna.

Arbets sättet i skolan var i hög grad tematiskt, ämnesövergripande och delvis åldersintegrerat, i enlighet med koncernens pedagogiska koncept. Arbetslagen baserades på årskursspann. Denna organisation hade redan när vi kom dit första gången justerats för att stämma med de nya kursplanernas struktur, så att det nu fanns ett lag för årskurs F–3, ett för årskurs 4–6 och ett för årskurs 7–9.

Likt andra skolor i vårt urval, var Vesteparksskolan stadd i förändring under den tid vi besökte den. Förändringarna var dock inte i första hand föranledda av reformer, utan mest påtagligt av förändringar i personalgruppen och elevgruppen. 2012 berättade rektorn att det tillkommit elever från ett område där det uppstått missnöje med den lokala skolan. 2014 hade en närliggande skola stängts, varför Vesteparksskolan hade fått ta emot ytterligare nya elevgrupper. Det innefattade också elever med modersmål som tidigare inte funnits på skolan och även föräldrar som behövde tolk i kontakten med skolan. Det här upplevdes som en utmaning på skolan. Lärarna var inte vana vid att prata med föräldrarna via tolk och upplevde att det försvårade en nära relation med föräldrarna. Enligt rektorn hade skolan dessutom fått fler elever i behov av särskilt stöd. Som en följd av förändringarna, vidareutbildade sig en av lärarna i svenska som andraspråk. Hon arbetade också mycket med att få ordning på skolans studiehandledning på modersmål.

Samtidigt förändrades personalgruppen på skolan från att tidigare ha varit ganska stabil genom åren. Rektorn hade bara jobbat på skolan (och i koncernen) ett halvår när vi kom dit hösten 2011. Vid besöket 2012 hade det varit en viss omsättning i lärarkollegiet och delvis instabilt i arbetslagen. Några rekryteringar hade misslyckats. En av de lärargrupper som intervjuades beskrev tiden som präglad av både personalomsättning och stökiga elevgrupper, vilket ledde till trötthet och frustration hos lärarna. 2014 hade så ytterligare några lärare slutat, varav en del hade arbetat på skolan sedan dess start och flera beskrivs av rektorn som riktiga topp-pedagoger. Ett par av dem hade "headhuntats" av andra skolor i staden. Det som Vesteparksskolan här fick känna av, var alltså konkurrens om lärarna snarare än om eleverna. I rektorns avslutningssamtal med en av de lärare som slutade, hänvisade läraren till att resurserna till skolan hade minskat på ett sätt som påverkade hur hon kunde jobba som lärare, till exempel göra studiebesök.

Också när det gäller specialpedagogerna var omsättningen påtaglig denna tid: det var olika specialpedagoger på skolan vid alla tre intervjuomgångarna. Under höstterminen 2013 saknade skolan helt specialpedagog, och rektorn beskrev situationen som turbulent.

Personalomsättning och förändring av elevgruppen präglade således den tid då reformerna landade i Vesteparksskolan. Mer om det längre fram och först något om hur Vesteparksskolans karaktär i övrigt formade implementeringen.

Ett särdrag för Vesteparksskolan var det tematiska arbets sätt som var gemensamt i koncernen, med inslag av såväl ämnesintegrerad som åldersintegrerad undervisning. Här kunde vi se en viss förändring i riktning mot en mer tradi-

tionell undervisning. Lärarna ansåg i och för sig att det tematiska arbetssättet stämde väl med grundtanken också i den nya läroplanen. Andemeningen i Lgr 11 var att eleverna skulle förstå att allting hänger ihop, menade till exempel en svensklärare, och för detta passade skolans arbetssätt som hand i handske. I praktiken upplevde dock flera lärare att arbetet försvårades i takt med implementeringen av de nya kursplanerna. Skolan gick från blockbetyg i NO och SO till betyg i de enskilda ämnena redan före höstterminen 2011, men denna förändring förknippades ändå med läroplansbytet. En SO-lärare beskrev 2011 att den nya kursplanen tvingade henne att nu tänka samhällskunskap framför SO. När hon skulle planera ett tema, plockade hon fram det centrala innehållet: ”Så här känner jag, det är ju ändå piskan lite så det är ju klart att den styr”. 2012 berättade en svensklärare från sitt håll att den ämnesövergripande undervisningen hade försvårats i och med att betyg skulle sättas i alla ämnen i NO och SO. Detta begränsade lärarna i vad de upplevde var möjligt att göra inom temaområdena.

Också svensklärarna 2014 – som inte var desamma som intervjuades 2012 – beskrev att temaarbetet inte fungerade som det brukade. Det blev mer och mer så att lärarna enbart arbetade utifrån lokala pedagogiska planeringar som utgick från ämnet och lämnade temaarbetet åt sidan. En av lärarna kopplade dock snarare ihop det med tidsbrist än direkta reformeffekter. Den ökande mängden elevärenden på skolan ledde till att arbetslagen inte hade tid till vare sig samarbete över ämnesgränser eller samarbete mellan arbetslagen kring ”röda tråden”, dvs. hur undervisningen hängde ihop över årskurserna. Bilden var dock inte entydig. En kemilärare samma år tyckte att såväl temaarbetet som samarbetet mellan arbetslagen fungerade bra. Även inslagen av åldersintegrerad undervisning i årskurs 7–9 minskade under vår undersökningsperiod, men inte direkt på grund av reformerna.

Kommunikationen med eleverna förändrades också under dessa år och i viss mån hade den nya läroplanen en inverkan på detta. En lärare berättade till exempel att hon nu direkt använde kursplanernas begrepp när hon talade med eleverna, istället för att som tidigare använda skolkoncernens egen speciella begreppsapparat. Också andra lärare beskrev en förändring i kommunikationen med elever och föräldrar, men det berodde då snarare på det nya digitala dokumentationssystem som koncernen och skolan infört parallellt med de statliga nyheterna.

Ett återkommande tema i intervjuerna på Vesteparksskolan var tidsbrist och arbetsbelastning. Det var skolan inte ensam om, men lärarna själva upplevde att problemet var större på deras skola än på andras; att det alltså var kopplat till skolans särdrag och utveckling. Enligt lärarna innebar koncernens uppläggning av undervisningen mindre planeringstid för lärare än vad som var fallet på andra skolor. En tillkommande orsak var att resurserna hade dragits ner på senare år; organisationen var mer ”slimmad” nu.<sup>156</sup> Nu fanns inte som förut möjlighet att vara två pedagoger på vissa pass. Lärarna upplevde också att resurserna i form av elevhälsa hade minskat och att skolan hade färre specialpedagogtimmar. Under en period saknade skolan, som nämnts, helt specialpedagog på grund av svårig-

---

156 Rektorn kunde varken bekräfta eller dementera resursneddragningen, eftersom hon var ny på skolan 2011 och alltså 2014 bara varit där i tre år, till skillnad från flera lärare som jobbat där länge.

het att rekrytera. Men kanske allra viktigast hade skolan nu fler elever i behov av särskilt stöd. Arbetslagens tid gick åt till elevärenden. De enskilda lärarnas tid gick åt till att göra pedagogiska utredningar och skriva åtgärdsprogram, på bekostnad av planering och undervisning.

Det var inte helt lätt att urskilja vilken roll som reformerna spelade i problematiken med tidsbrist och särskilt stöd. I något fall hade tidsbristen utan tvekan späts på av nyheterna och här var Vesteparkslärarnas upplevelser desamma som andra lärares. Ett exempel var den lärare som vid vårt besök 2012 berättade om hur administrationen hade vuxit de senaste åren, och då särskilt för SO- och NO-lärare som undervisade i flera ämnen. Det var de skriftliga omdömena som tog tid; själv hade hon 450 stycken att skriva. Hur ska jag prioritera, undrade hon: skriva omdömen eller planera en vettig undervisning? Mer förberedelsestid skulle gynna eleverna och höja måluppfyllelsen, ansåg denna lärare.

Genomförandet av nationella proven var ett annat exempel på en aspekt av reformpaketet som tog mycket tid för skolan (också här i gott sällskap med andra skolor). Det var rent allmänt svårt att få till schemat, organisationen för det.

Klart är också att Vesteparksskolan – liksom många av skolorna i vårt urval – under hela perioden kämpade med att få till fungerande rutiner kring särskilt stöd, åtgärdsprogram och liknande. Även koncernen centralt arbetade mycket med detta, och till del var nog den nya skollagen en katalysator här, med de nya skrivningarna kring stödet och möjligheterna att överklaga. Koncernen tog fram en egen blankett för åtgärdsprogrammen, men den specialpedagog vi intervjuade 2012 menade att blanketten förvirrade lärarna mer än den hjälpte och hon väntade därför ivrigt på Skolverkets allmänna råd och den blankettmall som hon hoppades skulle följa med råden. För en del av lärarna var det framför allt i arbetet med elevärenden som de uppfattade att det blev onödig administration – mycket papper och skrivande – som i värsta fall försämrade processen genom att försena den.

