



Eftertänksam framtidsskola

Utvärdering av Modellscoleprojektet på Ribbaskolan

Åsa Söderström

Lektor i pedagogik

Lena Karlberg

Utbildningsledare Rektorsprogrammet

Institutionen för pedagogiska studier

Karlstads universitet

Datum: 2015-04-01

Innehåll

Bakgrund	1
Metod	3
Enkät.....	3
Intervju	3
Resultatredovisning.....	4
Måluppfyllelse.....	5
Elevernas trivsel och viljan att rekommendera skolan.....	11
Elevernas sociala utveckling	17
Sammanfattning av elevernas sociala utveckling.....	24
Professionell utveckling	26
Tillbakablick på projektets form och innehåll.....	30
Skolutveckling.....	30
Initieringsfasen	31
Implementeringsfasen	33
Värdering av projektets form och innehåll.....	41
Förutsättningar för det fortsatta förbättringsarbetet	47
Institutionalisering?.....	53
Drivkrafter för skapandet av en eftertänksam framtidsskola	56

Bakgrund

December 2009 tog Barn- och utbildningsnämnden i Jönköpings kommun beslut om att bilda landets första Modellskola på Ribbaskolan i Gränna. Orsaken till beslutet var att skolan 2009 hade de svagaste kunskapsresultaten av kommunens betygssättande skolor samt att skolan också utmärkte sig i kommunens egen utvärdering genom att få elever ville rekommendera skolan till en kamrat. Modellskolan är ett kompetensutvecklingsprojekt på Ribbaskolan i samarbete mellan Barn- och utbildningsnämnden, Utbildningsförvaltningen, Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping (HLK) samt Ribbaskolans skolledning och pedagoger. Projektet startade höstterminen 2010.

Syftet med modellskolan¹ har varit att skapa en skola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. En skola där samtlig pedagogisk personal, under ledning av forskare från högskolan, deltar i en kompetenssatsning och där pedagogerna ska utveckla ett forskande förhållningssätt till sitt arbete². I en av intervjuerna beskrivs projektets grundantagande på följande sätt:

om du lär dig att undervisa på vetenskaplig grund och i det här fallet är det och vara lärare för då chansar man hela tiden. Men genom att skaffa en vetenskaplig verktygslåda på avancerad nivå och du lär dig att ta reda på hur eleverna gör när dom lär sig och sedan anpassar undervisningen efter den kunskapen då har man grundat hela modellskoleprojektet på vetenskaplig grund och det betyder att du har kunskap om förutsättningarna för att vara lärare. Och den kunskapen räcker ju inte för den är rent akademisk och teoretisk utan den måste ju omsättas i en undervisningshandling alltså hur agerar du nu som lärare mot bakgrund av den kunskap du har skaffat dig genom egen forskning i klassrummet eller vad det nu är [7].

Projektet bygger på 3O-modellen³, en modell för kollektiv kompetensutveckling med tre hörnstenar: input – bearbetning - integrering. Konkret har detta inneburit att Ribbaskolans pedagoger under perioden höstterminen 2010 till vårterminen 2015 har deltagit i en utbildning vid HKL som bestått av poängsatta kurser på avancerad nivå. Utbildningen har bedrivits på

¹ Kroksmark, T. (2014) *Modellskolan – på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Lund: Studentlitteratur.

² Wennergren, A.-C., & Åman, P. (2011). Väger till en skola på vetenskaplig grund. *Didaktisk Tidskrift*, Vol. 20, No 4, s. 207-230.

³ Åberg, K. (2014) *3O – en modell för kollektiv kompetensutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

halvfart. Pedagogerna har deltagit i föreläsningar och litteraturseminarier och har också arbetat med olika metoder som syftat till att utveckla en kompetens att på ett systematiskt sätt studera den egna verksamheten som grund för förbättringsinsatser. Exempel på sådana metoder är handledning, skuggning, filmning och elevintervjuer. Intentionen har varit att utbildningen ska leda fram till en magister- eller masterexamen. Projektet avslutas i och med vårterminen 2015.

Två mål sattes upp för arbetet med Modellscoleprojektet på Ribbaskolan:

- Att samtliga elever på skolan ska nå målen i alla ämnen och minst omdömet/betyget godkänd i skolans samtliga ämnen i alla årskurser.
- Att eleverna ska känna trygghet och trivsel och att barn och elever ska uppfatta sin förskola/skola som en bra förskola/skola för sin utveckling och sina studier och vilja rekommendera den till andra.

Under projektperioden har Christina Robertson varit ansvarig för uppföljningar och utvärderingar, så kallade lärande utvärderingar. Med denna utvärdering vill vi bidra till dessa lärande utvärderingar. Vi har planerat vår insats med utgångspunkt i fyra utvärderingsperspektiv, Måluppfyllelse – Professionell utveckling – Skolutveckling - Framtiden⁴.

En slutsats vid tidigare genomförda granskningar av projektet har varit att skolpersonalens inflytande vid initiering och implementering har varit bristfällig. Genom att granska erfarenheterna av projektet och samtidigt fånga bilder av vad som är viktigt att behålla och utveckla vill vi bidra till att skolpersonalens inflytande över det fortsatta förbättringsarbetet stärks. Utvärderingen syftar till att kartlägga erfarenheter av projektet, dess styrkor och svagheter, kritiska punkter i förbättringsprocessen, de olika konkreta insatsernas betydelse för förbättringen av verksamheten och vad som ska ingå i det fortsatta arbetet med att göra Ribbaskolan till en bra lärmiljö för barn, elever och personal.

⁴ Inspirerat av Robertson, C. ”2009/10) *Design för lärande utvärdering av Modellskolan – en skola för alla*. Jönköping: Jönköpings kommun.

Metod

Utvärderingen bygger på både kvantitativa och kvalitativa data. Det empiriska materialet består av:

- En genomgång av Skolverkets statistik över kunskapsresultaten, främst avseende årskurs 9.
- En enkät till all pedagogisk personal som tjänstgör vid Ribbaskolan läsåret 2014/15.
- En enkät till samtliga elever i årskurs 6-9.
- Intervjuer med personer som har haft en ”nyckelposition” vid initiering, implementering och spridning av projektet.
- Intervjuer med ett urval av skolans personal.
- Intervjuer med två elevgrupper.

Enkät

Enkäten⁵ till skolans pedagogiska personal innehåller frågor om Modellscoleprojektets form och innehåll, utbildningens påverkan på den undervisning som bedrivs på skolan, projektets måluppfyllelse, skolans arbetsmiljö och det fortsatta förbättringsarbetet efter projekttidens slut. Enkätundersökningen riktar sig till skolans pedagoger och genomfördes under januari och februari 2015. Bedömningen av vilka som ingår i målgruppen har gjorts av skolledningen. I gruppen ingår både de som är på väg att fullfölja studierna, de som delvis deltagit och de som inte alls varit delaktiga. Av pedagogerna i förskolan omfattas endast de fyra som deltagit i studierna. Av totalt 55 pedagoger som tillhör målgruppen besvarade 50 enkäten.

Enkäten till eleverna innehåller frågor om undervisning, trivsel, inflytande, normer och värden samt upplevelser av Modellscoleprojektet. Enkätundersökningen riktade sig till samtliga elever i årskurs 6-9. Enkätundersökningen genomfördes januari 2015. Totalt 242 av 274 elever deltog vilket innebär ett bortfall på 12 %.

Intervju

Intervjuerna med personer som haft en nyckelposition vid initiering, implementering och spridning av projektet genomfördes i början av januari 2015. Intervjuguiden byggde på fyra

⁵ En mer detaljerad beskrivning av enkäterna till personal och elever och dess resultat finner du i Karlberg, L. (2015) Delrapport 1 till ”Eftertänksam framtidsskola” en utvärdering av projektet Modellskolan, vid Ribbaskolan i Gränna, sista projektåret 2014/2015.

teman: den intervjuades funktion i projektet, måluppfyllelsen, projektets styrkor och svagheter och synen på Ribbaskolans fortsatta förbättringsarbete. Intervjuerna genomfördes individuellt. Sammanlagt intervjuades sju personer: ordförande i Barn- och Utbildningsnämnden, kommunens före detta skoldirektör, Ribbaskolans skolledare och två forskare som varit initiativtagare till utbildningens form och innehåll.

Alla intervjuer med personal och elever på Ribbaskolan genomfördes under sista veckan i februari 2015. Syftet med dessa intervjuer var att skapa en fördjupad förståelse för de synpunkter som kommit fram i enkäten. Intervjuerna med undervisande personal utgick från samma teman som de som använts vid intervjuerna med personer med en nyckelposition men kompletterades med frågor om projektets eventuella påverkan på undervisningspraktiken. Sammanlagt intervjuades sexton pedagoger med olika erfarenheter av projektet. Med undantag av en grupp på tre fritidspedagoger genomfördes intervjuerna med lärare från årskurs sex till nio. Urvalet gjordes både strategiskt och slumpmässigt. Först delades lärarna in i fyra grupper: de som deltagit i utbildningen under alla fem åren, de som avstått från utbildningen efter de tre första åren, lärare i arbetslag 7, 8 och 9 och lärare i matematik. Inom dessa grupper gjordes ett slumpmässigt urval. Intervjuerna genomfördes individuellt eller i grupper om två deltagare beroende på de intervjuades arbetssituation.

Intervjuer genomfördes också med två medlemmar i skolans elevhälsoteam med syfte att fånga några synpunkter på elevernas arbetsmiljö från skolpersonal som inte varit involverade i utbildningen inom Modellskolan.

Elevintervjuerna syftade också till att skapa en fördjupad förståelse för de synpunkter som kommit fram i elevenkäten. Praktiska orsaker gjorde att endast två gruppintervjuer kunde genomföras. Sammanlagt intervjuades sju elever. Tre av dessa kom från skolans elevråd med erfarenhet från årskurs sex och sju. Fyra av eleverna kom från arbetslag nio fördelade på fyra av klasserna i årskursen.

Resultatredovisning

Resultatredovisningen bygger både på enkät- och intervjumaterialet. Redovisningen av elevernas kunskapsresultat bygger dessutom på en genomgång av Skolverkets statistik över

kunskapsresultaten, avseende årskurs 9. Resultatredovisningen har organiserats under åtta huvudrubriker: Måluppfyllelse – Elevernas sociala utveckling - Professionell utveckling – Tillbakablick på projektets form och innehåll – Värdering av projektets form och innehåll – Förutsättningar för det fortsatta förbättringsarbetet – Institutionalisering – Drivkrafter för skapandet av en eftertänksam framtidsskola.

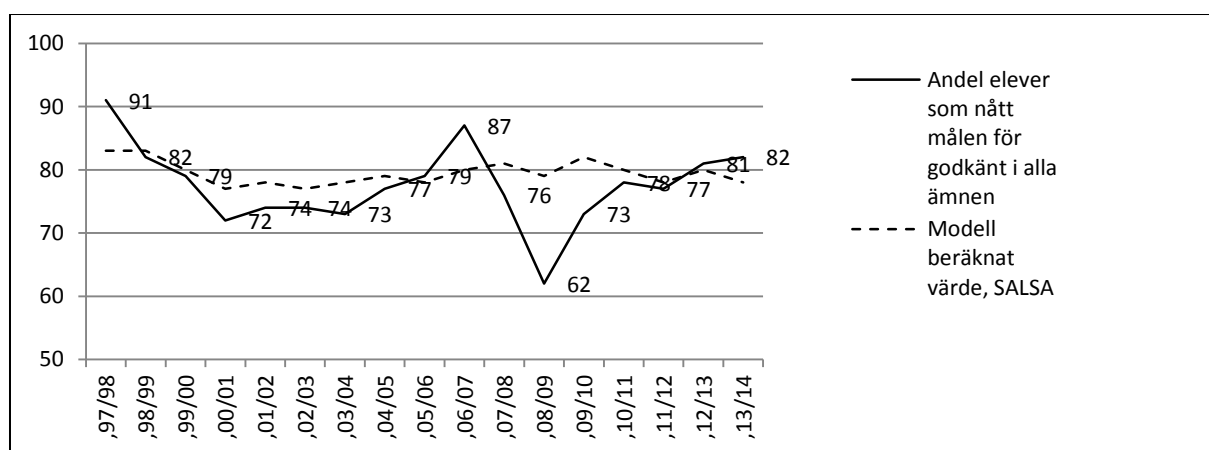
Måluppfyllelse

Projektets två mål redovisas under var och en av rubrikerna: 3.1.1 Elevernas kunskapsutveckling och 3.1.2 Elevernas trygghet, trivsel och viljan att rekommendera skolan.

Elevernas kunskapsutveckling⁶

Kunskapsmålet, att samtliga elever på skolan ska nå målen i alla ämnen och minst omdömet/betyget godkänd i skolans samtliga ämnen i alla årskurser, har inneburit en stor utmaning i projektet. Vi har granskat elevresultaten på Ribbaskolan ur flera olika perspektiv.

Godkänt i samtliga ämnen? Figur 1 visar andelen elever i årskurs 9 på Ribbaskolan med lägst omdömet/betyget godkänt i skolans samtliga ämnen under åren 1997/98 till och med 2013/14. I figuren görs en jämförelse med det statistiskt beräknade SALSÄ-värdet i syfte att säkerställa att eventuella förändringar i resultatet inte beror på förändringar i elevgruppens sammansättning.



Figur 1: Andelen elever i procent med lägst betyget G respektive E i alla ämnen i årskurs 9 läsåret 1997/98-2013/14

⁶ En mer detaljerad beskrivning av enkäterna till personal och elever och dess resultat finns i Karlberg, L. (2015) Delrapport 1 till "Eftertänksam framtidsskola" en utvärdering av projektet Modellskolan, vid Ribbaskolan i Gränna, sista projektåret 2014/2015.

Figuren visar att andelen elever med lägst godkänt i alla ämnen legat under det ”modellberäknade värdet” vid tio av tretton mättillfällen fram till och med läsåret 2009/10. Undantaget utgörs av läsåret 1997/98, 2005/06 och 2006/07. Efter starten av projektet läsåret 2010/11 har resultatet stadigt förbättrats.

Genomsnittligt meritvärde? Det *genomsnittliga meritvärdet* i årskurs 9 har ökat från 206,0 läsåret 2010/11 till 223,8 läsåret 2013/14 vilket innebär en ökning med 8,6 procentenheter. Ribbaskolans meritvärde för läsåret 2013/14 kan jämföras med det genomsnittliga meritvärdet för riket som läsåret under detta läsår var 214,8.

Gymnasiebehörighet? *Andelen elever som är behöriga att söka till gymnasieskolan* var 80,5 procent läsåret 2010. Inför antagningen 2011 skärptes reglerna genom att det numera krävs godkänt betyg i fler ämnen än engelska, matematik och svenska/svenska som andra språk. Trots detta har andelen som är behöriga ökat. Inför antagningen hösten 2014 var 89,6 procent av eleverna behöriga att söka till ett yrkesprogram, estetiskt program eller naturvetenskapligt tekniskt program. 87 procent av eleverna var behöriga att söka till ekonomiskt-, humanistiskt- eller samhällsvetenskapligt program.

Betygsinflation? En fråga som alltid väcks vid diskussioner om hur betygs utveckling över år ska värderas är risken för betygsinflation. Vi har med anledning av detta granskat samstämmigheten mellan slutbetyg och provbetyg för enskilda elever i engelska, matematik och svenska läsåret 2013/14 (tabell 1).

Tabell 1. Andel elever i årskurs 9 med lika slutbetyg och provbetyg läsåret 2013/14

Ämne	Ribbaskolan	Kommunen	Riket
Engelska	74,0	74,7	73,5
Matematik	68,0	71,9	67,0
Svenska	72,2	64,1	65,8

Jämförelsen har gjorts med kommunen och riket. Andelen elever i årskurs 9 som har lika slutbetyg och provbetyg läsåret 2013/14 skiljer sig marginellt utom i svenska där Ribbaskolan uppvisar en större överensstämmelse än både kommunen och riket.

I tabell 2 görs en jämförelse av den genomsnittliga betygspoängen vid nationella prov i årskurs 9 med slutbetyg i ämnet läsåret 2013/14 i ämnena engelska, matematik, svenska, fysik och religionskunskap.

Tabell 2. Jämförelse av genomsnittlig betygspoäng för det sammanvägda provbetyget vid nationella prov i år 9 med genomsnittlig betygspoäng i slutbetyget läsåret 2013/14.

Ämne	Genomsnittlig betygspoäng för det sammanvägda provbetyget vid nationella prov i år 9		Genomsnittlig betygspoäng (slutbetyg)	
	Ribbaskolan	Riket	Ribbaskolan	Riket
Engelska	14,5	15,0	14,7	14,4
Matematik	11,2	11,4	12,7	12,3
Svenska	13,2	13,6	14,5	14,4
Fysik	11,6	11,4	13,1	12,7
Religionskunskap	12,2	12,8	12,5	13,4

Gråmarkerade rutor visar det högsta värdet i jämförelsen mellan Ribbaskolans resultat och rikets.

Jämförelsen visar att Ribbaskolans resultat vid nationella prov i engelska, matematik, svenska och religionskunskap är något lägre än för riket som helhet medan det är något högre i fysik. En jämförelse av de genomsnittliga betygspoängen i slutbetygen i dessa visar ett omvänt förhållande. Här ligger Ribbaskolan något över riksgenomsnittet i fyra av de fem ämnena. En sådan avvikelser kan, för ett enstaka år, ha en högst rimlig förklaring, i synnerhet om elevgruppen är relativt liten. Skolan bör dock kontrollera att det inte är ett mönster som upprepas över tid.

Resultat av nationella prov årskurs 6? En blick på resultatet av de nationella proven i årskurs 6 läsåret 2013/14 visar att Ribbaskolan ligger betydligt över riksgenomsnittet (tabell 3).

Tabell 3. Elevgruppens genomsnittliga betygspoäng vid nationella prov i årskurs 6 läsåren 2012/13 och 2013/14.

Ämne	Lå 2012/13	Riket	Lå 2013/14	Riket
Svenska	13,6	13,1	14,8	13,5
Matematik	14,5	14,1	14,7	12,8
Engelska	14,0	14,9	15,9	14,4
Kemi			14,1	11,3
Samhällskunskap			13,8	12,4

De gråmarkerade rutorna markerar det högre resultatet i jämförelsen mellan Ribbaskolan och riket.

Håller sig detta resultat så kan skolan se fram emot en fortsatt positiv utveckling av elevernas kunskaper. Detta sagt med reservation för att elevgruppen inte är identisk med den som fortsätter i årskurs 7.

Slutsats: Vi kan med detta konstatera att målet: *att samtliga elever på skolan ska nå minst omdömet/betyget godkänd i skolans samtliga ämnen i årskurs 9* inte hade nåtts när det återstod ett år av projektet. Det var nästan en femtedel (18 %) av de elever som lämnade Ribbaskolan i årskurs 9 våren 2014 som saknade betyg i ett eller flera ämnen. Med anledning av att andelen elever som nått betyget godkänt (G) respektive kunskapsmålen för betyget E stadigt har förbättrats sedan starten av projektet läsåret 2010/11 anser vi emellertid att det finns fog för att anse att skolan uppvisar en positiv utveckling. Detta sagt också mot bakgrund av de goda resultaten på nationella prov i årskurs 6 samt den positiva utvecklingen av det genomsnittliga meritvärdet i årskurs 9 och andelen behöriga att söka till gymnasieskolan. Samtidigt är det viktigt att poängtera att det är vanskligt att dra slutsatser om elevernas framtida kunskapsresultat. Risken finns att resultatet påverkas av andra faktorer än de som betygen avser att mäta.

