Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Nr 75 2005

TID SOM FRIHET - TID SOM TVÅNG

En fallstudieutvärdering av försöksverksamheten med skola utan timplan.

Ulla Johansson
Astrid Ahl
Håkan Andersson
Jörgen From
Carina Holmgren

Tid som frihet – Tid som tvång

En fallstudieutvärdering av försöksverksamheten med skola utan timplan

Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

© Ulla Johansson

Astrid Ahl

Håkan Andersson

Jörgen From

Carina Holmgren

ISBN: 91-7305-985-4

ISSN: 0281-6776

Sammanfattning

INLEDNING **6**

Utvärderingens syfte och frågeställningar **7**
Övergripande syfte: frågor som rör likvärdighet 7
Delstudier 8
Yttre och inre ramar för tidsanvändningen 8
Tidsanvändningens inre dynamik 8
Den goda eleven i skola utan timplan 9
Lärarna i skola utan timplan 9

Metod och genomförande **10**
Informanter och datainsamling 10
Intervjuer och dokumentstudier 10
Fältarbeten/fältstudier 12
Övriga arbeten med anknytning till vårt projekt 12

Den timplanelösa grundskolan i ett historiskt perspektiv **13**
Tid som instrument för skolans styrning i övergången mellan den första och andra moderniteten 13
Skolbetyg som uttryck för den andra moderniteten 14
Skoltiden i den tredje moderniteten – en återgång till den första? 15

RESULTAT **17**

Så började det hela: om motiven för att delta i timplane-försöket **18**
Yttre och inre ramar för elevernas tidsanvändning 19
Yttre ramar 19
Inre ramar 20
Schemat 20
Ämnen och ämnesintegration 21

Skolans vardagstid: om tidsanvändningens inre dynamik **23**
Det timplanelösa klassrummet 24
Det typiska arbetspasset 24
Det timplanelösa klassrummets dolda läroplan 25
Att upprätta och upprätthålla ordningen 26
Lärarlagets inre arbete 27
Akutmottagningen 27
Planerade lärarlagsmöten 29
En dold timplan? 30

Den ideala eleven i skolans värderingssystem **32**
Elevkompetenser i det timplanelösa klassrummet 32
Elevomdömen som uttryck för skolans värderingssystem 33
Värdet av att visa sig 34
Värdet av att visa vad man kan 35
Värdet av att visa att man tar ansvar 36
Värdet av att visa att man har rätt inställning 37
Elevkompetensens tidsliga dimension 37

Specialpedagogiskt perspektiv på skola utan timplan **41**
Försöksverksamheten i specialpedagogernas perspektiv 43

Elever i svårigheter 44
Delaktighet, valfrihet och eget ansvar 44
Mer tid till lärande? 47
Stödformer till elever i svårigheter 48
Elevperspektiv på skola utan timplan 49
Att förstå arbetspassens logik 50
Frihetens logik 50
Ansvarstagandets och tidsanvändningens logik 51
Förändringar under försöksperioden 52
Åtgärdsprogrammen och tidsanvändningen 54
Avslutande reflektioner 55

Bedömning och betygsättning i den timplanelösa skolan 57
Betyg och betygskriterier som styrinstrument för skoltidens 58
användning i skola utan timplan 58
Tidsdisciplin som betygskriterium? 60
Likvärdighet i betygssättningen 63
Likvärdiga betyg: ett bekymmer på många nivåer 63
Likvärdiga betyg: ett bekymmer i skola utan timplan 64

Vid undersökningsperiodens slut 67
Vad anser skolledningen om försöket? 67
Vad anser lärare om försöket? 68
Lärarna om eleverna 68
Lärarna om likvärdigheten 69
Lärarna om sitt arbete 70

Lärarna i skola utan timplan 71
Professionella lärare 71
Yttre och inre ramar för lärarnas tidsanvändning 73
Sammanfattande kommentar 73

DISKUSSION 75

Sammanfattande analys och diskussion 76
Förändringars komplexitet 76
Att förstå förändringars komplexitet 77
Att förstå yttre ramars betydelse för förändring 77
Att förstå skillnader i resultat 78
Att förstå pedagogiska förändringar som effekter av timplaneförsöket 79
Komplexitetens förändringar 79
Strategier för att hantera den tredje modernitetens utmaningar 80
Massutbildning som ett barn av andra moderniteten 82
Likvärdighet i skola utan timplan 85
Likvärdighet och valfrihet 85
Likvärdiga kunskaper och likvärdighet i betygssättningen 86
Likvärdighet som social rättvisa 87
Vinnare och förlorare i skola utan timplan 88
Maktspelet 89
Likvärdighetsperspektiv på elever i svårigheter 90
Till sist… 91

Referenslista 93

Sammanfattning

Det övergripande syftet med utvärderingsprojektet har varit att belysa hur försöksverksamheten med en timplanelös grundskola fungerar i relation till likvärdighetsmålet att alla elever ska ha samma möjligheter att tillgodogöra sig grundskolans utbildning. I detta syfte har också inrymts en särskild granskning av hur situationen för elever i behov av särskilt stöd påverkas. Vi har även studerat en annan aspekt av likvärdighetsbegreppet, nämligen den att grundskolans utbildning ska bedrivas under likartade förutsättningar och ge likvärdiga kunskaper som också ska bedömas på ett likvärdigt sätt. Intentionerna hos Timplanedelegationen har också varit att utrymmet för elevens möjligheter att välja inte får reduceras i den timplanelösa skolan. Således har vi också inom projektets ram belyst olika aspekter på välfrihet i relation till likvärdighet.

För att få en djupare förståelse för vilka processer som är involverade i ett förändringsarbete har vi utgått från en vanlig utvärderingsmodell, enligt vilken både förutsättningar, process och resultat måste vävas in i analysen. I vår studie analyseras de olika frågorna i ett mikroperspektiv, där sex skolor i en kommun granskas i en longitudinell fallstudie. Fyra skolor som deltagit i försöket med timplanelös grundskola och två referensskolor har följts under knappt tre år. Informanterna representerar olika nivåer i kommunens styrkedja; politiker och förvaltning, rektorer, lärare, elever. Intervjuer dominerar men också fältarbeten, observationer och dokumentstudier har gjorts. De resultat som redovisas analyseras i övrigt med hjälp av Toulmins (1990) och Bernsteins (2000) begreppsapparater.

Vår analys visar på flera svårigheter att tolka effekterna av den timplanelösa skolan. Resultaten visar att livet i skolan tycks följa samma logik oberoende av om timplanen är avskaffad eller inte. T ex finns tid på schemat i både försöks- och referensskolor där eleven kan välja vad han/hon vill arbeta med. I de skolor vi undersökt har dock denna tid gradvis reducerats, p.g.a. att eleverna utifrån lärarnas synvinkel inte gör de rätta valen, t.ex. val som skulle öka elevernas möjligheter att få godkänt i svenska, matematik och engelska. Eftersom lärarna upplever sig ansvariga för elevernas misslyckanden söker de också ”med ljus och lykta” efter omständigheter som gör att ett godkänt betyg kan sättas. Därvid synes kriterier komma till användning som mer har att göra med skolans allmänna värderingssystem än de nationella betygskriterier som ska vara riktmärken för lärarnas bedömning och betygssättning. En central norm i värderingssystemet är att eleven ska ha förmåga att ta ansvar för att den egna skoltiden används på ett effektivt sätt, en norm som vissa grupper av elever inte lever upp till. Därmed definieras de också som avvikare.

Förväntningar om att timplaneförsöket skulle gynna elever i behov av särskilt stöd har bara delvis verifierats. Under grundskolans tidigare år får elever i stort behov av stöd i stort sett de resurser som krävs, medan situationen inte alls är lika gynnsam för elever i år 7-9. En relativt stor grupp elever, de s.k. gråzonseleverna, har tvärtom missgynnats under senare år på grund av allt snävare ekonomiska ramar. Resurserna verkar inte räcka till för denna elevgrupp. Tankar om en långtgående individualisering, som i sin yttersta konsekvens innebär en kursplan och timplan för varje elev, ter sig mot den ekonomiska situationen utopisk.

INLEDNING

TIDEN ÄR OÄNDLIG

Tiden är oändlig
Men ändå alldeles för kort
Det är ju för att ingen
Lever den oändliga tiden
Tiden är som en banan
man delar den i bitar
Alla får var sin bit
När man ätit upp sin bit
då är ens tid slut
men själva bananen
är evigt lång
bananskalet är
bortkastad tid
som för länge
sedan gått förbi
Men själva bananen,
alltså tiden
är inte jämnt fördelad
Vissa får en stor bit
och vissa får en liten

Flicka, åk 6

Utvärderingens syfte och frågeställningar

I november 1999 beslutade regeringen att ett antal kommuner skulle ges möjlighet att arbeta med dispens från den gällande timplanen. Försöksverksamheten skulle starta under läsåret 2000/2001 och pågå i fem år. En delegation, den s.k. Timplanedelegationen, tillsattes för att förbereda, leda, stödja och utvärdera försöksverksamheten. Den bärande idén för försöket var att skolorna därigenom skulle ges möjlighet att på ett mer flexibelt och effektivt sätt använda tiden som resurs och att måluppfyllelsen därmed skulle öka.

Föreliggande rapport har tillkommit inom projektet 'Tidsplanering, tidsanvändning, tidsdisciplin, bedömning och likvärdighet i grundskola utan timplan'. Projektet är en utvärderingsstudie av försöksverksamheten med skola utan timplan, genomförd på uppdrag av Timplanedelegationen. Projektgruppen har bestått av professor Ulla Johansson, docent Håkan Andersson, FD Astrid Ahl, FD Jörgen From samt FD Carina Holmgren, alla verksamma vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Övergripande syfte: frågor som rör likvärdighet

De försök med att slopa timplanen, som pågått under en femårsperiod i nästan tusen grundskolor runt om i landet, innebär att den centrala statsmakten släppt kontrollen över tidsanvändningen till andra aktörer, t.ex. lärare och elever. Skolans och lärarnas uppdrag kvarstår dock oförändrat, vilket bl.a. innebär att alla elever ska ges en likvärdig utbildning av hög kvalitet. Ett syfte med denna utvärdering är att belysa *hur försöksverksamheten med grundskola utan timplan fungerar i relation till likvärdighetsmålet att alla elever ska ha samma möjligheter att tillgodogöra sig grundskolans utbildning*. En kategori elever, som i det avseendet mer eller mindre direkt brukar ses som speciella, är elever i svårigheter: i en likvärdig skola måste särskilda åtgärder sättas in för att kompensera elever som i olika avseenden anses vara missgynnade i förhållande till sina kamrater.[1] Därför kommer vi att speciellt belysa hur detta fungerar i den timplanelösa grundskolan. Vi ska även fokusera en annan aspekt av likvärdighetsbegreppet, nämligen den som handlar om att grundskolans utbildning skall bedrivas under *likartade förutsättningar och ge likvärdiga kunskaper, som också bedöms på ett likartat sätt*.

Försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan kan eventuellt också ses som uttryck för ytterligare en annan innebörd i likvärdighetsbegreppet, nämligen den där detta står för en *ökad valfrihet*.[2] Det har exempelvis framhållits som viktigt att utrymmet för *Elevens val* inte reduceras i den timplanelösa grundskolan.[3] Därför ska vi också belysa frågan om likvärdighet i betydelsen valfrihet vinner mark i den timplanelösa grundskolan på bekostnad av

---

[1] Lahdenperä, P. (1997); Persson, B. (1998); Ahl, A. (1998).

[2] Englund, T. (1996); Francia, G. (1999).

[3] Ds 1999:1.

andra innebörder, som i större grad betonar sociala rättviseaspekter och/eller mål om nationellt sett likvärdiga och jämförbara kunskaper.

De syften som formulerats ovan innebär att ett likvärdighetsperspektiv anläggs på olika tänkbara *resultat eller effekter* av ett slopande av timplanen. Därvidlag har vi har utgått från en vanlig utvärderingsmodell, enligt vilken både förutsättningar, process och resultat måste vävas in i analysen för att skapa en förståelse för varför man gör som man gör och varför resultatet blir som det blir.[4] Om nu staten inte längre försöker styra skolan genom att föreskriva vad skoltiden används till, uppkommer frågan: vad är det då som i realiteten bestämmer detta? I denna utvärderingsstudie är ett syfte att analysera den frågan i ett mikroperspektiv. Den här rapporten består därför av några olika empiriska delstudier som behandlar både förutsättningar, process och resultat. De kan grupperas kring fem problemområden som beskrivs nedan. Det bör dock påpekas att dessa områden i många avseenden är överlappande, vilket gör att resultatredovisningen inte strikt kan struktureras utifrån dem.

Delstudier

Vår utvärderingsmodell pekar ut några olika områden, som kommer att behandlas i olika delstudier inom projektets ram. Dessa beskrivs kortfattat här nedan.

Yttre och inre ramar för tidsanvändningen

Vissa av de mekanismer, som styr tidsanvändningen i den timplanelösa grundskolan, har förmodligen karaktären av yttre ramar som ligger utanför lärarnas och elevernas kontroll. De kan exempelvis bestå av ekonomiska resurser, tillgång på lokaler eller lärare med olika kompetenser. Hit kan även nationella och kommunala styrdokument för undervisningen föras. Andra faktorer utgör inre ramar i den bemärkelsen att lärare och elever kan påverka dem. Ett exempel på detta är schemat, som i mindre eller högre grad kan styra tidsanvändningen. De yttre och inre ramar, som på olika sätt utgör förutsättningar för lärarnas och elevernas tidsanvändning, ska kartläggas.

Tidsanvändningens inre dynamik

I frånvaro av en nationell timplan blir skolledare, lärare och elever inblandade i olika förhandlingar om vad skoltiden ska användas till. Kanske pågår på många håll en kamp om tiden. Vad eller vilka bestämmer de prioriteringar som lärarna gör? I vilken utsträckning bestämmer eleverna själva över sin tid? Vad krävs i så fall av tidsdisciplinering, och hur hanterar olika grupper av elever en eventuell frihet att använda tiden till vad de själva vill? I det sammanhanget aktualiseras åter frågor om elever i svårigheter: Hur identifieras de eleverna i den timplanelösa grundskolan, och vilka åtgärder vidtas för att tillgodose deras behov? Det är exempel på några frågor som ska behandlas.

[4] Franke-Wikberg, S. & Johansson, M. (1975); Vedung, E. (1998).

Många forskare har visat att formerna för utvärdering av eleverna påverkar undervisning och lärandeprocesser,[5] och en hypotes är därför att bedömningssystemet också får betydelse för hur tiden används. Ett måhända övertydligt exempel skulle kunna vara att den elev som riskerar icke-godkänt i t.ex. matematik använder mer av tiden till just detta ämne. Men förmodligen fungerar även andra, mer eller mindre klart uttalade, kriterier för bedömning styrande på tidsanvändningen. Därför ska bedömningssystemet inte bara analyseras i ett likvärdighetsperspektiv, utan frågor om *vad* det är som bedöms och *hur* bedömningen går till är förmodligen viktiga för att vi ska kunna förstå tidsanvändningens inre dynamik.

Den goda eleven i skola utan timplan

Vi utgår från att människor formas av det de gör och därmed också av hur mycket tid som de ägnar åt olika aktiviteter. Därför har timplaneförsöket kanske också konsekvenser av mer fostrande art. Ett av den svenska grundskolans mål är att fostra självständiga och ansvarstagande elever, och försöksverksamheten ska därför relateras till de målen. Som inledningsvis framhållits genererar bedömningssystemet också sina normaliserande processer. Därför ska vi även diskutera frågan: Hur definieras den goda normala eleven i den timplanelösa grundskolan, och vilka elever anses svara mot det idealet?

Lärarna i skola utan timplan

I den mål- och resultatstyrda skolan brukar lärarna ses som nyckelpersoner. Det är i första hand deras ansvar, att som professionella använda de befintliga resurserna på bästa sätt och att finna vägar, som leder fram till de nationella målen. En annan sida av samma sak är att det ligger nära till hands att lärarna utpekas som syndabockar om målen inte nås. I försöksverksamheten med skola utan timplan blir detta ansvar än mer uttalat. Mot den bakgrunden ska vi också belysa lärarnas arbetssituation och sätt att arbeta. En fråga som ställs är bl.a. hur lärarna använder sin tid i en skola utan timplan.

[5] Högskoleverket, (1990); Marton, F. m.fl. (1977).

Metod och genomförande

De frågor som vi avser att belysa handlar om samspelet mellan lokala förhållanden, processer på mikronivå och olika lokala aktörer. De låter sig inte besvaras genom stora surveyundersökningar, och därför har vi valt att göra en fallstudie. Fallstudien genomfördes i en kommun, där fyra skolor som deltar i försöket med slopandet av den nationella timplanen har undersökts. Två referensskolor, som inte deltar i försöket, inom samma kommun ingår också i studien. Dessa skolor har följts från undersökningsperiodens början i april 2002. De sista datainsamlingarna gjordes i november 2004.

Urvalet av skolor har gjorts strategiskt i syfte att fånga upp variationer i de lokala förutsättningarna för skolornas verksamhet. Både skolor i tätbebyggda områden och på landsbygden ingår i studien. Dessutom är alla stadier inom grundskolan representerade.

Informanter och datainsamling

Eftersom förändringar kan upplevas olika beroende på vilken nivå man befinner sig [6], har informanterna valts så att de representerar olika nivåer i den kommunala styrkedjan. Politiker och tjänstemän inom skolförvaltningen, skolchefer med områdesansvar, rektorer, lärare och elever har intervjuats. Antalet informanter från försöksskolorna är uppskattningsvis dubbelt så många som informanterna från referensskolorna. Datainsamlingens tyngdpunkt ligger på lärar- och elevnivån. Lärare och elever har t.ex. intervjuats, och processer där de är verksamma har undersökts genom fältarbete (se nedan).

Information har samlats in genom nedanstående aktiviteter. Av utrymmesskäl har underlagen för intervjuerna och fältarbetena utelämnats i denna rapport, men den som önskar ta del av dem kan vända sig till författarna.

Intervjuer och dokumentstudier

Vi har i stor utsträckning använt oss av gruppintervjuer, eftersom dessa är tidsbesparande samtidigt som många får möjlighet att föra fram sina synpunkter. Gruppintervjuerna har varat mellan 1-1,5 timmar. De har bandats och sammanfattats skriftligt. En nackdel med gruppintervjuer är, att vissa personer kan bli för dominerande medan andra får mindre möjligheter att komma till tals. Detta har intervjuaren försökt balansera genom att vara observant på dominans respektive tillbakadragenhet. Risken finns dock, att vissa dominerande åsikter inte bemöts av dem, som upplever sig vara i minoritet, eller att tveksamma instämmer i dem. Inom det specialpedagogiska fältet har även individuella intervjuer genomförts, och dessa intervjuer har bandats och skrivits ut i sin helhet.

Dokumentstudierna omfattar skolplaner och lokala skolplaner, kvalitetsredovisningar med statistiska uppgifter från respektive skola samt dokument, som skolorna författat till timplanedelegationen. De gjordes framför allt i början av projektet i syfte att få ett underlag för urvalet av försöks- och referensskolor.

---

[6] Fullan, M. (1999); Lundberg, L. (2000); Andersson, H. (2001).

Kvalitetsredovisningar liksom de enskilda skolornas rapporteringar till timplanedelegationen, vilka gjorts av utvecklingsledarna, har kontinuerligt följts och tjänat som värdefullt bakgrundsmaterial till vårt arbete. Skriftliga omdömen, som lärarna använder vid enskilda utvecklingssamtal med elev och föräldrar, har också samlats in och analyserats. De utgör underlag för en del av kapitlet "Den ideala eleven i skolans värderingssystem".

Följande gruppintervjuer har genomförts:

A. Gruppintervjuer med politiker och förvaltningschef samt skolledningar på försöks- och referensskolorna under vårterminen 2002. Underlaget består av allmänna frågor kring försöket. Resultatet av intervjuerna har tidigare redovisats till timplanedelegationen (03-03-14).[7]
B. Gruppintervjuer med lärare på respektive skola under vår- och höstterminen 2002. För lärare i försöksskolorna består underlaget av allmänna frågor kring försöket medan intervjuerna med referensskolornas lärare syftade till att erhålla en allmän lägesbeskrivning vid dessa skolor. Resultaten är redovisade till timplanedelegationen (03-03-14).
C. Gruppintervjuer med lärare om bedömning och betygssättning under höstterminen 2002. Vid två skolor, en försöksskola och en referensskola, gjordes gruppintervjuer med lärare i ämnena svenska, matematik, idrott, hälsa och bild. Resultaten är redovisade i rapportform och insända till timplanedelegationen.[8]
D. Gruppintervjuer med specialpedagoger på tre försöksskolor och en referensskola. Intervjuerna genomfördes i början och slutet av undersökningsperioden. Resultaten redovisas i denna rapport under rubriken "Specialpedagogiskt perspektiv på skola utan timplan".
E. Slutintervjuer med samma målgrupper som under A. En uppföljning gjordes av denna första inledande intervju genom att samma informanter ombads att svara på några av de frågor som initialt ställdes. Resultaten redovisas i föreliggande rapport under rubriken "Vid undersökningsperiodens slut".

Följande gruppintervjuer med *elever* har genomförts inom projektets ram:

F. Gruppintervjuer om två elever med elever i behov av särskilt stöd i tre försöksskolor och en referensskola. Resultaten redovisas under rubriken "Specialpedagogiskt perspektiv på skola utan timplan".
G. Gruppintervjuer med elever vid en försöksskola. Detta arbete har redovisats som ett examensarbete inom specialpedagogprogrammet och även tidigare redovisats till timplanedelegationen.[9]

---

[7] Ahl, A. m.fl., (2003).

[8] Andersson, H. (2003); Andersson, H. (2004).

[9] Vernersson, L. (2002).

H. Gruppintervjuer kring bedömning och betygssättning. Samtliga elever i år 9 vid en försöksskola respektive referensskola har intervjuats. Resultaten publiceras i en kommande artikel[10] och sammanfattas i denna rapport under rubriken ”Bedömning och betygssättning i den timplanelösa skolan”.

Fältarbeten/fältstudier

Med fältstudier avser vi en relativt omfattande vistelse i skolmiljön under undersökningsperioden. Arbetet har bestått av deltagande i vardaglig verksamhet, spontana men också riktade samtal som uppkommit med skolpersonal och elever samt avgränsade observationer, som varierat från aktivt till passivt deltagande. Resultaten redovisas i kapitlen ”Skolans vardagstid: om tidsanvändningens inre dynamik”, ”Den ideala eleven i skolans värderingssystem” samt ”Specialpedagogiskt perspektiv på skola utan timplan”.

Övriga arbeten med anknytning till vårt projekt

Ett antal C- och D-uppsatser, som behandlar olika aspekter av försöket med skola utan timplan, har också tillkommit med projektmedarbetare som handledare. De beskrivs här nedan.

I. Gruppintervjuer med elever och föräldrar från en försöks- och en referensskola i en annan kommun än vår försökskommun. Arbetet har redovisats i en D-uppsats inom specialpedagogprogrammet.[11]

J. En enkät har distribuerats till föräldrar i en försöksskola i en annan kommun än vår försökskommun. Arbetet är redovisat som en C-uppsats i pedagogik.[12]

K. Gruppintervjuer med elever från en försöksskola och från en referensskola i en annan kommun än vår försökskommun. Arbetet är redovisat som en C-uppsats i pedagogik.[13]

L. Intervjuer med rektorer och elever kring timplaneprojektet vid två skolor i en annan kommun än vår försökskommun.[14]

M. Diskursanalys av intervjuer med lärare i försöksskolor i vår försökskommun.[15]

---

[10] Andersson, H. (2005a).

[11] Lundberg-Bergstedt, K. & Lundgren-Sandström, L. (2005).

[12] Lindgren, P-O. (2004).

[13] Törnquist, A. (2004).

[14] Stålnacke, I. (2005).

[15] Lindberg, O. (2005). Pågående uppsatsarbete på D-nivå i pedagogik.

Den timplanelösa grundskolan i ett historiskt perspektiv

Försöket med skola utan timplan är en del av ett större skeende, och ett historiskt perspektiv kan bidra till förståelsen av hur försöket hänger samman med allmänna tendenser på utbildningens område. Därför ska vi inledningsvis också göra en tillbakablick på skoltidens reglering under olika historiska perioder.

Tid som instrument för skolans styrning i övergången mellan den första och andra moderniteten

Principer för skoltiden och dess användning har under historiens gång varit mer eller mindre starkt styrande för utformningen av den svenska obligatoriska skolan. I den folkskola, som reglerades av den första folkskolestadgan 1842, var tidsstrukturerna mycket lösa. Det fanns varken några bestämda regler för *när* barnen skulle börja skolan eller för hur *länge* de skulle gå där. Folkskolestadgan innehöll inte heller några bestämmelser för skolårets och skoldagens längd, utan i lokala skolreglementen anpassades dessa till årstidsväxlingar, dagsljusets längd och olika lokala omständigheter. Inga bestämmelser fanns för hur tiden i skolan skulle fördelas mellan olika ämnen, vilket i sin tur sammanhängde med att innehållet var mycket vagt i konturerna. Det föreskrevs endast att de ämnen, som läraren skulle lära sig behärska vid seminarierna, också skulle vara föremål för undervisningen. Ytterligare utrymme för lokala variationer lämnades genom föreskriften att en minimikurs omfattande läsning, skrivning, de fyra räknesätten samt kyrkosång kunde räcka för ”fattiga eller klent begåvade barn”.[16] Begreppet skolplikt var inte heller uppfunnet: istället existerade en läroplikt, som fortfarande kunde fullgöras genom undervisning i hemmet. Folkskolan var alltså timplanelös; begreppet timplan skulle helt enkelt ha saknat mening i den kontexten.

Den planeringsfilosofi, som till att börja med låg till grund för statsmaktens åtgärder inom folkskolans område, var förenlig med modernitetens första fas, för att använda Stephen Toulmins begrepp.[17] Där tolererades skillnader, och det unika och konkreta betonades framför det generella och abstrakta. Alla problem sågs också som tidsbundna, d.v.s. bundna till ett specifikt ögonblick, och lösningarna var därför också endast momentant giltiga. En nationellt gällande timplan är också i det perspektivet otänkbar, eftersom en sådan bygger på en tidsstruktur som förutsätts gälla mer permanent.

Enligt Toulmin inleddes övergången från modernitetens första till dess andra fas under 1500-talet. Istället för mångfald betonades nu i allt högre grad enhetlighet, och fokus flyttades från olika fenomens tidsbundna karaktär till de tidlösa och permanenta strukturer som antogs bära upp dem. Det var dock först under 1800-talets andra hälft, som detta alltmer kom att prägla svenska skolpolitikers syn på skola och utbildning. Den statliga skolinspektionen, som inrättades vid 1860-talets början, hade t.ex. till syfte att bidra till formandet av en enhetlig folkskola. Skolinspektörerna instruerade lärarna att upprätta läroplaner, så att barnen visste ”hvarmed de för hvarje stund skola sysselsätta sig”, men till

[16] Johansson, U. (1994).

[17] Toulmin, S. (1990).

att börja med färgades deras uppfattning fortfarande i hög grad av den första moderniteten: de ansåg exempelvis att skiftande lokala förhållanden omöjliggjorde en mer allmänt gällande läsordning. Den andra modernitetens rationalitet kom dock successivt att i allt högre grad prägla skolinspektörernas tänkande; snart förklarade de exempelvis att samma läseordningar borde gälla för likartade skolor inom samma stift. De upprättade även förslag till timplaner och kunde med tillfredsställelse konstatera att de flesta lärare höll sig till dessa. Men de noterade också, att bristen på en allmän plan och ordning för undervisningens bedrivande utgjorde ett hinder för folkskolans fortsatta utveckling. 1878 års normalplan för folkskolan skulle råda bot på den bristen.[18]

Standardisering och likriktning blev alltså i allt högre grad ledstjärnor för den statliga skolpolitiken, och i sådana strävanden har *tiden* fungerat som ett viktigt styrinstrument. 1878 års normalplan innehöll bl.a. veckoscheman och därmed också timtal för de olika ämnena. Den tidigare årskurslösa undervisningen ersattes av klassundervisning, där barn i samma ålder i normalfallet fördes till samma klass. Genom 1882 års förnyade folkskolestadga fastställdes en slags skolplikt som omfattade åldrarna från sju till fjorton år. Sex år i folkskolan upphöjdes till norm, även om avvikelserna från den normen var många.

Reglerna för statsbidragen till folkskolans verksamhet blev allt mer styrande för skoltidens användning. Dels skulle församlingarna erbjuda tillräckligt mycket skoltid, och terminernas och skoldagens längd reglerades mycket minutiöst. Dels skulle skoltiden användas på ett bestämt sätt genom att fördelas mellan olika ämnen. Att bryta mot den tidsordningen kunde resultera i uteblivna statsbidrag, och då hjälpte det inte att lärarna på sina håll protesterade mot försöken att ”stöpa dem alla i samma form”.[19] Toleransen av olikheter minskade, och i den andra modernitetens anda sattes enhetlighet i mångfaldens ställe.

Skolbetyg som uttryck för den andra moderniteten

Den andra modernitetens enhetssträvanden tog sig starka uttryck inom det religiösa livet.[20] Den svenska staten startade genom kyrkan en kampanj för att fostra rätt- och (nota bene) liktänkande kristna medborgare. En enhetlig norm för detta upprättades, och vid husförshören betygsattes människorna och deras förmåga att läsa innantill i den heliga skrift i förhållande till den normen. Också i andra avseenden klassificerades människorna som mer eller mindre normala respektive avvikande genom omdömen som flitig eller lättjefull, innehar ett gott eller trögt minne respektive gott eller svagt förstånd.[21]

Husförhörslängdernas betyg utformades således i enlighet med den andra modernitetens tänkande, och detsamma har alltsedan dess gällt skolans betygsättning. I läroverken infördes i 1820 års skolordning en femgradig betygsskola enligt vilken både insikter, flit, seder och uppförande bedömdes. Under århund-

---

[18] Ibid, 1994.

[19] Johansson, U. (1987).

[20] Toulmin, S. (1990).

[21] Johansson, E. (1989).

radets gång kom läroverket att spela en allt större roll i den meritokratiska samhällsordning som nu trädde i adelsväldets ställe: Mottot var ”åt var och en efter förtjänst och inte efter börd”, och betygen skulle mäta den personliga förtjänsten. Därmed ökade betygens betydelse som *urvalsinstrument*, och läroverkens uppgift blev att skilja nationens agnar från dess vete. Därför måste betygen vara rättvisa, rättvisande, jämförbara och likvärdiga i skolor av samma slag runt om i landet.[22] Hur detta skall åstadkommas har alltsedan dess emellertid varit en lika omdiskuterad som svårlöst fråga.

Betygssättningen i folkskolan gällde till att börja med inte elevens kunskaper utan ”förstånds-, känslo- och viljeliv, samt stundom även hans fysiska utrustning”.[23] Snart introducerades emellertid även kunskapsbetyg, och vikten av att kriterierna för dessa byggde på enhetliga normer ökade, när förslag på att folkskolebetygen skulle ersätta inträdesproven till läroverket började formuleras. 1940 års skolutredning slog exempelvis fast att den obligatoriska skolan inte kunde undandra sig uppgiften att klassificera eleverna efter anlag och fallenhet samt rangordna dem för att avgöra vilka som skulle antas till högre skolor.[24]

I det sammanhanget blev Fritz Wigfors en centralfigur med sitt arbete att utarbeta centrala standardprov för folkskolan.[25] Han drog också upp ritningarna till ett relativt betygssystem, och de relativa betygen, som byggde på normalfördelningens abstrakta normer, är ett barn av den andra moderniteten. Detsamma gäller betygen i våra dagars grundskola: visserligen uttrycks normen nu med hjälp av andra måttstockar, men själva visionen om en enhetlig norm har inte övergivits.

Jämförbara betyg förutsätter att normen blir synlig, men därmed blir det också tydligt vilka som avviker från den. Examinationer, identifieringar av avvikelser och åtgärder för att rätta till svagheter utgör en del av alla de normaliserande processer, i vilka våra beteenden och identiteter formas. Betygen har därför i en bemärkelse alltid fungerat som ett mer eller mindre kraftigt verkande disciplineringsmedel: för den (och det gäller förmodligen det stora flertalet) som inte vill bli betraktad som avvikare, gäller det att göra och kunna det samt vara den person, som normen definierar.

Skoltiden i den tredje moderniteten – en återgång till den första?

Den andra modernitetens sätt att tänka om skolans styrning dominerade länge skolpolitiken, och det låg till grund för och förfinades i de skolreformer som i demokratiskt och jämlikhetsskapande syfte genomfördes efter andra världskriget. Jämlikhet och enhetlighet var i det närmaste synonyma begrepp, och standardisering och likriktning av skolans innehåll och arbetsformer var statliga instrument för att förverkliga de politiska visionerna om det jämlika samhället.

---

[22] Florin, C. & Johansson, U. (1993).

[23] SOU 1942:11. Carita Hassler–Göransson beskriver läget på betygsfronten i en av bilagorna.

[24] Andersson, H. (1991).

[25] Ibid.

Följaktligen innehöll de första läroplanerna för grundskolan detaljerade timplaner och anvisningar för undervisningen i de olika ämnena.

Enligt Toulmin har moderniteten i våra dagar emellertid övergått i en tredje fas, som i mycket innebär en renässans för den första moderniteten.[26] Tron på att det finns ett enda bästa och generellt sätt att ordna verkligheten på har underminerats, och den lokala kontextens betydelse betonas åter. Skolans vardag ses nu som alltför komplex för att låta sig administreras på ett likformigt sätt, oberoende av lokala förhållanden och de olikheter, som kännetecknar alla de människor som ingår i dessa. Liksom under modernitetens första fas ska hundra blommor åter blomma. Målstyrning har ersatt den centrala regelstyrningen, och staten har överlåtit till de lokala myndigheterna att avgöra, hur resurser på bästa sätt skall användas och hur tiden ska fördelas mellan olika ämnen och aktiviteter. Det har inneburit att tiden som en fast och generellt strukturerande princip har ersatts med krav på en flexibel tidsanvändning.

