

ARBETSLAGET SÖKER SINA UPPGIFTER

Christer Wede

Ett utvecklingsarbete om elevers inflytande över sitt eget lärande som resulterat i en elevanalysmodell

Rapport nr 1:2011
ISSN 1404-0913
ISBN 978-91-85659-70-8



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

ARBETSLAGET SÖKER SINA UPPGIFTER

Ett utvecklingsarbete om elevers inflytande över sitt eget lärande som resulterat i en elevanalysmodell

Rapport nr 1:2011
ISSN 1404-0913
ISBN 978-91-85659-70-8

Christer Wede

ABSTRACT

This master thesis, labeled *The working team is looking for their tasks*, presents a pupil analysis model developed in the context of a long-standing collaboration in a team. The purpose of this thesis is that by using an action oriented approach to describe and understand a development work which has led to a pupil analysis model concerning how students' influence affects their own learning. The questions being answered are: How has the model evolved? What does the student analysis model look like and what essential sapience for pupils' learning has the approach resulted in?

A methodological approach in action research, Practitioner research, developed by Jean McNiff and Jack Whitehead (2006) is being used. Unlike other approaches in this field of research, the action researcher's own learning is emphasized in terms of living theories which have been generated when new experiences become conscious and verbalized when the action is pursued. The knowledge-generating question asked is: How will I improve X, which means that the action researcher in this case wants to study the difference between the values that he intends to fulfill and how they then fall out and affect the environment they are in.

The master thesis applies the action research methodology as a tool to describe and understand the learning developed in the context of a previous development work done. Usually this methodology is being used in forward-looking purposes. This is not the case here and the choice is motivated by the methodology's ability to make a learning process visible. The learning, which was preceded by the knowledge-generating question: How can I improve students' opportunities to influence their own learning, has resulted in a pupil model-analysis. How this issue has been generated and approaches used in the team are reported. As well I also present the specific action which was to be the basis for the development of the analysis model. In connection with the presentation of the pupil analysis model the model's ability to serve as a contribution to theory and method development is also discussed in the perspective of school development as the capture of a free space (see Berg 2003). The Pupil Analysis Model with its focus on pupils is related here to an analytical model which draws attention to schools' teams and their ability to pursue work which in this perspective can be defined as school development.

In *The working team is looking for their tasks* my own learning is reported and how it evolved and was influenced by intercourse with some close colleagues in a team context, at an upper secondary school.

Innehållsförteckning

ABSTRACT	5
INLEDNING	2
BAKGRUND	7
Inledning	7
Skolans utveckling och utvecklingen av skolor	7
Omstruktureringen av skolan under 1990-talet och den ”nya lärarrollen”	10
Elevinflytande	14
Utvecklingsarbete och lärare som forskare - aktionsforskning	21
METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER	28
Inledning	28
Aktionsforskning och epistemologi	29
Aktionsforskningens mål, mening och genomförande – practitioner research så som den beskrivs av Jack Whitehead och Jean McNiff	32
ARBETSLAGETS FRAMVÄXT OCH BEHOVET ATT ANALYSERA ELEVERS LÄRANDE	36
Inledning	36
Den aktuella skolmiljön	36
Avslutande sammanfattning och upptakt till kommande avsnitt	48
Min egen käpphäst – Vad är mitt problem?	49
Kriterier och standards för bedömning	57
Evidens	59
Utvecklingsarbete, aktionsforskning och trovärdighet	60
ELEVANALYSMODELLEN	67
Elevers agerande som ett resultat av deras upplevelser och arbetsvillkor	67
Elevers arbetsvillkor	71
Elevers upplevda känsla av sammanhang och elevs arbetsvillkor	78
Elevanalysmodellen som metodutveckling	84
Högbergs Aktionsanalys	86
DISKUSSION	95
Lärares samarbete förutsätter att arbetsuppgifter synliggörs i samtal	98
Aktionsforskning och skolutveckling som frirumserövrande	101
Vidare forskning	102
Referenser	104
BILAGOR	109

INLEDNING

Att reflektera över sin egen undervisning och värdera utfallet av nya sätt att angripa gamla problem är något som alla lärare torde göra. Men att det också skulle vara möjligt att med hjälp av sin egen erfarenhet utveckla egna personliga teorier och se dessa som ett resultat av forskning, är nog inte en lika vanlig uppfattning.

Några som menar att detta tillvägagångssätt kan vara fruktbart är Jack Whitehead (2009), som utvecklat en pedagogisk erfarenhetsbaserad teori om lärande (*living theory*), och Jean McNiff (2001) som bidragit med en teori (*A generative transformational theory*) om hur ny förståelse transformeras till medveten nivå via erfarenhetsbaserad tyst kunskap (*tacit knowledge*). Dessa båda forskare menar att teorier utvecklas i och genom praktiken, och ett sätt att bedriva forskning är att se sig själv som både forskare och praktiker (*practitioner research*). Detta sker lämpligast genom att låta sig vägledas av en traditionell aktions-reflektions cykel, som i grova drag innebär att en önskad förändring planeras (*planning*), sätts i verket (*acting*) följs upp med lämpliga metoder (*observing*) och som till sist åtföljs av reflektion och eventuella modifieringar. Förloppet antas leda vidare till att de svar som ges väcker nya frågor, som leder vidare mot nya aktions-reflektionscykler i en ständigt pågående process.

Redan som nyanställd lärare ställde sig Whitehead (2009) frågan hur han kunde förbättra det han arbetade med i undervisningen: *How do I improve what I am doing*. Denna fråga har följt honom under åren och återkommit så många gånger att den numera givit upphov till en pedagogisk teori (*educational theory*). Till skillnad från teorier som handlar om utbildning och undervisning, vilka han benämner som "education theories", påpekar Whitehead att ändelsen *al* (i *educational*) innebär att det här är frågan om en teori som utvecklats för att komma läroprocesser så nära som möjligt utifrån hur lärandet utspelar sig i praktiken.

Även om Whitehead och Macniff (2006) ser att traditionell forskning och kunskapsproduktion har ett givet värde, anser de att det sällan är så att de färdigförpackade kunskaper (*propositional knowledge*) "man fått med sig" från sin egen utbildning är det som vanligtvis nyttjas i vardagssituationer som kräver omedelbara lösningar. Mer troligt är att man utgår från sina egna personliga teorier, vilka man bär med sig och som skapats av erfarenheten. Dessa kan till en del vara medvetandegjorda, men finns där också som tyst oartikulerad kunskap. Aktionsforskning kan då fungera som ett systematiskt sätt att medvetandegöra och utveckla sina personliga teorier i mötet med den egna praktiken.

I den här uppsatsen redovisas ett praktiskt förändringsarbete, som konkret mynnat ut i en elevanalysmodell med en avsikt att leda till skolutveckling. Förändringsarbetet har genomförts av mig i nära samarbete med ett arbetslag vid en gymnasieskola, i vilket jag själv ingått som medlem. Modellen har vuxit fram i ett underifrånperspektiv, vilket betyder att det är lärarna själva som identifierat vilka behov man ansett som angelägna och som man sett att det funnits förutsättningar att åtgärda. Det överskuggande behovet har varit att försöka förstå elevers lärande på ett bättre sätt. Omformulerat till en fråga så betyder detta att jag (i likhet med Whitehead) vill veta hur jag kan förbättra elevers lärande. När utvecklingsarbetet iscensattes med elever i mitten av 2000-talets första decennium genomfördes det som ett förändringsarbete som jag nu efterhand i och med denna uppsats kommer att analysera utifrån en aktionsforskningsansats såsom denna beskrivs av McNiff och Whitehead (2006) ovan. Detta innebär således att jag gör en analys av ett tidigare utfört förändringsarbete med hjälp av det angreppssätt och den begreppsapparat dessa forskare erbjuder.

Den förändringsinsats som här studeras handlar om elevers möjligheter till reellt inflytande över sitt eget lärande. Utöver att det finns stöd i läroplanstexter som bl.a. säger att elever ”successivt utvecklar ett allt större inflytande över sin egen utbildning och det inre arbetet i skolan” (Lpf 94), finns en övertygelse om att varje elevs tilltro till sitt eget lärande förutsätter ett reellt inflytande över den egna läroprocessen. Omvänt innebär detta att ju mindre inflytande elever reellt sett har, desto mindre troligt är det att de utvecklar ett optimalt lärande. Det frågar arbetslaget ofta reflekterade över var vilka förväntningar eleverna bar med sig och hur de såg på sitt eget lärande när de påbörjade sina gymnasiestudier, och hur de uppfattade vilka förväntningar som fanns på dem från gymnasieskolans sida och från de lärare de mötte. Flera tillvägagångssätt genomfördes för att få elever att reflektera över sitt eget lärande när de introducerades till arbetsformer och arbetssätt som de tidigare inte var vana vid.

När arbetslaget bildades i början av 1990-talet fanns knappast någon koppling till aktuell skolforskning. Arbetet vägledades istället av de goda tankarna och egna erfarenheter. Vartefter nya erfarenheter bildades blev det med tiden även intressant att jämföra de angreppssätt som prövades med aktuell skolforskning.

Inte mindre angeläget blev detta mot bakgrund av de omfattande förändringar som genomfördes på skolans område under 1990-talets första hälft. Dessa förändringar kan sammanfattas med att den centralstyrda och regelorienterade skolan, som vuxit fram under efterkrigstiden, övergavs till förmån för ett målstyrt styrsystem och ett decentraliserat ansvar till kommuner och skolor att själva ansvara för skolutvecklingsinsatser (se prop. 1988/89:4; prop. 1990/91:18). Dessutom upprättades ett nytt kombinerat lönebildnings- och skolutvecklingsavtal mellan parterna på arbetsmarknaden, ”En satsning till

2000” (ÖLA, 1996). Avtalet kom att ersätta det äldre tariffsystemet där löneutveckling var kopplad till antal år i yrket. I det nya individbaserade lönesystemet var det nu tänkt att lärares löner även skulle relateras till hur väl de bidrog till lokalt utvecklingsarbete.

Arbetslaget bildades på initiativ från lärarna själva. Önskemål ställdes till skolledningen om att få förfoga över gemensam konferenstid och i gemensamma elevgrupper försöka utveckla nya arbetsformer och arbetssätt. De idéer som fanns gick ut på att arbeta tematiskt, ämnesöverskridande och problemorienterat. Ambitionen var att ta ett större ansvar för elevers hela studiesituation. Dessa förslag bröt mot en tradition vid skolan som sa att lärare i allmänhet arbetar i enskildhet och att skolledares uppgifter i första hand var att svara för tjänstefördelning och schemaläggning. Skolledarna förväntades inte lägga sig i arbetet i klassrummen eller driva utvecklingsrelaterade frågor. Det var med andra ord inte självklart att arbeta i kollektiva former (läs arbetslag) och i gemensamma sammanhang diskutera pedagogiska frågor.

Under tidigt 1990-tal var det två delvis olika områden som kom att dominera de samtal som fördes. Utöver pedagogiska samtal som rörde idéer kring det pedagogiska innehållet, blev det också nödvändigt att försöka förstå innebörden i skolutvecklingsbegreppet mot bakgrund av den avvaktande hållning som fanns vid skolan mot att arbeta i lag. I stället för att diskutera hur man vid denna skola skulle kunna förhålla sig till den förändrade styrningen av skolan, kom en strid att utkämpas där udden riktades mot arbetslag som företeelse. Det synsätt som dominerade var att var och en skulle sköta sin undervisning på egen hand. Arbetslag betraktades som ett hot mot en frihet man ville värna och associerades mer till ”flumpedagogik” och samarbetsövningar än till att utveckla elevers kunskaper.

Berg (2003) säger i förordet till antologin Skolutvecklingens många ansikten att man vid alla skolor utgår från ett eller annat perspektiv på skolutveckling, vare sig man är medveten om det eller inte.

Oavsett hur man inom en enskild skola hanterar sin skolutveckling sker det med utgångspunkt tagen i ett eller flera – medvetet eller omedvetet – perspektiv. Vilket/vilka perspektiv som reellt sett används blir dock många gånger en fråga om att efterhand jämföra innehållet och inriktningen i det aktuella skolutvecklingsarbetet med motsvarande innehåll i de tillgängliga perspektiven. Perspektivet blir i detta fall inte en medveten och genomtänkt utgångspunkt utan möjligen en ex-post faktor, d.v.s. något som konstateras i efterhand. (Berg & Scherp 2003, s. 17)

Att det överhuvudtaget skulle finnas olika perspektiv på skolutveckling eller att det ens var nödvändigt att förändra något som det flesta redan var nöjda med, var det synsätt som dominerande. ”Riktig” fortbildning som var kopplad till det egna ämnet var det som efterfrågades. Pedagogisk kompetensutveckling och frågor som rörde skolutveckling sågs som abstraktioner man mest raljerade kring runt personalrumsborden.

Mot denna bakgrund som berör såväl de tankar som fanns i arbetslaget som frågor kring hur begreppet skolutveckling kan förstås, kommer jag i föreliggande uppsats redovisa ett utvecklingsarbete som rör elevers lärande utifrån en föreställning som säger att elever lär sig bättre om de har ett reellt inflytande över sitt eget lärande. Hur detta har genomförts och vilket lärande som utvecklats till följd av den förändring som iscensattes är vad som behandlas i denna uppsats.

Uppsatsens Syfte

Avsikten med denna uppsats är att beskriva och förstå ett utvecklingsarbete som i form av ett aktionsforskningsorienterat angreppssätt mynnat ut i en elevanalysmodell som berör elevers inflytande över sitt eget lärande.

Frågeställningar som besvaras i denna uppsats är:

- Hur har modellen vuxit fram?
- Hur ser elevanalysinstrumentet ut?
- Vilka väsentliga lärdomar om elevers lärande har ansatsen mynnat ut i?

Uppsatsens disposition och avgränsningar

Uppsatsen disponeras på så vis att jag i kommande kapitel redovisar några centrala områden som ger en bakgrund till att elevanalysmodellen överhuvudtaget konstruerades. I ett första avsnitt behandlas skolutveckling som begrepp. Därefter berörs omstruktureringen av skolan under 1990-talet och betoningen av skolors ansvar för sin egen utveckling som kom att lyftas fram på ett mer markerat sätt än tidigare. I ett tredje avsnitt diskuteras elevinflytande, vilket Blossing (2004) beskrivit som det kanske mest eftersatta området i skolors utvecklingsarbete i mitten av 2000-talets första decennium.

Sist i kapitlet behandlas praxisnära forskning och särskilt aktionsforskning. Därefter redovisas metodologiska och kunskapsteoretiska överväganden och hur de har tillämpats i studien. I de kapitel som följer redovisas uppsatsens resultat i form av den kontext förändringsarbetet växte fram i och den elevanalysmodell som insatsen mynnade ut i. I anslutning till att modellen presenteras

görs också en koppling till ett perspektiv på skolutveckling där jag kommer att relatera modellen till en analysmetod som uppmärksammat skolors arbetslag (Högberg, 2005).

Ovanstående inslag – som skolutveckling, skolans styrning och elevinflytande – är var för sig vittomfattande och kan knappast här täckas in i alla sina delar. Uppsatsens är avgränsad till att beskriva ett utsnitt av ett mångårigt utvecklingsarbete. Eleanalysmodellens tillkomst har konstruerats som ett resultat av ett aktions-reflektionsförfarande i en given praktik, men är också ett resultat av influenser som hämtats från skolforskningen. Vilka dessa är kommer att framgå i anknytning till att eleanalysmodellen presenteras.

Som nämnts beskrivs utvecklingsarbetet metodologiskt i termer av en aktionsforskningsansats. Normalt är forskning av detta slag framåtblickande. I det här fallet använder jag mig av denna metodologi som ett raster för att titta tillbaka på en process som jag nu i efterhand valt att beskriva med hjälp av en given aktionsforskningsansats, som utvecklats av McNiff och Whitehead (2006; se också McNiff, 2001). I strikt mening kan föreliggande arbete alltså inte räknas som aktionsforskning, utan används här som redskap för att beskriva och analysera ett tidigare utfört utvecklingsarbete.

BAKGRUND

Inledning

I detta kapitel redovisas översiktligt några vanliga ansatser som kan karaktäriseras som skolutveckling. I avsnittet därefter beskrivs omstruktureringen av skolan under 1990-talet. Kapitlet avslutas med att diskutera angreppssätt som på olika sätt uppmärksammar lärare som utforskare av sin egen verksamhet.

Skolans utveckling och utvecklingen av skolor

Forskning om skolutveckling är enligt Olin (2009) nära sammanbunden med förändringar av skolans styrning. Olin identifierar tre olika perioder som under efterkrigstiden dominerat föreställningarna om hur skolan bör styras och utvecklas. Under den första perioden fram till 1970-talet antogs skolan bäst styras med storskaliga utbildningsreformer som initierades uppifrån och ned i skolsystemet i enlighet med FoU-modellen. Detta synsätt byggde på en tilltro till att nyttja vetenskap som grund för utvecklingsarbete, spridning och sist praktisk tillämpning. Under 1970-talet förflyttades forskningsintresset mot skolor och hur skolor tog sig an skolutvecklingsarbete mot bakgrund av de brister som uppenbarade sig då denna strategi inte visade sig vara särskilt framgångsrik. Styrningen av skolan förändras nu också mot ett ökat lokalt ansvar för skolutveckling och lärarna själva blev de som förväntades att i högre grad reflektera över vardagsarbetet. Från 1990-talet fram till nu markeras detta än tydligare då det lokala perspektivet på skolutveckling ytterligare stärkts i samband med de genomgripande förändringar av skolans styrsystem som genomfördes. Principer om mål- och resultatstyrning kom att ersätta tidigare former av styrning (ram- och regelstyrning) och ansvaret för genomförandet decentraliserades till kommuner och skolor på lokal nivå. Lärares professionella utveckling betonas och organisationsutveckling ses som ett redskap i skolutvecklingsarbetet.

Förskjutningen från central styrning av skolan till ökat lokalt ansvar för skolutveckling har öppnat för en forskning som alltmer kommit att intressera sig för lärares eget lärande, hur skolan fungerar som organisation och hur förekommande skolkulturer fungerar som främjande eller hindrande faktorer för skolutveckling. Inom skolutvecklingsfältet ryms olika riktningar vilka på olika sätt och utifrån olika perspektiv studerar skolan. I dag tycks detta fält domineras av organisationsteoretiska studier (Olin, 2009).

I en antologi, utgiven av Myndigheten för skolutveckling, *Skolutvecklingens många ansikten* (Berg & Scherp, 2003) redovisar företrädare för fem skilda perspektiv på skolutveckling sina respektive forskningsområden, vilka de anser

dominera forskningen om skolutveckling av i dag. Ett av dessa benämns av Ulf Blossing som skolförbättring (eng. school improvement) och ses som en förändring av skolors lokala organisationer och dess infrastruktur. I ett annat perspektiv ses skolutveckling som ett sätt att utveckla framgångsrika skolor (eng. school effectiveness), vilka kännetecknas av ett antal framgångsfaktorer och företräds av Lennart Grossin. Ett tredje perspektiv uppmärksammar förändringar i arbetsrelationer och hur rolltagande beroende på organisationsstruktur färgar kommunikationsspelet mellan medlemmarna i skolorganisationen, vilket beskrivs av Kjell Granström. I skolutveckling som utveckling av lärares lärande redovisar Han-Åke Scherp hur skolan kan utvecklas mot en lärande organisation. Scherp menar att lärare mer styrs av de problem de står inför och den förståelse de har av dessa problem, än de mål och planer man förväntas upprätta. Av de fem perspektiv som redovisas är Gunnar Bergs perspektiv, Skolutveckling som frirumserövrande, av särskilt intresse i denna studie då detta perspektiv (och begreppsapparat) med tiden kom att bilda en förståelseram inom arbetslaget för hur skolutveckling kan förstås. Berg beskriver skolutveckling som en process där analyser av skolans och skolors styrkällor gör det möjligt att upptäcka det handlingsutrymme som finns för skolutveckling. Detta åskådliggör Berg i sin så kallade frirumsmodell genom att beskriva en cirkel som markerar en av staten sanktionerad borte gräns för vad som är tillåtet i skolverksamheten, samt en inre cirkel som symboliserar enskilda skolors aktuella kulturer och det faktiska arbete som pågår där. Den inre styrkällan, dvs. skolkulturen, undersöks med hjälp av en kulturanalys för att synliggöra rådande arbetsmönster. Vanligtvis bildas en utvecklingsgrupp som under handledning får till uppgift att utifrån kulturanalysen "vaska fram" några avgränsade utvecklingsområden som det visar sig finnas behov av att utveckla. Dessa utvecklingsområden analyseras därefter i en dokumentanalys (dokumentanalys enligt nivåmodellen, se Berg, 2003). Poängen med detta förfaringssätt är att man i fas ett först behöver upptäcka hur det "är" - hur arbetsförhållanden ser ut och vilken *aktörsberedskap* som råder - för att därefter jämföra de framtagna utvecklingsområdena med motsvarande innehåll i aktuella styrdokument som beskriver vad som borde vara för handen (skollag, läroplan, kommunal skolplan och andra relevanta policydokument). Här kan inflikas att tillvägagångssättet skiljer sig från aktionsforskning på så sätt att implementering av nya idéer förutsätter att utvecklingsområden först blir "upptäckta" (vilket kulturanalysen bidrar med) för att därefter bli föremål för lämpliga insatser. I aktionsforskning är principen den omvända i och med att en planerad aktion först genomförs i praktiken och att upptäckter (eller lärande) sker i samband med att aktionen genomförs.

Berg (2003) menar att skolutveckling är något som sker i en bestämd riktning. Den berör hela skolan eller åtminstone större delar av en skolas kultur. Kulturer är svårfångade och abstrakta företeelser och styrs av informella normer som

sitter fast i skolans traditioner och i dess ”väggar”. Kulturen beskriver det ”man” brukar göra vid just denna skola, vad som allmänt anses som tillåtet och vad som är mindre lämpligt att göra. Skolkulturer märks i samtal kollegor emellan, i vad som tas upp på möten och konferenser och vad man väljer att inte ta upp. De syns i protokoll, hur schemat ser ut och vilka principer som gäller för tjänstefördelning. När en kulturanalys genomförs använder Berg lärares yrkesnormer eller kåranda som analysinstrument. Lärares traditionella yrkesnormer har beskrivits i en klassisk studie av Dan Lortie (1975) där han visar att lärare i allmänhet ser sig som ensamarbetare, att de huvudsakligen är nuorienterade och att de gärna inte vill befatta sig med kunskapsområden som ligger utanför sin traditionella ämnesinriktning. När Berg analyserar läroplaner från 1980-talet och framåt visar dessa närmast en motbild till hur Lortie beskriver lärares traditionella arbetsinriktning. I läroplanstexter dominerar snarare ledord som samarbete, framförhållning och flexibilitet. En lärarprofessionalism som liknar den Lortie beskriver benämner Berg som *avgränsad professionalism*, och den som går att uttyda i läroplaner som *utvidgad professionalism*. Med dessa analytiska begrepp som grund analyseras empiriskt en skolas kultur i tre dimensioner som knyter an till begreppen ovan. I planeringsdimensionen ställs nuorientering mot framförhållning. I en samverkansdimension ställs ensamarbete mot samarbete och i en förändringsdimension, konservatism mot flexibilitet. Berg påpekar att dessa begrepp inte ska ses som värderande utan som analytiska idealtypiska begrepp som skolors befintliga kulturer empiriskt kan prövas mot. Vid skolor är det vanligt att det förekommer olika subkulturer som drar åt lite olika håll men att det i regel finns en dominerande kultur som bärs upp av skolans informella maktbärare som fungerar som kodbärare och talesmän för det som sitter i skolans ”väggar”.

Även Lindholm (2008) ansluter sig till ett synsätt som säger att förändringar, vilka som helst, inte kan räknas som skolutveckling. Skolutveckling är inte riktningsslöst utan handlar om något bestämt och med ett visst mål i sikte. Till skillnad från Berg menar hon dock att skolutveckling även kan inkludera avgränsade insatser såsom exempelvis ämnesutveckling, elevnära utvecklingsinsatser eller insatser som berör enskilda arbetslag. Utöver de perspektiv på skolutveckling som nämns ovan, finns även andra ansatser som Lindholm (2008) vill inkludera i skolutvecklingsfältet. Ett exempel är forskningscirkel som utmärks av att deltagarna bär med sig sina egna erfarenheter och kunskaper som de ges tillfälle att problematisera tillsammans med en forskare och dennes kunskaper. Ett annat är när forskare intar en handledningsroll för att stödja lärares kunskapsbildning och reflektioner kring de problem de själva anser centrala. Ett tredje exempel är aktionsforskning och olika former av denna som i Sverige fått ett allt större utrymme under de senaste två decennierna. Aktionsforskning kan ses som ett samlingsbegrepp för olika riktningar som på ett eller annat sätt utgår från ett intresse att förändra en verksamhet genom att

knyta banden mellan teori och praktik närmare varandra genom att utgå från aktörernas egna problembeskrivningar av den verksamhet de befinner sig. Innan jag i ett kommande avsnitt mer utförligt kommer att uppehålla mig vid vilka olika sätt lärare kan tänkas forska i sin egen vardag, och hur relationer mellan forskare och aktörer kan se ut, ska jag först redovisa de kontextuella förändringar som på policynivå kom att påverka förutsättningarna för lärares arbete under 1990-talet

Omstruktureringen av skolan under 1990-talet och den ”nya lärrollen”

Att skolutveckling kom att bli en påtaglig uppgift för kommuner och skolans lärare hör ihop med en rad förändringar under 1990-talet. Staten överlämnade huvudmannaansvaret till kommunerna 1991 (den s.k. ”kommunaliseringen” av skolan, prop. 1990/91:18), ett nytt mål- och resultatbaserat styrsystem introducerades (prop. 1988/89:4). Skolöverstyrelsen (SÖ) ersattes av ett nytt Skolverk som med andra utgångspunkter än sin föregångare fick till uppgift att stödja kommuner och skolors utveckling. Nya och mer sammanhållna läroplaner introducerades (Lpo och Lpf 1994). Det relativa betygssystemet ersattes med ett målrelaterat betygssystem och ett nytt arbetstids- och löneavtal mellan parterna på arbetsmarknaden, ”En satsning till 2000” (ÖLA, 1996) öppnade för andra sätt än tidigare att mer flexibelt använda lärares arbetstid för det lokala skolutvecklingsarbetet.

Ansvarsförhållandet mellan stat och kommuner/skolor beskrivs av Lindensjö och Lundgren (2000) som en fördelning där staten utgör en formuleringsarena för vad som ska åstadkommas, och kommuner/skolor som den realiseringsarenan där statliga intentionerna förväntas bli genomförda. Carlgren och Marton (2002) beskriver detta skifte som en indirekt form av styrning i och med att kommuner/skolor åläggs ett redovisningsansvar i enlighet med målstyrningsprincipen. Skolverkets roll är att följa upp kommuners verksamheter och i inspektioner kontrollera hur de hanterar detta ansvar. För att särskilja det kontrollerande uppdraget från en ambition att stödja skolors utveckling inrättades en särskild myndighet - Myndigheten för skolutveckling - vid sidan av Skolverket 2003. Till följd av en rad skolverksrapporter som påvisade brister i skolors förmågor till självutveckling ålades skolor 1997 att årligen upprätta en kvalitetsredovisning (SFS 1997:27). Man förväntades också upprätta individuella kompetensutvecklingsplaner utifrån behov som kunde identifieras i nulägesanalyser (SL 2 kap 7§).

När Ohlson (2004) summerar de förväntningar som finns på skolans utveckling menar han att det är lärares samarbete som är i blickfånget. Det är lärarna som

förväntas vara drivande och uppmanas att ta initiativ till att se över sin arbetsorganisation och självutveckling.

Vid de flesta skolor är numera arbetslag etablerade i skolors arbetsorganisationer och beskrivs ofta som exempel på en teamorganisation. Granström (2000) anser att det finns tydliga förväntningar från politiskt håll att skolor ska arbeta utifrån "teammodellen". Nyckelorden i en sådan organisation är samarbete, gemensam problemlösning och att de anställda utövar en självständig kontroll över hela arbetsprocessen. Detta framgår också i förarbetet till läroplanerna från 1994 (Lpo, Lpf).

I Skola för bildning (SOU, 1992/93:250) beskrivs en "ny lärarroll" på följande sätt:

Övergången till målstyrning, decentralisering och avreglering innebär att förutsättningarna ökar för att anställda i skolan skall kunna utnyttja, utveckla och fördjupa sitt kunnande. Personalen på den enskilda skolan får ett allt större självständigt ansvar för verksamheten /.../ detta medför en ny lärarroll och behov av vidgad kompetens. /.../ läraren behöver känna till skolan som system och hur beslut fattas. Vidare skall läraren initiera och delta i skolans utvecklingsarbete och känna till och kunna använda utvärderingsmetoder.

I Skolfrågor – om skola i ny tid (SOU 1997:21) lyfts nödvändigheten av att utgå från egenhändigt utförda nulägesanalyser som utgångspunkt för vad som bör göras vid skolor.

... uppföljning och utvärdering av en skolas verksamhet måste börja med en nulägesbeskrivning. En sådan utgör plattformen för arbetsplanens mål, prioriteringar och åtgärdsprogram. (s. 197)

Att arbeta i en målstyrd skola förutsätter enligt Carlgren och Marton (2002) reflekterande praktiker, vilka tillsammans med kollegor förmår att utveckla sin verksamhet utifrån det hon benämner som rådande lokala betingelser. När styrningen av skolan förskjutits från direkt till indirekt styrning, är det enligt Carlgren och Marton särskilt två aspekter som är väsentliga att förstå. Den första handlar om förändringen i styrningen av skolan, och den andra om förändringar i kunskapsuppdraget. Jämfört med tidigare kunskapsuppdrag, som de vill karakterisera som ett pensumuppdrag, är det nu elevers förmågor i form av skilda kunskapskvaliteter som betonas och som ska utvecklas. Skolans mål är långt ifrån självklara och kräver uttolkningar. Det är innebörden i dessa förmågor och kvaliteter som ska preciseras och utgöra lärares "professionella objekt". Verksamheten ska vidare utformas så att detta kan ske och att eleverna faktiskt

utvecklar de eftersträvade kvaliteterna. Slutligen ska eleverna bedömas mot bakgrund av de förmågor man vill åstadkomma.