Förklaringar till förbättringarna av skolans måluppfyllelse: Förbättringen av en skolas måluppfyllelse har ofta många olika förklaringar. En kontroll av Skolverkets underlag för beräkningen av skolans SALSA-värde visar att det bara varit smärre förändringar i *elevgruppens sammansättning*. Inte heller *lärarytelsen* eller andelen behöriga lärare visar några förändringar som kan anses avgörande för förändringar av elevernas resultat.

En fråga som ofta väcks vid diskussioner om hur betygens utveckling över år ska värderas är risken för *betygsinflation*. Med anledning av detta har vi granskat samstämmigheten mellan slutbetyg och provbetyg på de nationella proven läsåret 2013/14. Resultatet visar att skolans genomsnittliga betygspoäng för det sammanvägda provbetyget i de ämnen som kontrolleras med nationella prov överensstämmer relativt väl med slutbetyget i dessa ämnen medan betygs-genomsnittet för övriga ämnen är högre. En jämförelse med andra skolor visar ett liknande mönster vilket skulle kunna tolkas som att det vi ser är tecken på en generell betygsinflation⁷.

⁷ En mer detaljerad beskrivning finns i Karlberg, L. (2015) Delrapport 1 till "Eftertänksam framtidsskola" en utvärdering av projektet Modellskolan, vid Ribbaskolan i Gränna, sista projektåret 2014/2015.

I personalenkäten ingick en fråga bestående av en rad påståenden om vad som skulle kunna ha bidragit till det förbättrade genomsnittliga meritvärdet för elever i årskurs 9 vid Ribbaskolan. Ett påstående rörde den betygsinflation som råder generellt på nationell nivå och påståendet var formulerat: ”att lärare vid Ribbaskolan har känt en press att sätta högre betyg för att skolan ska nå målet för projektet Modellskolan”. Resultatet visar att personalen som grupp bedömer att betygsinflation har ett lågt förklaringsvärde jämfört med övriga variabler i den aktuella frågan. En av de intervjuade lärarna ger sin syn på skillnaden mellan resultatet på de nationella proven och betygsättningen på följande sätt:

Jag tror att vi ser så mycket mer i dag än de nationella proven. Som man kanske kan vara lite kritisk mot ... att ett enda prov kan vara avgörande. Då spelar det ingen roll vad vi har sett under hela tiden om det här ska få vara en fällande dom ... Jag tror att vi tittar på eleverna ur så många mer perspektiv och ett bättre perspektiv än det nationella provet. Jag litar ju på mig själv som lärare. Så att om det nationella provet säger en sak och mina tre år av bedömning av den här eleven säger en annan då måste jag ju föra en diskussion med mig själv och mina kolleger vart ska vi hamna här då egentligen. Och då kanske det inte blir att vi hamnar på det betyget som nationella provet indikerar [12].

De variabler som, enligt personalenkäten, har haft störst betydelse för det förbättrade resultatet är: Att skolans lärare har hög ämneskompetens; Att pedagogerna har dragit lärdomar av de undersökningar som genomförts i den egna verksamheten; Att aktiviteterna i projektet Modellskolan har bidragit till nya arbetsformer samt Att personalen har getts möjlighet att bedriva studier på avancerad nivå. Skillnaden i uppfattning mellan de som har deltagit i projektet och de som inte har deltagit består i att man rangordnar de fyra variablerna olika. Det som är intressant är emellertid att det, vid sidan av betydelsen av ämneskompetens, är de variabler med direkt koppling till projektet som anses vara avgörande.

Det står helt klart att pedagogerna själva upplever att projektet har haft en avgörande betydelse för utvecklingen på skolan. En av de intervjuade lyfter projektets betydelse för att förändra studiekulturen på skolan, *jag tror ju att vi inte skulle kunna förändra den här studiekulturen om vi inte hade haft det här projektet i ryggen för den här kulturen som satt här den satt så starkt i väggarna och hade suttit här i fyrtio år* [5]. I intervjuerna sätts också den ökade måluppfyllelsen i samband med implementeringen av den nya läroplanen, Lgr11, som har skett under projektperioden och som i sig krävt förändringar i undervisning och bedömning.

Förklaringar till att målen för elevernas kunskapsutveckling ännu inte nåtts:

Pedagogerna ombads att ge sin förklaring till att målet, att alla elever ska nå målen i alla ämnen, ännu inte har nåtts. 41 av 50 pedagoger har besvarat frågan och lämnar sammanlagt 53 förslag (tabell 4).

Tabell 4 Pedagogernas uppfattning om orsaken till att inte alla elever har nått målen i alla ämnen. n = 41.

Orsak/lösning		Antal	
Brister hos eleven eller i elevens hemförhållanden	Kognitiv förmåga	8	
	Bristande motivation	5	
	Brister allmänt	8	
	Hemförhållanden, sociala problem	4	
Brist på resurser	Avsaknad av resursskolor	2	27
	Speciallärare/ pedagoger	12	
	Tid	1	13
Brist hos kollegor		5	
Bristande ledning		1	6
Samhällets bristande tro på skolan och lärarna		1	1
Pedagogiska idéer som – om de genomförs – innebär att lärarna själva skulle kunna bidra till lösningen (dubbelt lärarskap, riktade resurserna till yngre barn/elever).		6	6

- Mer än hälften av förslagen (27) hänvisar till orsaker som kan kopplas till brister hos den enskilda eleven (kognitiv förmåga, bristande motivation, hemförhållanden etc.). 24 pedagoger lämnar enbart ett sådant förslag. Ytterligare tre pedagoger nämner detta som ett av två eller flera förslag, t ex i kombination med bristande resurser. Även förslag om att det borde finnas resursskolor för elever med olika typer av problem har förts till denna kategori eftersom det i grunden handlar om att alla elever inte har förutsättningar att gå i ”vanlig” skola.
- Brist på resurser (främst speciallärare, specialpedagog, fler vuxna, tid etc.) förekommer i 13 av förslagen. Åtta pedagoger nämner enbart detta. Fem nämner det som ett av två eller flera förslag.
- Sex förslag handlar om brister hos kollegor eller skolledningen. Exempel på utsagor är: *Alla lärare har inte förändrat sitt sätt att undervisa. Det finns lärare som har konstruktivistisk och behavioristisk syn på lärande.* Fem pedagoger har detta som sitt enda förslag. En nämner det som ett av två eller flera.
- En pedagog som ger flera förslag nämner, som ett av dessa, att orsaken är *Tron på skolan & lärarna.*

- Det är slutligen sex pedagoger som, i sitt enda förslag, nämner pedagogiska idéer som kan betraktas som åtgärder som innebär att lärarna själva (i vissa fall med stöd av extra resurser) skulle kunna lösa problemet. Förslagen handlar främst om dubbelt lärarskap samt att resurserna riktas till de yngre eleverna.

När lärarna försökt förklara varför inte alla elever på skolan når målen speglar de uppfattningar som inte stämmer med Modellskolans grundidé - att alla elever kan nå målen i en vanlig svensk skola.

Att uppmärksamma i det fortsatta arbetet: Det som skolan behöver uppmärksamma också fortsättningsvis är dels skillnaden mellan elevernas måluppfyllelse i olika ämnen, dels skillnaderna mellan könen⁸. Här finns det mycket att vinna på att på ett systematiskt sätt ta vara på de kunskaper och erfarenheter av olika undervisningspraktiker som synliggjorts i de studier som genomförts under projektperioden.

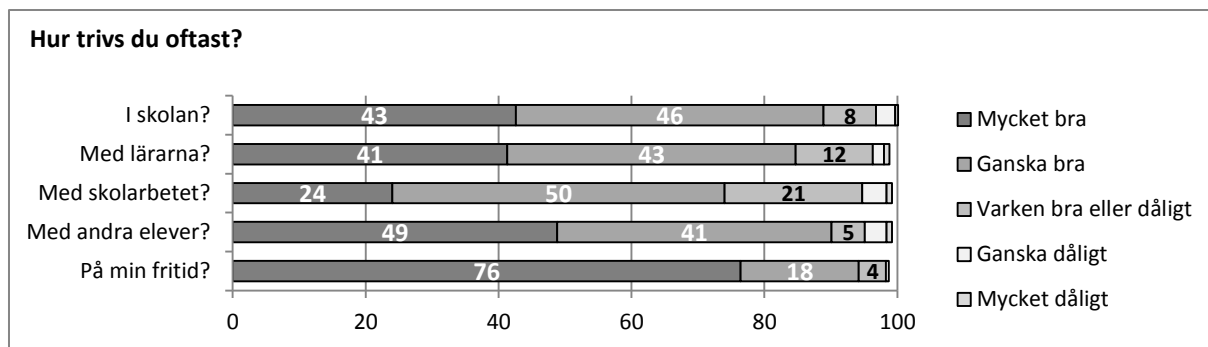
Elevernas trivsel och viljan att rekommendera skolan⁹

Att undersöka elevers trivsel via en enkät är vanskligt inte minst då erfarenheten visar att resultatet påverkas av när enkäten genomförs. Resultatet av den elevenkät som gjorts för denna utvärdering har därför kompletterats med en jämförelse med kommunens egen brukarundersökning, den enkät som genomfördes av Skolinspektionen 2012 samt kompletterats med två gruppintervjuer med sammanlagt sju elever.

Den nu genomförda enkäten visar att en stor majoritet av eleverna trivs mycket bra eller bra både med skolan som helhet, med lärarna och med skolarbetet (figur 2)

⁸ En beskrivning av skillnader i resultat i relation till kön se Karlberg, L. (2015) Delrapport 1 till ”Eftertänksam framtidsskola” en utvärdering av projektet Modellskolan, vid Ribbaskolan i Gränna, sista projektåret 2014/2015.

⁹ En mer detaljerad beskrivning av enkäterna till personal och elever och dess resultat finner du i Karlberg, L. (2015) Delrapport 1 till ”Eftertänksam framtidsskola” en utvärdering av projektet Modellskolan, vid Ribbaskolan i Gränna, sista projektåret 2014/2015.



Figur 2. Elevernas trivsel. (n = 242, 239, 240, 239 respektive 239.)

Figuren visar att det finns även en grupp som inte trivs: Sju elever trivs ganska dåligt och en elev trivs mycket dåligt med skolan (totalt 3 %). Fyra elever trivs ganska dåligt och två mycket dåligt med lärarna (3 %). Nio elever trivs ganska dåligt och två trivs mycket dåligt med skolarbetet (5 %). Flickorna dominerar bland dem som inte trivs med skolan medan pojkarna är i majoritet bland dem som inte trivs med skolarbetet.

Trivseln med andra elever är hög men även här finns en liten grupp som inte trivs. Åtta elever trivs ganska dåligt och en elev mycket dåligt med andra elever (totalt 3 %). Av dessa nio elever är åtta flickor. Det finns en tydlig samvariation mellan svaren på trivsel med andra elever och ”skoltrivseln” (en sammanvägd variabel för trivsel med skola, lärare och skolarbete). Den som trivs bra med skolan, lärarna och skolarbetet trivs också bra med andra elever och vice versa. Någon sådan samvariation finns däremot inte när det gäller trivseln på fritiden. Den är hög i alla grupper (kön och årskurs) även om det finns en liten grupp med nio elever som svarar att de varken trivs bra eller dåligt (4 %) och en elev som trivs dåligt på fritiden. Av dessa tio elever är sju flickor.

För att få fler perspektiv på trivsel undersöktes i elevenkäten i vilken utsträckning eleverna upplevder att:

- de får hjälp att klara skolarbetet
- lärare uppmuntrar även om de misslyckas
- lärarna är noga med att de verkligen förstår det de ska lära sig.

Hela 94 % av eleverna anser att de alltid eller oftast får den hjälp de behöver. 85 % av eleverna anser att påståendet att lärarna uppmuntrar dem även om de misslyckas stämmer mycket bra (35 %) eller ganska bra (50 %). När det gäller påståendet att lärarna är noga med

att de verkligen förstår det de ska lära sig upplever 30 % att det stämmer bra och 54 % att det stämmer ganska bra. Pojkarna upplever i större utsträckning än flickorna att lärarna uppmuntrar dem även om de misslyckas samt att lärarna är noga med att de verkligen förstår vad de ska lära sig. Svaren från elever som trivs med skolan, lärarna och skolarbetet samvarierar med upplevelsen av att lärarna uppmuntrar dem och är noga med att de förstår vad de ska lära sig.

De intervjuade eleverna säger att det är viktigt att lärarna ser och bryr sig och tar tag i saker så fort de händer och de att de flesta lärarna på skolan gör detta. En av eleverna berättade att hen varit ledsen och att när en lärare då frågat hur hen mådde och visade omtanke så *bara att hon frågade hur jag mådde så bara släppte det* [8].

Både i elevenkäten¹⁰ och i intervjuerna ger eleverna en mängd förslag på vad skolan kan göra för att eleverna ska trivas bättre. Det förslag som dominerar rör **skolmaten**. 35 elever föreslår att skolan ska göra något åt denna. Många vill ha godare mat men flera elever efterlyser även nyttigare och mer varierade måltider. I några fall finns förslag om hur eleverna kan göras delaktiga i förbättringsarbetet. En elev skriver: *Godare skolmat. Jag menar inte pizza och hamburgare hela tiden men att skolmaten är närproducerad, mer sallad, fetaost osv. Kanske fråga eleverna en gång i månaden vilken mat dom vill ha.* Ett annat område som kommenteras av ett tjugotal elever rör **skolmiljön**, främst utanför lektionssalen. Kommentarer rör både den fysiska miljön (trasiga möbler i uppehållsrummet, bristande städning, för hög ljudnivå etc.) och den psyko-sociala (brist på sysselsättning, rädsla att bli skadad när elever sparkar fotboll inomhus, önskemål om vuxna som ingriper mot mobbning och trakasserier etc.). Förslag som rör **organisationen** är också relativt vanliga (färre håltimmar, längre raster, raster tillsammans med övriga i årskursen, att schemat läggs med hänsyn till typen av lektioner etc.). En elev skriver: *Gör våra scheman mer anpassade till hur tunga/svåra lektionerna är och när på dagen vi ska ha dem.* Det finns även önskemål om ökat **elevinflytande**: *Lyssna mer på elevernas åsikter, ta elevernas synpunkter på allvar.* Härutöver finns en mängd olika förslag som rör allt från **undervisningens utformning** t ex *mer varierad undervisning* och en önskan om en vuxen att tala med till tillåtelse att bära keps. Eleverna lämnar även flera förslag om **trivselskapande aktiviteter** som: *Fler gemensamma aktiviteter för hela skolan för att alla*

¹⁰ 118 av de 232 elever som svarat på enkäten hade förslag på frågan om det finns något som skolan kan göra före att eleverna ska trivas bättre.

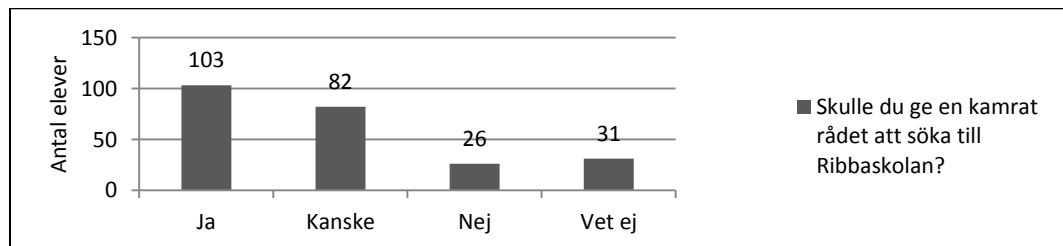
ska känna sig mer trygga med varandra. En av de intervjuade eleverna beskriver hur eleverna själva har tagit initiativ till en sådan aktivitet:

Vi ordnade till exempel kavajdagen för två månader sedan och sånt är ju roligt. Det gjorde vi själva för sådant gör inte skolan. Det var någon som kom på det i min klass. Hon sade till oss och sedan spred det sig och så gjorde vi det. Alla hade inte kavaj men många. Man ville inte själv komma i kavaj. Jag var rädd och tänkte att tänk om det bara är jag som kommer med kavaj men så var det inte [9].

Elevens exempel pekar på att det är viktigt att betrakta den miljö som skapas på skolan som en gemensam angelägenhet för både skolans personal och skolans elever. Detta är ett synsätt som personalen, i sin position som vuxna, behöver vårda och uppmuntra för att eleverna ska kunna lita till sin egen roll som aktörer.

Elevernas vilja att rekommendera skolan till en kamrat

Trots att flertalet elever trivs bra eller mycket bra är det bara 43 procent som är beredda att oreserverat rekommendera en kamrat att söka till Ribbaskolan (figur 3).



Figur 3. Skulle du ge en kamrat rådet att söka till Ribbaskolan? Antal elever. (n = 242)

Att det finns en samvariation mellan ”skoltrivsel” och benägenheten att rekommendera skolan är inte oväntat. Desto intressantare är att det i den grupp som svarar att de trivs bra eller mycket bra finns de som svarar nej respektive kanske på frågan om de skulle rekommendera skolan. De förbättringsförslag dessa elever har lämnat rör kvaliteten på skolmaten, längre raster samt skolans arbete för att ”*ta hand om*” mobbning.

Bland de intervjuade eleverna fanns både representanter för de som ville rekommendera skolan och de som var tveksamma eller mer bestämda på att inte göra det. Argumenten för att rekommendera skolan var att det är en bra skola med bra undervisning där de flesta lärare bryr sig om både eleverna och sin undervisning. *Det känns som en bra skola och bra undervisning*

i dom flesta ämnen och lärarna är bra. Jag har fått bra betyg och dom är inte bara lärare utan dom lyssnar på mig [9]. Argumenten för att inte rekommendera skolan rör en upplevelse av brist på ordning och inflytande. *Jag tycker inte att det är så bra ordning det känns som om dom fortfarande är ganska nya i det här fastän dom har jobbat länge. Det känns inte som att vi har något att säga om skola nio av tio saker i elevrådet blir ju inte som vi önskar till exempel i sjuan – ja vi vill ha lite mer i cafét en risifrutti eller så och dom började med yoggi två år senare* [9]. Några elever var tveksamma med argumentet att *det beror på vem det är ... det beror på om man känner dom* [8]. Svaret tyder på att frågan inte är så enkel att det bara går att svara ja eller nej då relationen till den som blir rekommenderad har stor betydelse.

Det kan tyckas paradoxalt att en så stor andel av eleverna anger att de trivs samtidigt som de inte vill rekommendera skolan. En hypotes är att ungdomarna lägger en annan tyngd i begreppet rekommendera än vad vuxna gör. Att rekommendera skolan innebär också ett ansvar inför den man rekommenderar skolan till. Kanske är detta ett ansvar eleverna inte vill ta, även om de själva trivs. Kan det också vara så att elever som själva trivs inte vill ta ansvaret att rekommendera skolan då de ser att detta inte gäller alla?

Upplevelser av diskriminering och kränkande: Att vara utsatt för diskriminering och kränkning leder till både otrygghet och vantrivsel. Vår utvärdering har inte haft som uppgift att undersöka förekomsten av mobbning och kränkning på Ribbaskolan. Vi kan därför inte uttala oss omfattningen av elevers upplevelse av utsatthet eller ge en beskrivning och värdering av skolans arbete mot diskriminering och kränkande behandling. Av kommentarer både i enkäten och i intervjuerna kan vi dock konstatera att det finns elever som upplever att det förekommer mobbning och kränkning på skolan. I intervjuer med skolpersonal har vi också fått beskrivningar av att det förekommer fall av kränkningar och mobbning.

