

# 5. IMPLEMENTERINGS- AKTIVITETER



## 5. Implementeringsaktiviteter

### Lokala implementeringsaktiviteter

I det här kapitlet ges en bild av hur implementeringsaktiviteterna för Lgr 11 och den nya betygsskalan sett ut hos olika skolor och huvudmän. Med implementeringsaktiviteter menar vi aktiviteter som huvudmän och skolor anordnat med syfte att informera om och/eller ge deltagarna möjlighet att planera och utforma undervisning och bedömning enligt Lgr 11 och den nya betygsskalan. Som beskrevs i inledningen genomfördes en mängd reformer inom skolområdet kring 2011. Detta kapitel rör införandet av Lgr 11 och den nya betygsskalan, eftersom det är den reform som framför allt behandlats i våra intervjuer.

Först beskrivs kortfattat det stöd för implementeringen som Skolverket gav huvudmännen inför att Lgr 11 skulle börja gälla. Sedan beskrivs huvuddragen för implementeringsaktiviteterna hos de huvudmän och skolor vi besökt. För den som vill läsa en mer detaljerad beskrivning av lokala implementeringsaktiviteter hänvisar vi till bilaga 2 där två kommuners implementeringsprocesser beskrivs. För att sätta våra fallskolors implementeringsinsatser i ett större perspektiv redogörs sedan för hur lärare svarat på frågor som ställts om implementeringsinsatserna i de enkäter som skickats ut till lärare 2012 och 2014. Därefter lyfts olika faktorer som i denna studie visat sig ha haft betydelse för hur implementeringsaktiviteterna genomförts och hur de fungerat.

### Skolverkets stöd för implementeringen

I utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*,<sup>168</sup> som genomfördes inför att Skolverket fick i uppdrag att skriva en ny läroplan, står att staten brustit i sin implementering av både målsystem och betygssystem efter införandet av Lpo 94. Detta var också något flera av de lärare som intervjuades i denna studie tog upp – att några särskilda implementeringsinsatser aldrig gjordes vid införandet Lpo 94. Inför sjösättningen av Lgr 11, den nya betygsskalan och den nya skollagen fick Skolverket i uppdrag av regeringen att ”implementera beslutade och planerade reformer m.m. inom hela det offentliga skolväsendet och motsvarande fristående skolor liksom förskolor.”<sup>169</sup> Med hänvisning till att det är huvudmannens ansvar att implementeringen genomförs lokalt genomförde Skolverket en rad insatser för att stödja huvudmännen i deras implementering.

---

168 SOU 2007:28, s. 15

169 *Uppdrag till Statens skolverk om implementering av skolreformer*. U2010/259/S.

Viktiga delar av Skolverkets stöd för implementeringen av Lgr 11 var:<sup>170</sup>

- konferenser för olika målgrupper, såsom huvudmän, läromedelsproducenter, studie- och yrkesvägledare, skolledare, nyckelpersoner<sup>171</sup> och grundskollärare,
- att alla lärare fick ett eget exemplar av Lgr 11,
- kommentarmaterial till alla kursplaner,
- fortbildningsinsatser under ledning av Regionala utvecklingscentrum (RUC),<sup>172</sup>
- stödmaterial i form av broschyrer, filmer och bedömningsstöd,
- information på Skolverkets webbplats och länkar till stödmaterial,
- ett särskilt nyhetsbrev med tema nya läroplaner.

Under arbetet med att ta fram de nya kursplanerna lades utkast ut på webben så att alla hade möjlighet att gå in och läsa och lämna synpunkter. Många lärare involverades också aktivt i processen i och med att slumpmässigt utvalda, liksom frivilligt anmälda, referensskolor fick möjlighet att läsa kursplaneutkastet och kommentera dem.<sup>173</sup>

En del av det stödmaterial som Skolverket gav ut, producerades efter att Lgr 11 hade släppts. Det publicerades allteftersom det färdigställdes under den period som intervjuerna i denna studie gjordes och fortsatte att publiceras efter att de sista intervjuerna och enkäten genomförts. En del av bedömningsstödet innehöll elevexempel, det vill säga exempel på elevsvar för olika betygsnivåer – något som ofta efterfrågades av de lärare vi intervjuade.<sup>174</sup> I svenska och samhällskunskap kom bedömningsstöd med elevexempel under 2012. I geografi kom det 2013, i historia 2014 och i religion 2015. I biologi och fysik finns bedömningsstöd med elevexempel från 2014. Även i andra ämnen finns bedömningsstöd, men här redogörs enbart för svenska, svenska som andraspråk, SO- och NO-ämnena i årskurserna 7–9 eftersom det är de som berörs i intervjuerna.

En del av Skolverkets konferenser riktade sig alltså till nyckelpersoner, som utsågs av huvudmännen. Tanken var att dessa sedan skulle sprida sina kunskaper vidare lokalt. Att man valde detta upplägg berodde på att det fungerat väl vid införandet av mål och prov i årskurs 3.<sup>175</sup>

---

170 Laila Niklasson 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*, Eskilstuna: Mälardalens högskola.

171 I denna rapport används begreppet nyckelpersoner. Med detta begrepp menar vi de personer som haft extra ansvar för implementeringsaktiviteterna hos en skola eller huvudman. Den rollen har sett olika ut hos olika huvudmän och har haft olika benämning. Skolverket har när man kallat till konferens kallat dessa för "lokalt utsedda resurspersoner".

172 Varje lärosäte med lärarutbildning har ett Regionalt utvecklingscentrum (RUC). Dessa ska fungera som samverkansorgan med uppdrag att bidra till skolutveckling genom att i samverkan med skolor, kommuner, myndigheter och organisationer erbjuda olika kompetensutvecklingsinsatser.

173 Skolverket 2010: *Redovisning av Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m.*, s. 5.

174 Materialet ska vara ett stöd i att tolka kunskapskraven, men notera att det inte ska "sätta kravnivåer och definiera betygsgränser på det sätt som till exempel ett nationellt prov gör". (Skolverket 2012: *Kommentarmaterial till kunskapskraven i samhällskunskap*, s. 4.)

175 Laila Niklasson 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*, Eskilstuna: Mälardalens högskola, s. 32–34.

## Implementeringsinsatser i fallskolorna

Trots att de skolor och framför allt de huvudmän vi besökt är ganska olikartade, fanns vissa grunddrag i implementeringsaktiviteterna som var gemensamma för alla våra nio fallskolor. I det följande ska vi lyfta en del sådana likheter, vissa skillnader och även några andra iakttagelser från de olika fallskolornas implementeringsarbete.

### Flerstegsmodell och möten i olika konstellationer

Alla sju huvudmännen för de skolor vi besökte utnyttjade möjligheten att skicka representanter till Skolverkets konferenser, och alla hade i någon utsträckning en flerstegsmodell, där nyckelpersoner informerade eller ledde arbetet lokalt i kommunen och/eller på den egna skolan. En av de undersökta skolorna avstod från att skicka lärare från den egna skolan till Skolverkets konferenser. Skolan hade en drivande och ambitiös skolledning och arbetade också engagerat med genomförandet av reformerna. Beslutet att avstå från deltagande på myndighetens konferenser bottnade således inte i lågt engagemang eller ointresse, utan rektorn valde helt enkelt ett annat sätt att arbeta och bedömde att skolan inte behövde konferenserna.