En annan fråga som är av betydelse när lärare förväntas samarbeta är att målstyrning sällan innefattar entydiga definitioner, utan kan användas och förstås på en mängd olika sätt. ”I Styrning på villovägar” skriver Alexandersson (1999) att styrning handlar om att göra mål trovärdiga och att de måste förankras i verksamheten.

Målstyrning /.../ kan beskrivas som den styrning som den politiska nivån utövar över verksamhetsnivån. Målen skall då uttrycka verksamhetens och organisationens mening. Om den uttrycks i termer av ideologisk styrning, förutsätter målstyrning att alla medlemmar i en organisation internaliserar organisationens underliggande värdesystem. (Alexandersson, 1999, s. 12)

Vilka värdesystem som finns bland lärare och i skolors olika kulturer har diskuterats av flera skolforskare. Arfwedson (1983) hävdar att lärare skolats i en individualpsykologisk syn på hur de ser på sin yrkesroll. När t.ex. menings-skiljaktigheter uppstår tolkas de som orsakade av de människor som finns där: ”Personkemin stämmer inte” eller att ”rektor är stelbent och oförstående” etc. Detta synsätt är heller inte ovanligt i ett utifrånperspektiv. Att lärare som grupp anses förändringsobenägna, konservativa och att de är en samling individualister som inte kan samarbeta, är några vanliga uttryck för detta. Synen på skolmiljön som enbart betingad av psykologiska förhållanden är dock inte tillräcklig för att förstå en skolas komplexitet, skriver Sarasson (1980). En individs beteende kan också förstås av den sociala struktur vederbörande ingår i och den ställning hon har i den.

En miljö eller en kulturs existerande struktur bestämmer det acceptabla sättet att angripa problem och eftersträva mål. Det är mindre självklart, särskilt för dem som ingår i strukturen, att den befintliga strukturen bara är en av många alternativa strukturer som vore möjliga och att den befintliga är ett hinder för den som vill upptäcka och experimentera med alternativ. (Sarasson, 1980, s. 20)

Vidare menar Sarasson att:

Förmågan att framställa alternativa strukturer och att värdera varje alternativ sakligt med hänsyn till miljöns uttalade syften är ett utomordentligt svårt teoretiskt problem. (s. 20)

Sarasson (1980) anser att det är nog så svårt för teoretiker att laborera med alternativa strukturer och i praktiskt arbete näst intill ogörligt för flertalet människor. Det ställer dem nämligen inför nödvändigheten att ändra sitt tänkande, justera sina handlingar och till sist ändra miljöns övergripande struktur.

En svårighet som Schein (2004) pekar på, och som gör att dessa strukturer inte alltid är överblickbara, är att vi alla har våra mer eller mindre medvetna grundantaganden som vi utgår från när vi agerar tillsammans med andra. På ett ytplan handlar aktiviteter i organisationen om det som kan ses av alla; vad som sägs och vad som görs. Detta bygger i sin tur på våra mål, strategier, värderingar, val och attityder etc. Djupast sett härleds detta till vilka grundläggande och ofta omedvetna antaganden som vi gör om organisationens primära uppgifter. Nya medlemmar lär sig av gamla vilka förhållningssätt som gäller och som visat sig framgångsrika, och hur de bör uppfatta, tänka och känna kring detta.

När de institutionella villkoren drastiskt förändrades under 1990-taletets första hälft – och som Tiller och Egerbladh (1998) liknar med ett paradigmskifte på skolområdet – ändrades också balansen mellan nivåerna i det sociala systemet. Arfwedson och Lundman (1984) skriver att varje skola möter nya reformer med sin egen skolkod. Den finns där i beredskap och fungerar som tolknings- och handlingsprinciper för att filtrera information, som når skolan, och som anpassas till hur man vill att den ska förstås. Utåt sett kan man låta reformförespråkare i de egna leden uttala sig om vikten av förändring och förnyelse – men bara om de inte rubbar den inre ordningen och utmanar skolans kodbärare, vilka tagit på sig rollen som informella makthavare. Att utåt sett tala om ökad samverkan går bra, men att framhärda i önskemål om att exempelvis inrätta arbetslag, blir ett sätt att konfrontera denna kod om det inte finns acceptans för det. Särskilt knepigt blir detta i en balkaniserad skolmiljö, som Hargreaves (1998) pekar ut som en av de grundläggande kulturer som känns igen i skolor. Dessa kulturer utmärks av starka undergrupper som sinsemellan bygger upp skarpa gränser i form av status, makt och inflytande. Medlemmarna bygger upp sina identiteter inom gruppen och ser sig inte som lärare i allmänhet utan som fysiklärare, lågstadielärare, specialpedagog etc. Inom grupperingarna formas gemensamma föreställningar om vad undervisning handlar om, vilka undervisningsstrategier som är lämpliga och mindre lämpliga, samt hur inläring sker och hur elever ska bemötas. Man distanserar sig från andra grupper som har avvikande uppfattningar eller följer andra traditioner än de egna. Till skillnad från samarbetskulturer som Hargreaves beskriver som spontana, frivilliga och att deltagarna fritt väljer sina samarbetspartner, är de balkaniserade miljöerna strikt uppdelade och det är otänkbart för envar att lämna sin grupp och ingå i någon annan.

Elevinflytande

Elevers inflytande återkommer ständigt som ett tema när rektorer kallar till studiedagar och när måldokument skrivs i kommuner och skolor. När man tar del av dessa kan man i regel se att skolor påstår sig utöva ett ”verkligt” elevinflytande. Vad motsatsen skulle kunna vara är det svårt att sja om. Även om det knappast rör sig om överkligt inflytande brukar det betyda att elever inte endast bör ha inflytande över skolgårdsmiljön, skolmaten eller vart man ska åka på skolresa. Inte heller brukar man nöja sig med att det ska finnas klass- och elevråd. Elevinflytande innebär vanligtvis i dessa dokument att det förekommer ett reellt inflytande i undervisningssituationen. Åtminstone är detta fallet när man uttrycker sig i olika måldokument, men som det är så svårt att finna några egentliga spår av i den forskning som finns på området.

Elevinflytande är inte ett självklart begrepp som förstås på samma sätt överallt. Ofta ses det som synonymt med ord som elevmedverkan och skoldemokrati. Den forskning som finns om elevers inflytande är tämligen samstämmig när den bedömer elevers inflytande över sitt eget lärande i skolarbetet: Elever saknar ett reellt inflytande, och det har knappast skett några större förändringar över tid (Dovemark, 2004; Selberg, 2001). Samtidigt visar forskning, enligt Selberg (2001), att elever som menar att de kan påverka sin studiesituation också ökar sitt engagemang för lärande. Elever anger också att de vill kunna öka sitt eget inflytande över inlärningsprocessen.

Enligt skolkommitténs (SOU 1996:22) betänkande, *Inflytande på riktigt*, finns flera skäl till varför elevers inflytande ses som viktigt. Utöver att man ser inflytande som en förutsättning för lärande, anses det med stöd i bl.a. FN:s barnkonvention dels vara en mänsklig rättighet, dels som en väsentlig uppgift för skolor att fostra demokratiska medborgare.

Att det finns ett tydligt samband mellan elevers lärande, inflytande och demokrati betonas även av Skolverket (1998), som skriver att ”det finns ett starkt samband mellan elevers delaktighet, meningsfullhet och elevers motivation och kunskapsutveckling”. Elevers inflytande bör betraktas som en rättvise- och demokratifråga såväl som en pedagogisk fråga där, ”både skolledningens och lärarnas pedagogiska ledarskap och kompetens har stor betydelse för att utveckla läroprocesser där elevernas inflytande över det egna lärandet är en grundläggande utgångspunkt” (Skolverket 1998, 98:340).

Elevinflytande är ett högprioriterat område i både läroplanstexter, kommunala skolplaner och skolors arbetsplaner. Ändå tycks detta vara ett av de mest eftersatta områdena i skolors utvecklingsarbete. I en rapport presenterar Blossing

(2004) en longitudinell studie, där han visar vad som har hänt i 35 skolor under en 25-årsperiod. Blossing frågar sig hur och om skolreformer från 1970-talet och framåt har fått någon genomslagskraft i skolverksamheten. Resultaten visar att det hänt en hel del sedan skolornas sist undersöktes, men att man under denna långa tid undvikit att ta sig an arbetet med elevers inflytande. Resultaten av denna studie visar även att det har hänt en hel del när det gäller lärares attityder och inställning till skolarbetets former jämfört med 1980-talet. Lärare befinner sig numera i arbetslag och ägnar sig åt uppföljnings- och utvärderingsarbete och formulerar betygskriterier. I många fall har skolorna utvecklat en kollektiv arbetsorganisation där det förs måldiskussioner och där man skriver arbetsplaner. Jämfört med tidigare är förbättringsarbetet organiserat på ett bättre sätt och inställningen till förändringar är öppnare. Men denna utveckling tycks ha svårt att tränga in i klassrummet, och det är eleverna som hamnar på efterkälken, menar Blossing.

Utvecklandet av arbetsätt där eleverna kan samverka och uppleva delaktighet går långsamt och har i en del fall ersatts med arbetsrutiner som hyllar individens framgång genom ansvar för det egna arbetet. (Blossing, 2004 s. 125)

Förekomsten av utvecklingsinriktade skolor verkar alltså ha ökat under denna period, enligt Blossing. Men det ser emellertid inte ut att ha några direkta effekter på arbetssätten. Det förmedlingsstrategiska fundamentet kvarstår, även om de utvecklingsstrategiska arbetssätten ser ut att fungera som droppar som långsamt sipprar ner och in i de traditionella mönstren. Den här processen drivs bäst i de skolor där ledningen fungerar som pedagogiska ledare och inte överläter ansvaret helt till lärarna själva.

En ledning som utvecklar en inre styrning baserad på rådslag och samtal med lärarna ser ut att driva processen mer än när lärarna rådslår och planerar med varandra. (Blossing, 2004 s. 124)

Med hänvisning till en rad rapporter från Skolverket menar Berg (2003) att Anderssons beskrivning av elev- och lärarrollen från 1983 fortfarande har ett starkt fotfäste i skolan.

Genomgående visade studierna en mycket aktiv, traditionell lärarroll, som styr, planerar, tar initiativ, fördelar uppgifter, pratar mycket och ställer frågor som han/hon redan vet svaret på. Elevrollen är i gengäld mottagande och passiv. Eleven förväntas inte ta egna initiativ utan att först kontrollera med läraren att det är tillåtet. Självständighet tycks innebära förmåga att kunna arbeta på egen hand med tilldelade arbetsuppgifter (Andersson, i Berg, 2003, s. 123)

Frågan blir då varför det tycks vara så svårt att öka elevers inflytande över sin skolvardag och sitt eget lärande. Enligt Selberg (2001) är svaret att den förhärskande synen på kunskap i skolor fortfarande vilar på ett behavioristiskt synsätt. I stället för att involvera eleven som subjekt och i dialog med denne blir det i stället läraren som fungerar som förmedlare av en viss mängd kunskap. Det är alltså läraren och inte eleven som är den aktive i läroprocessen. Eleven är istället den mottagande parten som passivt förväntas memorera och därefter repetera det undervisningsinnehåll som förmedlas.

Elever befinner sig i skolan av skilda skäl och kommer därför att uppleva skolsystemet olika. Persson (1994) vill förstå detta i ett skolsociologiskt färgat perspektiv när han betraktar skolsystemet utifrån ett maktperspektiv. I detta system ingår för lärares del att framkalla, ändra eller hindra elevhandlande, emedan elevers maktmöjligheter kan utövas i form av att de i sitt agerande kan framkalla handlande hos sina lärare. Hur väl ett utbildningssystem lyckas handlar enligt Persson om den spännvidd som finns mellan vad utbildningen syftar till och vad den förmår utföra. De handlingsalternativ som står till buds för elever är anpasslighet, motsträvighet eller likgiltighet. Utbildning innebär enligt Persson att en person svarar mot de förväntningar som är ställda eller förmedlade av den institution som äger rättighet att utfärda examina. I denna form av maktutövning krävs en samtyckesproduktion, vilket betyder att elever anvisas det nödvändiga handlandet för att bli utbildade. *Samtyckesmakt* utövas med andra medel än *tvångsmakt*, vilket är en annan aspekt av makt men som vilar på skolplikten. Skolplikten gör elever tillgängliga för utbildning men innebär inte med nödvändighet att de låter sig bli utbildade. I denna grupp finns de *skoltvungna* eleverna som upplever skolan som ett frihetsberövande och kan utifrån Perssons resonemang sorteras i grupper om skolskadade och skolhatare. I den förra finns individer som lärt sig att de inte kan lära sig och har till följd av sin skolgång utvecklat en låg självkänsla. I den senare gruppen finns individer som syns vid exempelvis föräldramöten då gamla minnen väcks till liv och vill därför hämnas gamla oförrätter från sin egen skoltid. Samtycke och mottaglighet för utbildning framkallas med andra medel än tvångsmakt och de *utbildningsberoende* eleverna som ingår här utgör majoriteten av elever som passerar skolsystemet. Dessa elever har anpassat sig väl till utbildningssystemet och utvecklat ett instrumentellt förhållningssätt till skolans utbildningsinnehåll. Genom samtyckesmakt har de motiverats till att se utbildning som ett medel för att nå andra mål i livet.

Persson (1994) intresserar sig för vilket medvetande som formas till följd av den makt som utövas av skolsystemet. Innan barn börjar skolan och görs till elever vill de naturligt utveckla kunskaper om sin egen existens och sina egna livsvillkor. En sådan autentisk kunskap ska inte förstås som liktydigt med att låta sig bli utbildad enligt Persson. De autentiskt självmotiverade eleverna till-

hör en minoritet, som till skillnad från de utbildningsberoende elevernas ställföreträdande motivation, har lyckats bibehålla ett genuint intresse för kunskaper, trots det utbildningssystem de tagit del av.

Även Österlind (1998) har i en empirisk studie undersökt elevinflytande i ett maktperspektiv. I en fenomenografisk studie har hon studerat elevers förhållningssätt till ansvarstagande och planering av så kallat "eget arbete", vilket under senare år blivit en spridd företeelse i skolor och som syftar till att utifrån lärares perspektiv öva elevers ansvarstagande. Hon fann att elever i stort intar tre olika förhållningssätt till sin planeringsbok. En grupp elever kom att betrakta denna utifrån ett frihetligt förhållningssätt och såg den främst som ett *redskap* som användes vid behov. En annan grupp intog ett prestationsinriktat förhållningssätt där planeringsboken fungerade som en *räls* mot utstakade mål. I en tredje grupp fanns elever som såg planeringsboken som lärarens kontrollinstrument och ett *rättesnöre* som skulle följas, vilket de i regel motvilligt anpassade sig till. Enligt Österlind är det inte givet att elevers uppfattningar i frågor som rör demokrati och inflytande överstämmer med lärarens. I lärarens ögon erbjuder planeringsboken en möjlighet att öva självständighet och ansvarstagande, men kan också betraktas utifrån ett maktperspektiv och ett sätt att fostra elever till ett föränderligt samhälle, vilket Österlind gör. Disciplinering handlar inte längre om att lyda yttre auktoriteter med hjälp av rottingen, skamvrån och kvarsittning. I stället sker detta genom att hos elever internalisera vikten av eget ansvarstagande, vilket alltså planeringsboken fungerar som ett medel för. Målet är en fostran som bygger in ett synsätt hos elever att de är de själva som får ta konsekvenserna av sitt handlande och kan inte skylla eventuella tillkortakommanden på andra än sig själva, vilket följs upp i utvecklingssamtal. Österlind menar att elevdemokrati (och elevinflytande) inte längre uttrycks i kollektiva termer utan speglar en individorienterad ideologi som med nyliberala förtecken håller på att skriva om den dolda läroplanen. I stället för att fostra elever till krav som ställdes i industrisamhället, handlar skolans fostrande roll numera om en anpassning till en globaliserad, oviss och lätttröliga arbetsmarknad som efterfrågar självständighet, flexibilitet och ansvarstagande (se även Dovemark, 2004).

Synen på elevinflytande har historiskt sett skiftat från ett kollektivt perspektiv till ett individuellt. Om det under 1970- och 80-talen var elevers kollektiva möjligheter till inflytande som tilldrog sig intresse, är det från 1990-talet och framåt nu den enskilde eleven och dennes möjligheter att själv påverka sin skolvardag som är satt i fokus. Denna förskjutning går, enligt Österlind (1998), att lägga märke till i skiftningar i läroplaner från Lgr 62 och framåt. Att betrakta ansvar och inflytande som varandras förutsättningar genomsyrar i stort sett all litteratur om elevinflytande enligt Forsberg (2000), som precis som Öster-

lind anlägger ett maktperspektiv på elevers inflytande, vilket är en aspekt hon ser som ovanlig när elevinflytande granskas.

När inflytande granskas i termer av elevers ansvarstagande innebär detta också en fördelning av makt mellan lärare och elever. Det är i regel läraren som bestämmer innehåll och som kräver ansvarstagande när hon överlåter tidsanvändning och arbetsordning till elever. Något egentligt ansvar för innehållet i det som ska göras, eller varför det görs, blir sällan föremål för elevers inflytande (Österlind, 1998). Detta understryks även i Dovemarks (2007) studie där hon funnit att elevers inflytande sällan sträcker sig längre än till "när, var och hur mycket som ska göras" (s 168). Delaktighet i det som handlar om innehåll märks inte och när elever utvärderar sina egna insatser sker detta på individuell nivå, vilket begränsar elevers kollektiva samtal och demokratiutövande i klassrummen.

Exempel på tidigare försök att konstruera analysredskap som avser att mäta elevinflytande

Vanligtvis används enkäter av vitt skilda slag för att mäta och utvärdera elevers inflytande.

Runt 2000-talets början var så även fallet vid den gymnasieskola som berörs i detta sammanhang. Vid ett tillfälle genomförde en extern utvärderare en enkätstudie där både elever och lärare fick uttala sig om delaktighet och frågor som rörde inflytande. Rapporten presenterades i samband med ett personalmöte vartefter personalen fick värdera resultaten på egen hand. Det konstaterades att både personal och elever i huvudsak ansåg sig nöjda (runt 75 %) och att skolan låg någon procentsats högre än två jämförbara skolor.

Denna bild stämmer väl med hur Torper (1999) vid tidpunkten beskrev hur utvärderingar hanteras vid skolor. En brist är att utvärderingsarbete sällan följs av reflektion och analys. Det är också vanligt att de inte tar sin utgångspunkt i undervisningens uppläggning, genomförande, eller det som gäller elevers lärande och utveckling. Det är också ovanligt att man utvecklat utvärderingssystem som handlar om mål, genomförande och resultat. Med hänvisning till Skolverket pekar Torper även på faran med att det blivit allt mer förekommande att man vid skolor använder sig av brukarundersökningar, eller "kundundersökningar", vilka bl.a. vänder sig till föräldragruppen, för att spegla vilka attityder som finns om hur de upplever skolans kvalitet. Att låta sig styras av attityder är något som i förlängningen kan leda till "ett cyniskt utnyttjande av resultaten till att bli en attitydpåverkande marknadsföring snarare än satsningar på faktiska förbättringar av verksamheten" (s. 144).

Torper (1999), beskriver med ett typexempel hur man vid en fallskola handlägger en utvärdering:

Karakteristiskt för redovisningen på alla nivåer är bristen på ett reflekterande och analyserande perspektiv. Siffrorna presenteras rätt upp och ned i tabeller och läsaren får på egen hand dra slutsatser av dessa. Inga försök görs att sätta in resultaten i ett sammanhang och reflektera över mot vilka mål man arbetar, under vilka förutsättningar man arbetat eller hur skolan agerat och varför man erhållit de funna resultaten. I den skolbaserade utvärderingen kan man se hur lärarna snabbt konfirmerar redan omfattade förklaringsmodeller (som t ex stökiga elever) och hur diskussionen blir upprepningar av tidigare diskussioner. (s. 154).

Torper (1999) anser mot bakgrund av ovanstående resonemang att förfarings-sätten förstärker uppfattningen om vikten av att lyfta fram teoretiska perspektiv kring skolors vardagsarbete. I annat fall tenderar etablerade föreställningar och handlingsmönster att bli bestående. Om utvärderingsfrågor enbart ställs utifrån personalens vardagskunskaper, genereras också vardagskunskaper och kommer därför inte att tillföra något nytt att samtala kring. Det synes också vara av stor vikt att deltagarna själva ges ett stort utrymme under hela utvärderingsprocessen, vilket också talar för att den s.k. bottom-up strategin är en lämplig utgångspunkt i ett implementeringssammanhang, menar Torper.

Som nämnts finns få teoretiskt underbyggda analys- och reflektionsinstrument som tagit sikte på elevers inflytande och lärande. Nedan återges två olika ansatser som på lite olika sätt ändå försökt finna former för att belysa elevers uppfattningar om sin delaktighet i skolan. Den första har som syfte att fungera som underlag för målformuleringar om hur elever vill att demokratin ska fungera i klassrummet. Den andra, som är mer djupgående, syftar till att komma elevernas upplevelser så nära som möjligt i de situationer de befinner sig.

Jormfeldt (1997) har i en rapport redovisat ett mätinstrument som använts på gymnasienivå. Han menar att utvärderingar av elevinflytande ofta utförs i form av attitydmätningar, och konstaterar att man då visserligen får ta del av elevers värderingar, men att det inte är särskilt lätt att veta vad elever grundar sina värderingar på. Jormfeldts mätinstrument utger sig för att "ta tempen" på demokratin i klassrummet, och med temperaturmättet som underlag sedan diskutera hur elever vill ha det. I denna analys har ett frågebatteri konstruerats utifrån fyra områden: rekreation, trivsel, ordningsfrågor och undervisning. Inom dessa områden kan, i en fyrgradig skala, antingen läraren besluta enväldigt eller att det är eleverna som bestämmer. Däremellan är alternativen att lärare och elever jämkar sig samman i en dialog som jämlika parter, eller att eleverna alternativt har yttranderätt. I en undersökning som genomfördes av Jormfeldt vid barn-

och fritidsprogrammet och den dåvarande vårdlinjen, visade det sig att eleverna har mest inflytande över områden som rekreation och trivselfrågor, medan lära- ren är den som bestämmer över undervisningsformer och arbetssätt.

Precis som Jormfeldt (1997) säger är det vanligt att skolor använder sig av atti- tydmätningar för att värdera elevers uppfattning om vad elevinflytande kan in- nebära för dem. Men man får knappast reda på vad som kan vara orsaken till varför de tycker som de gör eller vilka konsekvenser som svaren kan medföra. Samma kritik kan också riktas mot Jormfeldts ”temperaturmätare” av klass- rumsdemokrati. Inte heller detta verktyg sträcker sig längre än till att man del- ges elevers värderingar inom några områden som Jormfeldt kopplar till skol- demokrati.

Detta problem är något som Lindström, Arnegård och Ulriksson (2003) disku- terar. Författarna menar att de svar som vanligtvis lämnas i enkäter och inter- vjuer ofta färgas mer av vad elever förväntas tycka, än vad de faktiskt upplever när de är i skolan. Det som strider mot gängse föreställningar om hur man bör tycka har en tendens att sorteras bort. En annan felkälla som författarna pekar ut är att frågor kring elevers upplevelser ofta betraktas som isolerade utan att relateras till den miljö som omger dem. De efterlyser därför andra metoder som i ett sammanhang kan komma nära elevers upplevelser så som de uttrycks ut- ifrån de betingelser som omger dem.

Ett spännande angreppssätt som prövats för att komma nära människors upple- velser i de situationer de befinner sig, är den forskning som initierats av profes- sor emeritus i psykologi Mihaly Csikszentmihalyi. Han har intresserat sig för betingelser som ger upphov till optimala upplevelser – *flow*. Flow är något som människor befinner sig i när de helt fångas av något. En metod som utvecklats för att undersöka förekomsten av människors optimala upplevelser är upplevel- sesamplingsmetoden (the Experience Sampling Method, ESM). Denna metod innebär att försökspersoner utrustas med en beeper som ljuder slumpvis. När detta sker får försökspersonen i ett svarsprotokoll svara på frågor vad han eller hon gör, tänker och känner just i denna stund. På detta sätt minimeras risken för efterhandskonstruktioner och minnesfel, vilket annars är en vanlig felkälla när man i efterhand ska svara på t.ex. enkätfrågor, menar författarna (Lind- ström m.fl, 2003).

Precis som Lindström m.fl. (2003) ser jag det som önskvärt att ett analysred- skap som används för att uttala sig om hur elever har det även förmår göra det- ta med hänsyn taget till de strukturella förhållanden där elevers upplevelser ge- nereras.

Utvecklingsarbete och lärare som forskare - aktionsforskning

I det här avsnittet ges en överblick av vad som kan räknas som aktionsforskning. Detta låter sig dock inte så lätt göras, eftersom begreppet omfattar olika metodologiska och teoretiska riktningar. Utöver det pedagogiska fältet förekommer aktionsforskning inom flera ämnesdiscipliner, som exempelvis psykologi, socialt arbete och inte minst arbetsvetenskap (Hansson, 2003). Aktionsforskning kan också tillämpas utanför den akademiska arenan och är användbar i alla sammanhang där mänskliga relationer är inblandade. Förutsättningen är att aktionsforskaren vill genomföra en förändring i form av en aktion i sin praktik (McNiff, 2001).

Aktionsforskningens rötter härleds ofta tillbaka till filosofin och till Aristoteles praxisteori. Begrepp som `Tecne` står för tillämpning, kompetens och skicklighet: `Fronesis` för det meningsfulla och kloka handlandet och teori, logos och empiri för tänkande, definitioner och erfarenhet (Rönnerman, 2004; Mattsson, 2006). I modern tid torde den tyskamerikanske socialpsykologen Kurt Lewin vara den som de flesta väljer att hänvisa till när aktionsforskningens historia beskrivs. I sitt banbrytande arbete "Action research on Minority Problems" från 1946 visar han hur praktik och teori kan förenas i en aktionsreflektionscykel. Sekvenserna i denna cykel, planing-acting-observing-reflection, återkommer som ett grundläggande kännetecken i all aktionsforskning.

Mattsson (2004) använder praxisnära forskning som en benämning på alla former av forskningsinriktade insatser som går att karaktäriseras som kontext- och personrelaterade. Praxisorienterad forskning är till sin natur förändringsinriktad och har som målsättning att förändra aktörers handlande mot något bättre, genom att själva vara de som handlar i den praktik där de befinner sig. Handlingslivet beskrivs som en dialektisk process där människor både påverkar och påverkas av varandra och det samhälle de lever i. Det är i praktiken som tanke förenas med handling.

Mattsson menar att kunskapsbildning kan utvecklas på många sätt och på olika nivåer. I ett försök att göra en indelning skiljer Mattsson mellan hög- och lågvetenskap och utskiljer fyra nivåer: Det synliga universitetet, praxisorienterad forskning, det dolda universitetet och det osynliga universitetet. Forskarens roll och ställning varierar i dessa "universitet" beroende på vilka sanningsanspråk som görs. Mellan det synliga och det osynliga universitetet finns knappast några kontakter. I det osynliga universitetet (det civila samhället) söks levnadsvisdom och praktisk klokskap baserat på egna erfarenheter. Vad som räknas som sant och meningsskapande konstrueras här socialt i de situationer man befinner sig och med de personer man möter.

I de högvetenskapliga och synliga universiteten finns den traditionelle forskaren upphöjd i sitt elfenbenstorn. Med kritisk och distanserad blick studerar han objektivt sitt forskningsobjekt. Han är särskilt intresserad av teoribildning och forskningens kognitiva aspekter. Han väljer fritt bland inomvetenskapliga frågor och sökarljuset är riktat mot det generella. Motivet är upplysning (enlightenment) och sanningshalten avgörs av inomvetenskapliga kriterier.

Mellan dessa universitet finns det dolda universitetet och praxisorienterad forskning.

Det dolda universitetet kan knyta olika band till akademien. Motiven till insatser bottenar ofta i behov av att handskas med osäkerhet och problem och/eller ambitionen att stödja kunskaps- och professionsutveckling som är nära knuten till verksamheten. Utvecklingsarbete har företräde framför forskning. Skillnaden mellan dessa insatser och praxisorienterad forskning är att det senare framförallt är handlingsorienterat. Kunskaper har inte bara en upplysande kognitiv och påfyllande funktion. Kunskaper nås med hjälp av både reflektion och handling och är i huvudsak kontextrelaterade. Detta utesluter dock inte att generaliseringar kan göras och knytas till teori. Forskarens roll utmärks av både närhet och distans. ”Reflektion utan handling är intellektualism. Handling utan reflektion är aktivism” (Mattsson, 2004, s. 27).

För skolans del har alltsedan 1970-talet olika ansatser vuxit fram som intresserar sig för lärares roll som utforskare av sin egen verksamhet och hur forskning kan knytas närmare lärares kompetensutveckling. Lindholm (2008, se även Olin, 2009) finner flera benämningar med sådana ambitioner och nämner som exempel deltagarorienterad forskning, interaktiv forskning och utvecklingsinriktad forskning. Särskilt har aktionsforskning vuxit fram som ett angreppssätt att arbeta med skolans utveckling. Internationellt finns riktningar inom aktionsforskningsområdet som benämns som: *Participatory practitioner research*, *Practitioner research* och *Teachers as researchers*.