I enkäten gav eleverna en mängd förslag på vad skolan kan göra för att eleverna ska trivas bättre. Nio av kommentarerna rörde mobbning och där eleverna efterlyser ett mer handfast agerande från de vuxna i skolan. Bland de intervjuade eleverna finns det ingen som säger sig veta hur skolan arbetar mot mobbning och kränkning. I intervjuer med skolpersonalen framkommer att det på skolan finns en strategi för detta arbete vilken inte tycks vara allmänt känd bland eleverna.

Tidigare undersökningar av elevernas trivsel och vilja att rekommendera skolan.

Kommunen genomför varje år en brukarenkät som riktar sig till elever årskurs 5 och 8. Två av frågorna rör elevernas trivsel: Fråga 5: *Hur nöjd är du med din skola när det gäller att få dig att känna trygghet bland skolpersonalen?* och Fråga 6: *Hur nöjd är du med din skola när det gäller att få dig att känna trygghet bland skolkamraterna?* Det som kan utläsas av enkätsvaren för 2013 och 2014 är att eleverna på Ribbaskolan känner sig trygga med både skolpersonalen och med kamraterna samt att tryggheten är störst bland de yngre eleverna. Skillnaderna mellan åren är små och det går inte att dra någon annan slutsats än att det, precis som i enkäten i denna utvärdering, framkommer att det finns en liten grupp elever som inte känner sig trygga.

Skolinspektionen genomförde en elevenkät i årskurs 9 i samband med en inspektion hösten 2012. Av denna framkom att indexvärdena för eleverna vid Ribbaskolan var högre (dvs. bättre) än genomsnittet för samtliga skolor som ingick i enkäten avseende studiero, trygghet och skolans förmåga att förhindra kränkningar.

Att uppmärksamma i det fortsatta arbetet: Det vi kan konstatera är att en mycket stor andel av eleverna svarar att de trivs mycket bra eller bra med både skolan, lärarna och skolarbetet. Samtidigt finns det en grupp elever i årskurs 6 – 9 som inte trivs, framför allt bland flickorna. Upplevelsen av trivsel är något som hela tiden förändras och genom god kontakt mellan skolans personal och elever finns det möjlighet att få kunskap om dessa förändringar och orsaker till att elever inte trivs. Det är viktigt att alla vuxna på skolan utnyttjar och vidareutvecklar såväl de formella (t.ex. handledartiden, klassråd, elevråd, matråd) som de informella kontaktytorna mellan elever och personal som finns på skolan. Det stärker tilliten mellan elever och personal samtidigt som det underlättar elevers möjlighet till inflytande.

De signaler som eleverna ger angående mobbning måste beaktas. Hur säkerställs att skolan har kunskaper om elevernas upplevelse av utsatthet? Hur säkerställs att eleverna har kunskaper om skolans likabehandlingsarbete och att eleverna har inflytande över detta arbete? Hur engageras eleverna i att skapa en bra arbetsmiljö?¹¹

¹¹ Som ett stöd och en inspiration för detta arbete se Skolverket (2014) *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda. Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar*. Stockholm; Skolverket

När det gäller elevernas vilja att rekommendera en kamrat att söka till skolan är målet inte nått. Endast 43 procent svarar ja på den frågan. Eleverna lämnar en rad förslag om vad som kan göras för att öka trivseln. Vi rekommenderar att skolan tar tillvara det intresse för inflytande som elevernas visar i de förslag på förbättringar som nedtecknades i enkäten.

Elevernas sociala utveckling

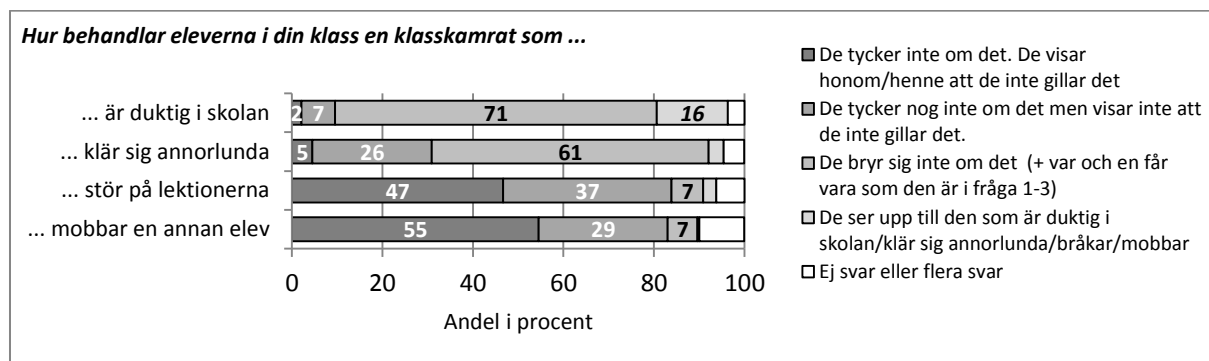
I skolans uppdrag ingår att stödja både elevers sociala och kunskapsmässiga utveckling. Elevenkäten och elevintervjuerna har även undersökt elevernas utveckling i relation till några av skolans mål för social utveckling som t ex. tolerans, inflytande, självständighet och ansvars känsla.

Resultat redovisas under följande rubriker:

- Normsystemet i elevgruppen
- Elevernas syn på demokrati
- Elevernas upplevelse av skolans bidrag till lärande och utveckling
- Elevernas vilja och förmåga att ta ansvar och utöva inflytande

Vi redovisar också elevernas svar på frågor om i vilken utsträckning de upplever att deras lärare står upp för några av de grundläggande värderingarna i Skollagen 1 kap 4-5 §§.

Normsystemet i elevgruppen: I enkäten fick eleverna ta ställning till några påståenden med syfte att belysa normer i elevgruppen (figur 4).



Figur 4: Elevernas bedömning av den norm som råder i elevgruppen, (n = 233 231 227 respektive 218)

Resultatet tyder på att normen bland eleverna är att det är tillåtet att vara både duktig i skolan och annorlunda klädd. Det är ett fåtal elever som svarar att klasskamraterna skulle visa att de inte gillar att en elev är duktig (2 %) eller klär sig annorlunda (5 %). Motsatsen gäller om en elev stör på lektionerna där 47 procent svarar att klasskamraterna skulle visa att de inte gillar

det. 55 procent av eleverna svarar att klasskamraterna skulle visa att de inte gillar att en elev blev mobbad. Samtidigt bedömer en stor grupp elever att man i deras klass inte skulle visa sitt ogillande trots att man känner så. Det kan tolkas som att det finns en rädsla för att ta öppen ställning mot handlingar som upplevs felaktiga då det är osäkert vad en sådan protest innebära för den egna positionen i klassen.

En annan indikator på normsystemet i elevgruppen var påståendet *Om jag har synpunkter och förslag tas de på allvar av mina klasskamrater*. Av de 234 elever som svarat är det 92 procent som anser att påståendet stämmer mycket eller ganska bra. Endast 3 procent (7 elever) anser att det stämmer mycket dåligt.

De intervjuade eleverna upplever att det finns en tolerans på skolan och att alla kan vara med. Samtidigt finns det uttalanden som visar att det finns gränser för vad som betraktas som normalt. *Man kan ha på sig nästan vad som helst men ingen säger något om klädsel* [9]. Sedan tittar eleverna på varandra i intervjugruppen och säger ... *vi ser ju ganska normala ut ... ja du ser ju här vi är ju inte några som sticker ut vad vi tycker i alla fall ... om någon kom i folkdräkt så skulle det sticka ut. Jag skulle nog inte säga till den att gud vad har du på dig men jag skulle säga till mina kompisar* [9].

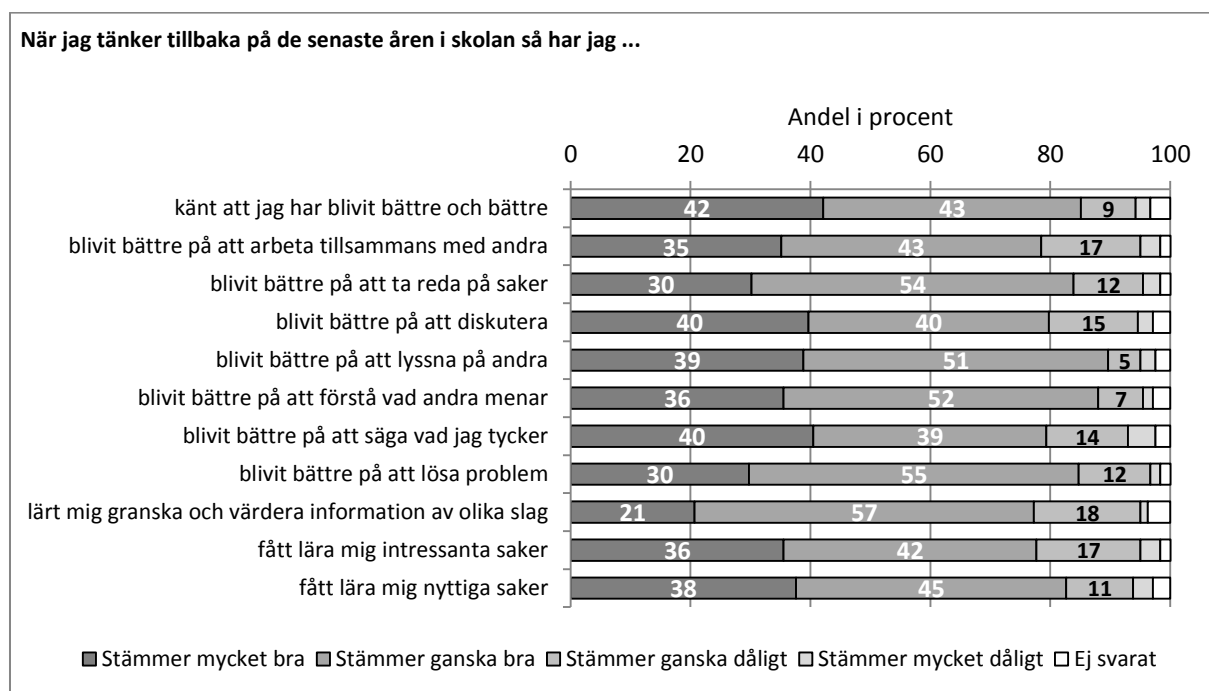
Elevernas syn på demokrati: Två av frågorna i elevenkäten avsåg elevernas uppfattning om demokrati. I den ena frågan uppmanades de att bedöma vad som var mest rättvist i en situation där klassen måste enas om vilket bollspel man skulle spela. I instruktionen ingick information om att majoriteten ville spela innebandy och en minoritet fotboll. 17 procent svarade att det är mest rättvist att följa majoritetens vilja medan 66 procent ansåg att det är mest rättvist att spela både innebandy och fotboll, halva tiden av varje. 14 procent ansåg att man ska dra lott. Tre procent (6 elever) svarar att det är mest rättvist att spela fotboll.

I den andra uppgiften skulle eleverna bedöma hur klasskamraterna skulle reagera om läraren bestämde att klassen skulle följa majoritetens vilja, dvs. spela innebandy. 28 procent tror att hela klassen går med på att spela innebandy eftersom det är vad de flesta vill, 63 procent anser att de som vill spela fotboll protesterar men ändå går med på att spela innebandy medan 9 procent bedömer att de som vill spela fotboll skulle vägra att vara med.

Det går inte att dra några långtgående slutsatser av resultatet. Det är högst troligt att eleverna hade svarat annorlunda om frågorna gällt andra områden. det är också värt att notera att

bortfallet på frågorna var relativt stort (17 elever). Resultatet antyder emellertid att majoriteten av eleverna omfattar en deliberativ syn på demokrati, i frågor som rör skolans vardag. Att begreppet ”rättvisa” är föremål för en förhandling som innebär att man försöker ge alla en bit av kakan men där man också kan acceptera att allt inte blir som man själv helst vill. Resultatet kan också antyda att (idrotts)lärare har en viss auktoritet när det gäller att skapa ordning i situationer där det finns motstridiga viljor i elevgruppen.

Elevernas upplevelse av skolans bidrag till lärande och utveckling: Ett frågebatteri i elevenkäten avsåg att fånga elevernas syn på sig själva som kompetenta, aktiva och kreativa individer. Eleverna fick i uppgift att tänka tillbaka på de senaste åren i skolan och värdera ett antal påståenden som handlar om egen utveckling och innehållet i skolarbetet (figur 5).

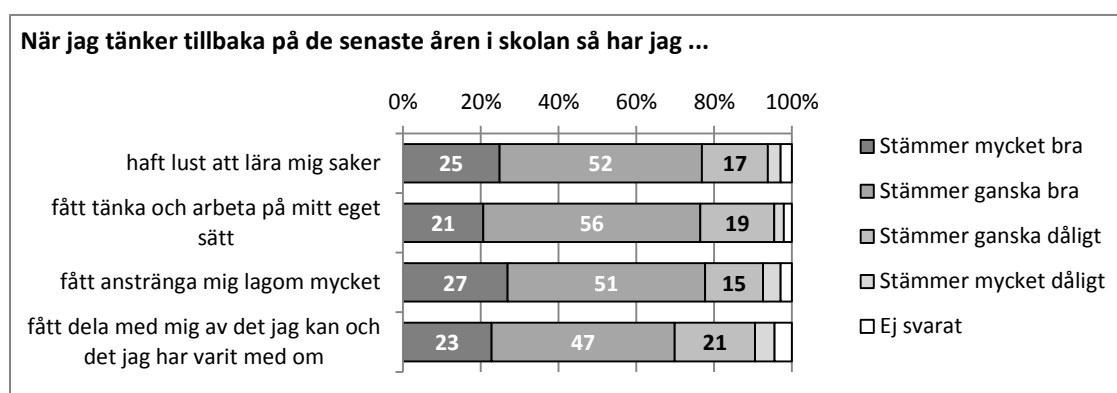


Figur 5. Elevernas bedömning av i vilken utsträckning de senaste åren i skolan har bidragit till utveckling och om innehållet känts värdefullt. (n= 234, 238, 238, 235, 236, 235, 236, 238, 233 respektive 235).

Av resultatet framgår att det är mellan 78 och 90 procent av eleverna som anser att skolan har bidragit till att de har utvecklats inom de områden som enkäten efterfrågar. Övriga elever anser att påståendena stämmer ganska eller mycket dåligt. Det är viktigt att notera att resultatet inte kan ses som ett mått på vad eleverna ”kan”. En elev kommenterade att hen redan tidigare var bra på ”detta” varför skolan inte har bidragit till en förbättring.

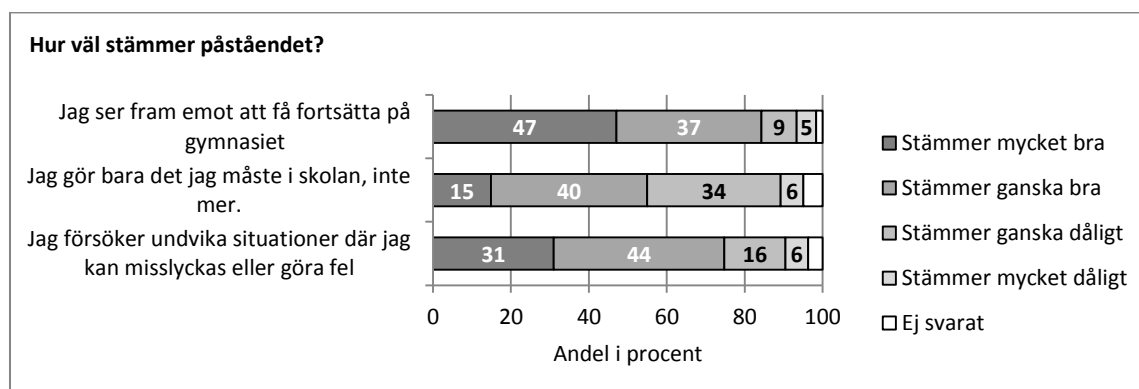
Ur demokratisynpunkt är det positivt att en så stor andel av eleverna bedömer att de har blivit bättre på att lyssna på andra (90 %) och att förstå vad andra menar (88 %). Resultaten bör emellertid tolkas med viss försiktighet. En elev som anser att han/hon redan tidigare var bra på att diskutera kanske inte anser att skolan har bidragit till en förbättring. Svaret kan därmed bli att påståendet stämmer dåligt eller ganska dåligt trots att förmågan är väl utvecklad.

Eleverna fick också i uppgift att tänka tillbaka på de senaste åren i skolan och värdera påståenden om deras lust att lära, om de har fått tänka och arbeta på sitt eget sätt, om de fått anstränga sig lagom mycket samt om de har fått dela med sig av det de kan och det de har varit med om (figur 6).



Figur 6. Elevernas bedömning av i vilken utsträckning de, de senaste åren har känt lust att lära, fått anstränga sig lagom mycket, fått arbeta på sitt eget sätt och fått dela med sig av sina erfarenheter. (n=235, 237, 235 respektive 231)

Frågebatteriet innehöll ytterligare tre påståenden som har att göra med elevens motivation och självförtroende (figur 7).



Figur 7. Elevernas motivation och självförtroende. n = 242

Påståendet *Jag ser fram emot att få fortsätta på gymnasiet efter grundskolan* har sin grund i skollagens skrivning om att skolan ska bidra till en livslång lust att lära. 84 procent av

eleverna svarar att påståendet stämmer mycket eller ganska bra. Fördelningen på årskurser visar att intresset ökar i årskurs 9. Handlar intresset för gymnasiet mer om att få komma till en ny social miljö och mindre om att få möjlighet att studera vidare? Uttalandet från en av de intervjuade eleverna är exempel på hur tankarna på gymnasiet fokuserar på att få ingå i ett nytt socialt sammanhang:

Jag tror nog att man tänker att man måste skärpa till sig för när man kommer till gymnasiet så kan man inte komma med den attityden som jag har haft här för här känner jag ju alla i nian nu. Men på gymnasiet så känner jag ju inte folk och då kan jag inte vara som jag varit här så jag försöker att tänka om lite [9].

När det gäller påståendet att *jag gör bara det jag måste i skolan, inte mer* instämmer lite drygt hälften i att det stämmer mycket bra eller bra. Frågan är vad resultatet säger om elevernas motivation. Är det bara skolans krav som utgör incitament för att studera?

Att tre fjärdedelar av eleverna svarar att de *försöker undvika situationer där de kan misslyckas eller göra fel* kan tolkas på två sätt. Antingen som en ambition hos eleven att prestera väl eller ett uttryck för rädsla. Det senare kan vara negativt för lärandet genom att eleven inte vågar ställa frågor när han/hon inte förstår, inte visar vad han/hon kan, inte vågar pröva olika lösningar etc. Orsaken kan antingen vara lågt självförtroende hos individen, relationen till lärarna eller ett normsystem i elevgruppen som gör att man är rädd att ”tappa ansiktet”.

