

7. UTMANINGAR



7. Utmaningar

Den undersökning som här redovisats är en implementeringsstudie, dvs. en undersökning av det praktiska förverkligandet av reformpaketet: hur det har tagits emot i skolorna, vad som har hänt i skolvardagen med anledning av det – och i viss mån också vad som inte har hänt. Till skillnad från en effektstudie, handlar alltså en implementeringsstudie inte i första hand om i vilken mån den studerade reformen leder till det åsyftade målet; i detta fall huruvida reformpaketets långsiktiga mål om ökade kunskaper och ökad likvärdighet har uppnåtts. Studien beskriver de första årens reformmottagande och kan därmed möjligen säga något om ifall det går åt rätt håll. En implementeringsstudie kan också i efterhand bidra till en förståelse av varför ett framtida utfall blir som det blir. I bästa fall kan implementeringsstudier också fylla en formativ funktion – en vägledande funktion – och på så sätt bidra till en positiv utveckling.

I detta avslutande kapitel diskuteras undersökningens resultat i termer av *förutsättningar och hinder för en lyckad implementering*. Som ett verktyg för att sortera diskussionen, används Lennart Lundqvists enkla men effektiva indelning av sådana förutsättningar i *kunna*, *förstå* och *vilja*.²⁵⁸ I detta fall innebär det att lärarna – som de centrala bärarna av reformerna – måste kunna både förverkliga dem, förstå hur de ska göra det och också vilja göra det. Avsikten är inte att sammanfatta undersökningens resultat i sin hela bredd och variation, utan att lyfta vissa framträdande aspekter som förtjänar att övervägas i den fortsatta implementeringsprocessen.

KUNNA: Tiden, tiden, tiden

Men är det något mer som du tycker att jag verkligen behöver veta innan jag lämnar dig?

Nej, jag tycker att jag har sagt det mesta. Men som sagt, det är väldigt svårt att hinna. Det är tiden, tiden, tiden – hela tiden. Det blir omöjligt att fixa det här. Vi vill ju gärna klara uppdraget. Men jag gör det inte. Någon annan kanske gör det. Men inte jag.

I studien framkommer många hinder av *kunna*-art: det handlar om resurser, organisation och kompetens som behövs för att reformpaketets mål ska bli verklighet. Resurser krävs till exempel för att tillhandahålla tolkar och handledning på modersmål i skolor som Strömbäcksskolan, Fågelbyskolan och Svingestaskolan och för att möjliggöra särskilt stöd i tillräcklig omfattning – i alla skolor, men tydligast kanske i skolor som Rönnviksskolan och Strömbäcksskolan. Organisation och ledarskap krävs för att möjliggöra kollegiala diskussioner, samarbete över ämnesgränser och utvecklingsarbete utifrån lokala behov. Kompe-

258 Anders Sannerstedt: ”Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken” i Bo Rothstein (red.) 2005: *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*, s. 29. SNS Förlag, Stockholm. Tredje upplagan, fjärde tryckningen. Sannerstedt refererar alltså Lennart Lundquist 1987: *Implementation Steering – An Actor-Structure Approach*. Studentlitteratur, Lund.

tensförstärkning krävs för att säkerställa både specifika behov som språkutvecklande arbetssätt, bedömning av nya förmågor, kunskap om nya ämnesinnehåll, hur man arbetar med elever med skiftande behov i samma klassrum och om hur man kan förstärka elevers motivation, men också mer allmänna behov i form av lärare som uppfyller behörighetskraven för de ämnen och årskurser de arbetar i. Ibland finns inga sådana lärare att rekrytera: det är också ett exempel på kunna-hinder.

Listan på kunna-hinder kan alltså göras lång och den varierar mellan skolorna, men det kanske allra största kunna-hindret som framträder i den här studien är nog ändå tiden, tiden, tiden.

