



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Läraren, timmarna och målen

- utan timplan ett tydligare uppdrag?

Katarina Svensson - Löfström
Åsa Segelod

LAU 350
Handledare: Pär Engström
Examinator: Daniel Seldén
Rapportnummer: VT06-2480-5

Abstrakt

Arbetets art: Examensarbete 10 poäng, lärarprogrammet

Antal sidor: 35 sidor

Titel: Läraren, timmarna och målen – utan timplan ett tydligare uppdrag?

Författare: Katarina Svensson – Löfström & Åsa Segelod

Handledare: Pär Engström

Examinator: Daniel Seldén

Rapportnummer: VT06-2480-5

Timplanedelegationen föreslår till regeringen att grundskolans timplan bör avskaffas, detta efter att försöksverksamhet har pågått i 79 av landets kommuner under en femårsperiod. Försöksverksamheten har följts av dels Timplanedelegationen men främst av tio forsknings- och utvärderingsprojekt knutna till universitet och högskolor i Sveriges avlånga land.

Examensarbetets syfte är att undersöka det timplanelösa systemets roll i skolan, med fokus på vad det innebär för lärarprofessionens eventuella förändring.

Vi har valt att göra en litteraturstudie med kvalitativ metod och ansats där vi använt tre av forsknings- och utvärderingsprojektens dokumentation i vår fördjupade textanalys. Ur denna dokumentation har vi sökt svar på hur lärarens yrkesroll påverkats i den timplanelösa skolan samt vilka möjligheter och svårigheter detta innebär.

Enligt våra tolkningar, knutna till Bergs teori om frirummets möjligheter, är arbetssätt, yrkesroll, samarbete, dokumentation och målstyrning väsentliga delar i lärares verksamhet. I den skolutveckling som försöksverksamheten bidragit till i och med ett avskaffande av timplanen så framkommer det att förändringar från en uniprofessionell lärarkultur till en multiprofessionell organisationskultur möjliggörs i det handlingsutrymme som frirummet innebär. Denna utveckling möjliggör och förtydligar det gemensamma uppdraget mot en likvärdig skola.

Nyckelord: ansvar, lärarprofessionen, målstyrning, skolutveckling, timplan

Innehåll

1. Inledning.....	6
1.1. Bakgrund	6
1.2. Syfte och frågeställning.....	9
1.3. Begreppsdefinition	9
1.4. Teoretisk anknytning.....	10
2. Metod	13
2.1. Avgränsning	14
2.2. Urval och beskrivning av projekten	14
2.2.1. Högskolan i Kalmar	15
2.2.2. Uppsala universitet.....	15
2.2.3. Karlstads universitet.....	15
3. Resultat.....	16
3.1. Arbetsätt.....	17
3.2. Yrkesrollen	21
3.3. Samarbete	23
3.4. Dokumentation	25
3.5. Målstyrning	26
3.6. Projektens syn på framtiden	28
4. Diskussion	30
4.1. Yrkesrollen	30
4.2. Möjligheter och svårigheter i en timplanelös skola	31
Litteraturförteckning	34

1. Inledning

Den 15 november 2005 överlämnade Timplanedlegationen sitt slutbetänkande till skolminister Ibrahim Baylan. I betänkandet föreslår Timplanedlegationen att timplanen avskaffas i grundskolan. Den femåriga försöksverksamheten, att arbeta utan nationellt fastställd timplan, visar att arbete utan timplan stimulerar skolans utveckling, sätter målen i centrum och kan bidra positivt till en ökad måluppfyllelse i skolorna. Delegationens uppfattning är att många verksamma inom skolan uppfattar timplanen som ett hinder för skolans utveckling samt att det bör vara skolan eller arbetslaget som planerar för hur målen ska nås i de olika ämnena och hur detta ska ske i tid och rum. Skolministern svarar att, man behöver utveckla systemet ytterligare för att garantera den nationella likvärdigheten, innan det är möjligt att ta ställning till om timplanen kan avskaffas. Försöksverksamheten har förlängts till den 30 juni 2007. (www.regeringskansliet.se)

1.1. Bakgrund

Timplanen reglerar den totala tiden som eleven är i skolan. Den reglerar också vilka ämnen eleven kommer att möta, när mötet kommer att ske och vilken utsträckning och omfattning i tid mötet kommer att ha (Torper 1982). Fast timplan innebär att antalet timmar för varje ämne och det totala antalet timmar, 6 665 timmar, varje elev minst har rätt till är fastställt av staten, vilket anges i Grundskoleförordningens andra kapitel och Skollagen bilaga 3. Hur den fastställda tiden till varje ämne fördelas över grundskolans nio obligatoriska år är upp till styrelsen för varje enskild skola att bestämma. (Svensk Facklitteratur 2002 s.52ff)

Söderström beskriver lärarens verksamhet tillsammans med eleverna enligt följande:

Lärares arbetskultur kan beskrivas som en 'göra-kultur' vilket inte är så förvånande om man betraktar lärares arbetssituation utifrån följande:

- en lärare fattar under en lektion i genomsnitt ett undervisningsbeslut varannan minut (Lowyck & Clark 1989)
- en lärare hinner bara tillbringa i genomsnitt någon minut per dag hos varje elev (Lortie 1975)
- en lärare tar uppemot hundra beslut per dag om hon skall korrigerar elevers uppförande eller inte (Delamont 1983) (Kristiansson, Scherp & Söderström 2003 s. 15)

Lärares huvudsakliga uppdrag är att möjliggöra elevers lärande och sträva efter att skapa optimala situationer för detta. (Lpo 94)

Då skolans ansvarsfördelning kom att förändras under 1990-talets början, när ansvaret flyttades från staten över till kommunen, så aktualiserades även frågan om timplanens roll i en skola där mål- och resultatstyrning skall råda. Den fasta timplanen har tidigare setts som ett värnande om kvalitet och likvärdighet men i och med skolans stora omvälvningar där inte bara decentralisering var en faktor utan främst en ny läroplan, Lpo 94. Den fasta timplanen kom att, i betänkandet *Skola för utbildning* SOU 1992: 94, ses som ett uttryck för den regelstyrning som föregick Lpo 94. I och med förändringarna av decentralisering och

avreglering så har kommunerna och skolorna tagit över ett stort lokalt friutrymme som tidigare legat på staten.

Skolkommittén ansåg, redan 1997, att i och med den centrala timplanen så följde ett schematänkande som egentligen enbart gynnade organisationen och skoladministrationen och försvårade en utveckling av flexibilitet i undervisningen.

Att en elev i grundskolan har deltagit i, eller givits möjlighet att delta i, ett visst antal lektioner i ett ämne är inte någon garanti för att eleven har lärt sig någonting i ämnet. Ännu mindre är det en garanti för att eleven har uppnått de mål som kursplanen stipulerar. (SOU 2005: 101 s.47)

Men även argument mot ett avskaffande av timplanen togs upp, exempelvis, att likvärdigheten kan hotas, det kan även medföra ett mindre utrymme för skolans praktiskt/estetiska ämnen och planeringen kan försvåras. Skolkommittén ansåg dock att de positiva effekterna som ett frångående av den fasta timplanen skulle medföra övervägde.

Utbildningsdepartementet tillsatte år 1999 en arbetsgrupp som hade till uppgift att undersöka och bedöma vilka förutsättningarna var för en försöksverksamhet av ett avskaffande av timplanen och även hur den skulle kunna utformas. Frågan ställdes om timplanen blivit ett hinder för en önskad skolutveckling där målstyrningen i den nya läroplanen tydligare skulle förverkligas, det ansågs paradoxalt med ”en central timplan i en målstyrd skola”. (SOU 2005: 101 s.48) Arbetsgruppen ansåg att de kvalitetsinstrument som fanns på nationell nivå gav kommuner och skolor goda förutsättningar att garantera likvärdighet och kvalitet, dessutom måste skolan sträva efter att kontinuerligt följa den individuella elevens skolsituation och resultat. Ett avskaffande av den nationella timplanen ansågs även kunna främja elever i behov av särskilt stöd då den individuella anpassningen kan bli tydligare. Arbetsgruppen ansåg det vara av vikt att särskilt följa denna grupp av elever genom försöket. Skolkommitténs uppfattning i frågan kom även arbetsgruppen att instämma i, men, man menade även att förändringen skulle innebära ett utökat ansvar vilket skulle ge lärare och skolledare ett ökat förtroende.

Timplanedelegationen menar (SOU 2005:101) att i och med regeringens proposition *Vissa skolfrågor m.m.* 1998/99:110, så möjliggjordes den försöksverksamhet som ligger som grund för detta examensarbete. Riksdagen ställde sig, den 3 november 1999, bakom försöket med en timpanelös försöksverksamhet i grundskolan och gav därmed klartecken för genomförandet. Regeringens beslutande förordning, 1999:903, tillkallade även en delegation för försöksverksamheten, Timplanedelegationen. Delegationens uppgifter, vilka fastställdes i dess direktiv, dir. 1999:90, är följande:

- ha det övergripande ansvaret för att förbereda, leda, stödja och utvärdera försöksverksamheten,
- initiera eventuella konferenser och nätverk som stöd för kommuner och skolor och
- lämna underlag till regeringens ställningstagande om och i så fall hur timplanen i grundskolan skall avskaffas

I Timplanedelegationens uppföljnings- och utvärderingsuppdrag värderas och undersöks följande delar systematiskt:

- om och hur kommunerna uppföljer de olika krav som ställs i försöksverksamheten,

- om kommunernas och skolornas uppföljning, utvärdering och egentillsyn är tillräcklig för att garantera kvalitet och likvärdighet,
- om och hur en avskaffad timplan medför en bättre måluppfyllelse för olika elevgrupper och
- om det krävs justeringar i skollagen, läroplan, kursplaner etc. eller i kraven på kvalitetskontroll om timplanen tas bort (SOU 2005:101 s.38)

Timplanedelegationen är sammansatt och representerad av ett flertal centrala aktörer: Statens skolverk, Utbildningsdepartementet, Myndigheten för skolutveckling, Sveriges kommuner och landsting, Specialpedagogiska institutet, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund samt Skolledarförbundet. Delegationen ska i sitt arbete även söka samverka med företrädare från ett flertal andra intressenter och intresseorganisationer i skolans värld, exempelvis: elever, föräldrar, funktionshindrade och handikapp av mer specifik art. Delegationen har även haft en referensgrupp av skolor som fortsatt sitt arbete med fast timplan.

I den femåriga försöksverksamhet som inleddes läsåret 2000/01 deltog 79 av landets kommuner, vilket innefattar cirka 900 kommunala skolor. Det betyder att 19 % av landets grundskolor deltar i försöket. Dessa skolor blev därmed befriade från den fasta timplanen vad gäller tid per ämne eller ämnesgrupp men med ett självklart garanterande av de 6 665 timmar grundskolans nio år skall innehålla, och där skoltid skall vara väl avvägd och så även skoldagar och läsår. I övrigt fick de inbegripna skolorna disponera tiden efter egna lokala bestämmelser. Vad som även poängteras är att förändringen för dessa försöksskolor enbart gäller disponerandet av tid, i övrigt gäller att följa och arbeta med och genom läroplanen, Lpo 94, och de givna kursplanerna för skolans ämnen och ämnesgrupper (SOU 2005:101).

Redan i delbetänkandet (SOU 2004:35) bedömde Timplanedelegationen att timplanen både kan och bör avskaffas men att man ville avsluta försöksverksamheten innan någon rekommendation om avskaffande skickades till regeringen. Man ville också invänta de resultat om försöksverksamheten från forsknings- och utvärderingsprojekten för att få en tydligare och mer fördjupad bild av verksamheten utan timplan. Man avsåg också att komplettera en rekommendation om att avveckla timplanen med förslag till åtgärder.

Delegationens uppfattning är att en avveckling av timplanen kan bidra till ökad måluppfyllelse genom att utvecklingen i skolorna stimuleras. Utvidgat ansvar för arbetslagen och fler pedagogiska diskussioner är en utveckling man urskilt i försöksskolorna, vilket medför stora möjligheter och är till fördel för läraryrkets utveckling. Man konstaterar samtidigt att timplanen numera har spelat ut sin roll vad gäller styrningen av skolan, då den inte längre bestämmer hur undervisningen skall organiseras eller hur lärarresurserna skall fördelas och att den i allt högre grad kommer att förlora legitimitet om den behålls.

Inför sitt ställningstagande har delegationen också övervägt andra alternativ än att avveckla timplanen, men inte funnit att något av dessa varit att föredra. Man tar upp följande argument.

- 1) Det är omöjligt att gå tillbaka och hejda den utveckling som har skett i försöksskolorna.
- 2) Kommunala skolor kan, genom avvecklingen av timplanen, jämföras med friskolor då det gäller tidsstyrning.
- 3) Timplanskontroll, hur timplanen följs, krävs om timplanen återinförs i alla skolor.

4) En förlängning av försökets skolor att arbeta utan timplan skulle hindra likvärdigheten om inte fler skolor fick möjligheten att arbeta utan timplan.

5) Att införa ett mellanting mellan dagens timplan och verksamheten helt utan timplan såsom en svagare styrning, liknande poängsystemet i gymnasieskolan, kan ändå bli mycket tidsstyrande

6) Att göra särlösningar för olika ämnen kan uppfattas som att ämnen värderas olika.