Elevernas vilja och förmåga att ta ansvar och utöva inflytande: Ansvar och inflytande hänger intimt samman. För att eleverna ska kunna utveckla ansvarstagande krävs att de ges inflytande då de utför sådant som de kan ta ansvar för. Att träna ansvarstagande är därför en del av skolans demokratiska fostran¹². Fyra frågor avsåg att kartlägga elevernas benägenhet och förmåga att ta initiativ till förändring. En fråga i enkäten var om eleven hade varit missnöjd med något på skolan det senaste året. 123 elever (51 %) svarade ja på denna fråga. Frågan följdes upp av frågan om han/hon gjort något åt saken. 87 av de 123 eleverna svarade att de försökt göra något. De som tagit initiativ fick följdfrågor om vem de hade kontaktat och om det hade gett resultat. De flesta angav att de vänt sig både till skolpersonal och till någon annan som elevrådet och/eller föräldrar. I en dryg tredjedel av fallen (36 %) ledde elevens ansträngningar till positiva resultat. I resterande fall kvarstod problemet antingen genom att

¹² Söderström, Å. (2006) ”Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid” Om elevansvar i det högmoderna samhället. Karlstad: Karlstad University Studies.

det inte hade lösts (39 %) eller att eleven inte fått något besked (46 %). Det senare gällde i stor utsträckning de fall då eleven hade valt att kontakta skolpersonal. Att skolan inte alltid kan gå eleverna tillmötes är förståeligt. Det är däremot mer oväntat att eleven i så många fall upplevde att hen inte hade fått något besked.

De 32 elever som valt att inte vidta några åtgärder fick frågan varför de valde att inte agera. 18 av dessa elever bedömde att det inte var någon idé att försöka, övriga uppgav att de inte visste hur de skulle gå tillväga, inte hade tid eller att det kändes obehagligt att kritisera lärarna eller skolan.

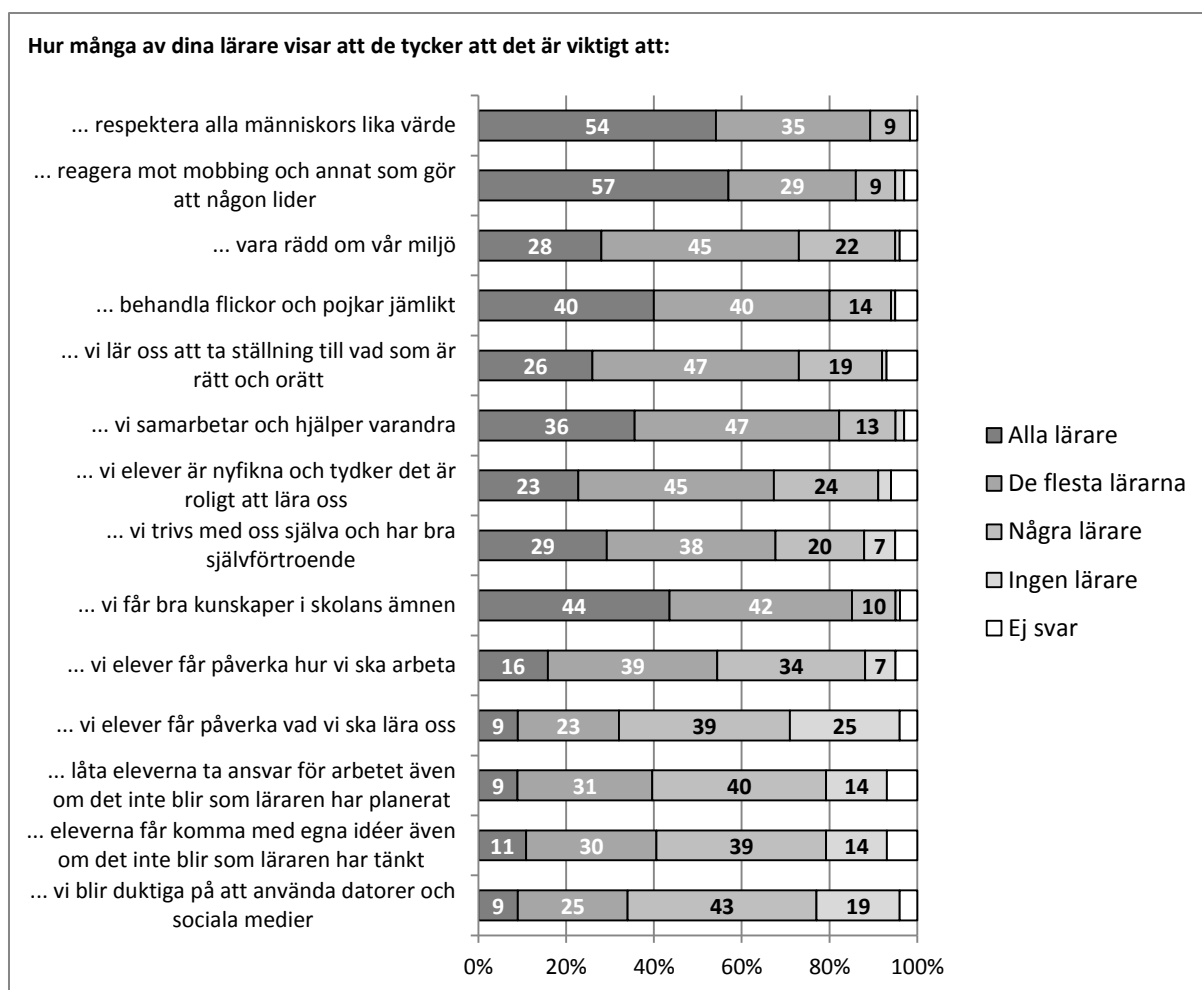
I intervjuerna beskriver eleverna att det finns en tydlig struktur för det formella inflytandet. På låg- och mellanstadiet genomförs klassråd och klassrepresentanter samlar där på frågor som de för vidare till mellanstadiets elevråd. På högstadiet genomförs klassråd. Klassrådsrepresentanterna tar med sig klassens frågor till det ”lilla elevrådet” som genomförs på årskursnivå. Två elever från ”lilla elevrådet” representerar årskursen i högstadiets ”stora elevråd”.

Upplevelsen av att tas på allvar har betydelse för i vilken utsträckning eleverna tar i anspråk möjligheten till inflytande i sin skolvardag. Två frågor avsåg att undersöka detta. Eleverna skulle ta ställning till påståendet *Om jag har synpunkter och förslag tas de på allvar av de vuxna på skolan*. Tre fjärdedelar av eleverna anser att detta stämmer mycket eller ganska bra (26 respektive 50 procent) medan en fjärdedel anser att det stämmer ganska eller mycket dåligt (20 respektive 5 procent). Eleverna skulle också ta ställning till: *Är det någon vuxen på skolan som brukar vara intresserad av vad eleverna tycker om skolan?* 38 procent av elever svarade ja, 50 procent svarade nej och 12 procent valde att inte svara alls.

Elevernas upplevelse av i vilken utsträckning deras lärare står upp för grundläggande värderingar.

Eleverna fick svara på 14 frågor som rör deras upplevelse av i vilken utsträckning deras lärare står upp för de grundläggande värderingar som nämns i 1 kap 4-5 §§ skollagen (figur 8).

Frågorna var indelade i tre områden: *Mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar*, *Utveckling av eleverna till kompetenta och ansvarskännande individer* samt *Främjande av en livslång lust att lära samt utveckling av eleverna till aktiva och kreativa medborgare*.



Figur 8. Elevernas bedömning av hur många av deras lärare som visar att de delar de värderingar som framgår av 1 kap 4-5 §§ skollagen. (n= 238, 235, 233, 231, 226, 227, 230, 233, 231, 232, 226, 226, 232).

De värderingar som eleverna upplever att pedagogerna i störst utsträckning har lyckats förmedla till eleverna är respekten för allas lika värde och vikten av att reagera mot mobbing och kränkande behandling. Detta anser 89 respektive 86 procent av eleverna kännetecknar alla eller nästan alla lärare. 87 procent av eleverna uppfattar att lärarna prioriterar att eleverna får bra kunskaper i skolans ämnen. 80 procent upplever att alla eller nästan alla lärare tycker att det är viktigt att flickor och pojkar behandlas jämlikt. Det som eleverna upplever att bara några få lärarna anser vara viktigt är att låta eleverna vara med och påverka innehållet i undervisningen samt att eleverna ska bli duktiga på att använda datorer och sociala medier. Det kan diskuteras om det sistnämnda påståendet ska ingå i frågebatteriet. Vi har tagit med det eftersom det gäller sådan kunskap som kommer att vara av betydelse för ”aktiva och kreativa” medborgare i framtidens samhälle.

Sammanfattning av elevernas sociala utveckling

En enkät kan aldrig fånga elevers sociala utveckling i dess helhet. Det som talar för att vi ändå vågar oss på att dra vissa slutsatser av resultatet är att det framstår som om eleverna har tagit enkäten på allvar. Det interna bortfallet är ”lagom” stort, dvs. i fall när elever har tvekat om frågans innebörd eller relevans har de avstått från att svara eller svarat med flera eller egna alternativ – ofta i kombination med en kommentar. Svaren på de frågor som ingått i så kallade ”frågebatterier” har inte besvarats mekaniskt utan det förefaller som om eleverna har övervägt varje påstående/fråga för sig. De öppna frågorna innehåller också rikligt med information. Glada tillrop i korridoren som ”bra frågor” gör också att vi tror att resultatet kan ha ett värde. Vi vill emellertid betona att det eleven svarar i enkäten inte behöver vara det som kommer till uttryck i handling.

Med detta sagt drar vi slutsatsen att skolan, i många avseenden, har lyckats väl med att utveckla även de sidor hos eleverna som svarar mot målen i 1 kap 4-5 §§ i skollagen.

Normsystemet i elevgruppen förefaller övervägande positivt vilket främst tar sig uttryck i elevernas tilltro till att en stor andel av kamraterna inte gillar, och skulle reagera, om de såg någon bli mobbad. Samtidigt förefaller det som om det finns en tillåtande attityd gentemot elever som är ”duktiga” eller ”annorlunda”.

Elevernas syn på demokrati och rättvisa speglar åldersgruppen. Det finns en respekt för att man inte alltid kan få det som man själv önskar och en vilja att hitta kompromisser. Eleverna själva uppger att skolan har bidragit till att de har blivit bättre på att lyssna på, och förstå vad andra menar. En stor andel känner lust att lära och ser fram emot att få fortsätta studera vilket är i linje med den ambition som uttrycks i skollagen om det livslånga lärandet. Det är också glädjande att en så stor andel av eleverna upplever att de har utvecklats i skolan.

Det som återkommer i svaren på enkätens olika delar, och som kan ses som ett utvecklingsområde är elevernas delaktighet och inflytande över verksamheten som helhet¹³. Att göra eleverna delaktiga i skolans verksamhet kan vara svårt. Erfarenheten visar att eleverna, trots att pedagoger upplever att de anstränger sig, inte alltid upplever att de har

¹³ Elevers upplevelse av inflytande på undervisningen redovisas i anslutning till kapitlet 4

inflytande. Det är heller inte ovanligt att elever upplever att de har inflytande först när det blir som de själva önskar¹⁴. De har också ett större behov av snabba, genomskinliga beslutsvägar och tydliga besked eftersom de vill se en förändring under den tid de befinner sig i verksamheten¹⁵.

Att uppmärksamma i det fortsatta arbetet: Även om det pågår ett arbete vill vi, mot bakgrund av svaren i elevenkäten, rekommendera att skolan tar ytterligare initiativ för att stärka elevernas delaktighet och inflytande. Här finns uppenbarligen möjlighet att öka både elevernas trivsel och målluppfyllelsen utifrån 1 kap 4-5 §§ i skollagen. Vi ser det som angeläget att personalen på Ribbaskolan grundligt diskuterar igenom hur man kan ta till vara de möjligheter som finns på skolan att få flertalet av skolans elever att uppleva att de har ett direkt inflytande över sådana verksamheter som eleverna tycker är viktiga. Kan måltidspersonalen på skolan öppna sin planering av matsedlarna så att grupper av elever är med om att ta fram dem? Kan idrottslärarna bjuda in elever att organisera och genomföra en årlig innebandyturnering eller fotbollsturnering över hela skolan? Kan lärarna i de olika ämnena under år sex, sju, åtta och nio bjuda in mindre grupper av elever som får till uppgift att skapa något av terminens prov som de andra eleverna får gå igenom och själva bli prövade i lärarens ögon genom att leverera uppgifter till proven? Finns det delar av skolan som är i behov av renovering där någon grupp av elever under vuxnas ledning kan planera och utföra arbetet? Kan eleverna få till uppgift att någon gång under skolåret vara lärare åt sina lärare t ex med avseende på användning av i-pad eller något annat som unga är mästare på? Är det möjligt att tillsammans med eleverna i år åtta och nio planera och genomföra en dag där alla på skolan arbetar på ett gemensamt tema (t ex att inventera vilka djur som lever i Gränna) och är indelade i arbetsgrupper efter födelsemånad så att äldre elever hjälper yngre elever i deras arbete?

¹⁴ Se till exempel Söderström, Å. (2006) *"Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid"* Om elevansvar i det högmoderna samhället. Karlstad: Karlstad University Studies.

¹⁵ Det finns en rad studier med olika perspektiv på elevers inflytande. Se till exempel: Aspån, M. (2005). *Att komma till sin rätt. Barns och vuxnas perspektiv på ett skolprojekt för ökat elevinflytande*. Stockholm: Pedagogiska institutionen Utvecklingspsykologiska seminarier, Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis och Rönnlund, M. (2011). *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolans årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. Umeå: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå Universitet,

Professionell utveckling

Modellskolan syftar till att stödja den professionella utvecklingen hos skolans pedagoger. En utveckling som i sin tur förväntas öka måluppfyllelsen. Både i enkäten och i intervjuerna ställdes frågor om och i så fall hur lärarna uppfattar att utbildningen påverkat deras sätt att tänka och handla i rollen som pedagog.

I enkäten ställdes frågan om pedagogerna upplever att de har förändrat sitt sätt att undervisa. Frågan var formulerad: *Tänk dig att en tidigare kollega, som du inte har sett på senare år, kom på besök på Ribbaskolan. Skulle kollegan se några förändringar i ditt sätt att undervisa/arbeta med barn och elever?*

Tabell 5 Pedagogernas upplevelse av att ha förändrat sitt sätt att undervisa.

	Ja	Nej	Vet inte
Har ej deltagit i eller avbrutit studier vid högskolan.	36 %	4 %	60 %
Deltagit i studierna vid högskolan.	67 %	4 %	29 %

Här framkommer en tydlig skillnad mellan grupperna beroende på om de har deltagit i studierna eller inte. Nästan dubbelt så många i den grupp som fortfarande studerat svarar att de tror att en tidigare kollega skulle uppleva att det har skett en förändring. Både i enkäten och i intervjuerna ger pedagogerna exempel på förändringar som skett i deras sätt att tänka och handla i arbetet som lärare. Nedan följer en sammanfattning av dessa exempel.

Ökad yrkes stolthet: Flera pedagoger säger att Modellskolan har inneburit ett lyft för lärarkåren på Ribbaskolan. Både satsningen i sig och den uppmärksamhet som har riktats mot skolan och dess pedagoger har ökat yrkets status. *Från att vi var ganska långt nere i gropen speciellt under de där Barackåren så kom det här kanske som en liten räddning också. En yrkes stolthet har liksom kommit tillbaka för det var inte roligt att arbeta här under dom där Barackåren* [18]. Lärare beskriver också hur de har blivit modigare och fått en annan inställning till misslyckande, *då kommer dom där redskapen in igen att vi ser det inte som ett totalt misslyckande nu blir det helt enkelt intressant* [17].

Ökat kollegialt lärande: Det finns lärare som beskriver hur de har förändrat sin syn på det egna lärandet. Det gemensamma lärandet i kollegiet har blivit viktigare. Genom att studera tillsammans och genomföra uppgifter kopplade till den egna undervisningen har samarbetet mellan lärarna ökat. *Viktigaste, att man prövar nya grepp och större samarbete med många*

samtal om vad man gör på lektioerna och vad man kan göra annorlunda och reflektera över sin roll och elevernas lärande det är den största vinsten tycker jag [18].

Ökat elevinflytande i undervisningen: De beskrivningar pedagogerna gör av vad de konkret har förändrat i undervisningen handlar i stor utsträckning om att eleverna involveras mer, både i planeringen av undervisningen och genom att de får ta större ansvar för det egna lärandet. I intervjuerna konkretiserar pedagogerna detta i beskrivningen av hur de utvecklat den pedagogiska planeringen.

Det är en planering som vi gör ibland tillsammans med eleverna och ibland själva för att dom ska veta vad som ska göras, vad som ska bedömas, vilka olika kunskapskrav som finns och syften och så vidare ... Här uttrycker eleverna att dom vet vad strukturen är så känner dom en trygghet och en förväntan och vet vad dom ska prestera och göra. Det är ett led i att få eleverna att äga sitt lärande [17].

I den pedagogiska planeringen har lärarna bestämt syfte med ett arbetsområde, de förmågor som ska tränas samt kunskapskraven. Pedagogernas intention är att ge eleverna inflytande över arbetsformer och vad som ska bedömas. Genom att kunskapskraven är tydliga så kan eleverna också få inflytande över sitt skolarbete genom att bestämma sig för hur hårt de vill anstränga sig. Den pedagogiska planeringen antas särskilt gynna de högpresterande eleverna. *Dom har nu ett redskap där dom är medvetna om vart dom ska hur dom kan göra det. Eleverna säger att i dom ämnen som inte har detta där saknar dom det [17].*

De intervjuade eleverna har skilda inställningar till den pedagogiska planeringen. En av eleverna uppskattar planeringen och säger att *jag brukar titta på det när jag i ett projekt blir osäker på vad jag ska visa då kan jag gå tillbaka och se vad dom frågar efter, det är en motivation [9].* Andra elever tycker att det är för mycket ord som inte konkret visar vad som förväntas av dem. *Jag skull helst vilja att dom skulle visa att det här är en A-uppsats och det här är en B-uppsats ... för nu är det svårt att förstå. Det är en massa ord [9].* Eleverna har svårt att se hur den pedagogiska planeringen är kopplad till möjligheten att utöva inflytande. *Så säger dom men så är det inte för när vi får dom då är dom färdiga [9].* Eleverna definierar inflytande på ett mer ”handgripligt” sätt:

Vårans klass har fått göra en egen pedagogisk planering i svenskan. Då fick vi bestämma vad vi skulle göra och hur. Vi fick ett område och ungefär vad uppgiften

var och så fick vi själva bestämma hur vi skulle gå tillväga med det och bedömning och allt och då tycker jag att jag fick mer nytta av det när jag fick formulera det själv. Och då blev det ju inte bara dom här finns orden [9].

I intervjuer framskymtar en medvetenhet hos lärarna om denna skillnad i synen på inflytande. *I praktiken kommer det att involvera eleverna i undervisningen att leva kvar sedan att eleverna inte märker det det är intressant* [12]. Samtidigt säger eleverna att många lärare är bra på att föra en dialog med dem. De får frågan *hur tycker ni att det är när vi lägger upp på det här sättet? Är det inte bra så försöker dom förändra det till nästa gång* [9]. Eleverna sätter inte detta i samband med den pedagogiska planeringen men upplever att det är kopplat till lärarnas engagemang i Modellskolan.

Ökad medvetenhet om lärande och undervisning: Flera lärare anser att de genom projektet har blivit mer medvetna om hur barn och unga lär. Den pedagogiska planeringen har varit ett av hjälpmedelen för att konkretisera denna medvetenhet i handling.