Alla skolorna i urvalet hade också en process som involverade möten eller studiedagar med information och diskussioner i olika konstellationer. I alla fall utom ett organiserade också huvudmannen implementeringsaktiviteter så att åtminstone en del av lärarna deltog i möten med lärare på andra skolor, vanligen ämnesvis.

Det enda undantaget från detta gemensamma drag var den lilla fristående skolan i vårt urval som inte tillhörde en större koncern eller grupp fristående skolor. Enligt skolan själv fanns det på grund av skolans profil inte några fristående skolor som den kunde samarbeta med. Inte heller de kommunala skolorna i området var intresserade av att samarbeta. På så sätt hade skolan en ganska ensam position och några möten med lärare från andra skolor var inte möjliga att arrangera.

I de skolor vi besökte var studiedagar och möten mest frekventa under 2011 för att sedan successivt ske mer och mer sällan. Samtidigt förflyttades ansvaret för implementeringsaktiviteterna ofta från huvudmännen till de enskilda skolorna.

I en av de stora kommunerna sammanföll denna ansvarsförflyttning med en omorganisering av utbildningsförvaltningen. Den geografiskt baserade skoladministrationen ersattes då av en skolformsindelad förvaltning. I samband med detta förflyttades ansvaret för implementeringsaktiviteterna till rektorerna. De skolor vi besökte låg i olika områden innan omorganiseringen. I det ena området fortsatte områdesträffarna mellan lärare från flera skolor, medan de dog ut i det andra. I den andra stora kommunen var det ett aktivt beslut från förvaltningens sida att låta rektorerna ta över ansvaret, eftersom de uttryckt att de ville driva det pedagogiska utvecklingsarbetet själva.

I och med ansvarsförflyttningen blev också implementeringsaktiviteterna en del i det allmänna utvecklingsarbetet och lärarsamarbetet på skolorna. Detta såg mycket olika ut, men gemensamt för de skolor vi besökte var att många av lärarna önskade att de organiserade implementeringsaktiviteterna i någon form hade fortsatt, framför allt för att få ytterligare möjlighet att diskutera bedömning.

### **Koncernstyrd implementering**

De andra två fristående skolorna i urvalet tillhörde stora koncerner och där var samarbetet med andra skolor snarast större än vad det var i de kommunala skolorna i urvalet. Det handlade då om samarbete inom koncernen, inte med skolor utanför den. Rektorn på den ena skolan menade att han generellt samarbetade mer med andra rektorer inom koncernen än han gjorde tidigare som kommunal rektor. I kommunen rådde konkurrens mellan de olika skolorna i kommunen; inom koncernen samarbetade man.

Hos dessa två enskilda huvudmän fanns också vissa centralt styrda inslag i implementeringsprocessen, som inte hade någon motsvarighet i de undersökta kommunerna. Den ena koncernen hade en gemensam ”bank” med material av olika slag: läromedel, elevuppgifter, föreläsningar, lärarhandledningar, beskrivningar av de olika kurserna och deras progression etc. Alla lärare i koncernen använde denna bank i sin undervisning, men exakt hur styrande den var varierade med lärarnas olika tolkningar. Den centrala planeringen kompletterades med en finplanering ute på skolorna.

När den nya läroplanen kom behövde hela denna gemensamma bank arbetas igenom och anpassas. Detta arbete utfördes av lärare som undervisade på skolor som en del av sin tjänst, men som i övrigt hade uppdraget att just arbeta med det gemensamma materialet och upplägget. Även en del andra lärare var inblandade i detta arbete under implementeringen av den nya läroplanen. Som ett led i detta arbete tog man också fram egna elevexempel på bedömning.

I den andra fristående koncernskolan, fanns på motsvarande sätt ett gemensamt arbetssätt och en gemensam vision, men inte en gemensam kurs- och materialbank. Också i denna koncern förekom dock viss central styrning och uppföljning av arbetet på skolorna, och implementeringen av den nya läroplanen började med att centralt placerade jurister och utvecklingsledare tolkade läroplanen utifrån koncernens arbetssätt. I övrigt skedde mycket av arbetet inom koncernens regioner, under ledning av regionchefer och regionala utvecklingsledare.

### **Lite tid åt ämnesspecifik fördjupning**

Gemensamt för alla våra skolor var att lärarna efterfrågade mer tid för att fördjupa sig i sina ämnens kursplaner och kunskapskrav tillsammans med sina närmsta ämneskollegor. Hos några av de huvudmän vi besökte ägnades en stor del av de första implementeringstillfällena åt de första delarna i läroplanen, som behandlar övergripande mål och riktlinjer och som inte skiljde sig så mycket från motsvarande delar i Lpo 94. De anordnade också träffar mellan lärare som undervisade i olika ämnen och i olika årskurser, vilket gjorde att diskussionerna som fördes fick hållas på ett övergripande plan. När det sedan var dags att diskutera kursplanerna och kunskapskraven mer i detalj började implementeringsaktiviteterna övergå i det ordinarie utvecklingsarbetet på skolorna, och det var upp till lärarna att hitta tid till detta. Detta innebar att det inte alltid på samma sätt fanns tid avsatt för dessa mer ämnesfördjupande diskussioner.

Trots att många lärare undervisade i flera ämnen, kunde de på de skolor vi besökte endast delta i ämnesträffarna för ett ämne. Ofta var det också så att SO och NO fick lika många timmar för sina fyra respektive tre ämnen som exempelvis svenska fick för ett ämne. Detta påverkade också tiden för ämnesspecifik fördjupning.

### Röd tråd

Ett annat gemensamt drag hos flera av de skolor vi besökte var att de arbetade med att se över planeringen av undervisningen, över årskurs- och ämnesgränser. Att kursplanernas centrala innehåll var indelat i tre delar, för årskurs 1–3, 4–6 och 7–9, gjorde det nödvändigt att se över när eleverna läste vad. Hos en huvudman var en bidragande orsak också att eleverna bytte skola mellan årskurs 5 och 6 vilket innebar att lärare skulle sätta betyg på elever de haft endast en termin. Detta gjorde det nödvändigt med en utförlig överlämning av eleverna där de nya lärarna fick information om vad eleverna läst tidigare och hur deras kunskaper blivit bedömda, vilket hade lett till diskussioner mellan de överlämnande och den mottagande skolan. På flera skolor menade lärarna vi pratade med att de lärare som undervisade i lägre årskurser hade en annan syn på bedömning än lärarna som undervisade i högre årskurser, något som framkommit under implementeringsaktiviteter och i arbetet med bedömning av nationella prov. En annan anledning till samarbete kring planeringen var det centrala innehållets stora omfattning. Genom att samarbeta kring det hoppades man kunna hinna med det lättare och underlätta för både lärare och elever.