Skolan ska dock fortfarande stå i demokratins tjänst, även om innebörden i demokratibegreppet förskjutits och i vissa sammanhang likställs med valfrihet. Jämlikhet talas det inte heller så ofta om i skolsammanhang, utan istället framhålls det att staten och kommunerna ska erbjuda alla elever en *likvärdig* utbildning.[27] Det är dock inte helt klart, om man därmed menar att olikheter i så fall också ska värderas lika. En dylik syn på den saken skulle dock vara ännu ett uttryck för att skolpolitiken präglas av den tredje modernitetens anda.

I dagens mål- och resultatstyrda skola är det ytterst lärarnas professionella ansvar att organisera skolarbetet så att eleverna uppnår de nationella målen i de olika ämnena. Och eftersom olika elever behöver längre eller kortare tid för detta, skulle den yttersta konsekvensen av detta tänkande bli att varje elev har sin egen timplan. I det perspektivet är försöken med slopandet av den nationella timplanen en logisk konsekvens. I en mening är dock tanken att slopandet av timplanen ska leda till *ökad* jämlikhet mellan elever: alla elever i den obligatoriska skolan ska åtminstone kunna få betyget godkänt och ges möjlighet att nå upp till den för alla gemensamma normen. Den andra modernitetens tankar om enhet lever också kvar i fastställandet av enhetliga nationella kriterier för de olika betygsstegen. Men om varje elev så att säga får sin egen timplan, så får var och en även sin egen läroplan. Därför ökar kanske olikheterna inte bara mellan olika skolor utan också mellan elever inom en och samma klass inom samma skola. En ytterligare komplikation är att den totala skoltiden fortfarande bygger på en enhetlig norm och är densamma för alla, vilket kan göra det svårt för vissa att nå upp till de nationella målen i alla skolans ämnen.

Med denna historik som bakgrund ska vi nu förflytta oss till nuet och några av de skolor som deltar i timplaneförsöket. I de avsnitt som följer redovisas resultatet av de olika delstudierna. I ett avslutande avsnitt sammanfattar vi resultaten och relaterar dessa till utvärderingsstudiens övergripande frågor. Vi kommer också att diskutera resultaten i förhållande till Toulmins teser om modernitetens olika faser.

---

[26] Toulmin, S. (1990).

[27] Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000).

RESULTAT

STANNA TIDEN

Om jag kunde stanna tiden
skulle jag stanna tiden
på proven i skolan
jag skulle sova länge
på morgonen
och inte oroa mig för
att komma för sent
Tänk så mycket lättare
allt skulle bli,
om jag kunde stanna tid

Flicka, åk 6

Så började det hela: om motiven för att delta i timplane-försöket

Detta och följande avsnitt bygger på gruppintervjuer med politiker och förvaltningschef (en intervju), distriktschefer och utvecklingsledare (en intervju) samt skolledningar på försöks- och referensskolorna (sex intervjuer).

Initiativet till att medverka i timplaneförsöket togs av tjänstemännen och politikerna inom kommunen, som utarbetade en ansökan om deltagande, men lärarna på de enskilda skolorna fick själva ta ställning till om de skulle medverka eller ej. Det enda kravet var att personalen skulle vara enig om beslutet. Kommunens skolansvariga gav inga direktiv om utformningen av den timplanelösa skolan, men de hade ändå vissa föreställningar om hur möjligheterna till en friare tidsanvändning skulle kunna utnyttjas. Så hade exempelvis den politiskt ansvariga nämnden i kommunen diskuterat möjligheterna av att utöka tiden för idrott vid kommunens skolor, och vissa skolor hade redan på eget initiativ infört mer idrott på schemat. Timplaneprojektet sågs därför som en möjlighet att legitimera sådana åtgärder och att fortsätta den diskussionen.

På de skolor, som beslöt att inte delta i försöket, kan det ha funnits en oro för att det egna ämnets status eller underlaget för den egna tjänsten skulle bli lidande. En annan faktor av betydelse var lärarnas arbetsbelastning vid den aktuella tidpunkten. De skäl, som ledningen för de två referensskolorna anför, tyder på att lärarnas arbetssituation, exempelvis införandet av s.k. stugverksamhet eller annan ”timplanelös” undervisningstid[28], vid den aktuella tidpunkten lett till andra prioriteringar. Det fanns helt enkelt ingen ork över för att engagera sig i försöksverksamheten.

Eftersom skolledarna sattes att sköta förankringsarbetet, kan deras inställning haft avgörande betydelse. Den individuella lönesättningen kan ha påverkat lärare att delta i försöket, eftersom lärarlönerna i viss mån kopplas till utvecklingsbenägenheten. Samtliga skolledare lyfter dock fram legitimeringsfunktionen som huvudorsak till att man gick med i projektet. En av dem uttrycker det så här: *Timplaneförsöket är ett alibi för det vi redan påbörjat. Timplanen är ett av de stora hindren mot att kunna jobba ämnesintegrerat och att jobba i lag. Försöket ger en legitimering av idéer vi haft.*[29] På en annan försöksskola utgör försöket en förlängning av ett projekt om portfolioutveckling, som under ett års tid pågått på skolans lägre stadier. Åsikten om att vissa barn behöver mer tid än andra har också varit avgörande för engagemanget i timplaneförsöket, eftersom man menar att detta bör ge större möjligheter till tidsindividualisering. Vi noterar att sådana tankar på skolnivå ligger i linje med de motiv som på central statlig nivå anförts för att avskaffa timplanen.[30] Men också skäl av annan karaktär bidrog på vissa håll till beslutet om att delta i försöket. Vid en försöksskola hade lärarna för de

---

[28] I både försöksskolor och referensskolor används olika uttryck för inslag av timplanelös undervisningstid. Graden av styrning från lärarnas sida kan variera från t.ex. eget arbete där elever kan jobba fritt utifrån egna önskemål till ämnesstugor som styrs upp av lärarna. Fortsättningsvis används benämningen arbetspass för dessa inslag.

[29] Samma uppfattning framförs vid försöksperiodens slut av lärarlag vid två försöksskolor.

[30] SOU 1997:121.

tidigare åldrarna F-6 stort intresse att medverka, vilket gjorde att lärarna för år 7-9 närmast av solidaritet med sina kolleger i F-6 beslöt att ställa upp på försöket.

Yttre och inre ramar för elevernas tidsanvändning

Detta avsnitt grundas på intervjuer med samma personer som i det föregående. Här har också information som gruppintervjuer med lärare gett använts. Vidare har lärare vid de sex skolorna intervjuats, varvid 13 gruppintervjuer genomförts (åtta på försöksskolorna och fem på referensskolorna).

Yttre ramar

För både försöks- och referensskolorna finns vissa *yttre ramar för tidsanvändningen*, som varken elever eller lärare kan påverka. Den tidtabell, som gäller för *skolskjutsarna,* bestämmer när skoldagen tidigast kan börja och när den senast kan sluta. Det är ju också en enormt stor och kostsam apparat av kommunikationer, som måste tas i bruk för att transportera alla elever till och från sina respektive skolor. En permanent tidsstruktur styr hur den opererar, eftersom kostnaderna annars skulle bli ännu högre och administrationen ännu mer komplicerad och tungrodd.[31] Regeln är att alla i en klass slutar och börjar vid samma tidpunkt, men undantag finns. Vid en skola tillämpas exempelvis flexibel skoldag, där eleverna kan få komma när de vill på morgonen.

Tillgången på lokaler är en annan ramfaktor. Laborativa ämnen, idrott, hemkunskap och bild har fasta positioner på schemat, eftersom de kräver speciellt utrustade lokaler, som måste bokas i förväg. De ämnena utgör således fixa tider, kring vilka andra aktiviteter grupperas veckovis. Matsalar, samlingsrum och fikarum är andra begränsande utrymmen, som man måste ta hänsyn till när skoltidens fördelning planeras.

I ett elevperspektiv behöver skoltid inte nödvändigtvis innebära att en lärare är närvarande, utan eleverna skulle kunna schemaläggas för lärarlösa lektioner. Detta förekommer dock inte i något av våra lärarlag, utan alla verkar utgå från att skoltid per definition kräver en lärares närvaro.[32] Det lokala arbetstidsavtalet blir därför en yttre ram, som bestämmer hur mycket undervisningstid som maximalt kan läggas ut.

Tillgången på olika slag av lärarresurser styr också skoltidens fördelning mellan exempelvis individualiserad undervisning och undervisning i större grupper. Mål, riktlinjer och bestämmelser i den lokala skolplanen skulle också

---

[31]Kommunens utgifter för skolskjutsar inom grundskola, särskola och förskola är 21,5 milj. Totalt är det nästan 2500 skolbarn (knappt 30 procent av alla grundskoleelever), som dagligen sätter sig i bussar och taxibilar för att ta sig till skolan. Enbart taxibilarna kör sammanlagt ca 120 000 mil per år! Det gäller också att administrera skolskjutsar för barn med ”växelvis” boende, att se till att kostnaderna bokförs på rätt sätt, busskorten används på rätt sätt, bussbolagen får en riktig ersättning och att kostnaderna bokförs på rätt kontoställe. (Källa: Telefonsamtal med en kommuntjänsteman som ansvarar för skolskjutsarna, 2005-01-18.)

[32] Lärarlösa lektioner kan dock inte inräknas i den garanterade undervisningstiden, eftersom denna enligt grundskoleförordningen skall bestå av lärarledd undervisning. Jfr SFS 1997:599. *Grundskoleförordningen*, 1 kap, § 2.

kunna påverka hur skoltiden används, men både kommunledningen, skolledarna och lärarna menar att kommunen ger stor frihet till lärarna att själva bestämma om undervisningsinnehåll och arbetssätt. I det avseendet agerar kommunledningen i enlighet med de statliga intentioner, som bl.a. uttrycks i Skolkommitténs slutbetänkande: tanken med decentraliseringen av skolan har inte varit att flytta besluten om skolans pedagogiska inriktning från centrala till kommunala byråkratier, utan decentraliseringen ska istället nå ända ut till de enskilda skolorna. Därför skulle försöksverksamheten vara förfelad, om den nationella timplanen ersattes med en kommunal timplan.[33]

Kommunen styr framförallt genom sin resurstilldelning, vilken enligt lärarna är alltför knapp samtidigt som den inte tar hänsyn till de olika skolornas särdrag. Vikande elevunderlag på vissa landsbygdsskolor innebär exempelvis att de intäkter som genereras av skolpengen minskar, och därmed krymper även underlaget för lärartjänster. Lärarnas ålder har också betydelse för personaltätheten. Eftersom äldre lärare vanligtvis har högre lön än unga, blir personaltätheten lägre i ett lärarlag med hög medelålder.

Inre ramar

De yttre ramarna bestämmer storleken av det utrymme som lärare och/eller elever har att själva bestämma över skoltidens användning. Den nationella timplanen tillhandahåller i det avseende ett stort frirum, men försöket med dess slopande syftar till att ytterligare öka det utrymmet, vilket gör inre ramar än mer intressanta.

Schemat

Från ansvarigt håll framhålls det dock, att en slopad timplan inte innebär att försöksskolorna kommer att sakna en tidsdisposition, bara att de själva får bestämma över denna.[34] Skillnaden kan också uttryckas så här: i den regelstyrda skolan var timplanen starkt styrande för schemats utformning, och därmed hade schemat karaktären av en yttre ram. För de skolor som deltar i försöket med att avskaffa timplanen blir schemat istället en inre ram för arbetet, som olika lokala aktörer kan påverka. Schemat är således fortfarande ett instrument som styr tidsanvändningen, men dess utformning varierar mellan skolor och ibland även mellan klasser inom samma skola. Här nedan ska vi i grova drag ge en bild av detta.

Schemat bygger på principen ”var sak på sin plats och på sin tid”, och den principen styr framförallt högstadiets traditionella ämneslektioner, där hela klassen samlas i ett rum och alla ägnar sig åt samma ämne. På högstadiet bestämmer schemat dessutom var olika lärare ska befinna sig och vid vilken tidpunkt. Under lektionen är det dock läraren som på ett övergripande plan bestämmer vad eleverna ska syssla med: de förväntas lyssna på gemensamma genomgångar och arbeta med ämnesanknutna uppgifter.

---

[33] SOU 1997:121, kap 3 och 5.

[34] Ds 1999:1, s 49.

De aktiviteter, som pågår under den schemalagda tiden, följer en mer eller mindre permanent tidsstruktur. I vissa arbetslag är denna dock endast temporär, och i det avseendet går det en skiljelinje mellan två arbetslag vid försöksskolor och övriga arbetslag. För elever som tillhör de två förstnämnda arbetslagen anger schemat främst *var* de ska befinna sig, *när* och *med vilka* de ska vara men *inte vad* tiden ska ägnas åt. I övrigt nyskapas schemat exempelvis från vecka till vecka, och istället för schemat uppges elevernas behov styra vad tiden används till. För övriga försöksskolor och för referensskolor anses schemat ha en mycket styrande och samtidigt negativ funktion för tidsanvändningen, även om det kan vara möjligt att byta tio minuter mellan olika ämnen. Schemat är känsligt för störningar/överskridanden, och den låsta tidsanvändningen kan orsaka stress. Inte bara eleverna utan också lärarna måste exempelvis infinna sig i tid till sina lektioner, och vid provtillfällen måste eleverna bli klara med uppgifterna inom en viss tidsram för att hinna till nästa lektion.

Som tidigare framkommit står orsakerna till schemats låsta positioner att finna i det hårda trycket på vissa lokaler och nödvändigheten av att samordna skolskjutsar. Annat som påverkar schemaläggningen är exempelvis att deltidsanställda ska ha sammanhållen arbetstid. Ibland tas även hänsyn till föräldrars önskemål. Schemat verkar dock spela en mindre roll på lägre skolstadier, där endast ett fåtal lärare är inblandade i undervisningen av en klass, samt i små skolor, där antalet elever inte är så stort. Sammantaget tyder detta på att schemat, och därmed tiden som permanent struktur, är viktigare ju fler personer som är inblandade. Något förenklat styr ju schemat en massa kroppars rörelse, och det är kanske nödvändigt med en viss samordning av den rörelsen, för att inte kaos skall utbryta.

Ämnen och ämnesintegration

Vad eller vilka bestämmer då hur stort utrymme olika ämnen och aktiviteter får på schemat? Rektorer och studierektor vid försöksskolor tror i allmänhet, att de trots allt sneglar på den nationella timplanen, när de varje vår lägger förslag till scheman: Rent konkret gäller det ju att besluta om hur många minuter som skall läggas ut per vecka i olika ämnen. Det finns dock exempel på att lärarlagen inom vissa bestämda ramar själva fyller schemat med innehåll, vilket kan leda till att skoltiden disponeras olika för samma årsklasser inom samma skola.

Kommunens skolledning anser att den nationella timplanen fortfarande existerar som en mental struktur i många lärares huvuden, och i så fall skulle den fortfarande fungera som en *yttre* ram för tidsanvändningen. Några lärare vid försöksskolorna ger uttryck för en liknande uppfattning:

> *Vi gamlingar tänker fortfarande på timplanen, det är klart. Någonting måste man utgå från när man sitter fyra personer och ska dela på tid, både ämnesmässigt och tidsmässigt, för att kunna dela på tiden som eleverna ska ha.*[35]

Lärarna i vissa ämnen använder själva ibland uttryck som att de ”ger tid till” eller ”tar tillbaka tid från” exempelvis arbetspass. Detta förefaller bygga på en

[35] Lärare vid försöksskola.

uppfattning att de eller deras ämne *äger* en bestämd tidsmängd och att den mängden bestäms av timplanen.

Antalet ämnesföreträdare påverkar vad arbetslaget beslutar att prioritera. Som ensam ämnesföreträdare upplevs det vara svårt att argumentera för att arbetslaget ska ägna extra tid åt just ens eget ämne. Istället styr intressen inom arbetslaget vad man ägnar mer tid åt och vad som får stryka på foten. Om det exempelvis inom ett arbetslag finns flera som är idrottsintresserade men ingen eller endast någon som är musikintresserad, ägnas mer tid med eleverna åt idrott och idrottsrelaterade aktiviteter medan musiken hamnar i skymundan.

Ett motiv för att avskaffa timplanen har varit att denna setts som ett hinder för en ämnesövergripande och temainriktad undervisning.[36] Därför är det intressant att notera att både försöks- och referensskolorna har överfört tid från ämnesspecifik undervisning till arbetspass. Omfattningen av dessa varierar mellan olika arbetslag; för exempelvis sjundeklassare varierar detta från ca 5 till ca 55 procent av en skolveckas tid. Arbetspassen tenderar också att tidsmässigt sett vara mer utbredda på lägre än på högre skolstadier.

Arbetspassen ägnas dock vanligen inte åt temastudier, utan eleverna arbetar företrädesvis med olika ämnesspecifika uppgifter. Kursplaner, betygskriterier, läromedel och målbeskrivningar är ju fortfarande ämnesspecifika, vilket i högre grad än den nationella timplanen ses som hinder för att sudda ut ämnesgränser. Dessutom anser lärarna att vissa ämnen, exempelvis språk, bygger på en ämnesspecifik logik vad gäller sekvensering och struktur, vilket gör det nödvändigt att bearbeta dem var för sig.

En något oväntad skillnad mellan referensskolor och majoriteten av försöksskolorna kan dock identifieras i fråga om ämnets betydelse. Lärarna på försöksskolorna menar att arbetspassen och organiseringen i arbetslag inneburit att det egna ämnet eller ämnena blivit viktigare, genom att olika ämnen så att säga ställs mot varandra. När timplanen inte längre bestämmer den nedre gränsen för ett visst ämnes utrymme, får lärarna ägna *mer* tid nu än tidigare åt att försvara sitt ämne. I kampen om tid och ämnen gäller det att inte förlora för mycket, eftersom en förlust kan göra det än svårare att uppfylla målen i de olika ämnena.

[36] Ds 1999:1, s 40.

Skolans vardagstid: om tidsanvändningens inre dynamik

I detta kapitel ska vi belysa tidsanvändningen och tidsdisciplineringen i skolans vardag, d.v.s. i de processer där lärare och elever är aktiva. Vi ska beskriva vad som händer i klassrum och lärarrum. Empiriskt underlag har insamlats genom fältarbete i tre skolor för år 7-9, två försöksskolor och en referensskola. Den empiri som här används utgörs av observationer, som gjorts i enlighet med Geertz klassiska vetenskapsteoretiska diskussion.[37] De syftar till att fånga ett socialt skeende i en specifik kontext med fokus särskilt riktat mot vad de involverade faktiskt gör. Observationerna ligger till grund för så kallade täta beskrivningar (thick descriptions), som koncentreras på vad Geertz kallar ”the structures of signification”.[38]

Framställningen nedan är därför huvudsakligen deskriptiv och empirinära, men med analyserande och diskuterande inslag. För att åskådliggöra signifikanta uttalanden och formuleringar återges kursiverade exempel. Vi vill dock framhålla att dessa inte alltid är direkta citat, utan ibland har uttalanden modifierats för att göra det omöjligt att identifiera våra informanter. Genom att observera hur olika personer handlar vill vi komma åt det betydelsebärande och den inneboende logiken i olika situationer. Enskilda personers handlingar i sig är därför inte intressanta annat än som uttryck för den logiken.

Analysen av processer i klassrum baseras på totalt 19 observationer, som genomfördes hösten 2003. Först gjordes en testobservation med två observatörer, varefter fältanteckningar jämfördes och diskuterades. Övriga observationer fördelades mellan de två observatörerna. Observationernas längd varierar mellan ca 30 och 90 minuter beroende på gällande veckoschema.[39]

Även analysen av processer i lärarrum baseras på totalt 19 observationer, varav 14 i lärarlag på försöksskolor och 5 i lärarlag i referensskolor, fördelade över hela undersökningsperioden. Merparten har genomförts av en observatör men i några fall har två deltagit. Observationstillfällena har varierat i tidsomfattning, och en snittid om cirka två timmar kan anges som riktmärke. I en mening kan observationerna hellre beskrivas som fältarbete. Som observatörer av lärarlagsmöten eller undervisningstillfällen har vi också haft möjlighet att ta del av lärarlagets spontana inre arbete.

Redan inledningsvis kan också ett huvudresultat framhållas. Bortsett från enstaka undantag visar vår studie inte på några väsentliga skillnader mellan försöks- och referensskolor. Framställningen gäller därför gemensamt för försöks- och referensskolor, och undantagen presenteras där sådana finns.

---

[37] Geertz, C. (1973).

[38] Ibid, s 9.

[39] Dessa observationer är tidigare rapporterade i From, J. & Holmgren, C. (2004), som delar av framställningen nedan bygger på.

Det timplanelösa klassrummet

När undersökningen påbörjades, hade alla tre skolorna överfört tid från traditionella ämnesbaserade lektioner till arbetspass, där eleverna själva väljer vilket ämne de ska arbeta med. Vid undersökningsperiodens slut varierar omfattningen av arbetspassen mellan skolorna (2-15 timmar), men även mellan arbetslagen inom en och samma skola är variationen stor (0-4 timmar). Eftersom arbetspass inte finns föreskrivet i timplanen, kan de förstås som en timplanelös företeelse. Notabelt är att de försiggår både inom och utom försöket med timplanelös grundskola; arbetspass är ju inte heller förbjudet i timplanen. Veckoschemat i övrigt är mer traditionellt ämnesstrukturerat.

Det typiska arbetspasset

Arbetspassen förlöper enligt ett mönster som, med fokus på vad lärare och elever gör, kan beskrivas från början till slut. Ett typiskt arbetspass utspelas som följer: Läraren går omkring utanför klassrummet och manar på eleverna att gå in och sätta sig; *Nu börjar vi.* Efter fem till tio minuter efter utsatt tid har eleverna satt sig ner, och då pratar läraren i cirka tio minuter. Om något särskilt är på gång, vilket kräver speciell information, så avhandlas det först. Därefter ger läraren en översikt över vilka arbetsuppgifter som är aktuella och andra instruktioner som behövs för elevernas arbete under passet: *Sitt ner, och när du behöver hjälp så skrik inte, utan räck tyst upp handen när du ser att jag är färdig hos någon annan!* Som avrundning frågar läraren: *Vad ska du arbeta med? Var ska du sitta?* Vissa rekommendationer ges som exempelvis: *Spara inte allt arbete till någon annan gång!* Eller: *Detta är sista tillfället innan skrivningen!*

När läraren pratat färdigt, blir det en stund av liv och rörelse. Elever går in och ut ur rummet eller omkring i rummet och pratar med varandra: *Vad ska du jobba med? Har du gjort den här uppgiften? När ska den här uppgiften lämnas in? Jag satsar på VG på den här uppgiften.* Efter detta kommer en relativt lugn period då eleverna börjar jobba individuellt, i par eller i en liten grupp. Genast uppstår en variation i vad de ägnar sig åt. Några arbetar koncentrerat med olika typer av skolarbete, några pratar med varandra medan andra bara sitter eller hänger över skolbänken. Inledningsvis går läraren omkring tämligen raskt bland alla elever, i en kombination av kontroll och uppmuntran; *Vet du vad du ska göra? Är allt klart? Jobba på med det där! Du måste göra något!*

När arbetet väl är igång, det vill säga när de flesta eleverna verkar sysselsatta, sänker läraren tempot. Nu stannar läraren längre hos varje elev eller elevgrupp. Ibland sätter sig läraren ner, svarar på frågor och diskuterar med eleverna. Emellanåt måste läraren mana på elever att arbeta: *Skriv det här nere! Visa mig vad du gjort så här långt! Du måste ha gjort det här klart inom en halvtimme!*

Ljudnivån höjs allt eftersom arbetet fortskrider. Då och då blir surret för högt och läraren vänder sig till hela gruppen och hyssjar: *Ssch! Sänk rösten! Tänk på ljudnivån!* Ibland lämnar läraren rummet, exempelvis för att uppsöka elever som jobbar i andra rum, och när han eller hon återvänder föranleder ljudnivån omedelbart en tillsägelse. Parallellt med arbetet, det vill säga skolarbetet, pågår en mängd andra aktiviteter. Elever för personliga samtal med varandra eller läraren, och dessa kan röra allt från den senaste filmen eller planer inför helgen till

kärleksproblem. Andra lyssnar på musik, är ute på Internet, vilar, retas med någon eller dräller omkring. En del elever varvar skolarbetet med dessa andra aktiviteter, medan andra koncentrerar sig på det ena eller andra. Med andra ord är det stora skillnader i hur eleverna använder tiden under arbetspass.

Arbetspassets avslutning liknar ett utmynnande i intet. Engagemanget för skolarbetet minskar, och övriga aktiviteter trappas ned. Eleverna småpratar och väntar. Läraren har slutat mana på elever att arbeta. Det sista som händer är att läraren förklarar att arbetspasset är slut.

Det timplanelösa klassrummets dolda läroplan

Variationen av aktiviteter mellan elever i samma rum, och utanför, gör det svårt att tala om skolklass och klassrum.[40] Eleverna förväntas vara självstyrande, oavsett vad de gör och var de gör det. Läraren vänder sig enbart till enskilda elever eller grupper av elever. Förutom hyssjanden, riktar sig läraren endast vid inlednings- och avslutningsprocedurerna till hela elevgruppen. De procedurerna är nödvändiga för att starta upp och avsluta arbetspasset. De är som ritualer, väl kända bland alla involverade. De ska genomgås för att sådan är den naturliga ordningen i skolan, en skolans oskrivna naturlag. Även om allt skolarbete är avklarat, så måste eleverna invänta tecknet från läraren: *OK, arbetspasset är slut!*. En central funktion som läraren har att uppfylla även i det timplanelösa klassrummet är således fortfarande att vara den som håller ordning på och reglerar tiden.[41]

Arbetspassen kan förstås med hjälp av Bernsteins begrepp integrerad kod och samlingskod.[42] I en samlingskod är gränser mellan ämnen tydliga, och överföringen av ämneskunskaper ankommer på läraren. I en integrerad kod är ämnesgränserna försvagade, och en mångfald av relationer mellan lärare och elever upprättas, och det är precis det som kännetecknar arbetspassen. Självreglering är den implicita principen för denna pedagogiska praktik (i motsats till lärarstyrd ämnesundervisning) och detta, hävdar Bernstein, öppnar för en mer genomgripande kontroll:

> In this way more of the pupil is available for control. As a result the socialization could be more intensive and perhaps more penetrating. In the same way as pupils/students defend themselves against the wounds of collection, or distance themselves from its overt code, so they may produce new defences against the potential intrusiveness of the integrative code and its open learning contexts.[43]

Vilka observerbara försvarsstrategier använder eleverna, i det timplanelösa klassrummet, för att värja sig mot denna mer djupgående disciplinering? En väsentlig strategi kan kallas 'verka upptagen'. Eftersom det synbara betonas, inriktas lärarens kontroll mot vad eleverna gör. Den som uppenbarligen inte gör något, det vill säga inte ägnar sig åt skolarbete, tilldrar sig lärarens

---

[40] Liknande resultat påvisas bl.a. av Jedeskog, G. (2001).

[41] Jämför Jackson, P. (1968); Broady, D. (1998).

[42] Bernstein, B. (1977; 2000).

[43] Bernstein, B. (1977), s 109.

uppmärksamhet och missnöje.[44] Ett sätt att undvika detta är därför att se ut som om man sysslar med skolarbete, även om man inte alls gör det. Exempel från observationerna är att sitta med näsan i boken en hel lektion utan att vända blad, att sitta vid datorn uppslukad av ett spel eller en hemsida och snabbt byta till ett skolarbete när läraren närmar sig eller att skriva ner några ord, sudda ut dem, skriva dem igen, osv. Så länge eleven inte pratar med någon annan och verkar vara upptagen, låter läraren eleven vara ifred. Läraren uppsöker självmant enbart elever som arbetar ihop eller pratar med varandra.

Att upprätta och upprätthålla ordningen

Administration förefaller vara ett nödvändigt villkor för arbetspassen. Planering och beslut angående från vilka ämnen, och hur mycket, tid som ska överföras till arbetspassen måste till. Arbetspassen ska anpassas till övriga mer eller mindre fasta schemapositioner, skolorganisation, osv.

Genomförandet av ett arbetspass kräver också administration. Närvarokontroll, vilken typ av skolarbete och uppgifter som är tillåtna, var det är tillåtet för eleverna att uppehålla sig, hur många lärare som finns tillgängliga, vad varje lärare ska göra och var han eller hon ska hålla till osv, måste planeras, beslutas, samordnas och kontrolleras av lärarlaget. Detta inkluderar och berör även de lärare i arbetslaget som inte deltar i/ger tid till arbetspassen. Eleverna måste å sin sida anmäla sin närvaro, göra daglig och/eller veckovis planering i sina planeringshäften och/eller muntligen med lärarna, gå igenom arbetsböcker, utvärdera hur arbetet fortskrider och sin inställning till arbetet i utvärderingshäftet, osv. Vi förstår detta som en kontinuerligt pågående rekonstruktion av ordning i en vardag, där rutiner inte längre utgör en stabil grund för ordningen.

Dessutom verkar det som mer administration också blir lösningen till olika problem, som uppstår i samband med arbetspassen. Det kan röra sig om att eleverna inte ägnar sig tillräckligt åt skolarbete eller att det blir för stökigt, det vill säga att arbetspassen inte går som planerat. I sådana fall kan det hända att eleverna i förväg måste bestämma och skriva ner det som ska göras vid nästa arbetspass, och få sin planering godkänd av läraren. En annan lösning kan vara att konstruera särskilda uppgifter just för arbetspassen.

Det timplanelösa klassrummet fungerar enligt en praktikens logik, som formas utifrån de existerande villkor som den decentraliserade och målstyrda skolan tillhandahåller, oberoende av om timplanen gäller eller inte. Dessa villkor reser särskilda krav som lärarna måste uppfylla, och i denna skolkontext förefaller en långtgående administration vara ett rimligt sätt att hantera kraven. Exempelvis måste lärare ibland under arbetspassen arbeta med andra ämnen än de utbildats för, men med samma ansvar för elevernas måluppfyllelse. Decentraliseringen av ansvar till lärarna, samtidigt som de är förnekade de resurser som behövs för att uppfylla kraven, försätter lärarna i särskilt dilemma. Lärarnas sätt att hantera detta dilemma är att öka den individuella kontrollen, realiserad som ständigt pågående planerings- och utvärderingsprocedurer.

---

[44] Liknande iakttagelser gör Jedeskog, G. (2001).

Lärarlagets inre arbete

Läraren har alltså bl.a. till uppgift att på olika sätt administrera användningen av elevernas skoltid, men vad är det som styr lärarnas egen tidsanvändning? I det här avsnittet ska vi genom att följa lärarlagets inre arbete belysa den frågan. Detta inre arbete består dels av inplanerade lärarlagsmöten och dels av det spontana kollegiala arbetet i lärarlagens respektive arbetsrum. Dessa rum kallar vi fortsättningsvis lagrum, då alla observerade lärarlag kännetecknas just av att de lärare, som ingår i arbetslaget, har sina arbetsplatser i ett för laget gemensamt arbetsrum. Detta rum kallar lärarna också just lagrum, vilket även markerar att lagrummet är något annat än det (traditionella) lärarrummet. I samtliga lagrum finns, förutom lärarnas enskilda arbetsplatser, också några datorer, något slags mötesbord att samlas kring samt enklare utrustning för kaffe- och tedrickning.

Utöver tiden i klassrummen tillbringar lärarna en väsentlig del av sin arbetstid i lagrummet, och där pågår aktiviteter under en stor del av dagen. Eleverna vet också att det är i lagrummet de ska söka lärare för att ställa frågor, lämna in uppgifter, skaffa material de saknar eller inte har fått på grund av frånvaro, etc. Detta innebär i sin tur att spontana möten mellan lärare och elever samt mellan lärarna sinsemellan hela tiden uppstår i lagrummet. Informationsutbyte och överläggningar lärare emellan sker kontinuerligt, och ideligen dyker det upp ärenden, som kräver direkta beslut och insatser på en kollegial/kollektiv lagnivå. Lärarlaget är så att säga ständigt aktivt.

Akutmottagningen

Lärarlagens inre arbete kan på ett övergripande sätt liknas vid en akutmottagning i full aktion. Även om några ibland hinner sitta ner, är där en ständig rörelse. Nya akuta ärenden dyker hela tiden upp, vilket innebär att pågående ärenden måste avbrytas för att man ska kunna ingripa i nya. Ärendena är av olika art, och kräver olika åtgärder. Uttryckt på ett annat sätt, så har lärarna/lärarlaget flera funktioner att fylla. En sådan är *servicefunktionen*. Elever kommer hela tiden till lagrummet för att hämta nya pennor, återlämna de saker man lånat, låna telefon, lämna meddelanden, och så vidare. Även om enskilda lärare fullgör servicefunktionen måste den ändå sanktioneras i laget, ibland dock genom att laget informeras i efterhand. Laget måste nämligen ha tillräcklig kännedom om tidigare serviceinsatser för att kunna avgöra, om den aktuella efterfrågade tjänsten är rimlig eller om begäran ska avslås. Ett konkret exempel: oavsett vilka lärare, som befinner sig i lagrummet när eleven X kommer in och vill ha en ny penna, måste dessa kunna avgöra om det är rimligt att X får sin nya penna, eller om Xs pennförbrukning är så stor att andra åtgärder måste till. Det kanske till och med finns en beslutad lagstrategi för att hantera Xs slarvighet med pennor.