Kommer det någon och hälsar på så vet jag exakt vad jag gör. Det är inte bara en transportsträcka utan jag vet att jag gör detta för att vi ska nå dit för det ska mynna i den här förmågan som ska utvecklas och så kan jag gå direkt in och titta i läroplanen eller den matris som vi använder för att se hur vi har arbetat med denna förmågan. [12].

Pedagogerna anser också att de har blivit bättre på att variera undervisningen. De intervjuade eleverna anser inte att det är utmärkande för alla skolans lärare. På frågan till eleverna om de har märkt något av modellskoleprojektet svara eleverna först att de vet om projektet genom att de får ledigt när det är modelldagar. Flera elever upplever också att lärarna blivit bättre på att variera undervisningen *och så ser dom vad som fungerar bäst. Dom provar lite ... och så märker man att dom lär sig själva också. Ja dom är ju därför att lära oss men det är lite roligt att dom ska försöka lära sig under tiden och att dom försöker se hur dom ska försöka bli bättre lärare* [8].

Förändrad syn på eleverna: Flera respondenter beskriver att de, när de möter problem, har ändrat fokus från att söka brister hos eleverna till att rikta blicken mot vad de i skolan kan göra för att lösa problemet. En av de intervjuade beskriver denna synvända på följande sätt: *Min allra största synvända har varit att jag innan vi fick en grupp "kan någon ta hand om dom där barnen som inte fungerar" medan min syn nu är "okej nu har vi det här vad kan vi*

som pedagoger göra för att ändra det?" Det har varit en stor vända för mig [19]. I enkäten beskrivs detta förändrade synsätt på följande sätt: Om en lektion inte utfaller som jag hoppats ställer jag numera frågan "Vad kunde jag gjort annorlunda?" Tidigare handlade mina funderingar mer om elevernas uppförande.

I enkäten beskriver lärare också hur de har större tillit till elevernas förmåga att lära och ta ansvar. Några beskriver hur de förändrat sin syn på hur barn och elever lära och dragit slutsatsen att målen med lektionerna behöver vara tydliga.

En skola på vetenskaplig grund? Flera av de intervjuade anser att Ribbaskolan, i högre utsträckning än andra skolor, bedriver en undervisning på vetenskaplig grund.

Ja det är en skola på vetenskaplig grund till väldigt stor del. När man kommer ut i klassrummen så undervisar inte lärarna på fri hand eller man följer inte bara ett läromedel utan man tar verkligen reda på om det är rätt saker dom gör ... och man letar forskning för att vara säkra på att det man gör håller en vetenskaplig nivå ... sedan har vi ju några stycken som har gått igenom utbildningen men som inte har förändrat sig nämnvärt. ... det skulle jag ju vilja säga, att 95 procent av pedagogerna vet vad en skola på vetenskaplig grund är [5].

Några av de som kunnat betrakta Ribbaskollans lärare på lite distans upplever att många lärare är duktiga på att motivera de val som görs i undervisningspraktiken. *Dom kan motivera. Jag undervisar på det här sättet och jag har med det momentet på grund det här och det här ... dom grundar det på en djupare pedagogisk mening ... på många andra praktikställen så kändes det som att dom körde på i det gamla vanliga [16].*

Att uppmärksamma i det fortsatta arbete: Det finns ingen tvekan om att många pedagoger har gjort förändringar i sitt sätt att tänka om både elever, undervisning och sitt uppdrag som lärare. Men i alla skolutveckling är det en utmaning att få en förändring i praktiken då många förändringar lätt stannar i ett sätt att prata om praktiken¹⁶. En styrka i Modellscoleprojektet är att flera insatser (uppgifter) har ingripit i den praktik som man velat utveckla. I vårt material finns dock tecken på att det fortfarande finns utmaningar i att få ”retoriken bättre förankrad i praktiken”. Ett exempel är bilden av att det skett en stor förändring i sättet att se på eleverna –

¹⁶ Se till exempel utvärderingen av ett omfattande norskt skolutvecklingsprojekt i Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., & Söderström, Å. (2010). "Kunnskapsløftet - fra ord till handling" Slutrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling. Oslo: Fafo och Karlstads Universitet, Fafo-rapport 2010:01.

där pedagogerna säger sig inte längre fokusera på att det är eleverna det är fel på och som behöver åtgärdas när det uppstår problem. Samtidigt beskriver en stor del av pedagogerna att orsakerna till att projektets kunskapsmål inte nås beror på bristen hos enskilda elever. Bedrivs det en fortsatt kompetensutveckling på Ribbaskolan som fortsätter ingjuta mod och stolthet i pedagogerna behöver det inte uppfattas som ett hot att ifrågasätta hur den egna retoriken kommer till uttryck i praktisk handling.

Tillbakablick på projektets form och innehåll

Redovisningen av utvärderingens resultat fokuserar nu på Modellskoloprojektets¹⁷ form och innehåll. Först görs en kort tillbakablick på initieringen och implementeringen av projektet. Därefter redovisas synpunkter på de avtryck projektet har gjort på den pedagogiska professionen. Med hjälp av sådana uppfattningar som uttrycks om några delar av skolans inre ordning ger vi en bild av förutsättningarna för den fortsatta utvecklingen av Ribbaskolan. Som avslutning redovisas pedagogernas bild av och önskemål om det fortsatta förbättringsarbetet.

Skolutveckling

En förbättringsprocess kan beskrivas på många olika sätt. Vi har valt att använda begreppen initiering, implementering, institutionalisering och spridning för att beskriva olika faser i modellskoloprojektet¹⁸. Dessa faser är inte en beskrivning av en rätlinjig process utan kan mer beskrivas som teman som ligger som ett lapptäcke och sträcker sig över tid. Här använder vi begreppen som en hjälp att analysera processen under de fem år som projektet har pågått. Innebörden i del olika faserna kan variera från projekt till projekt. Initieringen innebär här den fas i modellskoloprojektet då beslutet togs om att genomföra projektet och när detta beslut presenterades för personalen. Implementeringen är här den fas då skolan har arbetat med de olika delarna i projektet. Institutionaliseringsfasen ses som den fas projektet går in i nu och då hela eller delar av projektet blir en del av Ribbaskolans ”vardagslunk”. I spridningsfasen väcker idéer och erfarenheter från projektet intresse utanför skolan. Ribbaskolan har befunnit sig i denna fas under nästan hela femårsperioden då intresset för projektet var stort redan under initieringsfasen.

¹⁷ Vi förutsätter att läsare av denna utvärdering är väl insatta i idéerna bakom Modellskolan och hur de har kommit till uttryck i praktiken. Om så inte är fallet rekommenderar vi Kroksmark, T. (Ed.). (2014). *Modellskolan - en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*. Lund: Studentlitteratur.

¹⁸ Se till exempel; Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2012). Att kartlägga och förbättra skolor. Sex typskolor. Lund: Studentlitteratur och Ekholm, M. (1989). Att organisera en skola. I L. Svedberg & M. Zaar (Red.), *Skolans själ*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

I beskrivningen av processen är ambitionen att låta olika aktörer ge sin bild av de händelser som de ser som avgörande under projektperiodens olika faser.

Initieringsfasen

Det fanns två händelser som ledde fram till att det på kommunnivå togs initiativ till att starta modellskoleprojektet på Ribbaskolan, det låga kunskapsresultaten läsåret 2008/09 samt den låga andel elever på Ribbaskolans som, i kommunens brukarenkät, angav att de kunde tänka sig att rekommendera skolan till någon kamrat. Ledare för kommunens skolverksamhet besökte skolan för att få en bild av varför en stor grupp av skolans elever inte ville rekommendera skolan. *Som ytterst ansvarig kan man inte bara sitta och titta på sådana siffror ... Det kändes inte så där jättepositivt och när vi åkte därifrån var vi övertygade om att något måste vi göra för den här skolan ... drivkraften från början var vårt ärliga bekymmer att eleverna inte ville vara kvar ... den drivkraften betyder att vi satte igång projektet* [4].

En av de intervjuade beskriver initieringen av projektet som en kritisk punkt då det inte förekom någon förankringsprocess i vilken Ribbaskolans personal var involverad.

Det är verkligen ett top-down projekt där politiker bestämmer över huvudet på nästan hundra yrkesmänniskor ... sedan har jag nog ändå kommit fram till att i vissa fall när verksamheten inte fungerar så måste politikerna ta sitt ansvar och inte bara säga att nu får ni försöka ordna detta och nu ser det inte så bra ut och nu får ni lite mer pengar. Men någon gång behöver man bestämma sig. Nu är det skarpt läge. Så här dåligt får det inte lov att bli [7].

Många av de intervjuade pedagogerna beklagar att initieringen av projektet ledde till en negativ inställning bland många i personal.

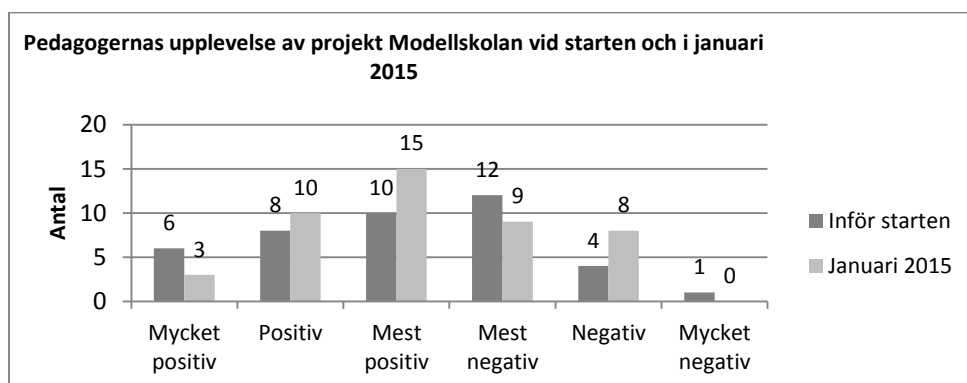
Det var tråkigt att vi inte fick möjlighet att förklara resultatet av brukarenkäten. Det var ju för att vi bodde i baracker och då blev man lite nedslående för vi hade ju jobbat jättehårt i denna miljö som inte fungerade som en lärandemiljö. Vi fick kritik fastän vi hade arbetat jättehårt under de förutsättningarna. Det är klart att vi var kritiska till introduktionen då vi var de sista som fick veta. Man gick ut och informerade press och föräldrar dagen innan man informerade oss [15].

Alla intervjuade beklagar att starten väckte motstånd bland skolpersonalen. Många pedagoger slår fast att *det är ju positivt egentligen men ja det blev ju så jätteknasigt* [19]. Det fanns också många pedagoger som redan från början såg positivt på projektet.

Många av oss här är engagerade pedagoger som vill göra ett gott jobb och som vill utvecklas. Det var ändå lite spännande. Att få utbilda sig samtidigt som man jobbade och få göra studier i sin egen praktik kan ju vara väldigt utvecklande. Jag kände att det var roligt att det var något nytt. Om vi hade fått diskutera om vi skulle med då undrar jag hur länge vi skulle ha diskuterat det. Man kanske hade kunnat göra på något annat sätt men det var nödvändigt att någon tog beslutet för att det skulle bli av. För alla drar ju åt olika håll så det var ju några som hoppade av och sade att de går till en annan skola. Så jag tror att det var bra att det togs ett beslut så att det hände något direkt. Sedan kanske man hade kunnat ge en termins respit så att man hade förberett bättre [17].

En grund i projektet var att all skolans personal skulle delta i projektet. *Vi var tuffa. Var man inte med på tåget så fick man söka sig någon annan stans* [6]. *Vi var inte uppskattade när vi sa att alla inte fick vara kvar om de inte var med men det tror jag att man är tvungen att göra klart att detta är inget fritt val* [4]. Konkret innebar detta att de pedagoger som inte ville delta erbjöds andra tjänster i kommunen. *Det innebar att alla inte var kvar men en del valde att vara kvar fastän de var negativa och det innebar att det var konflikter i gruppen* [4].

I enkäten fick pedagogerna svara på frågan hur de upplevde deltagandet i projektet när det presenterades 2010 och när projektet januari 2015 går mot sitt slut (figur 7).



Figur 9. Pedagogernas svar på frågor om hur de upplevde projektet Modellskolan när det startade jämfört med hur de upplever det idag. n = 41 (före) respektive n = 45 (efter).

Gruppen som helhet har varit mer positiv än negativ vid båda dessa tillfällen. En något större andel positionerar sig på den positiva sidan 2015. Det är samtidigt färre som är mycket positiva och fler som svarar negativt i januari 2015. Pedagogernas beskrivning, både i enkäten och i intervjuerna, av hur de har upplevt projektet är komplex. Å ena sidan finns det en mycket positiv inställning till projektets grundläggande idéer, dess innehåll, resultat och långsiktighet. Å andra sidan är tidsbrist, stress, stor arbetsbelastning och en känsla av att inte ”hinna med eleverna” ett återkommande tema. I nästa kapitel belyser vi en rad utmaningar under implementeringen av projektet som ger en förståelse för pedagogernas något tvetydiga upplevelse av projektetiden.

Implementeringsfasen

Vi betraktar alla de fem åren som skolan arbetat med projektet som en implementeringsfas. Först diskuteras projektets utmaningar. Därefter beskrivs respondenternas upplevelse av projektets innehåll och arbetsformer.

Utmaningar: De utmaningar som uppträder under implementeringen av projektet beskrivs på olika sätt. En av de svarande beskriver utmaningarna som trösklar som man behövt ta sig över. En annan beskriver dem som kritiska punkter och en tredje som barnsjukdomar av vilka en del varit så allvarliga att de hotat hela projektet.

- Alla ska vara med - Kompetensutvecklingen skulle innefatta all skolans personal både förskollärare, fritidspedagoger, lärare, elevhälsopersonal och skolledare. Det var en av grundpelarna i projektet då stora delar av utbildningen har byggt på ett kollegialt lärande. Kravet att alla skulle vara med är något som alla intervjuade lyfter fram som en framgångsfaktor. En av de intervjuade visade på att det är viktigt att alla pedagoger deltar då fokus skiljt sig från traditionell kompetensutveckling. *Kompetensutveckling finns ju för varje lärare men det handlar ju om ditt ämne med det här det handlar om ditt uppdrag som lärare, det didaktiska, och det tror jag inte att det uppmärksammas i alla fall inte så här mycket* [12].

Efter att projektet initierats lämnade några pedagoger frivilligt skolan. Av de som var kvar fick några klartecken att stå utanför satsningen på grund av ålder eller hälsa.

För verksamheten i förskolan innebar projektet organisatoriska problem. Det var svårt att skapa utrymme för all personal att samtidigt delta i utbildningsinsatserna. *Att vi tog med förskolan också men det fungerade inte rent organisatoriskt Någon måste ju vara med barnen ... det blir instabilt i barngrupperna med vikarier* [6].

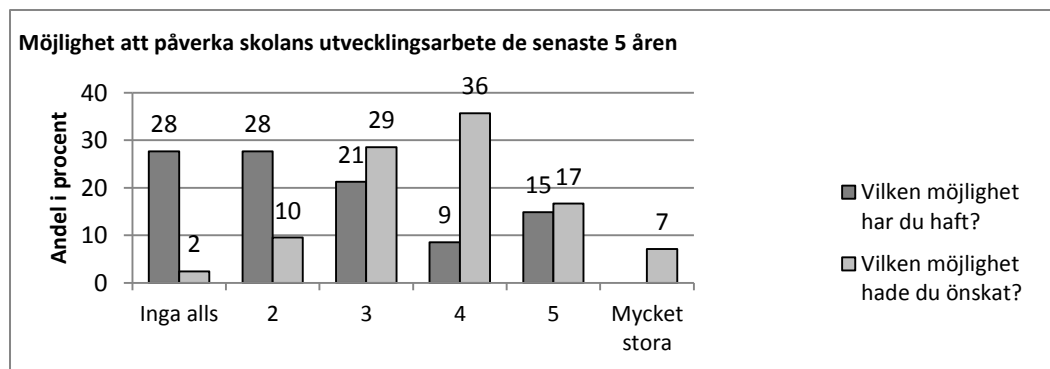
De första åren var ju knöliga då vi hade det där tregruppssystemet. Den första gruppen hade föreläsning mellan 8-12 andra gruppen 13-16 och tredje gruppen på kvällstid. Och så skulle de som inte hade föreläsning sköta hela gruppen och det var inte bra. Pedagogerna höll på att stressa ihjäl sig. Och det var inte populärt bland föräldrarna heller. Det gick inte att göra så bland de små i förskolan. Det var mycket protester så det förändrades [10].

Fritidshemsverksamheten mötte samma problem. Detta har lett till att deltagandet efter en tid blev frivilligt både för förskollärare och för fritidspedagoger. Vid intervjutillfället var några förskollärare och en fritidspedagog med i projektet. Skolans elevhälsopersonal har inte heller deltagit i projektet. Innehållet var inte anpassat till dem *Vi bara gled ur projektet* [10]. Några av skolans lärare har, efter de tre första åren, också av olika anledningar lämnat projektet.

Under projektets tre första år genomfördes kurser som byggde på ett kollegialt lärande. De lärare som då nyanställdes kunde relativt enkelt hoppa in i projektet. De som börjat på skolan under de två sista åren av projektet har fått bilda en egen studiegrupp *Vi fick i uppgift att skugga och läsa böcker och göra en poster. Jag tror att vi gjorde ganska lika som dom gjorde under första året ... och gjorde det själva utan handledning ... jag tror att det är ambitionen att vi ska göra modellskolan light* [13].

- Pedagogernas inflytande – Möjligheter att påverka ett utvecklingsarbete brukar ses som en framgångsfaktor¹⁹ när man studerat vad som levt kvar efter implementeringsfasen av ett projekt. Pedagogerna fick därför i enkäten frågan i vilken utsträckning de upplever att de haft möjlighet att påverka skolans utvecklingsarbete de senaste fem åren samt vilken påverkansmöjlighet de hade önskat (Figur 10).

¹⁹ Till exempel – Rönnerman, K., & Salo, P. (Red.). (2014). *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research*. Rotterdam: Sense Publishers, Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). Professionellt kapital - att utveckla undervisning i alla skolor. Lund: Studentlitteratur, Scherp, H.-Å. (2013). Lärandebaserad skolutveckling. Lärandeglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat. Lund: Studentlitteratur.



Figur 10. Pedagogernas bedömning av i vilken utsträckning de har haft möjlighet att påverka skolans utvecklingsarbete samt vilket inflytande de hade önskat. (n = 47 (önskat) respektive n = 42 (haft))

Det framgår av kommentarerna att det inflytande man önskat i flertalet fall handlar mer om ”tempot” i utvecklingsarbetet än om innehållet. På önskelistan står tid att stanna upp och bearbeta det man lärt sig, tid för att utbyta erarenheter med kollegor både i arbetslag, och ämneslag, möjlighet att skapa samsyn och sprida kunskap mellan årskurser och skolformer. Det har även funnits enstaka önskemål om specifika kompetensutvecklingsinsatser, t ex konflikthantering. I intervjuerna framkom också att fritidspedagoger och förskollärare upplevt svårigheter att påverka innehållet i kurserna så att också deras verksamhet beaktats. *Det är lätt att hamna i skolifiering ... man får en känsla av att när man tänker skola så tänker man att alla jobbar under samma förutsättningar men dom är ju så skilda* [19]. Så länge många i dessa yrkeskategorier deltog var det lätt att lyfta de egna specifika frågorna i den egna gruppen. När det bara blev ett fåtal fritidspedagoger och förskollärare har detta upplevts svårare.