### Implementeringsinsatser i riket

I följande avsnitt redogörs för hur lärare i årskurs 7–9 svarat på frågor om implementeringsaktiviteter i de enkäter som skickades ut 2012 och 2014 tillsammans med vad lärarna berättat om samma frågor i våra intervjuer.<sup>176</sup>

### Materialet från Skolverket kom sent

I den enkät som skickades ut till lärare 2012 var det vanligaste svaret på frågan om när implementeringen startade att den startade våren 2011; en tredjedel av lärarna svarade så. I de skolor vi besökte hade aktiviteterna ofta startat tidigare, exempelvis med att vissa lärare hade varit på konferenser under 2010. En del av Skolverkets stöd till implementeringen var utskicket av Lgr 11 till alla lärare. Våren 2011 fanns läroplanen tillgänglig elektroniskt och innan sommaren skickades den ut till lärarna i fysisk form. En del av skolorna fick dock inte Lgr 11 förrän i augusti 2011, det vill säga samma månad som den började gälla.<sup>177</sup>

Flera av de lärare vi intervjuade tyckte också att läroplanen och stödmaterialet kom alldeles för sent. I några fall hade man fått göra ändringar i den ursprungliga planen för implementeringsaktiviteterna eftersom material inte hade kommit. I 2012 års enkät svarade 67 procent av lärarna att de inte tyckte att läroplanen kom i så pass god tid så att de hann sätta sig in i den innan den började gälla. Hela 74 procent av lärarna svarade nej på frågan om det kom anvisningar till den nya betygsskalan i tillräckligt god tid för att de skulle hinna sätta sig in i den innan de började gälla. Detta ledde till en osäkerhet och ett missnöje bland flera av de lärare vi pratade med. En av lärarna sa så här när vi intervjuade henne 2012:

---

176 Se bilaga 1 för en beskrivning av enkäterna.

177 Laila Niklasson 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*, Eskilstuna: Mälardalens högskola, s. 37, 73.

När det går upp för föräldrar och elever under utvecklingssamtal, vilket det gör faktiskt, att vi inte är färdiglärda på det nya betygssystemet, då sitter man där och skäms. "Är vi alltså försökskaniner?" har jag en elev som sa. "Ja, det skulle man nog kunna säga", sa jag. Det är lite skamligt.

### **Vem drev arbetet?**

Alla huvudmän vi besökte hade en plan för implementeringen av Lgr 11. I 2012 års enkät svarade 69 procent av lärarna att de hade fått en planering för implementeringsaktiviteterna presenterad för sig. Vanligast var att det var rektorn som presenterat den.

Som beskrivs ovan valde de huvudmän vi besökte att skicka representanter till Skolverkets konferenser och alla, utom en, hade sedan någon typ av flerstegsmodell. I vissa fall fanns personer på central nivå som stöttade implementeringsarbetet och i vissa var skolorna ensamma i detta. I enkäten som skickades ut 2012 svarade 25 procent av lärarna att det fanns någon på central nivå, det vill säga på kommun- eller koncernnivå, som gav dem stöd i införandet av den nya läroplanen. Nästan 66 procent svarade att det fanns särskilt utsedda personer, det vi här kallar nyckelpersoner, på skolnivå som stöd. Dock svarade 23 procent av lärarna nej på frågan om det fanns någon som gav dem stöd i införandet av den nya läroplanen. I våra intervjuer var det tydligt att det varierade mycket mellan lärarna hur mycket stöd de hade fått, även inom skolor och mellan ämnen, exempelvis beroende på om det fanns en nyckelperson i ämnet eller inte.

I de skolor vi besökte var huvudmannanivån oftast mest inblandad och drivande i början av implementeringsaktiviteterna. När de huvudmannagemensamma träffarna inföll mer sällan, efter 2011, förflyttades ansvaret för att driva arbetet vidare till rektorer och lärare. I samband med detta blev implementeringsaktiviteterna en del av det övriga samarbetet och skolutvecklingsarbetet på skolorna. I en av de små kommunerna vi besökte lades ansvaret för implementeringen direkt på rektorerna från första början. De valde då att använda sig av det kommunövergripande utvecklingsarbetet kring mål och bedömning, som redan pågick, för att implementera Lgr 11 och på så sätt fick även denna kommun gemensamma implementeringsaktiviteter.

När lärarna i 2012 års enkät fick svara på vilka som var drivande i implementeringsarbetet kryssade 70 procent för skolledningen, 58 procent kryssade för att det var lärare och 26 procent att det var en särskilt utsedd person (nyckelperson). Färre kryss fick nämnden (3 procent), förvaltningen (14 procent) och en särskilt utsedd person i kommunen/friskolekoncernen (13 procent). Också många av de lärare vi intervjuade såg skolledningen och lärarna själva som ansvariga för implementeringen, även om det ofta fanns en plan för implementeringsinsatserna på huvudmannanivå.

### **Många diskuterade kursplaner och kunskapskrav**

I alla de skolor vi besökte förekom organiserade diskussioner kring Lgr 11 i olika konstellationer. Enkäterna visar att detta stämmer väl överens med hur det sett ut i övriga skolor i landet. I enkäten från 2012 svarade 93 procent att de haft planerade/schemalagda diskussioner kring den nya läroplanens allmänna delar, 95 procent att de haft sådana diskussioner kring de nya kursplanerna och 92 procent att de haft detta kring de nya kunskapskraven.

När vi besökte våra skolor för tredje och sista gången under våren 2014 var, som tidigare nämnts, de organiserade implementeringsaktiviteterna från huvudmannens sida ofta avslutade. Diskussioner kring planering, betygssättning och bedömning ingick då i det ordinarie utvecklingsarbetet, men det var ofta upp till lärarna själva att driva den typen av diskussioner. Nästan alla lärare vi pratade med ville ha sådana diskussioner, men tyckte att det fanns allt för lite tid för dem.

I enkäten som skickades ut 2014 kunde vi se att Lgr 11, och i synnerhet kunskapskraven, då fortfarande diskuterades flitigt mellan lärare. På frågan om lärarna de senaste 12 månaderna diskuterat det centrala innehållet och syftet i spontana eller organiserade diskussioner svarade 68 procent att de gjort det ”många gånger” med ämneskollegor på sin skola. Det fanns dock en liten grupp, 6 procent, som inte diskuterat det alls med sina ämneskollegor det senaste året. Kunskapskraven hade 77 procent diskuterat många gånger det senaste året, men också här svarade 6 procent att de inte diskuterat detta med ämneskollegor det senaste året.