En annan funktion i samband med elevbesök i lagrummet kan beskrivas som en *elevhuman funktion*. Denna funktion aktiveras av att en bedömning måste göras, huruvida elevers tillfälliga individuella behov kan motivera avsteg från den dagliga verksamheten. Behoven kan röra allt från någon, som är sugen på småprat med lärare, till att bevilja omedelbar befrielse från resten av dagen. I jämförelse med servicefunktionen är nödvändigheten av informationsutbyte inom, och

sanktion från, laget påtagligare, inte minst om det gäller att bevilja ledighet från andra lärares lektioner. I dessa fall räcker det inte heller bara med att svara ja eller nej. Det påkallade behovet kvarstår nämligen om svaret är nej, och om elevens önskan inte kan tillmötesgås måste ersättningsalternativ erbjudas. För att hitta ett annat sätt att tillgodose behovet måste en förhandling till, och lösningen måste vara acceptabel för hela laget. Om exempelvis eleven X, som har hög frånvaro, kommer in och vill gå hem på grund av huvudvärk så kan ett första alternativ bli att X föreslås äta något och sitta en stund i lagrummet för att vila, så att huvudvärken kanske lättar.

En tredje funktion kan benämnas *kuratorsfunktionen*. Denna påkallas inte av elevbesök, utan av att någon i laget reser frågor av typen: *Hur mår X egentligen?* Orsakerna till att någon lärare väcker sådana frågor kan variera, från egna iakttagelser eller samtal med X till att någon elev eller lärare utanför laget berättat något oroväckande angående X. Oavsett orsak blir resultatet dock att andra aktiviteter i lagrummet avbryts och att alla närvarande i rummet istället ägnar den uppkomna frågan sin uppmärksamhet. Frågan måste så att säga utredas i farten. Man utbyter information med varandra om vad man känner till om Xs tillstånd och situation. Även om informationen är att man varken känner till eller har märkt något, ska den delges övriga. Frågan processas i laget tills dess att man beslutat, om man ska vidta åtgärder eller inte samt vad som i sådana fall ska göras och av vem. Om läget för X bedöms som så allvarligt att en lösning inte kan nås lyfts frågan till ett planerat lärarlagsmöte, och besluten berör vad man kan göra fram till dess.

En fjärde funktion kallar vi *utryckningsfunktionen*, vilken föranleds av att laget larmas för omedelbart åtgärdande av akuta disciplin-/ordningsproblem, som orsakats av elever som laget ansvarar för. Det kan röra sig om slagsmål mellan elever eller att elever befinner sig där de inte får/ska vara. Larm kan ha gått om skolkande elever eller elever som skaffat sig tillgång till utrustning de inte får ha, som datorer och liknande. Sådant kräver direkt utryckning, eftersom problemen pågår någon annanstans än i lagrummet, samtidigt som ansvaret för att omedelbart återupprätta ordningen åligger lärarlaget. Ett snabbt beslut utan överläggningar måste därför till, om vem eller vilka som ska rycka ut. Efter utryckning, det vill säga när ordningen är återupprättad, sker återrapportering till laget. Därefter vidtar prövning inom laget om saken är utagerad eller om påföljder måste till, om eventuella strategier för att förhindra upprepning samt om ärendet bör lyftas till ett planerat lärarlagsmöte.

Dessa fyra funktioner åligger lärarlaget som ett kollegialt eller delat ansvar. Även om funktionerna utförs av enskilda lärare, så är dessa enskilda lärare principiellt utbytbara mot övriga lärare inom laget. Funktionerna ska utföras på ett för laget acceptabelt sätt, vilket kräver ett kontinuerligt informationsflöde, processande och beslutstagande inom laget. Lärarlaget befinner sig så att säga i en ständig beredskap för att fullgöra dessa funktioner, därav liknelsen med en akutmottagning. Som akutmottagning är lagrummet ständigt öppet och laget ständigt tillgängligt, samtidigt som lärarna där utför enskilt arbete. Någon rättar prov, en annan förbereder lektioner, en tredje bokar tider för föräldrasamtal, en fjärde sätter betyg, etc. För att akutmottagningen ska fungera måste dock det enskilda arbetet ideligen avbrytas för att istället ofta avslutas hemma på kvällar

och helger. Det är ju också endast enskilda läraruppgifter, som kan fullgöras på den s.k. förtroendearbetstiden utanför den arbetsplatsförlagda arbetstiden.

Planerade lärarlagsmöten

Lärarlagens inplanerade möten kan ses som försök att två gånger per vecka tillfälligt stänga akutmottagningen, och det lyckas för det mesta men inte alltid. Att det lyckas beror på att dessa möten vanligtvis ligger sent på dagen, när eleverna ska ha gått hem, eller tidigt, när eleverna har sovmorgon. Mötena domineras genomgående av elevärenden, och det gäller oavsett vilka punkter som lärarna i förväg satt upp på dagordningen eller på annat sätt bestämt ska behandlas. Med en grov kategorisering kan man säga att det förekommer två typer av elevärenden, nämligen disciplinering och omsorg.

Till kategorin disciplinering hör de elevärenden, som handlar om att få elever att göra det de ska göra, och inte göra det de inte ska göra. Detta rör dels ordningsproblem som stök, bus eller för hög ljudnivå, dels skolarbetet, som exempelvis att elever inte jobbar med rätt saker, inte jobbar på rätt sätt eller inte jobbar tillräckligt mycket eller inte jobbar över huvudtaget. De strategier, som laget utarbetar för att hantera denna problematik, går ut på att öka kontrollen eller sätta in motåtgärder för att öka pressen på elever eller också kombineras de två åtgärderna. Ökad kontroll diskuteras i administrativa termer som exempelvis att skärpa registrering av närvaro, ålägga elever att skriftligt redovisa vad de ska göra och var de ska jobba, eller att oftare kräva in elevers arbetsböcker för kontroll. Beslutade motåtgärder handlar ofta om vad som ska rendera direkta tillsägelser, att införa nya villkor för vissa inslag i verksamheten, att rikta förmaningstal till vissa klasser eller genomföra enskilda samtal med eleven eller föräldrarna eller både och.

Inom omsorgskategorin faller ärendena som rör elever som lider på olika sätt och av olika orsaker. Huvudsakligen betraktas ärendena som psykologiskt relaterade problem, och ofta kopplas de till hemsituationen eller relationerna med kamraterna. Strategierna här går ut på att skaffa mer och bättre kännedom om den aktuella situationen samt att försöka få till stånd stödsamtal med eleven ifråga, och ibland även med föräldrar. Lärarlaget tvingas röra sig i en gråzon i förhållande till andra samhällsinstanser, och ägnar stor tid och möda åt en problematik, som man varken har reella resurser eller kompetens att hantera. Ibland är problematiken snarare en fråga för elevvårdsteamet, där kurator eller psykolog ingår.

Vid vissa elevärenden, oberoende av om det gäller disciplinering eller omsorg, organiserar lärarlaget speciallösningar. Sådana speciallösningar kan bestå av förlängd prao, nivågruppering, undervisning i liten grupp eller enskilt eller befrielse för eleven från vissa ämnen eller ämnesinnehåll. Speciallösningarna handlar således ofta om en sorts omprioriteringar av befintliga resurser. För att organisera exempelvis undervisning med liten grupp eller en enskild elev krävs att andra lärare tar större grupper, vilket innebär att andra elever får minskad lärartid. Varje speciallösning för en eller ett par elever sker således på bekostnad av andra elever. Därför är antalet möjliga speciallösningar begränsat av ramfaktorer. Den reguljära verksamheten kan så att säga endast bära en viss mängd av en viss sort utan att krackelera, vilket i förlängningen skulle leda till ännu större problem.

Sålunda krävs också en prioritering av vilka elevärenden som ska beredas speciallösningar.

Bland de elevärenden, som rör disciplinering och omsorg, finns en tydlig könsdimension. Konkret uttryckt är det med mycket få undantag killar som *stökar omkring*, *slåss*, *ligger över bänkarna*, *är högljudda*, *hafsar igenom uppgifterna om de alls blir gjorda*, *behöver styrning hela tiden* och så vidare. På motsvarande sätt är det med mycket få undantag tjejer som *är alltför osjälvständiga*, *har prestationsångest*, *ätstörningar*, *är håglösa*, *ställer för höga krav på sig själva*, *är så tysta att de försvinner* och så vidare. Med andra ord är det i huvudsak flickor som står för ärendena inom kategorin omsorg, medan pojkarna står för ärenden inom disciplinering.

Att elevärenden i så stor utsträckning dominerar lärarlagets möten, innebär också att nästan ingen tid finns till vad som kan kallas utveckling av undervisningsverksamheten, utöver ovan beskrivna speciallösningar och motåtgärder. Lärarlagen har idéer och förslag på exempelvis nya arbetssätt och arbetsformer, som ibland hinner föras fram, men det blir sällan tid över för en grundlig diskussion av sådana frågor. Uttryck för frustration över dessa sakernas tillstånd är frekvent förekommande under mötena. Om lärarlaget skulle lyckas komma fram till konkreta förslag, stupar dessa dessutom ofta på andra ramfaktorer. Exempelvis är vissa schemapositioner näst intill omöjliga att rubba under löpande termin; detta gäller framför allt idrott men även B-språk och slöjd. Nyttjandet av idrottslokalen ligger så fast, att det är en oomkullrunkelig utgångspunkt också för så pass små tillfälliga förändringar som att öva inför skolans årliga luciatåg.

En dold timplan?

Allt detta lärarlagets inre arbete fungerar också som en integrerande sammanhållande kraft för lärarna. Delaktigheten blir både en social nödvändighet och ett slags socialt tvång. Lagets angelägenheter innebär och förutsätter uppmärksamhet från alla i laget ingående lärare. Otillräcklig delaktighet uppmärksammas också och påtalas öppet lagmedlemmarna emellan. Delaktigheten är ett villkor för det fortlöpande informationsutbyte, processande och beslutstagande, som är nödvändigt för att kunna genomföra lagets åligganden. Vidare måste man så att säga tala med en röst för att lagrummet ska fungera som akutmottagning. Lärarlagets lärare måste sålunda, åtminstone under arbetsdagen, bekänna sig till en gemensam uppsättning av normer och värderingar, och ha ett 'lagaktigt' förhållningssätt. Det integrativt sammanhållande i lärarlagets inre arbete är därför också i en mening likriktande: medlemmarna fungerar i bokstavlig mening som en lagenhet, både när det gäller *vad* man gör samt *hur* och *när* man gör detta.

Från ett perspektiv kan således en nationell timplan förefalla helt betydelselös. Skillnader inom skolor är större än mellan skolor, oavsett om skolan lyder under timplanen eller ej. Exempelvis finns det variationer mellan arbetslagen inom en skola med avseende på hur arbetspassen organiseras, men alla skolor har arbetspass och de följer i stort samma mönster. Att vardagen i det timplanelösa klassrummet i försöksskolorna liknar referensskolans, kan tas till intäkt för att det är något annat än timplanen, som avgör hur tiden används. Detta "något annat"

skulle kunna vara en dold timplan i aktion. I likhet med den dolda läroplanen[45], reglerar då den dolda timplanen tidsanvändningen på ett genomgripande sätt som varje elev (och lärare) måste förstå och kunna greppa för att lyckas. Den elev som inte greppar den, d.v.s. inte använder tiden på rätt sätt, brister i elevkompetens.

Om det finns en dold timplan verksam i det timplanelösa klassrummet, finns många frågor att ställa om resultatet av den fostran som där sker. Bernstein menar att skolan inskärper ”a symbolic ruler of consiousness”.[46] Vad är det i det timplanelösa klassrummet man inte får säga, känna eller undervisas om? Är det samma fostran som tidigare, är det en förändring i grundläggande värderingar eller till och med en förändring av hela människan? Om det är den dolda timplanen, som styr innehållet i denna fostran, gör den nationella timplanen varken till eller från i det sammanhanget.

Från ett annat perspektiv förefaller den nationella timplanen dock vara betydelsefull. I den decentraliserade skolan reglerar timplanen något annat än tid, nämligen sammansättningen av kvalificerade lärare i varje skola. Om exempelvis x timmar i matematik är föreskrivet krävs åtminstone y antal matematiklärare för att kunna utföra matematikundervisningen. Utan timplan finns ingen formellt fastslagen nödvändighet av en tillräcklig mängd ämneskvalificerade lärare. Med andra ord, när den nationella timplanen slopas ligger fältet öppet för arbetsgivarna att anställa de billigaste lärare de kan uppbringa, i stället för lärare med ämnesspecifika kvalifikationer. Detta kan också förstås som ett tecken på en pågående deprofessionalisering av läraryrket.

För den enskilda läraren innebär denna situation att yrkesrollen idag är annorlunda än den traditionella. Förutom att vara undervisare ingår också att vara vakt, kurator, coach och administratör. Detta gäller i både försöks- och referensskolor med ett undantag – lärare i försöksskolor ägnar tid åt att bevaka sin personliga arbetstid. Det är upp till den enskilda läraren att så att säga hushålla med sina arbetstimmar. *Jag kan inte vicka för X på onsdag för jag har slut på timmar* eller *laget är redan skyldig mig en timme* är exempel på denna bevakning. Det tidigare identifierade ”..battle for time and subject…”[47] dvs att lärare på försöksskolor ägnar tid åt att bevaka tid för det egna ämnet, kan alltså kompletteras med att de också ägnar tid åt att bevaka sin personliga arbetstid.

.

[45] Jackson, P. (1968); Broady, D. (1998).

[46] Bernstein, B. (2000), s 36.

[47] From, J., Holmgren, C., Andersson, H. & Ahl, A. (2003), s 551.

Den ideala eleven i skolans värderingssystem

I detta kapitel är syftet att belysa det norm- och värderingssystem som präglar den vardagliga relationen mellan lärare och elev, och fokus ska speciellt riktas på vad det innebär att vara elev. I skolkontexten finns och produceras kriterier som eleven har att uppfylla, kriterier som definierar vad en elev ska göra samt hur och när. Dessa kriterier utgör ett värderingssystem, som en framgångsrik elev måste inkorporera och förkroppsliga för att kunna göra de avvägningar och bedömningar som är rätta just i sitt speciella sammanhang.

Den ideala eleven kan alltså sägas vara en elev, som tänker och handlar i enlighet med skolans värderingssystem. Men detta producerar också sina avvikare: elever som i olika avseenden inte lever upp till kriterierna, betecknas som problemelever, anses ha svårigheter etc. Sättet att benämna och beskriva dessa mindre ideala elever varierar, men det grundas alltid på mer eller mindre explicita kriterier. Innebörder i begrepp som ”goda”, ”mindre goda” eller rent av ”dåliga” elever måste därför alltid relateras till den specifika skolkontext ur vilken värderingssystemet genereras. Alla värderingar grundas således i det sociala och kulturella sammanhang som kontexten utgör, oavsett hur allmängiltiga de än formuleras eller framstår. Det som värderas som positivt och bra eller negativt och dåligt, det är med andra ord positivt, bra, negativt respektive dåligt i skolan. Den framgångsrika eleven är sålunda skol-framgångsrik.

Värderingssystemet är alltså inte fast och fixerat eller evigt och naturgivet utan produceras av och verkar i den dagliga skolpraktiken. Det är något annat än enbart bedömning av kunskaper i skolämnen. Eleven måste hela tiden förhålla sig till värderingssystemet, och ju mer naturligt och självklart detta är för eleven desto bättre är elevens elevkompetens, d.v.s. desto bättre är eleven på att vara elev. På samma vis gäller det motsatta; med bristande elevkompetens är det svårt att lyckas i skolan. Därför finns det anledning att ställa frågan: Hur definieras den framgångsrika eleven i den timplanelösa grundskolan, och vilka kompetenser har de elever som svarar mot det idealet?

Elevkompetenser i det timplanelösa klassrummet

Utifrån observationerna av arbetspassen har vi kunnat urskilja ett system av normer, som bl.a. blir synligt genom att läraren direkt eller underförstått uppmuntrar vissa elevbeteenden medan andra fördöms eller bestraffas. Beroende på förmågan att motsvara normerna kan grovt sett tre nivåer av elevkompetens identifieras, den ideala, den funktionella och den bristande. Under arbetspassen uppfyller eleven med funktionell kompetens vissa krav. Väsentligt är det klassiska kravet att samarbeta med läraren, att uppföra sig väl och vara positiv.[48] Det är tillåtet att prata med andra, så länge det handlar om skolarbete och så länge man inte pratar för högt. Man får röra sig, till exempel för att hämta en bok i biblioteket eller för att använda en dator, bara det inte stör ordningen i rummet. Det finns ganska få uttalade restriktioner, så länge man gör sitt (skol)arbete så gott man kan och inte stör kamraterna, läraren eller den allmänna ordningen.

[48] Jämför Lortie, D. (1975).

Bernstein menar att den integrerade koden ger upphov till ett komplex av kriterier för bedömning av eleverna, där fokus särskilt riktas på inre egenskaper:

> Thus if he has the right attitudes, then this will result later in the attainment of various specific competences. The right attitude may be assessed in terms of a fit between the pupil's attitudes and the current ideology. It is possible, then, that the evaluative criteria of integrated codes with weak frames may be weak as these refer to specific cognitive attributes but strong as these refer to dispositional attributes.[49]

Med rätt inställning och positiv attityd gör eleven med funktionell kompetens rätt saker, som att endast påkalla lärarens uppmärksamhet med avseende på det fortgående skolarbetet, och låter bli att göra fel saker. Eleven använder arbetspassen så effektivt som möjligt, vilket kräver förmågor som självdisciplin, strategisk planering och ansvar. Det centrala nyckelordet är ansvar, som det definieras i och av skolan. Den lägsta acceptabla nivån av att ta ansvar är att försöka; så länge eleven åtminstone försöker, utdelar läraren inga reprimander. Den elev, som på så vis tar ansvar för sin egen tidsanvändning, har alltså en för det timplanelösa klassrummet funktionell kompetens.

För att vara en elev med ideal kompetens är det viktigaste att synliggöra att man får skolarbetet gjort i tid, eller snabbare. Alla belöningar är relaterade till att ha gjort färdigt sina uppgifter före utsatt tid. Om man som elev är klar tidigare än beräknat kan man få särskilda belöningar, som att vila, läsa eller göra något annat som annars inte är tillåtet.

Eleven som saknar funktionell kompetens (självdisciplin, strategisk planering och ansvar), eller ideal kompetens (förmåga att på ett synligt sätt få skolarbetet gjort i tid eller ännu snabbare) klarar inte kraven. För att försöka säkra att en elev med bristande elevkompetens ändå når målen, guidar eller styr läraren elevens arbete. Eleven med bristande kompetens, det vill säga den elev som inte väljer rätt aktivitet, korrigeras. Så länge som eleven själv begriper vad som är rätt och fel, och är villig att göra det rätta, intervenerar läraren inte. Resultatet blir att elever, som saknar den funktionella kompetensen, förnekas möjligheten att skaffa sig denna, medan elever, som redan besitter den, ytterligare kan förfina den. En allvarlig fråga är därför, huruvida vardagen i det timplanelösa klassrummet kommer att kontinuerligt öka klyftan och producera allt större skillnader mellan elever.

Elevomdömen som uttryck för skolans värderingssystem

Under denna rubrik ska vi fördjupa och komplettera den bild som observationerna gett av det norm- och värderingssystem, som präglar den vardagliga relationen mellan lärare och elev. Det empiriska underlaget består av de skriftliga omdömen, som lärarna gör om varje elev i sina ämnen och som sedan ligger till grund för utvecklingssamtal med elever och föräldrar. Då sådana samtal hålls minst en gång per termin görs omdömena lika ofta. Även om det inte råder något enkelt ett-till-ett-förhållande mellan omdömena och värderingssystemet, är det är rimligt att anta att värderingssystemet kommer till uttryck i omdömena.

---

[49] Bernstein, B. (1977), s 109.

Av såväl forskningsetiska som praktiska och tekniska orsaker omfattar det empiriska material, som vi haft tillgång till, samtliga omdömen under undersökningsperioden för ungefär 11 skolklasser. Materialet är fördelat över samtliga tre skolor och samtliga tre årskurser på högstadiet. Då karaktären på materialet är personlig både ur lärarnas och elevernas synvinkel, utelämnas i det följande ytterligheter och enskildheter. Även om dylika kunnat förtydliga analysen ligger fokus för beskrivningen på värderingssystemets vardagliga uttryck och generella logik.

Omfattningen på ett omdöme varierar från några meningar till mer omfattande text med flera stycken. Mycket i omdömena är formulerat i positiva och berömmande ordalag. I omdömena tas även upp brister, hur eleven ska åtgärda brister, tex *gör övningar*, *träna*, *öva mer*, inlärningstips, peppning, etc. Från och med årskurs åtta är vissa omdömen relaterade till betygen, exempelvis vilka uppgifter som krävs eller motiverar visst betyg. Vidare förekommer instruktioner och försök till styrning: *välj xxx* [skolämne] *på arbetspass*, ibland med tillägg som *oftare* eller *ibland*.

Detaljnivån i omdömena visar på ett stort och finmaskigt kontrollnät. I dess maskor fastnar också enstaka händelser av typen: N*är vi skulle arbeta med xxx hann du en mening på 35 minuter, varför?* Eller: P*å den lektionen då du xxx, var det en engångshändelse?* Vidare utpekas vissa provresultat, visst agerande vid en redovisning etc. I motsats till de resonemang, som i debatten ofta förekommer om att det är (alldeles för) lite betyg i skolan, tyder omdömena på att det snarare är tvärt om: småsaker som eleverna gör är ständigt föremål för bedömning. Att eleverna jobbar med uppgifter som är betygsindelade gör de uppgifterna till maskor i kontrollnätet, vilket kommer till uttryck i omdömen av typen: *Du borde inte bara arbeta med G-uppgifter.*

Värdet av att visa sig

I omdömena görs åtskillnad mellan prestation och förmåga/kunskap. Ett par exempel: *har förmågan att jobba på en högre nivå/för ett högre betyg men har ej gjort/visat det.* Eller: *du kan mer än vad du visar*. Vad som antyds är att eleven har kunskaper för ett högre betyg men att detta inte kan konstateras. I och med att eleven ej visat att hon eller han har dessa kunskaper, kan de inte mätas och följaktligen inte heller betygssättas. Det som kan mätas, och sålunda betygssättas, är elevers synliga prestationer. Det räcker inte med att läraren vet att eleven kan mer/annat. ”Merkunskap” existerar inte eftersom den inte kan mätas. I en skolkontext är det den synliga prestationen som möjliggör betygssättning, och därför är den helt avgörande. Kontrollnätet syftar till att förmå eleverna att göra sig så betygssättningsbara som möjligt, att göra sig synliga eller kanske snarare genomsynliga, eftersom just bedömningar av elevens genomsynlighet är så centrala i omdömena.

Att genomsynlighet så att säga är ett grundvillkor, gör det nödvändigt för eleven att visa (upp) sig. Om eleven inte lever upp till det villkoret påtalas det i omdömena att hon eller han är för anonym eller hemlig av sig: *du försvinner i klassrummet*. Det finns olika varianter av att inte visa sig, exempelvis att eleven *låter bli att utveckla sina tankegångar* eller *väljer att inte delta så aktivt*. Andra

exempel på varianter är *vara för tyst*, *inte våga be om hjälp*, *att inte ta för sig*, *hålla en låg profil*.

Att visa sig handlar om att eleven ska visa upp sig för *läraren*. Kommunikationen med läraren ska hela tiden vara obruten, så att läraren är införstådd med vad eleven gör, vad eleven tänker samt hur eleven mår och känner. Detta understryks som ett villkor för att läraren ska kunna hjälpa eleven till så goda resultat som möjligt. I omdömena lovordas elever, som visar sig genom en dialog med läraren: *du pratar med mig om din målsättning*, *du frågar eftersom*, *du visar vad du vill lära dig*. Vid sidan av skolarbetet bör denna dialog också innefatta mer personliga funderingar, glädjeämnen och problem, exempelvis vad det är som gör att eleven ibland *tappar lusten*.

Sålunda är innebörden i kravet på att visa sig inte generell, utan knyts till den specifika skolkontexten. Tre sådana specifika innebörder i att visa är att visa vad man kan, att visa att man tar ansvar och att visa att man har rätt inställning. På samma sätt som skolkontexten bestämmer *vad* som ska visas, bestämmer den också både *hur* detta ska visas och *när* det är passande att visa detta något. Näst intill självklart är att eleven ska undvika att visa sig genom att *störa lektionen* eller *demonstrativt inte delta i* densamma.

Värdet av att visa vad man kan

Som ovan nämnts räcker det inte med att behärska det skolämnesinnehåll som behandlas, eleven måste *visa* att hon eller han behärskar dem. Formuleringar som *du visar vad du kan* framstår närmast som ett erkännande. Det är dock inte tillräckligt att visa vad man kan genom att skriva bra på proven, utan kunskaperna måste också visas i den dagliga praktiken. Hur detta bör gå till framträder också i omdömena. Ett genomgående exempel är att eleven är *muntligt och skriftligt aktiv på lektionerna* och på så vis *delger mig* [läraren] *och klasskamraterna vad du kan och hur du tänker*. Att vara muntligt aktiv är dock något annat än att *surra*, att *flamsa* eller att *dras med i kompisars snack*.

Vidare visar man vad man kan genom att *räcka upp handen ofta* och *ställa många tänkvärda frågor*. Hur frekvent och när, det vill säga vad ordet ”ofta” egentligen betyder, preciseras inte, utan eleven måste uppenbarligen förstå att utifrån skolkontextens egen logik avgöra detta. Uppmaningar som *vill se din hand i luften oftare* eller påpekanden om att eleven *ibland frågar i onödan* eller *inte försökt tillräckligt själv först* är exempel på att eleven inte avläst vad ordet ofta faktiskt betyder. Detsamma gäller för vilka frågor som är *tänkvärda* och därmed värda att ställas eller inte: *du avviker någon gång från det vi håller på med*.

Vidare gäller det för eleven att fortlöpande visa upp pågående arbete, som lösa kladdar och skisser på lösningar, samt ta *tillvara på varje tillfälle till samtal* med läraren. Det är positivt om eleven direkt säger till om hon eller han *känner sig osäker på något*, eller *ber om hjälp*, men innebörden i ordet *direkt* ska nog inte tas bokstavligt: Eleven måste även vänta på sin tur och får inte jaga läraren runt i klassrummet eller avbryta när läraren pratar. Återigen, vad som ska visas samt hur och när det passar bestäms av skolkontexten: *du behöver inte alltid söka bekräftelse hos mig*.

Värdet av att visa att man tar ansvar

Erkännanden av typen *du tar alltid ansvar* avser specifika former av ansvar som dessutom visas på specifika sätt. Tydliga misslyckanden med att ta ansvar är att ofta *glömma pennan*, boken eller annat material, vara för otydlig och förlita sig för mycket på andra samt *försöka komma undan jobbet*. Det ansvar, som eleven ska visa att hon eller han tar, handlar huvudsakligen om skolarbete och tidsanvändning. Det gäller för eleven att arbeta med rätt saker och på rätt sätt, och det är det egna jobbet som ska stå i fokus: *ta ansvar för ditt jobb, bry dig inte om de andra*.

Att visa att man tar ansvar under lektionerna görs genom att *alltid jobba bra* och *alltid göra sitt*. En ansvarstagande elev gör alltid sina uppgifter *och tar verkligen för sig av undervisningen*. Det gäller att *inte låta något störa koncentrationen* och *lägga fokus på rätt saker*, som att *lägga in repetitioner ibland* och *jobba enligt instruktioner*. Att visa att man tar ansvar innebär också att jobba med skolarbete utanför skolan, att man *sköter läxläsningen*, pluggar och *övar hemma*.

Grovt sett finns två säkra sätt att inte ta ansvar när det gäller skolarbetet: att inte jobba med detta och/eller syssla med annat. Att inte jobba inbegriper dels att inte jobba alls, dels att inte jobba tillräckligt. Att vara loj eller *halvsova över bänken* är exempel på det förstnämnda, och att ha *svårt för att komma igång* och *inte alltid göra sitt bästa* exemplifierar det sistnämnda. Andra aktiviteter än skolarbete ses inte positivt, särskilt om de stör ordningen och den allmänna arbetsron. De kan handla om att prata för mycket med kompisarna – *tramsa*, *surra*, eller att *röra sig för mycket i klassrummet*. Även om andra aktiviteter inte stör ordningen är de inte acceptabla, ifall de inkräktar på skolarbetet och gör att eleven får *för lite gjort*.

Ramen för när det passar att visa att man tar ansvar förefaller sålunda ganska snäv, och den kan närmast beskrivas som alltid. Eleven bör inte *ha tankarna på annat håll ibland*. Att *prestera ojämna resultat* eller att *göra ojämna arbetsinsatser* är tecken på bristande ansvar och något som påtalas i omdömena. Just ojämnhet framstår i omdömena som en egenartad problematik och något negativt, som eleven uppmanas åtgärda. Kanske ses detta som en indikation på att eleven inte tar ansvar genom att alltid göra sitt bästa.

En annan norm handlar om vikten av att ta ansvar för sin egen tidsanvändning. Med detta avses för det första att hålla tiden: Eleven ska komma i tid, hinna uppgifter färdigt och lämna in i tid samt genomföra redovisningar under utsatt tid. För det andra avses att bruka tiden i skolan så effektivt som möjligt, att *använda lektionstiden på bästa sätt*. Eleven bör kunna avgöra tidsåtgången för varje arbetsmoment, och om så är nödvändigt *jobba en del hemma för att slippa tidspress*. För effektiv tidsanvändning krävs också att eleven planerar sitt arbete och inte behöver *öda tid på att fundera över vad som ska göras*. Det gäller också undvika att *ibland snacka bort tid i onödan på lektionerna*, eller slösa bort tiden på andra sätt, utan *hålla fast vid uppgiften och planeringen*.

Att *slarva med tidsanvändningen* är att brista i att ta ansvar, medan ett effektivt tidsutnyttjande belönas med friare aktiviteter. Viktigt är att inte *halka efter*, men

samtidigt är det inte bra att *jobba för snabbt ibland*, *ha för bråttom ibland* eller att *vara för forcerad*. Eleven bör se till att *stanna upp och reflektera emellanåt.*

Värdet av att visa att man har rätt inställning

Svaret på frågan om när det passar att ta ansvar är således ”alltid”, och det är också kriteriet för att visa att man har rätt inställning. Om eleven lyckas med detta alltid, kommer erkännandet i omdömen som *har en bra attityd*, *är alltid positiv* eller att eleven beskrivs vara *en klippa*. Många andra innebörder är också knutna till ”den rätta inställningen.” Eleven ska alltid vara seriös i skolarbetet; *vill alltid göra sitt bästa*, *vill lära sig*, *ger inte upp förrän resultatet blir så bra som möjligt*, *är flitig*, *är ambitiös*, *siktar högt*. Vidare ingår en social dimension där eleven bör: *vara en tillgång i klassrummet*, *alltid sprida bra stämning*, *hålla koll på sina surrande klasskompisar*, *bidra till en lugn och positiv stämning i klassrummet*, *vara en positiv ledare*, *uppmuntra andra* samt *vara ett föredöme för många*.

Till den rätta inställningen hör också en personlig dimension, som närmast handlar om berömvärda egenskaper. I omdömena framhålls när eleven är lätt att ha att göra med, det vill säga när eleven är: *engagerad och glad*, *motiverad och entusiastisk*, *nyfiken*, *fantasifull och kreativ*, *plikttrogen*, *ordningsam*, *naturlig*, *kul*, *tålmodig*, *trevlig*, *glad och öppen*, *självsäker*, *pålitlig*, *rolig*, *gullig*, *härlig*, osv. På motsvarande sätt påtalas i omdömen när eleven har *en negativ inställning* eller inte alltid visar den rätta inställningen, när eleven är *onödigt negativ ibland*. Att *ha en dålig attityd* signalerar så att säga motsatserna till ovan nämnda kännetecken på rätt inställning. Häri inbegrips också bland annat att eleven: *är trött och less*, *upplever tiden i skolan som meningslös*, *har dåligt självförtroende*, *har för lätt att misströsta*, *tror sig inte kunna någonting*, *tröttnar för lätt*, *är slavig*, *är rastlös ibland*, *är för ifrågasättande*.

Elevkompetensens tidsliga dimension

En sammantagen bild av elevomdömena visar på existensen av ett värderingssystem, som bestämmer kriterier för vad en ideal elev är, gör, tänker och känner. Den ideala eleven visar alltid rätt inställning, tar alltid ansvar samt visar vad hon eller han kan när det passar, och allt detta ska alltid göras på rätt sätt. Innebörden i att visa vad man kan, ta ansvar och ha rätt inställning är uppenbar för den ideala eleven. Det gäller också att förstå vad som menas med exempelvis *aktivt*, *effektivt*, *ofta*, *tillräckligt*, *alltid*, *aldrig*, *i tid*. Den ideala eleven gör alltid rätt saker, d.v.s. använder alltid tiden på rätt sätt. Den ideala eleven navigerar helt självklart rätt inom det utrymme som värderingssystemet anger som idealt, utan att tangera gränser som markeras med exempelvis *oftare* och *för ofta*. Med andra ord är tidsanvändning en central aspekt av elevkompetensen.

Bernstein menar att den integrerade koden gör principen för tidsanvändning underförstådd, men fastän den kan vara svår att upptäcka så kan den överträdas:

> Det kan ta mycket lång tid för vår tänkta person att sluta sig till den outsagda principen och fatta valbeslut som överensstämmer med den. Utan att känna

> till principen kan han ha svårt att träffa de rätta valen, och för att kunna göra det kan det krävas en lång tids socialisation.[50]

Denna outsagda princip är sålunda alltid verksam också, eller kanske framför allt, i det timplanelösa klassrummet. Även om observationerna av arbetspassen enligt ovan visar på ganska få uttalade restriktioner, visar analysen av omdömena på ett ständigt närvarande värderingssystem.

Även om det alltså förefaller som om det timplanelösa klassrummet erbjuder eleverna ett relativt stort mått av personlig frihet, reglerar denna outsagda princip hur tiden ska användas:

> Vi har här en social kontext som vid första anblicken verkar mycket avspänd, som gynnar och framkallar uttryck för det personliga, ett ”gör som du vill-utrymme” där man kan göra högst personliga val, där det inte finns någon uttrycklig hierarki. Men vid en analys finner vi att den grundar sig på ett slags underförstådd kontroll som innebär potentiellt total övervakning. En sådan form av underförstådd kontroll inbjuder till att göra en större del av personen manifest, men den sortens manifestationer utsätts för oavbruten gallring och bedöms efter kriterier som är allmänna, inte specifika.[51]

Den till synes löst sammanhållna verksamheten i det timplanelösa klassrummet bygger på en viss ordning, att eleverna ska använda tiden på visst sätt, men principen för allt detta är således underförstådd. Det är denna princip som definierar den ideala elevkompetensen; ju mer elevens tidsanvändning är i överensstämmelse med det underförstådda desto bättre är elevkompetensen.