”Delegationens ställningstagande bygger på en analys av resultatet från en omfattande uppföljning, utvärdering och forskning.”(SOU 2005:101 sid. 163)

1.2. Syfte och frågeställning

Studiens syfte är att undersöka det timplanelösa systemets roll i skolan, med fokus på vad det innebär för lärarprofessionens eventuella förändring. Vi vill försöka tydliggöra den process som sker och bör vara synlig i förändringen från arbete i en fast timplan till arbete i en timplanelös verksamhet.

För att på bästa sätt kunna besvara och genomföra själva syftet så krävs frågor som både avgränsar arbetet och tydliggör detta. De frågeställningar som vi använt oss av i studien är:

- På vilket sätt har lärarens yrkesroll påverkats och förändrats i den timplanelösa skolan?
- Vilka möjligheter och svårigheter ser lärarna med timplanelös skola?

1.3. Begreppsdefinition

Vissa begrepp som återkommer genom arbetet kommer här nedan att definieras så som de i detta examensarbete är gällande och som vi tolkar dem. Begrepp som främst är kopplade till de teorier detta examensarbete använder sig av definieras i teoridelen, i en tydligare kontext.

- *Skolkultur*; tradition och/eller klimat som råder i den nationella skolan och/eller den lokala skolan
- *Skolutveckling*; den utveckling som sker i den nationellt övergripande skolan och vid den lokala skolenheten. Utvecklingen sker ständigt och är en fortgående process
- *Lärarprofession*; lärarens yrkesroll där arbetsuppgifter och ansvar i arbetet med det professionella objektet är det centrala
- *Det professionella objektet*; vad ett yrke är till för att åstadkomma. För läraryrket är det professionella objektet elevers lärande

- *Individualisering*; tankesättet att varje individ ingår i den sociala kontexten utifrån sin förmåga, att denna förmåga är framåtskridande och att individen därigenom ges möjlighet till utveckling ”på sin nivå”.
- *Fenomen*; företeelse
- *Kompetens*; skicklighet, behörighet
- *Paradigm*; mönster av bestämda förebilder, rådande världsbild
- *Paradigmskifte*; förändring av den rådande världsbilden

1.4. Teoretisk anknytning

I vår textanalys använder vi oss i huvudsak av Gunnar Bergs teori, vilken beskrivs nedan, då vi finner den mest lämpad för denna studie av lärares profession i den timplanelösa försöksverksamheten. I denna kontext är arbetet med eleven omöjligt att bortse ifrån, då ju elevens lärande är läraryrkets professionella objekt. I dessa aspekter räcker dock Bergs teori inte till utan vi väljer även att applicera ett sociokulturellt perspektiv på resultatet av vår textanalys.

Gunnar Berg har under en period av 30 år studerat och arbetat fram en teori för att förstå och förklara den komplexitet som karakteriserar skolan som institution och skolor som organisationer. Berg menar att ”teorin ger grund för att studera och analysera skolan som institution och skolor som organisationer i ett perspektiv som kan kallas holistiskt i den mening att det innefattar en kombination av struktur- och aktörsfenomen”. (Berg 2003 s.11) I och med denna teori kan en ökad förståelse ges för vad som egentligen påverkar och styr skolan, eller som Berg uttrycker det, skolans ”styrkällor”.

Skolan lever och verkar i en komplexitet som dess aktörer oftast inte är tillräckligt medvetna om, oftast görs misstaget att se för enkelriktat på skolans uppdrag och verksamhet, ur ett perspektiv eller utifrån en speciell vinkel/dimension. En debatt som förbiser skolans komplexitet blir därför inte konstruktiv och meningsfull då ett flertal aspekter inte berörs eller lyfts fram av debattörens endimensionella utgångspunkter. Skolan har, menar Berg, i vår tid ett flertal uppdrag: arbetskraftskvalificering, medborgarfostran, klassisk bildning och kunskapsförmedling, med andra ord ”skolans komplexitet ligger i att verksamheten skall handla om allt detta på en gång och dessutom att förvara och sortera elever”. (ibid. s.22)

Skolan har uttalade uppdrag av staten men även ett flertal mer outtalade uppdrag av samhället. Dessa uppdrag är inte alltid sammanlänkade och läggs fokus i debatten vid endast ett av dessa många uppdrag så ges oftast en skev bild av skolan och debatten blir kontraproduktiv, det vill säga den motverkar det avsedda syftet. Skolans uppdrag kan aldrig reduceras till att handla om enbart en specifik uppdragsdel då allt påverkas. Men – debatten ger ofta sken av att skolans problem enkelt kan åtgärdas ”t.ex. mindre klasser, arbetslag, betyg i lägre åldrar, beslagta mobiltelefoner etc.”. (ibid. s.23) Vad som i stället borde göras, enligt Berg, är att synliggöra och analysera skolans komplexitet, dess orsaker, och därigenom ”diskutera skolans verksamhet och skolans arbete och möjliga utveckling”. (ibid. s.23)

Berg använder sig av *frirumsmodellen* som uppmärksammar skolans och skolors många aspekter och där läroplaner, statliga och kommunala regelsystem och dylikt är styrinstrument vilka ska ”styra skolors arbeten i en för sina huvudmän önskvärd riktning”. (ibid. s.31) Frirumsmodellens ramar är de yttre och inre gränserna som skapas av den egna institutionen vilket även frigör utrymme för de enskilda skolornas vardagsarbete. De yttre gränserna sätts av statens och samhällets legitimerade skolverksamhet, medan de inre gränserna sätts av den skolkultur som uttrycks i och av skolans ledning. Skolkultur som härstammar från, exempelvis, historiska eller samhälleliga traditioner, närmiljöfaktorer eller yrkesgruppsnormer. Dessa ramar är dock otydliga och mångtydiga, ett arv av det komplexa förhållande som råder mellan stat och samhälle, vilket bidrar till att skolor som organisationer bedriver sitt vardagsarbete på en mängd skilda sätt men ändå befinner sig inom styrinstrumentens givna ramar. Detta frirum ger möjlighet till skolutveckling för skolans aktörer, men frirummet måste upptäckas och frigöras för att bli tillgängligt för utveckling.

De yttre och de inre gränserna kan liknas vid två maktcentra för skolans styrning och skolors ledning, och innehållet i en skolas faktiska arbete avgörs av styrkeförhållanden inom och mellan dessa maktcentra. I ljuset av detta resonemang kan skolutveckling ses som en process vars syfte är att till elevernas bästa upptäcka och erövra det tillgängliga (outnyttjade) frirummet. (ibid. s.31)

Berg menar att skolutveckling oftast uppstår ur kritiska eller turbulenta tillstånd då det vid sådana tillfällen känns mest relevantt att förändra och utveckla. Men det är inte alltid resultatet blir lyckat, hanteras inte krisen på ett genomtänkt och riktigt sätt så kan den i stället försvåras och bli än mer konstant. Med många aktörer utanför den egentliga professionen men som ändå är aktörer i skolans värld, så som politiker eller föräldrar, sker oftast ingen egentlig skolutveckling, ”försök att skapa generella framgångsfaktorer för skolans del är i praktiken liktydiga med försök att toppstyra och därmed inskränka frihetsgraderna i lärares professionella autonomi”. (ibid. s.54) Den kompetens och de erfarenheter som lärarna har påverkar hur uppdraget kommer att genomföras, samtidigt som traditioner, skolkultur och förväntningar från föräldrar och samhället utanför skolan kan inverka på förändringsbenägenheten och motivationen. Har skolans professionella aktörer goda kunskaper om det frirum som ges av skolans styrning och skolors ledning så ges möjligheter för egna auktoritativa beslut med ett fast och tydligt underlag att förankra besluten vid. Men – som tidigare poängterats, frirummet måste tydliggöras och erövas av skolans professionella aktörer för att utveckling ska ske.

Tidigare grundades lärares arbetstid på undervisningsskyldighet. Genom *Avtal 2000* uttrycktes arbetstiden som arbetsplatsförlagd tid och förtroendetid, vilket innebär att lärares arbetstid är mer reglerad samtidigt som de ska finnas tillgängliga på skolan på tid utöver undervisningstid. (SOU 2005:101)

En viktig aspekt som Berg poängterar för att god skolutveckling ska bli möjlig är det ömsesidiga förtroendet och respekten i samtalet mellan skolforskare och skolutvecklare. Men det ömsesidiga förtroendet och respekten är lika central i arbetslaget och Berg framhåller arbetslagets möjligheter till skolutveckling. Han menar att det finns skillnader i skolkulturer vad det gäller lärarlagsarbete och delar in inriktningen av lärarlagsarbete i två grupper.

- Uniprofessionell lärarkultur; samtalen har mer av en administrativ karaktär där angelägenheter som arbetslaget fokuserar vid är, exempelvis, lokaler, schema, ekonomi och även i viss mån miljövarsfrågor. Undervisningsplanering i ett uniprofessionellt arbetslag sker individuellt, alltså helt utanför själva arbetslagsarbetet.

- Multiprofessionell organisationskultur; där frågorna *vad*, *hur* och *varför* är centrala och levande i arbetslagets diskussioner och samtal kring varandras undervisning och verksamhet. Planeringen sker gemensamt och är främst av pedagogisk art, vilken även är grunden för den administrativa planeringen. I denna kultur lever det pedagogiska samtalet och den yrkesövergripande samverkan ökar förståelsen av det gemensamma uppdraget. (Berg 2003 s.251ff)

Berg menar att för att ett multiprofessionellt förhållningssätt ska utvecklas så krävs existerande mötesplatser där de olika yrkesgrupperna inom skolan gemensamt kan reflektera och samtala kring skolans uppdrag, "Arbetslaget kan utvecklas till ett forum för sådana professionsövergripande samtal". (ibid. s.252) I den traditionellt uniprofessionella skolorganisationen så syns arbetslaget enbart bestå och fokusera vid rena lärarangelägenheter så som lärares samverkan. I den multiprofessionella skolorganisationen uppmärksammas alla verksamma personalgrupper men med det gemensamma professionella objektet, elevens lärande. I detta avseende är elevens hälsa och välmående av betydelse vilket innebär att skolhälsovården är en viktig samverkanspartner. Berg vidhåller att för att ett multiprofessionellt arbetssätt ska utvecklas och fortskrida så krävs ett frångående av arbetslag sammansatta av ämnesinriktade lärarkollegor, vilket då är typiskt uniprofessionellt, till yrkesövergripande personallag, "av detta följer att yrkesövergripande personallag utgör en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för en multiprofessionellt inriktad skolorganisation". (ibid. s.252)

I denna ovan angivna och strikta uppdelning kan även skolors arbetsorganisation av differentierad, det vill säga uppdelad, och integrerad art diskuteras. Den differentierade arbetsorganisationen är baserad på ämnesindelning och där arbetsindelningen styrs av schema över tid och ämne, den formella kompetensen avgör tjänstefördelningen. I den integrerade arbetsorganisationen där arbetslag eller arbetsenheter råder så delegeras schemalagningen till just arbetslaget. Det är här den reella kompetensen som styr tjänstefördelningen. Denna uppdelning är självfallet här oerhört snäv, beroende på det förtydligande som därmed följer och som är det centrala. (ibid. s.254)

Informationsrutiner och ledning, ledarskap skiljer sig även åt i den ovan stående uppdelningen. I den differentierade arbetsorganisationen sker informationsrutinerna genom formella och regelstyrda konferenser. Den administrativa apparaten beslutas av skolledaren och läraren beslutar om undervisningens arbetsformer och arbetssätt. I den integrerade arbetsorganisationen så är konferens- och planeringsträffar behovsstyrda. Arbetslagsträffar sker regelbundet och utrymme finns för andra pedagogiska samtal. Ansvar för uppföljning och utvärdering är gemensamt och "skolledare beslutar inom de institutionella frirummet för vardagsarbetes inriktning. Arbetslagen beslutar inom dessa ramarna om det egna arbetet". (ibid. s.254)

I vår undersökning av det timpanelösa systemets roll för lärarprofessionen är Bergs teori av oerhörd vikt. Sammanfattningsvis kan sägas att hur frirummet utnyttjas är beroende av den rådande kulturen i verksamheten. En utveckling från uniprofessionell lärarkultur till en mer multiprofessionell organisationskultur kan möjliggöras i det handlingsutrymme som frirummet ger. Detta ger oss en relevant teoretisk utgångspunkt för vår undersökning.