En aspekt av inflytande är hur kritiska synpunkter tas emot och hur problem som uppstår hanteras. När det gäller påståendet: *Det är tillåtet att kritisera projektet Modellskolan* råder delade meningar bland pedagogerna. 22 % instämmer helt, 26 % instämmer till stor del medan 34 % instämmer till viss del och 16 % instämmer inte alls (n49). När det gäller påståendet att: *De problem som har uppdagats vid utvärdering av projektet har tagits på allvar av projektledningen* är det bara 2 % som instämmer helt, 26 % instämmer till stor del, 42 % till viss del och 14 % instämmer inte alls (n = 42).

- Att praktisera en idé byggd på samarbete mellan högskola/skola – Modellskolan var ursprungligen en idé förankrad i teorier om hur man skapar en skola på vetenskaplig

grund och beprövad erfarenhet²⁰. Det fanns en tydlig teoretisk grund men i inledningsskedet fanns inte en konkret plan för hur hela denna idé skulle förverkligas och hur hela projektperioden skulle gestalta sig.

när dom meddelade att projektet skulle starta så det var klart att jag blev väldigt orolig och nervös kring det här för jag kände att jag har ingen erfarenhet av sådan här långa projekt med 96 välutbildade lärare med 550 elever och 1100 föräldrar plus morföräldrar [7].

Det behövs olika kompetenser för att sjösätta ett förbättringsarbete²¹. En av de intervjuade beskriver rollen som visionär och uppfinnare i Modellskoloprojektet.

Jag tror att jag har fått ganska mycket kritik för att jag är ganska osorterad och det var ingen ordning i början och så vidare och jag vet ju att det inte är min bästa gren ... när Anki Wennergren kom in ... blev det ordning på torpet. Hon kunde strukturera upp det hela utan att förvanska idéerna ... Jag tror nog att det var Wennergren och Lotta Johansson som egentligen räddade projektet ... jag är nog entusiastisk med devisen att det ordnar sig. Vi bygger det här flygplanet medan vi flyger så får vi se hur det bär. Jag behöver alltid sådana här stödsystem [7].

Pedagogerna har också varit viktiga som uppfinnare och tillämpare för att konkretisera projektidén.

jag tror att lärarna till slut ändå kunde förvandla den här bristen på erfarenhet till och med bristen på någon slags kompetens i det här till att - nej nu har vi startat det här projektet nu försöker vi göra det bästa tänkbara av det. Så att jag tror att det är en kombination men att dom tog över projektet och att ibland att det gick över stock och sten [7].

Några av de utmaningar som uppkommit i kontakten mellan akademien och skolpraktiken har med det akademiska regelverket att göra. Andra utmaningar är kopplade till högskolans brist på erfarenhet och kompetens att möta ett kompetensutvecklingsprojekt

²⁰ Kroksmark, T. (2014) Modellskolan – på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I T. Kroksmark (red.) *Modellskolan – en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*. Lund: Studentlitteratur.

²¹ Se olika roller i ett förbättringsarbete i till exempel Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelade skolor*. Lund: Studentlitteratur.

som Modellskolan. Det ställer stora krav på flexibilitet och en vilja att tänka och planera ”utanför boxen”.

En avsikt med projektet är att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisningspraktiken. Ett medel för att nå detta är att alla pedagoger skall avlägga examen på magisternivå i pedagogik. Ett av de problem som uppdagades vid projektets inledning var att inte alla pedagoger var behöriga för studier på avancerad nivå. Utmaningen blev att hitta en lösning som levde upp till de krav som akademien ställde på förkunskaper för att få börja studera på avancerad nivå men också kravet på att projektet skulle anpassa sig till högskolans administrativa rutiner för inrättande och utannonsering av kurserna. Beslut togs att bromsa projektet så att de som inte var klara att börja fick möjlighet att läsa ikapp.

Det var de som var gamla och erfarna pedagoger men de fick ett slag i ansiktet, så upplevde dom det. De fick slita hårt. De blev klara med sin c-artikel sedan fick de börja att skriva en b-uppsats Vi tjtade, var man godkänd på en c-uppsats kunde man inte då sägas vara färdig på B-nivå? Det var mycket diskussioner på högskolan också. Men det gick inte. Full fart och sedan broms [5].

Att inte vara behörig för studierna tog hårt på en del. *Skulle jag inte duga? Var inte min examen något värd?*[15]. Många av de intervjuade berättar hur starten på projektet på detta sätt blev en rivstart för en grupp av pedagogerna som på en termin läste in 10 poäng på C-nivå. De uppsatser som godkändes fick utstå skarp kritik från en rad akademiker utanför projektet.

vi både tvivlade på oss själva och på projektet och dom som ledde oss för dom som ledde oss det var ju dom som godkände oss. Jag satt och läste på en massa bloggar och alla möjliga människor som skrev om oss och jag har ingen aning om vilka dom var men det var ju professorer och andra människor då som ifrågasatta både Kroksmark och projektet i sin helhet. Det får jag säga att då tvivlade jag också och som person ja här kunde nytta av och det tyckte ju lärarna med - Vill vi vara med om något som man ska raljera över i framtiden ... sen blev det ju plötsligt svårare och vi har kuggats och fått göra om ... så då blev det en trovärdighet i projektet [5].

- Långsiktigheten: Projektets grundkoncept vilar på tanken att skapa en hållbar kompetensutveckling där alla deltar och erövrar kunskaper och verktyg för att möta de utmaningar som finns i den egna undervisningspraktiken. Flera pedagoger poängterade styrkan i att bedriva denna långsiktiga kompetensutveckling. *Grundidén är mer än okej... då jag har varit med om så många situationer då arbetsgivaren bara bockat av uppdraget att kompetensutveckla ...Sitter som individ och glöder som individ. Men ingen annan glöder då ingen annan varit med* [1].

Samtidigt är det många som upplever bristen på framförhållning vid genomförandet av projektet. Efter att projektet initierats var startsträckan kort innan det skulle börja implementeras. Många av de utmaningar som de intervjuade beskriver är exempel på brister i den långsiktiga planeringen. Flera uttalanden i intervjuerna visar också på hur både ”nyckelpersoner” och pedagoger varit övertygade om kraften i den grundläggande idén vilket lett till att de satsat utan tillgång till en långsiktig planering. *Vi hade Kroksmarks idé men vi visste ju inte vad det skulle leda till* [6]. Det fanns inte heller någon plan för hur hållbarhet skulle byggas in i projektet, *det här är också något som vi inte tänkte på - hur avslutar vi detta projekt? Hur ska det överleva?*[4].

Då intentionen från början har varit att alla ska delta under alla fem åren så upplever några av de intervjuade att det inte har funnits någon tydlig idé om hur kompetensutvecklingen ska ordnas för de som av en eller annan anledning inte är med ända till slutet. *Det är ju inte någon modellskola som jag riktigt är med på nu för dom som inte tar någon magister så tog modellskolan slut för två år sedan*[18]. *Det skulle ha funnits något kvar för dom som valde att inte skriva någon D-uppsats.*[14].

- Intensitet: Arbetsbördan under de fem åren har periodvis varit hög. De intervjuade pedagogerna delar in i de fem projektåren i den gemensamma och den individuella delen. Under de tre första åren lästes en rad kurser som byggde på mycket gemensamt arbete. Under de sista två åren arbetade lärarna med att individuellt eller i par färdigställa sina magisteruppsatser. Det är främst vid den inledande perioden och det sista årets arbete med magisteruppsatsen som de intervjuade talar om en orimlig arbetsbörda.

Så här i efterhand kan jag säga att det är ju stolligt. Arbetsinsatsen var inte lika stor dom första åren som vad det har blivit att ligga på den individuella nivå. Samtidigt det avtal vi gjorde när vi gick in i Modellskolan var ju att all kompetensutvecklingstid skulle få gå till modellskolan men så är inte fallet

dom plockar ju in det ena efter det andra. Varenda dag i juni och augusti det är ju nästan ingen dag som vi fått ta till modellskolan utan det är väldigt stora privata investeringar av tid i det här projektet ... och då är jag ju ändå intresserad av och tycker det är roligt att läsa [18].

Talet om tidsbrist är inte unikt för Ribbaskolan. En av de intervjuade säger sig ha mött diskussioner om hög arbetsbelastning på många andra skolor då den svenska skolan under de senaste åren levt under ett starkt reformtryck. *Där skulle jag ha velat haft flera referensskolor för att se vad som var vad när det gäller protesterna på arbetsbelastningen på Ribbaskolan* [6]. Flera av de intervjuade har svårt att förhålla sig till upplevelsen av tidsbrist. Några av de intervjuade beskrivs hur tiden för kompetensutvecklingen har beräknats och de tvivlar på att talet om en hög arbetsbelastning kommer att upphöra i och med vårterminen 2015. *Det är en ynnest att få en magisterexamen på betald arbetstid. Du behöver inte gå ner i tjänst. Du förlorar ingen inkomst. Tvärtom du får extra pengar. Så vänder man på det vilket flera har gjort så ser dom ju att det är en massa fördelar* [5].

Mot bakgrund av talet om intensitet och tidsbrist är det både viktigt och intressant att notera att det stora flertalet (88 %) i enkäten helt eller till stor del i påståendet att arbetstiden är väl använd.

- Kollegialt/individuellt: En av de intervjuade ger följande beskrivning av processen i projektet; *De första tre åren har det varit ett kollegialt projekt och de sista två åren har det varit ett individuellt* [18]. I många av intervjuerna lyfter man fram att det i praktiken har växt fram en motsättning i projektet mellan ett fokus på det kollegiala lärandet och satsningen på att var och en ska skriva en magisteruppsats. Alla de intervjuade pedagogerna värdesätter de första tre årens kollegiala lärande. Många är samtidigt tveksamma till de två årens fokus på det individuella arbetet med magisteruppsatsen. En av de intervjuade beskriver övergången mellan det kollegiala och det individuella projektet som ett slut på Modellskolan. *Om någon frågar mig i dag vad är modellskolan i dag då skulle jag säga att det är en handfull människor som försöker gå upp med en D-uppsats* [14].

Att uppmärksamma i det fortsatta arbetet: Vad vi här har lyckat fånga är bara något av den beprövade erfarenhet som aktörerna i projektet har erövat. Det finns mycket att vinna på

att närmare studera de inblandades skilda uppfattningar om projektets utmaningar. Här finns viktiga lärdomar både för Ribbaskolans fortsatta förbättringsarbete och för skolutvecklingsforskningen i stort. Vår korta redovisning av projektets utmaningar visar att satsningen på ett kollegialt lärande är viktigt för pedagogerna. Att kompetensutvecklingen vänder sig till alla upplevs också som en framgångsfaktor. I planering och genomförande fordras dock en bättre framförhållning.

Utifrån erfarenheterna av modellskoleprojektet på Ribbaskolan finns en rad praktiska frågor att beakta både för skolor som vill lära sig något av Ribbaskolans förbättringsarbete och för Ribbaskolan fortsatta planering. Här följer några av de frågor vi ser som viktiga: Hur skapas möjligheter för alla att delta i kompetensutvecklingen? Vilken flexibilitet finns? Vilka möjligheter finns det att individualisera utan att tappa projektets grundläggande idé? Kan deltagarna ha olika studietakt? Kan det finnas en light-version för de som, av olika anledningar inte kan delta fullt ut? Hur ordnar man så att personer kan ansluta sig efter hand?

Modellskolan syftar till att skapa verktyg med vilka skolan kan driva ett långsiktigt förbättringsarbete. Därför behöver planeringen också syfta framåt. Hur institutionaliseras det nya som pedagogerna har lärt? Och vad ska institutionaliseras? Hur kan de olika rollerna i ett förbättringsarbete utnyttjas så att det fortsatta arbetet behåller både visionärer, uppfinnare, målhävare, pådrivare och kvarhållare? Hur kan inflytandet över den fortsatta förbättringsprocessen stärkas?

Upplevelser av hög arbetsbelastning och tidsbrist är svåra att handskas med. I projektet har det lagts ned kraft på att rama in den tid som finns till förfogande. Intensiteten i projektet har skiftat över tid. Under vissa perioder har tiden varit för knapp för några medan den för andra kanske har varit väl tilltagen. I perioder av intensivt skrivande på en masteruppsats krävs mer sammanhängande tid. I en organisation som skolan är det svårt att skapa en flexibilitet i tidsanvändningen. Svårigheterna ligger i kärnverksamheten men till delar också i traditionen.

Den tolkning vi göra av de utsagor vi fått i intervjuer och enkäter är att akademien (här HLK) behöver vara bättre rustad att möta kraven på avancerad kompetensutveckling från förskolor och skolor. Den svenska skolan lever med kravet att driva en verksamhet som vilar på vetenskap och beprövad erfarenhet. När skolor vänder sig till universitet och högskolor förvänta de sig att få hjälp med att utveckla den vetenskapliga kompetensen. När ett arbete

planeras och genomförs så behöver högskola och skola möta varandra som med respekt och som jämbördiga parter. Vi kan inte avgöra i vilken utsträckning detta respektfulla samarbete har rått i modellskoleprojektet då vi inte har gjort en undersökning där flera aktörer inom HLK har fått komma till tals. Från vårt material kan vi dock konstatera att deltagarna i modellskoleprojektet uppfattar att det funnits brister i kommunikationen.

Värdering av projektets form och innehåll

Synpunkterna på Modellskoleprojektets form och innehåll är viktiga som underlag för planeringen av Ribbaskolans fortsatta förbättringsarbete. I enkäten fick pedagogerna bedöma aktiviteterna i projektet från Mycket meningsfullt till Helt meningslöst. Resultatet visar att aktiviteterna genomgående har varit uppskattade. Få aktiviteter värderas från ganska meningslösa till helt meningslösa. Den enda som avviker från den generellt positiva inställningen är handledning. I detta kapitel går vi igenom de uppfattningar som framkommer i intervjuer.

Helheten; Flera av de intervjuade poängterar att det är den helhet som de olika delarna ingår i som är styrkan i projektet. När de intervjuade talar om de olika aktiviteterna så sätter de ofta dem i samband med strävan att utveckla en skola på vetenskaplig grund. Varje aktivitet åtföljs av en instruktion som är tänkt att leda till att aktiviteten blir ett fördjupat lärande. Som till exempel: I seminarierna ska läsloggsskrivande vara en hjälp att fördjupa förståelsen för den input man fått och i skuggningen ska fokuseringen på ett utvecklingsområde vara en hjälp att fördjupa. Syftet med handledningen har varit att skapa ett forum för pedagogernas autentiska frågor som rör arbete med eleverna.

handledningen ska ju handla om sådana här kritdammsbeställningar som nu ska jag berätta när jag har gjort något riktigt bra i klassrummet och så ska dom andra kollegorna inte sitta där och syra till och tycka eller man ska kunna säga att många gånger när jag kommer i klassrummet att det här att jag känner mig väldigt obekvämt, jag kan inte det här. Du vet dom här riktigt svåra lärarfrågorna som man nästa aldrig pratar om [7].

Litteraturläsning och litteraturseminarier: Främst under de första två kurserna bearbetades litteratur och föreläsningar i seminarier Både litteraturläsningen, föreläsningarna och seminarierna värderas av de allra flesta som viktiga inslag. Seminarierna gav viktig input till

det egna lärandet och gynnade också ett kollegialt lärande då det är ett sätt att samtala om pedagogik på ett strukturerat sätt. Det var till exempel *intressant att prata om lärande i olika åldrar*[14]. Här har kravet på allas deltagande varit viktigt. *Det är det som gör att det blir en skillnad på skolan. Är det bara några stycken så blir det inte samma genomslagskraft* [17]. Det fanns en ovana att föra samtal med syfte att bättre förstå en text eller en föreläsning. Pedagogerna skötte själva seminarierna men hade fått uppgift att föra läsloggar som underlag för samtalen. I de flesta grupper fungerade detta bra.

Och jag tycker också att det är en liten del i hur man blir en vetenskaplig skola eller en skola på vetenskaplig grund för ska man ta in forskning för det har vi ju gjort i flera flera år på alla skolor i det här landet men att komma ett steg längre det är att veta hur man angriper litteraturen [5].

I de grupper som hade svårt att hålla fast vid en struktur i samtalen och där deltagare var dåligt pålästa blev samtalen inte alltid så givande.

Hur går ett seminarium till? Det fick ju dom dra som hade en idé. Vi hade för lite lärarstöd i början. Från högskolan kom man ut och hade lite föreläsningar men seminarierna försöka klara själva och det är klart hade man inte haft detta förut och inte van att läsa den här typen av texter då finns det ju en risk att det inte blir så mycket med samtalen. Man har läst vad man har läst men man det inte hur man ska angripa det ... Nej det var för ostrukturerat ja med tanke på att så många var ovana ... nivån var nog inte så jättehög [15].

Skuggning och filmning: Två uppgifter var att lärarna skulle lära sig att använda skuggning och filmning som verktyg för att öka kunskapen om det egna handlandet i lektionssituationen. En majoritet av lärarna var positiva till både dessa metoder. *Vi skuggade och filmade varandra och allt detta lyfte de pedagogiska frågorna och då hade jag önskat att det hade funnits kvar och att det hade funnits kvar för alla yrkeskategorier, fritidspedagoger och förskollärare också* [14]. Två lärare jämförde skuggningen och filmningen med det dubbla lärarskapet som tillämpas på vissa lektioner. Att vara två i klassrummet var därför inte något alldeles nytt för dem *mer än att man vid skuggningstillfället valde att studera en grej och lyssna speciellt efter något. Det var bra att kunna fokusera en sak i taget* [18].

I skuggningen skulle lärarna agera ”kritiska vänner”. Några upplevde detta som en svår uppgift. *Ibland kan det vara svårt att fråga varför gjorde du så där utan att det låter som att*

det är något fel i det eller något anklagande [19]. Flera beskriver att det utvecklades ett klimat bland de närmaste kollegerna som gör att uppgiften som kritisk vän inte längre är hotfull. Två av de intervjuade lärarna säger att skuggningen och filmningen var de bästa verktygen för att få syn på sitt eget agerande i klassrummet men att metoderna inte fungerar om det inte finns tillit. De beskriver att det fanns kolleger som upplevde det som kränkande att någon annan skulle komma in i klassrummet, *ska någon annan bedöma mig men man kan ju också se att man ska inte bedöma utan man ska förbättra. Det beror på vilken inställning man har. Där ser man också att någon som arbetat väldigt länge inners inne är väldigt osäker* [15]. Flera lärare påpekar att det krävs ödmjukhet för att kunna vara en ”kritisk vän”.

En lärare reflekterar över skuggning, så som den presenterats i projektet, som en maktrelation där någon ska sitta längst ned i klassrummet och kritiskt granska en kollegas agerande. Läraren jämför det med det dubbla lärarskapet. Dubbelt lärarskap bygger på att det är två lärare på en lektion och båda har ansvar för situationen. Den intervjuade upplever att det i det systemet är lättare att utan prestige byta tankar och idéer om de situationer som uppstår under en lektion.

Några jämförde filmningen och skuggningen och säger att det går att få kunskap om det egna agerandet med båda dessa metoder men att filmningen är att föredra. *Det var minst lika intressant att titta på sig själv och vad man gör till skillnad mot vad man tror att man gör. Det är ju inte alltid det är samma sak. det kanske var ännu mer intressant än att man upptäckte dom hos kollegorna. Det var hårt* [18].