Många lärare önskade att det fanns mer tid för att diskutera dessa saker under organiserade former med lärare *från andra skolor*, för att försöka säkerställa en likvärdighet i betygssättningen. Vi kan också se i enkätsvaren att det fortfarande fanns samarbete mellan olika skolor under 2014. Under det senaste året hade 39 procent diskuterat det centrala innehållet och syftet i ämnet med ämneskollegor från andra skolor och 73 procent av lärarna hade diskuterat kunskapskraven med lärare i samma ämne på andra skolor. I siffrorna ovan räknas även spontana diskussioner in.

Siffrorna från 2014 års enkät visar att kunskapskraven diskuterats i högre grad än de övriga delarna av kursplanerna. Det känns också väl igen från våra intervjuer där lärarna ofta gav uttryck för ett behov av att diskutera kunskapskraven då de upplevdes som svåra att tolka och då lärarna hade en önskan om att försöka säkerställa en likvärdighet i bedömningen. För lärarna var det också viktigt att kunna förklara sin betygssättning för elever och ibland föräldrar.

### Vad har påverkat implementeringsaktiviteterna?

Vi har nu beskrivit hur implementeringsprocessen sett ut i de skolor vi besökt och vad lärarna svarat om implementeringen i de enkäter som skickats ut. Det fanns likheter mellan implementeringsprocesserna i de olika skolorna, men också olikheter. En skola är en komplex organisation och när lärare ska implementera en ny läroplan samtidigt som många andra förändringar sker inom skolans värld, spelar en mängd olika faktorer in, både för hur implementeringsaktiviteterna fungerar och för själva realiserandet av läroplanen. Vi ska nu beskriva några olika förhållanden som visat sig ha betydelse för hur implementeringsaktiviteterna fungerat på de skolor vi besökt.

### Huvudmannens och skolornas storlek

Även om implementeringsaktiviteternas upplägg i grunden var likartade – en flerstegsmodell med nyckelpersoner som fått mer information och sedan haft ansvar att leda och informera sina kollegor vid möten med diskussioner i olika konstellationer – var omfattningen mycket olika i olika skolor. Vissa huvudmän låg tidigt i startgroparna och hade ambitiösa upplägg med återkommande möten över hela terminer eller år, medan andra hade färre diskussionstillfällen.



### *Stor huvudman – mer resurser*

Som väntat fanns här ett visst samband med huvudmannens storlek. En av de stora kommunerna i vårt urval kunde avsätta resurser för en särskild person att driva på och stödja implementeringen. Nyckelpersoner rekryterades och utbildades för att de i sin tur skulle kunna föra vidare sina kunskaper.<sup>178</sup> Också den andra relativt stora kommunen i vårt urval hade ett ambitiöst kommunalt upplägg av implementeringen, om än lite annorlunda. Kommunen ifråga var en förortskommun till en storstad, långsträckt och segregerad med inslag av miljonprogramsområden. Där utsågs en kommunal nyckelperson i varje ämne, som i sin tur höll i varsitt ämnesnätverk, i vilket representanter för alla skolor ingick. Lärarna som deltog fick också viss fortbildning av en professor i pedagogik. De kommunala ämnesnätverken hade träffar ungefär en gång i månaden under ett och ett halvt år. Till detta kom alltså ett lokalt arbete på varje skola. Även de två friskolekoncernerna – som i storlek absolut kan mäta sig med stora kommuner – hade som vi sett ovan en centralt organiserad ganska ambitiös planering.

En annan kommun vi besökte är ett exempel på hur en liten kommun fått klara sig utan särskilda personer avsatta för arbetet och där själva den kommunala skolförvaltningen redan i utgångsläget var minimal (en person, nämligen skolchefen, som ansvarade för kommunens totala utbildningsverksamhet).<sup>179</sup>

De mindre kommunerna har förstås ibland möjlighet att ta hjälp av utomstående konsulter. Ett exempel på det var den fjärde kommunen i vårt urval. Den var inte lika liten som den sistnämnda kommunen, men hade ändå en relativt begränsad folkmängd. Kommunen var en landsbygdskommun med ett antal skolor med de lägre årskurserna och två kommunala 7–9-skolor. De båda skolorna låg i varsin ort av olika karaktär, i olika delar av kommunen och någon konkurrenssituation förelåg inte. När den nya läroplanen skulle implementeras var kommunen mitt i ett pågående utvecklingsarbete som påbörjats ett par år tidigare, där de hade tagit hjälp av externa konsulter. Utvecklingsarbetet handlade om mål och bedömning och omfattade alla kommunens lärare, som träffades i olika grupper, både årskursvis och ämnesvis. Under projektets första tid träffades lärarna en gång varannan vecka, men sedan skedde träffarna alltmer sällan. Utvecklingsarbetet började sålunda med Lpo 94, men övergick till att handla om Lgr 11. Istället för att starta ett speciellt implementeringsarbete kom implementeringen av den nya läroplanen att ingå som en del i detta pågående projekt. På så vis råkade det bli så att även denna relativt lilla kommun, utförde ett förhållandevis omfattande implementeringsarbete.

### *Storlekens påverkan på diskussionsmöjligheterna*

Implementeringsarbetet påverkades även på andra sätt av huvudmannens storlek än rent resursmässigt. Då de största förändringarna i läroplanen fanns i kursplaner och kunskapskrav var det viktigt att få till diskussioner mellan lärare som undervisade i samma ämnen och årskurser. På en stor skola eller hos en huvudman med flera skolor gick detta att få till, medan det blev svårare för små huvudmän och skolor, vilket märktes tydligt på några av de skolor vi besökte. På en av de skolor vi besökte, som var den enda kommunala högstadieskolan i

---

178 Beskrivs mer i detalj i bilaga 2.

179 Beskrivs mer i detalj i bilaga 2.

sin kommun, pratade lärarna vid upprepade tillfällen om sin oro över att inte kunna säkerställa en likvärdig betygssättning. De ville gärna ha ett samarbete med kollegor från andra skolor för att kunna kalibrera sin bedömning med dem. Flera lärare pratade om risken för att betygssättningen blev relativ istället för målrelaterad, och att den risken var större om läraren var ensam i sin bedömning. På andra skolor beklagade sig lärare över den tid som gick åt till de resor som var nödvändiga för att de skulle träffa lärare från andra skolor – i landsortskommuner kunde det vara långt mellan skolorna och fristående skolor tillhörande samma friskolekoncern kunde också ligga långt ifrån varandra. Denna restid togs från annat viktigt arbete.

Hos de huvudmän vi besökte avslutades, av olika orsaker, ofta träffarna mellan lärare på olika skolor efter det inledande implementeringsarbetet. Efter att de inledande, gemensamma implementeringsinsatserna avslutats, hade de större skolorna bättre förutsättningar för ämnesdiskussioner mellan lärare som undervisade i samma ämnen och årskurser än de små skolorna. En av våra skolor hade tillsammans med sina samarbetskollegor låtit utvärdera de skolövergripande träffarna. Utvärderingen visade att lärarna på den skola vi besökt inte var lika positiva till träffarna som lärare på andra deltagande skolor. Rektorn trodde att detta berodde på att den egna skolans lärare hade kollegor att samarbeta med i det egna ämnet och årskursen på den egna skolan och därför inte behövde det skolövergripande samarbetet på samma sätt som lärare på små skolor. Flera lärare uttryckte också i våra intervjuer att de tyckte att de skolövergripande träffarna tog för mycket tid från samarbetet med kollegorna på den egna skolan.