Det myckna arbetet kring elevers behov av stöd hade som nämnts samtidigt en grund i förändringen av elevgruppen på skolan. Häri kan skolan kanske ses som ett exempel på en generell utveckling i riket, där de fristående skolorna visserligen fortfarande i genomsnitt har fler elever med goda bakgrundsförutsättningar att lyckas, men där skillnaden i detta avseende mellan kommunala skolor och fristående har minskat i takt med att allt fler elever går i fristående skolor.<sup>157</sup> Vesteparksskolan blev alltså också i detta avseende mer lik en ”vanlig” skola.

När det gäller stödet till eleverna fanns på Vesteparksskolan, precis som på andra skolor i vårt urval, därtill skillnader i synsätt på hur det skulle organiseras och skötas. Koncernen gjorde under perioden en satsning på inkludering: att lärarna skulle kunna ta hand om alla barn i ett klassrum. Den gick ut på att stärka pedagogerna i att arbeta med specialpedagogernas förhållningssätt till eleverna. Det som gagnar barn i behov av särskilt stöd, till exempel lärares tydlighet, gagnar också övriga barn, argumenterade skolchefen.<sup>158</sup> Rektorn på

---

157 Detta gäller grundskolan. Holmlund m.fl. 2014: *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. IFAU Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. Rapport 2014:25, s. 270–271.

158 I rapporten används genomgående uttrycket ”skolchef” för de intervjupersoner på huvudmannanivå som hade ungefär en sådan funktion, oavsett vilken beteckning de faktiskt hade.

Vesteparksskolan menade att lärarna där behövde kompetensutveckling, eftersom de var vana att skicka iväg eleverna i behov av särskilt stöd till specialpedagog eller speciallärare. Lärarna fick därför lyssna till föreläsningar av skolläkare och andra experter i detta syfte. Enligt rektorn var en granskning från Skolinspektionens sida en bidragande orsak till den här satsningen.

Lärarna å sin sida var inte övertygade om att alla barn borde stanna i klassrummet hela tiden. En av dem hävdade att lärarna redan kunde det mesta som de fick sig till livs genom skolläkarföreläsningen. Problemet var istället att de som lärare inte räckte till i klassrummet. Det var alltså inte kompetensen som saknades, utan resurserna. Läraren menade att de på Vesteparksskolan redan var ganska duktiga på att tillgodose alla elevers behov, men ibland blev det för många elever i behov av särskilt stöd, och hur skulle de göra då? Några lärare påpekade att det inte bara handlade om en förändrad elevgrupp, utan också om mindre resurser. Att som tidigare ibland vara två pedagoger i klassrummet var nu inte möjligt. Resursneddragningen var på så sätt en orsak till det ökade antalet elevärenden på skolan. Ytterligare en lärare menade att stressen och det administrativa arbetet ökade med det mer inkluderande arbetssättet. Lärarna fick helt enkelt mer att göra.

En annan lärare argumenterade för att inkludering inte alltid var rätt väg för de enskilda eleverna. Ibland klarade elever inte av att sitta all sin tid tillsammans med andra. De behövde en paus från gruppen för att hitta sin motivation på något annat sätt, någon annanstans. Han menade att det var synd om elever som varken kunde eller ville vara med i klassen men ändå tvingades till det. Det var inte att individualisera deras undervisning, sa läraren.

I detta fick han visst medhåll av specialpedagogen som menade att vissa elever behövde kunna sitta enskilt eller i mindre grupper. Specialpedagogen var förstås för ett i huvudsak inkluderande arbetssätt, men vände sig mot en inkludering till varje pris. Han menade samtidigt att det fanns utrymme för förbättring, kanske särskilt i de högre årskurserna. Lärarnas förmåga att anpassa undervisningen till eleverna var bättre i de tidiga åren av grundskolan. Han menade samtidigt att det fanns en dubbelhet i läroplanen – både den nya och den gamla – när det gällde individualiseringen. Å ena sidan skulle undervisningen utgå från elevens nivå; å den andra fanns betygskriterierna som inte tog hänsyn till detta. Det var ett systemfel att elever måste känna sig misslyckade, trots att de gjorde sitt bästa.

Den koncern som Vesteparksskolan tillhörde, bedrev under undersökningsperioden ett aktivt arbete med att förändra såväl elevhälsan som andra delar av skolornas verksamhet (exempelvis genom att se över tillgången på skolbibliotek med anledning av den nya skollagen). Koncernens centrala stödfunktioner och fortbildning utvecklades. Implementeringsarbetet med anledning av Lgr 11 och den nya skollagen följdes löpande upp i verksamheten. Bedömning och betygssättning var ett viktigt fokusområde under vår undersökningsperiod och koncernen tog fram en egen policy för området och ålade skolorna att utifrån den centrala policyn formulera en egen, anpassad till skolans behov.

Men nere på golvet, hos lärarna på Vesteparksskolan, märktes inte så mycket av dessa centrala ansträngningar. Arbetet med bedömningspolicyn syntes exempelvis inte mycket i våra intervjuer. Istället handlade lärarnas tal om betyg och bedömning om avsaknaden av gemensam tid för diskussion, avsaknaden av elevexempel och olika svårigheter i tolkningen av styrdokumentet och betygs-

skalan. Också på Vesteparksskolan var ambitionen att lärarna skulle samrätta nationella proven tillsammans med lärare på andra koncernskolor. Det gällde särskilt de lärare som inte hade en kollega i samma ämne och årskurs på skolan, som fallet var i vissa ämnen på Vesteparksskolan. Men ansvaret för att organisera sådan samrättning lades på lärarna själva, med effekten att det inte riktigt hanns med. Tidsbristen ledde alltså till att lärarnas behov av diskussion och kollegialt utbyte inte tillgodosågs, och därmed till osäkerhet i tolkningen av kunskapskraven och betygsskalan.

Skolan försökte aktivt möta lärarnas behov av mer tid för dokumentation – i synnerhet bedömningsdokumentation och dokumentation i samband med upprättande av åtgärdsprogram – med ett beslut om att flytta tid från elevtid till tid för dokumentation. Men att ha mindre elevtid hade också nackdelar, menade lärarna.

När vi 2014 frågade lärarna om vilka behov som skolan och de själva hade, var just mer tid ett återkommande önskemål. Tid för planering, reflektion, utveckling av undervisningen – allt sådant som lärarna ansåg hade fått stryka på foten på grund av den ökade dokumentationen och elevärendena. Mer resurser och fler vuxna på skolan fanns också på önskelistan och en lösning på hur man skulle ta hand om elever i behov av särskilt stöd. Lokalerna var inte optimala, menade någon, medan en annan ansåg att skolan måste ta tag i regler för ordning och reda och se till att de faktiskt efterlevdes. Också kompetensutveckling, till exempel i bedömning och betygssättning, nämndes. Specialpedagogen – som delade sin tid mellan denna och en annan skola – ansåg att det behövdes en specialpedagog på heltid bara på Vesteparksskolan. Det fanns också behov av att arbeta med gruppklimatet i årskurserna 7–9, som kunde vara ganska hårt. Även rektorn led av tidsbrist: hon hann inte vara den pedagogiska ledare för lärarna som hon ville vara. Detta bekräftades också av flera lärare på skolan.

## Hovtunaskolan 2011–2014

### Resursbrist och integrationsarbete

Hovtunaskolan var en av ”mellanskolorna” i vårt urval. Dess betygsgenomsnitt varierade ganska kraftigt mellan åren, men låg i snitt nära rikets under de tre år som föregick urvalet.<sup>159</sup> Statistiken för dessa år visar att andelen elever med högt utbildade föräldrar låg nära eller något över andelen i hela riket, medan andelen elever med utländsk bakgrund var större än i riket – dock inte i närheten av Strömbäcksskolan, Svingestaskolan eller Fågelbyskolan.

Den kommun som Hovtunaskolan tillhörde var en större stad. Kommunen beskrevs som en före detta industriarbetarstad som nu var under omvandling. Arbetarlivet påverkade ännu kommunens verksamheter, menade de intervjuade kommunrepresentanterna, genom en relativt låg utbildningsnivå med hög arbetslöshet och många socialbidragstagare som följd. Detta gav i sin tur kommunen en ansträngd ekonomi, vilket förstas även påverkade skolan. Skolchefen var 2011 bekymrad över att budgeten inte räckte för de insatser hon ansåg krävdes för att grundskolan skulle förbättra sina resultat. 2014 påpekade kommunrepresentanterna att just grundskolan hade sluppit det sparbetning som

---

159 Med ”betygsgenomsnitt” avses här det genomsnittliga meritvärdet, se ordlista.



övriga nämnder ålagts inför budgetåret, och på så sätt var den gynnad. Att klara verksamheten på budgeten var dock fortfarande en utmaning.

En ansenlig del av stadens elever gick i fristående skolor. Konkurrensen från dessa tillsammans med minskade elevkullar i grundskoleåldern ledde till ett sviktande elevunderlag för kommunens skolor. Samtidigt hade man ännu inte klarat att anpassa lokalerna till nedgången. 2011 hade en kommunal 7–9-skola lagts ner av denna orsak. 2012 hade dessutom några små skolor lagts ner, dels med hänvisning till att de var dyra i drift och dels för att de inte klarade den nya läroplanens krav eller de nya kraven för lärarbehörighet.