Vad som komplicerar bilden ytterligare för eleven, som inte spontant och självklart använder tiden i överensstämmelse med principen, d.v.s. eleven vars elevkompetens brister, är att principen varken kan tillämpas mekaniskt eller tillägnas via mekaniskt lärande. Om eleven inte spontant självklart förstår det underförstådda är principen mycket svår att lära sig: det kan till och med vara svårt att se och förstå att principen existerar. Som Bernstein understryker handlar det om:

> /…/ en totalt organisk princip som täcker alla aspekter av livet men medger en ofantlig massa kombinationer och nya kombinationer. Det tyder på att det hela bygger på en mycket abstrakt eller generell princip ur vilken en oändlig mängd av möjligheter kan härledas, så att individerna *både* kan lägga märke till personliga val *och* veta när en kombination inte stämmer med principen.[52]

Det timplanelösa klassrummets integrerade kod innefattar alltså en potentiellt ständig kontroll av eleven och dennes tidsanvändning, och den utövar ett kontinuerligt tryck på eleven att ’öppna upp’ hela sin person för andra. Allt detta styrs av en underförstådd princip, som samtidigt gör kriterier för vad som är rätt tidsanvändning tämligen osynliga för eleven.[53] Ju mer verksamheten i klass-

---

[50] Bernstein, B. & Lundgren, U. P. (1983), s 155.

[51] Ibid.

[52] Ibid, s 156 (kursiveringar i original).

[53] Detta gäller även för den ideala eleven, som spontant självklart (inte beräknande) alltid gör rätt.

rummet kännetecknas av en integrerad kod, desto större är det skenbara utrymmet för eleven att:

> /…/ välja den handling han/hon tror är räntabel i termer av studieframgång. Detta leder till att den studerande nu måste ”visa upp sig” i undervisningssituationen. Det handlar nu om att visa upp och utveckla sin person…”.[54]

Det är detta tryck som visar sig i omdömenas genomgående värderingar av elevens genomsynlighet, i värdet av att visa sig och i den egenartade problematik som elevens ojämnhet utgör. Den elev som presterar ojämna resultat är inte tydlig, d.v.s. inte genomsynlig. Eleven väljer fel i förhållande till den outsagda principen, och den potentiellt totala övervakningen söker omedelbart korrigera eleven. Det skenbart större utrymmet för elevens val gäller bara rätta val och inte felval.

Med andra ord gäller det paradoxala förhållandet att också elevens utrymme för val följer den underförstådda principen: elevens valfrihet är större ju mer rätt eleven väljer. På motsvarande sätt är elevens valfrihet minde ju mer fel eleven väljer. Att principen är allomfattande innebär att elevens totala tidsanvändning i skolan, men även hemma (jämför värdet av att visa att man tar ansvar genom att man *sköter läxläsningen* och *övar hemma*) inbegrips. Det skenbart större utrymmet för elevens val är därför snarare en mer omfattande möjlighet för eleven att välja fel.

Elevens valfrihet är alltså proportionell mot elevens elevkompetens: ju högre elevkompetens desto högre valfrihet och ju mindre elevkompetens desto mindre valfrihet. Samtidigt gäller också att ju mindre elevkompetens desto osynligare är kriterierna för rätt och fel, och desto svårare är det att förstå den underförstådda principen. Analysen av klassrumsobservationerna visade att den elev, som i det timplanelösa klassrummet saknar nödvändiga förmågor, förnekas möjlighet att skaffa sig dem, medan eleven som redan besitter dessa förmågor förfinar dem. Den fortsatta analysen av värderingssystemet visar på att samma förhållande både gäller för elevens totala tid i skolan och i hemmet. En allvarlig fråga därför är om vardagen i en timplanelös skola kommer att kontinuerligt öka klyftan, att producera allt större skillnader/ojämlikhet, mellan elever.

Frågan kvalificeras av att det för den ideala eleven inte heller egentligen rör sig om en reell valfrihet, i bemärkelsen att välja mellan olika alternativ. Den ideala eleven agerar i överensstämmelse med den underförstådda principen på ett spontant självklart sätt; för den ideala eleven finns inga andra alternativ än att göra rätt. Principen är en ’tingens naturliga ordning’ utifrån den ideala elevens tidiga socialisation. Detta skulle innebära att den timplanelösa skolan också kontinuerligt förstärker initiala skillnader, beroende på bakgrund och hemförhållanden, mellan elever.

Avslutningsvis, omdömena återspeglar samma könsdimension som lärarlagsobservationerna: Det är oftast flickor som är för tysta och inåtvända medan det oftast är pojkar, som är för stökiga. Det är dessutom pojkar som enligt omdömena slarvar med kosten. Det gäller således för flickor och pojkar att också förstå hur könssystemets och skolans värderingssystem samspelar och att finna

---

[54] Olofsson, A. (1993), s 28.

sätt att hantera de konflikter mellan dessa, som kommer till uttryck i de skriftliga omdömena.

Specialpedagogiskt perspektiv på skola utan timplan

I timplanedelegationens uppdrag ingår att undersöka om en skola utan timplan medför bättre måluppfyllelse. Tanken är således att ett avskaffande av timplanen ska ge eleverna bättre förutsättningar att nå skolans mål genom att aktörerna i skolan själva styr tidsanvändningen. De ska kunna använda tiden utifrån egna synpunkter om vad som är funktionellt och effektivt samt vad som ger en kvalitativt bättre undervisning. Särskilt viktigt blir i detta sammanhang att uppmärksamma huruvida elever i svårigheter att nå uppnåendemålen erhåller en annorlunda lärandesituation och hur tiden används relativt de problem som lärarna uttalar om eleverna. Eleverna kan exempelvis behöva mera tid i vissa sammanhang eller i något ämne eller få möjlighet att lära sig på ett annat sätt än vad tidigare varit för handen. I vår undersökningskommun finns exempelvis en strävan att upprätta individuella studieplaner för alla elever, och kanske ökar möjligheten till en sådan långt gående grad av individualisering.

I dagens skola syftar specialpedagogiken till att utveckla undervisningen så, att alla elever ges förutsättningar att delta i den reguljära undervisningen. Det innebär att den har ett vidare syfte än enbart individinriktade åtgärder för att tillgodose elevers behov av stöd i skolan. Specialpedagogiken kan sägas utgå från ett relationellt perspektiv på elever i svårigheter. Det innebär att en elevs eventuella svårigheter att nå målen i läroplanen, inte förläggs till elevens personliga egenskaper och/eller förutsättningar. Istället uppkommer de svårigheterna i mötet mellan eleven och olika företeelser i skolmiljön.[55] Specialpedagogiken blir av den anledningen hela skolans angelägenhet och bör innebära inte bara att individinriktade åtgärder vidtas utan också ett allmänt arbete med att förbättra skolmiljön.[56] Genom individualiserad undervisning förutsätts lärostoff och arbetsformer anpassas till varje elevs individualitet. På så sätt ska varje skola försöka eftersträva ett inkluderande perspektiv.

I specialpedagogisk forskning definieras *inclusive education* huvudsakligen i termer av att alla elever får likvärdig utbildning samt att undervisningens innehåll och metoder baseras på mångfalden i skola och samhälle.[57] *Inclusion* innebär ett erkännande av det omfång av olikheter elever emellan som kan finnas i en elevgrupp, att kunna handskas med dessa i en undervisningssituation och se det som en fördel för undervisningens utformning. *Inclusive education* handlar därmed inte bara om placering av elever i svårigheter i de reguljära klasserna. Ett syfte med skolans decentralisering har varit att skapa större möjligheter för enskilda skolor att utforma en inkluderande ”skola för alla” och verka för lika goda utbildningsmöjligheter för samtliga elever. Tanken är att skapa en dynamisk skola, där miljön är så gynnsam som möjligt för alla elever, inklusive elever i svårigheter.[58] Emellertid har timplaner setts som ett hinder för att individualisera

[55] Persson, B. (1998).

[56] Persson, B. (2001).

[57] Pihl, J. (2001).

[58] Jorgensen, C (1998).

undervisningen, eftersom de bygger på föreställningen att alla elever förutsätts uppnå målen inom samma tidsrymd.

En fungerande inkluderande undervisning förutsätter flexibilitet i undervisningens innehåll och arbetssätt och att eleverna grupperas så att de får möjlighet att nå sin utvecklingspotential i olika ämnen. Grundvalarna för en inkluderande undervisning kan karaktäriseras på följande sätt:

- en skolkultur där olikheter värdesätts
- ett interaktivt förhållande mellan lärare och elev
- eleverna får tillräckligt med tid för produktivt lärande.[59]

Vidare framhålls det att alla elever bör studera inom samma enhet medan individuella mål och normer eftersträvas. Dithän har utvecklingen inte kommit i Sverige. Mångfalden till trots ska alla elever uppnå samma mål, vilket utgör en konflikt för många lärare.

I en rapport sammanställd och publicerad av European Agency for Development in Special Needs Education redovisas resultaten från ett projekt som behandlat inkluderande undervisning och vilka faktorer som främjar detta. Där framkom att lärare behöver kunskap, pedagogiska strategier, material och tid för att på lämpligt sätt arbeta med mångfalden i en klass. Därutöver behöver lärare stöd i skolan, men även utifrån. Förutsättningar som visat sig viktiga för en inkluderande undervisning var:

- samarbete i undervisningen
- kooperativt lärande, dvs eleverna hjälper varandra, särskilt inom ett system med flexibla och välplanerade elevgrupperingar
- samarbete i problemlösning, man behöver tydliga regler och gränser, samt mycket uppmuntran
- blandad gruppering och mer differentierad undervisning
- metoder för lärande, där lärandet är baserat på kartläggning av elevernas förutsättningar, utvärdering samt positiva förväntningar, individuellt stöd och återkoppling.[60]

Att anpassa undervisningen till elevens behov innebär bl.a. att eleven får tillräcklig tid för att lära sig det som krävs. Särskilt för elever i svårigheter kan tiden till lärande ha avgörande betydelse för vad de lär sig i skolan. Inte heller passar samma arbetssätt alla elever. De avsnitt som närmast följer handlar om i vad mån tiden som resurs utnyttjas till stöd för elever i svårigheter. Frågor som ska belysas är:

- Vilka förändringar har vidtagits vad beträffar tiden som resurs för elevens lärande?
- Hur används det friutrymme som en skola utan timplan innebär för elever i svårigheter? Föreligger hinder, och i så fall vilka, att använda tiden funktionellt och effektivt för eleverna i fråga?

---

[59] Ibid.s 64.

[60] European Agency for Development in Special Needs Education, (2003).

Ett annat närbesläktat frågekomplex rör hur elever i allmänhet och elever i svårigheter i synnerhet upplever olika sätt att organisera skoltiden. I ett nästa steg ska sådana frågor behandlas.

Data har insamlats via intervjuer och fältstudier. Specialpedagoger och elever på tre försöksskolor och en referensskola har djupintervjuats. (Övriga skolor hade av olika skäl inga specialpedagoger, varför dessa skolor inte ingick i denna delstudie). Totalt intervjuades 17 specialpedagoger respektive 62 elever, 27 pojkar och 35 flickor. Till de tre försöksskolorna hörde tjugosju, respektive fjorton och sju elever vardera. Till referensskolan hörde sju andra elever.

På skolorna har fältstudier genomförts. Omfattningen av dessa varierar från skola till skola beroende på skolans storlek och därmed antalet lärarlag. Syftet med fältstudierna har varit att få en inblick i organisations- och undervisningsaspekter samt i vilka avseenden förändringar vidtagits som en konsekvens av försöket med timplanelös skola. Framför allt har observationer genomförts under arbetspass med varierande grad av ämnesprofilering. Hela elevgruppen har observerats vid dessa tillfällen för att notera hur enskilda elever arbetar med sina uppgifter, men fokus har huvudsakligen riktats på elever i svårigheter. Strävan har varit att erhålla en bild av om eleverna arbetar individuellt eller tillsammans med någon eller några kamrater, elevernas engagemang och koncentration i arbetsuppgifterna samt deras förmåga att påbörja och genomföra arbetsuppgifterna.

I samband med fältstudierna kunde informella samtal föras med ansvariga lärare, specialpedagoger och ibland även med rektorerna. Dessa gav information om skolans arbete med timplaneförsöket samt de möjligheter och begränsningar detta innebar för den egna skolan. Inte minst informativa var de tillfällen till samtal som gavs med klass- och ämneslärare, ibland på rasterna, ibland på personalmöten eller vid samlingar efter skoldagens slut. Dessa lärare var angelägna om att få ge sina synpunkter på de förändringar som skolan genomgått och framför allt redovisa vilka problem de upplevde i sin egen undervisning.

Försöksverksamheten i specialpedagogernas perspektiv

I detta avsnitt redovisas den bild som specialpedagogerna ger av utformningen av undervisning och arbetssätt i försöksskolorna.

I syfte att förbättra undervisningen för samtliga elever hade en förändring av undervisningens organisation och arbetssätt pågått under en kort tid i alla försöksskolorna, redan innan timplaneförsöket startade. Timplaneförsöket kom därför inte att innebära ytterligare förändringar beträffande organisation av undervisningen. Den frihet därvidlag som en timplanelös skola öppnar för hade redan börjat utnyttjas. De förändringar, som vidtagits, skulle göra det möjligt att inkludera elever i behov av stöd i den reguljära undervisningen samt att individualisera undervisningen och stimulera elevernas motivation i skolarbetet. Arbetspass när eleverna arbetar med egen vald uppgift med en egen veckoplanering som grund, var en allmänt tillämpad lösning. Det var en allmän förhoppning att detta skulle innebära en anpassning av undervisningens innehåll och tiden för inlärning till elevers olika behov.

Omorganisationen av undervisningen tog på de flesta skolor sin utgångspunkt i mångfalden av elever i en klass. Förhoppningen var att lärarna i större utsträckning skulle kunna bistå elever i svårigheter, genom att flertalet elever i stor utsträckning skulle kunna klara sig på egen hand. Lärarna utgick ifrån att mer lärartid därmed skulle kunna frigöras till elever som behöver extra hjälp.

Utrymmet för ansvar och egna val har i försöksskolorna kommit att utformas olika mellan tidigare och senare år. Här framstår stora skillnader mellan år 1-6 och högre stadier. Arbetspass finns för år 7-9, även sådana med högre grad av ämnesprofilering och lärarstyrning. I dessa arbetar eleverna med endast ett ämne, och en ämnesbehörig lärare skall finnas till hands för handledning av eleverna. Detta begränsar flexibiliteten för hur skoldagarna kan disponeras. Med klasslärarsystemet i de tidigare åren är det betydligt lättare att använda tiden under skoldagen som bäst lämpar sig. I regel utgörs begränsningar här enbart av bundna tider för idrott och lunch.

Elever i svårigheter

Vad har då införandet av arbetspass inneburit för elever i svårigheter? Hur nyttjar de eleverna den ökade valfriheten och möjligheten att själva i högre grad bestämma över den egna skoltidens användning? Är de mera aktiva under arbetspassen och får de mera skolarbete utfört? Innebär arbetspassen att elever i svårigheter får mera tid för att uppnå ämnesmålen, och får de mera lärarstöd? Låt oss först lyssna till lärarnas och specialpedagogernas svar på de frågorna.

Delaktighet, valfrihet och eget ansvar

Organisationen i arbetspass har medfört att elever i svårigheter är inkluderade i undervisningen och tillhör kollektivet. Eleverna smälter in i gruppen, vare sig arbetet består av temaarbete eller arbete med ämnesanknutna uppgifter som ingår i elevens planering för veckan. Att eleverna får extra hjälp märks mindre under arbetspassen, vilket specialpedagogerna ser som positivt, eftersom dessa elever inte vill utmärka sig och gå ifrån undervisningen. På detta sätt blir ju eleverna mindre utpekade som avvikande.

Organisationen ska också innebära en större frihet för eleverna att ägna sig åt sådana arbetsuppgifter, som de själva önskar. Tanken var att elevernas motivation för skolarbetet därigenom skulle ökas, och den hypotesen har enligt lärarna till viss del infriats. Flera av lärarlagen menar, att de till att börja med hade en alltför stor tilltro till, att systemet med arbetspass skulle fungera omedelbart och att eleverna skulle kunna ta eget ansvar för sitt skolarbetet. Det innebar, säger lärarna i ett arbetslag, att de inte visste var de hade sina elever. Eleverna irrade omkring mellan olika rum, slappade i någon korridor eller ägnade sig åt att surfa på Internet.

Med Bernsteins terminologi organiserades arbetspassen till att börja med i överensstämmelse med en osynlig pedagogik.[61] Den karaktäriseras bl.a. av svag

[61] Bernstein, B. (1990). Vi har tidigare använt Bernsteins begrepp integrerad kod i stället för osynlig pedagogik för att fånga ett liknande fenomen. De begreppen är delvis överlappande, men

inramning och svag klassifikation. En svag inramning innebär att elevernas inflytande över vad de ska arbeta med, i vilken ordning och hur länge är relativt stort. Svag klassifikation innebär att gränserna mellan olika ämnen är svaga. Lärarnas berättelser om den fortsatta utvecklingen illustrerar emellertid hur inramningen successivt stärkts, och att skolarbetet istället utformas i enlighet med den synliga pedagogikens principer med stark inramning och klassifikation. Samtliga arbetslag har nämligen utarbetat ett kontrollsystem, som ser ungefär likadant ut och som innebär att elevernas inflytande över sitt skolarbete och sin tidsanvändning starkt begränsats.

För det första har ett mentorssystem utvecklats. Eleverna träffar en mentor, på några skolor en stund varje morgon, på andra skolor i början och slutet av veckan, då arbetet för dagen ventileras. För elever i svårigheter är dessa tillfällen av speciell vikt, menar lärarna, genom att mentorerna kan hjälpa eleverna med planeringen. För det andra registreras elevens närvaro. Alla elever, inte bara elever i svårigheter, har en benägenhet att välja det ämne eller ägna sig åt det, som de tycker är roligast, och välja bort det tråkiga. Ansvarig ämneslärare kontrollerar därför i vad mån eleven ägnat sig åt ämnet; matematikläraren bevakar exempelvis huruvida eleven ägnat sig tillräckligt åt matematik.

Kontrollen av elever i svårigheter är i dessa avseenden hårdare. Dels anses de inte klara av att välja de uppgifter som de skulle behöva arbeta med utan tenderar istället att välja det som kompisen väljer. Dels väljer de att arbeta med det som de tycker är roligt och skjuter det tråkiga på framtiden. Dels anser lärarna att dessa elever har svårt att avgöra hur lång tid en uppgift kommer att ta och hur lång tid de behöver för att bli färdig med en uppgift innan veckan är slut. Alla lärare är också överens om, att elever i svårigheter har svårt att komma igång själva och att de därför inte använder tiden effektivt. De har igångsättningssvårigheter och saknar ”startknapp” eller ”egen motor”. Vidare kan de sällan överblicka vad som ska göras. En specialpedagog exemplifierar:

> *På en vanlig lektion säger läraren: Slå upp sidan 78. Då gör man det och så kommer man igång. Men om eleven själv ska bestämma att nu ska jag gå till skåpet och byta till en annan bok och sätta mig och slå upp sidan 78, då är det flera moment som kräver elevens initiativ.*

En annan specialpedagog säger:

> *Gemensamt för de här eleverna är också att de tappar bort alla papper. Man kopierar varje gång man har dom. Bara det är ett problem. Det tar ju en massa tid att komma igång för man måste se till att alla har material.*

---

en skillnad är att kodbegreppet används i första hand för att analysera de principer, som den pedagogiska praktiken bygger på. Den osynliga pedagogiken handlar också om hur sådana principer realiseras i undervisningen. En annan skillnad i Bernsteins sätt att använda dessa begrepp har att göra med hans förståelse av hur de historiskt uppkommit. Den integrerade koden ser han mot bakgrund av vårt komplexa samhälles ökade behov av generalistkompetens i motsats till specialistkompetens. Den osynliga pedagogiken har enligt honom sina rötter i ett nytt skikt inom det sena 1800-talets medelklass och dess sätt att uppfostra barnen. Därifrån har den spridit sig till skolan, där den framförallt finns på de allra lägsta stadierna som förskolan. Vår undersökning samt andra studier visar dock att den spridit sig även till högre nivåer inom skolsystemet. Se Bernstein, B. (1977).

Avsaknaden av ”inre motor” och dess konsekvenser i ett självständigt arbete påpekas också av lärarna i de lägre årskurserna och finns beskrivet av flera forskare.[62] Det medför att valfriheten för deras del är mindre eftersom, som en specialpedagog uttrycker saken:

> *Det måste ju bli någonting. Eleverna ska ju också uppnå godkänt i ämnet. Här har vi ett problem. Problemet är de behörighetsgivande ämnena. Att uppnå godkänt i dessa stör ju. /---/ Alla ämnen borde vara jämställda, lika tungt vägande. Godkändgränsen är ett starkt vägande skäl till hur tiden i skolan används.*

Elevernas valfrihet säljs därmed ut till förmån för styrning och kontroll av eleverna. När de inte arbetar med sådant, som de enligt skolans bedömningssystem borde lära sig, väljer de också bort vissa kunskaper och möjligheten att tillhöra en mera framgångsrik elevgrupp i skolan. En självselektion har inträffat.[63] Den hårdare lärarstyrningen innebär också att elever i svårigheter i hög grad förlorar möjligheten att utveckla det ansvar, vilket var ett av syftena med att låta dem själva planera sitt arbete. Specialpedagogerna på en av skolorna summerar sina uppfattningar beträffande elever i svårigheter i systemet med självständigt arbete och eget ansvar så här: *eleverna blir snarare förlamade än mer aktiva under arbetspass eftersom de saknar initiativkraft och har svårigheter att själva se med vad och hur de ska arbeta*.

Grundtanken med införande av arbetspass var ju att skoltiden skulle kunna användas så att den på bästa sätt underlättade den enskilda elevens lärande, vilket är liktydigt med på ett så effektivt sätt som möjligt. Den skärpning av inramningen som tidigare beskrivits syftar till detta. Lärarna sätter tydliga ramar för eleverna vad gäller planering av arbetsuppgifter, och de kontrollerar på olika sätt hur dessa utförs. Enligt lärarna är detta dock inte tillräckligt, och framför allt i de senare årskurserna uppstår problem. Personalresurserna är begränsade och räcker inte till för att handleda och stödja alla elever. Lärarresursen är inte större än tidigare; i regel ansvarar en lärare för en normalstor klass på 20-25 elever. Även dessa omständigheter bidrar till att ett flertal elever inte får så mycket gjort. Under observationerna noterades att åtskilliga elever inte åstadkommit mycket, trots att undervisande lärare gång på gång gett eleven en fingervisning.

För att råda bot på ovanstående problem försöker lärarlagen på olika sätt att utnyttja personalresursen så effektivt som möjligt. Hur skolorna lyckas med schemaläggning av arbetspassen påverkar graden av effektivitet i resursutnyttjandet och därmed tillgången på stöd till eleverna. Att åstadkomma ett sådant effektivt resursutnyttjande är betydligt lättare för år 1-6 än i senare årskurser. Ett gemensamt resursutnyttjande över klassgränser är en nödvändighet, vilket också tillämpas i tidigare årskurser. I de skolor där arbetspassen tidsmässigt parallellagts i två eller flera klasser, kan eleverna grupperas över klassgränserna i större och mindre grupper med var sin lärare. I en mindre undervisningsgrupp kan enskilda elever få mera handledningstid av läraren. Vidare ges i en mindre grupp större möjlighet för läraren att följa elevernas lärande och att kontrollera att eleverna är aktiva under arbetspasset. Nivågruppering förekommer också, men det

---

[62] Ahl, A. (1998).

[63] Ibid.

är inte en generell lösning. En av skolorna har under ett arbetspass parallellagt idrott och matematik i ett par klasser. En stor elevgrupp i idrott bildades, vilket frigjorde lärarresurser. Därmed kunde skolan bilda ett par mindre grupper i matematik, vilket gav lärarna mer tid för handledning av enskilda elever.

Detta är några exempel på lösningar för att kunna ge lärarstöd till elever som behöver detta. Flertalet lärare menar dock, att det är en chimär att elever i svårigheter skulle få mera tid av läraren genom att andra elever klarar det självständiga arbetet. Den grupp elever som klarar sig själv är nämligen inte särskilt stor. Dessutom behöver även dessa elever kontakt och handledning av läraren. De behöver som andra elever stimulans och utmaningar. *Det blir därför inte så mycket tid över till elever i svårigheter under arbetspassen som man hade trott när man gick in i systemet*, förklarar en lärare.

Detta är en allmän uppfattning bland lärare oberoende av ”stadium”. En annan grupp elever, förutom elever i svårigheter och de elever som är självgående är ”gråzonseleverna”, de som flyter med. *De ska också få en utmaning som är lagom och går bra*, säger en specialpedagog som ingår i ett lärarlag under arbetspassen i senare årskurser. Dessa elever får inte specialpedagogiskt stöd som elever i svårigheter. För att de ska få någonting gjort fordras, att läraren hinner uppmärksamma dem och ge handledning.

Mer tid till lärande?

Finns då möjligheter att ge elever mera tid till ett ämne om så skulle behövas? Skolveckan har bara sitt bestämda mått av timmar, och elever i svårigheter får inte fler timmar än andra. Däremot kan lärostoffet minskas och eleverna få mera tid att arbeta med detta. Särskilt gäller detta för år 1 – 6. Klasslärare kan se till att en elev i större utsträckning arbetar med vissa uppgifter eller ett visst ämne, eftersom ingen tidshänsyn måste tas till andra lärare och andra ämnen. Ofta finns dock ett annat problem förenat med elever i svårigheter, nämligen att eleverna skulle behöva mera tid även i andra ämnen för att nå målen. I sådana fall ska också detta kunna ske inom den totala skoltiden. I de högre årskurserna är det betydligt svårare att ge utökad tid för lärande. Specialpedagogerna uttrycker besvikelse över, att den förhoppning de hade om att kunna ge mera tid till vissa elever är så svår att förverkliga i skolan. Flexibiliteten är fortfarande begränsad trots organisationen i arbetspass. Hindren sitter fortfarande i att många olika ämnen ska rymmas på schemat, ämneslärarsystemet och lokaltillgången. Om en elev behöver mera tid till ett ämne så måste det också finnas en ämneskunnig lärare att tillgå. Den elev som behöver mera tid i matematik kan inte få ägna sig åt matematik på annan ämnestid. Då går eleven miste om undervisningen i detta ämne. Det finns inte heller någon som kan handleda eleven i matematik. Ett lärarlag beskriver hur yttre ramar sätter stopp för att förverkliga visioner om en flexibel tidsanvändning:

> *Vi tänkte t ex att So-läraren skulle kunna samla 4-5 elever från de fyra klasser som har arbetspass samtidigt för en extra genomgång, dvs de elever som skulle må bra av detta, medan vi andra tog hand om övriga elever från samtliga klasser. Det gick inte för vi var för lite folk. Det var en fruktlös illusion som vi är ledsna över, för det hade vi hoppats på.*

Specialpedagogerna menar, att deras elever skulle behöva ytterligare lektioner i flera ämnen men att detta är lättare sagt än gjort:

Och vad skulle tiden tas ifrån? Vi har nu en flicka som skulle behöva mer matte för att uppnå godkänt. Hon vill sluta med fysik och kemi och hennes föräldrar tycker det vore bra att få lägga tiden på de behörighetsgivande ämnena. Att tvingas uppnå behörighet i dessa ämnen skulle inte finnas.

För att kunna uppfylla föräldrarnas önskan krävs tillgång på en ämneslärare. I annat fall måste eleven gå över till en annan elevgrupp med ett annat lärarlag, och detta värjer sig eleverna ofta för. Ämneslärarsystemet och ämnesträngseln i de senare åren är härvidlag en begränsande ram för flexibilitet vad avser tidsdisposition och organisation av undervisningen. Av samma skäl är även individualisering av undervisningen för elever i svårigheter svår att förverkliga. Dessutom styr behörighetskraven i svenska, engelska och matematik tidsanvändningen. Elever i svårigheter måste oftast ägna mera tid till dessa ämnen för att uppnå godkänt betyg. Kompensatorisk undervisning i liten grupp är därför vanligt förekommande.

Lärarkompetenser är således en starkt styrande ramfaktor för schema och organisation av undervisningen i årskurserna 7-9. I de tidigare årskurserna 1-6 är liknande begränsande förhållanden emellertid jämförelsevis obetydliga. Flexibla elevgrupperingar allt efter behov kan åstadkommas genom överenskommelser lärarna emellan. Inom tillgänglig lärar- och lokalresurs är utrymmet att anpassa undervisningen till elever i svårigheter betydligt större, och tiden kan i högre grad användas som resurs för att påverka läranderesultatet. Flera årskurs 1-6-skolor i försöksverksamheten visar, att lärarnas pedagogiska föreställningar om vad undervisningen bör innehålla styr tidsanvändningen.

Tidsindividualisering är företrädesvis det sätt varpå skolorna anpassar undervisningen till enskilda elever. Dessa gör helt enkelt så många arbetsuppgifter de hinner. Ett minskat pensum för dem som behöver mer tid blir konsekvensen. Mentorn hjälper eleverna att bedöma vilka arbetsuppgifter de bör ägna sig åt. Emellertid har eleverna i fråga ingen annorlunda lärandesituation än övriga elever, bortsett från att vissa ingår i liten undervisningsgrupp vid enstaka tillfällen under arbetsveckan. Ett relationellt perspektiv i undervisningen saknas. Individuella studieplaner som eventuellt skulle påkalla ett sådant är fortfarande sällsynta. Lärarna menar, att de ämnar ta itu med detta arbete, men medvetenheten om ramfaktorernas inverkan gör dem inte särskilt optimistiska.

Varje ämneslärare månar om sitt ämne och är sitt eget ämne närmast. De bevakar att deras ämne får "sin" tid framför allt för att eleverna ska kunna uppnå godkänt betyg, och de följer noga elevernas progression i ämnet ur betygssynpunkt. Därför kontrollerar lärarna att eleven genomfört det planerade arbetet för veckan. *Alla är måna om att visa att man fått upp eleverna till godkändnivå och det är tiden som gör det*, säger en av lärarna. En viktig aspekt när det gäller tidsanvändningen är betygssystemet med godkändgränsen. Ur det perspektivet är möjligheter till större individualisering angelägna.

Stödformer till elever i svårigheter

Svårigheter att realisera en inkluderande undervisning, som passar samtliga elever, och att använda tiden på ett flexibelt sätt utifrån enskild elevs behov har på flertalet skolor medfört att kompensatoriska stödinsatser för elever i svårigheter är nödvändiga. Dessa riktade stödinsatser sker oftast i liten grupp. Elever i

svårigheter har dock på samtliga skolor en klasstillhörighet. Inkludering av elever i svårigheter i den reguljära undervisningen har varit den målsättning, som samtliga skolor strävat efter. I år 1–6 arbetar specialpedagogerna på samtliga skolor både i klassen jämsides med ordinarie lärare och vid sidan av klassrumsundervisningen i liten grupp med elever. Det blir effektivare undervisning så, menar lärarna. De riktade insatserna från specialpedagogen sker på samma lektionstid som klassen har ämnet i fråga. Det är mycket svårt att arbeta på ett annat sätt med barn i lägre åldrar, menar specialpedagogerna. Även om det finns ett arbetsschema för eleverna att följa, så blir de osäkra och oroliga. Elever i svårigheter anses behöva mer struktur än bara ett arbetsschema. Undervisningen kan också på ett bättre sätt anpassas till en enskild elev om elevgruppen är mindre. I ett specialpedagogperspektiv är detta därför också effektivt utnyttjad tid. Däremot är det lättare att inom klassens ram arbeta med elever, som endast behöver litet extra hjälp, menar specialpedagogerna. För eleverna i år 1–6 innebär timplaneförsöket därför ingen förändring beträffande organisation eller insatser. De tillhör sin klass, får riktade insatser ibland i klassen men oftast i liten grupp. Individualiseringen sker genom att mer tid ges till inlärning av ett visst stoff samt genom att en lättare lärobok ofta används. Detta innebär samtidigt en begränsning av lärostoffet.

Även i år 7-9 förekommer riktade specialpedagogiska insatser i ett eller flera ämnen. Organisatoriskt kan dessa skilja sig åt mellan skolorna. Vanligtvis ingår specialpedagog i ett arbetslag och undervisar jämsides med ämneslärarna under arbetspass i heterogena elevgrupper. Oftast ska specialpedagogen då räcka till för tre till fyra klasser. På en av de besökta skolorna ges det specialpedagogiska stödet under arbetspassen i liten grupp. Skolan ser inte detta som en segregerande åtgärd. *Det är inte fråga om någon mindre kurs, endast mera handledning och stöd. Det är bara en organisation i mindre grupp*, säger lärarna. Därutöver finns på samma skola riktade insatser i de behörighetsgivande ämnena vid två tillfällen per vecka i liten grupp. Elever, som ligger i farozonen att inte bli godkända i ett ämne, erbjuds dessa stödinsatser. Beslutet att eventuellt acceptera erbjudandet är elevens eget tillsammans med föräldrarna. Skolan menar, att detta är viktigt för motivationens skull. Deltagandet ska bygga på frivillighet. Även dessa tillfällen ligger parallellt med arbetspassen. Därigenom begränsas elevens valfrihet, eftersom hon eller han inte kan välja att arbeta med annat ämne.

Elevperspektiv på skola utan timplan

Hur framträder då den timplanelösa skolan i ett elevperspektiv? Hur uppfattar eleverna sina möjligheter att eventuellt själva i högre grad bestämma över sin egen tidsanvändning? Detta avsnitt handlar om sådana frågor.