På en av de små skolorna vi besökte, som krympt mycket de senaste åren, pratade lärarna också om det merarbete det innebar att arbeta på en skola med få lärare. Det kringarbete som alla lärare delade på hade inte försvunnit i samma takt som lärare och elever. Detta arbete delades nu därför av en mindre grupp lärare än tidigare och tog tid från det pedagogiska arbetet.

### **Flerstegsmodell**

Som beskrivits ovan valde många av huvudmännen att använda sig av någon typ av flerstegsmodell med nyckelpersoner som förde vidare kunskaper i implementeringsaktiviteterna. Troligtvis berodde det i hög grad på att Skolverket bjöd in nyckelpersoner till konferenserna och på så sätt influerade huvudmännen i denna riktning. I utvärderingen av Skolverkets stöd till implementeringen skickades en enkät till huvudmän. Av dem som svarat angav de flesta som skäl till att utse lokalt utsedda resurspersoner, det vill säga nyckelpersoner, att Skolverkets konferenser om kursplaner förutsatte att sådana fanns.<sup>180</sup> Hur väl denna modell fungerade hade naturligtvis stor betydelse för hur implementeringsinsatserna fungerade på skolorna.

Uppfattningen om implementeringsinsatserna bland de intervjuade lärarna skiljde sig åt beroende på vilken roll de hade i organisationen. När vi pratade med lärare som inte var nyckelpersoner hade de ofta inte samma tydliga uppfattning av implementeringsinsatserna som nyckelpersoner, rektorer eller personer på förvaltningsnivå. Lärarna tyckte ofta att man inte diskuterat reformerna speciellt mycket och var inte alltid säkra på vem som var nyckelperson i deras

---

180 Laila Niklasson 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*, Eskilstuna: Mälardalens högskola, s. 83.

ämne. De mindes inte alltid alla studiedagar som nyckelpersonerna pratade om, kanske på grund av att de varit borta vid något av tillfällena. Ofta såg de inte heller någon röd tråd i arbetet. En vanlig åsikt var att allt hade gått för snabbt, att de fått för lite information och för lite tid för gemensamma ämnesdiskussioner. Framför allt var det diskussioner om bedömning och kunskapskraven de saknade. De ambitiösa upplägg som fanns i teorin hade alltså inte alltid förverkligats i praktiken.

I enkäten som skickades ut till lärare 2012 kan vi också se att svaren mellan de lärare som själva var nyckelpersoner och de som inte var det i flera fall skiljde sig åt. På ett antal punkter var det vanligare att nyckelpersoner än övriga lärare svarade positivt. De som varit nyckelpersoner

- tyckte i högre grad att Lgr 11 var ett bättre verktyg för deras planering än vad Lpo 94 varit.
- var nöjdare med implementeringsinsatserna.
- tyckte i högre grad att läroplanen kom i tillräckligt god tid för att de skulle kunna sätta sig in i den innan den började gälla.
- tyckte i högre grad att Skolverket hade varit tydlig med hur Lgr 11 skulle användas.
- var nöjdare med Skolverkets stödmaterial och stöd för införandet av den nya läroplanen.
- svarade oftare att de hade haft planerade diskussioner på skolan kring läroplanen och dess olika delar.
- tyckte i högre utsträckning att de kände sig så pass förtrogna med de nya kursplanerna att de kunde planera och genomföra sin undervisning utan större osäkerhet.

Mot bakgrund av vad lärarna sagt i våra intervjuer kan man tolka dessa skillnader i enkätsvaren som att mycket försvunnit på vägen när nyckelpersonerna skulle föra vidare information till sina kollegor.

Det fanns flera orsaker till att det var svårt för nyckelpersonerna att nå ut. En del av de lärare vi pratade med arbetade deltid, fortbildade sig eller hade varit föräldralediga. Det hade ibland resulterat i att de helt eller delvis missat implementeringsaktiviteterna, och istället fått läsa in sig på det nya på egen hand. På så vis kunde olika insatser och reformer krocka med varandra.

En annan anledning var att nyckelpersonen kunde stöta på motstånd i lärargruppen. På en av de skolor vi besökte var lärarna vana att arbeta självständigt. Där hade nyckelpersonerna svårt att få till möten om Lgr 11. Många av lärarna prioriterade bort dem för annat arbete och bad istället om att få materialet så att de kunde läsa in sig på egen hand. På samma skola pratade lärare och rektorer om att det var svårt för lärare att nå ut till övriga lärare även när det gällde annat skolutvecklingsarbete. ”Det är alltid svårt att bli lite profet på hemmaplan, att nå ut...” sa en av de lärare som haft i uppdrag att driva skolutvecklingsarbete på den skolan.

Det fanns endast ett visst antal platser på konferenserna vilket innebar att en del nyckelpersoner fick ansvara för flera ämnen eller flera skolor. Det var alltså stora områden som skulle täckas av nyckelpersonerna, och de skulle nå ut till många med sin information. På en liten landsortsskola vi besökte var kemilärarna besvikna på att så få kunnat åka på Skolverkets konferenser. De hade först

fått höra att en ämnesansvarig för varje ämne skulle få åka, men istället hade en lärare från varje stadium åkt. De menade att det var omöjligt för en person att spanna över alla ämnen för tre årskurser, vilket nu blivit fallet. Deras upplevelse var därför att samma sak var på väg att hända med Lgr 11 som med Lpo 94 – att den inte implementerades.

En faktor som var viktig för att upplägget med nyckelpersoner skulle lyckas var att nyckelpersonerna skulle fungera ”som kommunikationslänk (till någon som ’vet det rätta’)”.<sup>181</sup> En lärare vi pratade med tyckte att det var konstigt att hennes kollegor var så nöjda med den konferensdag då de diskuterat Lgr 11. Allt de egentligen gjort var att formulera en massa frågor som ingen hade något svar på, menade hon. Att det fanns många frågor men inga svar var en åsikt vi mötte på flera skolor. Delvis berodde detta på att kunskapskraven var öppna för tolkning. Det fanns inte ett exakt svar på vad som är exempelvis ”en utvecklad beskrivning”. Nyckelpersonerna kunde alltså inte veta det rätta. Men även sådant som det fanns ett svar på, som huruvida ”pys-paragrafen” fanns kvar, om ett betyg kunde vara lägre än resultatet på ett nationellt prov, om man skulle sätta terminsbetyg eller inte eller hur man skulle tänka kring B- och D-betygen var sådant som lärarna funderade över utan att hitta svar. Lärarna verkade ofta uppleva att det inte fanns någon att fråga som kunde svaren – varken nyckelpersoner eller rektorer tycktes fylla den funktionen och det var inte alltid lärarna kände till det stödmaterial som Skolverket hade producerat. Flera av de vi pratade med sa också att de svar de fått när de vänt sig till Skolverket inte alls hjälpt dem eftersom de ofta bara varit en hänvisning till en paragraf eller en text som de redan kände till. Detta, att det inte fanns svar att få, eller åtminstone att det var lärarnas upplevelse, innebar ett hinder för implementeringen.