På den kommunala skoldagordningen 2011 stod annars en satsning på tidiga insatser och förbättrad resultatuppföljning. Förskolans roll betonades som grund för den fortsatta skolgången. Särskilt stöd skulle företrädesvis ges i integrerad form och i tidiga årskurser. Staden satsade också på centralt organiserade implementeringsaktiviteter av olika slag med anledning av de nya läroplanerna, betygsskalan etc. Ett utvecklingsområde för hela kommunen var språkutveckling. Senare under vår undersökningsperiod startades bland annat ett forskarstött utvecklingsarbete som handlade om att synliggöra lärandet för såväl elever som lärare, en satsning som Hovtunaskolan deltog i 2014.

Staden tillämpade en resursfördelningsmodell med struktur tillägg, dvs. en del av pengarna fördelades utifrån respektive områdes sociala struktur. Pengarna fördelades månatligen och kunde också förändras från månad till månad, något som Hovtunaskolans rektor tyckte var problematiskt.

Hovtunaskolan var belägen mitt i ett bostadsområde i stadens yttre del. Det var en gammal kommunal skola med mellan 450 och 500 elever i årskurserna 4–9. Till årskurs 4 tog skolan in elever till en särskild profil med antagningsprov och till årskurs 7 kom eleverna från upptagningsområdet in. Därtill hade skolan en klass med nyanlända elever. Den segregation som präglade staden kom på så sätt att flytta in i skolan. Medan profilklassens elever enligt lärarna ofta var studiemotiverade och hade engagerade föräldrar som ställde krav på skolan, präglades upptagningsområdet av mer sociala problem. Där fanns också en högre andel barn med annat modersmål än svenska.

Vid vårt första besök hade skolan under en tid arbetat för att integrera elevgrupperna från profilen respektive upptagningsområdet, så att de hade vissa ämnen i blandade grupper. Specialpedagogerna och några andra lärare såg positiva effekter av detta. Studiemotivationen hos eleverna i profilklasserna hade smittat av sig på andra elever och de olika grupperna var mer integrerade än förut. Andra lärare påpekade att skolan hade arbete kvar att göra i detta avseende. En lärare som då var ny på skolan, lyfte exempelvis den inre segregationen som ett av skolans problem. Hon tyckte det var svårt att lyfta de elever i de vanliga klasserna som hade svårare förutsättningar. En annan lärare betonade vikten av att hålla kvar profilklasserna, utan vilka skolan skulle vara en helt annan. Hovtunaskolan upplevde en viss konkurrens från fristående skolor.

2012 hade skolan också integrerat klassen med nyanlända elever. Ett skäl var ekonomin. Enligt rektorn fick skolan inte ekonomisk ersättning så att det täckte de faktiska kostnaderna för just nyanlända barn, varav en del aldrig hade gått i skolan. Pengarna räckte inte till en egen klass för dem. Ett annat skäl var förekomsten av oro och otrygghet både inom och omkring den internationella klassen, något som skolan uppmärksammat under sin översyn av rutinerna kring händelserapporter. De nyanlända eleverna kände sig utanför och utsatta

av andra elever – och andra elever kände sig utsatta av de nyanlända. Av dessa skäl placerades de nyanlända eleverna istället i vanliga klasser, men fortfarande med anpassad studiegång, individuellt schema, särskild studiehandledning och undervisning riktad bara till dem.

I senare analyser av integrationsarbetet noterades både positiva och negativa konsekvenser. Ambitionen att förbättra arbetsron genom att blanda elever från olika klasser hade ibland fallit väl ut. Samtidigt ökade lärarnas arbetsbörda, eftersom undervisningen måste ske på flera nivåer. En av kemilärarna 2014 ansåg att profilklasser och vanliga klasser borde integreras i praktiska och estetiska ämnen istället för i NO- och matematikundervisningen, där skillnaden mellan elevernas kunskaper var stor. Risken med en integration i dessa ämnen, sa hon, var att vissa elever hela tiden kände sig sämre än de andra eleverna.

Specialpedagogerna ansåg inte att integreringsarbetet hade lyckats fullt ut. Skolan skulle behöva tänka till hur den verkligen kunde integrera eleverna, inte bara fysiskt utan också kunskapsmässigt. Det räckte inte att bara fysiskt placera barn i en klass, för att åstadkomma integration. En särskild undervisningsgrupp kunde vara bra för barn som kanske aldrig hade gått i en skola och som därför behövde vänja sig vid att bli skolbarn i en anpassad miljö. Risken var annars, menade specialpedagogerna, att dessa barn blev utåtagerande för att de inte mådde bra. Utåtagerande elever kunde störa hela klassen i och med att andra barn blev rädda och därför hade svårt att utveckla kunskaper. De undervisande lärarna måste också få en chans att anpassa undervisningen. I en klass om trettio elever var det svårt för lärarna att möta eleverna på rätt nivå, menade specialpedagogerna, som drömde om mindre klasstorlekar. Likt rektorn pekade de på att ersättningen för de nyanlända eleverna inte täckte de faktiska kostnaderna. Det påverkade även andra elever, som kanske inte fick den sista lilla puff de behövde för att nå målen.

Arbetet kring särskilt stöd förändrades under undersökningsperioden. På skolan fanns särskilda lokaler, den så kallade studion, för extraundervisning både för barn som nådde målen och de som inte gjorde det. Specialpedagogernas mål var att alla skulle känna sig välkomna och bekväma på studion. Vid intagningen av nya elever i årskurserna 4 och 7 screenades de med avseende på matematik och läsförståelse och besökte sedan studion regelbundet ett antal veckor i läsgrupper för att skolas in i hur de skulle arbeta i studion. Först därefter tog stödundervisningen vid.

I och med den nya skollagen förändrades arbetet med åtgärdsprogram så till vida att rektorn fattade besluten om dem och var ytterst ansvarig. Skolan genomförde nu kartläggningar innan programmen upprättades, istället för att gå direkt på åtgärderna. 2012 hade rektor delegerat besluten om åtgärdsprogram till specialpedagogerna, som också fick ansvar för att fördela resurserna för särskilt stöd. Utöver specialpedagogernas egna insatser bestod det av timmar för de vanliga lärarna, då de kunde gå in och stötta elever.

Resultaten från de senaste screeningarna visade att elever i behov av särskilt stöd ökade. Specialpedagogerna upplevde att elever som inte behövde hjälp tidigare, nu gjorde det för att det var mer fokus på förmågorna. Eleverna var nu också mer medvetna om exakt vilken förmåga de behövde hjälp med, och sökte själva upp studion. På senare tid hade speciallärarna behövt dra ner tiden i den öppna delen av studion och istället lägga tiden på att fånga upp den nya katego-

rin elever i behov av stöd. Behovet av specialpedagogik ökade alltså till följd av den nya läroplanen.

2014 hade arbetet omorganiserats ytterligare. Elevhälsan samlades i ett eget arbetslag istället för att specialpedagogerna var fördelade på de vanliga arbetslagen. Man försökte vrida arbetet till att bli mer förebyggande och vägledande, efter att ha inspirerats både av Skolverkets filmer om elevhälsa och texter om elevhälsans uppgift och av arbetssättet i en annan kommun. Med det nya arbetssättet fick elevhälsan en mer konsulterande roll. En del lärare skulle också behöva kurser i hur man jobbar med barn i svårigheter, ansåg specialpedagogerna.

Medan specialpedagogerna såg positiva sidor av det konsulterande arbetssättet, var en del lärare kritiska. En såg upplägget med konsultationstider som en besparingsåtgärd. Hon önskade istället fler resurser som direkt arbetade med både elever och lärare. Det var tungt att ensam agera speciallärare i klassen. En annan lärare tyckte det var orimligt att arbetslaget självt skulle prioritera vilken av dess elever som skulle få särskilt stöd och ansåg att det var bättre när speciallärarna ingick i arbetslagen.

Det var tydligt att alla kategorier – rektorer, specialpedagoger och ämneslärare – ansåg att resurserna för stöd till elever var otillräckliga. På intervjufrågan om vilka behov skolan hade – vad som skulle göra skolan bättre – kom detta ofta upp. En lärare sa exempelvis att det rådde akut brist på assistenter som kunde vara med i klassrummet och både hon och andra efterlyste fler speciallärare och specialpedagoger. Någon pekade på behovet av en högre lärartäthet generellt och en del på behovet av fler vuxna i arbetet med barn i behov av stöd. Också andra yrkeskategorier behövdes, exempelvis socionomer, som kunde ta ansvar för att eleverna fick en dräglig tillvaro i livet. Barn som inte mådde bra, kunde heller inte ta till sig undervisningen. Med fler vuxna, skulle flexibiliteten i systemet öka så att de exempelvis kunde sitta i mindre grupper vid behov. Specialpedagogen ville ha en psykolog som kom till skolan, istället för att konsultera en sådan i kommunens centrala organisation för elevhälsan. En lärare uttryckte behov av kompetensutveckling för att arbeta med barn i behov av särskilt stöd. All tid för kompetensutveckling de senare åren hade gått till att arbeta med den nya läroplanen, varför den egna kompetensutvecklingen hade fått stå tillbaka.