Handledning: Det finns en rad skiftande synpunkter på handledningen och det fanns tidigt en medvetenhet om att detta inslag ifrågasattes av många. *Från början tyckte dom att den var obekvämt tror jag och den var onödig ... ”ska vi sitta här och tjafsa och prata och vända ut och in på oss själva”* [7]. Flera såg inte handledningens funktion i projektet.

Men tycker jag att vi körde problemlösning hela tiden och jag kände att till slut blev då så här att vad har jag för problem nu? Att vi hade nog behövt något annat än bara problemlösning också. Vi kanske hade behövt lite framåt hur vi visade vår professionalitet och står upp för vår verksamhet. Lite hjälp på traven [19].

Det finns ingen enhetlig uppfattning av nyttan med att handledningen genomfördes i mixade grupper. Handledningen var obligatorisk men det var ändå svårt att hålla ihop grupperna då

deltagare, av olika anledningar, uteblev. De intervjuade säger att deltagare i grupper där deltagarna ”köpte” handledningskonceptet, handledaren fick legitimitet och deltagarna kom till handledningstillfällena så att det uppstod en kontinuitet var nöjda.

bra att man fick sitta ner och alla fick ta upp ett dilemma som diskuterades så man kunde lära sig av sina kolleger att du ser det mer från elevperspektivet medan du ser det mer från lärarperspektivet och du ser det ur organisationsperspektivet. Och det är intressant att ens kolleger kan tänka utifrån så många olika vinklar och att det är därför som du gör så [20].

Några berättar hur de ändrat inställning och i efterhand kan se vilken hjälp de har haft av att få ett redskap för samtal om didaktiska problem och glädjeämnen. Andra upplever att handledningen alltid *hängde lite utanför* [14].

Efter två och ett halvt år avslutades handledningen med utbildade handledare från HLK. Meningen var då att lärarna hade lärt sig en handledningsmodell så att de skulle kunna driva handledningen vidare på egen hand.

är den någonstans vi fick prata profession så var det ju på handledningen för där var det ju våra frågor som vi fick lyfta om vår verksamhet. Och jag tycker att den fungerade bra så länge vi hade en extern handledare sen tycker jag att det föll helt platt. Vi försökte men det ger inte samma. Vi klarade det inte i vår grupp i alla fall [19].

I några arbetslag fungerade detta inledningsvis under förutsättning att det fanns någon eldsjäl som hade kunskap om handledning och var villig att ta på sig handledarrollen.

Undersökningar i den egna verksamheten

Många uppgifter har byggts på studier av den egna verksamheten som filmning och skuggning men också intervjuer med elever och undersökningen i anslutning till magisteruppsatsen.

Elevintervjuer har till exempel blivit ett vanligt inslag i rektors arbete.

När pedagogerna i intervjuerna beskriver och värderar aktiviteterna i projektet så är det få som tror att magisteruppsatsen kommer att bidra till att de blir bättre lärare. Det är då själva det akademiska skrivandet som upplevs inte bidra till kompetensutveckling.

jag känner att jag inte vill gå in i forskarvärlden. Där släppte vi kontakten med implementeringen i klassrummet. Det var jätteintressant det vi gjorde vi intervjuade elever om problemlösning i matematik, vi fick reda på massor av eleverna hur dom såg på det där med grupsammansättning. Där hade jag velat sluta. Ämnet var jätteintressant och samtalen med eleverna var jätteintressant men nu när jag utifrån vetenskapssammanhang ska få ner detta till att bli en vetenskaplig uppsats som ska examineras och bedömas utifrån dom kriterierna så känner jag att NEJ det här ger mig inte någonting. Det är bara en massa slit [20].

Flera pedagoger säger att de tror att de blir bättre lärare genom sina undersökningar men att de skulle vilja se dem som utvärderingar och ändå känna sig som ”forskande lärare”.

Det finns många synpunkter på vikten av att läsa fram till en magisterexamen. Utvärderingen genomfördes när lärarna var inne i slutskedet av rapportskrivandet och flera berättade att det var nu de upptäckte *att dealen är dålig med tid som man är beredd att släppa till. Sex timmar i veckan det är inte ens kvartsfart. Det går ju att hanka sig fram på lägre nivå för att läsa till ett litteraturseminarium det kan du styra själv och du kan läsa en artikel i taget och läsa och sammanfatta om du har en timma ledig hemma. Men det är nu som tiden inte förslår* [15]. För att skriva behövs sammanhängande tid

Att uppmärksamma i det fortsatta arbetet: Aktiviteterna som ingått i projektet, från studier vid högskolan till skuggning, filmning, läsning av och diskussioner om forskningslitteratur och föreläsningar upplevs genomgående som värdefulla. Det gäller både de pedagoger som studerar vid högskolan och de som avbrutit studierna eller inte studerat alls. Det finns ett starkt stöd för att fortsätta med flera av dessa aktiviteter. Dock med pedagogernas tydliga reservation att det måste ges tid att tillämpa de lärdomarna som erövrats i praktiken. Två inslag upplevs inte upplevs lika meningsfulla är handledning och att skriva magisteruppsats. Det finns också ett behov av att ”bredda” kompetensutvecklingsinsatserna till att omfatta även ämnesfördjupning och utbyte med kollegor vid andra skolor.

Lärarna vid Ribbaskolan är positiva till att genomföra undersökningar i den egna verksamheten men de är samtidigt kritiska till de krav som ställs vid dokumentationen och granskning av dessa undersökningar. För att de senaste årens arbete vid Ribbaskolan ska komma till nytta behöver såväl lärarnas fackföreningar som högskolans personal uppmärksamma de lärdomar som där dragits där. Detta behöver komma till stånd en grundläggande diskussion om innebörden av det politiska beslutet om att skolans verksamhet ska vila på vetenskap och beprövad erfarenhet. Tolkas detta som att skolans personal ska ta del av forskning om skola och lärande som utförts av disputerade forskare och att skolans personal ska omsätta denna forskning i praktiken så är relationen mellan vetenskap och praktik enkel och klar. Lärarna konsumerar sådant vetande som någon annan har producerat. Skulle förhållandena vara så enkla så kan fackföreningarnas insatser begränsas till att förhandla fram rimlig tid för lärares konsumtion av det som vetenskaparna producerar.

Vi bedömer att erfarenheterna från försöket i Gränna pekar på att ett betydligt mer komplicerat samspel behöver komma till där högskolan behöver fundera över sina insatser liksom de fackliga föreningarna. Verksamheten i skolan ska bedrivas på vetenskaplig grund och på beprövad erfarenhet. För att bepröva erfarenheter i den egna praktiken behöver lärare behärska sådana metoder som används inom vetenskap. För att bepröva erfarenhet behöver lärare tänka igenom det som ska prövas innan man prövar det. Man behöver inte lägga upp vetenskapliga experiment, men man behöver skapa jämförelser mellan olika sätt att bedriva praktik och kunna bestämma sig för hur man vill värdera utfallen mellan de olika sätten att undervisa, använda läromedel, variera scheman eller vad det är som ska prövas. För att klara av denna uppgift behöver många lärare ta del av de metoder för att skapa kunskap som högskolan lyfter in i sina kursutbud för dem som lär sig att forska. Det är många lärare som behöver hjälpas åt för att bepröva erfarenhet. Några av dem kan behöva utbilda sig till att verka som forskare. Men det stora flertalet lärare, som fackföreningarna har att företräda, behöver få bra kunskaper om hur man går till väga för att vara med att bepröva erfarenheter. Här behöver fackföreningarna ställa tydliga krav på utformningen av kompetensutbildningen så att den blir sådan att den såväl tränar lärare att vara medskapare när erfarenheter beprövas som att denna tid i sig används just för planerad prövning av erfarenheter.

När man ser processer för att få till stånden vetenskaplig grund och att bepröva erfarenhet i ett vidare perspektiv och som i projektet modellskolan ser att lärare behöver få tag i kunskap för att bli forskande i den egna praktiken så behöver högskolan anpassa sig till de behov som

finns i skolan. Lärarna på Ribbaskolan reagerade till exempel på att det kollegiala lärandet upphörde i och med att studierna inriktades mot en magisterexamen. Lärarna beskriver att de fått information om att förutsättningen för att få ta ut en magisterexamen är att uppsatsen skrivs individuellt. De som ändå valt att skriva i par tror att de kommer att få ett intyg på genomförd kurs. För att möta skolans behov av lärare som är kunniga i att forska i den egna verksamheten behöver högskola och skola mötas som jämbördiga parter. Högskolan behöver utvecklas mer flexibla lösningar på sitt sätt att examinera så att lärare inte upplever att de krav som ställs på dokumentationen och examinationen inte är anpassad till den situation lärarna befinner sig i. En sådan flexibilitet kan till exempel skapas när högskolan inom sig har diskuterat igenom sådana frågor som: När fler lärare behöver skriva en undersökningsrapport tillsammans – hur kan vi leva upp till kravet på individuell prövning? Kan en undersökningsrapport med intressant innehåll ha en reflekterande bilaga där de lärare som gjort undersökningen ”självdklarar” sina tankar kring undersökningens metodik och kan sådana självdeklarationer användas för examinationen vid högskolan? Högskolan arbetar enligt sin tradition så att en vetenskaplig rapport som leder till examen utsätts för kritisk prövning antingen av studiekamrater eller helst av någon som legitimerad forskare. Kan högskolan göra på ett annat sätt när det gäller granskningen av lärares undersökningar? Oppositionen kan till exempel göras av lärare från andra skolor som kan bedöma tillförlitlighet och generaliserbarhet med hjälp av sina egna kunskaper och erfarenheter? För att det gigantiska omställningsarbetet att få skolans verksamhet att vila på vetenskap och beprövad erfarenhet behöver lärare en lightversion av en magister eller masterexamen. Flera lärare på Ribbaskolan har gått upp med sina magisteruppsatser inom projektets ram. Alla lärare på en skola behöver inte heller ha en magisterexamen. Men alla lärare behöver kunskaper om innebörden av att bedriva en verksamhet som vilar på vetenskap och beprövad erfarenhet och universitet och högskolor har kunskaper inom detta område. Därför behöver akademien möta behoven från skolan av att få ta del av denna kunskap utan att kravet då är att anpassa sig till ett system som inte motsvarar skolans behov²².

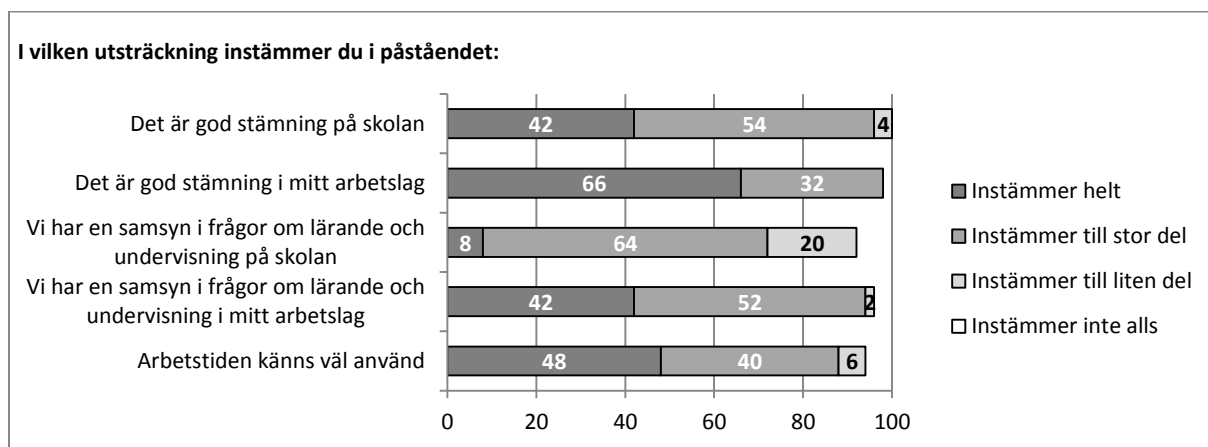
Förutsättningar för det fortsatta förbättringsarbetet

När Ribbaskolans personal ska planera för det fortsatta förbättringsarbetet behöver de tydliggöra förutsättningarna för detta arbete. Förutsättningar rör både individ- och systemnivå.

²² Hela denna reflektion över de krav och utmaningar som möter både högskola och fackföreningar när de ska bidra till utvecklingen av en skola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet har växt fram i samtal med Mats Ekholm.

Till exempel vilka pedagoger som arbetar på skolan, deras inställning till eleverna och rollen som pedagog, skolledarnas legitimitet och förmåga att inspirera och organisera för utveckling, den kommunala skolledningens stöd och de förändringskrav som ställs på skolan från central politisk nivå. I både enkät och intervjuer har vi ställt frågor som kan ge en bild av pedagogernas uppfattning om skolans arbetsklimat, de normer som råder samt möjligheten till inflytande²³. Detta ger naturligtvis bara en inblick i de förutsättningar som råder vid planeringen av skolans fortsatta arbete men vår förhoppning är att redovisningen ändå ska ge inspiration att undersöka flera aspekter av de rådande förutsättningarna som grund för en långsiktig utvecklingsplan.

Synen på skolans arbetsklimat: Med de frågor vi ställt till skolans personal kan vi bara ge några glimtar av lärarnas uppfattningar om skolans arbetsklimat och de normer som råder. Pedagogerna har i enkäten fått ta ställning till stämningen på skolan och i arbetslaget. Om det råder samsyn i fråga om lärande och undervisning och om de anser att arbetstiden känns väl använd (figur 11).



Figur 11. Pedagogernas bild av arbetsklimatet på skolan. (n = 50, 49, 46, 48,47).

Av pedagogernas svar framgår att det är god stämning på skolan och framför allt i arbetslagen. Mot bakgrund av att pedagogerna både, i intervjuer och i kommentarer i enkäten, ofta återkommer till att de upplever tidsbrist är det värt att notera att det stora flertalet (88 procent) instämmer helt eller till stor del i att arbetstiden är väl använd.

²³ Utsagorna har hämtats från Granström, K. (2006) *Dynamik i arbetsgrupper*. Lund: Studentlitteratur som hänvisar till Dixons forskning om ett fungerande möte och Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Karlstad University Studies 2000:23.

Samsyn om lärande och undervisning: Det framgår att pedagogerna anser att det helt eller till stora delar finns en samsyn om lärande och undervisning (figur 11). Även i detta fall gäller det i större utsträckning i arbetslaget (94 %) än för skolan som helhet (72 %). Det är också en betydligt mindre andel som instämmer helt (8 %) när det gäller samsynen om lärande på skolnivå. Detta kan ha sin grund i det faktum att pedagogerna beskriver att det inte har funnits så mycket tid för utbyte över arbetslags-, stadiе- och verksamhetsgränser de senaste fem åren.

Att det finns en samsyn när det gäller pedagogiska frågor bekräftas av ett frågebatteri där pedagogerna ombads att svara både vad de själva anser att man bör/inte bör och vad de tror att flertalet kollegor anser. Resultatet visar att man är helt (100 %) överens om att man bör: *Samtala om pedagogiska och didaktiska frågor, Tala med varandra om hur man ska stödja barn/elever, Planera inslag i undervisningen gemensamt, Berätta om lyckade undervisningsförsök och Ta del av ny forskning*, Resultatet visar också att man har god kännedom om vad kollegorna anser om dessa frågor.

Med mycket få undantag råder det även en samsyn om att man bör: *Jämföra sina olika sätt att undervisa och Berätta om misslyckade undervisningsförsök*. Det som är en skillnad när det gäller dessa påståenden är att pedagogerna i något större utsträckning än vad som verkligen är fallet, tror att det bland kollegorna finns de som anser att man inte bör göra detta. Det kan finnas anledning att fundera över vad det är som har skapat den bilden. En förklaring kan vara att det finns en skillnad i vad man anser att man bör och vad man faktiskt visar i praktiken. Även om en stor andel (78 %) av pedagogerna instämmer helt eller till stor del i påståendet att *Vi prövar olika sätt att utveckla innehåll, arbetssätt och metoder i undervisningen* och drygt hälften (52 %) instämmer helt eller till stor del i att *Vi analyserar tillsammans orsakerna till våra framgångar respektive misslyckanden i undervisningen* (figur 12) så är det inte i närheten av den hundra procentiga uppslutning kring motsvarande påståenden som handlar om vad man bör göra.

Synen på barns och elevers delaktighet och inflytande: Det råder stor samsyn när det gäller att man bör: *Låta barn/elever delta i planeringen av innehåll och arbetssätt i undervisningen, Låta elevernas erfarenheter ligga till grund för planeringen av undervisningen samt Fråga efter barns/elevers respons på undervisningen*. Det är bara enstaka pedagoger som har en avvikande uppfattning alternativt tror att kollegorna inte delar deras egen. Att det finns en så överväldigande samstämmighet bland pedagogerna om att göra eleverna delaktiga i

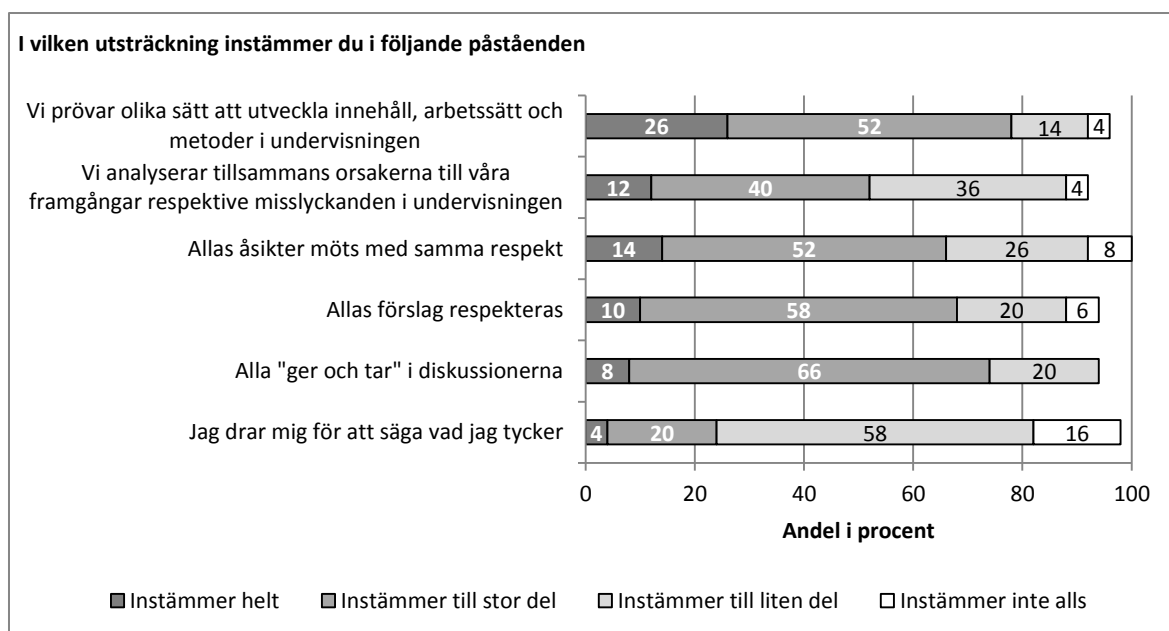
undervisningen är intressant med tanke på den bild eleverna ger av möjligheten att påverka innehåll och arbetssätt. Det är bara drygt hälften av eleverna (55 %) som anser att alla eller de flesta lärarna låter dem påverka *hur* de ska arbeta och bara en tredjedel (32 %) som anser att det gäller möjligheten att påverka *vad* de ska lära sig (se Figur 8).