Processledaren som var ansvarig för implementeringsaktiviteterna i en av de stora kommunerna berättade att vissa nyckelpersoner tyckte att det var svårt att förmedla sina kunskaper vidare till kollegor och att en del av dem tyckte att uppdraget var otydligt. Enligt processledaren behövde även rektorn kompetensutveckling för att implementeringsaktiviteterna skulle fungera väl, men hon hade inte mandat att ge rektorerna uppgifter och kunde därför inte hjälpa nyckelpersonerna på det sättet. Även i en av de andra kommunerna vi besökte fanns åsikten att det var ett otydligt uppdrag kring nyckelpersonerna och att ansvarsfördelningen för implementeringsinsatserna var oklar. När nyckelpersonerna kände sig osäkra på sin roll och på ansvarsfördelningen påverkades naturligtvis deras möjlighet att nå ut till övriga lärare.

I enkäten från 2012 ställdes frågan: ”Uppfattar du att du i allmänhet fått det stöd av din skola/kommun/friskolekoncern som du behövt för att kunna undervisa utifrån den nya läroplanen?” Endast 24 procent svarade ”Ja”, 50 procent svarade ”I viss utsträckning” och 26 procent svarade ”Nej”. Även enkätsvaren visar alltså på att lärarna inte alltid tyckte att de fått tillräckligt med stöd i detta. Lärarna svarade också på hur nöjda eller missnöjda de var med Skolverkets totala stöd inför införandet av den nya läroplanen. Där svarade 60 procent att de var ganska nöjda medan 5 procent var mycket nöjda. 26 procent var ganska missnöjda medan 9 procent var mycket missnöjda.

---

181 Laila Niklasson 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*, Eskilstuna: Mälardalens högskola, s. 89.

En av lärarna vi intervjuade berättade om hur de suttit och diskuterat med andra lärare, men att det hon helst skulle vilja var att de som formulerat det lärarna nu satt och tolkade och diskuterade istället gav dem tydliga riktlinjer. Hon ville komma åt tanken bakom, vilket hon inte tyckte att hon gjorde. I enkäten från 2012 ställdes en fråga om hur tydlig eller otydlig informationen från Skolverket varit, om hur lärarna skulle använda den nya läroplanen. En majoritet tyckte att informationen varit tydlig – 7 procent svarade ”mycket tydlig” och 50 procent ”ganska tydlig”, men det innebär också att hela 43 procent tyckte att informationen varit otydlig.

### **Tid och organisering**

Tid är en viktig faktor när en läroplan ska implementeras.<sup>182</sup> Att det rådde brist på tid märktes mycket tydligt i våra intervjuer. I princip samtliga lärare sa att de skulle vilja ha mer tid för pedagogiska diskussioner. Det var också tydligt att det var svårt att hitta denna tid i lärarnas fullteknade scheman. Bristen på tid var i vissa fall brist på gemensam tid, eller mer specifikt bristen på gemensam tid schemalagd för just pedagogiska diskussioner. Något som påverkade lärarnas möjlighet till diskussion var därför hur lärarna på skolan var organiserade.

På de flesta skolor vi besökte var lärarna organiserade i arbetslag som bestod av lärare som undervisade samma elever. På så sätt fick de ett samarbete mellan lärare i olika ämnen där den gemensamma nämnaren var klasserna och eleverna. På detta sätt lärde lärarna känna eleverna väl. De kunde diskutera vad som fungerade för olika elever och klasser och hade insyn i hur eleverna klarade sig i andra ämnen än de egna. En nackdel med denna organisatoriska lösning var att diskussionerna lätt tenderade att kretsa kring eleverna som individer istället för att handla om skolans insatser. Utrymmet för spontana diskussioner mellan ämneskollegor riskerade också att bli litet eftersom lärarna delades upp på olika arbetslag och därför sällan träffades. Det gick inte heller alltid att ordna så att eleverna endast undervisades av lärare från ett arbetslag eftersom det inte alltid fanns tillräckligt med lärare och elever för att det skulle gå att organisera det på det viset.

Ofta fanns schemalagd tid för just samverkan inom ämnena. Denna tid hade låg prioritet på flera skolor vi besökte och mötena blev därför sällan av. När det väl blev av var det ofta praktiska ärenden som diskuterades, vilket material som skulle köpas in, hur man skulle lägga upp de nationella proven osv. Eftersom många lärare undervisade i flera ämnen blev det också en fråga om prioritering vilket ämnesmöte en lärare var med på. Vissa lärare arbetade deltid och ämnes-tiden och olika implementeringsaktiviteter kunde då falla utanför deras arbetstid. Andra lärare deltog i kompetensutvecklingsinsatser, exempelvis för att kunna få sin lärarlegitimation, och kunde därför inte vara med på gemensamma diskussioner. På den minsta fristående skolan vi besökte hölls ämnesmöten på skolnivå eftersom det var så få lärare som undervisade i varje ämne. Ett helt möte kunde därmed ägnas åt problem som lärarna hade i årskurs 1 vilket kanske inte var aktuellt för de lärare som undervisade i de högre årskurserna. Eftersom lärarna som undervisade i de yngre åren var klasslärare och hade flera ämnen

---

182 SOU 2013:30, s. 64, 66.

kunde det också hända att det var andra ämnen än det tänkta som diskuterades på ämneslagsträffarna.

### **Omorganisation för att få mer tid för ämnesdiskussioner**

När de nya kursplanerna infördes upplevde lärarna ett behov av att diskutera mycket just ämnesvis. Implementeringen påverkades därför negativt av den svårighet som fanns på skolorna att få till kontinuerliga ämnesdiskussioner. På två av de skolor vi besökte ledde detta till omorganiseringar på olika sätt.

På en av skolorna var lärarna tidigare organiserade i arbetslag runt eleverna. De lärare som undervisade i samma klasser bildade ett arbetslag och satt i samma arbetsrum. Arbetslagsledaren fungerade framför allt som en informationslänk mellan rektorn och övriga lärare. Lärarna menade att det skulle vara bättre om de istället var indelade i arbetslag efter ämne och delade arbetsrum med sina ämneskollegor. På så sätt skulle de lättare få till diskussioner kring pedagogiska frågor. En sådan omorganisering gjordes därför. Istället för arbetslagsledare infördes också lärledare som skulle leda det pedagogiska samtalet i varje ämneslag. Lärledarna fick gå en utbildning som syftade till att ge dem förmåga att genomföra effektiva möten. Målet var att få till möten som verkligen handlade om pedagogiska frågor och som fokuserade på det positiva istället för att kretsa kring enskilda elevärenden och sådant som inte fungerade.