Skolans arbete med att följa upp elevernas kunskapsutveckling och analysera elevresultaten utvecklades under den period vi besökte den, på så sätt att lärarna blev mer delaktiga i analysen av betygsstatistiken – något som ett par av lärarna trodde var en följd av att betyg nu sattes i tidigare årskurser. Ett nytt digitalt dokumentationssystem togs i bruk där bland annat de skriftliga omdömena registrerades och lärarna kryssade för vilka förmågor eleverna hade klarat av. Utifrån datasystemet gjordes uppföljningar ämnesvis och analyserades i ämneslagen. Skolledningen skickade frågor till ämneslagen att diskutera och besvara. Det kunde vara frågor som: Vad är det i kunskapskravet/arbetsområdet/betyget i årskurs 6–9 som eleverna har svårt för? Hur kan vi planera vårt ämne för att fler elever ska nå kunskapskraven och minst betyg E? Ett exempel från SO-ämnena var att eleverna behövde bli bättre på begreppskunskap, vilket föranledde lärarna att sammanställa begreppslistor med svåra ord åt eleverna, liksom en grovplanering av det centrala innehållet som delades också med lärare i andra ämnen. Ett annat exempel var att analyserna visade att eleverna behövde stärkas i att skriva

olika typer av texter och läsa både skönlitteratur och sakprosa, vilket bland annat ledde till en särskild satsning från skolbibliotekarien.

2014 hade skolan också infört en ny ordning för utvecklingssamtalen. Tidigare hade utvecklingssamtalen varit spridda över hela terminen och det var svårt för lärarna att hitta tider för alla eleverna. Nu använde skolan istället betygssättningen som avstamp inför utvecklingssamtalen. Betyg sattes i slutet av varje termin, och då skulle också underlagen för utvecklingssamtalen vara klara. I början på varje termin avsattes så en veckas eftermiddagar åt samtalen. Att kravet på skriftliga omdömen i betygssättande årskurser togs bort 2014, gjorde inte så stor skillnad, menade rektorn. Skolan behövde ändå dokumentera kunskapsutvecklingen för den interna kommunikationens skull och för mentorernas när de träffade elever och föräldrar i utvecklingssamtal. Skillnaden bestod i att dokumentationen nu inte behövde anpassas till föräldrarna.

De intervjuade lärarna berättade 2011 att det fanns en stolthet över att arbeta på skolan och att där rådde en trivsamt stämning där både personal och elever kände sig trygga. Lärarkåren beskrevs som stabil med förhållandevis låg omsättning.

2014 hade dock flera lärare i svenska som andraspråk sagt upp sig för att istället arbeta som SFI-lärare i staden – något som också inträffade i Strömbäcksskolan i samma kommun. SFI behövde fler lärare till följd av fler nyanlända invandrare i kommunen, och vuxenutbildning ansågs mindre betungande, trodde rektorn. Kollegiet påverkades också av tillfälliga ledigheter som föräldraledigheter. Flera lärare på skolan läste på Lärarlyftet under den tid vi besökte den, för att komplettera sin utbildning med anledning av de nya behörighetsreglerna och rektorn upplevde att lärarkompetensen hade höjts i och med detta.

Rektorn själv studerade på den statliga rektorsutbildningen. Både rektorn och lärare uttryckte att det var påfrestande att studera vid sidan av det vanliga arbetet. I detta märktes också något av en ”reformkrock”, som i exemplet med en lärare som läste upp sin behörighet i matematik och därför inte kunde delta i de skolgemensamma diskussionerna om den nya läroplanen. Ett par lärare upplevde dessutom att rektorn hade för mycket att göra. Hennes tid gick åt till administrativt och ekonomiskt arbete, där de istället skulle önskat mer av pedagogiskt ledarskap. En önskade att rektorn skulle lyssna på lärarna när det var något som inte fungerade.

Ett annat framträdande drag i berättelserna på Hovtunaskolan, var resursbrist i materiella avseenden. Lokalerna var, som nämnts, delvis ganska nedgångna och den tekniska utrustningen undermålig. Det handlade då inte om modern teknik, utan sådana grundläggande saker som TV-apparater med glapp i elkabeln och utan externa högtalare, vilket gjorde att de exempelvis inte kunde titta på nyheter i undervisningen. En kemilärare som också undervisade teknik, sa 2011 att hon blev arg bara hon tänkte på teknikkraven i Lgr 11. Hovtunaskolan hade inte en chans att nå dessa krav. Fortfarande 2014 hade skolan inte haft råd att köpa in den tekniska utrustning som läroplanen förutsatte. En lärare berättade om hur hon nästan kunde höra eleverna sucka när hon körde in datorvagnen i klassrummet. De visste att datorn de skulle få inte fungerade eller behövde uppdatera sig i tjugo minuter så att eleven inte hade någon tid kvar att jobba med den. Läraren själv bad en stilla bön om att åtminstone några datorer skulle fungera.

Rektorn talade också om resursbristen i allmänhet. Sedan hon började på skolan hade det varit nedskärningar varje år och hon ansåg inte att hon kunde dra ner resurserna utan att bryta mot skollagen. 2014 hade hon fått lite mer pengar, men detta tillskott åts upp av den allmänna kostnadsökningen i samhället.

## Björkedalsskolan 2011–2014

Viljan är god, men klimatet är sämre

Björkedalsskolan var den ena av två skolor i vårt urval med relativt höga betyg jämfört med riket i sin helhet.<sup>160</sup> Så var också fallet 2014. Statistiken visar att skolan både 2011 och 2014 hade en högre andel elever med föräldrar som genomgått eftergymnasial utbildning än genomsnittet för riket. Men andelen har varierat över åren och längre tillbaka hade skolan under lång tid en lägre andel högutbildade föräldrar. Andelen elever med utländsk bakgrund var liten.

Skolan tillhörde samma stora förortskommun till en storstad som Fågelby-skolan, men låg i en annan och rikare del av kommunen. Det var en F–9-skola med sammanlagt omkring 450 elever. Årskurserna 7–9 dominerade antalsmässigt, med tre eller fyra parallellklasser i varje årskurs. De flesta eleverna kom från det välmående villaområdet som skolan låg i, men det fanns också elever från ett miljonprogramsområde som låg insprängt i villaområdet och ett fåtal elever kom från en annan kommun. Rektorer beskrev eleverna som ”medelsvenssons” med välutbildade och drivande föräldrar.

Enligt vissa lärare var dock skolarbetet inte alltid högprioriterat av eleverna och deras föräldrar. Föräldrarna var enligt dessa lärare ofta personer som lyckats ekonomiskt men inte hade någon högre utbildning själva – till exempel hantverkare – och kunde därför ha inställningen att man kan klara sig ganska bra utan att satsa på skolan. Å andra sidan berättade de intervjuade också om föräldrar och elever som ifrågasatte betygssättningen på ett aktivt sätt och sålunda uppenbarligen var nog så engagerade i hur det gick i skolan. Vid senare intervjuomgångar beskrev rektorerna det som att det fanns ett mindre antal föräldrar som var ”paragrafryttare”, men ansåg sig kunna hantera detta väl. Skolledningen uppmuntrade också lärarna att läsa skollagen, för att ha en god grund att stå på i diskussionerna med föräldrar.

När vi första gången kom till skolan, hade den just genomgått ett ledningsbyte. Skolledningen bestod av en rektor och en biträdande rektor som då bara varit på plats ett par veckor. De hade tidigare arbetat tillsammans på en F–5-skola i kommunen. Också en speciallärare kom ny till skolan detta år. Enligt skolledningen hade skolan tidigare haft ett mycket gott rykte, som dock dalat något under senare år. Försämringen hade, enligt dem, sin grund i frekventa ledningsbyten vilka hade lett till bristande sammanhållning inom lärarkåren och brist på rutiner och struktur. Detta hade i sin tur lett till oklara och ibland motstridiga budskap från skolan till föräldrarna, vilket hade försämrat ryktet. Skolan upplevde en viss konkurrens: dels från en fristående skola i närheten och dels när en ny kommunal skola öppnades vilket ledde till ett mindre elevtapp. På det hela taget var elevtillströmningen dock god.

---

160 Det mått som användes var genomsnittligt meritvärde, se ordlista.

Intervjuerna med lärare bekräftade bilden av en skolkultur där var och en ”kör sitt race”. Lärarna samarbetade inte så mycket vare sig genom årskurserna eller med kollegerna i årskurs 7–9. Vissa undantag fanns dock, som de två samhällskunskapslärarna som hade samarbetat med varandra i närmare 20 år. Några andra lärare tog också egna initiativ till att auskultera hos varandra och diskutera sitt arbete i klassrummet.<sup>161</sup> Genomgående under vår undersökningsperiod efterlystes ökat samarbete och fler diskussioner med kolleger, inte bara av skolledningen, utan också av de enskilda lärarna. Enligt somliga var klimatet på skolan dock sådant att lärarna inte ville dra upp och diskutera sina egna tillkortakommanden med andra. Inte heller ville de släppa in kolleger i klassrummet och på så sätt ta hjälp av andra. Liksom i andra skolor, nämndes även tiden som en begränsande faktor.