Då lärarprofessionen hänger ihop med det professionella objektet bör även perspektivet på detta finnas med. I vår undersökning utgår vi ifrån den sociokulturella synen på lärande eftersom denna överensstämmer med vårt sätt att se på lärande. Ett sociokulturellt betraktelsesätt innebär att interaktion och samverkan mellan individer står i centrum och att

språket spelar en viktig roll för lärande och utveckling. Elevers vilja att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på om kunskap och lärande betraktas som viktigt i de grupper man ingår i. Påverkansfaktorer är således den kontext vari man ingår, vilket innebär att både skolmiljön och hemmiljön påverkar elever, men också lärares, motivation. Det är väsentligt att delta i ett socialt samspel där lärande äger rum. Lärare skall utveckla kompetens för att skapa miljöer som främjar alla barns och ungdomars lärande i samspel mellan vad de skall lära sig och de förutsättningar som råder. Vygotskij, rysk pedagog, menar att lärande sker i spänningsfältet mellan det man redan behärskar och det som är lite för svårt. Vikten av att elever befinner sig i ett socialt sammanhang tillsammans med andra lärande där de får uppskattning och feedback är således väsentligt. (Dysthe 2003)

2. Metod

Inledningsvis hade vi tänkt göra en kvalitativ studie baserad på intervjuer med lärare i och utanför försöksverksamheten. Det visade sig dock att försöksverksamheten fanns väl dokumenterad i den forskning och utvärdering som knutits till Timplaneprojektet. Den tid som dessa forskare har haft till sitt förfogande kan inte jämföras med den tid vi har till vårt förfogande för denna studie. Vi ansåg därför att resultaten från forsknings- och utvärderingsprojekten hade mer substans än vad vi skulle få ut genom intervjuer med lärare i försöksverksamheten och valde istället att vända våra frågor mot dokumentationen som låg till grund för timplanedelegationens beslut, genom en så kallad textanalys (Stukát 2005), och till lärare i skolor utanför försöksverksamheten.

Vi ansåg, till en början, att en del i studien borde upptas av skolor utanför försöksverksamheten och därför valde vi att kontakta tre kommunala grundskolor i tre olika kommuner som ej deltagit i denna. Vår förhoppning var att kontakten ytterligare skulle tydliggöra lärarrollens eventuella förändring i processen från fast timplan till timpanelöst system. Ett frågeformulär skickades tillsammans med en kort beskrivning av vår studie med e-post till tre rektorer i de utvalda kommunerna. Vi var tydliga med att framhålla frivillighetsaspekten och anonymitetsgarantin för deltagarna och skolorna i undersökningen. Rektor ombads att vidarebefordra intervjufrågorna till cirka fem ämneslärare i grundskolans senare år. Någon påminnelse skickades inte ut. Tyvärr gav detta inte något resultat, inte ett enda svar inkom! De svar vi skulle ha kunnat få kan inte på något sätt ersättas men vi anser inte att detta stjälpde vår undersökning. Snarare bidrog det till ytterligare fördjupad textanalys av projekten i försöksverksamheten.

Vår metod är kvalitativ så till vida att vi avser att sätta oss in i och tolka delar av de forsknings- och utvärderingsprojekt som knutits till Timplanedelegationen och därur uppnå syftet. Att söka kunskap om människor som intentionella varelser är centralt och målsättningen är att förstå dessas handlingar och företeelser sedda var för sig och som helheter. Delen belyser helheten och helheten belyser delen i tolkningsarbetet vilket innebär att det väsentliga i metoden är ett systematiskt betvivlande och granskande av de tolkningar som gjorts. De egna slutsatserna bestrids tills det framstår att den presenterade tolkningen är den rimligaste eller den enda möjliga. Denna process kan ses som en uppåtgående spiral, öppen såväl uppåt som nedåt. Forskningen startar inte vid någon utgångspunkt och kunskapsutvecklingen har inget slut. Man befinner sig någonstans i en process av att försöka förstå ett fenomen eller ett förhållande då man går in i ett forskningsarbete. Den förförståelse

man har med sig tar man tillvara och söker använda. (Starrin & Svensson 1994) Vår förförståelse består i att vi har varit verksamma i skolan både genom vikariat och att vi är i slutet av vår lärarutbildning vilken ger både teoretiska och praktiska kunskaper.

I den fördjupade textanalysen av dokumentationen knuten till Timplanedelegationen ges reella svar både från försöksverksamheten och från referensskolor. Vi har sökt att kategorisera de fenomen som vi anser värdefulla för studien och utsätta dessa för analys. Det är svårt att särskilja kategorierna då dess innehåll tenderar att överlappa varandra i en tolkningsprocess. Vissa kategorier har tydligare ramar än andra men vi anser ändå att vår kategoriindelning är den mest relevanta för denna studie. I vår diskussion väljer vi att inte hålla fast vid de kategoridelar som presenteras i resultatet då vi anser oss bäst stå upp till syftet genom att interagera delarna i besvarandet av frågorna.

I detta examensarbete använder vi oss främst av Bergs teori och modell som en bas att utgå ifrån i studierna och tolkningsanalysen av det valda materialet. I de delar av resultatet där lärares professionella objekt är det centrala har vi dock valt att studera detta ur ett mer sociokulturellt perspektiv.

2.1. Avgränsning

Då detta arbete har klara begränsningar i tid så måste avgränsningar göras. Vi har valt att lägga fokus vid grundskolans högre åldrar, år 6-9. Valet grundar vi även på att det vid dessa år oftast blir en klarare avgränsning mellan skolans olika ämnen, där ämnesläraren får en tydligare roll. I de lägre åldrarna är oftast inte ämneslärarens roll lika tydlig. Vårt antagande, vilket vi grundar på egna erfarenheter, är att skillnader i arbetssätt mellan skolor med fast timplan kontra skolor i det timpanelösa försöket är tydligast vid de högre åldrarna.

Timplanedelegationen har knutit fyra utvärderingsprojekt och sex forsknings- och utvecklingsprojekt till försöket. Vi har valt att använda material från två av utvärderingsprojekten vilka är utförda av: Institutionen för hälso- och beteendevetenskap vid Högskolan i Kalmar och Institutionen för lärarutbildning vid Uppsala universitet samt från ett av forsknings- och utvecklingsprojekten utfört av: Institutionen för utbildningsvetenskap vid Karlstads universitet. Dessa val är främst grundade på vad projekten lagt sitt fokus vid och vad som är mest relevant för vår studie, men självklart är avgränsningen på grund av tidsaspekten även väsentlig då urval är behövligt för att de ramar som ges skall kunna hållas.

Timplanedelegationen har samlat in mängder av uppgifter som vi ej kan eller bör redovisa i detta arbete, exempelvis, Skolverkets analyser över sammanställd statistik angående prov och betyg. Arbetet kräver avgränsning och vi har därför valt ut de delar som främst är förknippade med studiens syfte. Vid fördjupning i ämnet hänvisar vi i första hand till de skrifter angående projektet "Utan timplan" sammanställda av Statens offentliga utredningar, SOU.

2.2. Urval och beskrivning av projekten

Nedan följer en förtydligad bild av de projekt knutna till försöksverksamheten som ingår i denna textanalys.

2.2.1. Högskolan i Kalmar

Institutionen för hälso- och beteendevetenskap vid Högskolan i Kalmar har arbetat med utvärderingsprojektet *Arbetet med bedömningen av resultat och måluppfyllelse*. Projektet har resulterat i två delrapporter där den första är *Tid för fostran* (Elmeroth m.fl. 2003) och där fokus ligger vid läroplanens strävansmål inom tre målområden; *Normer och värden*, *Kunskaper* och *Ansvar och inflytande*. Elva grundskolor har varit inbegripna i projektet under en fyraårsperiod och fokus har legat vid hur skolorna har ”dokumenterat sina mål, genomförda åtgärder, resultat och bedömningar av måluppfyllelse”. (Elmeroth m.fl. 2005 s.4) Av de elva skolorna är tre referensskolor som fortsatt arbetet med fast timplan, resterande är inbegripna i försöksverksamheten. Den andra delrapporten, *Tid för kunskap* (Elmeroth m.fl. 2004), är koncentrerad till elevernas kunskaper i olika ämnen och skolornas kvalitetsarbete i detta. Det är enbart elever och lärare i år 7-9 som är delaktiga i denna studie och det är främst deras reflektioner kring försökets påverkan på måluppfyllelsen i skilda ämnen som ligger till grund för studien. Den avslutande rapporten, *Tid för målstyrning* (Elmeroth m.fl. 2005), är en sammanställning och en utvärdering av de två tidigare delrapporterna.

2.2.2. Uppsala universitet

Vid Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet har man i utvärderingsprojektet *Arbete med mål, beslutsfattande och utvärdering i skolor med försök utan timplan* studerat hur man arbetar med målen för verksamheten i skolan, hur man samtalar, planerar, samverkar och så vidare i en mera målstyrd skola. Uppföljning/utvärdering har studerats samt konsekvenserna av den nya styrningen vad gäller förhållandet mellan kärnämnen och estetiska ämnen. Projektet har inriktat sig på lärares, skollednings, elevers och föräldrars delaktighet i beslut. Man har gjort jämförelser med försöksskolornas förhållanden, före det att försöksverksamheten startade och med skolor utanför försöksverksamheten, så kallade jämförelseskolor. Fem kommuner ingår i studien, varav fyra deltar i försöksverksamheten.

Studien baseras på enkäter vilka har besvarats av lärare, föräldrar och elever i år 7-9, 2002 och 2004, samt enstaka intervjuer (Hadenius 2005a). Projektet har resulterat i fyra rapporter där delrapport I *Utan timplan – ur lärares och elevers synvinklar* (Hadenius med assistens av Granlund 2003) behandlar resultat från tre enkätundersökningar om arbete med mål och delaktighet. Rapport II *Att leda och samordna utbildning utan timplan på högstadiet* (Rapp & Hadenius 2003), behandlar skolledares pedagogiska ledarskap, och har inte använts i den här studien då den faller utanför vårt syfte. I rapport III *Steg mot målstyrning* (Hadenius 2005a) redovisas lärarnas upplevelser av måldokumentens betydelse i några skolor i försöksverksamheten och i rapport IV *Elever, mål och makt – två bilder* (Hadenius 2005b) redovisas elevernas uppfattningar. Även mindre delstudier i form av uppsatser för lärarexamen har utförts vid universitetet i anslutning till projektet. Dessa har inte studerats i denna studie.

2.2.3. Karlstads universitet

Forskningsprojektet *Elevernas, lärarnas och skolledarnas lärande samt planering* har man arbetat med vid Institutionen för utbildningsvetenskap vid Karlstads universitet. Fokus ”ligger

på den lokala nivån, på de eventuella förändringar som sker i lärares, skolledares och elevers sätt att tänka och agera i en skola utan timplan”. (Söderström 2005 s.4)

Projektets resultat redovisas i fyra rapporter varav två har funnits intressanta för denna studie. Delrapport 1 *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen* (Kristiansson, Scherp & Söderström 2003) är tredelad och innehåller resultatet från en intervjuundersökning om lärares syn på lärande och undervisning och intervjuer med rektorer samt sammanfattande analys och diskussion utifrån timplaneprojektet i relation till ett annat forskningsprojekt. Endast Söderströms avsnitt om lärares uppfattningar har studerats i den här studien. Slutrapporten *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen* (Söderström 2005) innehåller en uppföljande intervjuundersökning med samma lärare som ingick i den inledande studien med avsikt att finna eventuella förändringar i lärares uppfattningar och i verksamhetens genomförande under den tid som försöket pågått. Intervjuerna har gjorts med lärare vid åtta skolor i en kommun där samtliga skolor deltar i försöksverksamheten. I studien förekommer lärare från samtliga år i grundskolan, men vi har försökt att urskilja och fokusera på det som berört år 6-9 då det varit möjligt. Tretton arbetslag varav fyra i år 6-9 ingår i undersökningen. Söderströms intervjumetod är halvstrukturerad livsvärldsintervju med syfte att förstå hur den intervjuade tänker, känner och förstår sin livsvärld, som i det här fallet handlar om att arbeta utan timplan. Kristianssons följande två rapporter om skolledare faller utanför denna studie, varvid de inte ytterligare beskrivs.

3. Resultat

I den här studien har vi valt ut de kategorier vi tycker är viktiga att belysa för vår undersökning vilket innebär att vi söker efter det som faller inom våra kategorier eller problemområden. Det betyder att vi kanske gör en annan tolkning och väljer en annan kategori än vad personerna som genomfört forskningsprojektet hade gjort.

Söderström (Kristiansson, Scherp & Söderström 2003) har urskilt fem kategoriområden som lärarnas svar i hennes undersökning faller inom. De är följande:

1. beskrivning av verksamheten; organisation av elevgrupper och arbetslag, arbetssätt och arbetsformer.
2. vad den intervjuade anser är viktigt i arbetet med eleverna
3. arbetets glädjämnen
4. arbetets problematik
5. att arbeta utan nationell timplan

Tidsbrist, barn och ungdom och arbetssätt är problemområden som återkommer i de fem temaområdena. Ett problemområde innehåller både möjligheter och svårigheter.

3.1. Arbetsätt

Det har visat sig i försöksskolorna, knutna till Kalmar högskolas projekt, att tiden blivit tredelad och där den största delen tas upp av *ämnestid*, vilket kan sägas vara det traditionella sättet att förvalta tiden på, ämneslektioner där läraren håller genomgångar och styr verksamheten. Men en del av denna tid läggs även på att organisera arbetet för den övriga tiden, vilket oftast är den *individuella tiden*. Under denna tid ska eleven arbeta utifrån de individuella behoven men det innebär även förberedelse för prov och dylikt. Denna tid skulle kunna jämföras med den tiden eleven lägger i hemmet på skolarbete. Den tredje delen är *gemensam tid* vilket oftast upptas av läroplanens uppdrag som ligger något utanför, eller mellan, de traditionella ämnens specifika områden. Denna tid avsätts oftast för värdegrundsfrågor där läroplanens strävansmål är förankrade. Men den gemensamma tiden har även en annan viktig funktion där läraren ges möjlighet och agera som mentor för eleverna och där elevens arbete mot måluppfyllelse är i centrum.