Tiden behövs för att förändra undervisningen i enlighet med det som är nytt i styrdokumentet, men det finns inte tillräckligt. Tiden behövs för att hinna behandla hela det obligatoriska innehållet i undervisningen, men den förslår inte. Tiden behövs för att diskutera bedömning och pedagogisk utveckling med kollegerna – och ja, visst, det görs men det behövs mer. Framför allt vill lärarna i den här studien ha tid att utveckla den egna undervisningen: att pröva nya idéer; att fundera ut lektionsupplägg som fungerar motiverande, utvecklande och utmanande för de egna eleverna; att utvärdera den undervisning som bedrivits och reflektera över hur den kan göras bättre. Kort sagt: för att utveckla utbildningens kvalitet, behövs mer tid.

Här är det viktigt att se att tidsbrist nog på sätt och vis finns inbyggt i ett yrke som lärarens: det går alltid att göra mer och bättre. Elevernas utvecklingsmöjligheter och behov är i någon mening obegränsade och dygnet har bara 24 timmar, arbetsdagen kanske åtta. Statsvetaren Michael Lipsky som formulerade den inflytelserika teorin om gräsrotsbyråkrater, menade att sådana yrken (och dit räknade han exempelvis poliser, socialarbetare och lärare) präglades av just inneboende tidsbrist.²⁵⁹ Att det hör till själva yrkets karaktär, hindrar dock inte att stressen och pressen faktiskt också kan öka över tid. Många lärare i vår studie upplevde att kringuppgifterna, ”administrationen”, tog alltmer av deras arbetstid. Inte heller detta är lärarna ensamma om, utan det är sannolikt en del av en större samhällslig trend som pågått en längre tid.²⁶⁰

I vår enkät från hösten 2014 framkom att i runda tal fyra femtedelar av lärarna trodde att det administrativa arbetet och stressen för lärarna skulle öka till följd av reformerna.²⁶¹ I den mån det också blir så att reformpaketet i sig självt bidrar till kringarbete och tidsbrist, riskerar det alltså att motverka målet för samma reformer. I våra intervjuer berättade en del lärare om just förändringar som handlade om att delar av reformpaketet lett till ökad stress eller tidsbrist.²⁶²

Kringuppgifterna bestod av många olika saker, enligt våra lärare. Som exempel på sådant som var nytt med den nya skollagen kan nämnas den dagliga

259 Michael Lipsky 1980/2010: *Street Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. 30th Anniversary Expanded Edition. Russell Sage Foundation, New York. Kapitel 3.

260 Anders Forsell och Anders Ivarsson Westerberg 2014: *Administrationsamballet*. Studentlitteratur, Lund.

261 Se kapitel 6 *Reformmottagandet i stora drag*. Det är inte omöjligt att andelen skulle blivit än högre, med en högre svarsfrekvens. En av de lärare som valde att inte svara på enkäten skrev på baksidan av det tomma enkätformulär som han skickade tillbaka: ”Svaret är enkelt. Jag har inte tid att svara på din enkät! Det är resultatet av reformerna. Jag har inte tid!” (Bilaga 1.)

262 Utöver kapitel 2 och 3 finns exempel på detta också i bilaga 5 *Med egna ord*.

frånvarorapporteringen, anmälan av kränkningar till huvudmannen och möjligheten att överklaga beslut om åtgärdsprogram. Ökade möjligheter att överklaga och anmäla innebar att lärarna upplevde att de behövde dokumentera alla insatser och kontakter.

Mycket av det som tar tid och stressar kan egentligen inte beskrivas som kringuppgifter eller administration, utan är i själva verket delar av det pedagogiska arbetet. I intervjuerna i de nio skolorna, berättade lärare om hur framför allt arbete med koppling till bedömning av elevernas kunskaper blivit mer tidskrävande med den nya betygsskalan, kunskapskraven och de nationella proven.²⁶³ Också arbetet i anslutning till åtgärdsprogrammen blev på vissa skolor mer tidskrävande. Mer arbete med uppföljning av elever och av skolors verksamhet kan betraktas som lyckad reformimplementering: en avsedd effekt av reformpaketet. Det studien tyder på är dock att det samtidigt kan få en negativ effekt, i den mån det tar tid från att utveckla och förbättra undervisningen, snarare än stöder detta arbete.