Den nya skolledningen 2011 såg därför behov av ett förändringsarbete: att ena skolan och minska högstadiets dominans och att allmänt förbättra samarbetet mellan lärarna, såväl mellan årskurserna som i och mellan ämnen. Den pedagogiska utvecklingen var eftersatt. Elevvården och uppföljningen led av bristande struktur, där arbetet med åtgärdsprogram, skriftliga omdömen, utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner spretade i brist på gemensamma underlag, riktlinjer och rutiner. Ämneskonferenser förekom på skolan men något sporadiskt och sällan med inslag av pedagogiska diskussioner.

Till detta kom ledningens uppfattning att skolan under en tid hade satt för höga betyg, så att likvärdig betygssättning också var ett viktigt reformområde. Skolinspektionen gjorde under perioden flera granskningar av skolan, dels som ett led i den regelbundna tillsyn som då gjordes i alla skolor, och dels i kvalitetsgranskningar av vissa utvalda aspekter, däribland just betygssättningen. Skolinspektionen kritiserade också skolan bland annat på grundval av stora avvikelser mellan slutbetyg och betyg på nationella proven, och även för utformningen av skriftliga omdömen.

När det statliga reformpaketet damp ner i skolan omkring 2011, var läget alltså att skolan hade en pinfärsk skolledning med en egen agenda. Till saken hör att rektorerna inte hade erfarenhet av att arbeta med de senare årskurserna och därmed inte av betygssättning, som ju var en av de saker som skulle förbättras. Bland lärarna på skolan fanns en oro för hur de skulle kunna möta läroplanens högre krav utan mer resurser. Vissa uttryckte också en oro inför lärarlegitimationsreformen, dels kring vilken behörighet de skulle få, och dels kring vilka konsekvenserna skulle bli för skolan sammantaget, om vissa behörigheter saknades. Skolledningen å sin sida noterade efter hand ett allmänt motstånd mot förändringar hos ett mindre antal, men dominerande lärare på skolan.

2012 hade ledningen omorganiserat arbetslagen och även avskaffat ämneskonferenserna, eftersom de ändå fungerade så dåligt. Rektorerna ville ena skolan, fortsätta implementeringen av den nya läroplanen på skolan (som de ansåg låg efter andra skolor) och få lärarna att skriva individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram av hög kvalitet. I dessa syften anlätades en konsult med skolutveckling som specialitet. Konsulten togs emot positivt av lärarna och ledde en nystartad skolutvecklingsgrupp där arbetslagsledarna ingick. Avsikten

---

161 Auskultera innebär i detta sammanhang att sitta med och lyssna i klassrummet i utbildningssyfte.

var inledningsvis att utbilda arbetslagsledarna i samtalsteknik och i att leda utvecklingsarbetet framåt i respektive arbetslag.

Samtidigt gick några lärare på Lärarlyftet för att komplettera sina utbildningar, däribland de två kemilärarna vi intervjuade. De var dock inte särskilt nöjda med utbildningen.

Lärarna på Björkedalsskolan var, likt de flesta andra lärarna i vårt urval, bekymrade över vissa inslag i de nya styrdokumenterna. De efterlyste nationella elevexempel som kunde komplettera kunskapskraven för att säkra en likvärdig bedömning – något som senare alltså blev extra aktuellt på just denna skola i och med den externa kritiken. De saknade också sina ämneskonferenser som även om de hade haft lite av en ad hoc-karaktär, ändå hade gett visst utrymme för att diskutera med ämneskolleger, vilket den nya läroplanen och betygsskalan skapat ett extra behov av. En del lärare upplevde ledningen som frånvarande.<sup>162</sup> Vissa pekade också på de nya rektorernas brist på erfarenhet av betygssättning och av högstadiet rent allmänt. Där fanns inget stöd att hämta eller svar att få på frågor om bedömning. Det fick de å andra sidan inte heller från de statliga skolmyndigheterna eller någon annanstans ifrån. En lärare som hade deltagit i kommunens ämnesnätverk för implementeringen av den nya läroplanen, liknade diskussionerna där vid ”en blind som leder en blind”. Likt andra skolor fanns också bekymmer av mer praktisk karaktär. Samhällskunskapslärarna påpekade till exempel att de hade 500 betyg att sätta varje termin. Därför gick det inte att upprätthålla den kvalitet och rättssäkerhet som de skulle önska. De berättade också att det hade hänt att elever fått godkänt som möjligen inte skulle ha fått det, därför att underkännanden ökade arbetsbördan ytterligare.

Vid vårt sista besök hade rektorerna bestämt att lärarna skulle byta nationella prov med varandra och samrätta en del av proven tillsammans med andra lärare i ämnet på skolan.<sup>163</sup> Berättelserna på skolan tydde inte på att reformpaketet (ännu) rätt på likvärdighetsproblemen. Ett par lärare förvånades över att kraven i proven 2013 var lägre än vad de hade förväntat sig. En kemilärare berättade om förra årets fysikprov och hur hon våndades över provets första del, som hon menade enbart prövade faktakunskaper och dessutom ett mycket specifikt ämnesområde. Om det var länge sedan eleverna läste det, kunde det vara svårt för dem att minnas. Hon undrade hur hon skulle tolka Skolverkets instruktioner om att väga in nationella proven som bara ett av andra underlag för betygen. Om provet behandlade ett område som de inte hunnit gå igenom, hur skulle hon då väga in att en elev presterade dåligt just där, men i övrigt presterade bra? Läraren upplevde att det inte fanns någonstans hon kunde vända sig med sina frågor om relationen mellan provbetyg och slutbetyg. Skolledningen hade tidigare sagt att elevernas betyg inte skulle sänkas om provet behandlade sådant man ännu inte hunnit gå igenom. Men då skulle ju provbetygen skilja sig från slutbetygen, och då skulle skolan få kritik av Skolinspektionen, påpekade läraren.

---

162 Den biträdande rektorn deltog i den statliga rektorsutbildningen.

163 Kemiläraren hade dock ingen att samarbeta med eftersom hon då var ensam i sitt ämne. Enligt rektorerna skulle hon samarbeta med en lärare på en annan skola, men så löd inte kemilärarens version.

År 2014 hade vidare konsulten avvecklats; enligt en intervjuad för att pengarna var slut och det kan nog stämma eftersom rektorn samma år berättade att de skurit ner på resurserna på grund av tidigare budgetexcesser. Samtidigt hade skolan ägnat mycket tid åt att försöka åtgärda sådant som Skolinspektionen hade kritiserat.

Skolutvecklingsgruppen fanns kvar, men arbetet hade skiftat inriktning. Nu hade man bestämt sig för att skolan skulle ha en gemensam planering för undervisningen. På så sätt skulle man få till ett ämnesövergripande samarbete, till frömma för kvaliteten rent allmänt men också som ett sätt att hantera det omfattande centrala innehållet i den nya läroplanen. (Några lärare nämnde redan 2011 en film från Skolverket, av vilken de förstått att myndigheterna rekommenderade detta sätt att hantera problemet. Dock ansåg de att kursplanerna var skrivna på ett sätt som försvårade ämnesintegration.) Fortfarande 2014 var detta dock på planeringsstadiet och inte på något sätt realiserat. Ämneskonferenserna hade i alla fall återinförts.

Inte heller skolutvecklingsgruppens arbete hade varit smärtfritt. En av deltagarna berättade att de under höstterminen 2013 hade haft ett arbete kring lekionsplanering och vad som händer när man möter en ny grupp. Det gick inte så bra eftersom några mycket erfarna lärare då undrade varför de behövde lära sig att planera: det kunde de ju redan? Många lärare blev provocerade om man nämnde skollagen eller Skolverkets *Allmänna råd för planering och undervisning*, sa denna intervjuperson, som menade att det var en effekt av de många inspektionsbesök som skolan haft och som retat upp en del lärare. I skolutvecklingsgruppen fanns nu tankar om att försöka undvika att nämna forskning, allmänna råd, Skolverket och Skolinspektionen i gruppens arbete, eftersom detta triggade igång så mycket negativt hos lärarna. Intervjupersonen ansåg allmänt att gruppen hade svårt att nå fram till övriga lärare. Somliga gjorde helt enkelt annat under den tid som gruppen förfogade över. Lärarna var också mycket olika insatta i den nya läroplanen och exempelvis i formativ bedömning, var hennes bild.

En annan lärare berättade också om skolutvecklingsgruppens förändrade roll. Enligt henne syftade gruppens arbete inledningsvis till att få till pedagogiska diskussioner. De som var med i gruppen skulle vara diskussionsledare och kanske besöka klassrum och ge feedback. Men detta hade det inte blivit något av. Samma lärare berättade att skolledningen gått ut med att alla skulle auskultera i kollegernas klassrum 40 minuter per vecka, men att det aldrig blivit tid till att göra det. Rektorererna själva visade sig heller inte i klassrummen, sa hon.

Också på andra områden haltade förändringsarbetet fortfarande 2014. Ett sådant var arbetet med särskilt stöd. På skolan fanns ett par personer som i olika omfattning arbetade som speciallärare. Två av dem skulle dock till följd av lärarlegitimationen och de skärpta behörighetskraven för lärare få sluta med det, när övergångsperioden var slut. För en av dem upptogs, vid tiden för intervjuerna, det mesta av hennes speciallärartid till arbete med en enda elev. Tidigare hade hon bland annat arbetat med att stödja övriga lärare, till exempel med handledning och att skriva åtgärdsprogram, något som vanligen sköts av specialpedagoger snarare än speciallärare. Ett tag gick hon också ut i klassrummen för att stödja elever där, men vid tiden för intervjun fanns alltså inte tid till det.