Vad man noterat i Kalmar högskolas projekt är att skolorna utanför försöket oftast har frirum i form av *elevens val* eller dylikt. Faktum är att det i Lpo 94 anges att minst 470 timmar skall avsättas till just elevens val. Denna tid i referensskolorna är jämförbar med den individuella tiden som ges i försöksskolorna. Liknande är det med det utrymme som timplanen kallar för *skolans val*, alternativt *det lokala jämkningsutrymmet*, vilket enligt studien kan jämföras med den gemensamma tiden vid försöksskolorna. Vad man i studien konstaterar är att i och med försöket så har friutrymmet uppmärksammats på ett tydligare sätt, lärarna har genomfört förändringar, även om det ändock tidigare funnits möjligheter. (Elmeroth m.fl. 2005)

De förändrade kraven och förväntningarna på lärarna innebär att planeringen blir av en helt annan karaktär, mer individuell och därför självklart även mer krävande. Den individuella tiden skapar ju även problem för vissa elever, exempelvis, lär många genom samtal och diskussion i ett interagerande med andra. Denna form av lärandemiljö upplevs många gånger som svår att skapa under den individuella tiden. Läraren har under denna tid mer av en handledande roll där de individuella eleverna befinner sig inom olika arbetsområden och/eller har olika behov som kan vara svåra att tillgodose. Studien menar att elever som lär i grupp där den muntliga diskussionen är central kan missgynnas av den individuella tidens förutsättningar. Man menar även att "Kanske går också något förlorat, av den fostran som det innebär att arbeta tillsammans, om undervisningssituationen präglas av enskilt självständigt arbete i alltför hög grad". (ibid. s.13) Det nya arbetssättet har en hög utvecklingspotential som inte får fastna i traditionella tankemönster utan nya möjligheter måste utvecklas.

Hadenius undersökning, vid Institutionen för lärarutbildning Uppsala universitet, inriktar sig inte på hur tiden fördelas i försöksverksamheten, till exempel vilka olika undervisningsformer som möter eleverna, utan hennes undersökning fokuserar på i vilken omfattning måldokumentet används av lärarna i försöket utan timplan i jämförelse med lärare i skolor utanför projektet som har kvar timplanen. Men det framgår i undersökningen att man i försöksskolorna har infört och organiserat moment kallad "elevens tid", "stuga", "tid till förfogande" etc. där eleverna arbetar individuellt utifrån sina behov och att läraren oftast då finns tillgänglig i klassrummet. Man har undersökt vilka mål som styr lärarnas insatser i samband med de individualiserade momenten och kommit till slutsatsen att mål att uppnå i basämnena är mest styrande. Lärarna vid en skola i försöksverksamheten har inte svarat på frågan utan hänvisar till att man i många arbetslag tagit bort "elevens tid", något svar på varför detta gjorts ges inte i rapporten. Man har också undersökt i vilken omfattning kursplanernas strävansmål utgör riktlinjer för undervisningen för lärarna i båda skoltyperna.

Det visar sig att hälften av lärarna i försöksverksamheten och knappt hälften av lärarna i jämförelseskolorna använder strävansmålen som riktlinje varje vecka. Det framkommer i Hadenius (2005a) studie att sloandet av timplanen inte i någon större utsträckning driver på progressionen mot strävansmålen.

När det gäller eleverna visar undersökningen (Hadenius 2005b) att eleverna i försöksskolorna är mer medvetna om och insatta i målen i kursplanerna i de fem ämnen man frågade efter, jämfört med eleverna i jämförelseskolorna. Dessutom har medvetenheten om kursplaner ökat bland elever i försöksskolorna sedan undersökningen gjordes första gången, vilket inte är särskilt påtagligt i jämförelseskolorna. Lärarnas ökade användning av måldokumentet i försöksskolorna kan vara en bidragande orsak. Hadenius påpekar lärarens viktiga uppdrag att förklara målen för eleverna så att de förstår dem, hur ska de annars kunna förhålla sig till dem.

En majoritet av lärarna i försöksskolorna anser att borttagandet av timplanen har inneburit att möjligheter till ämnesintegration och tematiskt arbete har ökat. I vilken omfattning detta sker i försöksskolorna tas inte upp i utvärderingsprojektet. Men man har undersökt (Hadenius 2005b) i vilken omfattning eleverna är delaktiga i besluten kring tema och projekt. Där anger mer än hälften av eleverna att de inte varit med i diskussioner om eller planering av tema och projekt. Genomgående visar studien att eleverna i försöksskolorna ofta erbjuds delaktighet och medbestämmande men att erbjudandet inte når fram till samtliga elever. Det visar sig i undersökningen att vid försöksskolorna har en del arbetslag tagit bort timplanen, medan andra inte har gjort det. Någon förklaring till detta ges inte i rapporten.

Söderströms undersökning (Kristiansson, Scherp & Söderström 2003) visar att alla arbetslag i år 6-9 har infört arbetspass, eller studiepass, för eleverna där i princip alla ämnena har bidragit med tid. Oftast förekommer två arbetspass per vecka. Eleverna förväntas arbeta med det de själva bedömer att de behöver göra under dessa pass. Samtliga arbetslag kräver att eleverna själva ska planera arbetspassetiden. Intervjuerna visar att samtliga lärare är positiva till arbetspassen eftersom eleverna får möjlighet att själva styra över tiden och därmed få tid till sådant som uppfattas svårt, vilket kan öka elevernas möjligheter att nå målen. Lärarna ser även problem och svårigheter med arbetspassen. De praktiskt estetiska ämnena kan hamna i underläge då dessa ämnen får svårt att få tillbaka den tid de bidragit med. Det förekommer att ett fåtal lärare är inlagda under arbetspassen, vilket ger stora elevgrupper, där läraren har fullt upp med att hålla ordning vilket gör det svårt för läraren att uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd samt hinna bedöma om det eleverna arbetar med är relevant. Lärare som är i stora elevgrupper under arbetspassen undrar om syftet med passen är att höja kvaliteten eller spara pengar. Likaså tycker lärare det är besvärligt att hjälpa elever som har uppgifter i andra ämnen än lärarnas egna som de har utbildning i. Många elever har svårt att ta eget ansvar för sina studier. Det har man löst i några arbetslag genom att individualisera kravet på eget ansvar.

Temaundervisning förekommer i alla arbetslag vid första undersökningen. En kortare intensiv insats som en temadag eller temavecka är vanligt i år 6-9. En grupp lärare bestämmer temat och sedan planerar varje lärare sin egen tid utifrån det egna ämnet. Temats form och innehåll bestäms för det mesta av lärarna. Vid den uppföljande undersökningen (Söderström 2005) fanns inget som tydde på att en avveckling av timplanen skulle leda till mera ämnesövergripande arbetssätt då ingen ökning av detta arbetssätt märktes i de undersökta arbetslagen 6-9. Avvecklandet av timplanen är bara en av flera faktorer som underlättar ämnesövergripande undervisning enligt lärarna. Valfungerande arbetslag med tid till gemensam planering och hemklassrum är andra. Eleverna uppskattar att arbeta tematiskt men vissa lärare ifrågasätter om det bara är en kul grej då det ses som ett avbrott i verksamheten och inte som en möjlighet att lära sig.

Bygger skolans verksamhet först och främst på att inhämta en rad på förhand bestämda kunskaper för att därefter kunna återge dem så noggrant som möjligt i en provsituation i syfte att bli bedömd på en skala från icke godkänd till mycket väl godkänd kan man kanske förstå att temadagar eller temaveckor inte betraktas som 'riktig skola'.(ibid. s.21)

Sociala och känslomässiga aspekter är viktiga förutsättningar för att elever ska känna sig motiverade att lära. Lärarna påtalar vikten av att individualisera undervisningen och att möta eleverna där de befinner sig, låta dem arbeta i egen takt, se till inlärningsstilar och behov, stärka det de är duktiga på och ge dem möjlighet att träna det som är svårt. Att tydliggöra resultatet av elevernas arbete så att de får möjlighet att reflektera över vad och hur de har lärt är också viktigt. Rädsla finns bland lärarna att det ska bli för mycket eget arbete.

Elever i år 6-9 har ofta svårt att anstränga sig när det tar emot. De lever ofta i nuet och lusten styr deras handlingar och man ser att de behöver direkt återkoppling för att "orka".

Skolan är här den ojämförligt viktigaste samhällsinstitutionen där barn och ungdomar kan få hjälp att möta omgivningens krav. En förutsättning för att skolan skall kunna utgöra en positiv kraft är att de vuxna ser skolan som en del av det system som är med och möter och påverkar barn och ungdom. (Kristiansson, Scherp & Söderström 2003 s.21)

I den uppföljande undersökningen (Söderström 2005) påtalar många lärare att eleverna är håglösa och har svårt att anstränga sig. En del lärare anser att problemet ligger i verksamheten "då människor aldrig kan vara ett problem". (Kristiansson, Scherp & Söderström 2003 s.21)

Hälften av lärarna i undersökningen anger att arbets sättet är ett problem i skolarbetet. Största svårigheten är att finna vägar att individualisera. Individualiserat arbets sätt är mycket tidskrävande både när det gäller i arbetet tillsammans med eleverna som att planera ihop med kolleger. De friare arbets sätt som man erbjuder alternativt kräver att eleverna ska genomföra innebär att eleverna ska söka egen kunskap vilket betyder att det blir problematiskt för somliga elever. Många lärare har svårt att stå ut med den röra som uppstår när eleverna i grupperna arbetar med olika uppgifter. En lärare föreslår att man borde individualisera idrotten genom att eleverna får lägga upp sina egna träningsprogram för att träna det som behövs och som de vill bli bättre på. Söderström tycker att det är intressant att ambitionen om individualisering ideligen lyfts fram av de intervjuade lärarna när de tycker att det är så svårt att realisera. Hindren för att genomföra ett mer individualiserat arbets sätt anser lärarna ligga inbyggda i de ramar inom vilka skolan har att verka, som t. ex. sättet att organisera tiden och elevgruppernas storlek. Söderström tar upp att Lpo 94 poängterat vikten av att man utgår från varje individs behov och förutsättningar. "Frågan är om de hinder som har att göra med hur tiden organiseras kan elimineras i och med avskaffandet av timplanen?" (ibid. s. 25) Söderström undrar också om det kan "finnas en motsättning mellan ambitionerna att utgå från varje elevs behov och synen på innehållet i skolans undervisning".(ibid s.25) Läroböcker kan ha en styrande effekt. "Det kan vara svårt att planera en undervisning med ambitionen att utgå från varje elevs behov om innehållet i allt väsentligt styrs av traditioner manifesterade i läroböcker och lokala kursplaner." (ibid s.25) Söderström menar att så som individualisering tolkas i de undersökta skolorna kan det utgöra ett hinder för utveckling då lärande och förståelse sker i kontext tillsammans med andra och inte enbart genom eget arbete med att lösa olika uppgifter.

Befrielse från kravet att räkna antal timmar i olika ämnen för F-6 innebär ingen skillnad i det dagliga arbetet eftersom man under många år har arbetat utan att räkna timmar per ämne. Skillnaden är att det är legitimt nu. För 6-9 innebär avvecklingen av timplanen inte heller några större förändringar då det redan tidigare funnits möjligheter att frilägga tid för, till

exempel, temaarbete. Införandet av de ämnesövergripande arbetslagen har inneburit större flexibilitet vad gäller arbetspass och ämnesövergripande temaarbeten än timplanens borttagande. Man anser inte i 6-9 att timplanen utgjort ett hinder för utvecklingen av verksamheten. ”Majoriteten av de intervjuade anser att ’projektet utan nationell timplan’ har fått en uppmärksamhet som inte motsvaras av den syn de själva har på timplanens betydelse.” (ibid s.29)

Arbetet utan timplan förutsätter att eleverna i större utsträckning ska kunna ta ansvar för sina studier. Man har infört studiepass/arbetspass då eleverna kan arbeta med vad de vill och behöver. Eleverna trivs med att få styra över en viss del av tiden på skolan och lärarna tycker överlag att passen fungerar bra. Svårigheter som uppstår är vad man gör med de elever som inte kan ta eget ansvar. En stor risk är att dessa elever blir åsidosatta när arbetet läggs upp utifrån att eleverna ska kunna ta mer eget ansvar, ”Alla lärare ser detta som ett problem men har mycket olika inställning till hur allvarligt problemet är och hur det ska angripas.” (ibid. s.30) Problemet med elever som inte kan ta ansvar har inte uppstått i och med införandet av arbetspassen, samma elever har problem att ta ansvar även under vanliga lektioner, ”Flera lärare i 6-9 upplever det problematiskt att lägga ca 1 ½ timme per vecka i arbetspass där det förutsätts att eleverna klarar att lägga upp sin egen planering.” (ibid. s.31) Man tycker även att denna tid ibland kan ses som svinn och efterfrågar utvärdering. Samtliga arbetslag söker lösningar på problemet med elever som inte utnyttjar tiden på arbetspassen på ett effektivt sätt. Att föra loggbok och redovisa för klassen är ett sätt, att styra eleverna till ett ämnesval eller att arbeta med gemensamt övergripande tema under passen är andra sätt. Man söker också sätta samman olika slags gruppkonstellationer för att tillgodose elevernas behov. Då alla ämnen bidragit med tid till arbetspassen innebär det att alla ämnen ska ha tillgång till denna tid. För de praktiskt estetiska ämnena i år 6-9 har det inneburit att de fått mindre tid då det är svårt för eleverna att kunna ägna sig åt dessa ämnen när de inte har tillgång till specialsalarerna på arbetspassen. Flera lärare i praktiskt estetiska ämnen påtalar risker då ”deras” ämnen ses som utfyllnad eller redovisningsform för teoretiska kunskaper. Slöjd, idrott, musik och bild finns fortfarande kvar på schemat på de flesta skolorna i undersökningen.