Till grund för avsnittet ligger de intervjuer och observationer som inledningsvis beskrivits. Här bör dock tilläggas att urvalet av elever gjordes av specialpedagogerna, som ombads att välja ut två olika grupper av elever, dels elever som under arbetspassen anses vara goda tidsanvändare (grupp A) och dels elever som inte är det (grupp B), det vill säga elever, som enligt lärarna inte får så mycket gjort under arbetspassen. De förstnämnda är alltså elever som använder tiden i överensstämmelse med skolans värderingssystem. Den andra gruppen gör

inte det, utan de slappar, pratar bort tiden med kamraterna om annat än arbetsuppgifterna eller vandrar omkring i skolan.

Tidigare har begreppet ideal, funktionell respektive bristande elevkompetens använts för att beskriva motsvarande skillnader i elevbeteenden. Dessa begrepp ligger dock på en relativt hög abstraktionsnivå, medan det här kapitlet handlar om konkreta elever. Därför använder vi fortsättningsvis istället de mer neutrala beteckningarna grupp A respektive grupp B som beteckning på de olika elevgrupperna.

Majoriteten av eleverna i grupp B är elever i svårigheter, och några av dem har specialpedagogiskt stöd i mindre elevgrupper vid ett par tillfällen under arbetsveckan. De gruppintervjuer, som gjorts med elever ur de olika grupperna, syftade till att förstå grunden till sådana skillnader i elevernas beteenden. Eleverna fick berätta om hur de ser på frihet i undervisningen, sin egen förmåga att ta ansvar för skolarbetet och använda tiden väl. I denna undersökning framstår elevernas synpunkter som ytterligt viktiga att ta del av eftersom insikten om elevgruppernas åsikter, vilka avviker från varandra, är avgörande för att förstå elevernas agerande i skolan.[64]

Att förstå arbetspassens logik

I den pedagogiska praktik med eget ansvar som arbetspassen utgör, måste eleverna förstå vad som förväntas av dem och vad som är syftet med det hela. Båda elevgrupperna förefaller också ha förstått skillnaden mellan vanliga lektioner och arbetspass, den underliggande meningen med systemet och vad som förväntas av dem avseende ansvar och arbetsinsats. Eleverna gör en tydlig åtskillnad mellan lektioner och arbetspass. De förklarar, att de framför allt lär sig nya saker under lektioner, därför att då *pratar läraren och förbereder ett nytt avsnitt*, medan arbetspass är tillfällen för *att få någonting gjort*. Lärandet ses således inte som det mest väsentliga under arbetspassen. I stället är detta tillfällen då mer produktivt arbete uträttas, till exempel hemläxor eller andra uppgifter. Vi kan också notera att eleverna inte konstruerar sig som kapabla att *lära* på egen hand: de lär sig endast genom att en lärare talar.

Frihetens logik

Begreppet frihet har många innebörder, och därför är det kanske inte särskilt förvånande att de intervjuade eleverna har olika syn på vad frihet i skolan är. Mer anmärkningsvärt är dock att de olika elevgrupperna uttrycker skilda förhållningssätt till frihet. I grupp A betraktas frihet som en möjlighet att taktiskt disponera sin tid i enlighet med skolans värderingssystem.[65] Friheten används för att nå utbildningsmål både på kort och lång sikt:

---

[64] Jfr. Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson. A. (1999) som framhåller vikten av att låta elever komma till tals.

[65] Det bör påpekas att eleverna själva inte använder det uttrycket. Inte heller har frågor till dem ställts i sådana termer. Begreppet skolans värderingssystem är en analytisk konstruktion, som tillkommit i efterhand vid analysen av vår empiri.

Man kan förbereda sig inför ett prov, man kan välja att arbeta med ett ämne där man behöver uppnå bättre resultat och man kan lära sig planera sitt arbete inför framtida studier.

Dessa elever förklarar också, att de arbetar hårdare, när de har många arbetsuppgifter. De förstår därmed att tiden till förfogande står i omvänd proportionalitet mot arbetsintensiteten. Tiden måste användas strategiskt och därmed även effektivt – så kan de här elevernas syn på en friare tidsanvändning sammanfattas. Kamrater, som inte gör särskilt mycket under arbetspassen, kan kommenteras på följande sätt: *De bör skämmas. De har fått tid för att göra arbetsuppgifterna. Några av dem bryr sig inte.*

Eleverna i grupp B uppskattar friheten för sin egen skull och inte som ett medel att förverkliga andra mål. Friheten att själva bestämma vad skoltiden ska användas till gör skolarbetet roligare. Särskilt uppskattar eleverna i fråga möjligheten att göra hemläxan i skolan, d.v.s. skoltid används för att skapa mer *fri* tid efter skoldagens slut. De kan dock inte komma på några argument för att friheten kan användas för att ge dem ett större mått av utbildningskapital, varken i nuet eller i framtiden, bortsett från att de får möjlighet att *komma ifatt de andra kamraterna*. Denna elevgrupp relaterar således inte frihet till möjlighet att använda tiden på ett sätt som tryggar den egna studieframgången.

Ansvarstagandets och tidsanvändningens logik

Skillnaden mellan elevgrupperna är också tydlig i deras resonemang om hur de disponerar tiden. Eleverna i grupp A involverar all egen tid i skolarbetet, tid i skolan såväl som tiden efter skoldagen. För dem är det inte tillräckligt att ägna sig åt skolarbete enbart i skolan, utan tid måste avsättas för skolarbete efter skoldagens slut. Drivkrafterna till detta kan vara både av yttre och inre slag. *Det beror på hur ambitiös du är och nivån på ambitionen i klassen. Skolan finns i mina tankar dag och natt*, berättar en flicka. Ett par andra flickor deklarerar, att de vill bli piloter, och därför gäller det att vara flitig för att få bra betyg. Framtidsvisioner styr deras ambition, och deras strävanden är långsiktiga. De här eleverna resonerar således enligt principen ”Vad du gör idag är viktigt för morgondagen”. En av flickorna förklarar:

När jag har blivit vuxen och ser tillbaka på dessa år, så är jag säker på, att jag kommer att vara glad över vad jag har gjort, det vill säga att jag kämpade för min utbildning.

För eleverna i grupp B, är tiden inte ett medel att nå mål på längre sikt: *Om kamraterna pratar med varandra hakar man på.* En förklaring till varför man inte tänkte på att tiden gick, utan att veckans arbetsuppgifter blev gjorda, kan vara: *Jag lever dag för dag. Det är bara så*. Naturligtvis vet dessa elever lika väl som eleverna i den andra gruppen, att konsekvensen av att inte använda skoltiden i enlighet med skolans värderingssystem, blir mer hemarbete. Medvetenheten om den egna otillräckliga förmågan i detta avseende är också tydlig. *Det beror på personligheten, hur effektivt du använder tiden*, är en vanlig förklaring. Självdisciplinen, som den osynliga pedagogiken förutsätter, tryter: *Om det inte är någon lärare närvarande, blir det inte särskilt mycket gjort.*

För några elever är betygssystemet en yttre styrande faktor för hur mycket de ägnar sig åt skolarbetet. Att få bra betyg är mycket viktigt för elever i grupp A,

och därför tänker de på betyget hela tiden. Så här säger en betygs- och tidsmedveten flicka:

> *Jag har krav på mig själv. Jag tänkte på det betyg jag skulle få redan i årskurs 7 fastän vi inte skulle få betyg förrän i årskurs 8. Ändå började jag kämpa.*

När eleverna talar om betyg, refererar de ofta till sin egen ansträngning och förklarar att man alltid kan prestera bättre. I grupp B framskymtar dock en bristande förståelse för skolans betygssystem och hur det fungerar samt för hur man som elev ska vara och handla för att få bra betyg. Exempelvis säger en elev: *I årskurs 7 tänkte man inte på betygen, därför att man visste att man inte skulle få några betyg i den årskursen. Man arbetar hårdare i årskurs 8.* Några av dessa elever förefaller också ha orealistiska förväntningar på kommande betyg. De tror sig med säkerhet få godkänt betyg även i det ämne, där de enligt lärarna är mycket svaga.

Det framgår tydligt, att den pedagogiska praktiken inte är gynnsam för alla elever. Detta är i linje med Bernsteins tes att den osynliga pedagogiken hade sitt ursprung i ett skikt av det sena 1800-talets medelklass. Det gör att den också sorterar eleverna efter sociala bakgrund.[66] Detta förefaller fortfarande vara fallet idag, mer än hundra år senare. Eleverna i grupp A kan ju sägas tillhöra dem som behärskar den osynliga pedagogikens outtalade kod, medan eleverna i grupp B inte förmått knäcka den koden. Det visar sig nämligen att 73 procent av alla elever i grupp B tillhör socialklass 3, medan endast 8 procent i grupp A har den bakgrunden.

Förändringar under försöksperioden[67]

I en inkluderande skola är vad som sker i den reguljära undervisningen ytterst väsentligt för elever i svårigheter, i all synnerhet som resurserna till den specialpedagogiska verksamheten reducerats i de senare årens ekonomiska besparingar. Även om de förändringar som skett i skolorna inte alltid haft sin utgångspunkt i ett specialpedagogiskt perspektiv, så har många förändringar varit positiva i specialpedagogisk bemärkelse. Ett sådant exempel är tendensen att lägga mera tid till läsning under skoldagen. Olika typer av läsprojekt förekommer, då exempelvis yngre elever läser för äldre och tvärtom.

På en av skolorna innebär arbetspassen redan från åk 1 ett utpräglat självständigt arbete. I en portfoliopärm samlar varje elev sina färdiga arbetsuppgifter och kan själv se, vad som återstår att göra av det arbete som planerats. I praktiken kan varje elev sägas ha en individuell studieplan, och lärarna anser att eleverna i hög grad lärt sig ta ansvar för sin skoltidsanvändning. Specialpedagogen arbetar jämsides med klassläraren för att ge stöd till elever i svårigheter, men den specialpedagogiska verksamheten har emellertid inte genomgått några större *pedagogiska* förändringar.

---

[66] Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983).

[67] Detta avsnitt bygger på intervjuer och samtal med specialpedagoger

I en annan årskurs 1-6-skola sker avsteg från timplanen fortlöpande utifrån ett ämnesinnehållsligt utvecklingsperspektiv. Strävan har varit att skapa en organisation, som gör det möjligt att tillgodose alla elevers olika behov och göra det möjligt för alla elever att arbeta med färdighetsämnen på sin utvecklingsnivå. För variationens skull anordnas också i skolan en mer lustfylld undervisning i olika ämnen. Under benämningen ”mattefest” och ”läsfest” ägnar eleverna sig koncentrerat och under en eller ett par dagar åt aktiviteter i grupp. Hela skolan har också emellanåt ämnesövergripande temaarbeten i åldersblandade grupper. Sådana teman har exempelvis varit ”hälsa” samt ”vänner och relationer”. ”Mat och dryck” är ett tema under planering. En annan förändring är att flextid för eleverna införts, vilket innebär att eleverna kan, om de så önskar, börja skoldagen senare och i stället stanna kvar längre på eftermiddagen. Ett självständigt arbete, då eleverna själva väljer vad de arbetar med, äger rum under motsvarande tid som eleverna kan ”flexa”. Även specialpedagogen har frigjort sig från sitt tidigare sätt att fördela sina insatser. Då tilldelades varje klass några timmar för antingen hennes medverkan i klassrumsundervisningen eller för riktade insatser till elever enskilt eller i grupp. Numera planerar specialpedagogen tillsammans med lärarna var och när hon gör sina insatser. På så sätt har den specialpedagogiska verksamheten till en del integrerats med ordinarie undervisning, samtidigt som utrymme också finns för direkt undervisning vid sidan om denna.

Lärarlagen i en referensskola strävar fortfarande efter att lära eleverna ta ansvar, och där har arbetspassens omfattning utökats. I de tre försöksskolorna har dock utvecklingen varit den motsatta: Arbetspassen har antingen helt och hållet avskaffats eller också reducerats till antal. Gemensamt är också, att de stramats upp, d.v.s. att inramningen skärpts. Den mest påtagliga skillnaden är, att lärarna styr verksamheten och att valfriheten för eleverna har minskat. För elever i svårigheter innebär undervisningen ingenting annorlunda än för övriga elever. Detta trots att lärarna verkligen haft en uppriktig ambition att det hela skulle fungera, även för elever i svårigheter. Resursbristen gjorde att endast en lärare var närvarande under arbetspassen med en normal klasstorlek. Att då kunna ge eleverna extra genomgång, stöd och hjälp var svårt. De elever som behöver lotsning och hjälp satt ibland av halva tiden, innan de kunde få hjälp av läraren.

I specialpedagogernas ögon var det ett misslyckande. Erbjudandet till eleverna om att under arbetspassen få specialpedagogisk hjälp i liten grupp, resulterade bara i sporadiska besök och utföll således inte heller så bra. Antagligen ville eleverna i fråga som de övriga få del av den tid, som de betecknar som "sin" egen och över vilken de själva kan bestämma. Ytterligare en anledning till att arbetspass togs bort, var att det var svårt för elever att arbeta med främmande språk på egen hand. Elever i svårigheter behöver också mycket muntlig träning, vilket är svårt att ordna när alla elever sysslar med olika uppgifter och ämnen.

På en försöksskola har man bildat en studiegård i syfte att på ett tydligare och mer riktat sätt ge eleverna mer tid till ämnen, som de behöver lägga ner mer arbete på. Exempelvis ska den elev, som har problem med matematiken, kunna få fler tillfällen i matematik och mera varierad undervisning, men för att ekvationen ska gå ihop måste eleven få mindre av annat i skolan. Eleverna ska kunna arbeta med matematik i studiegården vid andra tider än när klassen har matematik och på så sätt få mera tid till ämnet. Samtidigt ska elever som behöver vistas i

studiegården under hela skoldagen kunna arbeta här och utgöra en liten undervisningsgrupp. Spontanbesök är vanliga och totalt besöker ett 60-tal elever studiegården varje dag. Många av dem är elever, som inte behöver särskilt stöd men söker sig dit för att få en lugn miljö. Genom att så många elever besöker studiegården får den hög status bland skolans elever.

Flera lärare tjänstgör i studiegården under skoldagen, och fyra olika lokaler är tillgängliga. I dessa har olika typer av studiemiljöer skapats för att tillgodose elevers olika behov samt vilken typ av arbete de ska utföra. Här finns tysta rummet, musikrummet där eleverna kan arbeta till musik, ”Källan”, där den lilla elevgruppen håller till och ett ytterligare rum för elever som jobbar tillsammans med en uppgift. Mjuka möbler inbjuder eleverna att krypa upp i sofforna med fötterna under sig, när de läser. Lokalerna ska erbjuda en mysigare miljö än de vanliga skolsalarna. Därför finns ett krav, att eleverna här inne inte får bära ytterkläder. Två eftermiddagar i veckan kan eleven komma hit för att få läxhjälp eller för att ta igen det som missats vid sjukdom. Arbetspass finns också på denna skola. Erfarenheterna är dock, att många elever inte klarar av det fria arbetssättet. Dit hör inte bara elever i svårigheter, utan också andra elever som prioriterar social samvaro och av den anledningen halkar efter i skolarbetet. Mentorerna försöker därför övertala eleverna att gå till studiegården i stället under arbetspassen.

Åtgärdsprogrammen och tidsanvändningen

Om en elev behöver särskilda stödåtgärder i skolan ska ett åtgärdsprogram utarbetas. Detta program över stödinsatserna ska omfatta elevens hela skolsituation och berör därför hela organisationen av skolverksamheten. I programmet anges vad man vill åstadkomma med stödinsatserna samt med vilka medel och metoder. Ett viktigt syfte med åtgärdsprogrammet är att påverka förutsättningarna för det enskilda barnets aktiva deltagande i sin grupp eller klass.

I en timplanelös skola skulle åtgärdsprogrammen i hög grad kunna påverka utformningen av en elevs skolgång. Det samlade intrycket är att åtgärdsprogrammen kan verkställas betydligt lättare i grundskolans tidigare årskurser medan detta är betydligt svårare i de senare årskurserna. Där utgör de yttre ramarna lärarresurs och lokaltillgång större begränsningar.

Skolan som skapat en studiegård har öppnat upp för större flexibilitet vad gäller den specialpedagogiska verksamheten. Här kan åtgärdsprogrammen sägas påverka skolsituationen för elever i svårigheter mera än vad som skett tidigare. I studiegården kan eleven få det stöd och den insats eleven behöver. Somliga kan under perioder av några veckor få intensiv undervisning. Därefter utvärderas om det blivit någon förbättring, och i så fall kan eleven återgå till klassundervisningen.

I andra skolor menar lärarlagen att de ständigt gör anpassningar för att möta elevernas behov, men detta innebär omfördelningar av den resurs som lärarlaget utgör. Exempelvis kan nivågrupperingar tillgripas. För vissa elever försöker skolorna göra en skräddarsydd skolgång, men någon lärare måste till syvende och sist ta hand om eleven. Om det inte finns någon specialpedagogisk resurs tillgänglig, kan eleven få gå till en annan undervisningsgrupp. Ibland löses

problemet genom att eleven får någon timme prao i veckan, även om det inte alltid är just detta utan mer undervisningstid eleven behöver, menar lärarna. Strukturella problem som brist på tillgång av ämneslärare eller låsta schemapositioner kan även utgöra hinder för att låta åtgärdsprogrammen bli styrande för tidsanvändningen.

Mot denna bakgrund är det inte förvånande att många lärare ser timplanens vara eller inte vara som betydelselös för frågan om huruvida åtgärdsprogrammen kan utgöra en styrande faktor eller inte: *Hur skulle det gå till? Vi har ju inte mera resurser. Allt går att göra om resurser finns, men vi kan inte ta ut svängarna på grund av bristande resurser.* Specialpedagogerna menar sig veta vad deras elever behöver och vad som kan göras, men de har inte möjligheter att genomföra sina visioner:

> *När dessa villkor kan uppfyllas framstår skolans enighet, mod att tänka nytt och kreativitet att finna nya former bli avgörande för skolutvecklingen. Det verkar emellertid ta sin tid att komma fram till sådana lösningar.*

Alla de intervjuade specialpedagogerna är av samma uppfattning: ett avskaffande av timplanen är en god pedagogisk idé. Särskilt lärare i de tidigare årskurserna i grundskolan ser fördelar. Effektivisering av personalresurserna kan genomföras. Det kan även vara möjligt att ge mer tid till ämnen och arbete, som eleverna både är i behov av och förtjusta i.

Lärare i de senare årskurserna trodde i början av försöksperioden också på en skola utan timplan. Nu liksom då tror de fortfarande på, att en viss valfrihet för eleverna och ett självständigt arbete i egen takt kan vara till fördel för elever i svårigheter. För att systemet ska kunna fungera, särskilt om det ska kunna vara möjligt att individualisera och anpassa undervisningen till elever i svårigheter samt ge dem det lärarstöd de behöver, måste skolorna få mera lärarresurser och lokaler. Beroende på brister härvidlag har utvecklingen under försöksperioden stagnerat.

Avslutande reflektioner

Några av de grunder för en inkluderande undervisning som beskrevs i inledningen till detta kapitel föreligger både vid försöksskolorna och referensskolan, medan andra fortfarande återstår att lägga. Vi har kunnat konstatera att ett interaktivt förhållande mellan lärare och elever råder i samtliga skolor under arbetspassen, då lärarna fungerar som handledare. En otydlighet vad gäller regler och gränser vid dessa tillfällen har lett till att flertalet av skolorna ökat lärarstyrningen eller på annat indirekt sätt minskat elevernas frihet. Gynnsamma faktorer i en inkluderande undervisning är att lärare samarbetar i arbetslag och att eleverna ges möjligheter att samarbeta. Detta sker vid ämnesövergripande temastudier. Eleverna tillåts också gå fram i sin egen takt och får på så sätt den tid de behöver för sitt lärande, även om konsekvensen för elever som behöver mera tid än andra blir, att de i stället lär sig mindre i ämnet.

Andra mindre gynnsamma faktorer för en inkluderande undervisning är att arbetet under arbetspassen i hög grad utmärks av ett individuellt, självständigt arbete. Det slag av samarbete, som är legitimt enligt skolkontextens värderingssystem, förekommer vid dessa tillfällen endast mellan studiemotiverade

elever, som exempelvis hjälper varandra med uppgifterna. Elever i svårigheter deltar inte i sådant samarbete. De, liksom vissa andra elevgrupper, kan visserligen samarbeta, men samarbetet handlar i så fall om fel saker enligt skolkontextens värderingssystem.

Med hänvisning till vad som tidigare redovisats angående anpassning av undervisning till elever i svårigheter kan en inkluderande undervisning sägas råda i skolans tidigare årskurser medan förhållandet är sämre i de senare årskurserna. Flexibla lösningar på organisations- och gruppnivå som flera skolor uppvisar, gagnar förvisso elever i svårigheter. En mera innehållslig anpassning av undervisningen till elevens behov sker företrädesvis inom den specialpedagogiska undervisningen i liten grupp, medan skolorna har svårt att planera in differentiering i den ordinarie undervisningen. Det blir därför en organisatorisk snarare än pedagogisk differentiering. Bättre anpassning av undervisningen och ett individuellt stöd till eleverna är aspekter som kvarstår att lösa.

Bedömning och betygsättning i den timplanelösa skolan

I tidigare kapitel har vi behandlat hur normer för vad som är ideala, funktionella respektive bristande elevkompetenser produceras i de praktiker, som pågår inom skolan, och hur normerna är uttryck för skolkontextens speciella logik. Vissa knyts framförallt till elevens person och förmåga att förstå innebörderna i krav på att visa upp sig, visa vad man kan, visa den rätta inställningen samt visa att man tar ansvar. Elevkompetenser mäts emellertid också med andra måttstockar, som väger nog så tungt: Elevens kognitiva färdigheter och kunskaper ska ju bedömas enligt de nationella betygskriterier, som gäller för de olika skolämnena.

Skolan ska alltså ge eleverna vissa ämneskompetenser, och i den obligatoriska skolan ska alla kunna klara betyget godkänd: betyget underkänd existerar följaktligen inte. En funktionell elevkompetens i det avseendet kan därför sägas innebära att eleven klarar godkändgränsen. Den bärande tanken bakom försöket med skola utan timplan är också att ge alla elever möjligheter att förvärva denna funktionella elevkompetens.[68] Eleverna ska kunna arbeta i sin egen takt och de, som behöver längre tid för att lära sig det som krävs för godkänt betyg, ska kunna få den tiden. Detta är också i linje med den allmänna styrningsfilosofi, som ligger till grund för den mål- och resultatstyrda skolan: måluppfyllelsen ska säkras genom att resursanvändningen anpassas till elevernas individuella förutsättningar, och tiden för inlärning av ett visst stoff är i det sammanhanget en viktig resurs.

Måluppfyllelsen tenderar emellertid att mätas i förhållande till om eleverna når uppnåendemålen i grundskolans olika ämnen, mål som också ligger till grund för betyget godkänd. Därför blir ett underförstått syfte med timplaneförsöket att stärka betygskriterierna som styrinstrument för tidsanvändningen. De nationella proven i de behörighetsgivande ämnena svenska, engelska och matematik är ett annat styrinstrument. De är tänkta att fungera som stöd just för lärarnas betygsättning, och de är obligatoriska för alla elever i år 9, d.v.s. även för försöksskolornas elever.

Det här kapitlet handlar om lärares och elevers tankar om relationen mellan betyg, betygskriterier och skoltidens användning. Anser de att betyg och betygskriterier styr tidsanvändningen? Resulterar den dolda läroplanen för det timplanelösa klassrummet kanske också i ett omvänt förhållande, d.v.s. att elevers tidsanvändning påverkar betyg och betygskriterier?

De studier, som sammanfattas nedan, bygger på gruppintervjuer med lärare och elever. Nitton gruppintervjuer har gjorts med lärare, varav elva med lärare från försöksskolor och åtta med lärare från referensskolor.[69] Elevintervjuerna består av gruppintervjuer med samtliga elever i år 9 i en skola som deltar i timplaneförsöket och i en referensskola som arbetar med timplanen som vanligt. Tjugo gruppintervjuer med 5-6 elever i varje grupp genomfördes, varav åtta med elever från försöksskolan och tolv med elever från referensskolan.[70] Empiriskt underlag har också hämtats från gruppintervjuer med politiker och skolledare. Vidare

---

[68] Ds 1999:1.

[69] Andersson, H. (2003); Andersson, H. (2004).

[70] Andersson, H. (2004).

används delar av de resultat, som redovisats i tidigare kapitel i denna rapport, för att ytterligare belysa de frågeställningar, som här är aktuella.

Betyg och betygskriterier som styrinstrument för skoltidens användning i skola utan timplan

Inledningsvis skall ett huvudresultat framhållas: lärare och elever i försöks- och referensskolan resonerar vanligtvis på liknande sätt om relationen mellan betyg, betygssättning och tidsanvändning. Det är inte särskilt förvånande, eftersom samma centrala statliga regler för betyg och bedömning gäller för alla skolor, oberoende av om de deltar i timplaneförsöket eller inte. Att båda skolorna dessutom infört arbetspass där eleverna i högre grad än under vanliga lektioner bestämmer över användningen av sin skoltid, bidrar förmodligen också till att eliminera skillnader mellan försöks- och referensskolor, när det gäller betygens styrande inverkan.

I den departementsskrivelse, som ligger till grund för timplaneförsöket, framgår: ”För skolorna skulle en avsaknad av nationell timplan kunna innebära att arbetet med måltolkning, uppföljning och utvärdering blir ännu mer angeläget”.[71] Resultaten i våra studier bekräftar detta påstående. Enligt de intervjuade lärarna skulle ett beslut om borttagande av timplanen innebära, att mål och betygskriterier blev ännu mer betydelsefulla än idag: De skulle ju i så fall vara det enda som lärarna har att hålla sig till. Detta påstående är dock förmodligen giltigt främst för grundskolans sista år eftersom betygskriterier inte existerar för år 1-7. Den kontrollstation som år 5 innebär, genom nationella mål och nationella prov, gör att lärarna upplever ett hårdare tryck även under detta år, men då är inte bedömningen kopplad till betygssättning i egentlig mening.

För att ta sig in på ett nationellt program i gymnasieskolan krävs för närvarande minst betyget Godkänd i svenska, engelska och matematik. För elever i båda skolorna gäller det därför att förvärva en funktionell elevkompetens i dessa ämnen. En extrem konsekvens av timplaneförsöket skulle därför kunna vara, att vissa elever fick ägna all tid åt dessa ämnen och att de därmed hänvisades till den ”treämnesskola”, som Skolverket anser sig ha funnit i sina kvalitetsgranskningar av grundskolan.[72] Timplanedelegationen har också uttryckt farhågor för en sådan utveckling, men de intervjuade elevernas berättelser tyder inte på att detta skulle ha inträffat. Arbetspassen utgör ju vid de flesta försöksskolor endast en liten del av veckans skoltimmar, och under den övriga tiden följs ett schema, som bygger på traditionella principer med en viss tilldelning av tid för alla skolans ämnen.

Tid för arbetspass har tillskapats genom att olika ämnen ”gett tid” från den timfördelning, som tidigare gällt vid de båda skolorna. Lärarna har dock noga följt hur tiden använts. Exempelvis inom ett arbetslag vid en referensskola har matematiklärarna tagit tillbaka den tid de gett, eftersom de ansåg den som bortkastad: ingen elev valde ju att arbeta med matematik. I detta fall innebar alltså den större friheten för eleverna att själva bestämma över sin skoltid, att utrymmet

[71] Ds 1999:1, s. 26.

[72] Skolverket, (2000).

för ett behörighetsgivande ämne initialt minskade. Detta föranledde lärare med ansvar för att eleverna klarar gränsen för godkänt i detta ämne, att begränsa elevernas frihet. Slutsatsen blir därför att vare sig det existerar en nationell timplan eller inte, ser lärarna i de behörighetsgivande ämnena det som sin uppgift att bevaka, att eleverna inte väljer att välja bort just deras ämne. Betygen motverkar även lärares ambitioner att arbeta i ämnesövergripande teman. Kommunledningen klagar ju på att det finns för lite av den varan, samtidigt som kommunens goda anseende hänger på att lärarna förmår lyfta eleverna över gränsen för godkänd i de egna ämnena.

I den inledande intervju, som gjordes med kommunens skolpolitiker, framfördes farhågor att timplanens slopande skulle innebära, att vissa elever *bara får mer av sådant de är dåliga på* och mindre av sådant som *de är bra på*. I någon mening är det ju också själva grundtanken bakom försöket: den som så behöver ska kunna använda mer tid än tidigare för att klara godkänt i ett ämne, och den elev som behöver extra tid är med all sannolikhet inte särskilt ”bra” i just det ämnet. Även om vi inte haft möjlighet att kartlägga i detalj vilka prioriteringar som görs mellan olika ämnen, tyder observationer och lärarintervjuer på att de behörighetsgivande ämnena ändå väger tyngst. För de elever, som riskerar att inte klara godkänt i de ämnena, liknar arbetspassen måhända en treämnesskola, medan andra elever i högre grad är fria att ägna sig åt annat och kanske även sådant, som de är duktiga på.

Betygskriterier i matematik och engelska styr mer eller mindre direkt även var eleverna befinner sig i rummet och med vilka. Enligt lärarna har nämligen nivågruppering använts för att lösa problemet att individualisera undervisningen i dessa ämnen. Grupperingarna bestäms av lärarna, och enligt eleverna har de en tendens att bli relativt statiska, även om det inte är omöjligt att byta grupp för den som skulle vilja det. De olika grupperna beskrivs på olika sätt: ibland används färgbeteckningar rött, grönt, etc. I engelska kallas de ibland för *basic*, *easy* eller *fast*. Eleverna hävdar att möjligheten att erhålla ett visst betyg bestäms av grupptillhörigheten. I den ”lättaste” gruppen kan man bara få G eller i enstaka fall möjligen VG. I den svåraste gruppen blir betygen i huvudsak VG och MVG. I elevernas ögon har därför de olika grupperna olika status. Andra grupper med ännu lägre status som omnämns av eleverna är *CP-gruppen*, *diagnosgruppen* eller *Personlig assistentgruppen*. Detta illustrerar med stor tydlighet att också betygs- och bedömningssystemet bidrar till att producera sina avvikare, även om lärarna agerar med alla enskilda elevers bästa för ögonen. De intervjuade eleverna är dock i huvudsak positiva till nivågrupperingen och menar att det *är bra att man får läsa i en takt som passar*.

I ovanstående exempel på hur betyg och betygskriterier styr elevernas tidsanvändning, är det dock i stort sett lärarna som bestämmer, hur skoltiden för en elev ska användas. Finns det då exempel på att betygen också fungerar som styrande för elevers egna beslut i den vägen? På ett generellt plan gäller att elever, som besitter en ideal elevkompetens i förhållande till skolans värderingssystem, ofta agerar med kommande betyg i bakhuvudet. Exempel på sådana elever har vi mött i tidigare kapitel. För att eleverna ska kunna göra de rätta bedömningarna i det här avseendet krävs dock att de har betygskriterierna klart för sig, att de vet vad som krävs för de olika betygsstegen. I lärarintervjuerna framkommer oftast en

tro på att eleverna vet vad som bedöms och när bedömningen sker. Lärarna menar att eleverna kanske inte vet exakt hur betygskriterier är formulerade, men de kommer ofta och frågar vad som gäller vid prov och inför skrivningar, *vad som räknas*. Eleverna å sin sida förefaller dock inte ha särskilt klart för sig vad som gäller, utan de uttrycker osäkerhet både över vad som bedöms och när bedömningen sker.

Eftersom alla intervjuade elever går den näst sista terminen i grundskolan, börjar medvetenheten om betygens urvalsfunktion också bli påtaglig. Någon akut stress kommer dock inte till uttryck i gruppintervjuerna, även om vissa elever känner sig bekymrade över den knapphändiga information som ges av studie- och yrkesvägledare inför valet till gymnasieskolan. I regel har eleverna kontrollerat vilken betygssumma, som krävdes förra året för de program de tänker söka till. Några elever säger uttryckligen att detta blir en press: för dem gäller det att med alla medel försöka komma upp till denna poängnivå. Eleverna är också mycket medvetna om att det krävs minst Godkänd i svenska, engelska och matematik för att komma in på ett nationellt program.

För vissa elever har betygen alltså en styrande effekt på hur de använder tiden i och utanför skolan, men de styr också, och kanske framförallt, lärandets inriktning. Flera av de intervjuade lärarna och eleverna beskriver ett fenomen, som liknar en instrumentell syn på kunskaper. Eleverna frågar sig själva och sina lärare: *Vad skall jag göra för att få VG i svenska? Hur mycket skall jag göra eller skriva?* Betygen blir till mål i sig, och det är endast deras bytesvärde som räknas. Goda grundskolebetyg kan bytas mot en plats på ett eftertraktat program inom gymnasieskolan. Betygens bruksvärde som mått på, att eleven lärt sig något som av andra skäl är värdefullt, tonas ned.[73] Lärarna uppger också att en stor del av utvecklingssamtalen under år 8 och 9 kretsar kring betygen. Det ska dock framhållas att betygens effekter i det här avseendet är helt oberoende av timplaneförsöket.

Tidsdisciplin som betygskriterium?

Hur framträder då skolans bedömningssystem i ett elevperspektiv? De flesta elever tror, att prov är viktiga underlag för bedömningen men att även muntliga prestationer på lektionstid har betydelse. Mer osäkra är de om, och i så fall hur, de bedöms även under skoldagens timplanelösa inslag som arbetspass. Enligt eleverna står vanligtvis endast en lärare till förfogande under arbetspassen, och de flesta uppfattar den läraren enbart som kontrollör av t.ex. ordning och närvaro. Många elever säger uttryckligen, att det inte är lönt att be läraren om hjälp ifall denna inte har kompetens för det ämne, som eleven valt att arbeta med. Oftast beskrivs läraren hålla på med att rätta eller göra egna saker: *Läraren jobbar med sitt men har ett vakande öga.* I elevernas ögon har läraren inte någon kunskapsförmedlande roll, och därför tror eleverna inte att läraren gör någon bedömning av deras kunskaper. Det enda läraren kan bedöma under de timplanelösa inslagen på schemat är *om man får nåt gjort, om man slappar eller om man är stökig*, menar eleverna.