Elever som behövde särskilt stöd på skolan fick det företrädesvis i form av specialundervisning i en särskild ”studio”. Från att tidigare ha gett sådant stöd



i svenska, matematik och engelska hade stödet utökats också till andra ämnen som till exempel SO – detta som en följd av de nya behörighetsreglerna till gymnasiet. (Däremot fanns ännu inget sådant för NO. Och finns inget stöd att ge, så hjälper inte aldrig så fina åtgärdsprogram, som en kemilärare sa.) Arbetet i studion byggde dock på att de vanliga ämneslärarna skulle ge eleverna arbetsuppgifter. Detta fungerade inte så väl, enligt specialläraren. Lärarna visste inte vad de skulle ta fram för material och gav samma material till alla elever. De fick ingen handledning av specialpedagog. Enligt specialläraren var många lärare osäkra på vad ett åtgärdsprogram egentligen var.

I intervjuerna framgick också att det fanns ett avstånd mellan specialläraren å ena sidan och lärarna (eller vissa lärare) å den andra. Klimatet var fortfarande varken öppet eller förtroendefullt. Vid vårt sista besök på skolan hade en grupp lärare på eget bevåg gjort om handlingsplanen för elevhälsoarbetet. De hade tagit fram nya blanketter och bestämt ett nytt sätt att arbeta, som specialläraren ansåg inte uppfyllde lagens krav. En lärare upplevde å sin sida att alldeles för mycket tid gick åt till att fylla i blanketter för att hålla ryggen fri gentemot Skolinspektionen, istället för att tänka på vad som gynnade eleverna. Blanketterna och reglerna var något som stoppade upp verksamheten och bara gjordes för syns skull. Det som alla intervjuade verkade vara överens om, var att det tog för lång tid innan eleverna fick det stöd de behövde.

Rektorerna berättade också de om förändringar i elevhälsoarbetet. Nya rutiner för utredningar och åtgärdsprogram hade införts i syfte att bättre följa lagar och riktlinjer. Man hade också diskuterat med lärarna vad ett särskilt behov och en särskild insats egentligen var, för att komma ifrån problemet att lärarna trodde att de skulle bli tvungna att skriva mängder av åtgärdsprogram och därför hellre friade än fällde vid betygssättningen – allt för att få en hanterlig arbetsbörda. De nya rutinerna hade lett till att antalet åtgärdsprogram hade minskat (alltså tvärt emot utvecklingen på exempelvis Korntorgsskolan, där ju åtgärdsprogrammen istället blev många fler när skolan ändrade sina rutiner med anledning av den nya skollagen).

2014 hade en lärare också fått tjänst som förstelärare, med 20 procent av tiden avsatt för att arbeta med språkutveckling. Hennes plan var att börja i de lägre årskurserna och arbeta uppåt. Men när hon började arbetet insåg hon att läroplanen inte var tillräckligt känd och implementerad hos lärarna i förskoleklasserna, så istället för språkutveckling ägnade hon sin förstelärartid åt att öka kunskapen om denna.

Inte heller kvalitetsarbetet var riktigt på plats 2014. Rektorn berättade i intervjun att hon ville ta dit någon extern person som kunde hjälpa henne att få till systematiken i det.

Trots tappra försök att få ordning och struktur på skolan, var framstegen sålunda blygsamma fortfarande 2014. Lärarna uttryckte behov av pedagogiska diskussioner, samarbete över ämnesgränser respektive återkoppling på den egna undervisningen. Andra önskemål var en bättre framförhållning och plan för när saker skulle ske och att alla tog ansvar och försökte lösa problemen på skolan.

## Strömbäcksskolan 2011–2014

Kämpar och sliter – en skola i behov av extra allt

Strömbäcksskolan hörde till de fem skolor som hade relativt låga genomsnittsbetyg under de tre år som föregick urvalet. I själva verket har skolans betyg legat betydligt under riksnittet så långt som denna statistik sträcker sig, dvs. till 1998 då den första kullen elever fick mål- och kunskapsrelaterade betyg. Under hela denna period hade skolan också en lägre andel elever med högutbildade föräldrar och en högre andel elever med utländsk bakgrund, två indikatorer som generellt samvarierar med lägre betyg och andra mått på uppfyllelsen av kunskapsmål.<sup>164</sup> Statistiken visar också att andelen elever som är födda i Sverige men vars föräldrar är födda utomlands, har ökat stadigt i Strömbäcksskolan över åren. Från 2013 visar statistiken istället andelen nyinvandrade elever.<sup>165</sup> Var sjunde elev i Strömbäcksskolans avgångsklasser 2014 tillhörde denna grupp.

Strömbäcksskolan låg i ett miljonprogramsområde i utkanten av samma stad som Hovtunaskolan. Som framgick i avsnittet om Hovtunaskolan, hade staden relativt hög arbetslöshet och en ansträngd ekonomi. Den präglades också av segregation och skolkonkurrens. Strömbäcksskolans stadsdel hade mycket högre arbetslöshet och ohälsotal än kommunen i stort.

Skolan var kommunal och ungefär jämnårig med bostadsområdet, men hade delats och slagits ihop under årens lopp. Dess karaktär hade också förändrats. Tidigare omfattade upptagningsområdet även ett villaområde och skolan var då en mer blandad, ”vanlig” skola, berättade en lärare som arbetat på skolan länge. När sedan skolvalsreformen kom och fristående skolor etablerades förändrades detta. Föräldrarna i villaområdet placerade sina barn i fristående skolor redan från mellanstadiet, för att vara säkra på att inte hamna på Strömbäcksskolan. ”Vi har blivit en sådan där typisk ytterområdesskola som ingen söker sig till”, sa en av lärarna i intervjun. Under en period jobbade skolan med att försöka rekrytera barn med svenska som modersmål. Men det gjorde man inte längre. ”Nu är vi en sådan här skola som vi är och nu jobbar vi utifrån det”, sa rektorn.

2011 hade skolan mellan 600 och 650 elever i årskurserna F–9 och omfattade både särskola och förberedelseklasser (alltså klasser för nyanlända elever). Den höll då successivt på att slås ihop med en närliggande skola, en process som pågick under ett antal år. Rektorn som arbetat ganska länge på skolan var 2012 trött på ständiga omorganiseringar, både av skolan och av kommunen.<sup>166</sup>

Att nästan alla elever numera hade utländsk bakgrund, var något som återkom i de intervjuades beskrivningar av sin skola. Det fanns knappt några elever med helt svensk bakgrund kvar längre. Till skillnad från Fågelbyskolan där många elever kom från samma region, var Strömbäcksskolan mer heterogen med 30-talet olika modersmål. Även de elever som var födda i Sverige, talade ofta föräldrarnas modersmål i hemmet och hade bristande kunskaper i svenska.

---

164 För Strömbäcksskolan ligger föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå på ungefär samma nivå från 1998 till 2014, medan den i riket kontinuerligt stiger över tid. Relativt sett har Strömbäcksskolan alltså tappat jämfört med riket.

165 Nyinvandrade definieras i SALSAs som elever som kommit till Sverige de senaste fyra åren. De har inte gått i svensk skola tidigare, är inte födda i Sverige eller har svenskfödda föräldrar.

166 Skolan delades under undersökningsperioden upp i två skolenheter enligt terminologin från den nya skollagen. Vi besökte den enhet som hade de högre årskurserna och intervjuade rektorn för denna skolenhet.

På skolan fanns också krigsskadade barn och även barn med svåra hemförhållanden präglade av missbruk, sjukdom och kriminalitet.

Den bild som de intervjuade gav av sin skola 2011 var präglad av stolthet och engagemang. Många av lärarna hade arbetat där länge, och det var inte svårt att rekrytera nya. Rektorn fick ofta ta emot spontana jobbansökningar. Många lärare tyckte att det var kul att jobba med den här typen av elever och den speciella kontakt som det kunde innebära. Det skapade också en sammanhållning i kollegiet; att man kämpade tillsammans.

Många elever var, trots tuffa förutsättningar, ambitiösa och vetgiriga. De ville ta sig fram och skapa sig sin egen framtid, berättade lärarna. Det framgick dock också att stämningen varierade mellan klasserna. I vissa var det socialt accepterat att visa sig duktig, medan det i andra rådde en mer negativ stämning. I vissa gick det knappt att undervisa för att det var så stökigt; i andra var eleverna så ambitiösa så de sög musten ur en, som en lärare beskrev det.

Rektorn beskrev skolan som i huvudsak trygg, trots de sociala problemen i området. Eleverna kom till skolan även om de mådde riktigt dåligt. De kanske inte orkade vara med på lektionerna, men de kom ändå till skolan. Också lärarna vittnade om att eleverna "älskade" sin skola. De var kontaktsökande och sociala och lärarna kunde uppleva sig som väldigt viktiga för eleverna: ett tacksammt arbete. När kommunen skulle lägga ned en högstadieskola, stod Strömbäcksskolan på listan över potentiella nedläggningsobjekt. Men den räddades av att eleverna talade så varmt om skolan när politikerna var på besök.