En gemensam nämnare i aktionsforskning är problemlösningsaspekten och en önskan att tillsammans med andra finna lösningar. Det är en process som utvecklas efterhand utifrån frågeställningar som hämtas från praktiken och som prövas i handling. Via observationer eller att dataunderlag inhämtas på annat sätt, reflekterar deltagarna över utfallet av sin aktion. Aktionen beskrivs med hjälp av begrepp som utvecklas och teoretiseras. Kunskaper bildas och leder till att nya frågor kan ställas och ytterligare angreppssätt prövas (Olin, 2009).

I en kunskapsöversikt om aktionsforskning: ”Om likheter och olikheter i användning och benämning inom pedagogisk forskning”, anger även Lorentz (2004) problemlösningsaspekten som en gemensam nämnare i de definitioner

av aktionsforskning som förts fram över tid. Allmänt sett är det vardagsnära problem som praktiker med stöd och i nära samarbete med forskare söker lösningar på och som det finns ett intresse av att utveckla ny kunskap om. En fråga som flitigt diskuterats är hur relationen mellan forskare och praktiker bör se ut vartefter kritik riktats mot att forskaren ofta tagit en allt för stor plats utifrån sitt akademiska kunskapsintresse jämfört med praktikers intresse av att förbättra sin praktik. En skillnad mellan *Participatory Practitioner research* och *Practitioner research* är just att forskarens medverkan i det senare fallet är starkt nedtonad. Lorentz (2004) menar att olika former som uppmuntrar till deltagarstyrd forskning kom att efterfrågas inom skolans område i Sverige under 1990-talet i samband med de radikalt förändrade läroplanerna. Detta understöddes också av regeringsinitiativ som uppmanade till ett mer dynamiskt synsätt på forskning och utveckling (den så kallade tredje uppgiften), samt att universitet och högskolor fick en mer fristående ställning i förhållande till statsmakterna. Att aktionsforskning under denna tid kom att bli populärt bland lärare och skolledare kan enligt Lindholm (2008) ha att göra med att det sågs som en framkomlig väg för skolor och en modell för skolutveckling. Starkt stöd för att bedriva skolutveckling – om än inte med hjälp av aktionsforskning som modell – finns också i annan forskning som på ett eller annat sätt förordar underifrånperspektiv på skolutveckling som lämplig strategi för skolans och lärares professionella utveckling (se t.ex. Scherp, 2003; Blossing, 2003; Berg, 2003; Hargreaves 1998).

När *Practitioner research* (se ovan) översattes till svenska användes beteckningar som utvecklingsarbete (Rönnerman, 1998) och aktionslärande (Tiller, 1999a). Rönnerman (1998) menar att behovsanalyser i den egna vardagen bör bilda avstamp för en kompetensutveckling som inte längre bygger på centralt formulerade fortbildningsbehov. Med förändringar mot mål- och resultatstyrning behöver en ny kultur utvecklas där lärarnas egen kunskapsutveckling står i centrum. När lärare tillägnar sig analytiska begrepp i nära samarbete med forskare och utvecklar lämpliga redskap för att kritiskt reflektera över sin egen praktik och sina egna erfarenheter finns förutsättningar för att problem kan identifieras och utvecklingsinsatser iscensättas.

En som tidigt redan under 1970-talet intresserade sig för hur skolan kunde utvecklas genom att lärarna själva utforskar sin egen verksamhet var Lawrence Stenhouse (1975). Han menade att det gängse synsättet i lärarutbildningen som utgick från att studera beteendevetenskapliga ämnesområden (som psykologi, sociologi och pedagogisk filosofi) och ett synsätt på curriculum (läroplansarbete) som ett färdigt recept för lärares arbete, inte var tillräckligt för att skolutveckling skulle komma till stånd. För att uppmuntra till professionell yrkesutveckling är en bättre utgångspunkt att se skolarbetet i ljuset av vad lärare faktiskt lyckas åstadkomma utifrån att ställa frågan om vad som händer med elever i

skolan som ett resultat av vad lärarna gör med dem. För att lyckas med detta krävs ett närmande mellan teori och praktik och att lärarna själva systematiskt undersöker sina egna intentioner och försöker förstå hur dessa står sig i relation till utfall. I rollen som *teachers as researcher* förordade Stenhouse att lärare med understöd av etablerade forskare skulle kunna synliggöra och kritiskt granska sitt eget arbete i klassrummen. Stenhouse jämför tillvägagångssättet med hur socialantropologer via observationer närmar sig främmande kulturer för att urskilja mönster och utveckla begrepp som underlag för teorier om det som händer. För att kunna förutsäga, förstå och beskriva det som händer i klassrummen behöver således både de intentioner som finns med skolan och det faktiska utfallet undersökas av lärarna själva. Stenhouse beskriver en utvidgad lärarroll vars professionella yrkesutveckling kännetecknas av: "The commitment of systematic questioning of one's own teaching as a basis of development. The commitment and the skill to study one's own teaching. The concern to question and to test theory in practice by the uses of those skills" (s. 144).

Läroplansarbete (curriculum study) beskrivs av Stenhouse (1975) på följande vis:

Curriculum development is founded on curriculum study, and is its applied branch. Its object is the betterment of school through the improvement of teaching and learning. Its characteristic insistence is that ideas should encounter the discipline of practice and that practice should be principled ideas. The curriculum development movement is an attack on the separation of theory and practice. (s. 3)

Rönnerman (2004) beskriver aktionsforskning med en cyklisk modell som innebär att man utifrån egna erfarenheter planerar en *aktion* som sedan genomförs och åtföljs av observationer man sedan reflekterar över. Resultaten värderas och bildar underlag för ny planering. Att reflektera över vad som sker och varför just detta sker är något som går utöver det lärare alltid tycker sig ha gjort. Att se sig själv som ett lärande subjekt innebär att man har uppmärksamheten riktad mot den praktik man vill förändra. Rönnerman hävdar att detta är ett annat sätt att förhålla sig till sin professionella utveckling än vad traditionen i skolan bjuder. Det är dock inte nödvändigt att se denna procedur som ett cykliskt förlopp, utan kan också liknas vid en spiral. En aktion som syftar till förändring behöver heller inte nödvändigtvis ta sin början i att man planerar något, utan kan lika gärna börja med något som observeras eller att det finns något annat som motiverar en önskan att förändra något till det bättre.

Reason och Bradbury (2001) definierar aktionsforskning som ett samarbete mellan forskare och praktiker på nedanstående vis:

Action research is a participatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in a participatory worldview which we believe is emerging at this historical moment. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities. (Reason & Bradbury, 2001, s. 1)

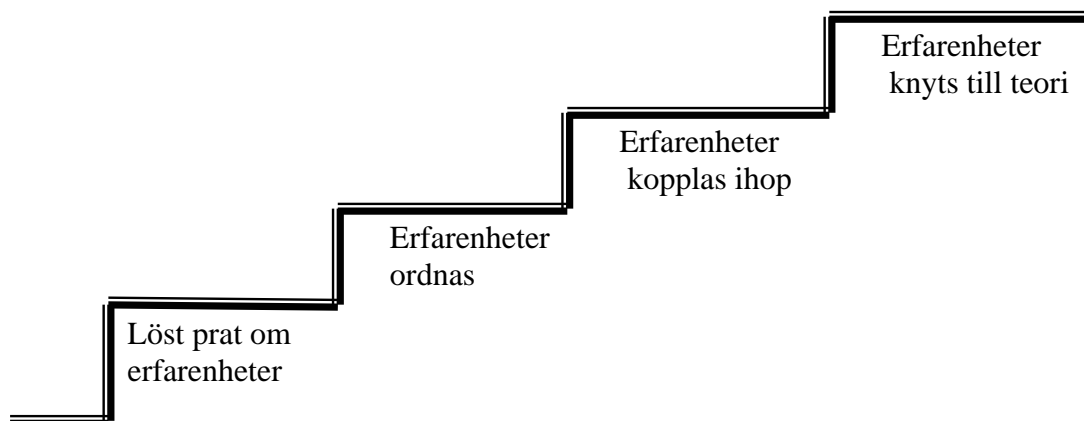
När Tiller (1999b) i sin bok, *Det didaktiska mötet*, använder uttrycket aktionslärande beskriver han ovanstående på ett likartat sätt:

Aktionslärande kännetecknas av kritiska undersökningar gjorda av reflekterande praktiker som är öppna för insyn i sin praktik, tillämpar självvärdering och engagerar sig i deltagarstyrd problemlösning i en kontinuerlig professionell utveckling (s. 153)

Tiller (1999a) har introducerat aktionslärande som ett begrepp för att överbrygga distinktionen som han anser bör finnas mellan den vetenskapliga arens sökande efter ny kunskap och skolans behov av att utveckla sin egen verksamhet. Blickfånget i aktionslärande är lärares egna erfarenheter. Tillvägagångssättet bygger med andra ord inte på att det är den färdiga (teoretiska) kunskapen som först ska inhämtas för att därefter appliceras på undervisningen. I stället hämtas problembeskrivningar från erfarenheten i praktiken. Tanken är att när det finns problem som söker en lösning, finns också ett behov att förstå problemet. Befintlig kunskap kan hjälpa till att belysa problemet och bidra till att förståelsen ökar.

Tiller (1999 a) påpekar att aktionslärande inte handlar om att forska på skolan i ett ovanifrån perspektiv, utan är något som sker i skolan. Det är lärarna själva som har ett genuint intresse av att utveckla sin verksamhet och bör vara de som innehar makten att bestämma vägval och hur man vill använda sina lärdomar. Aktionslärande beskrivs som innovativt och innefattar såväl planering, genomförande och utvärdering. När lärare jämför skeenden i vardagen utifrån den "faktiska läroplanen" med det som borde ske enligt den "uttryckta läroplanen", är detta ett gott avstamp för att pröva lösningar som man tillsammans reflekterar kring. "Reflektionen är det viktiga ledet mellan det vi har gjort tidigare och den framtida handlingen" (s. 63), säger Tiller.

Aktionslärande gynnas av samarbete och definieras som en: "kontinuerlig lärande- och reflektionsprocess, som är stöttad av kollegor, och där intentionen är att uträtta något" (Tiller, 1999, s. 63). I figur 1 åskådliggörs sambanden mellan erfarenheter och hur detta knyts till teori.



Figur 1 Tillers trappa för det vetenskapliga lärandet

Tiller (1999a) ansluter sig till en tradition inom aktionsforskning som knyter an till participatory action research. Aktionslärande beskrivs av Tiller som aktionsforskningens "lillebror" för att markera skillnaden mellan forskning och lärares intresse av att utveckla sin verksamhet. Aktionslärande påminner om aktionsforskning och omfattar fyra basaktiviteter: Dels används en vetenskaplig metod; man söker efter förnuftiga beslut och utbyter goda råd; delger varandra konstruktiv kritik; och lär sig nya handlingsätt. Tiller hävdar att lärare vanligtvis inte vill se sitt arbete som forskning och att man heller inte normalt anser sig ha tid att skriva vetenskapliga rapporter. Upplevs aktionslärande som alltför akademiskt med ett språkbruk lärare vanligtvis inte använder, finns också en risk att vardagsnära och dynamisk reflektion kommer att undermineras. En annan risk är att aktionsforskning också kan komma att fungera kontraproduktivt om forskaren blir allt för närgången så att deltagarna upplever att de egna idéerna kidnappas och översätts till en akademisk jargong som de inte känner sig bekväma med. Aktionsforskarens roll är att skriva rapport, utmana och "lyfta" deltagarens tankebanor och bidra med relevanta kunskaper från forskningsfronten.

Tiller (1999b, s.153) pekar i punktform ut några kännetecknande drag som utmärker ett aktionslärande:

- Organisationsmedlemmarna reflekterar och förbättrar sitt eget arbete och sin egen arbetssituation.
- Reflektion och handlingar är nära sammankopplade.
- Skolan sprider sina erfarenheter till fler än dem som arbetar inom systemet.
- Deltagarna samlar själva data kring sina egna erfarenheter.

- Deltagarna samarbetar om problemlösning och i beslutsprocessen.
- Deltagarna skapar ett forum för kritik.
- Skolan tar själv ansvar för utvärderingen genom autonoma grupper.
- Det pågår ett progressivt lärande.
- Reflektionen understöder idén om den självreflekterande praktiken.

Hur ett förlopp som grundar sig i aktionslärande kan karaktäriseras och varför det initieras, beskrivs av Tiller (s.153-154) på följande sätt:

- En process som initierats av praktiserande lärare som respons på en speciell praktiks situation som de konfronteras med.
- I den praktiska situationen har traditionell läroplanspraktik destabiliserats och fått en för lärarna problematisk utformning, t.ex. genom att elevernas lust att lära är reducerad eller genom att elever protesterar mot den undervisning som erbjuds.
- De föreslagna förändringarna blir kontroversiella bland personalen eftersom de utmanar de värderingar och ideal beträffande lärande, undervisning och evaluering som finns inbyggd i befintlig praktik.
- Frågor och problemställningar erkänns och accepteras, och beslut fattas genom en fri och öppen kollegial diskussion där ömsesidig respekt och tolerans för varandras synpunkter dominerar.
- Förändringsförslag behandlas som arbetshypoteser som måste prövas i konkreta undervisningssituationer.
- Skolans ledning anpassar omständigheterna för en Bottom-up-verksamhet snarare än för ett Top-down-tänkande i utvecklandet av läroplaner och inlärningsstrategier.

METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER

Inledning

Vilket jag nämnde i föregående kapitel innebär en aktion att en förändring genomförs utifrån att man finner en situation som problematisk (Olin, 2009; Rönnerman, 2004). En aktions-reflektionscykel är en pågående process som innebär att en cykel leder till provisoriska svar som ger upphov till att nya frågor väcks, vilka i sin tur leder till en ny aktions-reflektionscykel. Metodologin beskrivs av den process som genomförs i en given praktik. I aktionsforskning söks inte ett givet svar utan är en följd av olika innovativa försök att förbättra en tillvaro som präglas av att både människan och den kontext hon befinner sig ses som föränderlig (Whitehead & McNiff, 2006, s. 30). Senare i studien beskrivs hur olika innovativa processer väckt nya frågor, vilka bidragit till att såväl önskvärda förbättringar som praktiktäna teorier kring dessa förbättringar har utvecklats bland dem som varit inblandade.

Den ansats inom aktionsforskningsområdet som används när dessa förändringsprocesser beskrivs är den som internationellt benämns som Practitioner research. En väsentlig skillnad mellan denna och traditionell aktionsforskning (participatory eller collaborativ action research), där aktionsforskaren i regel är den som svarar för rapportskrivande och ofta tar på sig rollen som distanserad tankeutmanare, är att den akademiskt utbildade forskaren i detta fall inte alls är närvarande.

I aktionsforskning är det enligt McNiff (2001) jag själv som betraktas som forskare. Hon skriver att det är jag (dvs. aktionsforskaren) som ställer forskningsfrågorna och är den som iscensätter de innovationer som syftar till förändring. En förändring bottenar med detta synsätt i att det är jag som har tankar om vad jag kan göra för att uppnå de värden jag själv anser som värdefulla att förverkliga i undervisningen. Jag behöver visa hur och om jag uppnått mitt syfte (det värdefulla och eftersträvansvärda) och vilket lärande om min praktik som jag utvecklat under tiden. Jag behöver även visa hur och om mitt lärande influerat andra som direkt eller indirekt är berörda av det jag vill förändra. De personliga teorier som jag avser att utveckla handlar om mitt lärande i min praktik och hur och om det även influerat min omedelbara omgivning. För att min aktionsforskning ska vinna trovärdighet hos en bredare publik krävs ett kritiskt självreflekterande förhållningssätt som understöds av de beskrivningar jag gör och det dataunderlag jag kan hänvisa till, samt de förklaringar jag ger till det som förs fram.

Under den tid aktionsforskningen pågår är det enligt McNiff & Whitehead (2006) angeläget att anlita kritiska vänner som får till uppgift att bidra med konstruktiva synpunkter, vilket också syftar till att ge studien en ökad validitet. I mitt fall har förutom att ett åtskilligt antal elever fått fungera som ”kritiska vänner”, särskilt mina närmaste kollegor som jag under nära två decennier samarbetat med fram till år 2006, haft den rollen. Även om det är jag som formellt är forskare i den meningen att det är jag som skriver rapport, och att det är mina frågor och utgångspunkter som fått bestämma uppsatsens innehåll, är de innovationer jag kommer att redogöra för, ett resultat av ett mångårigt och nära samarbete med kritiskt reflekterande praktiker.

Den aktion (förändring) som specifikt kommer att redovisas i uppsatsen har konkret mynnat ut i en elevanalysmodell. Modellen är ett resultat som föregåtts av ett antal aktions-reflektions cykler som var och en haft som målsättning att på ett bättre sätt än tidigare synliggöra elevers lärande och elevers delaktighet i sitt eget lärande.

I valet av teori och undersökningsdesign har jag valt att utgå från Jack Whitehead och Jean McNiffs synsätt på aktionsforskning när jag beskriver ett tidigare utfört utvecklingsarbete. Som redan nämnts är denna studie inte att betrakta som aktionsforskning i strikt mening då aktionsforskning vanligtvis används i ett framåtblickande syfte. I det här fallet används således aktionsforskningsförfarandet som ett redskap för att sammanställa och genomföra en reanalys av ett specifikt praktikinära utvecklingsarbete. Innan jag mer utförligt redovisar den aktionsforskningsansats som används ska jag först med hjälp av Heron och Reason (1997) introducera några väsentliga kunskapsteoretiska begrepp och metodologiska utgångspunkter med relevans för praxisorienterad forskning.

Aktionsforskning och epistemologi

Heron och Reason (1997) diskuterar i en artikel (A participatory inquiry paradigm) en utvidgad kunskapsteori (an extended epistemologi) som knyter an till ett deltagar- och erfarenhetsbaserat perspektiv på verksamhetsnära forskning och utveckling. Att den är utvidgad betyder att aktionsforskning sträcker sig längre än att endast producera teoretisk kunskap, vilket de anser vara fallet i traditionell forskning (läs positivism och tolkande ansatser). Aktionsforskning beskrivs som en praktisk filosofi där fyra av varandra beroende kunskapsformer kan urskiljas. *Experiential knowing*, *presentational knowing*, *propositional knowing* och *practical knowing*.

Den grundläggande kunskapsformen är vårt erfärande (*experiential knowing*) ”face-to-face” till vår omvärld såsom den framträder i tid och rum. Genom

medvetandet möter vi en tillvaro (cosmos) som vi försöker bringa ordning i med hjälp av de referensramar som vårt medvetande ger oss. "Mind and the given cosmos are engaged in a cocreative dance, so that what emerges as reality is the fruit of an interaction of the given cosmos, and it is through this active participation that we meet what is other" (Heron & Reason, 1997, s. 279) Kunskaper formas visserligen av människan som ett tolkande subjekt men det är tolkningar som är avhängiga den verklighet varifrån den formas. Det vetandet som formas förutsätter att vetande delas och kommuniceras med andra. "Knowers can only be knowers when known by other knowers. Knowing presupposes mutual participative awareness" (s. 280). Med andra ord lever vi i en kombinerad subjektiv/objektiv värld. Den objektiva världen är det "cosmos" som omger oss och människan det subjekt som försöker konstruera innebörder och ge mening åt de händelser vi är med om

Presentational knowing är erfarendets första framträdelseform och märks i konturer som kan uttrycks i bildspråk, estetiska uttrycksformer, eller som poesi, drama etc. *Propositional knowing* (teoretisk kunskap) innebär att beskrivningar redovisas (i regel av forskare) och teoretiska påståenden formas om hur vår värld ser ut. Dessa skildras med hjälp av begrepp, modeller och teorier. Att ha teoretiska kunskaper om något innebär att den som tillägnar sig dessa kan göra det genom studier i boklig form eller ta del av det via föreläsningar eller via andra kanaler. Den överordnade kunskapsformen och som också innefattar övriga kunskapsformer, är *practical knowing*. Det är kunskaper och kompetens som vi uttrycker i handling. Författarna menar att denna kunskapsform är överordnad de andra på så vis att det är först i handlingen som övriga kunskapsformer konsumeras, samtidigt som handlingar i sig är det som ger upphov till att övriga kunskapsformer överhuvudtaget kommer till uttryck.

Metodologin i en aktionsforskningsorienterad process innebär att forskaren in-tar ett kritiskt och medvetet förhållningssätt gentemot dessa fyra former av kunskapsbildning och hur de inbördes är relaterade till varandra. Processen i ett aktionsförfarande utmärks av själv-reflektion och kritisk intersubjektivitet (critical subjectivity). Detta betyder att deltagarna inkluderar varandra i en kritisk granskning av den förändring man avser att utföra i sin egen praktik. Forskningsförändret karaktäriseras som en cyklisk dialektisk process där uppmärksamheten skiftar mellan de ingående kunskapsformerna och hur de är relaterade till varandra och den aktion man genomför. Genom att i samma andetag knyta samman praktik, teori och medvetenhet om de ingående kunskapsformerna uppmuntrar detta i sig till ett kritiskt förhållningssätt, vilket i sig bidrar till att validiteten i undersökningen stärks, menar Heron och Reason. Två förutsättningar, som lyfts fram och som skiljer denna typ av forskning från mer traditionell akademisk forskning, är att kunskaper formuleras av aktörerna själva, att de ska vara rotade i aktörernas kollektiva erfarenheter samt att deltagarna är

bemyndigade att ha ett reellt inflytande över hela undersöknings- forskningsprocessen (empowerment). Vetenskapsteoretiskt vill Heron och Reason positionera aktionsforskning som ett husbygge vilken står på en fast grund, till skillnad från "halvfärdiga byggen" som grundar sig i positivistiska och hermeneutiska ansatser. I dessa ansatser ses det som tillräckligt att producera teoretisk kunskap (propositional knowledge), emedan den utvidgade epistemologi som ovan beskrivits även tillför andra kunskapsformer och mål med forskningsförfarandet. Emedan positivistisk teoribildning fjärrat sig helt från sina forskningsobjekt och de kvalitativa och tolkande ansatserna stannar vid att beskriva hur andra människor gör och beter sig när de konstruerar sin subjektiva tillvaro, stannar inte aktionsforskaren vid detta, utan blir själv en som medverkar i forsknings- förändringsprocessen.

Qualitative research about people is a halfway house between exclusive, controlling, quantitative, positivist research on people and fully participatory cooperative research with people. (Heron & Reason, 1997, s. 285)

Utöver att diskutera aktionsforskningens ontologi, epistemologi och metodologi tillför Heron och Reason även den axiologiska frågan som vill besvara vad som kan räknas som värdefull kunskap och i så fall för vem.

Our inquiry is our action in the service of human flourishing. Our knowing of the world is consummated as our action in the world, and participatory research is thus essentially transformative. (s. 288)

McNiff och Whitehead (2006) företräder en riktning inom aktionsforskning som menar att ovanstående metodologi och synsätt på kunskapsbildning stämmer väl med aktionsforskning, De menar ändå att aktionsforskaren inte själv kan positionera sig som aktionsforskare. I *participatory action research* följer visserligen forskaren en aktionsforskningsprocess på nära håll, men kan inte själv räknas som aktionsforskare då han snarare följer en process som han sedan beskriver men inte fullt ut medverkar i. Att beskriva aktionsforskning utifrån hur den bedrivs av andra gör alltså inte *aktionsforskaren* till aktionsforskare, så länge han inte själv utför aktionsforskning.

Aktionsforskningens mål, mening och genomförande – practitioner research så som den beskrivs av Jack Whitehead och Jean McNiff

För lärare innebär undervisning att det elever lär sig är baserat på antaganden om att det finns värden som ska förverkligas. Vad vi gör som lärare beror då på de mer eller mindre medvetna värden som vi omfattar och intuitivt verkar för. Ibland blir det som man vill att det ska bli – utifrån de värden man bär på – och då kan frågan ställas vad det var som gjorde att det värdefulla infriades. Ibland är så inte fallet och omvänt blir då frågan varför det inte blev som man ville (Whitehead & McNiff, 2001 s.53). För att komma denna fråga så nära som möjligt behövs en pedagogisk teori (eng. educational theory) som förmår detta. Jack Whitehead är en forskare som försökt utveckla en sådan teori. Det är en teori som berättar om det levda livet (living theory) så som det utspelar sig för den som lever det, d.v.s. hur praktikern ser på sig själv i sina egna ögon. Living theory sätter fokus på det personliga lärandet. I nära samarbete med Jean McNiff har de båda utvecklat en metodologi som på vetenskapliga grund uppmanar praktiker att bli sina egna forskare (practitioner research). McNiffs eget bidrag benämner hon som en *generativ transformation theory*, som innebär att oartikulerad kunskap som redan finns inbäddad i den egna erfarenheten synliggörs och omvandlas till medveten genom ett aktions- reflektionsförfarande.

McNiff och Whitehead (2006) menar att den sociala forskningen och för den delen även riktningar inom aktionsforskningsområdet inte fullt ut förmår tränga in i den faktiska undervisningspraktiken. Dessa forskare uttalar sig å andras vägnar från en outsiderposition. Därmed gör de sig till tolk och språkrör för en praktik de själva inte är en del av. Forskaren kan visserligen vara nära de händelser han observerar och beskriver och även förklara det som till synes sker genom att generera teorier om detta, men är alltså inte att betrakta som aktionsforskare i ett practitioner research perspektiv, vilket McNiff och Whitehead företräder. Practitioner research handlar om det levda livet och vad man själv gör och utvecklar personliga teorier om. Inte hur andra gör när de bedriver aktionsforskning. Inom det traditionella aktionsforskningsområdet (Participatory action research) är det vanligt att forskare ansluter sig till en tolkan- de/hermeneutisk ansats eller till kritisk teori och ett emancipatoriskt perspektiv. Gemensamt för dessa är enligt författarna att de i likhet med traditionell forskning är ägnad åt att i slutänden producera teoretisk kunskap – propositional theories.

Teoretisk kunskap (propositional knowledge) beskriver McNiff (2001) som allmängods som den som vill kan ta del av efter behag. Producenter och kon-

sumenter ses som åtskilda och vilar vanligen på en föreställning om att den som inte äger kunskapen först måste förvärva den (t ex i form av akademiska studier) för att därefter tillämpa den i något lämpligt sammanhang (t ex i form av en anställning där en viss kompetens efterfrågas). Dessa kunskaper är en abstraktion av en verklighet vi intellektuellt kan ta del av i färdigpaketerad form och som vanligtvis vuxit fram inom ramen för något av de etablerade forskningsparadigmen. Den gemensamma nämnaren är produktionen av teoretisk kunskap (propositional knowledge) vilket McNiff sammanfattar som E-teorier: "E-theory exists as a form of theory external to its creator and which is generated from study of the properties of external objects" (McNiff, 2001, s. 22).

McNiff (2001) anser att förändringar till det bättre först kan komma till stånd om individer i en organisation uppfattar den som meningsfull och värdefull. "E-teorier" har som kunskapsform sina givna förtjänster, men är inte särskilt ofta behjälpliga som redskap om man som utomstående vill förklara hur en förändring kommer till stånd i en människas sinne och hur dennes föreställningar och värderingar ser ut i relation till den praktik hon befinner sig i och hur hon förhåller sig till de sociala relationer som kringgärdar henne. Det man gör som lärare bygger alltså på antaganden om vad man vill göra och har ytterst att göra med vilka värden vi vill uppnå. "Education is predicated on values. How we act depends on what we believe we are acting for" (s. 53). För McNiff är praktiken instabil och liknar den vid "träskmarker" man ständigt måste orientera sig i för att kunna hantera. Outsiders (forskare) kan svårligen överblicka hur detta ser ut och vad som pågår i huvudet på människor som befinner sig där. För praktikern är det de personliga teorierna som fungerar som ledsagare när det gäller att hantera vardagens alla små och stora bekymmer och inte i första hand förvärvade teorier av E-karaktär som tillämpas.

Kunskaper och lärande uppstår i praktiken i ett flöde av händelser och olika influenser. Aktionsforskning kan då fungera som ett sätt att utveckla sitt eget lärande och sina egna personliga teorier. Till skillnad från "E-teorier" kallar McNiff dessa "I-theory". I-theory förutsätter ett tydligt jag-perspektiv och vägleds av två principer - eller två fokus. Den första principen är att utgå från en egen kunskapsgenererande fråga: Hur kan jag förbättra x? (How can I improve x?). Den andra innebär en fokusering på hur och om omgivningens lärande påverkas av den förändring jag vill åstadkomma och hur den märks i den praktik man vill påverka. Frågan man ställer kräver svar i form av beskrivningar och förklaringar som på ett trovärdigt sätt visar hur och om man lyckats med sina intentioner.

Aktionsforskning handlar i det här fallet om det egna och omgivningens lärande och innebär en generativ transforming educational process vilket betyder att

erfarenhetsbaserad tyst och underförstådd kunskap (tacit knowledge) artikuleras genom att utforska sin egen praktik i samband med att en aktion planeras och genomförs. Det som utvecklas är vad Whitehead (2006) benämner som "living theories", dvs. en kunskapsutveckling som genereras i och utifrån den praktik där man befinner sig. Det är ett lärande som utvecklas genom att betrakta praktiken som en kunskapskälla varifrån kunskaper genereras.