Samtliga arbetslag har kvar studie/arbetspassen vid den uppföljande undersökningen (Söderström 2005) men vissa förändringar har gjorts. De praktiskt estetiska ämnena bidrar inte längre med tid då denna tid inte kunde utnyttjas för dessa ämnen under studiepassen. Lärarna påtalar även i den uppföljande undersökningen problemen med studiepassen vad gäller elever som har svårt att ta ansvar och lärare som måste hjälpa elever i ämnen som de inte är utbildade i. Man har sökt lösa dessa problem och utformningen av arbetspassen ser lite olika ut i arbetslagen. I ett arbetslag har man bildat en mindre grupp för elever i behov av stöd, vilken fungerar tack vare att vissa lärare arbetar mer än avtalet säger. I ett annat arbetslag har man en strukturgrupp för vissa elever där man tagit bort studiepassen helt och istället arbetar efter traditionell mellanstadiemetodik. Det förekommer också att man har styrt upp studiepassstiden så att eleverna förbereder sina uppgifter under ämneslektionerna i början av veckan och följer upp och utvärderar i slutet av veckan. I några arbetslag har man minskat tiden till arbetspassen beroende på att lärarna inte var nöjda med hur tiden utnyttjades. Styrningen under dessa arbetspass varierar från ingen styrning till stenhård styrning. I en undersökning som ett arbetslag gjorde för att ta reda på elevernas inställning till studiepassen framkom det att både duktiga elever och elever med olika svårigheter tyckte att de fick mer utfört under vanliga lektioner. Individualisering ses av många lärare som ett dilemma även vid den uppföljande undersökningen.

3.2. Yrkesrollen

De tidigare ramarna timplanen gav sågs som en garant för att eleverna skulle nå, eller ha möjlighet att nå, målen. Med försökets förändringar så följde, enligt Elmeroth m.fl. (2005), en osäkerhet hos lärarna om eleverna verkligen gavs denna möjlighet. Lärarna var tvungna att lämna en del av sin lektionstid, och därmed ämnestid, till elevens individuella tid och till den gemensamma tiden. Detta uppfattades till en början som att kontrollen över ämnet och kunskaperna minskade för läraren fastän deras uppdrag var oförändrat: att bistå eleverna i deras strävan att nå målen. För att eleverna skulle kunna använda sin individuella tid på ett bra sätt ansåg lärarna sig tvingade att minska tiden för genomgångar. Dessa val sågs av de flesta lärarna som negativa val. Ett gemensamt förhållningssätt till den individuella tiden är ännu ej i hamn, vissa ser goda möjligheter till fördjupade kunskaper för eleverna och en diskussion angående läxläsning och provförberedelser är viktig.

Olika ämnen påverkas olika av försöket,

- NO-lärare känner oro för att tid för laborationer och dylikt begränsas och att det medför brister i kunskapsdjupet,
- språklärarna upplever att de muntliga kommunikationsövningarna har svårt att få utrymme,
- de praktisktestetiska ämnena däremot ser möjligheter, kanske beroende på att man i slöjd och bild påbörjar praktiska projekt som måste slutföras,
- lärare i svenska och SO-ämnena ser positivt på förändringen, deras ämnen möjliggör fördjupning för eleverna på egen hand, det vill säga under den individuella tiden. (Elmeroth m.fl. 2005)

Det är även dessa ämnen, svenska och SO-ämnena, som av tradition lyfter och arbetar med värdegrunden. Försöksskolorna har i högre utsträckning än referensskolorna schemalagt värdegrundsarbetet, detta för att inte fostransuppdraget ska försvinna mellan de olika ämnena och schemalagningen innebär ju även kontinuitet. Denna förändring är en följd av diskussioner i arbetslag och ämnesgrupper där fostransuppdraget, som spelar en allt större roll i skolans verksamhet, har utmynnat i nya ämnen. Men läroplanens uppdrag kräver även ett gemensamt förhållningssätt, detta är även delar som lyfts fram i försöksskolornas diskussioner "Lärarna diskuterar hur normer och värden kan genomsyra det dagliga arbetet, hur synen på kunskap påverkar elevernas livslånga lärande och hur elevernas ansvar och inflytande kan stärkas". (ibid. s.31) Just elevens inflytande har förändrats och stärkts, men med inflytandet följer val och ansvarstagandet för arbetssätt och arbetsinnehåll som ska ge kunskaper, och där den metakognitiva aspekten och kunskapen är central. Enligt försöksskolornas lärare i Kalmars projekt så har inte eleverna nått så långt vad gäller den metakognitiva aspekten och "lärarna ser som ett önskvärt framtida scenario elever som av eget intresse kan ägna sig mer åt fördjupning i olika ämnen eller ämnesområden". (ibid. s.40) Eleverna i sin tur upplever att lärarna mer eller mindre tar för givet att eleverna blir mer ansvarstagande då de fått ökat inflytande. De känner sig viltsna i detta och vill att lärarna ska göra mer aktiva insatser för att tydliggöra för eleverna hur de ska ta och sköta sitt utökade ansvar. Det är inte förgivet att alla elever klarar det ansvar som krävs, men "Diskussionens fokus på att elever brister i ansvarstagande behöver bytas mot fokus på hur ansvarstagande kan utvecklas hos eleverna". (ibid. s.42)

Elever lär olika och fungerar olika bra i försöksverksamheten, en del elever är självgående och klarar det utökade inflytandet och ansvaret. Denna elevgrupp upplever, i och med den utökade valmöjligheten, en större frihet. För de elever som är i behov av mycket stöd har försöksverksamheten varit gynnsam, de har blivit sedda på ett tydligare sätt i och med den utökade individualiseringen. De blir även mer styrda av lärarna som har kunskaper om deras behov och var fokus bör och skall läggas "Eleven ges en utstakad väg mot ett lämpligt mål. Detta stöd förefaller framgångsrikt". (ibid. s.49) Det är gruppen av elever som befinner sig mellan dessa bägge som oroar lärarna, "mellangruppen". Individerna i denna grupp har inga utmärkande behov av stöd utan fungerar relativt väl. Då de inte sticker ut eller gör sig direkt hörda så har de en benägenhet att komma bort i konkurrensen. Eleverna i denna grupp har oftast lätt för sig och sköter sitt arbete väl, vad de saknar är ett inre driv mot högre ställda mål "de saknar incitament för att anstränga sig ytterligare och kan istället utveckla kamratrelationer eller satsa på andra arenor än skolan". (ibid. s.50) Lärarna i försöksskolan upplever i detta en tidsbrist då de inte känner sig hinna med att utmana denna grupp av elever. Projektet menar att det är viktigt att utveckla bättre modeller för hur den individuella tiden ska användas så att inte denna grupp blir förlorare i en timplanelös skola. Varierande och motivationshöjande arbetsuppgifter kan antagligen räcka för att ge denna grupp det stöd och den stimulans som behövs.

Det framkommer i Hadenius (2005a) undersökning att lärarna även tar ansvar för och intresserar sig mer för andra ämnen än sina egna. Det kan ses som positivt för verksamheten och stärka den professionella identiteten inom lärarkåren att lärare tar ett större helhetsansvar och intresserar sig för målen i andra ämnen. Hadenius gör reflektionen "om lärarrollen generellt utvecklas på detta sätt i skolor med slopad timplan" (ibid. s.32) betyder det mindre tid till det egna området inom den begränsade arbetstiden och ställer frågan: "Hinner man värna om sin egen kompetensutveckling vad beträffar ämneskunskaper?" (ibid. s.32)

Vad gäller att arbeta utan timplan rådde överlag konsensus i arbetslagen i Söderströms undersökning (Kristiansson, Scherp & Söderström 2003) men när det gäller vad som upplevdes som viktigt i arbetet med eleverna och glädjeämnen i arbetet var samstämmigheten inte lika stor.

Söderström menar att det kan vara svårt att synliggöra misslyckanden, tillkortakommanden och känslor av tvivel då den intervjuade väljer vilka föreställningar han/hon vill visa upp i en intervju. Söderström påtalar vikten av förtroende mellan intervjuare och den intervjuade, "Den intervjuade vill dela med sig av sitt vetande och som intervjuare är jag intresserad av att förstå världen ur den intervjuades perspektiv." (ibid. s.9) Många föreställningar kan finnas så som tyst förtrogenhetskunskap, och kan följaktligen vara svåra att uttrycka i ord.

Att lärares förhållningssätt är viktigt för att nå syftet med undervisningen har framkommit i Söderströms båda undersökningar. En lärare ska vara ärlig, vänlig, pålitlig, bra förebild, engagerad, kunna inspirera och ha sådan livserfarenhet att hon/han kan föra in olika perspektiv i undervisningen. Läraren ska också kunna agera motor i verksamheten och ha lyhördhet.

Söderström (ibid.) undersökte vilka arbetets glädjeämnen var. Lärarna tyckte att kontakten med eleverna gör att arbetet aldrig är långtråkigt och att arbeta i arbetslag innebär trygghet och gemenskap. Att få bekräftelse på det egna arbetet, till exempel, när eleverna lyckas eller av skolledning och föräldrar ses som glädjeämnen liksom när bekräftelse på den egna personen erhålls då elever visar tillit och tillgivenhet. Lärararbetets karaktär är varierat, komplext, oförutsägbart anser lärarna och en förutsättning för att trivas med jobbet är att tycka

om människor. Även lärarnas egna utveckling tas upp som glädjeämnen, då det är ett skapande arbete som ständigt ger nya erfarenheter vilket kan generera önskan att läsa vidare och förkovra sig.

”Lärares subjektiva förståelse av sitt uppdrag som lärare kan inte i sig själv helt förklara synen på att arbeta i en skola utan timplan liksom de handlingar lärare vidtar inom reformen.” (ibid s. 19) De hinder lärarna upplever i sitt arbete med att förverkliga sina intentioner är främst tidsbrist, barn och ungdom, arbetssätt, kompetens, organisation, styrning, samverkan, fysisk och psykisk arbetsmiljö, egen livssituation, föräldrar, resurser.

Många lärare tar upp bristen på kompetens när det gäller hur man ska hjälpa barn som har svårt att lära. Lärare har oftast inte kompetens för de ”kuratorsuppgifter” de blir ålagda när det gäller barn med sociala problem. Man tar upp att barn med de svåraste problemen får assistenter som oftast har minst utbildning. Man är ofta missnöjd med den kompetensutveckling som erbjuds. Tiden för egenreflektion har minskat då det är så många att samverka med att tiden inte räcker till. En lärare påtalar vikten av att tiden för egenreflektion återinförs. ”Bristen på kompetens hänger intimt samman med de problem lärare upplever i arbetet med elever som inte klarar skolans kunskapsmål och/eller som har svårt att anpassa sig till skolans krav på ordning och disciplin.” (ibid s.25) Den kompetensutveckling som erbjuds är inte alltid överensstämmande med vad lärarna frågar efter.

3.3. Samarbete

Arbetslagets roll har blivit viktig i försöksverksamheten, menar Elmeroth m.fl. (2005), det är här man utvecklar former för målstyrning i en samverkan. Ett integrerat arbetssätt där tematisk undervisning blir ett mer självklart arbetssätt och ger ett mer effektivt utnyttjande av den potential och de kompetenser arbetslaget äger. Tankar om att införa en mer kursutformad undervisning under den individuella tiden har i vissa fall diskuterats, och där eleverna ska välja ämne/ämnensområde/tema under en period. Förhoppningen är att detta ska ge möjlighet till fördjupade kunskaper för eleverna men även utveckla elevernas ansvar i val, planering av tid, ett medvetandegörande. Faktum är att eleverna upplever den ökade variationen som stimulerande vilket är en klar fördel då skolan uppfattas som mer meningsfull ”vilket i sin tur kan utgöra en grund för ett positivt lärande”. (ibid. s.16)

Att samverkan ökar bland lärarna i olika ämnen i försöksverksamhetens skolor framkommer i Hadenius (2005a) undersökning. Lärarna samtalar mer med kollegor om måldokument och känner till och tar ansvar i högre grad för varandras ämnen. Man ser det som positivt att den gemensamma planeringstiden, i och med försöket utan timplan, har ökat och att man arbetar mot samma mål. Planeringen och arbetsfördelningen sköts i stort sett helt inom arbetslagen i flera av skolorna i försöksverksamheten. Trots det är det endast ett mindre antal lärare som anser att känslan av gemenskap har ökat i kollegiet. Åsikter som att maktkonstellationer har ökat och att ämneskonkurrens har uppstått är betydligt vanligare. Det framkommer även att det är färre lärare 2004 som anser att strävan mot gemensamma mål har ökat, jämfört med hur det var 2002. Men var tredje lärare anser nu liksom då att enigheten kring målen har ökat.