Känslan av stress och press kommer sig dock inte enbart av en anhopning av arbetsuppgifter. Kapitlet om Rönnviksskolan ger en illustration till hur lärare kan känna sig utsatta och ifrågasatta av både lokal och nationell politik och massmedia. Resultatjakten tillsammans med höga krav i den nya läroplanen ledde till frustration inför det till synes omöjliga uppdraget: som lärare fick man aldrig känna sig riktigt nöjd.²⁶⁴

FÖRSTÅ: Som Bambi på hal is

Vi är fortfarande ute och famlar. Vi känner oss som Bambi på hal is, fortfarande efter så lång tid ändå, känns det som. Vi sätter betyg med någonting som vi kanske egentligen inte kan, om vi ska vara ärliga.

Rubriken *Bambi på hal is* är inte helt rättvisande för implementeringsförutsättningen *förstå*. På det stora hela är bilden av lärarnas förståelse av allt det nya ganska ljus. Jämfört med de tidigare kursplanerna och betygskriterierna, är de nya tydligare, svarade majoriteten av lärarna i våra enkäter: tydligare och mer användbara – och de används också i högre utsträckning i planering och elevkommunikation. Kursplanerna och särskilt kunskapskraven är visserligen bara två delar av det större reformpaketet, men spelar – som beskrivits i inledningskapitlet – en central roll i styrsystemet och i reformlogiken.

Allt var dock inte lätt att förstå och redan från start fanns ett sug efter mer information. Skolverket kritiserades för senfärdighet i utgivningen av stödmaterial och liknande, exempelvis vad avsåg hanteringen av åtgärdsprogram och tolkningen av kunskapskraven. I början av perioden trodde många lärare att

263 I kapitlen om Rönnviksskolan och Korntorgsskolan konkretiseras detta också i olika skol-sammanhang.

264 Den internationella lärarundersökningen TALIS visar att trots att en stor andel av de svenska lärarna i årskurs 7–9 på det stora hela var nöjda med sitt arbete, var omkring hälften samtidigt tveksamma till om de hade gjort rätt yrkesval, vilket var den största andelen av alla länder i undersökningen. De svenska lärarna utmärkte sig också internationellt på så sätt att bara 5 procent ansåg att läraryrket hade hög status i samhället. Skolverket 2014: *TALIS 2013. En studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9*, s. 77–79. Rapport 408.

Skolverket efter hand skulle ge ut matriser eller exempelsamlingar som ett komplement till kunskapskraven. Så småningom kom också kommentarmaterial för vissa ämnen. Mottagandet var blandat. En del lärare tyckte materialet var hjälpfyllt och efterlyste likadana för övriga ämnen. Andra uppfattade exemplen som verklighetsfrämmande eller förklaringarna som otillräckliga.

Som framgått i tidigare kapitel fanns många frågor kring bedömningen, och vi har urskiljt tre stötestenar för lärarna i tolkningen av kursplanerna och kunskapskraven. Dessa är värdeorden, tröskelregeln och det centrala innehållets roll i bedömningen. I alla tre fallen spelar också tiden en roll i problematiken. Tröskelregeln framstår i första hand som ett vilja-hinder, vilket vi återkommer till i nästa avsnitt, men har också viss betydelse i frågan om det centrala innehållets roll i bedömningen.

Värdeorden kritiserades för att de öppnade upp för en alltför stor subjektivitet i tolkningen av vad som krävdes för olika betygsnivåer: olika lärare hade olika uppfattningar om vad ett ”utvecklat resonemang” var, misstänkte de intervjuade lärarna. I enkäten svarade 85 procent av lärarna att Skolverket borde ta fram fler nationella elevexempel för kunskapskraven som vägledning för lärarnas arbete.