---

[73] Kvale, S. (1993); Shepard, L. (2000); Gipps, C. (1999).

Även om elevernas uttalanden tyder på en viss osäkerhet om huruvida bedömningssystemet aktiveras under skolveckans timplanelösa inslag, så förefaller de inte uppfatta arbetspass som ”bedömningsfri” tid. Under dessa timplanelösa inslag på schemat kan bedömningen svårligen utgå från de nationella betygskriterierna. Dessa knyts ju till kunskaper och färdigheter inom olika ämnesområden, men under arbetspassen arbetar eleverna med olika ämnesuppgifter med en enda lärare till hands. Eleverna uttrycker en känsla av att bedömningen istället inriktas på deras förmåga att hantera den valsituation och frihet, som arbetspass innebär. Annorlunda uttryckt aktiveras det timplanelösa klassrummets värderingssystem, enligt vilket den ideala eleven är den som på ett effektivt och disciplinerat sätt använder skoltiden till att göra de rätta sakerna. Kriterier för vad som är rätt eller fel bestäms dock också av samma värderingssystem.

Hur resonerar då lärarna när de ska utöva sitt myndighetsansvar och betygsätta sina elever? De personliga relationer mellan lärare och elev, som präglar både försöks- och referensskolan, kan, som tidigare sagts, ses som medel för lärarna att få eleverna att göra som lärarna vill. Det finns dock en annan sida av samma sak: det blir också svårt för lärarna att handla mot elevernas intressen, som bland annat och kanske framförallt handlar om att få bra betyg. Därför söker lärarna *med ljus och lykta* i positiv bemärkelse efter omständigheter, som skulle kunna motivera betyget Godkänd för elever, som i annat fall riskerar att inte bli antagna till ett nationellt program. I den processen omvandlas den tidigare nämnda funktionella elevkompetensen för det timplanelösa klassrummet till ett betygskriterium, där bl.a. tidsdisciplin och ansvarstagande utgör nyckelord. Den elev, som tar ansvar för sin egen tidsanvändning, som är närvarande och använder skoltiden till att försöka nå de mål som betygskriterierna definierar får sitt snäll-G. En hög grad av närvaro kan exempelvis tas till intäkt för att kunna sätta Godkänd.

Sökandet efter kriterier som vidgar bedömningsunderlaget tycks mera utbrett på godkändnivån än på högre betygsnivåer. Lärarnas berättelser tyder också på att skillnader i dessa avseenden råder mellan olika ämnen. En matematiklärare anser att ett MVG-betyg är mer *klockrent* än ett godkänt betyg men menar samtidigt att matematikämnet i jämförelse med andra ämnen är enkelt att betygssätta. En idrottslärare menar att det är självklart att vissa elever ska ha MVG: *Vissa elever kan jag inte ens föreställa mig hur de inte skall få MVG, då måste man bryta bena i så fall*. En kollega varnar dock för att låta förutfattade åsikter om elever styra betygssättningen: eleven *måste visa upp prestationen i skolan oavsett man är duktig på fritiden*. De intervjuade lärarna i idrott för fram närvaro som mycket viktigt för sitt betygsunderlag. Eleverna måste *visa sig*, man måste ha tillfälle som lärare att se eleverna i många situationer. Lärarna anser att de har stöd för detta i de nationella betygskriterierna, eftersom dessa betonar vikten av att eleverna är aktiva. Flera lärare menar att närvaro borde vara ett officiellt och explicit betygskriterium. Det är ju *viktigt för människobetyget*, som man uttrycker det.

Emellertid finns det inga gemensamma regler för närvaron vid de båda skolorna, även om försök i den vägen gjorts. I en skola har man enligt eleverna gjort försök att *stänga ute* de elever som inte kommit i tid genom att skriva ”lektion pågår” på dörren. Försöket misslyckades dock enligt eleverna, och nu *blir man blir insläppt* även om man kommer för sent till lektionerna. I en skola kan

man *samla ihop* frånvaro till kvarsittning. I den andra skolan har enligt eleverna ett liknande system tidigare funnits, men det är nu avskaffat p.g.a. kostnader för vaktande lärare.

Eleverna förefaller dock ha uppfattat att närvaro kan påverka betyget, åtminstone i vissa ämnen: Om det är få timmar i ämnet *blir det viktigare att visa upp sig* tror de. Sådana uttalanden tyder på att de har en intuitiv känsla för ett viktigt element i skolans värderingssystem: värdet av att visa upp sig. Däremot saknas uttryck för att de förstår hela vidden av det kravet.

Många elever förefaller också förstå och handla i enlighet med värderingssystemets krav på att ta eget ansvar. De tycker det är bra att själv få ta ansvar för sin tidsanvändning, och de elever, som inte tar sitt ansvar får väl *skylla sig själva* resonerar flertalet. I samma stund kan någon dock tillägga att *vissa elever kan inte ta eget ansvar* eller *vissa elever klarar inte av att välja*. De har alltså klart för sig hur skolkontextens värderingssystem definierar bristande elevkompetenser, men vi kan notera att de inte förväntar sig, att skolan ska kunna ge alla elever möjligheter att rätta till bristerna.

Eleverna beskriver många kontrollmekanismer som finns inbyggda i skolans vardag, och deras berättelser tyder också på att kontrollen gradvis ökat som en följd av att de förväntas ta ansvar för sin egen tidsanvändning. Eleverna förefaller dock inte uppleva kontrollen negativt eller också är de inte medvetna om att det är kontroll som pågår. Mentorskapet beskrivs exempelvis som positivt. Eleverna har för det mesta regelbundna träffar med sin mentor i en grupp på ca 10-12 elever. Därigenom lär de bättre känna sin mentor och vice versa, varigenom anonymiteten blir mindre. Sådana personliga relationer mellan lärare och elever är enligt Bernstein utmärkande för en osynlig pedagogik, och de öppnar upp för en mer djupgående disciplinering.[74]

Eleverna ger flera andra exempel på olika kontrolltekniker, som lärarna använder. De ska utvärdera veckans arbete genom att skriva ner vad de gjort under veckan, och där ingår även en redogörelse för vad som blivit gjort under arbetspass. Vanligt är också att eleverna får skriftlig feedback från läraren på det man skrivit. En mer direkt kontroll är att den lärare, som finns tillgänglig under arbetspassen, sätter sin signatur direkt på det arbete man gjort eller skriver en kort kommentar om hur man jobbat. Någon enhetlig form för denna typ av kontroll verkar dock inte finnas, utan den varierar beroende på vad eleven gjort och vilken lärare som är närvarande. Dock uppger flertalet av de intervjuade eleverna att de inte känner sig speciellt kontrollerade. Sådana uttalanden kan dock i enlighet med Bernstein ses som indikatorer på att kontrollen i ett elevperspektiv blivit allt mer osynlig.

I ett tidigare kapitel har vi behandlat de skriftliga omdömen som ligger till grund för utvecklingssamtalen. Vi konstaterade då att omdömena bildar ett finmaskigt kontrollnät, där de allra flesta avvikelser från värderingssystemet fastnar och blir synliga. Kanske gör liknande mekanismer att eleverna faktiskt upplever utvecklingssamtalen som tillfällen, då kontrollen blir synlig även för dem. De beskriver samtalen som en regelbundet återkommande besiktning, då

[74] Bernstein, B. (1977).

mentorn går igenom hela eleven på punkt efter punkt. Utvecklingssamtalen skiljer sig åt i försöksskolan respektive referensskolan. I försöksskolan skickar mentorn hem det skriftliga omdömet om varje elev till vårdnadshavaren i ett slutet brev, som måste öppnas först av vårdnadshavaren innan eleven får se det. Förfarandet beskrivs som *laddat*: några elever menar att diskussionen med föräldrarna hemma ofta blir svårare än själva utvecklingssamtalet i skolan. Omdömet kan omfatta både betygsomdömen och personliga omdömen om uppförande, närvaro, framsteg och svagheter. I referensskolan får föräldrarna inget skriftligt underlag inför eller från samtalen. Här ger mentorn muntlig information, som han eller hon hämtat in från olika ämneslärare inför utvecklingssamtalet. Oberoende av vilket förefaller eleverna uppleva att starka krafter av normaliserande karaktär opererar i samband med utvecklingssamtalen.

Likvärdighet i betygssättningen

Som föregående avsnitt visat, styr betygskriterier hur skoltiden används, samtidigt som det omvända också kan gälla: elevens förmåga eller oförmåga att använda skoltiden på ett sätt som enligt skolkontextens värderingssystem anses bra och effektivt, blir en del av de kriterier som avgör, om eleven ska få godkänt betyg eller inte. Hur går det då med kravet på att grundskolan ska ge kunskaper som bedöms och betygssätts på ett likvärdigt sätt? I detta avsnitt ska denna och andra, mer övergripande, aspekter av den likvärdighetsfrågan behandlas.

Likvärdiga betyg: ett bekymmer på många nivåer

Att betygsättningen ska vara likvärdig är ett statligt krav, som kommuner och lärare inom grundskola och gymnasieskola ska leva upp till. Eftersom betygen används som urvalsinstrument till utbildningar på högre nivåer, är likvärdiga och jämförbara betyg också ett rättvisekrav och en förutsättning för ett sant meritokratiskt samhälle. I den mål- och resultatstyrda skolan är betygen viktiga av en annan anledning. De används ju som mått på enskilda skolors och kommuners måluppfyllelse, och ibland framstår de som det *enda* måttet. Om betygen inte kan anses vara likvärdiga, finns därför snart sagt inget instrument alls för staten att kontrollera den mål- och resultatstyrda skolan.

Det är också allmänt känt, att svårigheterna att på ett rättvist och rättvisande sätt bedöma människors kunskaper är betydande. Därför är det inte förvånande att likvärdighet i betygsättningen ger upphov till mycken debatt och oro. Den frågan stod exempelvis i fokus vid den nationella kvalitetsgranskning, som Skolverket gjorde på uppdrag av regeringen år 2000. Resultaten ter sig ganska mörka utifrån likvärdighetsaspekter. Kritik framfördes mot både den lokala och centrala tillämpningen av det betygssystem som varit i bruk allt sedan år 1994. Riksrevisionens granskning av likvärdigheten inom betygssättningen talar ungefär samma språk och visar på brister i huvudmännens och rektorernas ansvar, stödet till kommuner och skolor samt statens uppföljning och kontroll av betygssättningen.[75]

[75] Riksrevisionen (2004).

I den mål- och resultatstyrda skolan ska lärare och elever på lokal nivå uttolka de nationellt givna kursplanerna och betygskriterierna i alla ämnen, men enligt Skolverket och Riksrevisionen fungerar transformeringsprocessen från den nationella till den lokala nivån inte särskilt bra. Det är inte heller särskilt förvånande, eftersom det inte finns några kriterier för vad som är rätta tolkningar. Resultatet kan följaktligen bli att både mål och betygskriterier tolkas på olika sätt av de inblandade, vilket i slutändan leder till en bristande samstämmighet i bedömningen av elever.

Kriterierna kan alltså i praktiken variera, och detta ligger inbäddat i den målstyrda skolans logik. Ett annat drag i den resultatstyrda skolan kan leda till att kriterierna tillämpas på ett sätt, som äventyrar betygens likvärdighet. Skolverkets kontroll av resultaten har nämligen en mycket hög grad av offentlighet. Resultaten av nationella utvärderingar, betygs- och provstatistik etc. finns samlade i databaser, som är åtkomliga från Skolverkets hemsida. Vem som vill kan alltså ta del av skolornas resultat.[76] Detta har enligt flera studier inneburit en ökad press på skolorna och dessas företrädare, t.ex. rektorer och enskilda lärare. Genom offentligheten jämförs skolor med varandra, varvid de ofta etiketteras som ”bättre” och ”sämre”, trots att det inte direkt går att avgöra, vad som ligger bakom betygsskillnaderna. Kommunerna har själva begränsade möjligheter att analysera detta, och även inom Skolverket kvarstår många frågetecken, trots att man där försökt väga in etnografiska faktorer.

Den kommunala ledningen har alltså press på sig att ”uppåt” visa på goda resultat. Den pressen berör naturligtvis även dem, som direkt är inblandade i bedömningen och betygssättningen, d.v.s. lärarna. Det är inte bara eleverna som betygsätts, utan låga betygsmedelvärden eller hög andel elever som inte klarar godkänt i en klass kastar också sin skugga över lärarna. Mycket står också på spel för eleverna. Den grundskoleelev, som inte kan uppnå betyget godkänd i de behörighetsgivande ämnena, ”förvisas” till det individuella programmet, vilket har karaktären av *ett rött skynke*. De betygskriterier som definierar godkänd-gränsen blir därmed mycket centrala och rättvisekravet stort[77]. Problematiken förstärks också av att Skolverket inte utfärdat nationella betygskriterier för Godkänd som riktpunkter för lärarna. Nationella betygskriterier finns endast för Väl godkänd och Mycket väl godkänd. Lärarna upplever stor press när man ska *fria eller fälla*, speciellt i de behörighetsgivande ämnena. Frågor kring rättvisa, etik och moral kan därför svårligen hållas utanför betygsättningen.[78] Att allt detta samtidigt äventyrar betygens eftersträvade likvärdighet är uppenbart.

Likvärdiga betyg: ett bekymmer i skola utan timplan

Intervjuerna med såväl lärare som elever visar på många av de ovan nämnda svårigheterna med att åstadkomma en likvärdig bedömning och betygssättning. För många lärare är det oklart hur betygskriterierna ska tolkas och/eller tillämpas. Vissa menar att de nationella betygskriterierna gäller, medan andra enbart

[76] Benämns Salsa och Sirius.

[77] Andersson, H. (2001); Emanuelsson, I. (2002).

[78] Fjellström, R. (2002; 2004).

använder de tolkningar som gjorts på lokal nivå. Kommunens skolledning verkar inte ge lärarna möjligheter till dialoger med ämneskolleger, vilket kan ses som en förutsättning för en någorlunda samstämmig bedömning. Ingen systematisk och planerad kompetensutveckling kan iakttas. Det statliga kravet på att betygskriterierna ska kommuniceras och diskuteras med eleverna är knappast uppfyllt. Visserligen menar lärarna att de betygskriterier, som används är relativt väl kända för eleverna, men eleverna själva säger sig ha mycket bristfällig kännedom om dem.

Likvärdigheten när det gäller betygskriterier kan således ifrågasättas, men trots detta fungerar bedömning och betygssättning mycket styrande för skolverksamheten. Detta gäller i särskilt hög grad under grundskolans två sista år då betyg sätts. Lärarna ägnar då mer tid åt att diskutera mål och kriterier, vilket kan bidra till en mer enhetlig syn på bedömningen vid den aktuella skolan. Baksidan av myntet är dock att de övergripande målen därigenom kan komma att tillmätas mindre vikt till förmån för de mätbara.[79]

En speciell problematik, när det gäller transformeringen av mål och kriterier från nationell till lokal nivå, bottnar i att antalet lärare i olika ämnen varierar. Lärare i Idrott och hälsa respektive Bild är ofta ensamma på sin skola, och vem ska de då diskutera betygskriterierna med? Oftast blir det så att en sådan lärare *diskuterar med sig själv* vilket har sina givna begränsningar. Då är det lättare att komma fram till en samstämmig bedömning i Svenska och Matematik, eftersom det oftast finns mer än en lärare i sådana ämnen vid en skola. Den enskilde läraren kan knappast ensam ta på sig vare sig ansvaret för en likvärdig bedömning i sitt ämne. Härvidlag måste lärarna ha hjälp av en stödjande och förutseende skolledning.[80] I kommunens skolplan finns en markering om att en likvärdig bedömning och betygssättning ska prioriteras. Hur det ska göras anges dock inte närmare.

Generellt sätt är det inte lätt för någon att förstå hur bedömningen enligt de nationella betygskriterierna ska gå till, men både lärar- och elevintervjuerna tyder på att risken är stor att bedömningen i skola utan timplan blir ännu osynligare, ännu mindre genomskinlig för eleverna och deras föräldrar. Eleverna uttrycker inte bara osäkerhet om vad som bedöms utan också om den timplanelösa skoltiden är bedömningsfri tid eller inte. De anar dock existensen av det, som vi tidigare benämnt skolkontextens värderingssystem. I relation till detta system konstrueras de som elever med ideal, funktionell eller bristande elevkompetens, där en mängd aspekter inryms, som rör deras förmåga att göra alla de avvägningar och bedömningar som är de rätta just i skolans specifika kontext. I kravet på att ständigt visa upp sig ligger att elevens hela person är utsatt för ständig bedömning. För den elev, som i sådana icke kognitiva avseenden bedöms ha en funktionell elevkompetens, ökar chansen att klara godkändgränsen. Det är inte särskilt märkligt att lärarna i sådana fall hellre väljer att fria än fälla; de har ju också ett ansvar för elevernas sociala omvårdnad. Inte desto mindre gör de sig därigenom skyldiga till feltolkningar av de nationella betygskriterierna. Elevens

[79] Carlgren, I. (2002).

[80] Se t.ex. förslag till åtgärder, Skolverkets nationella utvärdering år 2000.

förmåga till exempelvis tidsdisciplinering ska inte vägas in i bedömningen av prestationer i ett betygssystem, som infördes under mottot ”mål- och kunskapsrelaterat.”

Vid undersökningsperiodens slut

I slutet av undersökningsperioden gjordes en intervjurunda liknande den som gjordes vid undersökningsperiodens inledning. Dels intervjuades politiker och tjänstemän på chefsnivå samt rektorer, nedan kallade skolledningen, och dels lärare. Det föreligger skillnader mellan skolledningen och lärarna i det att den förra tillskriver försöket positiva effekter, medan lärarna är mer skeptiska till att försöket haft några effekter alls. Lärare på försöks- och referensskolor beskriver också sin skolvardag på likartat sätt.

Vad anser skolledningen om försöket?

Skolledningen är överlag positiv till vad den sett av försöket med avskaffad timplan. Den menar att besluten kommer närmare verksamheten och att möjligheten att stimulera elever på alla utvecklingsnivåer ökat. En större frihet för lärarna, en bättre anpassad undervisning och individuella studieplaner för enskilda elever är i skolledningens perspektiv vinster som gjorts. Man anser emellertid att friutrymmet inte nyttjats i tillräcklig grad på skolorna, som man menar hade kunnat ta ut svängarna betydligt mera.

Försöket har enligt skolledningen inneburit ett steg i rätt riktning och visar att skolan är mogen att klara av timplanelöshet. Den bör därför få utvecklas fritt inom vissa ramar. Kravet att eleverna ska uppnå godkänt betyg kan fungera som en styrning. Skolutveckling ses som *en stor boll* där slopandet av timplanen är en del. Att gå tillbaka till timplanen igen skulle bli svårt, och att helt avskaffa den skulle inte innebära någon större revolution. Däremot skulle ett återinförande nog upplevas som en hämsko i en skola med individuella studieplaner och ett målinriktat arbetssätt. Dock menar man att delegationens strävan att fokusera på elever i svårigheter enbart har lyckats när det gäller de lägre årskurserna, medan det inte hänt så mycket för de äldre eleverna.

Enligt skolledningen har timplanen tidigare reglerat lärares sysselsättningsgrad, men nu styrs denna hårdare av det nya läraravtalet än timplanen. Många ämneslärare har varit oroade för att små ämnen ska försvinna, men denna oro delar inte ledningen. Dessutom menar den att försöket har inneburit att kollegiet *pratat skola* på de enskilda skolorna, vilket varit bra för det allmänna klimatet. Samtidigt menar ledningsnivån att den statliga styrningen pendlat, och man hade önskat sig tydligare indikatorer på *vad man ska leverera*.

Skolledningen anser också att skolorna nu är bättre på likvärdig bedömning än tidigare och att de mer målmedvetet arbetar med detta. Om däremot målen *haussas upp* ännu mera så kan elever och föräldrar bli stressade. Målet att alla elever ska uppnå godkänt betyg är inte bara positivt, utan innebär ibland en press mot att arbeta med tre ämnen i slutet av grundskolan. Man menar att en mer flexibel verksamhet och en effektivare användning av resurser borde bli resultatet av att släppa timplanen helt. Man menar att arbetslagsutvecklingen och det målinriktade arbetet har betytt mycket, och att lärarna är mera professionella idag. Skolledningen betonar vikten av att lärarna *säkrar upp* vad eleverna lärt sig genom att noggrant och detaljerat kontrollera och dokumentera deras läroprocess.

Skolledningen tror emellertid, att det bland annat av den orsaken kan finnas en sanning i att lärarna arbetar mera nu än tidigare.

Vad anser lärare om försöket?

Lärarna anser att det är svårt att avgöra i vad mån timplaneförsöket ligger bakom den utveckling som skett. De flesta knyter försöket framförallt till arbetspassen, d.v.s. de inslag av självständigt elevarbete, som bl.a. syftat till att eleverna ska lära sig ta ansvar för sin skoltidsanvändning. Eleverna skulle få större frihet att välja när och i vilken ordning de arbetar med sina uppgifter.

För ett par år sedan gav skolorna rikligt med tid till arbetspass. Vissa lärarlag vittnar om att en återgång skett till hur det var innan. På vissa håll har arbetspassen helt tagits bort, medan andra lärarlag har minskat dessa i tid och/eller reducerat elevernas valfrihet. Lärarna menar att många elever inte klarade det självständiga arbetet och inte tog ansvar för sina uppgifter. De har också sett en utveckling mot mer ensamarbete bland eleverna. Andra lärarlag har fortsatt med arbetspassen och på vissa håll även utökat dem.

Lärarna anser inte att timplanen är ett viktigt styrinstrument men att det ur betygssynpunkt är nödvändigt med ett minimiantal timmar i enskilda ämnen. Det är betygen som är starkt styrande idag enligt lärarna. Vissa menar också att skolan idag är alltför teoretisk och i alltför ringa grad individanpassad.

Lärarna om eleverna

Enligt lärarna har vissa elever svårt att klara ett mer självständigt arbete. *Tonåringar fixar inte det här arbetssättet,* menar några lärare, och av den anledningen har de i högre grad styrt upp arbetet för eleverna. Ämneskunskaperna har inte förbättrats, utan det är snarare så att kunskapsnivån sjunkit: *Eleverna bygger inte upp komplex förståelse, relaterar inte kunskaper från olika ämnen till varandra. Faktainlärning har inte någon status längre, inte bara i skolan. Det enda som blivit bättre är elevernas sociala kompetens.*

Det nya betygssystemet ses som en orsak till att kunskaperna försämrats: Det är för stora steg mellan betygsgraderna, vilket gör att eleverna inte orkar kämpa för att få ett högre betyg än godkänt. Särskilt besvärligt är det för elever i svårigheter, som skulle behöva dubbelt så mycket resurser. Vidare ser lärarna den tilltagande individualiseringen bland eleverna som problematisk: *Det är svårt att prata till gruppen idag, man måste prata till eleverna en och en.* Lärarna ser det som sin uppgift att inte alltid ge efter för elevernas krav på individuellt bemötande, eftersom de menar att alltför mycket ensamarbete har sina klara nackdelar: gruppen är enligt lärarna också en viktig arbetsenhet.

Eleverna har en mer pressad situation nu än tidigare, och orsakerna till detta är flera. Krav och styrning är mindre tydliga, vilket gör att många elever saknar den överblick som krävs och som självständiga arbetssätt egentligen förutsätter att de har. En annan orsak är att eleverna nu har betydligt *fler bollar i luften*. De får nästan aldrig känna att de gör någonting färdigt. Vidare måste elever som inte klarat ett prov göra om det för att kunna få sitt G. I det tidigare betygssystemet var det möjligt att gå vidare även för den som misslyckats på ett prov, men dagens

elever måste göra om provet tills de blir godkända. Parallellt med detta ska de ändå gå vidare i ämnet.

Lärarna om likvärdigheten

Lärarna är överlag av den åsikten, att de senare årens utveckling inte lett till ökad likvärdighet utan snarare tvärt om: *Vilken likvärdighet? Har den nånsin funnits?* Lärarna är överens om att ekonomin har blivit alltmer styrande, och ju snävare ekonomi desto sämre blir det med likvärdigheten. Betygssystemet motverkar också likvärdigheten anser lärarna:

> *Betygsbedömningen är mer subjektiv nu än med det gamla betygssystemet. Det finns ingen substans i betygen nu. Betygsmålen är luddiga och pressen att godkänna eleverna är stor. Det går mot ökade sociala klyftor. Många elever får inte med sig det de borde.*

Utvecklingen har också inneburit att vissa grupper missgynnas medan andra gynnas. Gynnade är de tysta, duktiga och självgående flickorna. Missgynnade är alla elever som har svårt att koncentrera sig samt elever som inte har stöd hemifrån. De minskade resurserna drabbar de svagaste eleverna, och dessa kommer också i kläm i ett arbetssätt som de inte klarar av. Emellertid är det inte dessa elever som är de mest missgynnade, menar lärarna, eftersom skolan på ett eller annat sätt nu liksom förr måste ordna lösningar för dem. *Nu är fokus på de svaga eleverna, för att få in dem i klassrummet och hålla koll på att de gör någonting*.

De verkligt missgynnade i systemet är istället de elever, som klarar sig till viss del själva, men som ändå är i behov av lärarstöd för att komma vidare, de s.k. *gråzonseleverna*. De är ofta osynliga, åtminstone så länge de inte stör ordningen. De kan exempelvis ha svårt att komma igång med arbetet på egen hand och att bestämma sig för vad de ska göra. De tenderar att prioritera den sociala samvaron med kamrater. I detta betydande svaga mellanskikt ingår också elever som missgynnas av att lärarna inte alltid upptäcker, hur illa det egentligen är. Vissa elever verkar kunna mera än vad de egentligen kan, och det kan dröja länge innan de uppmärksammas. Exempel som lärarna ger är tysta flickor som ger sken av att arbeta, de som slinker igenom eller de som får hjälp av någon annan.

En annan missgynnad grupp elever kallar lärarna för *arbets-treorna*. Det är elever som i förra betygssystemet hade möjligheter att arbeta sig upp till ett bättre betyg. Detta är betydligt svårare idag med färre betygssteg. Lärarna menar att det nuvarande betygssystemet inbjuder eleverna att välja bort att arbeta. Någon lärare menar också att valfriheten har inneburit att tävlingsinstinkten förlorats; eleverna väljer något annat i stället för att kämpa. Enligt någon lärare är också högpresterande elever i viss mening missgynnade:

> *Vi har aldrig heller tid att ge de duktiga eleverna någon stimulans. Det finns så mycket intressant att läsa och fördjupa sig i, men vi hinner aldrig kasta åt dem några köttben*.

I en annan mening hävdas emellertid att alla, både lärare och elever, gynnas av den mer avspända atmosfär som råder i skolan idag. Elever och lärare står varandra närmare, och det tycker lärarna i stort sett är bra. Dock ser de också nackdelar med detta: de känner sig inte helt säkra på att deras bedömning av

elever alltid grundar sig på i vad mån eleverna uppfyller målen. *Eventuellt har kompisskapet medfört att vi har silkesvantarna på och antagligen därför är för snälla.* Samtidigt har de nu större möjligheter att ge en mer individuellt anpassad feedback till eleverna, och detta tjänar alla på. Lärarna anser också att de nu har större inblickar i och förståelse för vissa elevers problem med skolarbetet.

Lärarna om sitt arbete

Oberoende av stadietillhörighet anser de intervjuade lärarna att deras arbetsbörda ökats väsentligt under de senaste åren. Det nya lärartidsavtalet och den allt kärvare ekonomin är orsaker, som bidragit till detta. Uppgifterna för lärare ökar hela tiden. I år 7-9 har exempelvis på sina håll viss matematiktid överförts till arbetspassen, vilket gör att matematikläraren måste ta hand om ytterligare en undervisningsgrupp för att fylla upp sin tjänst. Vidare menar lärarna att de både tillbringar mer tid med eleverna i skolan och att de gör mer arbete hemma nu än förr.

Inslagen av elevernas självständiga arbete kräver ständig kontroll från lärarnas sida. Lärarna menar att de måste lägga mycket tid på att rådgöra med varandra, om hur de ska styra upp elevernas arbete. Mycket energi går åt till att vaka över att eleverna får någonting gjort. En del lärare menar också att de hela tiden måste traggla basfärdigheter med eleverna. Attityden till skolan har försämrats, och som en konsekvens av detta måste de ägna mer tid nu än förr åt att fostra eleverna: *Man måste erövra auktoriteten gång på gång*.

Lärarna anser också att deras ansvar har ökat, att de gör fler och andra sker samt att *man jobbar mera gratis* nu än förr. Mindre resurser medför att en lärare måste ställa upp som backup för sina kolleger istället för att kalla in vikarier. Förutom undervisning och andra elevärenden ska de ingå i arbetsgrupper av skilda slag. Att arbeta tematiskt eller med mer elevaktiva arbetsformer innebär också mycket för- och efterarbete samtidigt som de är krävande att genomföra.

Sammantaget tyder lärarnas beskrivning av sin arbetssituation att lärarprofessionen genomgår en genomgripande omvandling. Eftersom just lärarna brukar tilldelas en nyckelroll för att förverkliga den målstyrda skolan, väcker den utvecklingen en rad viktiga frågor. Nästa kapitel ska därför ägnas åt några av dessa.

Lärarna i skola utan timplan

I den målstyrda skolan ska forna tiders regelstyrda lärare ersättas av professionella lärare, som har förmåga att reflektera över sin praktik för att sedan kontinuerligt och flexibelt anpassa sitt sätt att arbeta efter alla lokala och ständigt skiftande behov och krav.[81] Visst är det bra med erfarna lärare men rutinerade lärare är av ondo, i den meningen att lärararbetet *inte* får grundas på rutin och slentrian. Nytänkande och kreativitet utmärker en god lärare och motsatsen är en lärare, som håller sig till uppkörda hjulspår.[82] Arbetar då lärarna i våra försöksskolor under villkor som underlättar en utveckling av deras professionalitet? Vilka faktorer styr deras tidsanvändning? Finns skillnader mellan referensskolor och försöksskolor i dessa avseenden?

Professionella lärare

I talet om professionella reflekterande lärare syftar man på lärares professionalism som en eftersträvansvärd kvalitet i yrkesutövningen, och i den meningen kan olika lärare vara mer eller mindre professionella. Ordet professionalisering brukar dock också användas i en annan betydelse: Det syftar på den sociala status som lärarna som yrkesgrupp har i samhället.[83] Är då lärarna i vår undersökning professionella i någon av dessa meningar?

Kommunens politiker och skolledning uttrycker en stark tilltro till lärarnas professionalism. De ser det följaktligen inte som sin uppgift att reglera och styra lärarnas arbete, utan beslut om undervisningens utformning och andra pedagogiska frågor ska ligga så nära verksamheten som möjligt. Betecknande nog har därför inga som helst kommunala direktiv för vad försöksverksamheten ska syfta till utfärdats. Det intryck vi fått av de lärare, som ingår i undersökningen, är också att de har en stor kompetens och vilja att göra ett bra jobb. Olika ramfaktorer gör dock att det kan vara svårt att ytterligare utveckla sin lärarprofessionalism. Detta är i sin tur kopplat till tendenser, som motverkar en professionalisering i ordets andra bemärkelse.

En yrkesgrupps professionella status brukar relateras till olika kriterier, varav ett har att göra med graden av autonomi i yrkesutövningen.[84] Med sådana mått mätt kan man hävda att timplaneförsöket är ett led att stärka lärarnas professionalitet. Kommunledningen menar t.o.m. att lärarna inte utnyttjar sin frihet fullt ut: de borde *ta ut svängarna ändå mer*. Kommunens senaste lokala arbetstidsavtal verkar dock i motsatt riktning, eftersom lärarna i mindre grad nu än tidigare själva bestämmer var och när de ska utföra sina arbetsuppgifter.

Den professionella statusen bygger också på att yrkesgruppen ifråga innehar en unik kompetens och att andra, som saknar denna, inte tillåts utöva yrket. För vissa lärargrupper har den grunden bestått i en specifik ämneskompetens, men denna

---

[81] Berge, B-M & Johansson, U. (2002); Lindberg, O. (2002).

[82] Johansson, U. (2003).

[83] Englund, T. (1996).

[84] Jfr. t.ex. Perkin, H. (1979).

har uppenbarligen försvagats i både referensskolor och försöksskolor. Dels rycker kolleger i lärarlaget in som sjukvikarier för varandra oberoende av ämneskompetens. Dels bygger arbetspassen ofta på att lärare *kvackar* inom andra ämnesområden än de egna, vilket vissa lärare upplever som frustrerande. De tendenser att förstärka ämnena som vi noterat kan därför ses som försök att återvinna en förlorad status, men de måste också förstås ur ett annat perspektiv: Som professionella avkrävs lärarna ett ansvar för att eleverna uppnår godkända resultat i de olika ämnena. Också vid en skola som enligt lärarna är *ur timplanen*, måste en betygsansvarig lärare garanteras ett visst antal veckotimmar i sitt ämne för att det ska vara möjligt att leva upp till de nationella kunskapsmålen.

Lärarna vid både försöksskolor och referensskolor anser också att deras tid i allt högre grad går åt till annat än undervisningsrelaterade uppgifter, och våra observationer av lärarlagens arbete pekar i samma riktning. Vid en referensskola finns en lång lista på olika sysslor som lärare har att sköta: De ingår i mobbingteam, elevvårdsteam, materialvårdsteam och i den lokala förebyggargruppen. Några ska vara dialogledare, och andra är ansvariga för internationaliseringsfrågor. Det ska finna en nätverksansvarig, en postansvarig, en fikarumsansvarig, en dataansvarig och en som ansvarar för pappersåtervinningstunnan. Lärarna ska fungera som vaktmästare, byta skåp, städa ut etc. Lärarna framstår således snarare som ett slags allt-i-allon och mångsysslare istället för experter i besittning av exklusiva kompetenser. Detta tyder i sin tur på att lärarnas professionella status minskat och att det, som vissa forskare hävdar, snarare finns fog för att tala om en proletarisering av läraryrket.[85] Den utvecklingen äger i så fall rum oberoende av försöket med att slopa timplanen, och förmodligen är det så att ett definitivt avskaffande av denna varken gör till eller från i detta avseende.