Samtliga intervjuade arbetade i arbetslag i Söderströms undersökning (Kristiansson, Scherp & Söderström 2003). Organiseringen i arbetslag har upplevts positivt av lärare i år 6-9 men det uppstår problem då lärare måste tillhöra flera olika arbetslag, som, till exempel, de

ämneslärare som är ganska ensamma om sitt ämne, och för arbetslagen då de består av lärare som även ingår i andra arbetslag. Flexibiliteten blir mycket begränsad och schemabrytande aktiviteter kan vara mycket svåra att genomföra, ”Problemen visar på lärararbetets komplexitet då sätt att organisera kan vara lösningen på något/några problem och samtidigt bidrar till att nya problem skapas”. (ibid. s.26) Lärarna i år 6-9 upplever att de tappar kontakten med ämneskollegorna då de organiserats i arbetslag runt eleverna. De har för lite tid till ämneskonferenser för att dessa ska generera ett verkligt samarbete. Flera lärare anser att den gemensamma tiden används ineffektivt eftersom mycket tid åtgår till administrativt arbete med att följa upp olika projekt man deltar i.

I projektet utan timplan har lärarna krav på sig att dokumentera arbetet med projektet. Man saknar samband mellan administrativa uppgifter som läggs på och arbetet med eleverna. Det förekommer olika uppfattningar och önskemål om hur man bäst utnyttjar den gemensamma tiden men de flesta vill ha mer gemensam planering med kollegor för arbetet med eleverna och tid till pedagogiska diskussioner. Arbetslagen i år 6-9 anser att de har alldeles för kort tid avsatt för gemensam planering. Största delen av den gemensamma tiden åtgår till elevvårdsfrågor och man hinner inte diskutera lärande och undervisning i den utsträckning man önskar för att det skulle kunna leda till samsyn. Det finns de 6-9 lärare som inte vill ha mer samarbetstid, då de tycker att det tar av den tid de har till egen förberedelse. Andra anser att det behövs mer gemensam planeringstid för att hinna diskutera vad man ska undervisa om och inte bara hur undervisningen ska genomföras.

Att det förekommer två slags arbetslag, inofficiella och officiella arbetslag, påtalades av de intervjuade. De officiella är de som redovisas utåt och i de inofficiella ingår de personer man arbetar med i vardagen. De officiella arbetslagen var oftast vertikala, endast på en skola var det horisontellt. Majoriteten av de intervjuade erfar samarbetet i arbetslagen som positivt. Fördelar som nämns är att det är lättare att skapa gemensamt förhållningssätt till eleverna vilket underlättar arbetet med att skapa lugn och trygghet. Vid uppföljningsintervjuerna (Söderström 2005) visar det sig att det är stor skillnad i lärarnas inställning till arbetslagsarbete mellan de två skolor som arbetar med år 6-9. På den ena skolan har man fördjupat arbetslagsarbetet och lärarna ser inte längre ämneskollegorna som de närmaste medarbetarna. På den andra skolan har man god kontakt med varandra men ämneskollegorna ses fortfarande som de närmaste medarbetarna och arbetslagsträffarna handlar mestadels om elevvården. Alla lärare anser att arbetslagsarbetet har större betydelse då det har innebörd för det dagliga arbetet med eleverna. Saknas denna innebörd känns arbetslagsarbetet påtvingat.

Tidsbrist är den ojämförligt vanligaste orsaken till problem då ”lärare vill mer än de anser sig hinna och vill ha mer tid till eleverna, till samarbete med kollegerna och till de egna förberedelserna”. (Kristiansson, Scherp & Söderström 2003 s.21) Upplevelsen av tidsbrist i arbetet med eleverna hänger nära ihop med lärarnas föresatser om individualisering. Söderström tar upp att skillnaden mellan objektiv tid, den tid som mäts med klockan och syns i schema och almanacka, och subjektiv tid, den egna upplevelsen av tiden, kan vara förklaringen till att skoladministratörer och lärare har olika uppfattning om tiden och hur den bör utnyttjas. För läraren i klassrummet händer mycket samtidigt som kan vara bra att kunna prata om med kolleger. När det inte hinns med kan lärare tycka att mycket läggs på dem ”utifrån”. Att inte ha kontroll över tiden kan upplevas som en känsla av maktlöshet. Problem med att få tid till gemensam planering anses av många lärare bero på skolledningen. Söderström (2005) påpekar att synen på samarbete har förändrats i vissa fall, då det som upplevdes som negativt och påtvingat vid förra undersökningen istället upplevs som positivt och meningsfullt vid den senare undersökningen. Att tidsbrist är den största orsaken till problem kvarstår även vid den uppföljande undersökningen men nu är det ingen lärare som

anser att man har för lite tid till egen planering, ”Flera lärare säger att upplevelsen av tidsbrist alltid kommer att vara ett problem då man i yrken där man arbetar med människor alltid kan göra mer.” (ibid. s.26) Fortfarande anser många att utvärderingar och uppföljningar ”utifrån” hindrar arbetet och ger tidsbrist. Men man märker också ett intresse hos många lärare för uppföljning och utvärdering som ett medel för skolutveckling.

Bra samarbete med föräldrar är många gånger förutsättningar för att nå ett bra resultat i arbetet med eleverna menar Söderström (Kristiansson, Scherp & Söderström 2003). Lärarna påpekar att det förekommer föräldrar som har orealistiska förväntningar på sina barn och/eller en negativ syn på skolan. Om föräldrarna istället kunde ställa krav på sina barn att ta tag i sin situation skulle det öka barnets förutsättningar för att lyckas i skolan. Söderström (2005) menar att vissa föräldrar anser att det är läraren som är problemet när barnet inte klarar godkänt.

3.4. Dokumentation

Elmeroth m.fl. (2005) poängterar brister i dokumentationen både vad gäller försöksverksamhetens skolor som referensskolorna. Den bristande dokumentationen gör att skolans verksamhet och det frirum som finns blir osynligt och utvecklingen blir därmed svår att följa. Under försöksperioden så har dokumentationen förbättrats men ”ofta tycks det som om dokumenten lever sitt eget liv utan större samröre med det inre arbetet i skolan”. (ibid. s.20) De skolor som lyckas bäst med dokumentationen är de som lyckats formulera utvärderingsbara mål i sina dokument, men dessa skolor är tyvärr få, desto vanligare är det att man använder betygskriterierna som styrinstrument.

Projektet menar att för att skolledare och lärare ska kunna konkretisera de olika formerna av mål som finns inom läroplanen och göra detta på ett utvärderingsbart sätt där målen kan bli mer levandegjorda så krävs tid. En fungerande målstyrning saknas och de olika processerna inom skolans arbete, så som mål, genomförda åtgärder, resultat och bedömning, är inte självklart sammankopplade. Den röda tråden syns inte utan snarare är de olika processerna isolerade från varandra. Den dagliga verksamheten i skolan blir oftast varken redovisad eller utvärderad och en ”förutsättning för att dokumentationen ska bli ett verktyg i undervisningen är fortbildning och tid för reflektion”. (ibid. s.27) I och med att timplanen avskaffats så ses heller inte tiden som en garant för att eleverna ska uppnå de fastställda målen, detta medför att elevernas behov och kunskapsutveckling på ett tydligare sätt behöver både planeras och dokumenteras.

Kravet på att dokumentera elevers utveckling ökar. Det är en naturlig följd av målstyrning men några arbetslag i Söderströms undersökning (Kristiansson, Scherp & Söderström 2003) påtalar att dokumentationskravet har ökat i och med borttagandet av timplanen. Dokumentationen är inte till nytta enbart för att lärarna ska ha kontroll utan det är av största vikt för elevernas medvetenhet om sin inläring och utveckling. Svårigheter är att dokumentation är tidsödande och det förekommer i undersökningen lärare som ifrågasätter om det är värt besväret. Vid den uppföljande undersökningen (Söderström 2005) framkommer att man har pratat om att införa portfolio men inte gjort det. Det pratas sällan i intervjuerna om hur elevernas arbete dokumenteras och följs upp. I bild förekommer det att eleverna själva dokumenterar sitt arbete genom att de samlar sina arbeten i mappar vilka ligger till grund för utvecklingssamtal och betygssättning. Flera lärare befarar att införande av individuella

utvecklingsplaner, IUP, kommer att bli en mardröm, då de saknar de befogenheter och resurser som behövs.

3.5. Målstyrning

Fokus läggs, enligt både lärare och elever i Kalmars projekt, vid de nationella och lokala kriterierna för betyget godkänt i de tre ämnena: matematik, engelska och svenska. Det framgår att detta är en allmänt hållen uppfattning att dessa ämnen är de mest betydande då de ger allmän behörighet till gymnasiet "Förhandlingarna mellan hem, skola och elev blir tydligt målinriktade, och - tycks det – framgångsrika". (Elmeroth m.fl. 2005 s.51) Detta innebär att en insats läggs på de elever som är i behov av mycket stöd och mellangruppen faller därmed lättare igenom. Den styrning mot betygskriterierna som detta innebär är en avvikelse från den målstyrning som uttrycks av statsmakterna och där kursplaners och läroplanens strävansmål skall ligga till grund för verksamheten. Kalmarprojektet menar att en tänkbar orsak till detta kan vara massmedias uppmärksammande av antalet elever som ej klarar, eller klarar, betyget godkänt i de tre ovan nämnda ämnena. Vilket har gett ett sken av att mäta kommuners och skolors kvalitet och framgång "inte minst i politiska debatter på alla plan förekommer dessa siffror som argument". (ibid. s.51) Givetvis gäller detta, och är ett problem, även för skolor utanför försöksverksamheten. För de svaga eleverna i försöksskolorna blir den tydligare fokuseringen vid de individuella kunskaperna och studieförmågan vinstgivande.

Det resonemang som verkar vara allmänt bland elever och lärare kan illustreras av "behovstrappan", där det första steget för eleverna är att nå godkänt i de tre ämnena matematik, engelska och svenska. Därefter följer steg två där eleven ska sträva efter att få godkänt i övriga ämnen, där uppnåendemålen är de centrala. Först på steg tre kommer elevens egentliga individuella val där denne kan välja och planera arbete utefter ambition och/eller intresse och det är först här som strävansmålen egentligen kommer in. Projektet menar att "En stor uppgift för skolan är således att utveckla en motiverande målstyrning för alla elever och med utgångspunkt i lokala mål, där läroböckerna inte tillåts utgöra utgångspunkten".(ibid. s.53)

Försöksverksamheten har fört med sig en förändrad roll för läraren där den traditionella kunskapsförmedlarrollen har minskat och en roll som ligger närmare eleven har utvecklats. Men även elevrollen har förändrats i och med det egna engagemanget i ansvar och inflytande. Läraren levererar inte längre kunskap i samma föreläsningsomfång som tidigare och eleven har därmed inte heller rollen som passiv lyssnare i samma utsträckning. Både lärare och elever ser positivt på denna utveckling men ifrågasätter om eleven lär sig lika mycket som tidigare, viktigt är i och med detta att "eleverna får ökad insikt i målstyrningsprocessen och härigenom fostras till ansvarstagande". (ibid. s.55)

Resultaten av Hadenius (2003) enkätundersökning med lärare i försöksskolor och jämförelseskolor visar att måldokumentet används mera och diskuteras mera i försöksskolorna än i jämförelseskolorna. Men lärare i båda skoltyperna anser att de diskuterar målen mera nu än tidigare. Hadenius förklarar detta höra samman med Lpo 94 och inte med slopad timplan eftersom lärare i jämförelseskolorna fått jämföra med tiden före Lpo 94. När Hadenius (2005a) ställde samma fråga 2004 visade det sig att en majoritet av lärarna i försöksverksamheten samtalade om måldokument medan andelen bland lärarna i jämförelseskolorna var mindre skillnaden har alltså ökat. Hadenius drar slutsatsen att befrielse från timplanen inte är enda orsaken till ökade samtal om mål i skolan, utan en av flera

utvecklingsfaktorer, eftersom samtalen om mål ökade i båda skoluttyperna. Ändock kan man skönja en förändring av målsamtalens innehåll när man övergått till att arbeta utan timplan. Lärare i försöksverksamheten uppger att de samtalar mer med kollegor om mål både vad gäller syn på elever och om andra ämnen än sina egna och undersökningen visar att en stark ökning av detta skett mellan de två tillfällena då enkätfrågorna ställdes.