Ur implementeringssynpunkt är det intressant att se hur lärarna i praktiken hanterade situationen. Hur gör man som lärare när man upplever att kunskapskraven inte ger tillräcklig vägledning om var betygsnivåerna ligger men ändå är tvungen att sätta betyg? Jo, man diskuterar med sina kolleger, man stöder sig på sin utbildning och framför allt sin erfarenhet och man använder de nationella proven som riktmärken.

Utbildning, erfarenhet och kollegiala diskussioner behövs i alla system. Det är ett professionellt sätt att agera från lärarnas sida och i intervjuerna framkommer som nämnts också att lärarna efter hand upplevde en större säkerhet i sin tillämpning av styrdokumentet. Men i lärarnas berättelser framträder också avigsidor eller tillkortakommanden hos dessa tillvägagångssätt:

Att diskutera med kollegerna på den egna skolan (och någon gång andra skolor i närheten) ger en samsyn på skolan, men man vet ändå inte hur lärare i riket i stort gör och tänker, påpekade de intervjuade. Lärarutbildningen i sig ger ingen ledning för hur betygsnivåerna ligger i de nya kunskapskraven, och den egna erfarenheten är många gånger begränsad till en eller ett par skolor. Erfarenheten blir på så sätt relativ i förhållande till de elever man har betygssatt tidigare. I den mån kunskapskraven upplevs som nya – om man ska bedöma andra förmågor exempelvis – ger heller inte erfarenheten någon ledning.

Om lärare stöder sig på sin erfarenhet i meningen att de fortsätter bedöma som förut, innebär det ur reformsynpunkt en utebliven förändring, vilket i sin tur vanligen betyder utebliven implementering. Just i detta fall måste det inte betyda det, eftersom läroplansreformen handlade om att förtydliga den gamla läroplanen, så att den och målstyrningen faktiskt implementerades. I den mån skolorna redan tillämpade den gamla läroplanen som avsett, måste därför icke-förändring inte tolkas som negativt ur implementeringssynpunkt. Men i den mån skolorna inte tillämpade den som avsett, blir icke-förändring detsamma som icke-implementering.

Det intervjuerna pekar på är alltså att om värdeorden inte kombineras med elevexempel eller nationella prov (med vilka följer elevexempel), finns alltså risk för icke-förändring och risk för relativ betygssättning. De nationella proven,

slutligen, ger många gånger god vägledning men är samtidigt starkt bidragande till tidsbristen under vårterminen och går på så sätt ut över undervisningen.²⁶⁵

Det är således ett slags dilemma: Kursplanerna och kunskapskraven i sin nuvarande konstruktion behöver, som lärarna ser det, komplement i form av nationella elevexempel, för att fullt ut fylla sin roll som riksläkare eller rättsnören. Vid sidan av ovan nämnda kommentarmaterial, följer sådana nationella elevexempel med de nationella proven. Men de nationella proven upplevs samtidigt som stora tidsslukare på bekostnad av annan verksamhet. Om nationella proven således är ett sätt att hantera ett *förstå*-hinder, så bidrar de samtidigt till det stora *kunna*-hindret tidsbrist.

I lärarnas erfarenheter och värderingar av de nationella proven i SO och NO, framträder också ett annat dilemma. Med prov som förutsätter att eleverna minns stoff som behandlades tidigt i utbildningen, blir proven inte rättvisande för elevernas verkliga förmågor, anser lärarna. Med prov som *inte* förutsätter att eleverna minns stoff, blir proven inte rättvisande för ämnet. Själva ämneskonceptionen – uppfattningen av vad ämnet är – vilar i NO och SO ganska tungt på den innehållsliga dimensionen, jämfört med ämnen som exempelvis svenska. Proven kan i dessa fall också bli orättvisande för elever med bristande språk- eller läsförståelse. I förlängningen mister då också de nationella proven sin styrkraft: en lärare som ser proven som missvisande, vill ogärna låta sig vägledas av dem i betygssättningen och anser heller inte att de fungerar för uppföljning och utvärdering på skolnivå.²⁶⁶ Igen ser vi alltså en risk för utebliven implementering.