Ett vanligt sätt i aktionsforskning är att följa ett upplägg som beskriver en cykel som innefattar faserna: observation – reflektion – aktion – värdering – modifiering. Denna aktions-reflektions-cykel beskriver en fortgående och återkommande process utan någon egentlig början eller slut (McNiff och Whitehead, 2006, s. 36-37). McNiff (2001) har även lanserat en variant av denna cykel för att tydliggöra att det i verkligheten inte handlar om att följa en lineär process. Bildmässigt åskådliggör hon detta med en spiralformad figur som följer ett huvudspår (det man avser förändra), men visar också olika sidospår som en oberäknelig tillvaro (i "träskmarkerna") ibland har anledning att leda in oss mot. Särskilt gäller detta i aktionsforskning, vars idé är att bana väg för önskvärda sociala förändring, vilka inte alltid ses som välkomna. Ett förändringsarbete beskrivs som en resa mot det okända och präglas till en del av "trial and error" vilket föder osäkerhet - vilket är det enda man kan vara säker på ska inträffa, menar McNiff. Aktionsforskning är en lärandeprocess som passar särskilt bra när det rör sig om att förstå sociala relationer, vilket inte minst utbildning och undervisning handlar om. Aktionsforskning ställer i likhet med annan forskning krav på att det som undersöks grundar sig på autentiska frågor, en systematisk undersökningsprocedur och att de kunskaper som genereras dokumenteras i en rapport. Det mest utmärkande och som också skiljer detta paradigm från annan forskning är att den förutsätter en aktion som en integrerad del i undersökningen. Det som utmärker just practitioner research är att beforskandet handlar om det egna lärande och den personliga teoriutveckling – och hur det influerar omgivningen.

De I-theories som genereras sker genom och i praktiken där de också omsätts. Praktik och teori är sammanlänkande och kan ses som två oskiljaktiga sidor av samma mynt. De kunskaper som bildas betraktas som provisoriska och förhandlingsbara och inte som givna permanenta upptäckter. Synsättet utgår från en dialektisk kunskapssyn som säger att skeendet är i ständig förändring. Det är människor som förändrar världen samtidigt som hon förändras av den värld hon tillhör. Svar på frågor är inte för alltid givna utan väcker i regel nya frågor som kräver nya svar. Nya tankar erbjuder nya angreppssätt och ytterligare möjligheter att utveckla och synliggöra sina egna värdebaser och hur de förhåller sig till det man vill åstadkomma.

McNiff och Whitehead (2006) föreslår några hållpunkter som en aktionsforskare (practitioner researcher) kan stödja sin lärandeaktion på (se nedan). Som nämnts ovan och som bör betonas sätter denna aktionsforskningsinriktning det personliga lärandet i förgrunden. Mina kollegor har haft en stor del i detta. Den kollektiva lärandeprocess som det inneburit att vara medlem i ett reflekterande arbetslag har varit alldeles nödvändigt för mitt personliga lärande. Heron och Reason (se s. 29) skriver att när vetande formas förutsätter detta ett delat vetande – *knowing presupposes participative awareness*. När jag beskriver utvecklingen i arbetslaget och hur den ledde fram till den aktion som kom att lägga en grund för eleanalysmodellen, kan denna utveckling ses som en rad aktions/reflektions förlopp som med tiden gjorde det allt tydligare att särskilt uppmärksamma elevers inflytande över sitt eget lärande. Inledningsvis kommer jag översiktligt att beskriva hur arbetslaget formades och den miljö där det bildades. Därefter redovisar jag mina egna utgångspunkter och det jag uppfattade som problem mot bakgrund av de värden jag själv såg som eftersträvansvärda. Återigen är det alltså mitt lärande som står i fokus och inte primärt arbetslaget. Mina närmaste kollegor ges senare i kapitlet utrymme där de får sammanfatta sina egna lärdomar. Från sidan 49 ff. går det att följa upprinnelsen till den beskrivna aktionen och som i stora drag följer nedanstående rekommendationer från McNiff och Whiteheads (2006).

Vad är mitt problem/varför är jag angelägen?

Varför är det ett problem?

Vilka är mina erfarenheter som visar varför jag är angelägen?

Vad skulle jag kunna göra åt det?

Vad vill jag göra åt det (Vad gjorde jag)?

Vilken data vill jag samla in för att visa hur aktionen utvecklats?

Hur kan jag förklara det som influerat mitt lärande?

Hur kan jag försäkra att mina slutsatser är trovärdiga och riktiga?

Hur kan jag evaluera validiteten i det jag framför som evidens för mitt lärande?

Vad vill jag modifiera i ljuset av min evaluering?

ARBETSLAGETS FRAMVÄXT OCH BEHOVET ATT ANALYSERA ELEVERS LÄRANDE

Inledning

I detta kapitel beskrivs inledningsvis en skolmiljö som kom att fungera som både hindrande och utmanade för ett utvecklingsarbete som några lärare ansåg sig vilja initiera. Vidare beskrivs lärarlagets arbete med att utveckla en verksamhetsidé och hur lagmedlemmarna kontinuerligt utsatte denna för systematisk granskning. På vilket sätt lärarlaget utarbetade uppföljnings- och utvärderingsstrategier visas, samt vilka nya frågor som väcktes till följd av detta tillvägagångssätt. Därefter tas den särskilda fråga upp till behandling som handlar om elevers agerande i relation till de värden jag och mina kollegor ansåg oss utgå från och avsåg att förverkliga. Mot denna bakgrund redovisas den specifika aktion vars målsättning avsåg att öka elevers delaktighet och inflytande över sitt eget lärande.

Den aktuella skolmiljön

Miljön för studien är en gymnasieskola där jag arbetat från slutet av 1980-talet fram till 2006.

Skolan är belägen i en mindre kommun och rekryterar även elever från två närliggande, ännu mindre, kommuner, som saknar gymnasieskola. Skolan var tidigare ortens läroverk och blev med tiden en gymnasieskola som numera täcker in de flesta nationella program. De yrkesförberedande utbildningarna är lokaliserade i närbelägna byggnader som finns på promenadavstånd från huvudbyggnaden där de teoretiskt inriktade ämnena är lokaliserade. Pedagogisk samverkan mellan och inom ämnen har under åren varit sparsam. Skolans kultur kan liknas vid det Berg (2003) beskriver som en avgränsad kultur (se s.8). Organiserade träffar förekom i ämnesgrupper i samband med skolstarten då praktiska frågor som läroboksinköp och andra administrativa frågor togs upp. I övrigt träffades man i vid en överlämnandekonferens då elevvårdsteamet informerade berörda lärare om elevers särskilda behov. Vid mitterminskonferensen gavs lägesrapporter om enskilda elevers studieprestationer, som klassföreståndare höll i. Terminen avslutades med en kombinerad betygs- och elevvårdskonferens. En gång per månad höll skolledare informationsmöten med hela personalgruppen. När programgymnasiet infördes inrättades formellt så kallade programgrupper vilka träffades vid behov, eller då skolledarna ville att de skulle yttra sig i frågor de ville få besvarade. Parallellt inrättades också ämnesgrupper i några kärnämnen som även de konfererade vid behov. Andra tillfällen som berörde hela eller större delar av personalgruppen var studiedagar som i regel

genomfördes vid ett tillfälle per termin. Dessa kunde handla om både det ena och det andra som skolledarna för stunden ansåg ligga i tiden.

Arbetslaget bildas

Som jag beskrivit i introduktionskapitlet var mottagligheten för de statliga reformintentioner som fördes fram under 1990-talet inte särskilt gynnsamma vid skolan. Den skepticism som fanns mot förändringar erbjöd inga egentliga möjligheter att diskutera innebörder i den nya lärarroll som skrevs fram i Skola för bildning (SOU, 1992/93:21).

När några lärare, bibliotekarie, elevvårdspersonal och två representanter från administrativ personalen ändå tog initiativ till att träffas för att reflektera över elevers skolgång och sin egen undervisningspraktik i ljuset av vad som menades med en förändrad lärarroll, väckte detta en del oro i det övriga kollegiet. När medel söktes för utvecklingsarbete och förslag lämnades till skolledare att ta ett gemensamt ansvar för elevers studiesituation, blev detta starpunkten för en intressestrid mellan de som var för respektive mot att lärare skulle organiseras i arbetslag och kom att pågå parallellt med att arbetslagets sökte sina former för att etablera undervisning i gemensamma klasser.

Från det att arbetslaget bildades som en informell grupp, dit alla som var intresserade bjöds in, till det att arbetslaget till slut fick en mer formell ställning och möjlighet att undervisa i gemensamma klasser, tog det ungefär tre år. Startsträckan blev lång men hade den fördelen att man hunnit diskutera såväl pedagogiskt innehållsrelaterade frågor som olika formaspekter av hur arbetslagsarbetet skulle kunna bedrivas.

Arbetslaget etableras

Aktionsforskning och för den delen även andra angreppssätt, var inget som arbetslaget inledningsvis var särskilt bekanta med då "aktionsforskningen" påbörjades i början av 1990-talet. Både Karin Rönnermans forskning, Utvecklingsarbete i skolan från 1998, och Tom Tillers och Egerbladhs bidrag från 1998 om hur lärare kan forska i sin egen vardag, kom emellertid med tiden att användas som stöd och ett sätt att vinna legitimitet för arbetslagets existens. Även Bergs forskning och begreppsapparat som uppmanade lärare att erövra "skolans frirum" blev ytterligare ett bidrag som hjälpte till att sätta ord på händelseutvecklingen.

Andra viktiga influenser som bidragit till utvecklingen var att få redovisa de utvecklingssteg som togs vid så kallade PLAN-konferenser som regelbundet anordnades i Eskilstuna. I boken från PEEL till PLAN - en strategi för utveck-

ling av lärares och elevers aktiva lärande under eget ansvar redogör Sven-Olof Hägglund och Torsten Madsén (1999) för de bärande principerna. PEEL har sitt ursprung i Australien och i Nya Zeeland och inordnas i den tradition som tidigare benämns som practitioner research. När PEEL (Project for Enhancing Effective Learning) översattes till svenska är benämningen PLAN (Projekt för Lärande under eget Ansvar). När PLAN-grupper bildas på enskilda skolor beskrivs det som små frivilliga grupper som under förtroendefulla former diskuterar elevers metakognitiva lärande. Gruppen består oftast av lärare som undervisar samma elever. Lärare träffas för att de anser att de kan vinna något på det och bestämmer själva i vilken takt de vill föra in nya metoder. Målsättningen är att på ett bättre sätt möta elevers ofta oreflektade inställning till lärande och undvika mekanisk studieteknik. I PLAN-gruppen är metakognition ett återkommande begrepp som lärarna har anledning att resonera kring och diskutera hur man kan förhålla sig till det i undervisningen. Genom reflekterande samtal förväntas lärare öka sin beredskap att hantera lärandeprocesser och utveckla ett språkbruk kring elevers lärande. PLAN-konferenser uppmuntrade lärare att själva svara för konferensinnehåll vilket även vi tog fasta på och svarade vid flera tillfällen för egna inslag. Detta ledde också till att förfrågningar ställdes från andra håll som visade intresse för utvecklingsarbetet, vilket bidrog till ytterligare självreflektion.

Det lärande som kom att utvecklas har också satt sina spår i formell mening. Utöver att jag och en kollega under en tid har haft anställning som magistrar vid Högskolan och kombinerat denna med det ordinarie skolarbetet, har även andra medlemmar i kärntruppen förkovrat sig genom att medverka i en så kallad forskningsverkstad, vars resultat avrapporterats till den numera nedlagda Myndigheten för skolutveckling. En medlem har skrivit en bok om skolutveckling (Kierkegaard och Skolutveckling) i ett existentiellt perspektiv om skolutveckling (Sundh, 2005). Därutöver har två av medlemmarna arbetat med skolutvecklingsprojekt på uppdrag av högskolan och genomfört utvärderingar av kommunala skolplaner i flera olika kommuner. Denna kompetens och intresse för utvecklingsfrågor hade med all sannolikhet inte utvecklats utan det lärande som initierades i den skolmiljö där arbetslaget bildades.

Kort beskrivning av arbetslagets verksamhetsidé

Arbetslaget har haft sitt huvudsakliga fotfäste vid samhällsprogrammet men även tentakler som nått ut till Barn- och fritidsprogrammets. Bland de ledstjärnor som diskuterades fram var en tanke att undervisningsinnehållet i huvudsak skulle planeras med utgångspunkt i elevers egna föreställningar om sin omvärld, men med utgångspunkt i några på förhand bestämda temaområden som ansågs täcka in program mål och kursmål. Under sin treåriga skoltid fick eleverna arbeta med sammanlagt sex olika temaområden där det ena innehålls-

mässigt progressivt följdes av det andra. Varje nytt temaområde planerades utifrån uppdrag som hämtades från uppdragsgivare utanför skolan för att arbetsuppgifterna skulle framstå som så autentiska som möjligt.

Under varje temaperiod arbetade eleverna individuellt inom ramen för en grupp. Ambitionen var att varje elev skulle svara för en särskild aspekt av det externa uppdraget. Eleven skulle inte bara utföra en del som fördelades inom elevgruppen, utan se sin aspekt som en självständig del av gruppens arbetsområde. Därefter kopplades samtliga gruppers bidrag samman i en gemensam rapport som skriftligt överlämnades. Man svarade således för sitt eget självständiga arbete samtidigt som det skulle sammanföras med andras utifrån uppdraget. I varje aspekt skulle det dessutom finnas spår av de olika ämnen som ingick och som kunde kopplas till målen för respektive ämne. Inför det publika presentationstillfället då uppdragsgivare (exempelvis kommunfullmäktige) samlades, genomfördes dagen innan i regel en generalrepetition. Dels redovisades klassens resultat, därefter gruppernas och sist varje elevs bidrag. Resultatet av klassens och gruppernas arbete presenterades på varje grupps egen hemsida som de skapat med hjälp av sin IT-lärare.

Elevarbetsgrupperna leddes av en utsedd så kallad ”starter” som byttes ut efter ett bestämt schema. Denne hade till uppgift att leda gruppens samordning och rapportera till arbetslaget hur arbetet fortgick: Startern lämnade via mail besked om vem som gjorde vad, vilka problem man hade, vem som behövde stöttning/stötta, vilka källor som användes samt hur nästa veckas planering behövde modifieras utifrån gruppens grovplanering. Vid arbetslagets ordinarie veckomöte gick lärarna igenom rapporterna och bestämde vilka insatser som krävdes och vad som efterfrågades från elevernas sida. Dessa möten protokollfördes i form av minnesanteckningar och fördes tillsammans med elevgruppernas rapporter in i en pärm som sedan kom till användning i den kommande utvärderingen som avslutade varje temaperiod. Detta material användes också i samband med individuella utvecklingssamtal, vilket här kallades ”prestationsprofilssamtal” (PP, se bilaga 1).

Utvärdering uppföljning och reflektion i lärar- och elevgruppen

Utvärdering av såväl lärares som elevers insatser genomfördes på samma sätt efter varje avslutad temaperiod (tre gånger per läsår). I regel pågick det under en och en halv dag och proceduren genomfördes så att eleverna först fick fylla i ett utvärderingsprotokoll om hur de värderat temaperioden utifrån ett antal frågor som speglade undervisningens målsättning (se bilaga 2). Därefter fick de fylla i ytterligare ett protokoll med rubriken ”Hur har mina lärare hjälpt mig att nå min målsättning”? (se bilaga 3). Sist fick de diskutera sina bedömningar i heterogena grupper – dvs. med kamrater som inte ingått i temaarbetsgruppen –

och även här fylla i kommentarer i ett särskilt protokoll (se bilaga 4). Denna och de två övriga protokollen lämnades till lärarna för sammanställning (hur denna ser ut framgår av bilaga 5). Vid ett senare tillfälle och oftast dagen efter samlades lärare och elever för att samtala kring utvärderingsprotokollen gruppvis. Eleverna sammanfattade sina lärdomar enskilt och resonerade hur olika misstag och tillkortakommande skulle kunna förbättras till nästa gång. Dessa diskuterades sedan enskilt med elever i de ovan nämnda PP-samtalen, då elever fick revidera sin målsättning inför nästa temaperiod.

Efter läsårets slut och inför terminsstart användes ovanstående dokumentation och minnesanteckningar som underlag i arbetslaget för reflektioner kring reviderings- och behovsbaserade utvecklingsinsatser. Vid dessa tillfällen prövades hållbarheten i såväl arbetslaget verksamhetsidé samt hur läsåret utfallit utifrån innehållet i ovanstående dokumentation. Ledorden i utvärderingsarbetet tog sin utgångspunkt i den särkillnad som Berg (1992) gör mellan begreppen yttre och inre effektivitet. Emedan den yttre effektiviteten avser att rikta blicken mot verksamhetens grundläggande mål och primära uppgifter, handlar den inre effektiviteten om arbetsprocesser och hur väl dessa utförs i sig. Att hålla denna särkillnad levande i arbetslagets samtal, är ett sätt att inte endast rikta intresset mot det som redan görs och om det kan göras bättre. Poängen med förfaringsättet är att spegla det som görs mot om det också är rätt saker som görs. Detta ser Berg som särskilt angeläget i en institution som skolan där det senare inte alltid framgår som särskilt tydligt eftersom skolans mål många gånger är både mångtydiga och ibland även motstridiga. Räknas dessa mål samman går det att urskilja hundratals. Berg beskriver i ett utvärderingssammanhang skillnaden mellan yttre och inre effektivitet på följande sätt.

Om en organisationsanalys utgår från yttre effektivitetskriterier innebär detta inte att vi riskerar att negligera de inre. Om vi däremot utgår från de inre finns en påtaglig risk att de yttre kommer i skymundan. Vi kan nämligen mycket väl tänka oss en organisation vars administrativa rutiner, mänskliga relationer etc. i sig fungerar utmärkt, men att organisationen trots detta bedriver en verksamhet som inte står i samklang med dess uppgifter. (Berg, 1992, s. 11).

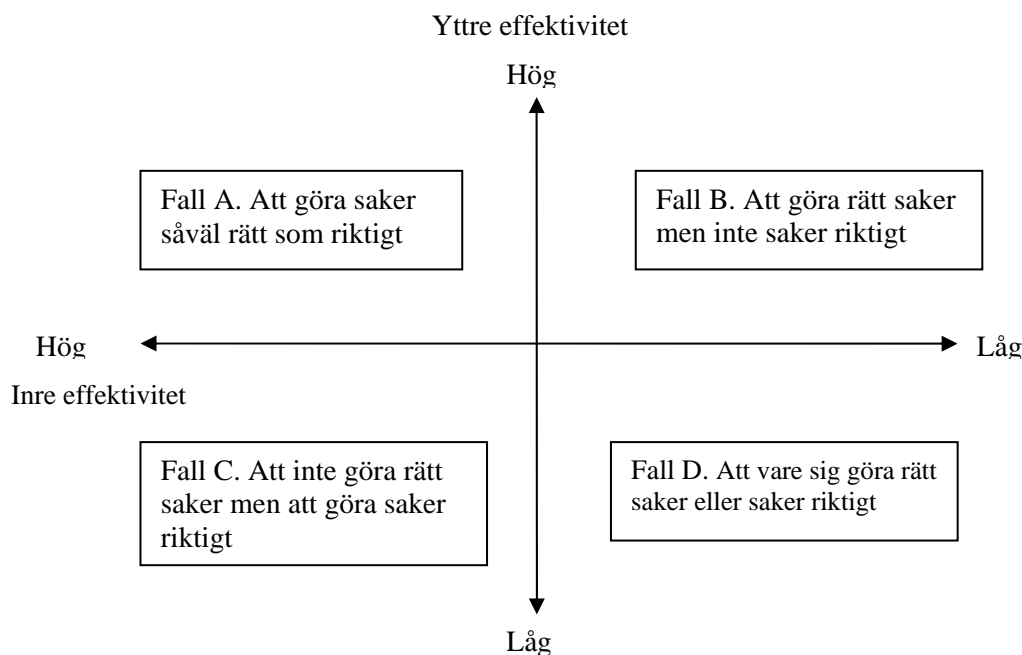
Som professionell utövare av läraryrket kan man knappast betrakta skolans mål som givna instruktioner för hur skolverksamheten ska bedrivas. Ytterst speglar dessa enligt Berg (2003) samhällseliga och skolhistoriska intressen och traditioner som åtminstone under efterkrigstiden kan betraktas som en produkt av politiska kompromisser. Trots den mångtydighet som kan spåras i både läroplaner och kursplaner sägs det i läroplanen (Lpf 94) att den ska vara styrande för det arbete som sker i skolans verksamhet. I linje med det decentraliserade och målstyrda skolsystem som introducerades under 1990-talet lämnades ett vidgat för-

troende till kommuner och skolor att själva föra diskussioner och på professionella grunder utveckla sin skola utifrån lokala betingelser (se Carlgren & Marton, 2002). Vidare uttrycktes i Skola för bildning (SOU, 1992/93:250) att lärare behöver vidga sin kompetens och lära känna skolan som system och känna till och använda sig av utvärderingsmetoder.

Frågor kring uppföljning och utvärdering blev mot bakgrund av ovanstående ett område som arbetslaget kom att koncentrera sig på under sin tillblivelse. Utöver att detta var något som i Skola för bildning (1992) framställdes som ett inslag i den så kallade ”nya lärarrollen”, var det än mer väsentligt för arbetslaget – utöver att det sågs som fruktbara redskap i arbetet med elevers lärande – att lyfta fram just uppföljnings- och utvärderingsfrågor för att vinna legitimitet gentemot den egna skolkulturen, skolans ledare och elever och elevföräldrar.

I enkätutvärderingar av skolors verksamheter är det inte sällan, utifrån min uppfattning, just den inre effektiviteten som granskas. Frågor som ställs handlar många gånger om hur saker och ting fungerar i verksamheten och respondenten får ta ställning till detta utifrån sin uppfattning om den utifrån de frågor frågeställaren bedömt angelägna att ställa utifrån sin utgångspunkt. I dessa enkäter finner man sällan frågor som tar sin utgångspunkt i och som kritiskt förklarar granska huruvida man gör rätt saker eller inte. I de fall de märks framställs de ofta som oproblematiserade och ofta förgivettagna (Torper, 1999). Exempelvis kan frågor ställas om lärare och elever anser att vissa och ofta godtyckligt framtagna mål har kommunicerats till elever och om elever/lärare anser att dessa uppnåtts eller inte. Åtminstone var fallet så vid den aktuella skolan då personalen via en externt anlita utvärdera, vid ett tillfälle och i form av enkätfrågor, bad personalen att svara på frågor som inte alls sammanföll med vilka avsikter olika lärargrupper kunde tänkas ha, eller för den delen de avsikter som initierats i arbetslaget.

För att åskådliggöra sambanden mellan vad som kan anses vara ett riktigt utfört arbete (inre effektivitet) och om detta ligger i linje med om det är rätt saker som utförs (yttre effektivitet), kan nedanstående figur bidra till att hålla isär dessa båda delfrågor (Berg, 2007).



Figur 2 Yttre och inre effektivitet (efter Berg, 2007, s. 14)

Tillvägagångssättet i arbetslaget, utifrån frågan om vad som kan anses vara ett rätt utfört arbete och försök att problematisera och förstå innebörder i skolans komplexa målsystem, var att analysera och reflektera över innehållet i samtliga relevanta policydokument och försöka göra detta i ett sammanhang. För ändamålet användes dokumentanalys enligt nivåmodellen (tabell 1) som utvecklats av Berg (2003), samt även senare en engelsk modell som utvecklats för att konstruera och värdera lokalt utformade arbetsplaner. Med hjälp av Bergs nivåmodell finns förutsättningar att studera styrdokument på både ”tvären och höjden”.

Detta innebär att texter läses hierarkiskt i sex olika nivåer (en ideologisk nivå, en innehållsnivå, en regelnivå, en ämnesnivå samt en intern och en extern verksamhetsnivå). Tanken är att man med hjälp av analysmetoden kan söka och uttolka vilka samband som finns mellan idéer, avsikter och förväntat innehåll utifrån skrivningar i dokument av den art som skolan ger exempel på. När det som i skolans fall också finns flera ”konkurrerande” policydokument som exempelvis skollag, förordningar, kursmål och program mål, lokala arbetsplaner etc., går det också att använda denna metod för att studera dokumenten på ”tvären”. Är man t.ex. intresserad av mål, innebörder och mening med skoldemokrati och elevers inflytande och hälsa - vilket jag är - kan detta analyseras på följande vis med hjälp av nedanstående matris.

Tabell 1 Dokumentanalys enligt nivåmodellen

Hierarkiska nivåer	LPF/L PO94	Kommunal skolplan	Lokal arbetsplan	Program-mål	Kurs-mål
Ideologisk					
Innehåll					
Regel					
Ämnes					
Intern verksamhetsnivå					
Extern verksamhetsnivå					

Fördelen med denna modell är att den kan användas som underlag för att tala sig samman i en arbetsgrupp och på djupet diskutera skillnader i tolkningar och förståelse av skolans vittomfattande uppdrag. Med denna metod är det möjligt att:

- kunna ta del av ett officiellt dokument på ett alternativt sätt i jämförelse med att läsa det från pärm till pärm,
- kunna relatera och jämföra olika delar och avsnitt av en ett dokument med varandra och därigenom kunna tydliggöra såväl konsistenser som inkonsistenser mellan och inom dessa delar,
- kunna inte bara peka på vad som de analyserade dokumenten innehåller utan också visa vad de inte innehåller,
- kunna jämföra olika dokument – framtagna på såväl samma som på olika hierarkiska nivåer – med varandra, och för att
- kunna tolka in rimliga innebörder i det som inte finns explicit uttryckt (m.a.o. att läsa mellan raderna). (Berg, 2003 s. 157)

När pedagogiska samtal förs mellan kollegor i formella som i informella sammanhang, går det att samla de uttalanden som görs ”på hög” (i t. ex en loggbok) för att sedan använda dessa som underlag för analys och reflektion. I vardagliga samtal uttalas ofta påståenden som ”utrop” utan att de alla gånger åtföljs av ett argument. Nedan visas några exempel på ”utrop” som går att återbruka (vid t.ex. ett kompetensutvecklingstillfälle) och användas som utgångspunkt för en analys, t.ex. med hjälp av dokumentanalys enligt nivåmodellen.

- Elever kan inte planera något de inte vet något om!
- historia är ett kronologiskt ämne!
- Kartböcker måste finnas på en skola!
- Grammatik är ett specifikt område som måste hinnas med i svenskkursen!

- Svenska ska inte bara vara ett hjälpämne till andra ämnen!
- I mitt ämne finns olika moment som måste hinnas med!
- Kunskaper handlar om att utveckla elevers förmågor!
- Man måste ha skriftliga prov!
- Kursplanen är överordnad läroplanen!

Ett av de tillvägagångssätt som valdes för att reflektera över mål i kursplaner och hur de skulle relateras till program mål för samhällsprogrammet (och läroplanen, LPF 94), var att var och en enskilt sammanställde en dokumentanalys i ett annat ämne än det man normalt undervisade i. Analyserna diskuterades och jämfördes senare med ämnesföreträdarens egen syn på sitt ämne. Frekvent i alla ämnen återkom ordet analys och samverkan mellan ämnen och att ämnen utifrån skrivningar i program målen sammantaget skulle bidra till att elever utvecklar ett alltmer vetenskapligt synsätt på samhället. Ord som aspekter, perspektiv och teori framstod som viktiga begrepp och som eleverna aktivt skulle pröva och förhålla sig till utifrån hur de tänker kring skilda samhällsförhållanden. Tillvägagångssättet öppnade för diskussioner kring kunskaps- och ämnes-syn som ledde vidare mot att en provisorisk verksamhetsidé utformades.

I tabellen nedan visas resultatet av vad en lärare sammanställde utifrån en analys av geografiämnet.

Tabell 2 Dokumentanalys enligt nivåmodellen i geografiämnet

	Geografi
Ideologisk	Utveckla insikter i att ta ansvar för resursanvändning och långsiktig global hållbar utveckling.
Innehåll	Teori och metodutvecklingen har i allt högre grad riktats mot att studera rumsliga processer, samband förutsättningar och resultat – samspelet mellan människa och miljö.
Regel	För geografisk analys och redovisning är kartan ett nödvändigt hjälpmedel.
Ämnes	Närhet, avstånd, utrymme, plats lokalisering utbredning, flöde, region – rumslig interaktion och förändring. Klimatförhållanden, naturresurser, kretslopp resursanvändning, hushållning, miljöförstöring (mark, luft, vatten) Befolkningsutveckling migration och global fördelning.
Intern verksamhetsnivå	Beskriva likheter skillnader och samband vad gäller levnadsvillkor och miljö. Analysera för att förstå och förklara förhållanden och förändringar. Insikter som ger generell användbarhet. Undersöka, utforska, pröva och skapa. Bearbeta geografisk information
Extern verksamhetsnivå	

I detta fall kan man se att det fanns en ”regel” om att kartböcker måste finnas på skolor och att det inte gick att finna skrivningar som relaterar och kopplar ämnet till verksamhetskontakter utanför skolan. Detta lämnar således ett utrymme för lärarna att själva bedöma i vilka former detta kan ske.

Denna utblick i frågor som rör uppföljnings- och utvärderingsfrågor har varit starkt bidragande till att intresset för elevers lärande har fortbestått i arbetslaget. En av mina frågeställningar som handlar om elevanalysmodellens tillkomst, har sina rötter i de samtal som utspelat sig i och kring arbetet med uppföljnings- och utvärderingsarbetet.

För klarhets skull kan jag inflika att temaperioderna i regel inleddes med ämnesundervisning som syftade till att problematisera och orientera sig i frågor som berörde kommande temaarbete. Avsikten var att vidga elevernas bered-

skap att ta sig an den kommande uppgiften. Inför temaarbetet var det också så att uppdragsgivaren på plats och inför klassen talade om vad han/hon förväntade sig att uppdraget innehållsmässigt skulle leda fram till, samt när och i vilka former avrapportering skulle ske.

Kritik som ibland framförs när elever arbetar i grupp är om de verkligen lär sig något. Ofta förs också fram att det är de svagpresterande eleverna som är de stora förlorarna om elever ges för stort utrymme och får söka kunskaper på egen hand. Dessa frågor var också något som arbetslaget ofta fick ta del av i olika sammanhang och kom därför att diskuteras flitigt under arbetslagsmöten. Med det nya arbetssättet och de arbetsformer som nyttjades kom fler elever jämfört med tidigare att passera utbildningen. En anledning som bidrog till detta var att fler "lärarögon" följde eleverna, samt att det i de grupprapporter som lämnades veckovis framkom vilka problem och behov av hjälp som fanns i grupperna. Här bidrog även övriga kamrater i gruppen i och med att rapportskrivandet skiftade mellan dem enligt ett givet schema. Den så kallade "startern" hade, som tidigare nämnts, till uppgift att rapportera vem som gjorde vad, vad som planerats och vilka problem gruppen brottades med.