Ett annat drag i lärararbetet, som inte heller är direkt knutet till timplaneförsöket, handlar om de stora och kanske ökande kraven på tillgänglighet för elever även vid sidan om lektionerna. I vissa försöksskolor är lokalerna utformade för att underlätta kontakter mellan lärare och elever. Närheten till elever och kolleger kan dock bli för påträngande; när exempelvis elever ständigt och jämt söker kontakt blir det ingen tid över för eftertanke och reflektion. Arbetsmiljön beskrivs som surrig, och det är svårt att genomföra arbetsuppgifter kopplade till undervisningens för- och efterarbete samt kollegialt samarbete. Lärare, som framför sådana åsikter, tycker också att det är svårt att få vara i fred för att exempelvis kunna rätta prov. Några lärare vid en försöksskola har dock lyckats skapa sig en fredad zon längst inne i en vrå av skolan. Betecknande nog kallar de denna för *aphålan*.

Lärarlagets gemensamma arbetsrum har tidigare liknats vid en akutmottagning: Lärarna ska serva eleverna i en mängd praktiska frågor, de tröstar elever och lindrar krämpor av olika slag, och de ska fylla en kuratorsfunktion genom att ständigt vara lyhörda för hur eleverna mår. De ligger i ständig utryckningsberedskap för att återställa ordningen när disciplinproblem uppkommit. Den lärarkompetens som krävs för att klara allt detta är förvisso mycket hög, men den är svår att definiera. Därför fungerar den också som en

[85] Falkner, K. (1997).

bräcklig grund för en ökad professionell status, och den är inte direkt knuten till lärarens roll som undervisare.

Samma tendens gör sig gällande på de inplanerade lärarlagsmöten som hålls med jämna mellanrum. De frågor som där behandlas rör främst disciplinering och social och/eller psykologisk omsorg om enskilda elever, där det senare snarare hör till andra yrkesgruppers än lärarnas kompetensområde, t.ex. psykologer. De flesta arbetslagen anser också att det är brist på specialpedagogisk kompetens, vilket gör att de måste ägna tid åt den problematik som speciallärare är avsedda att hantera. Många beskriver dessutom det dagliga arbetet som så pressande att de ofta är trötta. Det finns ingen ork eller tid över för att grundligt diskutera pedagogiska frågor, om hur undervisningen skulle kunna utvecklas. Detta stärker inte den del av lärarprofessionalism som har att göra med den didaktiska kompetensen i vid mening, d.v.s. den del som framförallt åsyftas i talet om professionella reflekterande lärare: *Har man inte tid att reflektera kör man på i blindo. Det är en fara*, menar en lärare.

Yttre och inre ramar för lärarnas tidsanvändning

Den logik som styr lärarnas tidsanvändning i exemplen ovan har således knappast genererats ur timplaneförsöket. Principen att eleverna i högre grad själva ska ta ansvar för hur de använder tiden i skolan har dock några påtagliga konsekvenser även för lärarna. Den principen ligger ju till grund för försöket, men den styr även arbetet i en av referensskolorna. Mycken lärartid åtgår nämligen för att lära eleverna ta det ansvaret, och en mängd rätt så tidskrävande disciplineringstekniker aktiveras för det syftet. Elevernas arbeten måste följas upp, dokumenteras och utvärderas. Skriftliga omdömen utfärdas, vilka bl.a. ligger till grund för utvecklingssamtalen. De tenderar att bli allt längre, menar några lärare, även om detta förklaras med att omdömena nu skrivs på dator, vilket gör att ett pappersark i A4-format inte längre utgör en naturlig begränsning. Kommunens ledning menar att om friheten för eleverna ska öka, måste skolan ta ett fastare grepp om deras lärande. Därför krävs det en noggrann och omfattande dokumentation från lärarnas sida, för att man ska få en garanti för att eleverna når målen. I ett lärarperspektiv gäller det att ha *snorkoll* på eleverna.

Det ligger också i sakens natur att ju mer timplanelöst en skola arbetar, desto mer tid måste lärarna ägna åt att upprätta tillfälliga tidsstrukturer. Ett mer permanent schema utgör också en grund för fasta rutiner, vilka i sin tur fungerar ordningsskapande. I den timplanelösa skolan måste lärarna avsätta tid till att ständigt och jämt nyskapa ordningen och de grundvalar den ska vila på. Visst kan man idealt tänka sig att alla elever var så tidsdisciplinerade att ordningen så att säga gav sig själv, men lärarna arbetar i en verklighet som inte motsvarar det idealet.

Sammanfattande kommentar

Hur ser då bilden av den professionella reflekterande läraren ut i den timplanelösa grundskolan? Först av allt kan vi konstatera att likheterna är större än skillnaderna mellan lärarna i försöksskolorna respektive referensskolorna. Inte heller blir bilden entydig. Å ena sidan innebär målstyrningen, att tid måste avsättas för

diskussioner om mål, innehåll, arbetssätt, betygskriterier etc. Flera lärare säger sig också vara mer *ihoppratade* nu än tidigare. Å andra sidan har besparingar inom skolans område gjort att allt fler arbetsuppgifter utan direkt pedagogisk relevans läggs på lärarna. En mer flexibel tidsanvändning gör att mer tid måste avsättas för uppföljning och kontroll av eleverna, eftersom lärarnas skyldighet att betygssätta eleverna fortfarande gäller. Beskrivningen av lärarlagens arbete tyder också på att tid för reflektion får vika inför nödvändigheten av att lösa akuta kriser av både större och mindre format. Enligt lärarna samarbetar de visserligen mer nu än förr, men det samarbetet är mer relaterat till deras fostrande och disciplinerande uppgifter än till didaktiska frågor. Den ökade konsensus, som lärarna åstadkommit genom att *prata ihop sig*, bygger således mer på gemensam reflektion över ordningsfrågor än renodlat pedagogiska frågor.

DISKUSSION

TIDEN OM MIG

När jag var liten
var jag stygg
När jag blev större
Blev jag snällare
Så vad vore livet utan tid

Pojke, åk 6

Sammanfattande analys och diskussion

I denna avslutande del ska vi sammanfatta och tolka våra resultat, bl.a. med hjälp av Toulmins förståelse av modernitetens utveckling.[86] Vi ska också knyta resultaten till våra övergripande frågeställningar, vilket innebär att resultaten ska analyseras och diskuteras i ett likvärdighetsperspektiv.

Som forskare har vi inte som aktörer varit inblandade i skolans komplexa vardag, och inte heller kommer vi att bli direkt delaktiga i de beslut, som snart fattas om timplanens vara eller inte vara. Vi har dock sett det som en viktig uppgift för oss att ge en bild just av komplexiteten. I våra försök att förmedla en förståelse av denna, har vi använt olika teoretiska verktyg, och vi hoppas att våra tolkningar är rimliga och meningsfulla för aktörer på olika nivåer.

Förändringars komplexitet

Som människor är vi delaktiga i en ständigt pågående förändringsprocess. Förändringens vindar sveper genom vår vardag, och de tränger förstås också in genom skolans väggar. Ibland kanske vindstyrkan tillfälligtvis avtar, men varken utanför eller innanför skolan råder någon gång total stiltje.

Försöksverksamheten med skola utan timplan har bl.a. syftat till att prova vilka effekter ett slopande av timplanens bestämmelser har för skolornas och elevernas måluppfyllelse. Ett stort antal forskare, däribland författarna till denna rapport, har under ett antal år arbetat med att försöka belysa sådana frågor. Vi har dock funnit att det knappast råder några enkla samband mellan orsak och verkan i komplexa skolmiljöer, där så många olika krafter samtidigt korsas.

Hur ska man då på ett mer allmänt plan förstå förändringar inom institutioner som skolan? Den frågan har också sysselsatt många forskare världen över. Ibland kanske förändringen har sitt upphov i att människor själva försöker möta all den osäkerhet och instabilitet, alla de motsägelser och paradoxer, som den komplexa verkligheten inrymmer, med åtgärder som syftar till att skapa balans mellan ett upplevt kaos och behov av struktur. Ibland kommer kanske kraven på förändringar uppifrån, och då skulle skolkulturen kunna bli avgörande för händelseutvecklingen.[87] Förändringar kan därför också analyseras i ett makt- och legitimitetsperspektiv, där fokus riktas mot om de initieras uppifrån eller på gräsrotsnivån. Effekterna skulle då bli olika beroende på förändringskravens ursprung.[88]

Timplaneförsöket är mot den bakgrunden intressant, eftersom initiativet kommer uppifrån, från den centrala statsmakten. I vår försökskommun tog kommunledningen fasta på det initiativet, men skolorna fick själva besluta om de ville delta i försöket eller inte. Våra resultat tyder på att den lokala skolkulturen var avgörande för det beslutet. Top-down-perspektivet var nämligen väl förenligt

---

[86] Toulmin, S. (1990).

[87] Fullan, M. (1999).

[88] Jfr Fullan, M (1999); Lundberg (red.) (2000); Skolverket (2002).

med de förändringsprocesser, som redan pågick på försöksskolorna, och timplaneförsöket bidrog främst till att legitimera dessa.

När det sedan gäller att beskriva och förstå vad som hände, divergerar i viss mån de två perspektiven. Kommunledningens syn på försökets effekter är överlag mer positiv än lärarnas, vilket i sin tur torde bero på att de två grupperna på sätt och vis lever i olika verkligheter. I ett politikerperspektiv framträder skolans vardag knappast i all sin komplexitet, medan den komplexiteten är mycket tydlig för lärarna. För politiker ännu högre upp i beslutskedjan blir utsiktspunkten ännu en annan. De förväntas så småningom fatta beslut, och även om de eftersträvar ett gott beslutsunderlag ligger det i sakens natur att många komplikationer tenderar att bli osynliga i deras värld.

Att förstå förändringars komplexitet

Vi har utgått från en modell, enligt vilken både förutsättningar och process måste analyseras för att man ska förstå, varför resultatet blev som det blev. Slopandet av timplanen är bara en av många andra mer eller mindre ständigt föränderliga förutsättningar, som påverkat vardagen och måluppfyllelsen i försöksskolorna. Därför har vi ägnat ett relativt stort utrymme till att behandla de förutsättningar för undervisningen, som olika yttre och inre ramar utgör.

Att förstå yttre ramars betydelse för förändring

En yttre ram av stor betydelse är förstås tillgången till resurser för att genomföra skolverksamheten, men sambandet mellan den, vad som händer i skolan samt vad resultatet blir är inte enkelt. Vi kan dock göra ett tämligen trivialt konstaterande: i en skola där i timplaneförsökets anda en långtgående individualisering utgör den pedagogiska ledstjärnan, är tillgången på lärarresurser av avgörande betydelse. I vår försökskommun har emellertid besparingar på skolans område inneburit att lärarresurserna minskat och inte ökat. Detta har haft betydelse för vad som varit möjligt eller inte möjligt att göra. Vi kan dock inte avgöra om vår försökskommun i det avseendet är speciell. Den genomsnittliga lärartätheten i de av landets grundskolor, som inte deltagit i timplaneförsöket, har visserligen ökat under perioden 1999/2000 – 2002/03. För försöksskolor har medelvärdet för samma period däremot sjunkit. Variationerna är emellertid betydande mellan exempelvis landsbygdskommuner och större städer, varför det är omöjligt att säga om variationerna har med timplaneförsöket eller med exempelvis demografiska faktorer att göra.[89]

Vidare brukar tillgången på kompetenta lärare och lärares möjligheter till kompetensutveckling ses som viktiga faktorer för pedagogisk förändring.[90] Det sambandet är av och till också omstritt. Ofta används olika kunskapstest för att identifiera skillnader mellan skolors effektivitet och måluppfyllelse, och det

[89] SOU 2004: 35, s 70.

[90] Se t.ex. Skolverket (2000).

faktum att skillnader i resultat på dessa kan tolkas och förklaras på olika sätt utgör en ytterligare komplikation.[91]

Detta till trots vill vi dock hävda, att tillgången på kompetenta lärare är en yttre faktor av stor betydelse. Men vi vill också framhålla att innehållet i den önskvärda kompetensen måste vara både bred och djup. Det behövs specialpedagogisk expertkompetens, det behövs ämneskompetens och lärare med god didaktisk och social kompetens. De lärare vi mött kan tillsammans sägas motsvara sådana kompetenskrav. Problemet är således inte kvaliteten på lärarnas kompetenser utan att det skulle behövas flera lika kompetenta lärare. Timplaneförsöket har dock inte inneburit att kommunledningen gett lärarna ökade resurser för att vidareutveckla sina kompetenser. Ett frågetecken måste också ställas huruvida lärarnas kompetenser utnyttjas på ett optimalt sätt.

Att förstå skillnader i resultat

Här ovan har vi framhållit svårigheten att förklara, vad som orsakar skillnader i resultat mellan olika skolor. Ibland kan man dock kanske hävda, att vissa faktorer knappast kan ha avgörande betydelse på den punkten. Vi har gjort ett försök att ”mäta” effekterna av timplaneförsöket genom att jämföra andelen elever, som är behöriga för gymnasieskolan, samt betygsmedelvärden för våra försöks- och referensskolor. Uppgifterna avser elever i årskurs 9 och bygger på skolornas kvalitetsredovisningar för år 2000/20001 respektive 2003.

För försöksskolorna blir mönstret mycket komplicerat. Vid Försöksskola 1 har medelmeritvärdet för betygen ökat, medan andelen behöriga till gymnasieskolans nationella program minskat. För Försöksskola 2 har medelmeritvärdet minskat, och detsamma gäller även andelen behöriga för gymnasieskolan. Medelmeritvärdet för betygen i Försöksskola 3 har minskat, men andelen behöriga för gymnasieskolan har ökat. För Försöksskola 4 saknas resultat från år 2000. Andelen behöriga för gymnasieskolan och medelmeritvärdet år 2003 är dock mycket högt.

I Referensskola 1 har medelmeritvärdet på betyg i år 9 och andelen behöriga till gymnasieskolan gått ner. I Referensskola 2 däremot råder den motsatta tendensen: där har både medelmeritvärdet för betyg och andelen behöriga till nationella program ökat.

I den fallstudie vi genomfört kan man således bland de sex deltagande skolorna se både likheter och olikheter mellan försöksskolor och referensskolor, men de är svåra att tolka eftersom olika elevgruppers medelvärden ligger till grund för jämförelsen år 2000/2001 och 2003.[92] Men eftersom tendenserna blir så motstridiga att det egentligen inte går at tala om ’tendenser’, är det hur som helst omöjligt att dra några slutsatser om vad som orsakat vad. Dock förefaller det vara mindre sannolikt att skillnader och likheter beror just på timplaneförsöket.

---

[91] Detta problem finns också inbyggt i de försök till jämförelser mellan olika länders skolsystem, som då och då genomförs. Det kommer exempelvis till uttryck i den debatt som nyligen förts om hur resultat av internationella jämförelser ska tolkas och vems tolkning som ska gälla. Jfr *Pedagogisk forskning i Sverige* (2004).

[92] Det var ju olika elever, som gick i grundskolans sista klass år 2001 respektive 2003.

Att förstå pedagogiska förändringar som effekter av timplaneförsöket

De intervjuer och observationer, som genomförts inom vårt utvärderingsprojekt, är ett ytterligare stöd för vad som ovan sagts om svårigheten att ge entydiga svar på vad som orsakar vad i den komplexa skolmiljön. Skolorna befann sig initialt på olika skeden i *utvecklingshjulet* vid försökets igångsättande, och skolorna befinner sig vid försökets avslutande också på olika nivåer. Orsakerna till att skolorna anmälde sitt intresse varierade också. Timplaneprojektet sågs av en del som en legitimering av förändringar som redan gjorts, och dess effekt har av den anledningen förmodligen inte varit så stor. Man ska dock inte underskatta just själva legitimeringsfunktionen: det är troligt att lärarna stärkts i sin uppfattning av att vara *på rätt väg*. Vid andra försöksskolor var syftet att få till stånd en pedagogisk diskussion i största allmänhet. Det upplevdes som bra för den allmänna skolutvecklingen att *hoppa på det utvecklingshjul som ständigt rullar*.

Komplexitetens förändringar

Som ovan framkommit är skillnader och likheter mellan skolor ett komplex, som inte kan förstås som enkla kausala samband. För att ytterligare komplicera bilden tyder våra resultat på att jämförelser på skolnivå kan vara missvisande. Skillnaderna är i vissa fall också betydande mellan olika lärarlag vid en och samma skola, ett konstaterande som gäller både försöksskolor och referensskolor. Det som hänt i ett lärarlag behöver inte ha hänt i ett annat, och därför verkar det som om lärarlaget är en viktig analysenhet vid studiet av förändringar. Intervjuerna tyder på att förändringsbenägenheten hos lärarlagen har sina rötter både i lärarnas inställning till timplaneförsöket som sådant och deras förändringsbenägenhet i största allmänhet.

Komplexiteten tilltar alltså på lärarlagsnivå, eftersom lärarlagens verksamhet har förändrats i olika riktningar under undersökningsperioden. För att illustrera detta ska vi jämföra lärarlag i år 7-9.[93] Understrykas bör att de förändringar som diskuteras är skillnader mellan lärarlagen i förhållande till varandra över tid, inte i förhållande till någon yttre eller objektiv måttstock. Förändringarna kan alltså inte graderas eller beskrivas i termer av större eller mindre.

Vid undersökningsperiodens början uppvisade våra försöks- och referensskolor många gemensamma drag. Lärarna var sedan en tid tillbaka organiserade i lärarlag, och tid var avsatt till arbetspass. Det fanns en mer eller mindre uttalad likartad ambition att öka elevernas ansvar över och inflytande på sitt lärande och sin egen tidsanvändning.

Vid undersökningsperiodens slut har bilden förändrats i förhållande till utgångsläget. Av sex lärarlag på försöksskolor avsätter tre idag ungefär samma tid som tidigare för arbetspassen. Ett lärarlag har helt avskaffat arbetspassen, ett annat lag har reducerat arbetspasstiden medan ännu ett annat lag har utökat denna. Alla de tre lärarlag, som behållit ungefärligen samma tidsmässiga utrymme för

[93] I diskussionen inbegrips inte alla lärarlag, då fokus är likheter och skillnader. Däremot innefattas lärarlag från samtliga sex skolor.

arbetspassen, har skärpt lärarnas direkta styrning av elevernas arbete. Ett arbetslag har gjort detta genom att förstärka ämnesprofileringen, medan de två andra har ökat styrningen genom att ge eleverna mer specifika uppgifter och instruktioner. Även om arbetspassen har samma utrymme som tidigare på schemat, har elevernas friutrymme att bestämma, hur denna tid ska användas, alltså minskat.

En förstärkt ämnesprofilering gäller även för det arbetslag, som idag minskat på tiden för arbetspass. Detta arbetslag har dessutom förstärkt individualiseringen, bl.a. genom en mer långtgående differentiering av elevuppgifter. Det arbetslag, som utökat tiden för arbetspass, har förstärkt inslagen av elevernas egen planering samt utvärdering och kontroll av elevernas arbete. Gränserna mellan olika skolämnen har också ytterligare försvagats. Även här har en positionsförflyttning ägt rum, dock i samma riktning som den ursprungliga. Med andra ord rör det sig i detta fall om en förstärkning och förfining av tidigare tendenser.

Av fyra lärarlag på referensskolor har två påtagligt dragit ner på den tid, som avsatts för arbetspass, till förmån för mer ämnestid och tydligare ämnesstruktur. Den ursprungliga tanken har således delvis övergivits. Ett annat lärarlag behåller samma tid för arbetspass, men betoningen är nu större på elevens egen planering. Detta lag har alltså inte gett upp ambitionen att öka elevernas inflytande, men den indirekta styrningen har skärpts. Även det fjärde arbetslaget har kvar arbetspassen och strävar fortfarande att ytterligare minska den direkta lärarstyrningen. Tendensen att i stället skärpa den indirekta styrningen är dock mindre tydlig, eftersom lärarlaget i vissa avseenden istället ökat elevinflytandet över hur arbetspassen ska genomföras och i det avseendet således tagit ytterligare ett steg i samma riktning som den ursprungliga.

I förhållande till de gemensamma dragen vid undersökningsperiodens början kan olika typer av förändringar iakttas. Två arbetslag, ett på en försöksskola och ett på en referensskola, har tonat ner den ämnesstrukturerade tidsanvändningen och den direkta lärarstyrningen. Ett annat arbetslag på en referensskola har i det avseendet inte förändrat sin position. I jämförelse med dessa har alla övriga lärarlag på både referens- och försöksskolor på olika sätt stärkt den ämnesstrukturerade tidsanvändningen och graden av direkt lärarstyrning.

Strategier för att hantera den tredje modernitetens utmaningar

Med Toulmins begreppsapparat[94] skulle man kunna säga att den övergång mellan den andra och tredje moderniteten, som i våra dagar pågår inom många samhällsområden, ställer de relativt nybildade lärarlagen inför nya utmaningar. De måste nu utveckla nya strategier för att handskas med allt större inslag av enskild, lokal och tillfällig natur i skolans vardag. Vid undersökningsperiodens början hade lärarlagen som ambition att låta eleverna själva bestämma över arbetspassens tidsanvändning. Vid dessa tillfällen kan man säga att varje elev skulle följa sin egen unika timplan, en strategi väl förenlig med den tredje moderniteten.

[94] Toulmin, S. (1990).

Vid undersökningsperiodens slut kan emellertid tre olika sätt att hantera den tredje modernitetens utmaningar urskiljas. Majoriteten av lärarlagen (7 stycken) tenderar att i högre grad än tidigare bygga sina åtgärder på den andra modernitetens rationalitet genom att mindre utrymme lämnas åt varje elevs unika preferenser. Ett annat lärarlag tillämpar en annan strategi genom att dröja sig kvar mellan den andra och den tredje moderniteten. Ytterligare två andra lärarlag grundar emellertid sina överväganden i ännu högre grad än tidigare i den tredje modernitetens rationalitet genom att de ytterligare vidgat möjligheterna för eleverna att arbeta enligt individuella studieplaner.

Detta tredje sätt kan dock problematiseras ytterligare. Enligt Bernstein kan lärargrupper lika väl som klassrumsundervisningen bygga på en integrerad kod.[95] Den tidigare analysen visar också att detta gäller för lärarlagens inre arbete. Det är inga skarpa gränser vare sig mellan lärarna eller mellan lärarna och eleverna, alla kan påverka vad man pratar om och i vilken ordning, en mängd olika kombinationer är möjliga. Verksamheten präglas kort sagt av principen ”saker ska hållas ihop”.[96]

De två lärarlag, som i större utsträckning än de andra fortfarande verkar arbeta i enlighet med den tredje modernitetens rationalitet, bedriver en undervisning som också i högre grad präglas av en integrerad kod. Det är just dessa två lärarlag, som beskriver sig exempelvis som *ihop-pratade* och sammansvetsade, säger barn i stället för elever och som beskriver sig ha nära och personliga relationer med dessa barn. Deras sätt att arbeta överensstämmer således med nedanstående beskrivning:

> …pedagogiken *framträder* så att arbetsdelningen blir mindre uttalad. Gränsdragningen mellan lärare och elev blir också mindre tydlig. *Skenbart* etableras en subjekt-subjekt relation mellan lärare och elever. Jag stryker under orden framträder och skenbart därför att det naturligtvis måste klargöras att de inblandades föreställningar om vad som äger rum inte nödvändigtvis måste svara mot vad som objektivt sker…[97]

Dessa två lärarlag har i högre grad än de övriga slutit sig samman kring en underförstådd allomfattande princip (jämför analysen av värderingssystemet), enligt vilken man värderar och agerar. Denna princip är permanent, universell, allmän och tidlös. Den har alltså många av de kännetecken, som enligt Toulmin karaktäriserar den andra moderniteten.[98] Något paradoxalt skulle därmed just de lärarlag, som i högre grad än andra verkar agera i enlighet med den tredje modernitetens rationalitet, i själva verket präglas av den andra moderniteten på ett kanske ännu mer djupgående sätt än övriga lärarlag.

Den paradoxen kan emellertid upplösas om man beaktar att skolan som institution för massutbildning är en inrättning i den andra modernitetens anda. Skolan, som vi känner den, är kanske omöjlig i den tredje moderniteten? Som framgår ovan kan de förändringar som skett under undersökningsperioden inte på

---

[95] Bernstein, B. (1977).

[96] Bernstein, B. & Lundgren, U. P. (1983), s 156.

[97] Kallos, D. (1978), s 175 (kursiveringar i original).

[98] Toulmin, S. (1990).

något enkelt sätt kopplas till timplaneförsöket. De är resultat av komplexa processer, där en mängd faktorer drar åt olika håll. I detta sammanhang framstår lärarlagens värdegemenskap och principen bakom lärarlagens sammansättning som betydelsefulla inre ramfaktorer. Timplanens definitiva avskaffande skulle eventuellt kunna ytterligare bidra till att öka betydelsen av dessa.

Samtidigt kan sådana inre faktorer aldrig orsaka förändringar, som överskrider det utrymme som avgränsas av yttre ramar. Försöket bygger också på idén att det ska kunna vara lättare att mer effektivt använda den undervisningstid, som står till förfogande. Ett lärarlag ska exempelvis kunna omfördela sin egen tid inom de givna ramarna. Om lärarna anser att några elever är i behov av mer lärartid, kan de emellertid endast tillgodose det behovet genom att tid tas från andra elever, som följaktligen får mindre lärartid, i betydelsen lärartid per elev. Totalt sett kan mer lärartid endast skapas genom en förändring av yttre ramar. Detta skulle antingen kräva att lärarlaget tillförs resurser i form av fler lärare eller att lärarnas undervisningstid ytterligare utökas. Det senare alternativet torde knappast gynna en positiv utveckling, eftersom lärarna anser att det nya arbetstidsavtalet inneburit att deras arbetsbörda redan nu är alltför stor.[99] Kontentan blir att om statsmakten vill vidta åtgärder som gynnar skolans utveckling, är ett slopande av timplanen betydelselöst så länge som inte ökade resurser tillförs skolan och lärarna:

> Skolans historia, komplexitet och omfång gör det omöjligt att arbeta med enkla strategier för styrning. Förändring tar tid och kräver resurser i form av såväl pengar som kompetens. Det kräver den tid som inte verkar finnas.[100]

Massutbildning som ett barn av andra moderniteten

Folkskolans framväxt innebar att en institution för massutbildning etablerades. Dess uppgift blev bl.a. att ge det svenska folket en enhetlig värdegrund. På ett ännu mer övergripande plan skulle den också realisera nationalstatens princip om *en* nation, *ett* folk och *ett* språk.[101] Med alla dessa enhetlighetssträvanden framstår folkskolan som institution för massutbildning som ett barn av den andra moderniteten.

Grundskolan är också, och det i ännu högre grad än folkskolan, en institution för massutbildning, och alltsedan sin tillkomst har den vilat på den andra modernitetens grund. Men grundskolan av idag uppvisar också många drag, som är karaktäristiska för den tredje moderniteten. 1990-talets utbildningspolitiska systemskifte, som bl.a. yttrat sig i att målstyrning ersatt den tidigare statliga regelstyrningen, är ett uttryck för detta. En bättre måluppfyllelse och effektivare resursutnyttjande ska bli följden av att lärares och elevers arbete nu utformas med hänsyn till alla de olika villkor, som präglar varje skolas unika kontext. Bl.a. ska skoltiden kunna utnyttjas på ett mer flexibelt sätt. Försöksverksamheten med skola utan timplan vilar i så måtto på den tredje modernitetens rationalitet.

---

[99] Vi har också noterat att kommunens skolledning medger att det nog ligger någon sanning i talet om att lärarna arbetar mer nu än förr.

[100] Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000), s 179.

[101] Andersson, I. (1994).

Många problem, som politiska beslutsfattare men framförallt lärare, har att brottas med, bottnar i de motsättningar, som uppkommer på grund av att den andra moderniteten fortfarande i stor utsträckning styr vad som händer innanför skolans väggar. Massutbildningens logik har genererat vissa fasta yttre ramar, som i sin tur bidragit till att upprätta tiden som permanent struktur för skolans och skolarbetets organisering. För att alla elever ska kunna infinna sig till skoldagens övningar, måste exempelvis skolskjutsar anordnas, och de måste av ekonomiska och praktiska skäl gå på sina bestämda tider. Skolhusen ska ofta inrymma en stor mängd elever, och av den anledningen måste vissa aktiviteter samordnas i tiden. Även om våra dagars skolbyggnader ofta utformas enligt principen ”Saker och ting måste hänga ihop”, så gäller fortfarande ”Var sak på sin tid och plats” för lokaler där lektioner i idrott, hemkunskap, slöjd, bild och olika laborativa ämnen äger rum. De lokalerna begränsar möjligheterna till flexibel tidsanvändning också i den timplanelösa grundskolan.

I 2000-talets Sverige är tanken att skolans resurstilldelning ska fungera i enlighet med den tredje moderniteten. Den centrala statsmakten öronmärker inte längre pengar för olika ändamål, utan det står kommunledningen fritt att använda resurserna där de bäst gör nytta. I vår försökskommun har dock de statliga enhetliga principerna för detta ersatts med en likformighet på lokal nivå. Den andra modernitetens nationella normer har således transformerats till lokala enhetliga normer, och steget har inte tagits fullt ut till att väga in olikheter mellan skolor på lokal nivå. De lärare vi intervjuat anser däremot i den tredje modernitetens anda, att kommunledningen borde ta större hänsyn till deras skolas specifika villkor vid resursfördelningen.

I pedagogiskt avseende har emellertid inga större försök att likrikta verksamheten inom kommunens skolor vidtagits. Visserligen tillhandahåller den lokala skolplanen gemensamma mål, riktlinjer och bestämmelser för alla skolor inom kommunen, men den förefaller inte vara en särskilt styrande yttre ram. Lärarna har stor frihet att själva bestämma över skoltidens användning, och det gäller både för försöksskolorna och referensskolorna. Kommunen styr således framförallt genom sin resurstilldelning, vilken enligt lärarna är alltför knapp samtidigt som den inte tar hänsyn till de olika skolornas särdrag.

I de timplaner för grundskolan, som med jämna mellanrum utfärdats, har schemat som en yttre ram för elevernas tidsanvändning successivt omvandlats till en inre ram. Det har dock inte avskaffats, och de aktiviteter, som pågår under den schemalagda tiden, följer således en permanent tidsstruktur i enlighet med modernitetens andra fas. Både kommunledning och vissa lärare anser också att timplanen fortfarande existerar som en mental struktur i lärarnas huvuden, vilket i så fall tyder på att den andra modernitetens rationalitet fortfarande styr lärarnas tänkande. I ett par fall har emellertid den tredje modernitetens rationalitet satt sina spår i relativt långtgående uppmjukningar av den strukturen. Schemat uppvisar också i vissa avseenden rätt så stora lokala variationer. T.ex. har bildämnet ett stort utrymme i en referensskola, medan en försöksskola valt att lägga mycket tid på idrott.

Toulmins analys av modernitetens olika faser har många civilisationskritiska inslag. Toulmin menar att den andra modernitetens generella normer i vissa fall använts för att förtrycka minoriteter. I andra fall har en liten i elit i kraft av sina

resurser kunnat upprätta enhetliga normer för alla, och i den enhetliga normens namn har massorna förtryckts. Det större spelrum för lokala intressen, som den tredje moderniteten öppnar upp, innebär emellertid inte med nödvändighet att normskapandet blir mer demokratiskt. Elevernas intressen väger exempelvis inte särskilt tungt, när de grova tidsramarna för olika aktiviteter läggs fast. Istället avgör styrkeförhållanden inom kollegiet och/eller lärarlaget, hur utgången av kampen om tid och ämnen ska utfalla. Tillgången på ämneskompetenser styr utbudet av möjliga ämnen att välja mellan under arbetspassen. Lärarnas möjligheter att använda tiden på ett i deras ögon effektivt sätt påverkas dessutom av vissa tillfälliga omständigheter, som exempelvis att medlemmarna i arbetslaget är friska eller att inte alltför många lärare i laget också har ansvar för egna småbarn. Sådana omständigheter skulle visserligen kunna vara legitima i den tredje moderniteten, men eftersom deras effekter värderas inom den andra moderniteten blir de problematiska.[102]

Är det då möjligt att konsekvent utforma en massutbildning i enlighet med den tredje modernitetens rationalitet? Knappast, eftersom det skulle ställa sig mycket kostsamt: varje elev skulle ju i så fall i princip följa sin egen läroplan och timplan, och idealet skulle vara en lärare för varje elev. Därtill kommer frågan om att en sådan utveckling inte till alla delar är önskvärd. Skolan ska också ge social fostran, och lärande är i många avseenden också en social process. Därför ser lärarna i vår undersökning en stor fara i nuvarande tendenser mot en alltför stor individualisering av skolarbetet, och deras problem är att upprätta en lämplig balans mellan det kollektiva och det individuella.

Grundskolan fyller dessutom vissa funktioner som är svåra att tänka bort: den ska förmedla en gemensam värdegrund, och den ska sortera elever till olika utbildningsvägar och i förlängningen därmed till olika positioner i yrkeslivet. Värdegrunden formuleras emellertid i termer av relativt abstrakta etiska principer, vilka enligt Toulmin är karaktäristiska för den andra moderniteten.[103] För lärare och elever i våra dagars grundskola gäller det dock att fylla dem med konkret innehåll, och i den processen kan eventuellt den tredje modernitetens rationalitet göra sig gällande. Den lärare som menar att det är nödvändigt att varje dag återskapa sin lärarauktoritet, befinner sig i den tredje moderniteten, men därmed är det inte sagt att läraren i fråga känner sig bekväm i denna.