Denna problematik har att göra med en annan stötesten, frågan om det centrala innehållets roll i bedömningen. Det centrala innehållet återfinns i kursplanerna dels under en egen rubrik, med anvisningen om att det är ett obligatoriskt innehåll att behandla i undervisningen, och dels genom hänvisningar i kunskapskraven. De senare hänvisningarna är mer allmänna eller abstrakta än de förhållandevis konkreta och specificerade skrivningarna i avsnittet ”Centralt innehåll”.²⁶⁷

Ibland lyfts detta som ett *förstå*-hinder i intervjuerna. Det är när lärarna frågar: hur mycket och vilket centralt innehåll krävs för olika betyg i olika årskurser?²⁶⁸ Samma lärare som lyfter denna problematik, har ofta ganska bestämda uppfattningar om vad de själva anser att eleverna behöver ha med sig från grundskolan och vad lärarna därför behöver prioritera i sin undervisning. I den meningen är lärarna sällan osäkra. Ändå efterlyser de i vissa situationer mer vägledning från staten i denna fråga. Typiska sådana situationer är samtal med elever och föräldrar, där lärarna ska förklara vad de nationella kunskapskraven kräver också i termer av innehåll. Ett annat sammanhang som nämns i intervjuerna är de nationella proven, särskilt då i ämnen som samhällskunskap och kemi. Lärarna vet inte vilket innehåll som den nationella prövningen kommer att baseras på och därför vet de inte hur de bäst kan förbereda eleverna för

265 Det finns annat som upplevs som problematiskt med de nationella proven, men här sammanfattas som sagt inte allt som framkommit i studien, utan bara vissa framträdande drag.

266 För det senare, jämför diskussionen i Korntorgsskolan mellan lärarna och rektorn, kapitel 3.

267 Skolverkets motiv för denna utformning anförs i kommentarmaterialen till de olika ämnernas kursplaner, t.ex. i Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*, s. 32.

268 För illustrationer, se kapitel 2 och kapitel 3. För en utförligare beskrivning av problematiken, se kapitel 6, avsnittet *Centrala drag i fallstudien/Tydligt och otydligt*. För riksrepresentativa data med anknytning till problematiken, se kapitel 6, avsnittet *Reformmottagandet i riket/Tydligt och otydligt*.

nationella proven. Tiden spelar en roll i denna problematik, på så sätt att många av lärarna upplever att det centrala innehållet är alltför omfattande i förhållande till undervisningstiden, vilket skärper deras behov att prioritera. Tröskelregeln spelar också en roll, eftersom den anger att alla delar av ett kunskapskrav ska vara uppfyllda för vissa betyg, samtidigt som de delarna hänvisar till det centrala innehållet. När alla delar ska vara med, blir det extra viktigt att veta vad ”alla delar” innebär.

Sett mot bakgrund av Lipskys teori om gräsrotsbyråkrater, är lärarnas rop på mer styrning, ännu tydligare styrdokument och så vidare, paradoxala. Det typiska för gräsrotsbyråkrater är snarare att de värnar om sitt handlingsutrymme för att effektivt kunna hantera de situationsbetingade mötena med klienterna (dvs. eleverna i detta fall).²⁶⁹ Efterfrågan på fler elevexempel och på kunskapskrav som tydligare anger vilket centralt innehåll som eleverna måste behärska, får dock sin förklaring av den speciella situation som lärarna befinner sig i: en situation där betyg och prov är centrala mått för att jämföra och värdera skolor och för att jämföra och värdera elevers kunskaper när de ansöker till vidare utbildning.²⁷⁰ Också Skolinspektionens tillsyn har nog sin betydelse i sammanhanget. Dessutom fyller kursplaner och kunskapskrav en funktion i kommunikationen med elever och föräldrar: de blir en auktoritet för läraren att hänvisa till för att motivera eleverna att studera och vägleda dem i studierna.