En annan fråga som ofta polariserats är huruvida "elevaktiva arbetsformer" är att föredra framför traditionell lärarledd ämnesundervisning. Denna tudelning ansågs något förenklad eftersom det alltid bör vara det pedagogiska innehållet och de kunskaper som eftersträvas, som bör vara utgångspunkt för diskussioner om vilka arbetsformer/arbetssätt som är att föredra.

Med det arbetssätt som beskrivits utesluter inte det ena det andra. Skillnaden mellan den undervisningen som tidigare dominerat (innan arbetslaget bildades) var att lärarledda lektioner/genomgångar eller föreläsningar nu bottnade i de behov en eller flera elever uttryckte då de arbetade med sina respektive uppgifter. Elever uppmanades att efterfråga föreläsningar kring olika förhållanden som de behövde fördjupa sitt kunnande i. I veckoschemat planerades därför olika lärarledda aktiviteter in. Detta kan exemplifieras med att det var högst lämpligt att samla klassen när de skulle lära sig intervjumetodik med hjälp av svenskläraren, eller när det fanns behov av att skildra EU:s framväxt, mål och syften med hjälp av historieläraren/samhällskunskapsläraren.

Den strategi som kom att utvecklas var att elevprestationer under en temaperiod skulle stödjas men inte i summativ mening bedömas då arbetet pågick. Detta gjordes genom att konsekvent koncentrera sig på elevens uppgift (aspekt av problemet kopplat till det externa uppdraget) och hur denne förstod sin uppgift. I ett kontrakt med eleverna ingick att det först vid uppföljningstillfället var dags att värdera prestationer och elevens kunskapsutveckling, vilket kunde urskiljas i det resultat som åstadkommits. Ytterligare underlag för att göra detta

fanns i elevgruppernas samlade veckorapporter med vars hjälp det gick att synliggöra de arbetsprocesser som lett fram till det färdiga resultatet.

Under uppföljningstillfället användes bl.a. bilaga 3 (Hur har mina lärare hjälpt mig att nå min målsättning?). Under denna del i uppföljningsförfarandet var det elevgruppen som förde ordet emedan lärargruppens uppgift var att svara ”ja på inandning”. Avsikten var här från lärarnas sida att locka till eftertänksamhet och låta elever göra de återkopplingar till händelser som de såg som angelägna att reflektera kring i relation till de resultat som åstadkommits. Frågan var ju nu hur man på ett annat sätt, och framöver, kan utföra saker och ting på ett bättre sätt än tidigare. Slutsatserna ledde ofta fram till att både elever, elevgruppen och lärarna insåg nödvändigheten av att *tillsammans* lösa olika situationer på ett annorlunda sätt och som bättre motsvarade det som formulerades som önskvärt. Med dessa alternativa lösningar kopplat till olika specifika situationer samlades erfarenheter, vilket låg till grund för elevens egen reflektion kring förbättringsinsatser, vilket denne nedtecknades i det prestationsprotokoll som användes (se PP-protokoll, se bilaga 1).

Om någonting anses bra eller inte hänger samman med de avsikter och värden som ligger till grund för de insatser som utförs (McNiff, 2001). En sådan avsikt, som skiljer sig från hur traditionella grupparbeten enligt elevers uppfattning ofta ser ut, var att eleverna fick arbeta individuellt inom ramen för en grupp och utifrån ett givet uppdrag där varje elev svarade för en särskild aspekt av uppdraget. Avsikten var att elever dels skulle utveckla kunskaper om sin särskilda aspekt och dels kunna stödjas av sina kamrater i arbetsgruppen. Inte minst blev detta aktuellt då gruppen tillsammans skulle formulera sig i ett kapitel i klassens rapport. I slutändan innebar detta att cirka 30 elever skulle föra samman sina respektive bidrag till en meningsfull helhet. De lärdomar detta innebar speglades sedan mot de mål som i punktform lyfts fram på sidan 48 och som alltså utvärderats utifrån tillvägagångssättet som beskrivits i detta avsnitt.

Elevinflytande tolkas inte sällan som liktydigt med elevers ansvarstagande för de arbetsuppgifter de tilldelas av sin lärare exempelvis Forsberg, 2000; Dörmann, 2004; Österlind, 1998). I den aktion som kommer att beskrivas ställdes frågan om hur elever kan utöva ett bättre inflytande över sitt eget lärande. Att denna fråga kom att fokuseras till följd av de erfarenheter som nåtts och hur resultaten i utvärderingsarbetet tolkades, tydde på att det fanns brister som inte helt överensstämde med de värden lärarna diskuterat sig fram till. Ett av de mål som hade formulerats var just att elever lär sig ta ansvar för sin egen studiesituation. Att ansvar bör ses som liktydigt med att elever gör som lärare säger var inte den definition som användes. Mer problematiskt var att få eleverna att kanske oftare göra som man inte säger i den meningen att man som elev blir

mer självständig i den kunskap man med stöd av lärare erövrar och kan hantera i sina rätta sammanhang, t.ex. när ett givet uppdrag ska utföras.

Jag har här inte för avsikt att värdera huruvida ovanstående tillvägagångssätt i någon allmän mening kan anses som framgångsrikt eller inte. Som torde ha framgått är det istället frågan om hur pedagogiska frågor kom att väckas till följd av det särskilda tillvägagångssätt som hade utvecklats.

Reflektionskvällar – pedagogiska aftnar

Under terminen avsattes kompetensutvecklingstimmar för att på kvällstid vid två till tre tillfällen i seminarieform diskutera det arbetssätt som utvecklats. Utifrån en bestämd turordning ansvarade någon för innehållet under kvällen. Förutsättningen var att det skulle beröra någon aspekt av det som rörde temaarbetets upplägg, innehåll och mål. Den som ledde diskussionerna fick introducera ett problem som denne fann angelägen att föra till torgs. Tanken var att vi alla bär på ”käpphästar” som man har svårt att släppa. Vid dessa tillfällen gavs möjlighet att tillsammans med kollegor ventilerade dessa. Som förberedelse fick den ansvarige tala om vad han/hon skulle ta upp till behandling och ge förslag på litteratur som skulle läsas in.

Avslutande sammanfattning och upptakt till kommande avsnitt

I och med denna inledande översikt har jag beskrivit en del arbetsrutiner som talar om hur elevers arbete följdes upp, utvärderades och reviderades. Både elever och lärare har medverkat i lärandeprocesser som systematiskt har åtföljts av reflektionstillfällen i olika former. Även om det inte framgår här har flera förändringar genomförts inom de ramar och principer som från början varit fastslagna och som till stora delar överlevt (elevers frågor som utgångspunkt för lärande, temaarbete, individuellt arbete inom ramen för en grupp och autentiska arbetsuppgifter m.m.). Med stöd i den dokumentation som nämnts går det att följa elevers kunskapsutveckling. Under tre år har de hunnit utveckla ett reflekterande förhållningssätt till sitt eget lärande och nått en kunskapsnivå som de funnit fullt tillräcklig för att möta kommande utbildningar (vilket utvärderats via e-post med elever när de påbörjat sina högskolestudier).

I det resterande kapitlet kommer jag att koncentrera mig på det utvecklingsområde som specifikt handlade om relationer mellan elevinflytande och elevers hälsa. Utöver att elevvårdsteamet vid skolan menade att allt för många elever mår dåligt när de är i skolan, fanns också en statlig utredning från några år tidigare som pekade ut att elevhälsa och elevers lärande av tradition hanteras i olika spår (Från dubbla spår till elevhälsa, SOU 2000:19). Detta var också tydligt i denna skola vilket inte minst konferensupplägget som inledningsvis redogjor-

des för pekar ut. I utredningen konstateras att kropp och själ svårligen kan separeras eftersom det ena har med det andra att göra, varför utredaren förordar ett närmande mellan dessa delar i skolans interna utvecklingsarbete. Elevers kognitiva och psykosociala utveckling bör således hanteras i ett sammanhang. Elevinflytande är ett vitt begrepp som kan betyda både det ena och det andra om det inte ges en innebörd. I den här studien ser jag elevinflytande ytterst som en demokratifråga som när det praktiseras i undervisningen bland annat handlar om frågor kring hur maktfördelning ser ut mellan elever och lärare, vilket jag i sin tur menar har att göra med grundläggande synsätt på hur lärande sker och hur kunskaper bildas, vilket också kan analyseras utifrån ett hälsoperspektiv.

Den aktion som kommer att redovisas handlar om en förändring som ansågs värdefull att genomföra mot bakgrund av erfarenheter från år ett och svårigheter för elever att anamma ett arbetssätt de tidigare inte hade erfarenhet av. I potten fanns olika uppslag om hur eleverna på ett bättre och mer effektivt sätt skulle kunna introduceras i sin nya miljö, som de i ord sympatiserade med men som de i handling inledningsvis hade betydligt svårare att ta till sig. När detta diskuterades i arbetslaget återkom ord som bland annat elevhälsa, makt, tradition, vanor, lärande, bedömning och reflektion.

Min egen käpphäst – Vad är mitt problem?

McNiff och Whitehead (2006) säger att det inte alltid blir som man vill att det ska bli och att man då får anledning att fundera över varför det inte blev så. Det vi gör hänger samman med vilka värden agerandet syftar till att förverkliga. Om vi upptäcker att resultatet inte blir så som vi önskat finns således skäl att ta reda på varför så inte blev fallet. Min egen käpphäst är allmänt sett elevers möjligheter till lärande i skolan. Elever ger på olika sätt uttryck för hur de uppfattar sin tidigare skolgång. Vilka krav som ställs på dem och hur de uppfattar sig själva som lärande subjekt. Det går att lägga märke till detta i hur de förhåller sig till arbetsuppgifter, hur de ser på sig själva och sina kamraters förmåga att lära. De framgångsrika eleverna beskrivs som smarta och att de har lätt för sig och knappast behöver plugga alls inför prov. Många bedömer att de själva har svårt att ”få in kunskapen” och måste läsa många gånger innan de kan förhöras av närstående. När de beskriver en arbetsvecka som lugn eller jobbig redovisar de den som ett häcklopp vars hinder handlar om förmodade oförberedda läxförhör, ”arbeten” som ska lämnas in och antalet provtillfällen. Ämnen består i regel av moment som betas av och avslutas med ett prov. När elever beskriver ett ”vanligt prov” känns de igen av att det är skriftligt, tidsbegränsat och utförs utan hjälpmedel under övervakning. Svaren poängbedöms och varierar mellan att behöva återge enkla svar till att mer utförliga svar krävs på svårare frågor. Svaren är av reproducerande karaktär och bedöms som rätt eller fel-

aktigt (se även Jönsson, 2010 s.10 som beskriver urtypen för konventionella prov i skolan). Eleverna vill gärna förbereda sig genom att veta när provtillfället äger rum, vilka sidor i läroboken som ska läsas och att läraren helst har en genomgång på tavlan inför provtillfället.

Nedanstående axplock ur mina observationsanteckningar ger en bild av hur elever många gånger agerar i den traditionella undervisningen.

- ”Ska vi anteckna?”
- ”Ska vi kunna det?”
- ”Kommer det här på provet?”
- ”Får man gå när man är klar?”
- ”Hur långt måste man göra?”
- ”Vi vill ha genomgång!”
- ”Har du en penna?”
- ”Vi måste bestämma när vi har prov!”
- ”Vi är klara med frågorna om livets mening. Vad ska vi göra nu?”
- Fyra elever går och ringer. En pratar och de andra tittar på.
- ”Hur ska jag veta var jag ska få reda på detta?”
- ”Jag kan inte jobba för min kompis är sjuk och grejerna är i hans skåp”
- ”Varför får jag inte poäng när jag skrev samma sak som han?”
- ”Vi har inte fått artikeln/boken/materialet så vi har ingenting att göra.”
- En går och frågar läraren, de andra sitter och glor.
- Fyra elever hittar en artikel som de vill kopiera. En kopierar och de andra står bredvid.
- ”Får jag göra klart det här hemma?”
- ”Vi är lediga från matten, så nu har vi bara historia på eftermiddagen så vi undrar om...”

När ovanstående observationer analyserades och slutsatserna jämfördes med det som ansågs som önskvärt, var det tydligt att det krävdes någon form av aktion mot en önskad förändring.

- Servera mig!
- Jag är hjälplös!
- Du vet vad som är viktigt – inte jag
- Jag har inget ansvar för mitt lärande
- Initiativ är det läraren som tar
- Att kunna är att skriva ned det man minns på ett prov

Av ovanstående är det inte svårt att se att ett flertal elever inte ser skolan som en plats där lärande sker. Skolan är många gånger ett ställe dit man går för att prestera och visa sin närvaro. Prestationer utförs för att redovisa skolkunskaper och ses inte alltid av elever som en aktivitet som går ut på att erövra livskunskaper. Elever vill i allmänhet prestera väl och är följsamma till instruktioner de får. Elever uppger att det gäller att ”visa intresse”, ”vara motiverad” och ”jobba på”. En del är nöjda med att ”klara skolan” emedan andra gärna ville nå de högsta resultaten. Elever berättar att lärare kräver olika saker som man på egen hand får lista ut vilka dessa är. För en del lärare gäller det att skriva mycket och för andra att vara beredd på oförberedda läxförhör. I den konventionella skolan är de efterfrågade kunskaperna hemliga för eleven till den stund då de får veta vad som bedöms och hur. De visste också att betyg för de mesta sätts utifrån resultat på prov från de moment som kursen i allmänhet är uppdelad efter.

Jönsson (2010) skriver att traditionell kunskapsmätning i skolan vilar på en psykometrisk tradition med nära kopplingar till en behavioristisk syn på kunskap och lärande. I botten finns en föreställning om det objektivt mätbara och synsättet att se intelligens som normalfördelad i befolkningen. Det är en tradition som går tillbaka till Aristoteles empirism och synen på människan som ett tomt kärl som successivt fylls på med kvantifierbar kunskap. Kunskaper ses som liktydigt med det man kan vilket bevisas när det återges med hjälp av minnet. Jönsson menar att detta synsätt inte lämpar sig särskilt väl i ett betygssystem som numera beskriver kunskapskvaliteter och hur bra man förväntas prestera. Inte hur man presterar i relation till hur andra presterar, vilket det tidigare normalfördelade betygssystemet syftade till. Elever behöver förstå vad som ska genomföras och visa hur de har förstått den kunskap som efterfrågas, och helst i ett autentiskt sammanhang.

Hur kunskaper bildas var inte något som diskuterades i bredare kretsar vid skolan. Elever ansågs mer eller mindre ”skärpta”. De duktiga passade på teoretiska utbildningsvägar emedan de svagare rekommenderades en lättare studiegång. ”Praktiskt lagda” elever förväntades gå på yrkesförberedande program. Ett vanligt synsätt bland kollegiet var att kunskapsbildning varierar med vilket ämne det är frågan om. Det ansågs inte legitimt att lägga sig i andras ämnen. Var man inte en del av ämnestillhörigheten kunde man knappast räknas som jämbördig i diskussioner om hur elever lär sig och hur de ska bedömas.

Bernstein (2000) har diskuterat sambanden mellan skolkunskaper och vardagskunskaper, där de förra beskrivs som en vertikal kunskapsform som kännetecknas av att den är dekontextualiserad, distanserad och generell, emedan den senare anges som en horisontell kontextberoende form av kunskaper som märks i informella, konkreta och i det närvarande sammanhanget. Dynamiken

här emellan handlar om en pedagogik där lärarens uppgift är att fungera som ”gateopener” till kunskaper som räknas som kvalificerande utifrån kriterier i det vertikala fältet. Om inte denna dynamik infinner sig kommer skolans kunskaper att stå på egna ben och sakna någon egentlig betydelse för elever.

Elevvårdsfrågor och elevers prestationer diskuterades i olika sammanhang. Elevvården ansvarade elevvårdsteamet för och avhandlades på elevvårdskonferenser. Elevers prestationer – och då de svagpresterande elevernas kunskaper – avhandlades på betygskonferenser. Till de förra hade lärarna inte något egentligt tillträde då elever med svårigheter överlämnades dit för samtal. Vid prestationskonferenserna var det i huvudsak en åtgärd som föreslogs och tre olika förklaringsmodeller som lämnades till varför en del elever misslyckas. Åtgärden var att den elev som togs upp skulle vidtalas av mentor och av den lärare som framförde problemet. Förklaringar till svaga prestationer ansågs bero på elevens bristande mognad, släktskap med bror eller syster som också visat sig svagpresterande, eller att det berodde på tidigare skolgång och undermålig undervisning på högstadiet. Vid elevvårdsmöten/klasskonferenser var det vanligt att se eleverna själva som orsak till sina beteenden – åtminstone de elever som avhandlas vid dessa möten. Elever beskrevs som omogna eller ”svaga”, ”skoltrötta” och ”studieblyga”. De saknar förmåga och några är lata. Elever har inte fått med sig ”baskunskaper” från tidigare skolgång och ligger därför efter. De duktiga och ”starka” eleverna fanns sällan med som diskussionspunkter vid elevvårdande- eller prestationskonferenser.

Elevers delaktighet i sitt eget lärande reducerades till att de förväntades närvara under lektioner och utföra arbetsuppgifter som lärarna konstruerat. Nedanstående uttalanden får fungera som mönsterbildande utsagor för ett synsätt som var vanligt förekommande i personalgruppen:

- Eleverna kan ju inte veta vad de ska lära sig – så de kan ju inte ha inflytande över något de inte vet.
- Eleverna kan ju inte bestämma hur jag planerar lektionerna
- Dom får ju säga vad dom tycker på klassråd
- Klassrådsprotokollen kanske borde läsas av någon (rektor)

Att det under tidigt 1990-tal fanns brister i vad skolan förmådde bidra med när det handlar om elevers lärande och utveckling var ganska uppenbart utifrån de observationer och reflektioner som gjordes i arbetslaget. Undervisningen relaterades sällan till skolans måldokument utan byggde mer på traditionella undervisningsformer och synsätt på kunskapsbildning.

Mitt specificerade problem

Från den mer allmängiltiga frågan som berörde elevers lärande i största allmänhet, växte nya frågor fram vartefter innovationer prövades och erfarenheter bildades. I ett ständigt pågående aktions-reflektionsförlopp går det enligt McNiff och Whitehead (2006) att med tiden precisera sina frågor och mer specifikt formulera de försök till förändringar som eftersträvas. För den aktion som är central i den här uppsatsen vägledades den av följande fråga: Hur kan jag förbättra elevers inflytande över sitt eget lärande?

Det jag hittills redovisat är mina egna erfarenheter av att arbeta i en viss skolmiljö. Jag har beskrivit den miljö där arbetslaget verkade och översiktligt talat om vilka influenser som varit av betydelse. Jag har också visat hur arbetslagets medlemmar agerade som "kritiska vänner" vid så kallade pedagogiska aftnar då arbetslagets verksamhetsidé kontinuerligt granskades.

Jag har också antytt att elever när det kom till handling inte självklart var med på de noter som arbetslaget skisserade för dem då de påbörjade sina gymnasiestudier. Detta gällde även en del föräldrar som uttryckte oro för om eleverna lärde sig något. När eleverna under introduktionsperioden tog del av hur lärarna tänkt sig och motiverat hur arbetsformer och arbetssätt skulle praktiseras, ansåg eleverna att det både lät bra och att de förstått. När arbetet väl kom igång tyckte de ändå att det var svårt och att de inte var vana att arbeta på ett sätt som de inte kände igen från sin grundskoletid. Några undrade om det inte var bättre att *göra som vanligt* och var oroliga att de inte skulle få kunskaper som andra elever fick. De var osäkra på *hur man skulle visa sig bra*, när det nu inte längre kunde visa det på *vanliga prov*. Andra elever som trodde att de kunde klara sig genom att "gömma" sig bakom sina kamraters arbetsinsatser tyckte det var "jobbigt" att stå tills svars både inför kamraterna i gruppen och inför lärarna för det de gjorde (eller inte gjorde), vilket framkom i veckorapporterna. Detta blev också tydligt vid utvärderingstillfällena i år två då de menade att de först då börjat förstå och "snappa koden" för hur de skulle agera. Elever menade att de i princip "gillade" inflytande men var inte alla gånger beredda på vad detta kunde innebära till sitt innehåll. Det var inte vana vid att stå till svars för det de påstod sig eftersträva utifrån hur de formulerat sig i målbeskrivningar (se bilaga 1).

När eleverna började år 1 fick de skriva ned vilka mål de hade och vilket betyg de siktade mot efter det att lärarna informerat om innebörder och tillvägagångssätt. Få elever angav lägre ambitioner än väl godkänt (VG) och mycket väl godkänt (MVG). Målbeskrivningarna formulerades mer som önskelistor och uttrycktes i allmänna ordalag än att de byggde på de beskrivningar de fått via sina lärare. De skrev att de ville *göra sitt bästa så får man se hur långt det*

räcker, att det gäller att kämpa och vara motiverad etc. Insikter om vad detta skulle kunna innebära till sitt innehåll framgick inte särskilt tydligt. Däremot syntes det tydligare i år två då de samlat på sig en del erfarenhet och blivit trygga med hur de skulle göra. Flera olika sätt prövades för att påskynda processen under år ett. Bland annat fick elever i år tre fungera som mentorer och diskussionspartner till arbetsgrupperna i år 1, då de under introduktionsperioden övade på olika uppgifter för att känna på det nya arbetssättet.

Vad vill jag göra åt detta? – Utvecklingsområdet elevinflytande och relationer till elevers hälsa

Elevinflytande blev mot bakgrund av arbetslagets utvärderingstillfällen ett område som kom att skjutas i förgrunden. Som framgår av ovanstående beskrevs problemet som en fråga som för elevers del handlade om att lösa koder för hur de förväntades agera i sin nya miljö. Under introduktionsperioden bekantade sig eleverna med vad det innebar att kunna analysera olika förhållanden som knöt an till frågor de själva ställde, och som innehållsmässigt kunde relateras till kursplaner och mål. Eleverna fick exempelvis pröva att analysera egna hypoteser om olika samhällsförhållanden. De fick bilda arbetsgrupper som stöd för analysarbetet och för att bättre förstå hur de skulle arbeta och vad olika kravnivåer betydde.

Elevundersökningens upplägg, syfte och genomförande

Den förändring som iscensattes av arbetslaget genomfördes i form av att gymnasieeleverna fick genomföra ett analysarbete där syftet denna gång inte endast gick ut på att öva sin analysförmåga genom att studera olika förhållanden i samhället. Tanken från arbetslagets sida var nu att detta inslag skulle kombineras med att inkludera eleven själv som studieobjekt. Analysinslaget kom därför denna gång att handla om att eleverna fick analysera relationer mellan lärande, inflytande och hälsa bland sina tidigare skolkamrater vid sin gamla grundskola. På så vis kunde de dels ges tillfälle att reflektera över grundskoleelevernas lärandesituation, dels jämföra resultaten med sina egna erfarenheter från sin egen grundskoletid och dels se detta som en grund för samtal om sitt eget lärande inför de kommande gymnasieåren.

För att kunna se om och i så fall hur denna insats bidrog till en förändring i den nyttillkomna gymnasieelevgruppen, jämfört med tidigare elevårgångar, användes den utvärderings- och uppföljningsdokumentation som redan var i bruk (se bilaga 1-5) och som i den här studien också får fungera som datainsamlingsmetoder. Ytterligare data kunde hämtas från elevgruppernas veckorapporter.

I förberedelsefasen tillfrågades först ledamöter i Barn- och utbildningsnämnden i de tre aktuella kommunerna om de var intresserade av att delta i en undersökning som berörde sambandet mellan elevhälsa och elevers inflytande över sitt eget lärande i sina respektive kommuners högstadieskolor, vilket de också visade sig vara. Undersökningen genomfördes under en fyraveckorsperiod år 2005. Sammanlagt kom ett 50-tal elever att intervjuas i år 8, vilka slumpmässigt valdes ut med hjälp av klasslistor. I undersökningens förberedelser ingick för gymnasieelevernas del att först analysera innehållet i skolans olika styrdokument för att klargöra vad som menas med elevinflytande. Här användes en förenklad variant av dokumentanalys enligt nivåmodellen (se Berg, 1999). Eleverna fick i tre nivåer leta efter skrivningar som dels handlar om vilka ideologiska mål som eftersträvas (ideologisk nivå), dels finna exempel på skrivningar som kan tolkas som bindande (regelnivå), och dels att söka efter skrivningar som visar hur elevinflytande förväntas komma till uttryck i skolverksamheten (verksamhetsnivå). Eleverna kunde bland annat konstatera att elevinflytande motiveras av demokratiskäl och att elever förväntas bli involverade i såväl planerings- och genomförandefaserna som i utvärderingsfasen i skolans undervisning. I gymnasieskolan måste det också finnas en skolkonferens bestående av lika antal elever och personal där väsentliga beslut för skolan förväntas bli fattade.

För att undersöka i vilken mån eleverna i år 8 ansåg sig delaktiga i undervisningen synades undervisningsförloppet (planering – genomförande – utvärdering) med hjälp av några analyskategorier som uttrycktes som *åskådare*, *delta-gare och medverkare* för att avgöra arten och graden av medverkan eller brist på medverkan i respektive fas. Denna del i undersökningen avsåg att analysera elevers arbetsvillkor i perspektivet av hur väl lärarna låter elever bli involverade i undervisningsförloppet.

Avseende den del i undersökningen som berör elevers hälsa och hur eleverna själva upplever sin psykosociala miljö, användes Aron Antonovsky (1991) salutogena perspektiv på hälsa och hans beskrivning av människors möjligheter att uppleva en känsla av sammanhang (KASAM). En känsla av sammanhang innebär att individer upplever tillvaron som meningsfull vilket förutsätter att den dels framstår som begriplig och att den dels kan hanteras. Finns dessa förutsättningar för handen är det enligt Antonovsky troligt att de sammanhang som träder fram ger livsenergi och bidrar till psykisk hälsa. Översatt till skolans miljö innebär detta att elevers hälsa eller otillräcklig sådan, hänger samman med deras förmåga att begripa sina skolarbetsuppgifter och att de ser vad de ska användas till och hur de ser på sin förmåga att hantera dem. Här nyttjades analyskategorier som hämtades från utbildningssociologin. Elevers upplevelser beskrevs med metaforerna fångelse, fritidsgård, trappa och växthus, vilka ansågs spegla några av de funktioner som man inom utbildningssociologin

anser att skolan har att fullgöra. Nämligen: kvalificering, sortering, förvaring och socialisering (Gesser, 1985).

Utifrån dessa två stödben varav det ena handlar om elevers arbetsvillkor och det andra elevers psykosociala hälsa, förbereddes gymnasieeleverna med svensklärares hjälp att formulera intervjufrågor som sedan ställdes till elever i år 8. Genom att intervjufrågorna handlade både om högstadieelevernas egna upplevelser av att vara i skolan och hur deras medverkan i undervisningsförloppet såg ut utifrån de arbetsvillkor lärarna dikterade, innebar detta att elevers och lärares ansvar för inflytande (och elevhälsa) samtidigt kom att belysas och ställas i relation till varandra.

Elevanalysmodellen presenteras i sin helhet på sidan 67 och framåt och får ses som ett resultat av ett lärande som den förändring som här beskrivs slutligen kom att mynna ut i till följd av den aktion som genomfördes av lärarlaget.

För att återgå till gymnasieelevernas intervjuundersökning så visade denna att högstadieeleverna knappast omfattades av inflytande enligt läroplanskriterier. Det vanliga var att de såg sig mer som åskådare än som deltagare och/eller medverkare i frågor som rörde planering och som det visade sig att lärarna till största delen stod för. Flertalet högstadieelever kom att placeras i kategorin "fritidsgård" och "trappa" och några få i "fängelset" och knappast någon i "växthuset". Högstadieeleverna menade att de hade ett visst inflytande över arbetsformer. De kunde påverka när prov skulle förläggas och i viss mån förhandla om när arbetsuppgifter skulle lämnas in. Däremot hade det inget inflytande över utvärderingsformer som i stort handlade om att lärarna mätte elevers kunskaper med traditionella prov. Eleverna förväntade sig inte heller att det skulle medverka i planerings- och utvärderingsdelen, då de tog för givet att detta tillhörde lärarens arbetsuppgifter. En slutsats var att de flesta elever var väl anpassade till lärarnas undervisning och sällan reflekterade över varför olika arbetsuppgifter skulle göras och vad de egentligen syftade till. Ett fåtal elever upplevde sig som mindre anpassade "åskådare" och visade sitt missnöje genom att störa, skolka och sätta sig i motvärn till skolans normsystem. Dessa elever kunde urskiljas från de mer passivt anpassade åskådarna, vilket ledde till att ytterligare en analyskategori kom att dyka upp, nämligen "huliganen". En slutsats av undersökningsresultaten var att elever som kunde hänföras till gruppen åskådare respektive huligan var de som trivdes minst i skolan och hade en låg känsla av sammanhang. De flesta elever hade dock anpassat sig väl till skolsystemet. Elever som kunde hänföras till gruppen "fritidsgård" såg skolan som en plats där de kunde träffa sina kamrater och uppleva ett socialt utbyte av att befinna sig i skolan. Elever i gruppen "trappa" var de som var mest anpassade till klassrumsundervisning och hunnit förlika sig med vikten av att låta sig bli utbildad och anammat vikten av att nå goda skolresultat/betyg. "Växthuselever-

na” lyste helt med sin frånvaro och knappast någon ville hävda att skolan var en plats för livskunskaper och personlig utveckling.