I teorier och forskning om målstyrning framhävs alltså betydelsen av målanalys, målförankring, uppföljning och utvärdering. Men ståndpunkten att målstyrning är oförenligt med tidsstyrning saknas, eller är sällsynt förekommande. Det är inte en avreglering av tid som behövs för att frigöra utrymme för målstyrning, utan just regler som ska ge minskad betydelse. (ibid. s.6)

Lärarna fokuserar mer på syften kopplade till elevers sociala och känslomässiga utveckling än till den kognitiva. Utveckling av självkänsla, demokratiskt förhållningssätt, att tänka själva och att tänka kritiskt beskrivs ofta som syftet av lärare i år 6-9. Söderström väcker frågan om lärare ser elevers kognitiva färdigheter som självklara varför de inte nämner dem i någon större omfattning. Det var inte vanligt att lärare uttryckte att syftet med verksamheten är att eleverna ska nå målen för verksamheten, endast fyra lärare varav tre i år F-5/6 gjorde detta. Ser många lärare måluppfyllelse som underförstått undrar Söderström (Kristiansson, Scherp & Söderström 2003).

Förutsättningar som nämns av flest lärare för att nå målen med verksamheten är att skolarbetet måste innehålla lust och glädje, vilket är lika viktigt för lärare och elever. Trygghet är en av de viktigaste förutsättningarna för lärande och ett villkor för att skolan ska bli en trygg arbetsplats är arbetsro. Då behövs gemensamma regler. Om lärarna ska kunna ta det ansvar att skapa den lärandemiljö som gör att eleverna kan nå målen förutsätts att de är väl förtrodda med målen och "att de gör förberedelser genom att planera och skapa en struktur i undervisningen". (ibid. s.16) Bra gruppklimat med samhörighet och respekt för varandra anser många lärare är förutsättningar för att nå syftet med verksamheten liksom betydelsen av elevers möjlighet till delaktighet och eget ansvar för att lära. Man arbetar på olika sätt för att medvetandegöra elever och föräldrar om målen. När ett område inleds i år 6-9 är det brukligt med genomgång av målen för arbetet så att eleverna ska veta vad som förväntas av dem. Ibland ges även information om vilka krav som gäller för ett visst betyg. Lärarna försöker skapa en relation till eleverna genom att uppmärksamma och samtala med dem. Söderström (2005) påpekar att det inte skett några förändringar mellan de båda undersökningstillfällena vad gäller att utgå ifrån målen i arbetet. Nytt arbetsområde inleds fortfarande med genomgång av målen och ibland går även betygskriterier igenom.

Införandet av målstyrning är mycket större förändring än avregleringen av timplanen anser en lärare. Man ser i många arbetslag arbetet utan timplan som en följd av målstyrningen. Eleverna behöver olika lång tid i arbetet för att nå målen och att vikten av att målen tydliggörs för eleverna påtalas av lärarna. Man har infört gemensam lästid på en 6-9 skola, då tid har tagits från alla ämnen till sammanlagt 60 minuter tyst läsning per vecka, för att få alla elever att nå målen i svenska. Svårigheter som tas upp i studien är att göra målen till användbara arbetsinstrument. Likvärdigheten hotas då varje skola utformar egna mål. Att elever ska tvingas arbeta mer tid med det de har svårt för och att man lägger för stor vikt vid matematik, svenska och engelska på grund av de nationella proven och kravet på godkänt i dessa ämnen är också svårigheter som lärarna påtalar. Man tittar mer på elevernas behov än antalet timmar. En minoritet av lärarna uttalar att "ett arbete utan timplan gör det möjligt att i större utsträckning utgå från elevernas behov". (ibid. s.30) Vid den uppföljande undersökningen visar Söderströms(2005) intervjuer att lärarna inte tycktes anse timplanelöst system som medel till målstyrning utan att de snarare tycker kursplanerna utgör ett hinder i

ämnesintegration. Söderström anser att lärarna lägger ner mycket tid för att sätta upp mål för elevernas arbete och att det riskerar att ta för mycket av lärarnas tid eftersom det inte står i relation till elevernas motivationsstyrning. Hon anser att man bör lägga ner lika stort arbete på att hitta sätt att öka elevernas inflytande över skolarbetets form och innehåll och påpekar att lokala kursplanemål kan få lika styrande effekter som läroböcker tidigare haft.

3.6. Projektens syn på framtiden

”Kanske är framtidens skola en organisation där både lärare och elever väljer gruppstillhörighet efter sin individuella syn på hur skolarbetet ska bedrivas, hur kunskap och social utveckling främjas.” (Hadenius 2005a s.34)

Hadenius (ibid.) menar att diskussionerna om skolans mål bör fortsätta i skolorna och att skolledarna har en viktig uppgift i att se över förhållandena så att diskussionerna inte avstannar beroende på frustration. Samtidigt kommer det nog att behövas en kritisk hållning under en längre utvecklingsperiod om tidsstyrningen avskaffas. Resultat, från hennes och andra undersökningar visar att skolan inte än på ett tag kommer att kännetecknas av ”fullt utvecklad målstyrning, utan av ...steg på vägen.” (ibid. s.7)

Kalmars projekt menar att försöksverksamheten har bidragit till förändringar men att det också finns stora utvecklingsmöjligheter för framtiden. En process är igångsatt som fortfarande kräver utveckling och förändring, exempel på detta är:

- Tid måste avsättas för att utveckla ett gemensamt förhållningssätt för såväl lärare som elever,
- För att dokumentationen ska bli ett effektivt redskap i målstyrningsprocessen så måste kunskapsutveckling i detta fortskrida,
- De traditionella tankemönstren för lärande måste brytas, just för att finna alternativa vägar,
- I de rollförväntningar som existerar så måste både lärare och elever utveckla nya kompetenser
- Nya strategier måste sökas för att utveckla de metakognitiva kompetenserna hos eleverna (Elmeroth m.fl. 2005 s.60)

När Söderströms första undersökning (Kristiansson, Scherp & Söderström 2003) genomfördes hade man arbetat utan timplan under ett läsår. Största andelen lärare ansåg att deltagandet i projektet inte vållat några större diskussioner. ”Flera anser att det är bra att projektet finns men majoriteten av lärarna i dessa arbetslag påpekar samtidigt att projektet inte utgör drivkraften för utveckling av verksamheten. Utveckling sker mer med utgångspunkt från de problem lärarna upplever i vardagsarbetet”. (ibid. s.28) De anser att den utveckling som sker skulle ha skett även utan timplaneprojektet (om det är lärare i 6-9 som uttrycker detta framgår ej) ”Några säger att det faktum att det nu är legitimt att inte räkna antal timmar per ämne ändå kan underlätta flera av de pågående utvecklingsarbetena”. (ibid s.28) Några arbetslag är kritiska till hur de hamnade i timplaneförsöket eftersom de inte hade hunnit diskutera färdigt förfrågan om deltagande innan beslutet från kommunen kom att man anmält intresse att delta i

projektet. Tveksamhet med att delta kan hänvisas till problemet med tidsbrist. Lärarna förväntar sig att skolledningen tydliggör uppdraget.

Söderström konstaterar att:

Lärarna tar i intervjuerna upp alla fyra risker som Skolkommittén ser med en avveckling av timplanen (SOU 1997:121), att likvärdigheten hotas, att de mål eleverna förväntas leva upp till konkretiseras och preciseras så att de i för stor utsträckning binder undervisningens form och innehåll, att de praktiskt estetiska ämnena hamnar på undantag på grund av kravet på godkänt i matematik, svenska och engelska och att planeringen av verksamheten försvåras.(Kristiansson, Scherp & Söderström s.32.)

Men de intervjuade i studien kopplar dessa risker mer till skolans styrsystem än till avskaffandet av timplanen. Man kan skönja ett genomgående tema i lärarintervjuerna om en strävan efter att individualisera undervisningen, samtidigt som denna strävan utgör ett av de stora problemen i lärararbetet. Fördelar med individuellt arbete är elevernas upplevelse av frihet och lärarnas möjligheter att skapa struktur i klassrummet. Nackdelar är om individualiseringen går för långt och raserar den sociala kontext mellan lärare och elever som ligger till grund för lärandet. Söderström påtalar risken att undervisningen privatiseras i en skola utan timplan. Bland lärarkollegiet fanns en gemensam syn att ett arbete utan timplan sätter elevens behov i centrum vad gäller projekt och teman. Men lärarna i år 6-9 påtalar att ett arbete utan timplan ”förutsätter att elever i allt större utsträckning kan ta ansvar för sina egna studier:”(ibid s.33)

Med utgångspunkt i den bild lärarna ger av skolverksamheten ser jag det som angeläget att fundera över om:

- den starka betoningen av det egna arbetet och den egna utvecklingen bidrar till att skolan underblåser den egoism som lärarna ser som en orsak till den bristande sociala kompetensen hos eleverna
- strävan till flexibilitet i organisationen av elevgrupper och lärarnas arbetssituation kan öka öron
- en allt för stark fokusering på formen för skolverksamheten och inte innehåll i den samma kan bidra till att öka håglösheten
- en ökad betoning av elevens eget ansvar kan leda till en känsla av otrygghet om det inte också kopplas till ett ökat reellt inflytande över arbetets innehåll. (Söderström 2005 s.25)

Timplanen används fortfarande som utgångspunkt när de olika ämnena ”lämnar” tid till arbetspassen visar det sig i den uppföljande undervisningen. Lärarna anser också att det behövs någon slags tidsstyrning när man fördelar tjänster. Söderström (ibid.) menar att det inte går att avgränsa timplaneprojektet från allt annat som påverkar lärare och elever i skolan. Hon anser att det är ”ytterst ovanligt att avvecklingen av timplanen i sig ses som orsak till de förändringar som skett i skolornas verksamhet”. (ibid. s.34)

I rapporten från Kalmar finns följande att läsa: ”Kanske är de förändringar det innebär att släppa timplanen av så omfattande karaktär att omvärlden kommer att tala om detta skeende som ett paradigmskifte”. (Elmeroth m.fl. 2005 s.10)

4. Diskussion

I vår resultatdel valde vi att redovisa textanalysen i kategorier för att tydliggöra arbetets syfte och våra tolkningar. I denna diskussion kommer vi att svara på syftets frågeställningar vilket innebär att ett fasthållande av kategorierna skulle försvåra och otydliggöra ett besvarande av frågorna och därmed syftets uppnående.

4.1. Yrkesrollen

Läraren är, för att genomföra sitt uppdrag, avhängig av att känna till elevernas behov när det gäller den sociala utvecklingen, studieförmågan och kunskapsutvecklingen. I en skola utan timplan så är det en nödvändighet att lärarna har förmågan och utrymme till att strukturera elevarbetet så att eleven kan arbeta med det den behöver. Krav på lärares kompetens utökas i och med detta. Rollen som handledare blir mer väsentlig men detta innebär ju inte att man kan rucka på andra kompetenser så som goda ämneskunskaper eller dylikt. Det individualiserade arbetssättet för eleven ställer utökade krav på dennes kompetens, främst i och med ansvarstagandet. Det egna ansvaret är en stor del i vad skolan lär eleven och oerhört relevant för det kommande livet oavsett vilka val eller yrken eleven väljer. Ansvaret innebär för eleven, exempelvis, planering av arbete och tid, reflektion och ett medvetandegörande av de egna kunskapsluckorna som bör åtgärdas. Man kan ställa sig frågande till om dessa kompetenskrav är för högt ställda och vi anser att detta resonemang till viss del saknas i de projekt vi fokuserat vid. Ställer vi krav på grundskoleelever som även vuxna kan ha svårt att uppnå? Alla elever har, som projekten visat, olika förutsättningar att nå upp till dessa kompetenskrav.

Om eleven skall känna att skolan ställer rimliga och likvärdiga krav så krävs det att de olika ämneslärarna har en gemensam syn på elevens nuvarande förmåga samt lyfter blicken mot elevens utvecklingspotential som kan skilja sig beroende på ämne, individ och intresse. I kontakten mellan lärare bör elevens starka sidor lyftas fram, vår praktiska erfarenhet ger tyvärr en annan bild då det oftast är elevens svagheter och begränsningar som blir tydliggjorda. Vad som fungerar bra borde utnyttjas mer för att eleven skall utvecklas och nå bättre resultat. I samråd med andra lärare kan man hjälpa eleven att finna intressanta kopplingar vilket kan bidra till elevens egna val i undervisningen utifrån intresse och nyfikenhet. Problemet här i ligger i begränsningar av tid avsatta för kollegiala samtal rörande det gemensamma professionella objektet, det vill säga elevens lärande. Har inte skolan en tydlig policy vad gäller samarbete och arbetsgång så blir självklart dessa aspekter lidande. Om den skolkultur man finner sig i ger tydliga normer för hur arbetet skall fortskrida tas dessa uppgifter förmodligen som mer självklara, de blir en del av arbetsgången. Här i ligger även den skolutveckling och kompetensutveckling som bör ske oavsett timplanens vara eller icke vara. Borttagandet av timplanen ökar handlingsutrymmet, enligt Berg benämnt frirummet, för skolorna men det innebär inte självklart att handlingsförmågan ökar. Här i ser man tydligt frirummets möjligheter men för att detta ska förankras i verkligheten och utnyttjas så krävs en gemensam professionell samsyn i verksamheten.