Även om studien på hela taget ger en bild av lärare som vill ha tydliga styrdokument som styr dem, finns där också exempel på hur den ökade styrningen upplevs leda till en tristare eller rentav sämre undervisning och en tråkigare och stressigare tillvaro för läraren.

VILJA: Samhällsbyggare, inte slavar

Jag försöker förhålla mig till det här med systemskiftet så att det inte ska ... alltså att inte varken eleverna eller lärarna, eller ens skolverkspersonalen är liksom slavar under den här nya boken som har kommit ut. Utan att vi och allihopa är samhällsbyggare. Och att man får förhålla sig lite till att, vad är vitsen med att vi utbildar barnen? Vad är det vi vill att de ska ha med sig när de kommer ut?

Så därför kan jag nog säga att jag la mig vinn om [...] att inte hänga upp mig exakt på detaljer och ordalydelser som ibland kunde tyckas inte stämma överens med det som jag själv bedömde. Utan jag tog väl lite min rutin och erfarenhet av betygssättning i årskurs 9, och liksom behöll den. Och sen lät det andra vara ett stödjande dokument då.

För jag märkte ju av kollegor, antingen mindre erfarna, eller kanske mer bokstavstrogna, som slet sitt hår ibland över att det var enstaka förmågor som någon elev saknade. Men den i övrigt skulle klara sig bra då. Så att för att inte stressa upp sig alltför mycket hade jag ett sådant förhållningssätt.

269 Också utifrån teorier om professioner skulle man snarare förvänta sig ett vaktslagande om det egna friutrymmet än önskemål om tydligare styrning. Läraryrket brukar betraktas som en semi-profession. Se till exempel Thomas Brante 2009: ”Vad är en profession? – Teoretiska ansatser och definitioner” i *Vetenskap för profession*, Högskolan i Borås, s. 15–34.

270 Eller som en lärare sa: ”Min tolkning av kunskapskraven får ju följer för dem i resten av livet, så det är därför jag har ont i magen.”

När det gäller lärarnas (och för den delen övriga mottagares) *vilja* finns inga direkta enkätfrågor att stödja sig på, men den allmänna bild som fallstudien ger, är att reformpaketet i många avseenden har fallit i god jord. Förväntningarna på de nya styrdokumenterna var många gånger höga. Huvudmännen arrangerade – visserligen i varierande grad, men ändå – lokala implementeringsaktiviteter och lärarna läste, diskuterade och försökte verkligen förstå hur de skulle följa den nya läroplanen, tillämpa den nya betygsskalan och använda de nya nationella proven. Om de trots detta var osäkra, läste de stödmaterial och vände sig till Skolverket med sina frågor.²⁷¹ Läroplanen betraktades vanligen som ett viktigt styrdokument som lärarna var skyldiga att följa – och vars auktoritet de dessutom behövde i diskussioner med elever och föräldrar. Inte minst viktiga var kunskapskraven i dessa sammanhang. Många lärare i studien berättade att de nu mer än förut använde den nya kursplanen aktivt, också för att de ansåg den vara tydligare nu och mer användbar. Dessa berättelser stöds också av enkätresultat. Att den nya betygsskalan hade fler steg togs också emot med öppna armar av de flesta intervjuade lärarna.

Tröskelregeln är dock ett exempel på hur frånvaro av *vilja* kan bli ett hinder för implementering: inte alla lärare ville tillämpa tröskelregeln fullt ut. Den var inte otydlig, snarare tvärtom, men den upplevdes ibland som alltför sträng mot eleverna, för hård eller orättvis.²⁷² Vissa lärare tillämpade den ändå; andra var mindre bokstavstroga.²⁷³ Det citat som inleder avsnittet är ett exempel på detta.