Lärledaren för matematik- och NO-laget berättade i vår intervju att de samarbetade och diskuterade mer efter omorganiseringen. Hon tyckte också att SKL:s matematiksatsning varit bidragande till den positiva effekten av omorganiseringen. Hennes kollega menade att det visserligen fanns ett mer uppstyrt utvecklingsarbete i ämnesgruppen efter omorganiseringen, men att det fortfarande var för lite diskussioner kring sådant som hur de skulle tänka kring bedömning och hur de skulle lägga upp arbetet för att kunna göra en annan typ av bedömning än tidigare. Han tyckte att det fortfarande till stor del var elevvårdsärenden som tog upp tiden. Dessutom efterlyste han mer ämnesövergripande samarbete, något som kunde bli svårare att få till när de inte satt tillsammans med lärare i andra ämnen.

Det gick dock inte att få till helt rena ämneslag på skolan eftersom många lärare undervisade i flera ämnen. Två av SO-lärarna tillhörde samma ämneslag som lärarna i praktiska och estetiska ämnen. Övriga SO-lärare undervisade också i svenska och satt därför tillsammans med svensklärarna. Det innebar att samarbetet mellan just SO-lärarna kommit lite efter i och med den nya organisationen, trots att poängen med den var just att stärka samarbetet inom ämnena. Därför hade man beslutat att stärka ämneskonferenserna i SO. En av SO-lärarna tyckte dock att SO-lärarna var rätt samstämmiga i sin bedömning och att de hade ett bra samarbete kring den. Deras samarbete var alltså inte helt avhängigt hur de var organiserade i arbetslag.

På en annan av våra skolor hade man hittat en annan väg för att hitta mer gemensam tid för lärarna. Rektorn ville tvinga lärarna till samarbete eftersom hon sett att det lätt prioriterades bort vid tidsbrist. Vid vår tredje intervjuomgång hade hon därför beslutat att lägga schemat så att lärarna som undervisade i samma ämnen hade undervisning samtidigt och var fria från lektion samtidigt. På så sätt skulle de få gemensam tid för planering mellan lektionerna.

Hur samarbetet påverkas av hur lärarna är organiserade är alltså inte helt självklart. En del i det hela är att det oftast inte går att organisera lärarna helt

och hållet efter en viss princip eftersom de är för få, en annan att samarbetet till stor del beror på lärarnas personligheter, vilka som fått igång en bra dialog och hur samarbetet sett ut tidigare på skolan. Det är också tydligt utifrån intervjuerna att olika lärare upplevde samma situation olika. Vissa ville ha mer diskussioner, medan någon tyckte att man var på en bra nivå, några menade att det var tidsbrist som gjorde att diskussionerna uteblev medan någon ansåg att det fanns tid, men att man prioriterade annat. Det varierade således mycket, både mellan och inom skolor, hur mycket lärarna samarbetade med varandra och hur mycket pedagogiska diskussioner som förekom. Lärarnas organisering och samarbete har stor påverkan på hur implementeringsaktiviteterna och efterföljande utvecklingsarbete fungerar. Samtidigt är samarbetet något som är svårt att påverka i en viss riktning eftersom så många faktorer påverkar hur detta fungerar.

### **Klimat, ledning och vilja**

På alla skolor vi besökte berodde bristen på samarbete delvis på hur organisationen såg ut och på tidsbrist. På en av skolorna förstod vi av intervjuerna att det också fanns ett klimat på skolan som stod i vägen för samarbete och utvecklingsarbete. Detta tycktes bero bland annat på ett tidigare bristande ledarskap som hade fått stora effekter på stämningen i kollegiet och inverkat negativt på diskussionsklimat och samarbete. Det fanns exempelvis inga fungerande ämnesträffar. I brist på organiserat samarbete hade istället alla lärare jobbat på sitt sätt, och vissa lärare hade kommit att fungera som informella ledare. Några lärare på skolan hade utarbetat ett fungerande samarbete, medan andra saknade detta. Av intervjuerna förstod vi också att klimatet inte var sådant att man kunde vända sig till sina kollegor om man behövde hjälp. Skolans nya ledning gjorde insatser för att arbeta bort detta klimat på olika sätt. Bland annat startade man ett utvecklingsarbete som också var en fortsättning på implementeringsaktiviteterna. Det var svårt att rekrytera lärare till den grupp som skulle leda arbetet på grund av det klimat som rådde på skolan. De som ingick i gruppen blev mycket riktigt ifrågasatta och det var svårt för dem att få gehör hos övriga lärare.

Vi fick också bilden av en splittrad skola där vissa var positiva till Lgr 11 och läste och diskuterade det nya, medan andra inte alls var mottagliga för något nytt. Även om den nuvarande rektorn var engagerad i skolan tar det lång tid att rå på en rådande kultur. Rektorn och lärare menade dock i intervjun 2014 att det hade skett en förbättring när det gällde detta och att gruppen som arbetade med skolutveckling nådde ut på ett annat sätt då än när den startade.

De spontana pedagogiska diskussionerna blir sannolikt färre på en skola med ett sådant klimat än på en av de andra skolorna vi besökt. Där gav lärarna bilden av en skola där det förekom många diskussioner kring undervisning och bedömning. En av lärarna menade att skolans speciella arbetssätt gjorde att de diskuterade mycket. På den här skolan hade man ämnesmöten en gång i veckan som verkligen genomfördes och inte prioriterades bort. Det fanns en verksamhetsplan för varje ämneslag och de gjorde också en kvalitetsredovisning varje år. Att kraven på detta fanns blev en tydlig signal från rektorn om att ämnesmötena var viktiga, vilket sannolikt bidrog till att de inte prioriterades bort eller blev till något annat. Trots detta sa lärarna även här att de gärna skulle vilja ha ännu mer tid för att diskutera kursplaner och kunskapskrav.

Rektorns betydelse för att implementeringsaktiviteterna skulle fungera märktes alltså på de skolor vi besökte. På den skola som beskrivs ovan, där det rådde

ett klimat som förhindrade implementeringen på flera sätt, hade detta troligtvis uppstått delvis på grund av ett tidigare frånvarande och dåligt fungerande ledarskap. På den lilla fristående skolan försvann en del utvecklingsarbete under en period när den ordinarie rektorn var sjukskriven och ersattes av en rektor som inte kunde ge samma stöd i det pedagogiska arbetet.

På en skola hade rektorn, kanske på grund av en mycket hög arbetsbelastning, inte någon tydlig roll i det pedagogiska utvecklingsarbetet. Det var också en av de skolor där många lärare inte var nöjda med implementeringsaktiviteterna, samarbete och tid för diskussion. På den skola som beskrivs ovan, där lärarna menade att de hade pedagogiska diskussioner, uppmuntrade rektorn ämnessamarbete genom att se till att ämnesträffarna blev av. Han hade också ambitionen att varje lärare skulle undervisa i så få ämnen som möjligt samtidigt för att de skulle få möjlighet att specialisera sig inom ett område och inte få en alltför stor arbetsbörda. På denna skola var lärarna relativt nöjda med implementeringen och möjligheten till diskussion.