Sorteringen är däremot mer problematisk: i ett meritokratiskt rättviseperspektiv är det ytterst väsentligt att den bygger på enhetliga kriterier. Alternativet vore att avskaffa betygen, men risken finns att man därigenom skulle hamna ur askan i elden. Så länge samhället är hierarkiskt uppbyggt, skulle skolan fortfarande fungera sorterande men på ett mer dolt sätt än för närvarande. Resultatet skulle i så fall knappast bli mer demokratiskt. Därmed är det dags att sammanfatta våra svar på vår övergripande fråga, som rör olika aspekter av likvärdighetsbegreppet i en skola utan timplan.

---

[102] I den tredje moderniteten skulle det exempelvis kunna vara legitimt att ställa in undervisningen för vissa elever om en lärare är sjuk.

[103] Toulmin, S. (1990), s 31-32.

Likvärdighet i skola utan timplan

Ett huvudsyfte för vårt projekt har varit att belysa frågor om hur försöksverksamheten fungerat i relation till likvärdighetsmålet att alla elever ska ha samma möjligheter att tillgodogöra sig grundskolans utbildning. I det avseendet har vi särskilt intresserat oss för den kategori elever, som anses vara i svårigheter. I fokus har också stått en annan aspekt av likvärdighetsbegreppet, som handlar om att grundskolan skall ge likvärdiga kunskaper, som också bedöms på ett likartat sätt. Vi ställde också frågan om den betydelseförskjutning av likvärdighetsbegreppet mot en ökad betoning av valfrihet, som vissa forskare identifierat, kommer till uttryck i timplaneförsöket. I detta avsnitt ska vi diskutera dessa olika innebörder i likvärdighet, och i den diskussionen kommer vi också att göra vissa kopplingar till Toulmins modernitetsteser. Vi börjar med frågan om och i så fall på vilket sätt likvärdighet i skola utan timplan har kommit att betyda detsamma som valfrihet.

Likvärdighet och valfrihet

Visserligen ses lärarna som nyckelpersoner för att förverkliga den målstyrda skolan, men samtidigt ställs också krav på att andra grupper än lärarna ska kunna påverka verksamheten. Eleverna ska exempelvis ges ett ökat inflytande över sin egen tidsanvändning. I den tredje moderniteten har också ett marknadstänkande allt mer brett ut sig inom skolans område och just valfrihet blivit något av ett honnörsord. Föräldrar och elever ses som kunder, och enligt vissa forskare blir lärarnas uppgift i den marknadsorienterade skolan att tillhandahålla de tjänster som efterfrågas, allt i enlighet med devisen *Kunden har alltid rätt!*[104] Skolpengen har de facto också inneburit att skolor och lärare sinsemellan konkurrerar om kundernas gunst.

Detta synsätt bygger på att elever och föräldrar kan avgöra, vad som så att säga egentligen är deras sanna behov. Forskare menar dock att häri föreligger en stor komplikation: inga mänskliga behov är naturgivna, utan de uppstår i sitt speciella kulturella och sociala sammanhang. En viktig kraft för att forma våra behov är just marknaden. Skolans marknadsorientering skulle alltså betyda att marknadskrafter filtreras genom elever och föräldrar, varigenom de också i hög grad skulle tillåtas styra skolans innehåll. Samtidigt sägs i många andra sammanhang att skolan ska utgöra en motvikt mot just marknadskrafter och att lärarna ska fylla en motfostrande funktion. Hur hanteras sådana konflikter i våra försöks- och referensskolor?

Först ska sägas att den rådande timplanen ger stora möjligheter för skolorna att utveckla specifika profiler genom att lägga mer tid på vissa ämnen än andra eller att införa icke timplansanknutna aktiviteter på schemat, men det är egentligen bara en försöksskola som utnyttjat det utrymmet för att skapa en egen profil. Tendensen är snarare att utrymmet för *elevens val* minskat genom att eleverna på arbetspass arbetar med traditionella ämnesanknutna eller mer ämnesövergripande uppgifter. Eleverna kan endast välja innehåll inom ramar som lärarna bestämt. De ramarna bestäms i sin tur av de nationella uppnåendemålen, och för vissa elever

[104] Biesta, G. (2003).

begränsas valfriheten dessutom starkt av kravet på godkänt i de behörighetsgivande ämnena: om en elev skulle bestämma sig för att syssla med sådant, som motverkar hennes eller hans möjligheter att klara detta, griper lärarna in för att styra dem på rätt spår. Styrningen kan visserligen ibland vara indirekt istället för direkt och osynlig istället för synlig, men inte desto mindre är det lärarna som styr.

Slutsatsen blir således att marknadskrafterna inte är särskilt styrande för verksamheten i försöksskolorna eller referensskolorna. I stället är det målen och betygskriterierna, som anger färdriktningen. Likvärdighetsbegreppet har således inte kommit att förskjutas mot valfrihet i marknadens bemärkelse.

Likvärdiga kunskaper och likvärdighet i betygssättningen

Målet att grundskolan ska ge likvärdiga kunskaper kan tolkas på olika sätt, men en rimlig tolkning är att elever i olika skolor ges tillgång till kunskaper, som både kvantitativt och kvalitativt sett inte uppvisar allt för stora variationer. Inför timplaneförsökets start hävdades det att detta mål knappast skulle äventyras, eftersom samma nationella mål och betygskriterier fortfarande skulle gälla. Tanken var tvärtom att undervisningen i ännu högre grad än tidigare skulle ta sin utgångspunkt i målen, och därför kan man säga att syftet var att öka likvärdigheten. I det avseendet har vi inte heller funnit några avgörande skillnader mellan försöks- och referensskolor: när grundskoleelevens skoltid närmar sig sitt slut, blir uppnåendemålen för de sista åren allt mer styrande eftersom de också definierar kriterierna för betyget godkänd.

Det betyder också att frågan om likvärdiga kunskaper relateras till en slags miniminivå, för vilken gränsen sätts av betyget godkänd. Vi har tidigare redogjort för hur andelen elever med godkända betyg i de behörighetsgivande ämnena förändrats vid försöks- och referensskolorna under undersökningsperioden. Vi konstaterade då att det inte går att dra några slutsatser om eventuella positiva eller negativa effekter av timplaneförsöket i det avseendet. Den nationella statistiken tyder dock på att elever i försöksskolor i genomsnitt skulle prestera bättre än andra[105], men på denna höga aggregationsnivå försvinner alla de motstridiga tendenser som skolorna i vår undersökning så tydligt illustrerar. Med Toulmin skulle man även kunna ifrågasätta det meningsfulla med att mäta resultaten av en försöksverksamhet, som utformats i enlighet med den tredje modernitetens rationalitet, genom jämförelser av gruppmedelvärden, d.v.s. med måttstockar, som producerats av den andra modernitetens logik. Mångfald kan svårligen förstås och fångas med enhetlighetens mått.

Hur har det då gått med likvärdigheten i betygsättningen? De studier som genomförts inom vårt projekt tyder på ett fjärmande från de nationella betygskriterier, som ytterst ska garantera bedömningens likvärdighet. Verkligheten har gjort att lärare *söker med ljus och lykta* efter kriterier som gör det möjligt att godkänna eleverna. Detta är i sig knappast en effekt av timplaneförsöket som sådant, utan snarare ett tecken på att lärarna handlar i överensstämmelse med den tredje modernitetens logik: de låter unika

[105] SOU (2004:35), s 128-133.

omständigheter vägas in i bedömningen. En annan förklaring kan ligga i att relationerna mellan lärare och elev i både försöks- och referensskolor i enlighet med den osynliga pedagogikens principer präglas av större förtrolighet och ”kompisskap” nu än tidigare. Konflikten för läraren mellan att vara den som ska ”hålla i skaftet” och den som ska stödja och uppmuntra eleverna har därmed ökat.[106]

I ett elevperspektiv innebär likvärdighet i betygsättningen, att alla ska bedömas på likartat sätt. Kravnivån ska vara jämförbar i olika skolor, eftersom det ur rättvisesynpunkt är viktigt att elever, som med betygen som grund konkurrerar om samma utbildningsplatser, gör detta på lika villkor. Ju mer lärarna avlägsnar sig från rimliga tolkningar av de nationella kraven, desto större torde sannolikheten vara att kraven blir mer olika. Å andra sidan kan man argumentera för att likvärdighet i resultat borde innebära att alla elever ges möjlighet att börja på ett nationellt program, vilket kräver betyget Godkänd i svenska, matematik och engelska. I så fall skulle alla generösa tolkningar av kriterierna kunna göra anspråk på att gynna likvärdigheten. Problemet är bara att även ”snäll G-na” måste sättas på likartat sätt, såvida inte en redan olikvärdig betygssättning ska bli ännu mer olikvärdig. Den ökade förekomsten av arbetspass, där elever i högre grad än tidigare bestämmer över sin tidsanvändning, kan leda till att nya betygskriterier konstrueras i enlighet med skolans värderingssystem. Det händer exempelvis att elevens förmåga till tidsdisciplinering och ansvarstagande också vägs in i betygssättningen. De nationella betygskriterierna innehåller inte mycket om sådana förmågor, och lärarnas nytolkningar skulle därför leda till mer dolda och ogenomskinliga betygskriterier. Vår utvärderingsstudie tyder alltså på att likvärdigheten beträffande bedömningen i stort snarare försämrats än förbättrats genom mer ogenomskinliga kriterier. Eftersom det inte heller i detta avseende är några skillnader mellan försöks- och referensskola, är förmodligen timplaneförsöket i sig inte av någon större betydelse. Däremot bygger försöket på och vidareutvecklar allmänna tendenser i skolutvecklingen, och de är sådana tendenser snarare än projektet som sådant som här ger utslag.

Likvärdighet som social rättvisa

Grundskolan i den andra modernitetens tappning sågs av sina konstruktörer som ett instrument att förverkliga det jämlika och sant demokratiska samhället. Visionen om ett samhälle där sociala rättvisor eliminerats styrde deras handlingar. Idag finns kanske den visionen ännu kvar, men den har i allt högre grad fått karaktären av en utopi. De, som är kritiska till skolans marknadisering med tillhörande ökad valfrihet, anser att det utbildningspolitiska systemskiftet obönhörligen leder till att klyftor mellan resursstarka och resurssvaga grupper kommer att öka.[107] I vår studie har vi kunnat urskilja vinnare och förlorare bland de olika elevgrupperna, och i detta avsnitt ska vi först teckna en mer allmän bild av dessa för att sedan mer direkt rikta fokus mot elever i svårigheter.

---

[106] Den höjning av betygen som statistiskt skett i grundskolan under de senaste åren kan vara ett uttryck för bl. a. detta. Vissa studier tyder på en omfattande betygsinflation inom den svenska skolan. Se t.ex. Cliffordsson, C. (2004); Andersson, H. (2005b).

[107] Englund, T. (1996).

Vinnare och förlorare i skola utan timplan

Rubriken ovan är måhända missvisande, eftersom våra resultat pekar på att det som sker i försöks- och referensskolor är oberoende av om timplanen följs eller ej. Samma praktikens logik och samma värderingssystem producerar en likartad skolverklighet, en skolverklighet som i båda skoltyperna medför likartade skillnader för olika grupper av elever. Elever, som initialt är utrustade med det vi kallat ideal elevkompetens, är vinnare och de med bristande elevkompetens är förlorare. I samtliga skolor används en liknande måttstock för att i detta avseende klassificera elever. Denna måttstock har i sin tur genererats ur den osynliga pedagogiken, som bygger på att eleverna både förstår och vill göra det rätta, trots att lärarna inte direkt skriver dem detta på näsan.

Exempel på de elever som inte förstår eller vill göra det rätta är de s.k. gråzonseleverna, elever som har svårt att komma igång med arbetet på egen hand eller elever vars brister inte upptäcks av läraren eftersom de inte stör den allmänna ordningen. I den synliga pedagogikens praktik, där läraren var den som drev undervisningen i en bestämd riktning, fanns inte denna grupp av elever. Med andra ord: i den mer osynliga pedagogik, som pågår i det timplanelösa klassrummet, produceras nya avvikare.

Arbetssättet har således konstruerat en ny grupp av elever, som tidigare inte ansetts vara i behov av lärarstöd och kontroll i den omfattning som nu är för handen. Eleverna i fråga kräver lärares överinseende såväl i den planering som föregår arbetspassen som efter arbetspassen för att kontrollera utfört arbete, samt för att eleverna ska bli medvetna om det arbete som kvarstår. De här eleverna har en bristande elevkompetens, eftersom de inte agerar i enlighet med skolkontextens värderingssystem, där de avkrävs självständig förmåga att avgöra hur skoltiden ska användas. Lärarnas motåtgärder blir att krympa utrymmet för möjliga aktiviteter för just dessa elever, varigenom ett annat uttalat syfte med arbetspassen, nämligen att eleven ska lära sig ta ansvar, förfelas. Ju mera läraren styr eleven, desto svårare blir det för eleven att utveckla det ansvar och den självständighet, som skolkontexten kräver. Och ju svårare eleven har att utveckla det ansvar och den självständighet som krävs, desto mer styr lärarna, och ju mer lärarna styr o..s.v. Praktikens logik etablerar en ond cirkel som leder till en differentiering: för dessa elever övergår den osynliga pedagogiken till en synlig, och den integrerade koden ersätts av en samlingskod.[108]

I systemet finns också vinnare, d.v.s. elever som använder tiden effektivt. De har inkorporerat det timplanelösa klassrummets dolda läroplan, och de kan utnyttja systemet till att skaffa sig den önskvärda elevkompetensen, om de inte redan har den. De förstår att själva söka kunskap ifall inte läraren tillhandhåller den, och de kan avancera snabbare än tidigare då takten i lärarens förmedling bestämdes av en styrgrupp av elever, som inte innehade den ideala elevkompetensen. Om de någon gång också hemfaller åt ”social samvaro” istället för att agera i enlighet med den dolda läroplanen, kompenserar de detta genom att arbeta hårdare i något annat sammanhang eller använder på ett självklart sätt sin

[108] Se exempelvis Bernstein, B. & Lundgren, U. P., (1983).

elevkompetens för att dölja det. Det finns därmed fog för misstanken att gapet mellan elevgrupperna kommer att öka i det timplanelösa klassrummet.

Maktspelet

Vinnare och förlorare definieras med hjälp av skolkontextens värderingssystem, enligt vilket eleverna ska realisera skolans och lärarnas intressen. Följaktligen sker klassificeringen av vinnare och förlorare ur ett lärarperspektiv. Den osynliga pedagogiken öppnar inte desto mindre upp ett spelrum för elever att göra vad *de* vill, även om deras intressen står i strid med värderingssystemet. Verksamheten i det timplanelösa klassrummet kan således betraktas som ett spel om makten att avgöra vilka intressen som ska tillgodoses. I detta spel använder lärare och elever de strategier som står till buds: eleverna för att kunna använda skoltiden på ett annat sätt än det värderingssystemet stipulerar, och lärarna för att föra in eleverna på det ”rätta” spåret.

Eleven dröjer sig kvar i korridoren – blir inföst av läraren. Eleven kommer ständigt för sent – blir portad eller på annat sätt utestängd av läraren. Eleven ”upptäcker” att penna eller annat nödvändigt material saknas – läraren säger till att gå och hämta. Detta är exempel på när eleven på ett relativt synligt sätt bryter mot värderingssystemet. Det är också relativt enkelt för lärarna att upptäcka och korrigera dessa avsteg. Samtidigt är det inte självklart, vem som egentligen är vinnare och förlorare i detta spel. Eleven som dröjt sig kvar i korridoren och blev inföst kan ändå ha hunnit skapa sig en fristad för en stund, eller haft möjlighet att realisera något annat eget intresse. Eleven som blir portad var kanske mest intresserad av att få ledigt en timme. Eleven som blir skickad att hämta sin penna kan, särskilt om detta inte går alltför fort eller pennan inte ”återfinns” direkt, hinna umgås en hel del med kompisar som har håltimme.

Det finns också exempel på mindre uppenbara, och kanske mer manipulativa, strategier som elever använder sig av för att göra avsteg från värderingssystemet. Dessa handlar om att inte följa den logik som bär upp värdet av att ständigt visa upp sig, utan att istället utnyttja den logiken för att upprätta en frizon, dit lärarna inte har insyn eller tillträde. Vi har tidigare beskrivit en sådan strategi, nämligen den att ’verka upptagen’, d.v.s. se ut som om man sysslar med skolarbete fastän man egentligen håller på med något helt annat. En annan strategi är att ställa läraren inför en situation som denna inte kan säga nej till. Det kan handla om att förefalla arbeta med något så komplicerat att man måste få gå till biblioteket, att en viss sorts grupparbete måste ske i ett eget rum eller att utformningen av framsidan på en text kräver vistelse i bildsalen. Poängen är att eleven med hänvisning till sitt skolarbete måste avvika från klassrummet, och därmed också från övervakningen, för att kunna utföra eller slutföra detta.

I ovanstående exempel agerar eleven i enlighet med ett annat värderingssystem än skolans, nämligen sitt eget. Vilket det är kan vi inte närmare beskriva, bara ana. Elevens intresse sammanfaller inte alltid med skolans, och vems intresse som realiseras i maktspelet avgör vem som är vinnare och förlorare. Eleven kan mycket väl vara fri och självständig, kanske till och med disciplinerad, men på ett annat sätt än det som definieras av det timplanelösa klassrummets dolda läroplan. Samtidigt pågår maktspelet i en skolkontext, vilket innebär att läraren alltid har ett

övertag. Om elevens strategi lyckas och det egna intresset realiseras, är eleven visserligen en vinnare, men bara i sina egna ögon. I skolans kontext är eleven fortfarande en förlorare; att realisera egna intressen innebär skolframgång om och endast om de egna intressena sammanfaller med skolkontextens värderingssystem. För eleven finns alltså många både kortsiktiga och långsiktiga vinster att hämta med att inordna sig i detta värderingssystem, inte minst genom att lärarna därigenom fullgör sitt samhällsuppdrag att fostra och utbilda eleverna till goda och framgångsrika samhällsmedborgare.

Likvärdighetsperspektiv på elever i svårigheter

De principer för inkluderande undervisning, som vi tidigare refererat till, ligger väl i linje med den tredje modernitetens rationalitet. I en inkluderande skola ska alla elever, inklusive elever i svårigheter, delta i den reguljära undervisningen. I skolkulturen ska olikheter inte bara tolereras utan värdesättas. Inom klassens ram ska de eleverna också kunna få sina behov av stöd tillgodosedda. Inkluderande undervisning bygger på att hänsyn tas till varje elevs unika förutsättningar, och just möjligheten att få tillräcklig tid för inlärning är i det avseendet en viktig aspekt. I den inkluderande skolan är likvärdighet inte bara ett mål utan något som genomsyrar skolans vardag. Principen är t.o.m. att olika mål ska gälla för olika elever och eleverna bedömas enligt en individuell istället för enhetlig norm.

Timplaneförsöket syftar i flera avseenden till att realisera den inkluderande skolan, och specialpedagogerna i våra försöksskolor ansluter sig till dess bakomliggande idéer. På de lägre stadierna har man visserligen alltid haft möjlighet att använda tiden på ett flexibelt sätt, men nu behöver lärarna inte ens snegla på timplanen eller ha dåligt samvete om de tummar på denna. Möjligheten till flexibla elevgrupperingar har ökat, och därmed möjligheterna att omdisponera lärarresurser till fördel för elever i svårigheter. Möjligheterna för dessa att få likvärdiga kunskaper som andra elever har därför ökat.

Samma förhoppningar vid försökets början hystes bland specialpedagoger som arbetade med elever i grundskolans senare år, men de är idag mer pessimistiska. Försöken att utnyttja tiden mer flexibelt strandar ofta på en mängd olika yttre ramar, som begränsar det möjligas villkor. De menar dock att elever i svårigheter inte förlorat på systemet, eftersom skolan nu liksom förr måste prioritera dessa elever. Förlorare är däremot de ovan nämnda gråzonseleverna. Vår slutsats blir därför att likvärdighetsproblematiken tar sig nya uttryck i en skolkontext, där eleven förväntas ta ansvar för sin egen tidsanvändning. I relationen mellan eleverna och skolmiljön uppkommer en ny grupp av elever i svårigheter. Lärarna ser det visserligen som sin uppgift att stödja även dessa elever, men de åtgärder som vidtas eliminerar inte svårigheterna: lärarna griper in och styr dem på ett sätt som gör det omöjligt för dem att förvärva den funktionella elevkompetensen som bl.a. består i en förmåga att själv ta ansvar för sitt arbete. I ett elevperspektiv är det inte heller självklart att eleven kan kräva att skolan hjälper dem erövra den kompetensen. Inte heller blir det hela bättre av att deras kamrater anser att de får skylla sig själva.

Men låt oss återgå till elever i svårigheter i det begreppets traditionella betydelse. En annan princip för den inkluderande skolan är att elever inte ska

bedömas efter enhetliga normer utan att bedömningen i stället ska ta sin utgångspunkt i elevens unika situation. Den principen är dock inte realiserad i den svenska skolan, och därför blir resultatet oundvikligen så att den del av mångfalden, som dessa elever representerar, värderas lägre. Vanligtvis använder de mer tid än andra till att klara godkänt betyg i de behörighetsgivande ämnena, men enligt specialpedagogerna skulle de även behöva mer tid för att klara målen i andra ämnen. Den tiden finns inte eftersom andra yttre ramar, som genererats ur den andra modernitetens rationalitet, begränsar den totala skoltid som står till förfogande, både för eleverna att använda för skolarbetet och för lärarna att satsa en större mängd undervisningstid på den här elevgruppen.

Hur ter sig då likvärdigheten i ett klass- och könsperspektiv? Det är en viktig fråga för dem, som knyter likvärdighetsbegreppet till social rättvisa. Vi har emellertid inte haft möjlighet att i detalj och mer systematiskt studera detta, men i en delstudie fick lärarna välja ut elever, som med vår terminologi besitter en funktionell elevkompetens respektive en bristande sådan. Detta resulterade i en indelning av grupper, som uppvisade en mycket sned fördelning med avseende på elevernas sociala bakgrund. Det verkar alltså som om de mekanismer i den osynliga pedagogiken, som sedan ett sekel tillbaka tenderat att gynna barn från medelklassen framför arbetarklassens barn fortfarande är verksamma.

Hur opererar då kön i skola utan timplan? Som bl.a. vår studie av elevomdömen visat är skolkontextens värderingssystem inte neutralt i förhållande till kön. Vinnargruppen finns bland självgående flickor, men bland förlorarna finns både tysta flickor vars svårigheter inte uppmärksammas och stökiga pojkar, som blir uppmärksammade. Lärarna tvingas emellertid att ägna tid och uppmärksamhet åt de stökiga pojkarna, eftersom de på ett påtagligt sätt hotar den allmänna ordningen. En mycket försiktig slutsats skulle därför bli att de tysta flickorna utgör de största förlorarna.

Till sist…

Vi har ofta använt begreppet det timplanelösa klassrummet. Med det har vi velat markera två saker: För det första är endast några inslag i våra försöksskolor timplanelösa i den bemärkelsen att det inte är bestämt i förväg eller av lärarna vilket ämne eleven ska ägna tiden åt. För det andra existerar det timplanelösa klassrummet också i de skolor i vår undersökning som inte medverkat i försöket. Vi har inte heller kunnat identifiera några principiella skillnader i den praktikens logik som styr skeendet i dessa två slag av skolor.

Detta innebär naturligtvis inte att allt är som det var och att inget förändrats i skolorna under vår undersökningsperiod, men förändringarna har gått i olika riktningar, t.o.m. mellan arbetslagen inom en och samma skola. Eleverna, som inte är särskilt väl införstådda med timplaneförsökets syften, uppskattar de möjligheter som finns för dem att själva bestämma över sin skoltidsanvändning. Även om deras skäl för detta kan variera, så kan resultatet ändå bli att skolan i deras ögon får en högre legitimitet.

Många intervjuutsagor tyder också på, att timplaneförsöket främst fyllt en legitimerande funktion för lärarna genom att en utveckling, som de redan påbörjat, därigenom fick statlig sanktion. Legitimeringsfunktionen är dock inte

oväsentlig, eftersom det självfallet är angeläget för lärare att känna stöd från sin uppdragsgivare. Som vi så många gånger tidigare i denna rapport haft anledning att konstatera, är det emellertid än viktigare att ansvariga politiker på central och lokal nivå också tillför skolan ett mer substantiellt stöd i form av materiella resurser för att verka i den timplanelösa skolans anda.

Referenslista

Ahl, A. 1998. *Läraren och läsundervisningen: En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Ahl, A., Andersson, H., Holmgren, C., Johansson, U. & From, J. 2003. *Tidsanvändingen i skolan: En lägesrapport*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson. A. 1999. Inclusion and Exclusion in Schools: Listening to Some Hidden Voices. In K. Ballard (Ed.), *Inclusive Education, International Voices on Disability and Justice.* London: Falmer Press, 139-151.

Andersson, H. 1991. *Relativa betyg: Några empiriska studier och en teoretisk genomgång i ett historiskt perspektiv*. Umeå: Umeå universitet, pedagogiska institutionen.

Andersson, H. 2001. *Nationell kvalitetsgranskning av betyg: En beskrivning och analys.* (Pedagogiska rapporter, nr 65). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Andersson, H. 2003. *"Man söker med ljus och lykta": Lärares bedömnings- och betygssättningsproblematik i en timplanelös grundskola*. (Pedagogiska rapporter, nr 73). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Andersson, H. 2004. "Seeking high and low". Paper presenterat vid ECER-konferensen i Rethymnon, Kreta 22-25 sept., 2004. *Education online* http.//www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003851.htm

Andersson, H. 2005a. Holding the axe: Equivalence, Selection and Justice in the Reform of School-based Assessment in Sweden. *Pedagogy, Culture and Society*, 13, (2).

Andersson, H. 2005b. Bedömning ur ett elevperspektiv: Erfarenheter från ett försök med timplanelös undervisning. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Umeå: Umeå universitet, fakulteten för lärarutbildning. Under publicering.

Andersson, I. 1995. Formal Education in reading and Writing and the Formation of a Swedish Nationality. In R. Kucha. & U. Johansson (Eds.), *Polish and Swedish Schools in the 19th and 20th Centuries: A Historical study.* Lublin: Maria Curie-Sklodowska University Press, 41-46.

Berge, B-M. & Johansson, U. 2002. I framtidens tjänst? Den goda läraren i statliga utredningstexter. *Framtider,* (3), 16-20.

Bernstein, B. 1977. *Class, Codes and Control. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. 2nd edition. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. & Lundgren, U., P. 1983. *Makt, kontroll och pedagogik.* Stockholm: Liber.

Bernstein, B. 1990. *Class, codes and control, Vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse.* London: Routledge.

Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity.* Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Biesta, G. 2003. Against Learning: Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning. *Nordisk Pedagogik (*1), 70-82.

Broady, D. 1998. *Den dolda läroplanen*. Stockholm. KRUT.

Carlgren, I. 2002. Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I H. Andersson (Red.), *Att bedöma eller döma: Tio artiklar om bedömning och betygssättning.* Stockholm: Skolverket, Liber Distribution.

Cliffordsson, C. 2004. Betygsinflationen i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9, (1), 1-14.

DS 1999:1. *Utan timplan - med oförändrat uppdrag.* Stockholm: Utbildnings-departementet.

DS 2001:48. *Samverkande styrning.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

European Agency for Development in Special Needs Education (u.å.). *Inkluderande undervisning och goda exempel: Sammanfattande rapport.* www.european-agency.org

Emanuelsson, I. 2002. I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd? I H. Andersson (Red.), *Att bedöma eller döma: Tio artiklar om betygssättning*., Stockholm: Skolverket, Liber Distribution.

Englund, T. (Red.) 1996. *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS.

Falkner, K. 1997. *Lärare och skolans omstrukturering: Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan.* Uppsala: Uppsala universitet.

Fjellström, R. 2002. Betygssättandets etik. I H. Andersson (Red.), *Att bedöma eller döma: Tio artiklar om bedömning och betygssättning.* Stockholm: Skolverket, Liber Distribution.

Fjellström, R. 2004. *Skolområdets etik: En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.

Florin, C. & Johansson, U. 1993. *"Där de härliga lagrarna gro…": Kultur, klass och kön i de svenska läroverken 1850-1914.* Stockholm: Tidens förlag.

Francia, G. 1999. *Policy som text och som praktik: en analys av likvärdighets-begreppet i 1990-talets utbildningsreform för det obligatoriska skol-väsendet*. Stockholm: Stockholms universitet.

Franke-Wikberg, S. & Johansson, M. 1975. *Utvärdering av undervisning: problemanalys och några empiriska studier på universitetsnivå.* Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

From, J., Holmgren, C., Andersson, H. & Ahl, A. 2003. Are Timetable Free Schools Possible? *European Educational Research Journal*, 2, (4), 547-558.

From, J. & Holmgren, C. 2004. Life in Timetable-free Classrooms. Paper presenterat vid ECER-konferensen i Rethymnon, Kreta 22-25 sept, 2004. http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003899.htm

Fullan, M. 1999. *Change Forces: The sequel*. Philadelphia: Palmer Press.

Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures.* New York: Basic Books, Inc., Publishers.

Gipps, C. 1999. Sociocultural Aspects of Assessment. *Review of Research in Education*, 24, (10), 355-392.

Högskoleverket, 1990. *Betygens effekter på undervisningen*. (Ds 1990: 60.). Stockholm: Högskoleverket.

Jackson, P. W. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Jedeskog, G. 2001. *"Maila mig sen!": Lärarintentioner och förändrade gränser för elevers arbete.* Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.

Johansson, E. 1989. *Läser och förstår: Artiklar i folkundervisningens historia III.* (Scriptum, nr. 10). Umeå: Umeå universitet, Forskningsarkivet.

Johansson, U. 1987. *Att skolas för hemmet: Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842- 1818 med exempel från Sköns församling.* Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Johansson, U. 1994. Historien om likvärdighet i svensk skola. I *Likvärdighet i skola: en antologi*. Pp 34-77. Stockholm: Skolverket.

Johansson, U. 2003. *Gatekeeper or creator of a cheerful school atmosphere?: Constructions of the good secondary school teacher on the state and the teachers' arenas, 1945-2000*. Paper presented at the ECER-conference in Hamburg, Sept., 2003.

Jorgensen, C. (Ed.) 1998. *Restructuring High Schools for all Students: Taking Inclusion to the Next Level*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.

Kallós, D. 1978. *Den nya pedagogiken.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Kvale, S. 1993. Examinations re-examined. Certification of students or certification of knowledge. In S. Chaiklin (Ed.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lahdenperä, P. 1997. *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?: en textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS.

Lindberg, O. 2005. Diskursen om tid i den timplanelösa skolan. Pågående D-uppsats i pedagogik. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Lindensjö, B. & Lundgren, U., P. 2000. *Utbildningsreformer och politisk styrning* (2:a tryckningen). Stockholm: HLS Förlag.

Lindgren, P-O. 2004. Fri tid eller skoltid? : Några föräldrars upplevelse av den tid som det egna barnet förfogar över relaterat till det pågående försöket med timplanelös undervisning. (C-uppsats i pedagogik, nr 8.) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Lortie, D. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study.* Chicago: The University of Chicago Press.

Lundberg, L. (Red.) 2000. Vuxnas görande i skolan ur ett värdegrundsperspektiv. I L. Lundberg (Red.), *Görandets lov - lov att göra: om den nya tidens rektor.* (Skrifter från Centrum för skolledarutveckling, 2000:1.). Umeå: Umeå universitet, pedagogiska institutionen.

Lundberg-Bergstedt, K. & Lundgren-Sandström, L. 2005. Slopad timplan: En möjlighet eller begränsning för elever i behov av särskilt stöd. (Examensarbete på D-nivå, Specialpedagogprogrammet). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. 1977. *Inlärning och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

O`Hanlon, C. 2003. *Educational inclusion as action research: an interpretive discourse*. Glasgow: Open University Press.

Olofsson, A. 1993. *Högskolebildningens fem ansikten.* Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Perkin, H. 1979. *The Rise of Professional Society: England since 1880.* London: Routledge.

Persson, B. 1998. *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser.* (Specialpedagogiska rapporter, nr 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Persson. B. 2001. *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber.

Pihl, J. 2001. Paradoxes of inclusion and exclusion in Norwegian educational reforms in the 1990s. *Nordisk tidskrift för specialpedagogik,* 79, (1), 14-33.

Riksrevisionen, 2004. *Betyg med lika värde?: en granskning av statens insatser.* (RIR 2004:11). Stockholm: Riksrevisionen.

SFS 1997: 599. *Grundskoleförordningen*.

Shepard L. 2000. The role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher,* 29, (7), 4-14.

Skolverket, 1994. *Bildning och kunskap*. (Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning SOU 1992: 94). Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket, 2000. *Nationell kvalitetsgranskning 2000: Betygssättningen*. Stockholm: Liber Distribution.

SOU 1942:11. *Betänkande med utredning och förslag angående betygsättning i folkskolan, avgivet inom ecklesiastikdepartementet tillkallade sakkunniga.* Stockholm. Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1997: 121. *Skolfrågor: Om skola i en ny tid: Slutbetänkande av Skolkommittén.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2004: 35. *Utan timplan - med målen i sikte: Delbetänkande av Timplanedelegationen.* Stockholm: Fritzes.

Stålnacke, I. 2005. *Tankar om tid, valfrihet, delaktighet och ansvar. En studie kring rektorers och elevers syn på tidsanvändningen i skolan.* (D-uppsats i pedagogik). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Toulmin, S. 1990. *Cosmopolis: The hidden agenda of Modernity*. New York: The Free Press.

Törnquist, A. 2004. *Att disciplineras till elev: Ansvar, frihet och individualitet.* (C-uppsats i pedagogik, nr 13). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

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

Vernersson, L. 2002. *Tiden – möjlighet eller begränsning? : Elevers upplevelser av inflytande över sin utbildning.* (Examensarbete på C-nivå, Specialpedagogprogrammet). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen,.