Samtidigt framkom att det fanns mobbning i skolan och att klimatet i korridorerna periodvis kunde vara ganska tufft. Det fanns lärare som inte ville vara rastvakter ensamma. Ett annat problem som lärarna upplevde, var den negativa bild av skolan som spreds bland annat i massmedia. De upplevde inte att de fick något erkännande för sitt viktiga arbete från omvärlden.

Den här bilden av en stolt och stabil lärarkår med positiva och motiverade elever, naggades i kanten under påföljande intervjuomgångar. Redan 2012 berättade flera intervjupersoner om hur andelen elever som inte tog skolan på allvar eller som inte orkade med skolarbetet hade blivit större.<sup>167</sup> Det var också fler elever nu än tidigare som bara hade varit ett eller ett par år i Sverige. Ett flertal lärare hade gått i pension. En lärare beskrev stämningen som att många lärare var så trötta. 2014 hade en lärare i svenska som andraspråk slutat för att istället börja som SFI-lärare. Specialläraren som arbetat på skolan till och från i decennier och varit med om att bygga upp organisationen för särskilt stöd med mera, ägnade nu huvuddelen av sin tid åt lästräning på lågstadiet inom ramen för en kommunal satsning. En tredje lärare i det gamla gardet var sorgsen och trött efter ett tungt år då hon upplevde att hon misslyckats med en klass trots mycket arbete och erkänd kompetens för den sortens uppgifter. Det var första gången under hennes långa lärargärning som hon långtat till lördagen, långtat till sommarlovet.

Också rekryteringssituationen beskrevs som en annan 2014. Rektorn var särskilt bekymrad över svårigheten att rekrytera duktiga specialpedagoger och speciallärare. Hans dröm var ett tvåläraarsystem och därtill en specialpedagog och speciallärare riktade mot såväl de lägre årskurserna som de högre. Men

---

167 En lärare vände sig dock med kraft mot denna bild av fler omotiverade elever.

det var inte möjligt att rekrytera den personal som behövdes. De resurser som skolan hade, räckte inte på långt när till att fylla de behov som fanns av särskilt stöd – om detta var rektorn och lärarna överens. Av de som 2014 arbetade med särskilt stöd, var ingen färdigutbildad specialpedagog eller speciallärare. Däremot fanns många utbildade elevassistenter på skolan; en situation som rektorn ansåg var orimlig. Resurserna för särskilt stöd användes nu till stor del för elever med mycket speciella behov, som krävde enskild undervisning hela skoldagen – ”en-till-en” som specialläraren uttryckte det – till förfång för dem som behövde mindre hjälp. ”De som på något sätt klarar sig med egna kryckor, de får hanka sig fram”, sa specialläraren, som menade att dessa barn skulle fått hjälp på andra skolor, medan de här måst nedprioriteras på grund av andra elevers ännu större behov.

För att hindra att fler barn hamnade i ett sådant läge att de krävde en-till-en-undervisning, satsade skolan på att inte exkludera elever för tidigt. Elever i behov av särskilt stöd placerades i vanliga klasser – med åtföljande elevassistent – för att de skulle få se hur man skulle bete sig i klass och även slippa skiljas ut från klasskamraterna. Men denna situation var inte alltid lätt för de andra eleverna, som kunde bli rädda och oroliga, vilket ledde till att föräldrarna hotade med att flytta sina barn från skolan.

En del av ämneslärarna hade inte sina tjänster fyllda just för att kunna ge särskilt stöd. Men den lilla extratiden användes ofta till annat, sa specialläraren, ”till att bara överleva” den pressade lärarvardagen. Bland lärarna påpekades att extratiden var förlagd till timmen efter skoldagens slut. Eleverna orkade då inte tillgodogöra sig någon extraundervisning (eller prioriterade fotbollsträningen).

Inte heller behovet av handledning på modersmål kunde tillfredsställas fullt ut. Det var dyrt och för vissa språk dessutom svårt att hitta kvalificerad personal. De resurser som fanns för detta, riktades i huvudsak mot förberedelseklasserna. Samtidigt fick eleverna nu stanna kortare tid i förberedelseklass jämfört med tidigare, ett år eller åtta månader (uppgifterna varierade mellan de intervjuade) mot tidigare två år. Ibland hade de gått kortare tid än så, berättade lärarna, som menade att det var grymt mot dessa elever att sätta dem i vanlig klass utan tillräckliga förberedelser.

Den ansträngda ekonomin kom – precis som i Hovtunaskolan i samma kommun – också till uttryck i materiella brister. Redan 2011 talade lärarna om renoveringsbehov och ombyggnad. Lokalerna fungerade inte för tematiskt arbete. Det behövdes också bättre lokaler och utrustning för de praktiska och estetiska ämnena. Som det var nu kunde de inte utföra allt som kursplanerna föreskrev. Specialläraren beskrev hur rumsbristen också var ett hinder för lärarsamarbete. Det fanns helt enkelt ingenstans lärarna kunde sitta för att planera tillsammans utan att störa någon annan. Vid 2014 års besök kom lokalproblemen till drastiskt uttryck. Lokalerna hade visat sig vara fuktskadade, så att delar av lågstadiet måst utrymmas från en dag till en annan på grund av de akuta problemen. Enligt intervjuuppgifter hade lärarna misstänkt detta i flera år och uppmärksammat ledningen på problemet, men ingenting hade hänt.

Det var också svårt att bedriva utvecklingsarbete på skolan. Det fanns, enligt somliga, en tradition av att varje lärare skötte sitt. Rektorns försök att få lärarna att besöka varandras klassrum för att lära av varandra, föll platt till marken. Det var för känsligt, sa rektorn. I lärarintervjuerna å andra sidan, uttrycktes ibland

kritik mot skolledningens alltför svaga styrning av arbetet, men också mot kolleger som inte dök upp på möten och som nedprioriterade ämneslagsdiskussioner.

Det systematiska kvalitetsarbetet var eftersatt. Det fanns rutiner för uppföljning på individnivå och det fanns vissa enkätverktyg som kommunen hade ålagt skolorna att använda. Men det fanns inget systematiskt kvalitetsarbete som handlade om att man just systematiskt följde måluppfyllelsen på en mer övergripande nivå, tittade på ämnena, gemensamt diskuterade hur skolan kunde förändra sitt arbete.

Rektorn var väl medveten om bristerna, inte minst sedan kommunen kritiserats av Skolinspektionen på detta område. Han hänvisade till bristande verktyg för uppföljning och analys, något som nu var på gång. Efter Skolinspektionens besök hade det rått lite stiltje i kommunens utvecklingsarbete – i väntan på ”domen”. Nu arbetade förvaltningen bland annat med nya mallar och rutiner.

Liksom på andra skolor i urvalet var både rektorn och lärarna tidspressade och överbelastade. Elevärenden och det sociala arbete som mentorskapet innefattade tog väldigt mycket tid. Dokumentationen och kringaktiviteter hade också ökat, upplevde personalen. En del i detta var arbetet kring åtgärdsprogram, något som i och med den nya skollagen tog ännu mer tid. Det var säkert bra i vanliga skolor, sa specialläraren, där det kanske var tre i varje klass som behövde åtgärdsprogram. Men här kunde det vara nästan hela klassen som behövde sådana. Det blev övermäktigt för lärarna. En av kemilärarna hade tillsammans med specialläraren prövat att göra en ordentlig utredning av det slag som den nya skollagen föreskrev. Det tog sammanlagt åtta timmar för de två lärarna. Av lärarens 14 mentorselever var det åtminstone 10 han egentligen borde skriva åtgärdsprogram för. Det blev 80 timmar bara på den uppgiften, konstaterade han. Också rektorn beskrev åtgärdsprogrammen som en stor tidslukare.

Vad gäller den nya läroplanen och betygsskalan, togs de på Strömbäcksskolan emot ungefär som på andra skolor. Också i detta avseende märktes dock den särprägel som elevsammansättningen gav. En av samhällskunskapslärarna upplevde elevexemplen i både kommentarmaterialen till kunskapskraven och i bedömningsanvisningarna till de nationella proven som orealistiska. Därför hade hon lagt dem åt sidan. De var inte verklighetsanpassade – inte till hennes verklighet i alla fall. Det fanns inga exempel med elever med svenska som andraspråk, som kunde ha ett torftigt språk men nog så goda kunskaper. Denna synpunkt fanns också i andra ämnen. En svensklärare berättade om prov med teman som ”camping” och ”koja” – fenomen som ofta var helt obekanta för elever som bara varit i Sverige i några år och där proven därför inte blev rättvisande. En annan svensklärare efterlyste elevexempel för gränsen mellan F och E: var låg lägstanivån, hur såg tröskeln ut?

Rektorn kommenterade också de nationella proven, som egentligen var den enda del av reformpaketet som han var kritisk mot. Eleverna blev stressade och oroliga. Proven fick också för stor betydelse: de styrde betygen för mycket, ansåg han. Precis som övriga rektorer på våra fallskolor, betonade han att proven tog orimligt mycket tid och resurser från skolarbetet. Och vad fyllde de egentligen för funktion? De såg ändå mycket tydligt var det var som brast i den egna skolan: det var svenskan och språkutvecklingen. ”Vi vet mycket väl vad som saknas här.”