Gymnasieeleverna kände väl igen sig från sin tid i grundskolan och menade att undersökningen i stort bekräftade egna erfarenheter. Undersökningen presenterades slutligen för ledamöter i respektive Barn- och utbildningsnämnd vid en hearing som följdes av diskussioner i mindre grupper, då skoldemokrati, elevinflytande och elevhälsa ventilerades mot bakgrund av de redovisade resultaten.

Kriterier och standards för bedömning

För att kunna bedöma utfallet av en aktionsorienterad förändring krävs utöver att det finns kriterier som kan påvisa vad som sker, att det också finns uttalade ”standards” som kriterierna kan relateras till. Kriterier ger alltså indikationer om vilka händelser som inträffat men behöver relateras till målområden (standards) för att de ska framstå som meningsfulla. Dessutom krävs att data kontinuerligt samlas in för att så småningom användas som underlag för evidens som eventuellt kan påvisa om det skett en förändring och att ny kunskap har bildats (McNiff & Whitehead, 2006). I skolan finns mål och kriterier beskrivna i läroplaner, program mål och i kursplaner. Dessa är till sin natur öppet formulerade och bygger på antagandet att lärare i samverkan tolkar och konkretiserar dessa så att de kan kommuniceras med elever.

I lärarlaget fanns sedan tidigare följande övergripande målområden formulerade (standards).

Målområden:

- Ansvar – eleven lär sig ta ansvar för sin egen studiesituation.
- Producera sin egen kunskap – elevens egna frågor är undervisningens utgångspunkt
- Social kompetens – eleven arbetar tillsammans med andra och kan fungera i olika sociala sammanhang
- Samhällsmedveten – eleven deltar aktivt och medvetet i samhällsutvecklingen
- Tillhörighet – eleven har tillit till sin egen förmåga och kan med tillförsikt arbeta tillsammans med lärare och kamrater.

I nedanstående så kallad inriktningsmål fick eleverna ta del av de kriterier som arbetslaget ansåg eftersträvansvärda och väl i linje med ovanstående målområden.

Inriktningsmål:

- Du lär Dig samarbeta med Dina kamrater för att nå gemensamma mål
- Du övar Din reflekterande förmåga
- Du lär Dig ta egna initiativ
- Du vågar använda Din kreativitet
- Du lär Dig skapa struktur, och systematisera Ditt arbete
- Du ska länka samman gamla kunskaper med nya kunskaper
- Du övar Din kontaktförmåga, så att Du kan möta nya människor på ett naturligt och obesvärat sätt
- Du lär Dig att ställa frågor, vars svar Du kommer att ha god användning av
- Du kan finna och väl ta tillvara det väsentliga i en text
- Du lär Dig var Du kan söka information

Målområden (standards) och inriktningsmål (kriterier) var framtagna för att peka ut arbetslagets och elevers övergripande arbetsinriktning. När elevinflytande och elevers psykosociala hälsa lyftes fram som ett särskilt prioriterat utvecklingsområde var detta ett val som gjordes mot bakgrund av tidigare försök att förbättra elevers lärande. För att värdera utfallet av elevinflytandeundersökningen och om den bidragit till att gymnasieeleverna själva på ett kvalitativt skiljer sig i sitt förhållningssätt från tidigare elevgrupper och anammat ett annat förhållningssätt till sitt lärande, användes den uppföljnings- och utvärderingsprocedur som tidigare nämnts (se s. 39-40 och bilagor).

Utöver befintliga utvärderings- och uppföljningsinstrument tillfördes nu också elevanalysmodellen som ett ytterligare instrument som underlag för bedömning.

Evidens

Standards och kriterier är inte samma sak även om de är intimt relaterade till varandra skriver McNiff och Whitehed (2006). Evidens hämtas från data och jämförs sedan med kriterier och standards. Evidens betyder att man trovärdigt lyfter fram data som visar utfallet av en förändring. Frågan handlar inte i första hand om förändringen varit lyckosam eller inte, utan vilka kunskaper som genererats till följd av förändringen. Dessa lärdomar väcker i regel nya frågor som kan prövas i nya och återkommande aktioner.

De erfarenheter som eleverna fick till följd av att själva utföra undersökningen i sin gamla skola antogs bidra till att de på ett annat sätt än tidigare elevgrupper kunde reflektera över sin egen syn på sig själva och därmed på ett bättre sätt praktisera elevinflytande till gagn för det egna lärandet. Utifrån målet om att förbättra elevers inflytande var tanken att detta kunde uppfyllas genom att eleverna själva fick ett tillfälle att se tillbaka på sin egen skolgång genom att undersöka sina tidigare skolkamraters möjligheter/upplevelser av inflytande. Med denna inkörspport och de metaforer som användes skapades också förutsättningar att rikta blicken mot den egna framtiden och de förväntningar man själv bar på som elev.

Progressionen i elevers lärande kunde på individnivå studeras i elevernas PP-protokoll (se bilaga 1), som i slutet av år tre blev totalt 9 till antalet. Förändringar kunde också spåras i elevgruppernas veckorapporter och hur de formulerade sig i samband med gruppuppföljningar. Jämfört med tidigare elevgrupper fanns nu tillgång till nya begrepp och sätt att analysera elevers egna förväntningar på sitt lärande. Begrepp som *åskådare*, *deltagare* och *medverkare* kom att användas och ställas mot elevernas önskemål om att placera in sig själva i positioner som *fängelse*, *fritidsgård* och *trappa och växthus*. Tillsammans med tidigare använda reflektionsmetaforer på gruppnivå - som *arbetsgrupp*, *mysgrupp*, *beroendegrupp* och *flykt och kampgrupp* - breddades arsenalen av begrepp som elever och lärare var tämligen väl införstådda med vad de hade för betydelse.

Jämför vi med det axplock av elevobservationer som visades på sidan 41 kom allt färre observationer av detta slag att synas i undervisningen. Denna aktion kom tillsammans med tidigare insatser att bidra till att elever kom att ställa

andra frågor och tidigare visa upp ett annat beteende som mer låg i linje med lärarnas verksamhetsidé.

Elevanalysmodellen implementeras som en del i det fortgående arbetslagsarbetet. Dels användes den som ett redskap för att göra en preliminär analys av nya elevgrupper, dels kom den till användning som ett kommunikationsinstrument i enskilda samtal med elever, och dels fungerade den som ett reflektionsinstrument i lärargruppen när arbetslagets verksamhetside jämfördes med hur utfallet av undervisningen såg ut.

För lärarnas del innebar aktionen att man mer specifikt kunde kommunicera olika undervisningsinslag och analysera hur, när och varför elever involveras i undervisningens olika faser. Med McNiff (2001) kan den läroprocess som här kom att utvecklas beskrivas som en generativ transformering process där mer eller mindre tyst kunskap (tacit knowledge) kom att medvetandegöras och verbaliseras.

Utvecklingsarbete, aktionsforskning och trovärdighet

Om vi ställer frågan om den förändring som elevanalysmodellen syftade till ledde till att ett lärande kom att utvecklas hos dem som primärt ansågs som inblandade i aktionen, behöver av trovärdighetsskäl två frågor besvaras, enligt McNiff och Whitehead (2006). Den ena handlar om hur förändringen influerat omgivningens lärande, och den andra hur den influerat mitt eget lärande. Den senare frågan kommer att utvecklas utförligt i kapitel 5 i och med att elevanalysmodellen i sin helhet redovisas. I anslutning till att modellen presenteras görs också en koppling till ett etablerat perspektiv inom skolutvecklingsforskningen (skolutveckling som frirumserövrande) och särskilt en metod som inom detta perspektiv avser att analysera skolutveckling i skolors arbetslag (aktionsanalys).

Även om elever är den grupp som aktionen ytterst syftade till att påverka, handlar den beskrivna aktionen om ett initiativ som genomfördes av kollegor i ett bestämt arbetslag. Elevanalysmodellen kom att tillföras övriga redskap som användes i arbetslaget för att följa upp, stödja och värdera elevers lärande och utveckling. Modellen bidrog på ett tydligare sätt än tidigare till att fästa blicken på det gemensamma ansvar som elever och lärare har för undervisningens innehåll och utfall. Förändringsinsatsen kom i och med att den kollektivt användes och implementeras i skolarbetet att ses som ett fruktbart instrument, vilket vittnar om att ett lärande utvecklats hos de berörda kollegorna – åtminstone när det handlar om vad modellen syftade till, hur den skulle användas och utifrån vilka teoretiska fundament den konstruerats.

För att de berörda kollegorna (i kärntruppen) också ska få tala i egen sak har jag bett dem att med egna ord kortfattat beskriva och reflektera över sitt eget lärande.

Torbjörn Lundblad, lärare i historia och samhällskunskap och nu nybliven pensionär:

Vad lär man sig av den pedagogiska resa vi gjorde och den specifika aktion vi satte igång, som författaren nu valt att behandla? Om man bortser från det motstånd vi möttes av, vare sig det var från kollegor eller skolledning, så handlade det om att testa något nytt på vår skola. Samarbete, ett pedagogiskt och didaktiskt möte mellan lärare som formade ett arbetslag och som elever relativt snabbt lärde sig att uppskatta, var nyckeln till framgång. Eleverna var våra medspelare, det var de som fick visa sina kunskaper inför politiker och tjänstemän i kommuner och landsting, föräldrar och andra elever. Så återigen, vad lärde jag mig? Kanske att det faktiskt kan fungera på samma sätt i skolklasser som i lagidrott. Samarbete, mot ett gemensamt mål, leder till att man inte i alla lägen behöver visa att man är "bäst" utan att man kan få hjälp att bli "bättre". Glädjen att få se att vårt "coachande" arbetssätt lyckades gör att min lärargärning nu känns bra. Men jag hade antagligen inte kunnat känna så om jag inte arbetat tillsammans med likasinnade. Ensamarbete, stängda klassrum hade jag fått nog av.

Ingela Klingestedt, lärare i geografi och samhällskunskap:

*När jag fick frågan av Christer om jag ansåg att **jag** lärt mig något under de år vi samarbetat i arbetslaget så var mitt första givna svar ja, massor! Att sedan försöka beskriva detta lärande i några kärnfulla satsar är ingen lätt uppgift. Jag har under mina år som lärare försökt för mina elever att tydliggöra nyttan med att lära sig nya saker. Vad är då nyttig kunskap förutom det som anges i olika kursmål? En viktig kunskap som växte fram under vårt samarbete i arbetslaget var vikten av och nyttan med kontinuerliga, noggranna diskussioner och reflektioner kring våra elevers arbete och utveckling. Att uppföljnings- och utvärderingsarbetet faktiskt syftade till att synliggöra varje elevs utveckling, hur målen nåddes och också hur vi lärare klarade vårt huvuduppdrag; att få eleverna att nå sina mål. Resultatet låg sedan till grund för det fortsatta utvecklingsarbetet och gjorde verklig nytta! Att eleverna på detta sätt från början "tvingades" att reflektera över sitt eget lärande gav dem automatiskt känslan av delaktighet och medinflytande, att möjligheten fanns att påverka sin studiesituation "på riktigt". Det menar jag gynnar det fortsatta lärandet, att våra ungdomar*

mår bra och också växer som människor! Vad jag vill ha sagt är att jag bland mycket annat lärt mig nyttan av att tillsammans med kollegor och elever föra det konstruktiva och goda samtalet, att reflektera i praktiken!

Frank Sundh, lärare i svenska och filosofi:

När Christer bad mig bidra med tankar om mitt eget lärande i samband med temat "Elevdemokrati, elevinflytande och elevmedverkan" slog det mig att följande text egentligen är sprungen ur de erfarenheter jag då gjorde, tillsammans med elever och kollegor i arbetslaget. Texten är ett utdrag ur råmanus från min kommande bok om Nietzsche och hållbar skolutveckling. Jag har tagit med en bit om elevers ansvarstagande.

/.../ Hur uppfattar vi lärare våra elevers möjligheter?

Det är fullt möjligt att en del av oss som vikt våra liv åt skolan, har helt eller delvis olika uppfattningar om hur en elev bäst kan utvecklas på alla möjliga sätt och vis. Någon kanske ser sin elev som ett stycke granit, som ska bearbetas. Läraren likt en skulptör med hammare och mejsel som formar eleven till det önskvärda resultat läraren idealiserat.

Ack, ni människor, i stenen sover en bild, mina bilders bild! Ack, att den måste sova i den hårdaste, fulaste sten!

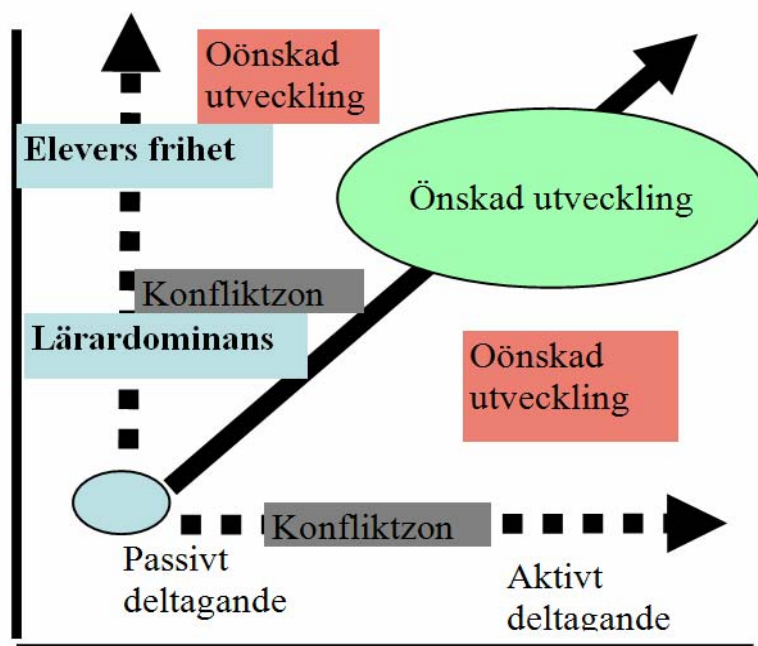
Nu rasar min hammare våldsamt mot hans fängelse. Flisen yr från stenen: vad rör det mig? (Nietzsche, 1963)

En annan förhåller sig till sina elever som en trädgårdsmästare, varje elev ska få den tillräckliga omsorg och gödning så att de kan bli riktiga praktexemplar; envar efter sin art och sitt ursprung. En tredje är konduktören som ordnar så att den vilsna eleven får rätt biljett till sitt personliga resmål. Det kan finnas en viss risk att bildspråket driver iväg tanken ut på tunn is. Metaforerna frestar och vi skulle kunna se lärare som bilplåtslagare, rörmokare, parkeringsvakter, präster, advokater etcetera. Vad vi kan vara överens om dock, är att det finns nog lika många förhållnings-sätt till elever som det finns lärare. Ur dessa variationer tycks jag mig kunna skönja två planhalvor med två karikatyrer av lärare som spelare på skolans väldiga arena. Den ena tar på sig själv allt ansvar för elevens utveckling, medan den andra vill lägga över ansvaret på eleven själv. En amerikansk skolsociolog från 1930-talet, Willard Waller, skrev om den tidens färskva pedagogiska teorier angående lärares inställning till sin undervisning och sina elever.

The essential idea of the newer educational theories seems to put as much as possible of the responsibility for the process of education on the shoulders of the teacher. The teacher must be ready with help at every stage. He must watch, supervise, and explain. He must drill. He must kindle enthusiasm. Yet every hardened veteran of the classroom knows that the real problem is to get the students to take responsibility for their own education. (Waller, 1930, min kursivering)

Om elevers lärande har mycket skrivits. Som vi kan läsa ut av citatet ovan växlar ansvarstagandet mellan lärare och elever rätt som det är. I den pedagogiska tradition som går från Rousseau till Kant och Pestalozzi förespråkas lärandet så som en fri process. Elever tar själva ansvar för sina aktiviteter i undervisningen och skapar dem många gånger på egen hand eller med viss handledning. Den andra traditionen utgår från en stark styrning av både eleverna och utbildningens innehåll. Läraren dominerar. En på förhand bestämd plan följs till punkt och pricka och ett visst socialt beteende utkrävs av eleverna. Här har vi tongivande förespråkare i Humbolt, Herbart och även i så sentida pedagoger som 1950-talets behaviorister.

I min lärargärning har jag anslutit mig till dem som försökt utveckla ansvarstagandet hos eleverna. Eftersom jag arbetar på gymnasiet och får eleverna i ett senare skede av deras skolgång, har jag många gånger märkt av svårigheten att få eleverna vilja ta sitt eget ansvar. De har varit vana vid att bli styrda och dominerade; hela vägen från förskolan fram till och med år 9 har de utfört givna uppgifter och funnit sig tillrätta med det. Eleverna har inte ens funderat över om det skulle kunna ha varit annorlunda. Då är det inte lätt ens för den mest hårdnackade pedagogen att försöka successivt lämna över mer och mer ansvar till eleverna. Undervisningens innehåll och former blir också präglade av detta. Om arbetsformerna går så sakteliga från enskilt utförda kortsiktiga uppgifter till i samarbete med andra elever genomförda mera långsiktiga projekt, så har jag känt att eleverna långsamt vant sig vid ansvaret för sin utbildning. Jag har alltså under de tre gymnasieåren jag har fått till förfogande med mina elever, låtit portionera ut allt mera ansvar efterhand. För vissa av eleverna gäller ofta att de redan vid slutet av år 2 övertagit sitt fulla ansvar. Jag ska här också tillägga att vi har varit flera lärare i ett lärarlag som har hjälpts åt i undervisningen, annars hade det förmodligen inte lyckats så bra. I modellen nedan har jag grafiskt åskådliggjort den här processen, som jag kallat elevers frihet kontra lärardominans.



Sambandet mellan ansvarstagande och frihet är i skolor liksom i samhället förövrigt oerhört starkt. Ansvar i en skola i relation till friheten berör i första hand den enskilde eleven, men i andra hand i lika hög grad skolkamrater, lärare och övrig personal.

I detta utportionerande av ansvar har jag i kronologisk ordning genomgått fem olika lärarroller. Först har jag varit väldigt kontrollerande gentemot de förväntningar jag har meddelat eleverna. De har fått snabb respons på korta uppgifter. Från den rollen har jag övergått till att uppmuntra eleverna i förhållande till de förväntningar jag låtit förstå att jag har på dem. Nästa roll är den att genom logiska argument försöka övertyga eleverna om att mina förväntningar är rimliga. Sedan förändras jag till läraren som den assisterande och handledande och då är det en fråga om att eleverna ska acceptera mig i den rollen i förhållande till de förväntningar eleverna vet att jag har på dem. Sista rollförändringen handlar om att förmedla ett fördjupat engagemang, så att eleverna känner samma förväntningar som jag inför de överenskomna uppgifterna. Som det alltid är i verkliga livet så har jag förstås varit tvungen att växla roller litet då och då. Jag har hoppat ur och i roller litet härs och tvärs. Dessutom har jag aldrig spelat dem med sådan inlevelse att jag själv försvunnit bakom dessa rollmasker /.../

Folkesson (2004) menar att lärare i allmänhet har lättare att resonera kring elevers och föräldrars agerande, men betydligt svårare att distansera sig till sin egen roll. Hon säger vidare att trovärdighetsfrågor först blir aktuellt när en ak-

tionsorienterad process dokumenteras och sprids till andra. Validitet menar hon är ett akademiskt begrepp som inte direkt kan översättas och användas av praktikerforskare. Inte minst beror detta på att man i forskningsprocessen ofta behöver vara öppen för att använda olika strategier och angreppssätt. Därför går det inte att följa några på förhand uppgjorda regler för hur forskningsprocessen ska hanteras.

Mattsson (2006) påpekar att man inom läraryrket precis som i andra professionella yrkesdiscipliner förväntas utöva sin profession utifrån vetenskap och beprövad erfarenhet. När examensarbeten bedöms inom lärarutbildningen vilar dessa vanligtvis på inomvetenskapliga kriterier och tar sikte på att vara forskningsförberedande. Vilken betydelse examensarbete kan tänkas ha för skolutveckling är då i regel en underordnad fråga. För att bredda perspektivet på kunskapsproduktion och även inkludera insatser som är inriktade på att utmana beprövad erfarenhet, behöver det enligt Mattsson (2006) även utvecklas bedömningskriterier för rapporter som bygger på praxisorienterad forskning. Mattsson vill bidra med några förslag på hur detta skulle kunna hanteras och knyter sina förslag till hur andra forskare som Zeichner och Noffke (2001), Reason och Bradbury (2001) samt Linden och Szybek (2003), diskuterar detta.

Ett givet kriterium i ett praxisorienterat forskningsarbete bör enligt Mattsson (2004) vara att det väcker ett nyfiken intresse hos ”medforskare” och att det stimulerar till delaktighet. Ett mått på deltagarnas involvering är hur väl de är bemyndigade att delta och hur maktresurser är fördelade (empowerment). De inblandade behöver vidare utveckla en kritisk hållning och tydliggöra relationer mellan teori och praktik. Utöver de gängse principer som finns när det gäller etiska förhållningssätt nämner Mattsson att det också bör finnas en tydlig målsättning att insatsen bör bidra till välfärd och demokratisk samhällsutveckling. Vilka erfarenheter och kunskapsintressen som har företräde framför andra bör nog övervägas. Särskilt i miljöer där det kan förkommer kraftmätningar mellan olika aktörer och intressen. Resultat som produceras måste också vinna trovärdighet bland dem som berörs. Mattsson anser att detta är särskilt väsentligt i praktiktäna forskning eftersom det hänger samman med vad som i slutändan faktiskt beskrivs som ett resultat och vad som påstås ha inträffat utifrån den aktion som har iscensatts. Till sist är det frågan om den genomförda aktionen också leder till en förändring i form av att nya kunskaper har bildats och att praxis i någon mening har förändrats

Trovärdighet avgörs också i denna typ av forskning av dem som slutligen är mottagare av det innehåll som presenteras, vilket Kvale (1997) beskriver som kommunikativ validitet. Den bör också enligt Mattsson (2004) bidra till att väcka intresse och ska helst ge influenser till att påverka läsarens egen praktik och dennes erfarenhet.

Utifrån ett validitetsperspektiv har elevers kritiska blick (vilket varit en av arbetslagets mål att utveckla i undervisningen) varit en viktig källa när nya angreppssätt introducerats. Miljön som skapades i arbetslaget uppmuntrade till kritisk och självreflekterande granskning. Till stor del berodde detta på att undervisningen byggde på ett förtroendefullt ämnesöverskridande samarbete och det tematiska upplägget samt att externa uppdragsgivare förväntade sig resultat.

ELEVANALYSMODELLEN

Elevers agerande som ett resultat av deras upplevelser och arbetsvillkor

Elevers agerande går att närma sig på åtminstone två sätt. Det ena är att fråga elever om deras upplevelser av att gå i skolan. Det andra är att fråga vilka arbetsvillkor elever är underställda, när de befinner sig i skolan. Om vi vill analysera elevers inflytande över sitt lärande är det inte tillräckligt att enbart uppmärksamma deras upplevelser. För lärare är det också nödvändigt att analysera de arbetsvillkor inom vilka elevers upplevelser genereras. I presentationen av den analysmodell som följer beaktas båda dessa aspekter.

Elevanalysens bärande delar har utvecklats utifrån det salutogena perspektivet på hälsa (Antonovsky, 1991) samt med hjälp av några begrepp som lånats av Berg (2003) och från utbildningssociologin. Det salutogena perspektivet används för att fånga elevers upplevelser av att gå i skolan, och Bergs begrepp för att analysera elevers arbetsvillkor.

Elevers upplevelser av att vara i skolan

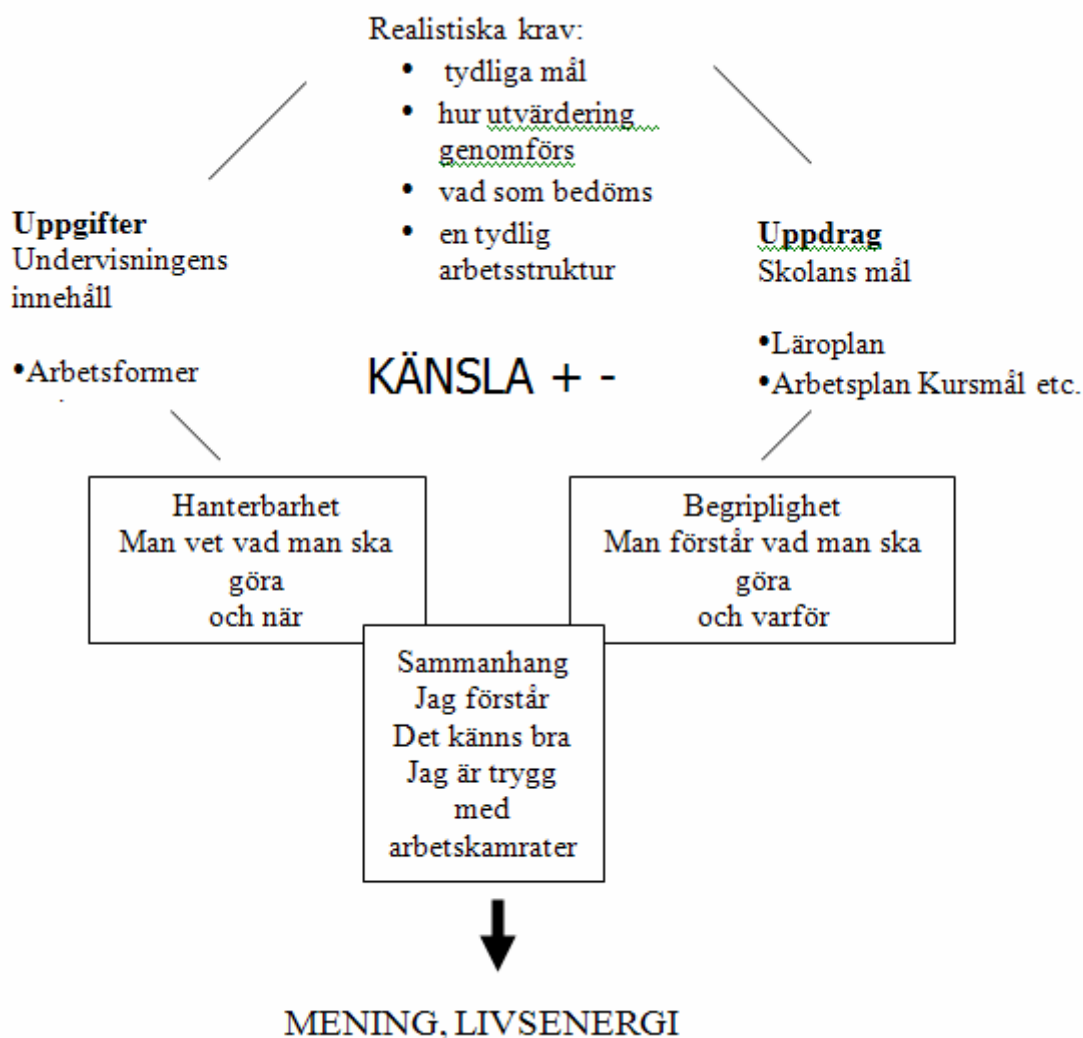
Lärande och elevers hälsa har av tradition hanterats i parallella spår i skolan, vilket konstateras i den statliga utredningen *Från dubbla spår till elevhälsa* (SOU 2000:19).

Enligt utredningen bör dessa spår föras samman då elevers inflytande över sitt eget lärande även innefattar hälsoaspekter och bör därför betraktas i ett sammanhang.

En modell för att studera vad som kan orsaka psykosocial hälsa, vilken under senare år tilldragit sig ett allt större intresse, är Aron Antonovskys forskning om det som benämns det salutogena perspektivet. En grundförutsättning för god hälsa, menar han, är att människor upplever en *Känsla Av Sammanhang* (KASAM). För att detta ska infinna sig krävs att händelser kan ses som meningsfulla och att situationer framstår som begripliga och hanterbara (Antonovsky, 1991).

I figuren nedan (fig. 3) har KASAM-modellen tillämpats på de förhållanden som råder i skolan. De krav elever har på sig är dels att med hjälp av lärare förstå de mål (uppdrag) som beskrivs i skolans styrdokument, dels att klara av att utföra innehållet i skolarbetet (uppgifter). Skolans mål bör då framstå som begripliga, och innehållet i det som görs bör kunna hanteras för att upplevas me-

ningsfullt. Framstår kraven som realistiska finns goda möjligheter att uppleva en känsla av sammanhang – och därmed god psykosocial hälsa.



Figur 3 Elevers känsla av sammanhang tillämpad på skolan

Elever upplever skolan olika

Skolan har ett flertal uppdrag att hantera. Den ska enligt skollagen tillse att alla elever befinner sig där och att barn och ungdomar har den tillsyn som krävs för att de ska kunna känna sig trygga under skoldagen. En del upplever skolplikten som påträngande, medan andra ser skolan och betygen som nödvändiga för att komma vidare i livet. Några upplever att de lär sig nyttiga och värdefulla saker och ser skolan som en plats att växa i, vilket bidrar till att världen blir mer begriplig. Andra ser skolan som en plats där man främst träffar sina kamrater och finner den omsorg som ges behaglig. Hur elever upplever sin tillvaro i skolan kan givetvis skilja mellan olika elever. En och samma elev kan tänkas

skifta i sina upplevelser av skolan över tiden. Upplevelserna kan också variera över dagen, beroende på vilken lärare de har eller vad man för stunden gör.

Om vi vill undersöka vilka upplevelser elever har av skolan behöver de givetvis tillfrågas. Vi kan få reda på vad de tycker om sina lärare; om de trivs i skolan; hur de ser på sina egna prestationer och hur de uppfattar att de blir bedömda; om de uppfattar kunskaper som viktiga eller oviktiga; om de helst skulle vilja slippa att gå i skolan; om de trivs bland kamrater osv.