En del lärare är bromsklossar, motsträviga och kör på i välrutinerade spår utan egentlig kontroll på om det de utför stämmer överens med det uppdrag de har i dagens skola. Är det lättare att få till stånd förändringar i en friskola? Friskolorna är ju redan befriade från en fast timplan oavsett försöksverksamheten, detta påtalas ju även av Timplanedelegationen som ett av argumenten till att avveckla timplanen. Friskolor är i vårt samhälle relativt nytt, lärare

söker sig dit, får uppdraget och skolans egen ideologi presenterad för sig. Kanske är den personal som söker sig dit mer benägen till förändringar då detta innebär ett aktivt val till ny verksamhet. I kommunala skolor, även om de är nystartade, kan personal bli placerad eller ha förtur. Den traditionella skolkulturen följer ofta med automatiskt då det man är van vid inger trygghet.

En tydlig oro bland lärare visas i projekten när det gäller att känna sig kompetent för de uppgifter de åläggs, exempelvis, handledning till elever i ämnen man ej är behörig i. De ämneskompetenser man äger kan härmed kännas mindre värda, samtidigt som ämnestid för det egna ämnet ibland minskat. Detta kan medföra osäkerhet och stress. Men ett faktum är, enligt projekten, att lärare trivs bättre i den timplanelösa undervisningen beroende på bättre samarbete inom lärarlaget och en förändrad kontakt med eleven. Yrkesrollen har alltså förändrats och påverkats av försöksverksamheten, vilket ovanstående diskussion beskriver.

4.2. Möjligheter och svårigheter i en timplanelös skola

Timplanen reglerar inte hur fördelningen av ämnen ska ske under grundskolans 9 år, bara omfånget av ämnena. Skolor kan själva välja hur de fördelar timmarna som är fastställda för de olika ämnena. Således innebär det att man inte behöver ha igång alla ämnen samtidigt, utan kan lägga mer tid till ett ämne under ett år och ingen tid under nästkommande. Elever som flyttar ofta riskerar att hamna i "skarven" och inte få möjlighet till den garanterade tiden i varje ämne. Detta kan belysas med följande exempel:

En elev som gått i skola A under läsåret 8 har under detta läsåret inte haft någon undervisning i ämnet teknik då man i stället fokuserat och utökat tiden till ämnet bild. Inför läsåret 9 flyttar eleven till skola B. Här har man koncentrerat bildundervisningen till just läsåret 9 och minskat tiden till teknik. Detta innebär att eleven i fråga får goda möjligheter till kunskaper i ämnet bild men knappa möjligheter att utveckla kunskaper i ämnet teknik.

Att ha fast timfördelning till skolans olika ämnen verkar svårt att kombinera då man låter varje skola avgöra under vilka läsåren man lägger ut tiden. Flyttningsbenägna elever riskerar att inte få de ämnestimmar de enligt timplanen är garanterade, de kan bara garanteras det totala antalet timmar. Så för dessa elever har timplanen spelat ut sin roll i och med att fördelningen över skolåren lades över på den enskilda skolan. Man värnar i skolans uppdrag om likvärdighet, med denna aspekt i åtanke faller argumentet för att behålla den nationellt fastställda timplanen.

Samma fenomen kan uppstå i en timplanelös skola där man arbetar tematiskt, med ett områdesarbete som fortgår under ett antal veckor och med fokus och utökad tid till, exempelvis, de naturorienterade ämnena. Elev som under denna tid är sjuk eller av någon annan anledning är frånvarande kan ha svårt att ta igen dessa kunskaper under den individuella tid som anges och har skapats i försöksverksamheten. Med detta exempel vill vi inte bara belysa "vad-frågan" utan även "hur-frågan". Den individuella tiden möjliggör inte alltid kunskapsinhämtning så som givits i en annan tidigare form, exempelvis, det lärande som uppstår i samverkan med andra enligt det sociokulturella sättet att se på lärande. Undervisningens innehåll och arbetssätt kan inte alltid återskapas i en annan situation även om tid till individuellt arbete ges.

Tiden är en viktig faktor om än inte den viktigaste för att kunskapsinhämtning skall ske. Det framkommer även i projekten att möjlighet till individuell och gemensam tid redan finns i en skola med timplan, det vill säga, detta frirum är redan existerande, benämnt elevens val och skolans val. Det är upp till den lokala skolan att utnyttja detta frirum vilket skulle kunna innebära liknande innehåll som försöksverksamheten har format.

Det framkommer i projekten att skolorna fokuserar allt för ensidigt vid individualisering i form av enskilt arbete och att man därmed kan gå miste om den kunskapsutveckling som genereras av ett samarbete med andra. Det individuella arbetssättet kan lätt bli alltför homogent och riskerar då att inte ge den utveckling som ett interagerande med andra skulle medföra. I samtal och kommunikation med andra får vi ta del av andras tankar vilket ger oss nya perspektiv och tolkningar. Helheten skapas av delarna, de olika interagenterna bidrar med sin del så att helheten blir mycket större än summan av delarna. Gruppdynamik kan ses som ett uttryck för den sociokulturella pedagogiken där alla parter ska få komma till uttryck och bli hörda. Mötet, samtalet och dialogen är till för att vi ska kunna upptäcka hur vi uppfattar olika fenomen och hur vi utforskar och får fram ny kunskap. Här möter eleverna varandras vardagserfarenheter och skolans teoretiska lärdomar i ett samspel där individens sätt att uppfatta och förstå verkligheten blir tydligare. I skolan möts människor från skilda sociala kontexter, med skilda kulturella erfarenheter, vilket påverkar till utveckling genom kommunikation. Vi anser att detta har kopplingar till och kan ses som ett uttryck för den multiprofessionella organisationskulturen som Berg beskriver.

För eleverna innebär inte skolan alltid en plats för kunskapsinhämtning utan snarare en plats att umgås på. Är det så att vi målar vi upp en utopisk skolvärld där alla elever törstar efter kunskaper kopplade till läroplanens mål? Skolan kan med denna aspekt i åtanke inte vara likvärdig. Det är inte enbart elevers individuella förmåga som styr utan kanske främst den individuella motivationen. Lika väl som att gruppdynamik kan medföra positiv utveckling för eleven så kan tyvärr det motsatta inträffa.

Det framkommer i projekten att ämnesövergripande arbetssätt har underlättats. Exempelvis, eleven tycker om No, går det att koppla till andra ämnen, exempelvis, svenska/so för att göra arbetet mer intressant, vilka valmöjligheter finns för redovisning av arbeten. Utgår man från dessa tankar i tematisering och ämnesintegrerat arbete? Eller är det lärarnas intresse och fokus vid ämnesinnehåll? Gör alla elever samma saker, ser temaarbetet likadant ut för alla elever oavsett förmåga? Dessa frågor har vi i nuläget inget svar på men är högt aktuella att kontinuerligt ställa i vår kommande profession.

Det har visat sig i försöksverksamheten att lärare oroar sig för och diskuterar det egna ämnets status, något som Timplanedelegationen tidigare bedömt som en risk. Dock trodde man att de praktisk/estetiska ämnena skulle kunna vara förlorare men utvecklingen har visat att det är de moderna språken som är i den största farozonen. I ett system med fast timplan behöver aldrig sådana diskussioner uppstå då alla ämnen har sin tid fastställd och given. Risken att ämnen hamnar i en hierarkisk indelning är större i ett timplanelöst system om en uniprofessionell lärarkultur råder. Med ett gemensamt professionellt objekt kan istället diskussionen lyftas från det egna ämnet till det gemensamma uppdraget. I en skolutveckling mot en multiprofessionell organisationskultur med gemensam samsyn blir det ämnesintegrerade arbetssättet åter igen en helhet vilken är större än summan av delarna, det vill säga de skilda ämnena.

19 % av landets skolor deltog i försöksverksamheten. Det framkom i projekten att man inte tagit bort timplanen i samtliga deltagande skolor men det beskrivs inte varför. Ändock har förändring uppenbarligen skett i dessa skolor. Samtidigt framkommer det att i många F-5/6

skolor har man arbetat utan timplan långt innan försöksverksamheten startade. En slopad timplan innebär en ökad förutsättning för skolutveckling men handling sker inte per automatik. Vad som framkommer av projekten är att en medvetenhet i kollegiet vad gäller frirummets möjligheter är av betydligt större vikt för att skolutveckling ska ske. Man kan inte luta sig tillbaka och tro att i och med slopad timplan sker skolutveckling. Att skolutveckling har skett i försöksverksamhetens skolor framkommer tydligt men att det beror på avskaffandet av timplanen verkar svårt att egentligen påvisa då även likartad utveckling skett i jämförelseskolorna. Skillnaden ligger i hur långt man har kommit i förändringsprocessen från en uniprofessionell lärarkultur till en multiprofessionell organisationskultur där samspel med andra professionella inom skolan är levande och sker kontinuerligt.

De cirka 200 kommuner som inte ansökte om att vara med i försöksverksamheten, varför sökte inte de? Då vi inte avsåg att undersöka detta så har vi följaktligen inte heller fördjupat oss i detta. Men vi anser ändå frågan vara viktig och central för den fortsatta skolutvecklingen. Den process som växt fram i försöksverksamhetens skolor har pågått under en femårsperiod. Det som skett i processen går inte att lyfta fram och applicera i skolorna utanför försöksverksamheten utan är något som snarare måste få växa fram och utvecklas i den egna enheten. Innebörden i decentraliseringsprocessen framstår i detta läge som svårarbetad för att gemensam skolutveckling skall ske. Kompetensutveckling, där det gemensamma uppdraget tydliggörs och förstås av skolans alla aktörer, möjliggör i större utsträckning en utveckling mot en likvärdig skola.

Projekten visar att den timplanelösa skolan bidrar till att fokus lyfts från uppnåendemålen till strävansmål i de enskilda ämnena samt läroplanens mål om normer och värden, men processen sker sakteliga. De övergripande strävansmålen i kursplanerna har blivit mer medvetandegjorda då måldiskussioner sker i allt större omfattning i försöksverksamheten. Dessa mål som tydligare bidrar till elevens studieförmåga och som kan medvetandegöra eleven och ge en större självinsikt. Genom tydlig och kontinuerlig dokumentation borde verksamheten bli mer enhetlig och inte bestå av processer skilda från varandra. Återigen den multiprofessionella organisationskulturen! Den röda tråden som löper från Läroplanens mål om normer och värden, vidare genom studieförmågan och självinsikten från strävansmålen och slutligen visas i elevens kunskapsutveckling, mål att uppnå blir förhoppningsvis mer tydlig. För detta krävs tid, något som påtalades vara en bristvara i försöksverksamheten. Men vi tror att väl utvecklade samverkansformer kan generera tid i stället för att stjåla tid.

Elmeroth, talade om paradigmskifte i projektet i och med borttagandet av timplanen. Det egentliga paradigmskiftet borde ha skett när skolan gick från att vara regelstyrd till att vara mål- och resultatstyrd i och med införandet av Lpo 94. Kan borttagandet av timplanen då innebära att paradigmskiftet verkställs?

För att det paradigmskifte som Elmeroth talar om ska verkställas så krävs en skolkultur som genomsyras av en vilja till skolutveckling. Vår studie visar att en förändring skett för lärarprofessionen i försöksverksamheten. För fortsatt skolutveckling och för att synliggöra den egna verksamheten krävs kompetensutveckling för att tydliggöra det gemensamma uppdraget. I och med detta ökar möjligheterna till en likvärdig skola i Sveriges avlånga land. Fortsatta studier inom detta område är av hög relevans.

Litteraturförteckning

Berg, Gunnar (2003) *Att förstå skolan: En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Elmeroth, Elisabeth, m.fl. (2003) *Tid för fostran*. Rapport från Institutionen för Hälsa- och Beteendevetenskap. Högskolan i Kalmar

Elmeroth, Elisabeth, m.fl. (2004) *Tid för kunskap*. Rapport från Institutionen för Hälsa- och Beteendevetenskap. Högskolan i Kalmar

Elmeroth, Elisabeth, m.fl. (2005) *Tid för målstyrning*. Rapport från Institutionen för Hälsa- och Beteendevetenskap. Högskolan i Kalmar

Hadenius, Karin med assistans av Anna Granlund (2003) *Utan timplan – ur lärares och elevers synvinklar. Resultat från tre enkätundersökningar om arbete med mål, delaktighet mm*. Delrapport 1, Uppsala universitet

Hadenius, Karin (2005a) *...steg mot målstyrning: Lärares arbete i grundskola utan timplan*. Uppsala universitet

Hadenius, Karin (2005b) *Elever, mål och makt – två bilder*. Uppsala universitet

Kristiansson, Martin, Scherp, Hans-Åke & Söderström, Åsa (2003) *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen*. Karlstads universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap

Lpo 94

SOU 2004:35 *Utan timplan – med målen i sikte. Delbetänkande av timplanedelegationen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer

SOU 2005:101 *Utan timplan - för målinriktat lärande. Slutbetänkande från Timplanedelegationen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer

SOU 2005:102 *Utan timplan – forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer

Starrin, B. & Svensson, PG (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur

Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svensk Facklitteratur (2002) *Regler för målstyrning – Grundskolan*. Stockholm: Svensk Facklitteratur AB.

Söderström, Å. (2005) *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen*. Slutrapport. Karlstads universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap

Torper, U. (1982) *Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan*. Lund: LiberGleerup

www.regeringskansliet.se (Hämtad 2006-04-20)