Strömbäcksskolan bidrog med ett principiellt intressant exempel på svårigheter i elevkommunikationen. Den grundläggande problematiken var inget

specifikt för Strömbäcksskolan. Däremot blev den kanske tydligare, mer akut, i denna skola där så många elever hade ett annat modersmål än svenska.

Den lärare som berättade mest utförligt om detta, såg en grundläggande kontinuitet mellan Lpo 94 och Lgr 11 just i elevkommunikationen. Grundtanken var att peka ut riktningen för eleverna, vad målet är och hur de ska komma dit:

Intervjuare: Och när det gäller din planering eller er planering, har det påverkats av nya läroplanen?

Lärare: Nej, inte så mycket. Det, alltså det var enormt mycket större förändring -94, alltså när Lpo kom. Men i och med att grundtanken ändå är densamma att liksom peka ut riktningen för eleverna. Ni står här, målet är här och vi ska försöka ta den här vägen för att komma dit.

Detta hade lett till att eleverna blivit mycket mer medvetna:

Ja, de vill ju, alltså de är väldigt medvetna idag. Och det är egentligen fostran ifrån Lpo 94. Att de är väldigt medvetna om att, jag har faktiskt rätt att få reda på vilken väg jag ska ta för att nå målet. Jag har rätt att få reda på vad jag är duktig på och vad jag behöver förbättra. Men som sagt, det tyckte jag kom redan med Lpo 94.

Att medvetandegöra varje elev om hur han eller hon skulle gå vidare – det var rent praktiskt en utmaning. Läraren berättade om hur hon hade prövat sig fram:

Jag har jobbat så ganska länge. Till och med innan när vi bara hade streck, där man gjorde små kryss på om barnet hade utvecklats eller inte. Så valde jag att göra egna dokument. För att, alltså man, det är så olika för olika barn. Jag menar vissa jätteduktiga elever är inte ett dugg duktiga på detaljer. De missar totalt årtal och namn och så där, men kan ge bilder på ett väldigt bra sätt. Och då måste man förklara för dem att det här måste du bli lite bättre på. Medan andra då är helt extremt duktiga på att minnas saker. Men de kan inte ställa om sig om de får en problemfråga. Och då måste man puffa då. Så att jag skrev väldigt personligt till varje barn. Och det tog ju en enorm tid förstås. Och sedan försöker man ju då, formalisera det här så att jaha, det här hör till den sortens elever. Då kan jag klippa och klistra därifrån. Men det blev ändå lite personligt.

Den individualiserade återkoppling som läraren strävade efter, visade sig alltså alltför tidskrävande. Hon formaliserade därför i viss mån skrivningarna, även om de fortfarande var lite personliga.

Hur den skriftliga återkopplingen skulle ske var också något som diskuterats under en längre tid på skolan och där fanns olika åsikter om hur det borde se ut. Till slut hade de landat i en förenklad form för elevdokumenten som läraren ansåg fungerade både för eleverna och rent praktiskt. Men då fick de anmärkning från Skolinspektionen. Lärarna måste använda läroplanens språk, eftersom det annars blev personliga tolkningar som skiftade mellan lärare och mellan skolor. När vi besökte skolan 2014 var därför diskussionen återigen i full gång:

Ja, det handlar ju väldigt mycket om hur informationen ska ges. Och, vi har ju då fått uppmaning av Skolinspektionen att vi ska ju vara väldigt, alltså man ska ju ha skolspråket och det språk som är i läroplanen och vi är ganska många som inte håller med om det. Och det språket är anpassat till pedagoger. Det är inte anpassat till elever och föräldrar och de förstår väldigt lite av den informationen. Och då blir utvecklingssamtalen [...] väldigt, väldigt långt och omfattande och vi behöver ha flera utvecklingssamtal om de ska ha en möjlighet att förstå hur de ska liksom ändra på sig för att kunna gå vidare.

Och vi har liksom inte kommit längre, för att så fort vi går ned på föräldra- och elevnivå, ja, då får man ju en pik ifrån Skolinspektionen att man gör fel. För att det blir ju alltid tolkningar och personliga tolkningar och det tror jag också kan... givetvis variera ifrån pedagog till pedagog, men också ifrån skola till skola. Här har vi ju väldigt många elever som inte har svenska som hemspråk. Och man måste anpassa språket då, göra liksom lite bildspråk för att de ska förstå många gånger. Man måste bryta ned och generalisera på ett sätt som kanske inte helt och hållet överensstämmer med det här. Men som faktiskt hjälper eleverna i deras utveckling. Och det är utvecklingen vi vill åt. Känner jag. Det är inte att ha ryggen fri gentemot Skolverket och Skolinspektionen. Utan det är ju framför allt eleverna vi måste sätta i centrum, inte att man har perfekta papper. På ett perfekt språk.

Till följd av kritiken från Skolinspektionen, använde lärarna nu texten från kunskapskraven utan översättning eller nedbrytning. De la in bitar från kunskapskraven i det digitala dokumentationssystemet. Det var ”överbyråkratiserat” och nästan meningslöst, menade läraren, eftersom eleverna och föräldrarna inte förstod. En påtaglig förändring i denna lärares praktik på senare tid rörde alltså dokumentationen, den skriftliga kommunikationen:

Däremot så är ju själva dokumentationen mer intrikat idag. Det är svårare just på grund av att det är sådan, ja, kontroll på att det ska vara, ja, det ska vara rätt och riktigt och enligt alla konstens regler så ska man använda de och de begreppen. Och så där. Så att den skriftliga kommunikationen tycker jag har blivit, har förändrats väldigt mycket.

Sammanfattningsvis hade denna lärare gått från en helt individualiserad återkoppling som tog alltför mycket tid, över dokument enligt vissa mallar men som ändå var anpassade efter eleverna – både elevernas språk generellt och i viss mån personligt utformade – till att rakt av använda tabellerna med kunskapskrav i kursplanerna. Hon menade att den stiliserade utformningen var extra olycklig i en skola som hennes, där många elever hade en svag svenska.

I övrigt präglades mottagande av reformpaketet på Strömbäcksskolan nog mest av just tidsbristen, arbetsanhopningen, svårigheten att få till samarbete och diskussioner mellan lärarna. Ännu 2014 märktes inga större förändringar i verksamheten till följd av det nya. Hade vi haft tiden och personalen, sa rektorn, så kunde det nog bli bra med de här reformerna. Men i nuläget mäktade de inte med så mycket.

Faktum är att trots bristerna i kvalitetsarbete och i annat samarbete mellan lärare och en viss intern kritik, så gav intervjuerna över åren en ganska samstämmig bild av skolan och dess främsta utmaningar. Uppenbarligen fanns ändå ett gemensamt samtal om den låga måluppfyllelsen, orsakerna till den och vad man skulle göra åt saken. Språket och svenskan stod vanligen högst på listan. Här fanns den utmaning som skolan måste anta för att hjälpa sina elever. Och här fanns också ett pågående arbete:

Kommunen drog igång en särskild språkutvecklingsåtgärd under de år vi besökte skolan. Två centralt placerade personer fungerade som utvecklingsledare för arbetet och Strömbäcksskolan deltog från start. Arbetssättet innebar att alla lärare i alla ämnen skulle jobba mer med språkutveckling och mycket mer inriktat mot svenska som andraspråk än vad man har gjort tidigare. De luttrade lärarna på Strömbäcksskolan, som annars var ganska trötta på lokala utvecklingsarbeten som inte ledde någon vart, var påfallande entusiastiska 2012. Det var lärorikt och precis vad skolan behövde.

Vid vårt nästa besök, 2014, hade projektet gått in i en andra fas, där skolorna själva skulle driva processen vidare. Rektorn berättade att ju mer man börjat rota i detta, desto mer hade man insett att barnen inte förstod, inte hängde med på grund av språkliga brister. Det kunde vara vanliga enkla ord. Bland de yngre hade man startat läsprojekt för att få igång läsförståelse etc. ”Vi jobbar och jobbar med det här”.

En av svensklärarna som vi intervjuade hade ett särskilt ansvar för att driva arbetet i de senare årskurserna. Hon berättade att nog var lärarna fortfarande positiva och engagerade när hon kallade till möten. Men sedan hände det kanske inte så mycket:

Lärare: Och sedan pratar vi om hur vi ska göra det på bästa sättet. Det är ju ett ganska så stort jobb. Vi har ju väldigt många utländska elever. Så vi måste tänka på ett annat sätt än vad vi kanske har gjort innan. Just det här med läsförståelsen är ju jättedålig hos många. Så det är väl det som är en stor grej nu, känner jag, på skolan.

Intervjuare: Hur har det tagits emot då bland övriga lärare, hur går det?

Lärare: När man väl har de här grupperna som vi pratar i och så då verkar det som att de tycker att det är alltså viktigt och intressant och spännande. Men sedan vet jag att det är mycket prat om att tiden finns inte och vi har annat att diskutera, det kommer nationella prov. Det är alltid annat så. Men det är ju bara så att vi måste tänka annorlunda, det är ingenting att välja på utan vi ska jobba så här.