Inom utbildningssociologin brukar skolans skiftande uppdrag benämnas som förvarings- socialiserings- kvalificerings- och sorteringsfunktioner (se bl.a. Gesser, 1985). I skolans styrdokument märks dessa i ord som med en mjukare framtoning talar om omsorg, tillsyn, bildning, kunskaper, fostran, betyg, skolplikt m.fl.

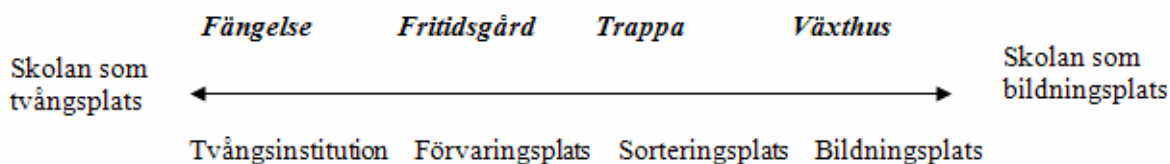
För att kategorisera elevers upplevelser av sin skolgång kan vi relatera dessa till de nämnda uppdragen, som skolan har att fylla. När vi ser skolplikten som ett uttryck för skolan som en tvångsinstitution, kan vi likna de upplevelser som en del elever eventuellt ger uttryck för med ett *fängelse*. När skolans förvarings- och omsorgsuppdrag kommer i förgrunden kan vi likna dessa med att elever ser skolan som en *fritidsgård*. För de elever som upplever skolan utifrån *sorteringsuppdraget* (och samhällets krav på kvalificerad arbetskraft) är det betygen och framtida karriärmöjligheter som framstår som väsentliga. För dessa elever blir skolan en *trappa* som ska passeras i riktning mot högre utbildning och samhällspositioner. Till sist finns också möjligheten att uppleva skolan som ett *växthus* där bildning och personlig utveckling är framträdande upplevelser.

I tabellen nedan åskådliggörs detta på följande sätt:

Tabell 3 Skolan som fängelse, fritidsgård, trappa eller växthus

<i>Metafor</i>	<i>innebörd</i>	<i>Skolans utbildningsfunktioner</i>
Fängelse	-”Var är polisen?”	Skolan som tvångsinstitution
Fritidsgård	-”Var är golvet?”	Skolan som en förvaringsplats och möjligheter till omsorg, trivsel och tillsyn
Trappa	-”Var är taket?”	Utbildningsplats för instrumentalister, kunskaper som bytesvärde snarare än som bruksvärde
Växthus	-”Var är livet?”	Arena för kunskapande och personlig utveckling

För vi in dessa metaforer i en kvalitativ skala och nyttjar dem som en plattform¹ för att tolka och kategorisera elevers upplevelser av sin skolgång ser det ut så här:



Figur 4 Skolan i spännviden mellan tvångsplats och bildningsplats

Ytterligheter i denna skala går mellan två extrempunkter. I den ena änden finns förväntningar och upplevelser av skolan som en renodlad tvångsinstitution, som för elevernas del inte skiljer sig nämnvärt från att befinna sig i ett fängelse. I den andra finns elever vars förväntningar och upplevelser innebär att dessa elever mer än gärna beger sig till skolan. Mellan dessa ytterligheter finns elever som är mer eller mindre intresserade av skolans kunskapsuppdrag. Några hänförs då till fritidsgårdskategorin – med ett mindre intresse av att utbilda sig – och andra – med ett större intresse av att utbilda sig – till skolan betraktad som en trappa.

Bland de elever som ser skolan som fritidsgård är det kamraterna som tilldrar sig det största intresset. Det är i första hand dem man träffar, och i andra hand försöker man se till att göra det som krävs för att med minsta möjliga marginal försöka hålla näsan ovanför de gränser, som krävs för godkända resultat. Utbildning, men kanske inte främst bildning, ses som viktigt för de elever som betraktar skolan som en trappa. Det är elever som är motiverade att göra saker rätt, dvs. det som ses som gynnsamt för att inkassera de högsta betygen. Betygen fungerar för dessa elever som en inträdesbiljett och en form av bytesvärde som växlas in mot en framtida karriär, till skillnad från de elever som hänförs till kategorin växthus, där kunskaper ses som personliga och värdefulla.

¹ Plattform har här samma betydelse som Weber använder när han nyttjar begreppet idealtyp. Idealtyp används då som en idealiserad tolkningsram för insamlad empiri. Dvs. något som datainsamling kan jämföras mot.

I vilket sammanhang befinner sig elever?

En känsla av sammanhang är enligt det salutogena perspektivet nödvändigt för att etablera en god psykosocial hälsa. Motsatsen till detta är ytterst en avsaknad av kontroll och en utveckling av känslor som kan liknas vid kaos. Även om en känsla av sammanhang har ett värde i sig, i den meningen att man förstår sin omvärld, är vissa sammanhang mer fruktbara för individens växande än andra. För lärare torde det vara ett bättre alternativ att finna sina elever i ett växthus än att se dem upplevelsemässigt befinna sig i en fängelsemiljö.

I många skolor kan det vara så att man underförstått nöjer sig med att skolan fungerar som en lugn och trygg miljö, och att kraven på elevernas kunskapsnivåer är nedtonade. Vid andra skolor finns starka krav på höga betyg från närsamhället och från skolans egen kultur, medan den sociala utvecklingen inte betonas på samma sätt. För några skolor kan det vara viktigast att eleverna är kroppsligt närvarande, inte ställer till oreda, och att de uppnår godkända resultat.

Hur det än fungerar och vilka uttalade och outtalade ideér man än väljer att bygga verksamheten på, är det vanligtvis nödvändigt att man har en bild av de elever man arbetar med. I arbetslag där det finns förväntningar eller förhoppningar om att elevgruppen ska motsvara växthusmetaforen, men eleverna själva ser skolan som en trappa, blir det förmodligen en kollision mellan arbetslagets förväntningar och elevers.

När vi vill undersöka vilka förväntningar och upplevelser elever har på sin skola, kan det vara lämpligt att använda sig av tämligen öppna och ostrukturerade intervjufrågor. De följdfrågor som ställs bör vara av det affektiva slaget som: "Hur kändes det då? "; "Vad var det som gjorde att du tänkte så?"; "Berätta mer om hur du upplevde den situationen"... etc. De mönster som tonar fram jämförs sedan med kategorierna i skalan som beskriver skolan som tvångsplats eller bildningsplats. I och med att detta görs är en del av analysen för arbetslagets del klar. Den andra delen i analysen handlar om det som lärare eller arbetslaget ansvarar för, dvs. de betingelser de skapar för sina elever att bruka inflytande.

Elevers arbetsvillkor

I läroplanerna (Lpo 94 och Lpf 94) betraktas elevinflytande som en demokratifråga. Särskilt viktigt är det att skolarbetet präglas av demokratiska arbetsformer. Det räcker alltså inte att endast förmedla kunskaper om demokrati eller att man nöjer sig med att det till formen finns elevråd och

klassråd. Elever ska ha ett stort inflytande över hela läroprocessen – såväl i planerings- som i genomförade- och utvärderingsfasen.

Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former skall vara viktiga principer i utbildningen (Lpf 1994)

/.../ successivt utövar ett allt större inflytande över sin egen utbildning och det inre arbetet i skolan (Lpf 94)

Det är inte tillräckligt att förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar (Lpo 94)

Demokrati, elevinflytande och elevermedverkan är begrepp som ofta används synonymt. I denna analysmodell är det innehållet i undervisningen, då det handlar om arbetsformer och arbetssätt som är i blickfånget. Det handlar om elevers makt över sitt eget lärande och under vilka villkor detta sker. Demokrati ses här som ett överordnat samhällsligt begrepp och berör skolan som en statlig institution i samhället. När demokrati materialiseras på skolnivå är det vanligt att elevinflytande används som begrepp. Elevinflytande blir då något som handlar om hur demokrati hanteras på organisationell nivå och som kommer till uttryck i t. ex. kommuners skolplaner och i skolors arbetsplaner. Elevmedverkan blir till sist det som faktiskt sker (eller inte sker) på klassrumsnivå.

Relationer mellan, å ena sidan elevdemokrati, elevinflytande och elevmedverkan och, å andra sidan, skolan som institution, skolor som organisationer och klassrum kan visas på följande sätt:

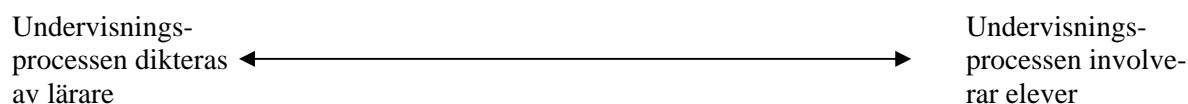
Elevdemokrati	Institution (skolan)
Elevinflytande	Organisation (skolor)
Elevmedverkan	Undervisning (klassrum)

För att få en uppfattning om huruvida elever är delaktiga i undervisningsprocessen, både när det handlar om innehåll och arbetsformer, behöver detta granskas i såväl planerings- och genomförande- som i utvärderingsfaserna. Eleverna behöver alltså bli involverade i de didaktiska frågorna om vad som ska göras, hur det ska göras och varför det blev som det blev:

- Får elever och vill de vara med och bestämma vad som ska göras (planering)?
- Får elever och vill de vara med och påverka vilka arbetsformer och arbetssätt som används (genomförande)?

- Får elever och vill de vara med och reflektera över resultat och former för bedömning (utvärdering)?

Om det endast är lärare som dikterar undervisningsprocessen ges inga möjligheter för elever att involveras i "elevinflytandefaserna". Läraren/lärarna bestämmer då själva vad som ska planeras, hur det ska genomföras och vilka former av utvärdering som ska tillämpas. Men i lärares arbetsuppgifter ingår att göra överväganden om hur elever ska arbeta demokratiskt. Det är läraren som är de som styr, leder och bestämmer detta. Som ledare för elevers lärande kan man inte fritt överlåta undervisningen på eleverna. Frågan är i stället på vilket sätt elever ska involveras i de olika undervisningsfaserna. Svar på hur denna maktfördelning ser ut mellan lärare och elever kan åskådliggöras med hjälp av nedanstående skala. Den ena ändpunkten innebär att läraren/lärarna helt och hållet dikterar arbetsvillkoren. I den andra ändpunkten är eleverna tilldelade makten att involveras i varje del av skolarbetet.



Figur 5 Elevers inflytande i spännvidden mellan vad lärare dikterar och elever tillåts bli involverade

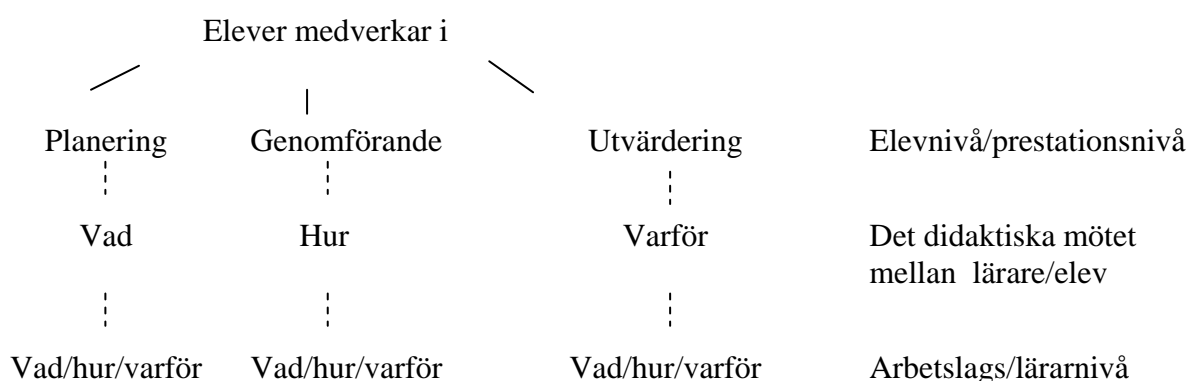
I lärares (och arbetslagets) planering av elevers medverkan i undervisningen finns för lärares del överväganden som måste göras och som konkret handlar om att ge svar på de didaktiska frågorna, vad, hur och varför. Frågor om planering av innehåll i undervisningen ger svar på vad som ska läras. Frågor om hur genomförandet ska gå till handlar om vilka arbetsformer och arbetssätt som används. Frågor om utvärdering ger svar på vilka resultat som har uppnåtts och varför just de resultaten har uppstått.

- Vad som planeras: Undervisningens innehållsaspekter – vilket lärande är värt att utveckla?
- Hur det genomförs: Undervisningens arbetsformer och arbetssätt – vilket tillvägagångssätt lämpar sig bäst i förhållande till valt innehåll?
- Varför blev utfallet som det blev: Undervisningens utvärderingsaspekter – vilka resultat uppnåddes och varför just dessa?

Skillnaden mellan elevers skolarbete/arbetsuppgifter och lärares arbete är att när det för elevernas del är tillräckligt att de involveras i de olika undervisningsfaserna, behöver lärare även fundera kring de didaktiska frågorna i samtliga undervisningsfaser vilket kan uttryckas så här:

- Vad, hur och varför elever ska medverka i planeringen av utbildningsinnehåll?
- Vad, hur och varför elever ska medverka i genomförandet av utbildningsinnehåll?
- Vad, hur och varför elever ska medverka i utvärderingen av utbildningsinnehåll?

Elevinflytande kan således inte lämnas ut till eleverna med en fri förfoganderätt. Elevers inflytande över det egna lärandet är ytterst en pedagogisk fråga som läraren ansvarar för. Ansvarsfördelningen mellan elever och lärare kan beskrivas så här:



Figur 6 Relationer mellan lärares planering och elevers inflytande

Elever som åskådare, deltagare eller medverkare

Det didaktiska mötet mellan elev/lärare är ett resultat av lärarens och arbetslagets uttalade eller outtalade verksamhetsidé. När undervisningen diskuteras i det medvetna arbetslaget och transformeras till arbetsuppgifter beskriver Högberg (2005) detta *som ett resultat av de konstruerande arbetsuppgifter som skapats i gemensamma sammanhang* (se s. 65 ff).

När det medvetna arbetslaget planerar undervisningen på detta sätt erbjuds eleverna rollen som medverkare. Och när så är fallet går det definitionsmässigt att påstå att elevinflytande, betraktat som mål, beaktas. Däremot är det inte sagt att elever alltid vill svara mot rollen som medverkare. I en analys av elevers inflytande på klassrumsnivå är det därför viktigt att både elevers upplevelser och de arbetsvillkor arbetslaget ansvarar för analyseras.

När detta analyseras kan man komma fram till att elever endast får eller vill fungera som deltagare i det som lärare har bestämt, eller att elevers inflytande helt enkelt minimeras till rollen som åskådare (Berg, 2003).

I tabell 4 redovisas möjliga utfall av elevers delaktighet i relation till undervisningsfaserna och de didaktiska frågorna vad, hur och varför. När elever endast bjuds in som åskådare till det som ska genomföras får eleverna se, lyssna och utföra det som redan är planerat. Vad som är värt att lära är redan bestämt. Varför det ska läras och hur utvärdering (prov!) ska gå till ligger även det utanför elevernas räckvidd. De elever som fungerar som deltagare får vara med och välja vad som skall läras och vilka arbetsformer som kan användas. Medverkarna bjuds in till samtal om varför något är värt att läras, vad som bör läras och hur detta ska genomföras för att ett lärande ska utvecklas.

Tabell 4 Relationer mellan undervisningsprocess och elevers rolltagande

Elever som/ Undervisnings- process	Åskådare	Deltagare	Medverkare
Planering		Vad	Vad
Genomförande	Hur	Hur	Hur
Uppföljning			Varför

När vi bedömer elevers inflytande illustreras detta med hjälp av tabell 5. Här visas de alternativ som finns för elevernas del i de olika undervisningsfaserna.

Tabell 5 Relationer mellan undervisningsprocess och skolarbetets innehåll

Skolarbetets innehåll/ Undervisnings- process	Vad - innehålls- frågor	Hur - formfrå- gor	Varför – avsikter
Planering	Åskåda- re/Deltagare Medverkare	Åskåda- re/Deltagare Medverkare	Åskåda- re/Deltagare Medverkare
Genomförande	Åskåda- re/Deltagare Medverkare	Åskåda- re/Deltagare Medverkare	Åskåda- re/Deltagare Medverkare
Uppföljning	Åskåda- re/Deltagare Medverkare	Åskåda- re/Deltagare Medverkare	Åskåda- re/Deltagare Medverkare

I denna del av analysarbetet avses det faktiska elevinflytandet att analyseras. Elever kan då av sina lärare tilldelas roller som åskådare, deltagare eller medverkare. Detta kan sedan jämföras med elevers skilda upplevelser av sin

skolgång vilka tidigare beskrivits med metaforerna fängelse, fritidsgård, trappa och växthus.

Eleverna kan både bejaka och motsäga sig de roller som erbjuds. Elever som vill befinna sig i ett växthus men som ser skolan som en passiv inrättning där endast åskådarrollen erbjuds kommer förmodligen att söka andra vägar till kunskap än dem skolan erbjuder. Elever kan också anpassa sig till deltagarrollen eller till rollen som åskådare. Det är även tänkbart att en del elever utvecklar ett missanpassat beteende till följd av t.ex. understimulering i rollen som åskådare. Det kan då ligga nära till hands att åskådaren i sådana fall övergår till att vara *huligan*. Huliganen utmanar den rådande maktordningen när han/hon underkänner sin åskådarroll. Som svar på ett sådant agerande får han/hon då förmodligen tillfälle att möta skolans fostrande maktutövning i form av elevvård, utvecklingsamtal, betygshot m.m.

Nedan skisseras några typfall som i en idealtypisk mening visar vad det kan innebära för elevers del att vara elev i roller som åskådare, deltagare och medverkare.

Åskådaren skulle kunna svara mot ett beteende där tilldelade arbetsuppgifter utförs under övervakning och där han/hon på sin höjd bestämmer ordningsföljden. Någon egen relation till arbetsuppgifter utvecklas sällan. Dessa elever kan nöja sig med att – precis som en teaterpublik eller fotbolls-publik inte själva behöver inta en aktiv roll utan endast ta del av ”underhållningen”. Precis som publiken kan eleverna beklaga sig och med olika medel visa sitt missnöje. Skillnaden jämfört med att vara teaterbesökare/publik är att eleven, till följd av skolplikten, inte kan lämna sin plats. Elever som åskådare avkrävs inte något eget ansvar för vad som ska göras mer än att vara närvarande. Dessa elever kommer inte att svara upp mot målen i läroplanen, men kan i utvärderingsenkäter ändå uttala sig positivt om skolan. De kan ange att de trivs och är nöjda med undervisningen och sina lärare. Om så inte är fallet kan åskådarrollen utvecklas till huligan. Den passiva åskådarrollen byts då ut mot huliganens mer aktiva roll, vilket innebär att skolsystemet kommer att utmanas och eventuellt leda till uppror.

Deltagaren tillhör de välanpassade och vill bli utbildad. Deltagaren lägger sig vinn om att göra saker rätt. Han/hon arbetar med tilldelade arbetsuppgifter och förväntar sig att lärare ger nya instruktioner när de är klara. Duktiga kodsökare läser av vad lärare kräver i olika ämnen och kan ständigt och okritiskt skifta sitt beteende mellan lektioner. Dessa elever får och vill vara delaktiga i planeringsarbetet när det handlar om vad som ska göras. Ofta handlar det om val av redan bestämda alternativ och i vilka arbetsformer uppgifterna ska utföras.

Medverkaren uppfyller alla krav på klassrumsdemokrati i och med att dessa elever involveras i vilka kunskaper som ska utvecklas, hur det ska utföras och varför det görs. Medverkaren vet att det är väsentliga förmågor som ska utvecklas och att kunskapsstoffet i skolans olika ämnen används som ett medel för att utveckla dessa. Endast medverkare har ett reellt inflytande över sitt eget lärande och kan med stöd av sina lärare ägna sig åt sin personliga och sociala utveckling. Medverkare utvecklar förmågor att bl.a. värdera det som lärs ut och att kritiskt förhålla sig till olika alternativ. De lär sig att problematisera skeenden och förhållanden. De sätter in kunskaper i ett sammanhang och utvecklar fler aspekter av sin egen uppfattning om det som lärs. Kunskaper kommer till användning och utvecklas i olika situationer där det är ändamålsenligt.

Hur elever utvecklas utifrån de betingelser som råder måste undersökas i varje enskilt fall. Ett sätt att söka svar på detta är att använda sig av följande *elevinflytandediagnos*.

Elevinflytande – diagnos

Vad, hur och varför är frågor som handlar om undervisningsprocessen. Tillför vi frågan om **när** elever involveras i undervisningen konkretiseras samtalet till specifika händelser i skolvardagen som elever och lärare kan realtera till. Diagnosen används för att kartlägga förekomsten av tillfällena då elever involveras i planering, genomförande och utvärdering, och på vilket sätt detta sker. När denna del i analysen är genomförd finns underlag för att sammanföra analysens två stödben.

Tabell 6 Elevinflytandediagnos

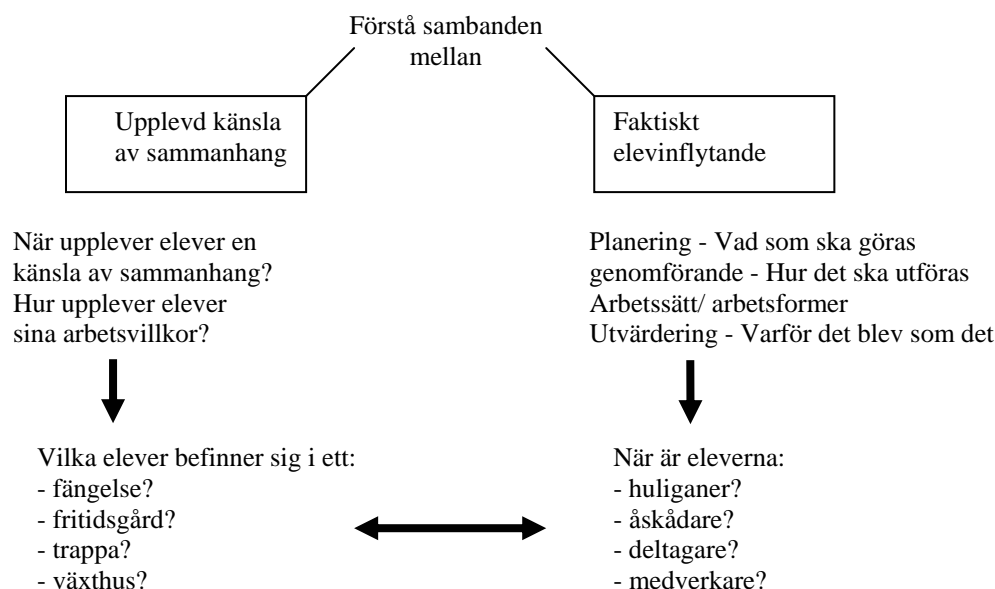
	Åskådare		Deltagare		Medverkare	
	<i>Läraren bestämmer</i>	<i>Jag bestämmer</i>	<i>Läraren bestämmer</i>	<i>Jag bestämmer</i>	<i>Läraren bestämmer</i>	<i>Jag bestämmer</i>
Planering "Vad frågor" - Det som ska läras/inlärningsmål			<i>När?</i>			<i>När?</i>
Genomförande "Hur frågor" Arbetsätt/ arbetsformer - Hur gör vi för att på bästa sätt göra det vi vill göra?	<i>När?</i>	<i>När?</i>			<i>När?</i>	
Uppföljning/utvärdering "Varförfrågor" - Hur blev resultatet? - Vad var det som gjorde att det blev som det blev? - Vad har vi lärt oss av och vilka lärdomar tar vi med oss		<i>När?</i>		<i>När?</i>	<i>När?</i>	

Elevens upplevda känsla av sammanhang och elevens arbetsvillkor

Hur elever agerar när de är i skolan ses som ett resultat av elevens upplevelser av sin skolgång och de betingelser som råder. I figuren nedan visas ett antal möjliga samband mellan de sammanhang elever upplever och elevens faktiska inflytande. Kombinerar alternativen som finns så ser vi att de är totalt 16 till antalet. Några kombinationer kan tyckas vara mera troliga än andra. Det kan t.ex. tyckas troligt att elever som upplever sig befinna sig i ett växthus snarare går i en skola där eleven uppmanas till att vara medverkare. Lika troligt är att den missanpassade huliganen inte har särskilt långt till fängelset i sina tankar. Deltagarens tankar kan antagligen liknas vid en trappa som passeras på väg

mot högre studier. Bland elever som upplever sig befinna sig i en fritidsgård finns säkert flertalet av åskådarna. Mindre troligt är att finna huliganer som upplever skolan som ett växthus för bildning, eller att medverkaren i huvudsak ser skolan som en fritidsgård. Hur sambanden ser ut går som sagt inte att veta någonting om såvida de inte undersöks.

I figur 5:5 visas förhållanden mellan elevers arbetsvillkor och elevers känsla av i vilka sammanhang de ingår i när de är i skolan.



Figur 7 Elevers känsla av sammanhang och faktiskt elevinflytande

Eftersom ett analysredskap bör vara så enkelt som möjligt för att vara användbart i skolvardagen kombineras elevers upplevelser av de sammanhang de befinner sig i (se fältet till vänster) med de betingelser skolan svarar för (se fältet till höger). I renodlad form beskrivs några typfall (i en idealtypisk mening) av elevroller, vilket det analyserade resultatet kan jämföras mot.

Typfall ett kan karaktäriseras som en kombination av elever som ser sig själva som huliganer/åskådare i fängelsemiljö:

Typfall 1

Eleverna ser skolan som en tvångsinrättning, som de gärna skulle slippa i mån av alternativ. Tvånget att vara fysiskt närvarande kan man antingen passivt anpassa sig till, eller göra uppror mot. Lärare får en kontrollerande polisiär roll, som bl.a. annat kommer till uttryck vid utvecklingssamtal och närvarokontroller.

Typfall två karaktäriseras av elever som åskådare i en fritidsgård:

Typfall 2

Elever är fysiskt närvarande och ansluter sig passivt till lärarens planering. De frågar sig var golvet finns för att klara de lägst uppfattade kravnivåerna. Den mentala närvaron riktas mer mot kamraters görande och låtande än undervisningsinnehåll. Eleven utesluter möjligheter att koppla ihop sin egen vardagsförståelse av sin omvärld med skolans ”skolkunskaper”. De accepterar misslyckandet som en ständigt möjlig realitet. De trivs ändå i skolan och mest med sina kamrater eftersom det är där de befinner sig, men kan också tycka att lärarna och övrig personal är okey.

Typfall tre karaktäriseras av elever som är deltagare i en (utbildnings-) trappa:

Typfall 3

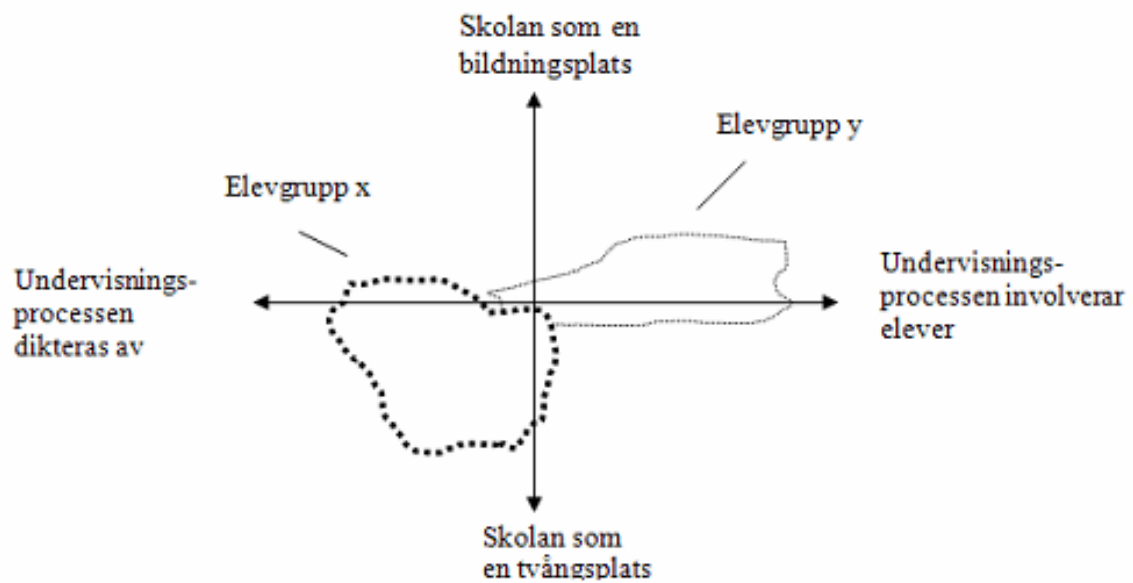
Elever fungerar som instrumentalister och är välanpassat följsamma till lärares anvisningar. Skolarbetet liknas med att veckan delas in i ett häcklopp bestående av uppgifter som ska utföras. Varje passage kräver sin uttolkning. Vad den ene läraren begär kan skifta från vad andra kräver. Elever läser av de koder som gäller för att nå taket för framgång i studierna, men ser kunskaper mer som ett bytesvärde som växlas in mot betyg än som ett bruksvärde.