Något som hör tätt ihop med klimatet på skolan är viljan hos lärarna att ta till sig det nya. De flesta lärare vi pratade med var i grunden positiva till den nya läroplanen. På en av de skolor vi besökte hade det tidigare funnits en kärna av lärare som varit mycket länge på skolan och som inte hade varit mottagliga för reformer och andra nyheter. De hade haft stort inflytande på sina kollegor och av intervjuerna fick man bilden av att detta fått effekten att Lpo 94 egentligen inte implementerats ordentligt på skolan förrän kommunen startade utvecklingsarbetet kring mål och bedömning några år innan Lgr 11 infördes. Lagom till att Lgr 11 kom hade dock de allra flesta av dessa lärare nyligen gått i pension. Lgr 11 landade i ett helt annat läge på skolan och förutsättningarna för att den skulle implementeras var därmed mycket större än om de varit kvar.

Också på andra skolor hörde vi om visst motstånd. På en skola valde lärarna i ett ämne att inte delta i de kommungemensamma träffarna eftersom de inte tyckte att diskussionerna ledde någon vart. Flera lärare där, från andra skolor än den vi besökte, ansåg nämligen att den nya läroplanen inte innebar några förändringar och diskussionerna blev därför inte konstruktiva.

En lärare berättade att det var mycket stor skillnad på hur hennes olika kollegor såg på Lgr 11. Vissa lärare ville gärna diskutera det nya och utveckla sin undervisning, medan andra var mer motvilliga. ”Jag har hört kolleger som har ställt frågan, har du läst Lgr 11? På den nivån är vi ibland” sa hon i intervjun 2014, när det gått tre år sedan Lgr 11 infördes.

### **Elever tog olika mycket tid**

Jämför man de två skolor vi besökte i en stor kommun, vars implementeringsarbete beskrivs här, ser man att det finns flera likheter. Båda skolorna var organiserade i arbetslag och hade ämneslagstid en gång i veckan, som ofta prioriterades bort till förmån för annat, och på båda skolorna ville lärarna ha mer gemensam tid. Ändå fick man av intervjuerna bilden av att det diskuterades och samarbetades mer på den ena än på den andra. Både lärare och rektor på den första skolan tyckte att de samarbetade mer än tidigare efter implementeringsaktiviteterna och att de blivit säkrare i sin bedömning tack vare de gemensamma diskussionerna. Området skolan låg i tycktes ha haft mer lyckade implementeringsaktiviteter från början, och lyckades hålla i dem ett tag efter att denna administrativa



områdesindelning upphört. Rektorn verkade också ha mer tid till att driva utvecklingsarbetet framåt.

Kanske kan dessa skillnader ha att göra med att man på den andra skolan ägnade mer tid åt ”sociala elevärenden”. När lärarna beskrev sin skola för oss berättade de att området skolan låg i kännetecknades av hög arbetslöshet, drogproblematik, höga ohälsotal och en del kriminalitet. Detta gjorde att lärarna fick ägna mycket av sin tid med eleverna åt annat än undervisning. Någon av lärarna berättade att mycket tid kunde gå åt till sådant som att boka en tolk till ett utvecklingssamtal, sedan avboka när föräldrarna inte dök upp och sedan boka om igen. Många av eleverna hade ett annat modersmål än svenska och behovet av särskilt stöd var också stort. Det ställde stora krav på lärarna som måste anpassa undervisningen så att alla förstod, samtidigt som det inte fick vara för låg nivå och gå för långsamt för andra elever. Naturligtvis hade även den första skolan liknande utmaningar, men inte alls i samma höga grad som på den andra. Vi förstod av lärarna och rektorn att det var en krävande arbetsplats som fordrade engagerade lärare, men kanske var de pedagogiska diskussionerna en sådan sak som ofta fick stryka på foten när tid och energi gick åt till andra, mer akuta problem. Dessa gjorde också att rektorn hade väldigt lite tid att ägna åt det pedagogiska ledarskapet.

### **Olikheter inom samma huvudman**

Även om huvudmannens storlek har haft betydelse för implementeringsaktiviteterna, vilket beskrivits ovan, är flera faktorer vi tagit upp här sådana som varierar mellan skolor och kan göra det oavsett om de tillhör samma huvudman eller inte. I de två fall där vi besökte två skolor i samma kommun såg implementeringsprocessen olika ut på de båda skolorna. I det ena fallet berodde detta delvis på den omorganisering som gjordes av utbildningsförvaltningen. På den ena skolan fortsatte samarbetet med andra skolor även efter detta, medan den andra skolan blev ensam i sitt arbete. Skillnaderna berodde dock till stor del även på andra faktorer, som beskrivits ovan. I den andra kommunen berodde skillnaderna till stor del på klimatet på de olika skolorna, liksom på ledningen. I det ena fallet fanns en stark rektor som prioriterade det pedagogiska utvecklingsarbetet, medan den andra skolan hade haft en dåligt fungerande ledning under flera år och fick en stabil ledning först under höstterminen 2011, när implementeringsaktiviteterna redan var, eller kanske snarare borde varit, i full gång.

### **Mer tid för diskussioner**

Redovisningen ovan visar att Lgr 11 på många sätt hade relativt goda förutsättningar att implementeras. En stor del av alla huvudmän skickade representanter till Skolverkets konferenser om Lgr 11, många hade en plan för implementeringen och den nya betygsskalan och kunskapskraven diskuterades flitigt av lärare ute på skolorna.<sup>183</sup> Alla de huvudmän som vi besökte anordnade speciella aktiviteter för att implementera Lgr 11. När vi intervjuade lärare den första

---

183 277 av 290 kommuner var anmälda till Skolverkets konferenser riktade till huvudmän. 288 av 290 kommuner var anmälda till Skolverkets konferenser riktade till lärare i grundskolan. Inga motsvarande siffror för fristående huvudmän finns. Laila Niklasson 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*, Eskilstuna: Mälardalens högskola, s. 40–41.

omgången var många lärare positiva till Lgr 11. De tyckte att den var tydligare än Lpo 94 och många välkomnade en betygsskala med fler steg. Flera vi pratade med påpekade också att Lgr 11 getts mycket bättre förutsättningar för att implementeras än Lpo 94.

Trots det flöt inte implementeringsinsatserna på helt utan hinder. Skolornas lokala förutsättningar påverkade arbetet och nyckelpersonerna hade ibland svårt att nå ut till sina kollegor. Att Lgr 11 och delar av bedömningsstödet sent nådde lärarna var också problematiskt. När implementeringsaktiviteterna avtog och det föll på lärarna själva att fortsätta diskussionerna försvann dessa ofta i den allmänna tidsbristen. Detta var något nästan alla lärare vi pratade med påpekade – de ville ha mer tid för att utveckla sin undervisning tillsammans med kollegor och mer tid för att diskutera bedömning.