I en av enkätfrågorna ombads pedagogerna i årskurs 8 ta ställning till en rad påståenden om orsakerna till att elever i årskurs åtta i kommunens brukarenkät 2013 och 2014 varit mindre nöjda med inflytandet över arbetet i skolan. På påståendet: *"Vi låter inte eleverna vara delaktiga i planeringen av arbetet i skolan"* svarade sju av de 23 berörda pedagogerna (30 %) att de instämmer till stor del och tolv att de instämmer till liten del (52 %). Fyra valde alternativet instämmer inte alls. Resultatet visar att lärarna är medvetna om att det finns brister när det gäller elevinflytandet. I likhet med den slutsats som drogs ovan är det inte alltid det lärare vill och anser att man bör som blir synligt i handling.

Normer i teori och praktik: Några påståenden i frågebatteriet avsåg de normer som råder i kollegiet. Även i dessa fall finns en stor enighet. Med få undantag anser pedagogerna att man bör *Eftersträva att uppmärksamma det som är positivt hos sina kollegor, Vara självkritisk och öppen för att ompröva sina egna åsikter och Be den som är upprörd att öppet uttrycka sina känslor*. Dessa normer tyder på öppenhet.

Det verkar dock finnas en gräns för öppenheten vilket kommer till uttryck i bedömningen av om man bör *Ifrågasätta varandras sätt att undervisa om vi anser att det strider mot forskning och/eller beprövad erfarenhet* samt om man bör *Undvika oenighet och konflikter*. Åtta pedagoger har svarat att man inte bör *ifrågasätta varandras sätt att undervisa* och de tror också att det är en uppfattning som kollegorna delar. Det är också det påstående som flest (7) har valt att inte ta ställning till. 31 pedagoger anser att man bör *undvika oenighet och konflikter* och 25 av dessa tror att kollegorna delar denna uppfattning. Detta resultat kan tolkas på olika sätt. Det kan antingen handla om att man i ett öppet klimat undviker oenighet och konflikter genom att man lyfter upp och hanterar eventuella problemen. Om klimatet är mindre öppet kan det handla om att "locket läggs på".

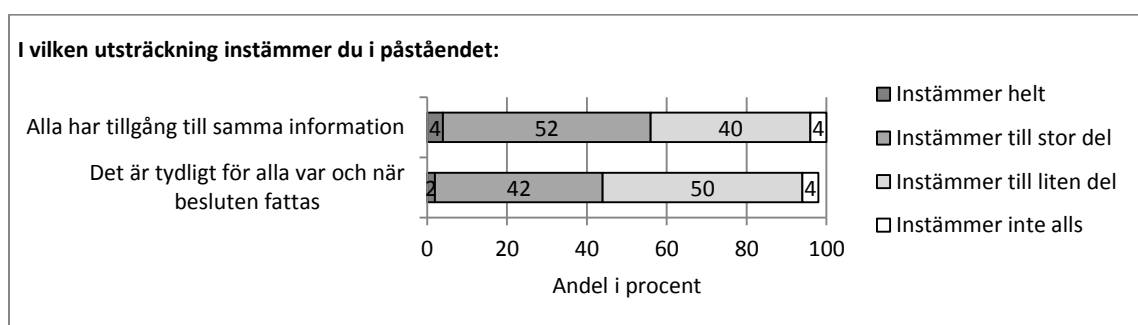
Att öppenheten inte är en alltigenom fungerande norm blir synlig i det frågebatteri där pedagogerna ombeds svara på hur det är i praktiken (figur 12).



Figur 12. Pedagogernas bild av de normer som gäller i personalgruppen. I syfte att förtydliga figuren anges (n 0 48, 46, 50, 47, 47, 49).

Ungefär en fjärdedel av pedagogerna anser inte att åsikter möts med samma respekt eller att alla förslag respekteras. Lika många drar sig för att säga vad de tycker och nästan lika många (20 procent) instämmer bara till liten del i att alla "ger och tar" i diskussionerna.

Möjlighet till inflytande: Möjligheten till inflytande är lika viktigt för pedagoger som för elever. Det är både en demokratisk rättighet att kunna framföra synpunkter och att dessa tas på allvar. Det är också för pedagogerna en motivationsfaktor. I enkäten ställdes två frågor för att en bild av pedagogernas uppfattning om tydligheten i skolans beslutssystem (figur 13).



Figur 13. Pedagogernas bedömning av hur delar av kommunikationssystemet fungerar på skolan. I syfte att förtydliga figuren anges (n = 50 respektive 49).

Resultatet av enkäten behöver inte med nödvändighet innebära att information inte ges eller att det inte finns en tydlig beslutsordning. Det är upplevelsen av att det är så som kan skapa

osäkerhet i personalgruppen. I intervjuerna beskrivs skolans beslutsvägar som enkla i betydelsen tydliga. Ett viktigt forum där skolledare och representanter för skolans pedagoger träffas är (SKUGG). *Uppgiften är att ta upp information från SKUGG och att ge den till arbetslaget och få igång diskussioner om vissa ämnen som ledarna tycker att vi behöver diskutera i arbetslagt* [12]. Skolutvecklingsgruppen beskrivs alltså som en informationskanal där arbetslagsledarna blir informationsbärare mellan arbetslag och skolledning. SKUGG:s uppgift har inte varit att ansvara för Modellscoleprojektet. Ansvaret har i stället legat på en projektgrupp med representanter för projektets olika intressenter. Det finns stora förhoppningar om att SKUGG ska utvecklas till en grupp med ansvar för utvecklingsfrågor. *Jag ser den inte som en utvecklingsgrupp i dag, jag är ledsen. Här skulle jag vilja ha lite mer konstruktivt att vi jobbar med en sak som till exempel vad vi ska göra till hösten* [20].

Att uppmärksamma i det fortsatta arbetet: Beskrivningen av arbetsklimat och normsystem är delvis motsägelsefullt. Arbetsklimatet beskrivs som mycket gott och det finns en nästan hundra procentig samsyn i att man ska agera på ett sätt som präglas av öppenhet och samverkan. Resultatet av de frågor som handlar om vilka normer för kollegialt umgänge och utbyte som är synliga i praktiken ger emellertid en något annorlunda bild. Detta kan tolkas som att det finns en insikt och en vilja att hantera frågor på ett visst sätt, men att detta, för att det ska bli en del av det egna handlandet, kräver just det som pedagogerna själva efterfrågar i stor utsträckning – tid att omsätta nya lärdomar i praktiken. Vad detta konkret innebär och hur detta kan göras till en kollegial angelägenhet behöver diskuteras i personalgruppen.

Ett område inom vilket det är särskilt tydligt att det finns en skillnad mellan ord och handling är barns och elevers delaktighet och inflytande. Det råder stor samsyn i pedagogernas beskrivning av hur de, i teorin, ser på detta medan det inte är alls lika många av pedagogerna som ”vänder blicken inåt” när det gäller att utifrån praktiken förklara varför eleverna inte upplever det inflytande som pedagogerna anser att de ger dem. Det vi vill rekommendera skolan i det fortsatta utvecklingsarbetet – vilket vi tidigare nämnt i anslutning till elevenkäten – är att frågan om barns/elevers delaktighet och inflytande lyfts i samtal både inom kollegiet och tillsammans med eleverna. Vad innebär inflytande för eleverna? Vad är det för inflytande lärarna menar att eleverna har? Vilket friutrymme finns för eleverna att både ta ansvar och utöva inflytande? Vilket ansvar är eleverna beredda att ta? Vilken inflytande kan och vill lärarna ge till eleverna?

Vi rekommenderar också att man tillsammans på skolan ser över pedagogernas möjlighet till inflytande över skolans utveckling. Att beslutet om projektet genomfördes top-down är alla intervjuade ense om. Skillnader finns i uppfattningen om det var nödvändigt att initiera projektet på detta sätt. En av det intervjuade säger att i implementeringsfasen har projektet utvecklats till att bli ett *bottom-up för nu ägs projektet av lärarna där ute det är inte politikerna som är där ute och sniffar dagligen och kommer med nya beslut och nya beslut* [7]. Utan att vi vill uttala oss om ifall det hade varit möjligt att erbjuda ett större inflytande i det aktuella fallet, så har det med stor sannolikhet påverkat projektet negativt att en stor andel av pedagogerna inte upplevt att de har varit delaktiga i den utsträckning som de hade önskat. Finns det en parallell mellan elevernas upplevelse av brist på inflytande i undervisningen och lärarnas upplevelse av brist på inflytande under implementeringen av projektet? Har lärarna haft möjligheter till inflytande över arbetet inom ramarna för projektet genom att de har kunnat påverka de frågor som diskuterats, problemområden som ska undersökas och nivån på den egna insatsen? Om svaret är att detta varit möjligt så blir slutsatsen att det ändå inte upplevts tillfredställande. Tittar vi på lärarnas synpunkter på skolans beslutssystem så kan en tolkning av pedagogernas bedömning av de två påståendena som redovisas i figur 13 vara att det finns en otydlighet vad gäller besluts- och informationsvägarna på skolan. En annan tolkning är att dessa vägar är enkla och tydliga men att en del pedagogerna upplever att deras synpunkter inte beaktas eller att de inte är nöjda med de beslut som fattas. Vi rekommenderar att liknande frågor som ställs i anslutning till elevernas upplevelse av brist på inflytande också ställs i personalgruppen. Vad innebär inflytande för pedagoger och skolläda? Vad är det för inflytande beslutssystemet ger möjlighet till? Vilket friutrymme finns för pedagogerna att både ta ansvar och utöva inflytande över? Vilken inflytande kan och vill pedagogerna ha? Hur möter den nuvarande organisationen de synpunkter som kommer fram?

Institutionalisering?

Det är svårt att driva skolutvecklingsprojekt som skapar förändringar i barns och elevers lärmiljö, det konkreta arbetet med barnen i förskolegruppen eller eleverna i klassrummet. Ett konkret exempel är utvärdering av ett stort nationellt skolutvecklingsprojekt i Norge, *"Kunnskapsløftet - fra ord till handling"*²⁴. Som hjälp att förstå diskrepansen mellan till synes ambitiösa projektplaner och små effekter på elevers lärande användes begreppen

²⁴ Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., & Söderström, Å. (2010). "Kunnskapsløftet - fra ord till handling" Slutrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling. Oslo: Fafo och Karlstads Universitet, Fafo-rapport 2010:01.

medelsituerade förbättringsstrategier och målsituerade förbättringsstrategier. Den medelsituerade strategin syftar till att verka genom ett medel – till exempel insatser för att förbättra samarbetet mellan lärare i arbetslagen (medlet) med syfte att förbättra lärarnas undervisning och därmed också elevernas resultat (målet). Den målsituerade strategin syftar till att verka i eller mycket nära den situation som ska förbättras. Om det är undervisningen som ska förbättras för att därmed öka elevernas resultat så blir en målsituerad strategi till exempel att intervjua elever om deras sätt att tänka om lärande och undervisning och använda resultatet av dessa intervjuer som underlag för förbättringar. I utvärderingen av Kunnskapsløftet - fra ord till handling visade det sig att medelsituerade förbättringsstrategier var mindre framgångsrika när det gällde förbättringen av elevers lärmiljö.

När vi betraktar Modellscoleprojektet med hjälp av dessa begrepp kan vi konstatera att många av de aktiviteter som genomförts under projektperioden är exempel på målsituerade förbättringsstrategier. Filmningen som har lett till reflektioner över det egna handlandet i klassrummet. Skuggningen som lett till reflektioner över både det egna och kollegers sätt att undervisa. Undersökningar i den egna verksamheten som exempelvis intervjuer med elever om lärande och undervisning. Vi bedömer att det finns stor uppslutning bland pedagogerna på Ribbaskolan att fortsätta använda dessa metoder i det fortsatta förbättringsarbetet. Nedan följer i listform synpunkter på vad som nämns som viktigt ingredienser i det fortsatta förbättringsarbetet:

- ✓ **En kompetensutveckling nära undervisningspraktiken** Detta är något som alla vill värna också i fortsättningen. Konkreta metoder är de målsituerade strategier som nämns ovan.
- ✓ **Kollegialt lärande:** Lärarna uppskattar det kollegiala lärandet som utmärkte de tre första projektåren.
- ✓ **Forskning i den egna verksamheten:** Det är viktigt att fortsätta arbeta för att lärarna utvecklar förmågan att beforska den egna verksamheten men att skriva en magisteruppsats ses inte som ett viktigt krav i det fortsatta förbättringsarbetet. En av de intervjuade uttrycker det på följande sätt:

att det är inte säkert att detta är det viktigaste drivmedlet att lärarna får poäng för den kunskapen som dom erövrar. Utan det kanske är kunskapen i sig som gör att man kan driva en modellskola. Den måste inte vara formaliserad. Den slutsatsen har jag nog mer och mer börjat luta mot så där är inte det akademiska så viktigt [7].

Vad som däremot är viktigt att behålla och förvalta är den vetenskapliga kompetens som de lärarna som skrivit magisteruppsatser har erövat. Hur kan alla få del av deras kunskaper? En av de intervjuade säger att de uppsatser som gjorts inom projektet kan ligga som underlag för många seminarier i kollegiet. Det är också viktigt att de som påbörjat en magisteruppsats men ännu inte blivit klar får stöd att lägga upp en plan för det arbete som återstår.

- ✓ **Långsiktighet:** Projektets styrkor behöver förvaltas. Många är rädda för att projektet ska dö ut i och med att projekttiden är slut.

Ja men hur gör du i svenska när du bedömer? Kan jag ha nytta av det i maten?
Så jag skulle ju gärna att det ska finnas tid för artikelläsning och diskussion.
För jag är lite rädd för att det blir lite vardag och gamla Ribbaskolan så som det var innan. Att vi ska städa *institutionen* i stället på studiedagar. Där vill vi inte hamna nu för nu vet vi ju någonting annat [20].

De intervjuade räknar upp en rad beslut som måste tas för att projektet inte bara ska bli ett i raden av kompetensutvecklingsinsatser som kom och sedan försvann. Vilka aktiviteter ska leva vidare? Hur kan kunskaper och färdigheter som personalen besitter bidra till ett långsiktigt systematiskt kvalitetsarbete? En ytterligare fundering är hur nyanställda kan introduceras i det arbete som gjorts på skolan?

- ✓ **Eftertänksamhet:** Eftertänksamhet fordrar ett lugnare tempo i förbättringsarbetet än vad som periodvis varit fallet under Modellscoleprojektet. Många säger att de vill få tid att arbeta in det de lärt sig i praktiken. De vill få tid för reflektion. Men samtidigt är det få som säger att de vill bli lämnade ifred. Att tänka efter inför fortsättningen och att förankra besluten i personalgruppen är viktiga ingredienser för att det fortsatta arbetet ska upplevas eftertänksamt.

Drivkrafter för skapandet av en eftertänksam framtidsskola

Det finns en rad aktörer som på olika sätt är ansvariga för att Ribbaskolan också i fortsättningen kan kalla sig en Modellskola. Ribbaskolan står i begrepp att bestämma vad i Modellskoleprojektet som är viktigt att göra till en del av vardagsarbetet. Vi har här presenterat en rad önskemål och farhågor inför det fortsatta förbättringsarbetet. Som avslutning har vi ställt oss frågan vilka drivkrafter vi kan se för detta arbete²⁵. Det finns alltid en rad drivkrafter som verkar samtidigt vi har använt begreppet för att här beskriva hur ansvaret för det fortsatta arbetet kan beskrivas.

Skolledningen som drivkraft: Genom hela projekt har skolans rektor haft en central roll. Flera av de intervjuade säger att projektet vid flera tillfällen har varit på väg att kantra men att skolans rektor då har lyckats styra vidare både genom att kompromisser och att tydligt peka ut en riktning. Inför projektets avslutning har skolans ledning nu en mycket viktig uppgift att initiera samtal om visionerna för det fortsatta arbetet. Vad har vi lärt oss av fem år i Modellskoleprojektet? Vilka visioner ska vara styrande för det fortsatta arbetet? Hur förvaltas de kunskaper som erövrats? En central uppgift blir här att se över skolans utvecklingsorganisation. Hur ska inflytandet säkras för skolans personal? Vilken roll ska skolutvecklingsgruppen ha? Vilken uppdragsbeskrivning ska finnas för deltagarna i denna grupp? Hur ska det organiseras för den fortsatta kompetensutvecklingen? Vilka aktiviteter ska ges utrymme? Vart ska de in i organisationen? Hur skapas en hållbarhet som gör att form för och innehåll i det fortsatta arbete inte står och faller med den nuvarande skolledningen eller den lärare som i dag är skolans eldsjäl?

Förvaltningen och politikerna som drivkraft: Skolledningen på förvaltningsnivå har, tillsammans med politikerna, en mycket viktig roll i att stödja Ribbaskolans fortsatta förbättringsarbete. Ska projektet leva vidare så behöver både politiker och tjänstemän värna om skolan. Hur kan detta gå till?

Idéer som drivkraft: Ett syfte med Modellskoleprojektet har varit att lägga grunden för att Ribbaskolan ska bli en skola på vetenskaplig grund. Vad innebär detta i praktiken? Skolans personal behöver tillsammans formulera sina idéer för det fortsatta arbetet. En av de

²⁵ För en beskrivning av drivkrafter i relation till skolförbättring se till exempel: Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2012). Att kartlägga och förbättra skolor. Sex typskolor. Lund: Studentlitteratur.

intervjuade beskriver det som en kompassriktning *Man kan skaffa en gemensam kompassriktning* [2]. Andra talar om att skolan behöver en gemensam vision för det fortsatta arbetet. Skolan har ett kunskapsuppdrag och ett värdegrundsuppdrag. Fokus i Modellskoleprojektet har till stora delar varit på kunskapsuppdraget. När skolan nu åter behöver formulera idén med det fortsatta arbetet så rekommenderar vi att frågan hur dessa två uppdrag bildar en helhet. Allt arbete i skolan bör samtidigt ses både ur ett kunskaps- och ett värdegrundsperspektiv.

Arbetslagen som drivkraft: Drivkraften att fortsätta arbetet med att förbättra elevernas arbetsmiljö behöver också ligga i skolans arbetslag. Många har poängterat styrkan i det kollegiala lärandet och för att detta lärande ska leva vidare så behöver arbetslagen utgöra en drivande kraft. Vilket friutrymme ska ges till arbetslagen? Vilka krav ska ställas på arbetslagsledarna? Hur ser arbetsbeskrivningen ut? Vilken roll har arbetslagen i skolans utvecklingsorganisation?

Personal med specialkompetens: Under projektets gång har många lärare erövat specialkompetens inom en rad olika områden. Det kan gälla allt från akademiskt skrivande, till särskild metodkompetens och kompetens inom någon aspekt av lärararbetet. En viktig fråga är hur skolan kan utnyttja dessa personer för specialuppdrag men också som inspiratörer för både nyanställda och ”gamla” kolleger?

Plan för det systematiska kvalitetsarbetet som drivkraft: Många har poängterat att planen för skolans systematiska kvalitetsarbete behöver vara en drivkraft för det fortsatta förbättringsarbetet. Genom en probleminventering kan behoven av förbättringsområden prioriteras. Med fokus på någon eller några områden och med hjälp av den kunskap personalen har av att genomföra studier i den egna verksamheten får denna kunskap en naturlig plats i Ribbaskolans kvalitetsarbete. En årlig plan för detta arbete kan både bli en påminnelse av vad som är fokus för förbättringsinsatserna och en drivkraft i arbetet.