Citatet är också en god illustration till viljan i en djupare betydelse och viljan som motivation i arbetet. Varför gör vi det här? Vad är meningen med alltihop? Att tillämpa styrdokumentet fullt ut kan stå i motsättning till det en lärare uppfattar som grunden i uppdraget. Resultatet blir en halvhjärtad implementering, som i exemplet med SO-läraren i Strömbäcksskolan som fortsatte att undervisa efter samma teman i samhällskunskap så att hon kunde göra det ordentligt, istället för att försöka hinna med allt i det centrala innehållet.²⁷⁴ Hon valde sina teman utifrån ”vad är det de behöver kunna i framtiden för att överleva som vuxna?”. Vad behöver en elev ”för att kunna växa lite som människa” och för att få ”aha-upplevelser”? Inte heller tillämpade denna lärare fullt ut de högre kraven i historieämnet, för att inte ”knäcka eleverna”:²⁷⁵

Historia måste du ju nästan vara, ja, det är knappt universitets elever skulle kunna klara ett A och det tycker jag inte heller är rätt. Utan man måste få lite ”cred” för att man jobbar och visar intresse och får en aha-upplevelse. Så att jag, jag måste väl ärligt säga att jag inte har jätte... alltså man får inte knäcka eleverna.

271 Skolverkets upplysningstjänst tog emot många frågor per telefon och mail under de första reformåren, inte minst vad gällde bedömning och betygssättning.

272 Att denna uppfattning var utbredd märktes också i lärarenkäten 2014, se kapitel 6 *Reformmottagandet i stora drag*.

273 Vissa lärare tillämpade den inte fullt ut heller därför att de ansåg det omöjligt, alltså ett kunna-hinder. Det skulle kräva en alltför omfattande dokumentation eller det skulle kräva minutiösa överlämningar mellan lärare i olika årskurser.

274 Kapitel 6 *Reformmottagandet i stora drag*. Här handlar det ju om en kombination av vilja och kunna-hindret tiden.

275 Se också läraren i Rönnviksskolan, kapitel 2, som ansåg att de lokala politikernas fokus på betyg och siffror, missade skolans egentliga mål och mening. De incitament som den lokala ”resultatjakten” födde, stämde inte med hennes drivkrafter i arbetet. Men, som hon sa: ”jag kanske tar mitt uppdrag alldeles på för stort allvar.”

De måste få lite framgångar. De är så små. Så att de måste få surfa lite på någon framgångsvåg någon gång. Och är man jätte-, alltså, intresserad. Man läser extra. Man lär sig extra. Man har synpunkter och man kan ge kritik och förslag på åsikter, man kan inte kräva mer av en unge i mitten av tonåren. Och det är alltså, det blir så kul när de blir lite politiskt engagerade och börjar, ja, alltså de måste få lite "cred" för det alltså. Det är jättejätte viktigt. För, som sagt, de är barn.

Specialpedagogen i Korntorgsskolan argumenterade på likartat sätt i sin kritik mot att eleverna i nationella proven i årskurs 6 inte fick använda de hjälpmedel som de använde dagligdags i undervisningen: vi vill ju alla, sa hon, att eleverna ska lämna skolan rakryggade och med bibehållen självkänsla.²⁷⁶

När saker och ting går på tvärs mot det man uppfattar som meningen med det man gör – då vill man inte riktigt. Det handlar inte om ordervägran, utan snarare om just gräsrotsbyråkrater som stänger sig till lite utrymme för att utföra också det uppdrag som är stadfäst i läroplanens inledande delar: om att stimulera individens kunskapsutveckling, bidra till deras trygghet och självkänsla och förbereda dem för att leva och verka i samhället.²⁷⁷

276 Se kapitel 3 *Korntorgsskolan och konceptet*. Rektorn i en annan skola bestämde sig helt sonika för att strunta i förbudet att använda hjälpmedel i genomförandet av proven. Ett annat exempel på när frånvaro av *vilja* blir ett hinder för reformimplementering, är lärare som inte låter sig vägledas av de nationella proven därför att de anser dem vara missvisande – exempelvis för att de inte passar elever med svenska som andraspråk.

277 Skolverket 2011: *Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskolan 2011*, kapitel 1: "Skolans värdegrund och uppdrag".