Typfall fyra karaktäriseras av elever som medverkare i ett växthus:

Typfall 4

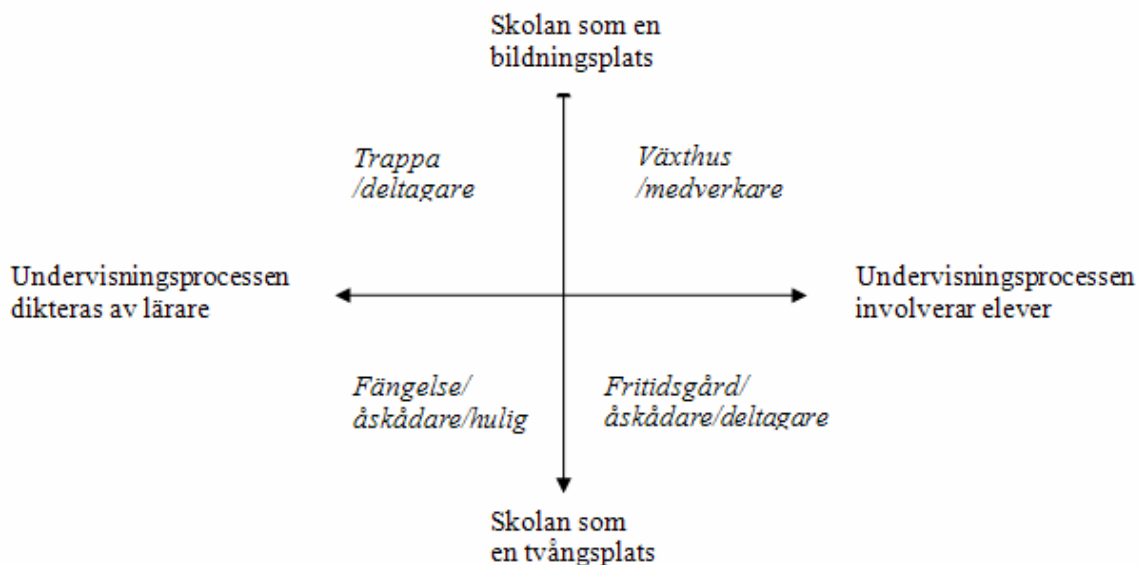
Elever ser skolan som en plats för personlig utveckling och vill gärna bli involverade i frågor om vad, varför och hur – vilket de också får.

I figuren nedan visas exempel på två möjliga utfall i elevgrupper. I elevgrupp x syns det att merparten av elever tycks se skolan som en plats där det i huvudsak är lärarna som dikterar undervisningsprocessen och att flertalet av eleverna upplever skolan som en tvångsplats. I elevgrupp y har däremot merparten av eleverna ett stort inflytande över sitt lärande.



Figur 8 Elevanalysmodellen

Placeras de metaforer som används i modellen på det sätt som görs nedan kan denna figur fungera som ett underlag för en kategorisering av elevgrupper. Modellen blir ett tankeredskap som utfallet av kartläggningen kan speglas mot. I samtal med elever och med kollegor i arbetslaget kommer det gemensamma ansvaret för elevinflytandefrågor att lyftas fram. Den del av ansvaret som lärare svarar för är att involvera elever i undervisningsprocessen, och den del eleverna svarar för är att reflektera över sitt eget lärande och sin egen utveckling. Modellen avses således att användas som ett processhjälpmedel med en långsiktig avsikt att öka elevers inflytande, förbättra elevers psykosociala hälsa och utveckla elevers lärande.



Figur 9 Elevanalysmodellen

Erfarenheter sprids

Elevanalysmodellen har även presenterats i olika fortbildningssammanhang med lärare i skolan som underlag för samtal om lärande, hälsa, demokrati och elevers inflytande. Nedan redovisas hur en studentgrupp, som precis påbörjat sina studier till lärare vid högskolan i fråga, svarat på några frågor som ställdes till dem efter att modellen presenterat vid ett seminarium. Studenterna fick först till uppgift att reflektera över sina nyligen avslutade gymnasiestudier och bedöma hur de såg på sig själva som elev.

I totalt nio grupper med i genomsnitt 6 deltagare i varje grupp fick de sedan diskutera dessa frågor.

- Hur kan modellen användas i utvecklingssamtal med elever?
- Hur kan arbetslaget använda modellen i sitt arbete

Nedan visas ordagrant samtliga skriftliga kommentarer från de 9 grupperna:

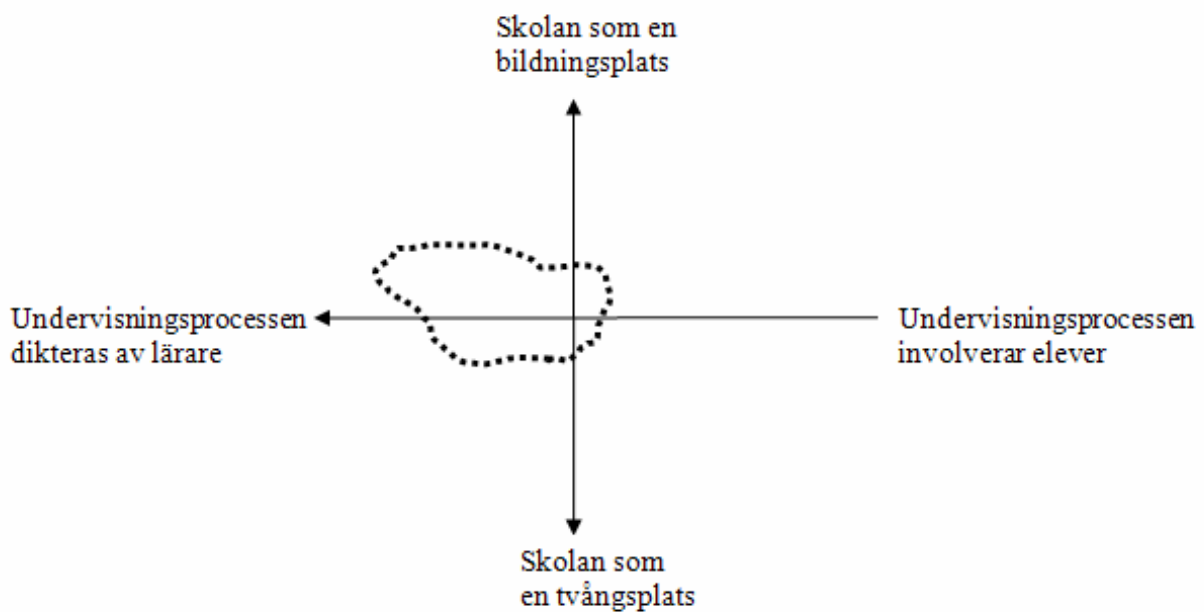
Vi tror att det kanske skulle få en att bli mer motiverad om man reflekterade över sig själv och sin insats i skolan ... eleverna får tänka till varför de går i skolan. I dagsläget funderar man inte på varför man är i skolan det bli mer som rutin... bra på utvecklingssamtal.. bra för elever att veta hur de uppfattas i klassrummet... man får fundera på varför, aha... bra

för att eleven kan utveckla sin egen roll i skolan, läraren får en inblick i var eleven ligger.. eleven kan se att man kan påverka sin egen situation när man ser de konkret på det här sättet... eleverna börjar nog reflektera mer om sig själva och sitt beteende, kan sätta ord på det dom känner.. kan vara bra att ha som mall och hur man ser på sig själv... man behöver ha god inblick i hur modellen är uppbyggd, tanken är bra och om man får följa diagrammet genom hela gymnasiet kan det bli riktigt bra... ja, den har fått oss att reflektera över hur vi agerade i gymnasiet... ja absolut, under förutsättning att man förstår modellen

Läraren skulle få större förståelse för sin klass och eventuellt ändra sin undervisning efter hur klassen svarade.. för då kan eleverna se vilket stadium eleven befinner sig i.. bra att veta hur klassen ligger överlag.. en tankeställare för elever... man ser var man bör lägga kraft.. kan hjälpa lärarna att se sin egna brister... läraren får insikt om sin egen lärarroll.. ja, detta kan nog fungera oavsett ålder... kan hjälpa eleverna att så att man kan se vad de känner. Vad man behöver jobba med för att nå bra resultat... alla kan vara litet av varje och dra åt olika punkter

Det beror till stor del på läraren om det skulle hjälpa eller inte.. med hjälp av modellen kan lärarna diskutera de olika elevrollerna och deras synsätt... ge en chans att reflektera över hur man vill utvecklas och hur man faktisk är.. vi kom på att modellen kan användas utav både lärare och elever, elever ger sin ”uppskattning” och läraren sin... kan utvärdera sig själv och sen en gång till för att se skillnad... en kartläggning av attityder kan vara bra för lärarna att förstå sina elever... man ser och kan reflektera över hur det kan se ut och vad man kan göra för att få en bra/bättre bild hur man vill vara.

Deltagarna fick också i uppgift att i en fyrfältsfigur markera hur de uppfattade sig själva som elev under sitt sista år på gymnasiet. När samtliga studentsvar placeras i figuren kan vi se att de tillsammans formerar sig i en figur som drar snett uppåt vänster.



Figur 10 Elevanalysmodellen

Elevanalysmodellen som metodutveckling

McNiff (2001) ser aktionsforskning som en dialektisk process som leder till provisoriska svar som i sin tur väcker nya frågor. En fråga som kom att väckas var om elevanalysmodellen kan användas som en klassrumsnära metod och ansluta till den strategi för skolutveckling som företräds av Berg. Denna fråga blev än mer aktuell då Högberg 2005 konstruerade en aktionsanalys för att synliggöra utvecklingsprocesser i arbetslag. Högberg ser denna som ett komplement till Bergs två metoder: kulturanalys och dokumentanalys. I detta kombinerade institutions- och organisationsperspektiv på skolutveckling (skolutveckling som frirumserövrande) finns därmed analys- och reflektionsinstrument som täcker in flera nivåer i skolsystemet.

När skolan betraktas som en institution i samhället, vilken bärs upp av historiskt och juridiskt framvuxna samhälleliga värdebaser, kan denna nivå analyseras med hjälp av dokumentanalys enligt nivåmodellen. På nivån skolor som organisationer och verkställare av de statliga intentioner som finns med skolan, analyseras denna med kulturanalys. I skolans arbetsorganisationsnivå finns till sist arbetslaget (åtminstone på de flesta skolor) där de professionella aktörerna i samverkan förväntas omvandla skolans uppdrag till konkretiserade arbetsuppgifter.

Berg (2003) definierar skolutveckling som två faser där det i fas ett handlar om att upptäcka de inre och yttre gränser som formellt och informellt styr skolan och skolors vardagsarbete. Denna fas som i allmänhet antas pågå i cirka ett år inventeras med hjälp av de två ovan nämnda metoderna. Fas två handlar om implementering av de skolutvecklingsområden som ”vaskats” fram och som det visat sig finnas jordmån för att utveckla. Hur detta praktiskt ska göras överlämnar Berg till de professionella att själva avgöra. Upprepas kulturanalysen efter en tid kan man i denna se om utvecklingsinsatserna satt några spår i skolans kultur eller inte.

Detta säger emellertid inget om de processer som faktiskt tar vid i arbetslagens arbete under mellanperioden, vilket Högbergs aktionsanalys däremot kan användas till för att synliggöra.

Den sista nivån berör eleverna själva och de som ytterst är föremål för skolutvecklingsinsatser. Hur mottagligheten för innovationer ser ut på klassrumsnivå och vilken aktörsberedskap som finns bland elever kan vi inte få reda på med hjälp av ovanstående metoder.

Tidigare har några försök gjorts att kombinera kulturanalys i ett personalperspektiv med att elevkulturanalys samtidigt genomförts. Elevkulturanalyserna har i dessa undersökningar visat sig överensstämma rätt väl med rådande personalkulturer (Sundh och Wede, 2002). Det finns därför skäl att anta att elevkulturen kommer att rubbas om den rådande personalkulturen förändras i någon mening. Denna lärdom blev också tydlig när arbetslaget (som behandlas i denna studie) bildades och försökte introducera sina innovationer. Det upptäcktes rätt snart att det inte bara var att slå in öppna dörrar bland elever som inte var vana att arbeta på ett sätt de tidigare inte haft erfarenhet av. Även om de överlag ansåg att idéerna lät bra och gärna ville medverka så tyckte en del elever efter hand att det vore lättare om man ”gör som vanligt”. Man var rädd att missa något som andra elever fick och det var svårt att visa vad man kunde när man inte hade ”vanliga prov” osv. Denna typ av ”motstånd” blev en anledning till att tankar föddes kring hur man tidigare kunde få eleverna med på noterna och påskynda processen under det första läsåret.

Precis som det går att tala om lärares aktörsberedskap (vilket undersöks med kulturanalys) och hur skolutvecklingsprocesser utvecklas i arbetslag (vilket undersöks med aktionsanalys) kan elevers aktörsberedskap undersökas med ett reflektionsinstrument som på motsvarande sätt kan besvara hur elevers aktörsberedskap ser ut på elev- och klassrumsnivå.

Nedan visas schematiskt olika analysnivåer som kan anläggas på skolan, samt de metoder som är kopplade till respektive nivå.

Skolan (institutionell nivå – som kan analyseras med dokumentanalys enligt nivåmodellen)



Skolor (organisationell nivå – som kan analyseras med kulturanalys)



Arbetslag (lokal arbetsorganisation – som kan analyseras med aktionsanalys)



Elever (klassrumsnivå – som kan analyseras med eleanalysinstrument)

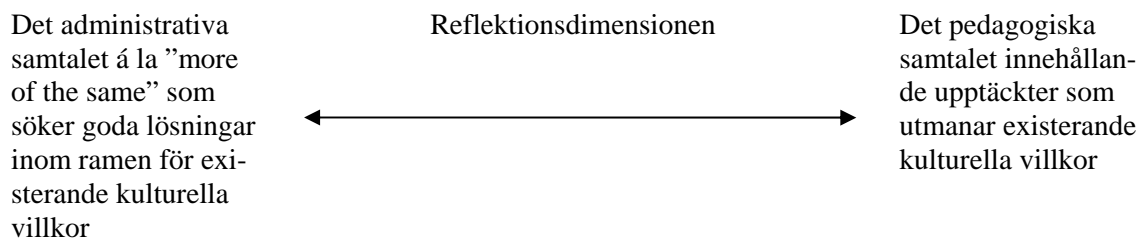
Figur 11 Analysnivåer och analysinstrument

I nästa avsnitt redovisas översiktlig Högbergs modell för att därefter diskutera kompatibilitet med eleanalysmodellen. Den fråga som ställs är hur och om eleanalysmodellen kan fungera som ett komplement till Högbergs aktionsanalys.

Högbergs Aktionsanalys

Högbergs (2005) aktionsmodell består av två dimensioner som tar fasta på Bergs begrepp om att skolutveckling handlar om att i ett första led upptäcka möjligheter för skolutveckling, vilket görs med en kulturanalys, och som följs av att i nästa fas erövra de utvecklingsområden som identifierats med hjälp av analysen. Högbergs modell består av två dimensioner där en reflektionsdimension avser att belysa samtalens karaktär, och en transformeringsdimension som avser att belysa huruvida samtal övergår till handling eller inte.

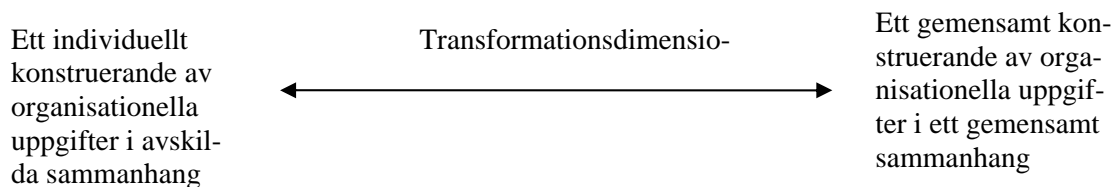
Reflektionsdimensionen illustreras som en idealtyp och beskriver en spännvidd mellan det som Högberg beskriver som *ett pedagogiskt samtal - innehållande upptäckter som utmanar existerande kulturella villkor*, och så kallade *administrativa samtal - à la "more of the same" som söker goda lösningar inom ramen för existerande kulturella villkor*.



Figur 12 Refleksionsdimensionen

Domineras arbetslagets möte av samtal som karakteriseras som administrativa visar analysen att det inte pågår skolutveckling. Medlemmarnas intresse är företrädes inriktat mot att undanröja hinder och finna lösningarna på problem som uppstår. Skillnaden mellan denna typ av samtal jämfört med ett pedagogiskt samtal är att det förstnämnda inte är ämnat att påverka eller förändra existerande kulturella villkor, utan mer om att på bästa sätt förvalta det bestående.

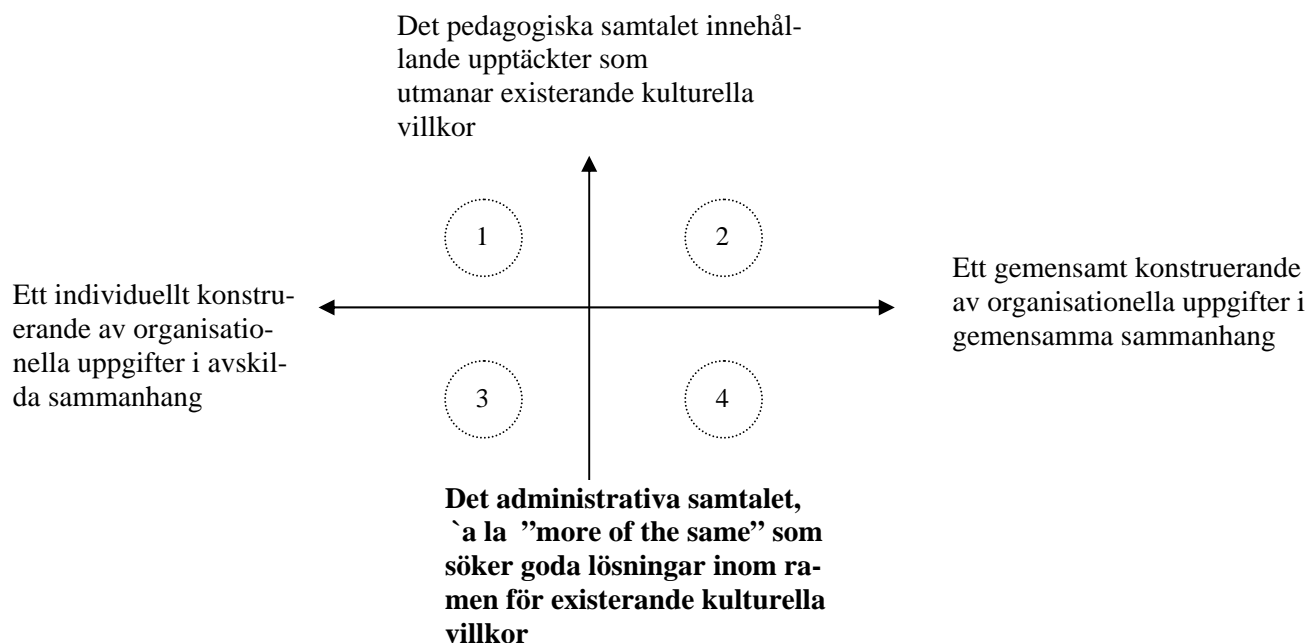
Spännvidden som bär upp transformationsdimensionen utgörs av två ändpunkten där den ena beskrivs som *ett gemensamt konstruerande av organisationella uppgifter i ett gemensamt sammanhang*, och den andra som *ett individuellt konstruerande av organisationella uppgifter i avskilda sammanhang*.



Figur 13 Transformationsdimensionen

Denna del i analysen visar om arbetsuppgifter diskuteras kollektivt eller om det är så att var och en i praktiken står för sina egna lösningar och planering av undervisningsinslag.

När dessa två dimensioner förs samman beskrivs aktionsanalysen i modellform på följande sätt:



Figur 14 Aktionsanalysmodellen

Högberg tillfogar fyra metaforer för att beskriva några typfall som en empirisk analys kan jämföras mot: Seminariet (1), Medveten handling (2), Trampa vatten (3) och Oj vad vi jobbar (4).

Idealtyp 1 - *Seminariet*

Situationen i denna arbetsgrupp karaktäriseras av att man för medvetna diskussioner och samtal kring det dagliga arbetet. Utvärdering ses som en möjlighet för arbetsgruppen medlemmar att öka sin förståelse för vad som sker i vardagens arbete. Arbetsgruppen tar del av andras teorier bl.a. i form av litteratur. Dessa diskuteras och ställs i relation till egna teorierna. Arbetslaget för samtal som bottnar i analyser av de styrande dokument som omgärdar skolan. Alla dessa samtal ger arbetsgruppen insikter om hur skolan skulle kunna organiseras. Olika möjligheter ställs mot varandra, diskuteras och värderas, dock på ett enskilt plan.

Arbetsgruppens medlemmar upplever att arbetslaget har intressanta möten, där spännande frågor ventileras. Dock lever dessa möten ett isolerat liv vid sidan om det huvudsakliga arbetet. För den enskilde kan diskussionerna ha betydelse när det gäller att påverka arbetets utformning men i övrigt så leder inte de pedagogiska samtalen till något samarbete. Arbetslaget har betydelse för arbetets innehåll.

Idealtyp 2 - *Medveten handling*

Situationen i denna arbetsgrupp karaktäriseras av "seminariets" pedagogiska samtal med den skillnaden att dessa leder till gemensamma beslut. Varje diskussion leder fram mot medvetna ställningstaganden, efter att för- och nackdelar vägts in. De gemensamma beslutens konsekvenser utvärderas efter hand mot bakgrund av de intentioner som ligger bakom besluten. Vid upptäckter av att det dagliga arbetet går i annan riktning än den gemensamt fastslagna så rivs besluten upp och nya tas. Avgörandet för att så sker ligger i de argument som framförs. Arbetsgruppens medlemmar arbetar efter det gemensamt formulerade riktlinjerna ända tills ett nytt argument leder till förändringar. Alla förändringar sätts i relation till de yttre ramar som skolan har att verka inom. Arbetsgruppen är även beredd att gemensamt argumentera för egna tagna beslut gentemot omgivningen, exempelvis den politiska nivån. Varje handling bottnar i ett medvetet ställningstagande. Arbetsgruppens medlemmar upplever att arbetslaget är ett forum där grunden i det dagliga arbetet skapas. Via pedagogiska samtal agerar arbetsgruppen utifrån en medveten grund. Arbetslaget har betydelse för arbetets innehåll.

typfall 3 - *Trampa vatten*

Situationen i denna arbetsgrupp karakteriseras av att medlemmarna inte upplever att man kommer någon vart. Samtalet rör sig ofta i cirklar, man kommer tillbaka till frågor som varit uppe på dagordningen tidigare eftersom inga beslut har tagits. Frågor tar nya varv utan att nya beslut tas. Diskussionen fokuseras många gånger på annat än arbetsgruppens uppgifter eftersom uppgifterna är diffusa och icke-diskuterad. Elevvården upplevs eventuellt som något gemensamt även om gemensamma förhållningssätt inte fastställs.

Orsaker till problem förläggs företrädesvis på skäl utanför arbetslaget men även på andra medlemmar i arbetslaget. Visst samarbete kan förekomma mellan arbetsgruppens medlemmar men arbetsgruppen som form har inge betydelse för innehållet i detta samarbete. Arbetslagets medlemmar upplever inte att arbetsgruppen har en meningsfull roll att spela. Det råder osäkerhet om man uppfattar sig som en arbetsgrupp överhuvudtaget. Arbetslaget kan inte sägas ha någon betydelse för arbetets innehåll.

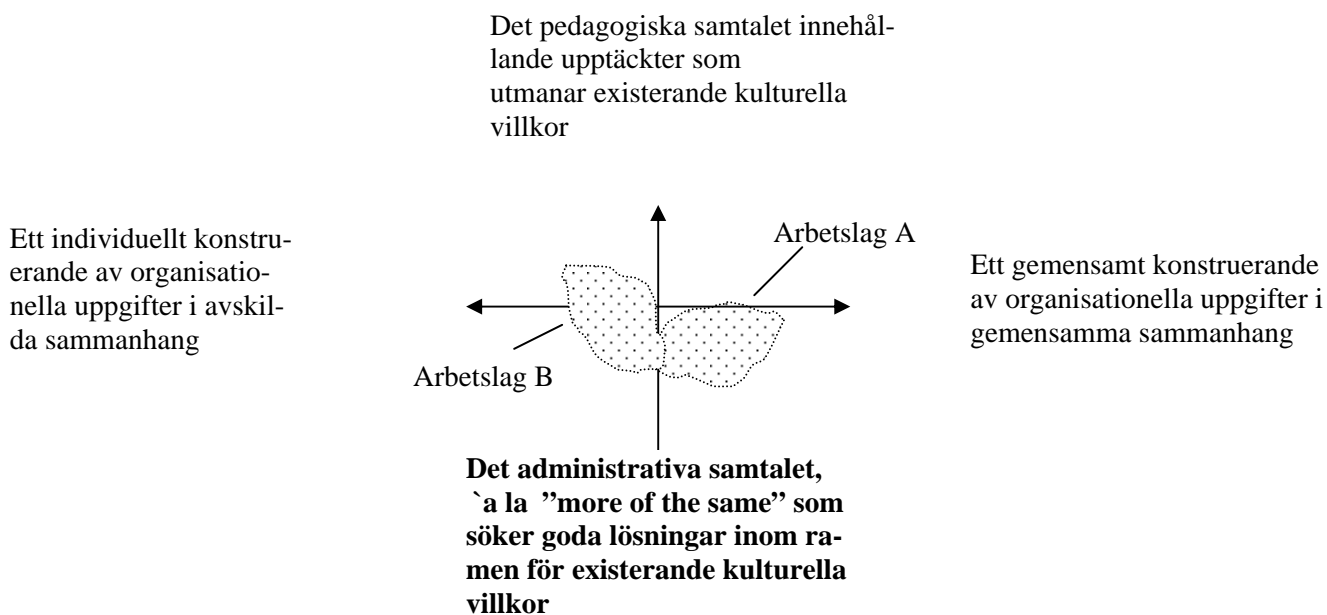
Ideltyp 4 - *Oj vad vi jobbar*

Situationen i denna arbetsgrupp karaktäriseras av att man planerar mycket dagligt arbete tillsammans. Arbetslaget får mycket gjort. Den ena aktiviteten efter den andra avlöser varandra. Arbetsgruppen är mycket handlingsinriktat men bakomliggande diskussioner saknas. Det finns en kreativitet och ett öppet klimat för att prova nya saker men dessa problematiseras inte, utvärderas inte. Man reflekterar inte över arbetet utan ”kör på” i full fart. Nya idéer köps direkt.

När det dagliga arbetet förändras gör den det snarare beroende på att man får lust att pröva något nytt än att man konstaterat att det tidigare arbetet inte står i samklang med övergripande mål.

Arbetsgruppens medlemmar upplever att arbetsgruppen är viktigt i deras vardag, man upplever att arbetslaget har en meningsfull roll att spela. Det finns en stor känsla av gemenskap. Graden av tillfredsställelse är hög. Arbetslaget har betydelse för arbetets innehåll

Metodiskt analyseras arbetslagets samtal i form av observationsstudier. Analysobjektet är de ärenden som lyfts och som sedan karaktäriseras med hjälp av en manual. Ärenden beskrivs som de samtalspunkter som tas upp och kan vara både formellt bestämda i en dagordning eller dyka upp som informella frågor under arbetslagskonferensen. Ärenden delas i manualen upp som innehållsaspekter (vad och varför) och som formaspekter (hur). Observatören avgör sedan om ärenden verkar leda till att organisationella uppgifter skapas eller inte. Andra observationspunkter som också registreras är vem som väckt ett visst ärende. Har det väckts inom arbetslaget eller av någon utanför arbetslaget? Resultatet av studien sammanställs och kan illustreras i aktionsanalysmodellen. Varje tecken (här nedan framställd som en punkt) representerar ett ärende som tillsammans med övriga bildar ett mönster. Nedan exemplifieras detta med de två oformliga cirklarna som symboliskt får representera två tänkta arbetslag.



Figur 15 Aktionsanalysmodellen

Aktionsmodellen och elevanalysen sammantagna

I aktionsanalysmodellen framstår arbetslagstypen "medveten handling" som det enda arbetslag där det finns förutsättningar för skolutveckling. I detta arbetslag går det att spåra förekomsten av pedagogiska samtal som dessutom transformeras till arbetsuppgifter. Detta kan man inte lägga märke till i övriga exempel på typfall.

Om ett arbetslag bär på kännetecknen som liknar det medvetna arbetslaget och i undervisningen försöker implementera innovationer som elever dittills inte varit bekanta med, kan dessa mycket väl falla i god jord, eller så gör det inte det. Med hjälp av aktionsanalysen går det alltså att påvisa om det sker skolutveckling i ett arbetslagssammanhang. Detta säger dock inget om hur arbetslagets innovationer tas emot i elevgruppen eftersom även detta är en empirisk fråga.

I såväl typfallet "seminariet" som "oj vad vi jobbar" anser medlemmarna att arbetslaget har betydelse för dem, även om det per definition inte går att räkna dessa typfall som skolutveckling. Detta gäller även för de elevgrupper som kan sorteras till gruppen "fritidsgård" eller "trappa". Dessa elever kan mycket väl medge, i t.ex. enkätundersökningar, att skolan har betydelse för dem och mena att de trivs i skolan och att de är nöjda med sina lärare. Detta till trots kan med de definitioner som används i elevanalysmodellen inte dessa elever räknas in som exempel på måluppfyllelse.

Både Bergs teori och strategi för skolutveckling och Högbergs aktionsanalys, ska i ett vetenskapligt sammanhang ses som deskriptiva och inte värderande. Denna teoribildning och berörda modeller har tagits fram för att bättre förstå skolan som institution och organisation. Skillnaden mellan dessa och elevanalysmodellen, är att den senare har konstruerats som ett utvecklingsarbete i en given praktik. Till skillnad från forskaren är praktikerns uppgift att bedriva ett arbete som svarar mot målen för skolan. Högbergs typarbetslag ”medveten handling” skulle då i normativ mening vara det arbetslag som ligger närmast intentionerna i 1990-talets utbildningspolitik. Detta innebär då att om institutionella faktorer skulle ändras till följd av en ny utbildningspolitik, och att andra läroplaner introduceras, förändras också villkoren för skolans lärare. När detta skrivs är det fullt tänkbart att så är fallet i och med att utbildningspolitiken för närvarande är på väg att ändras i sina fundament. Detta märks bland annat av att en ny lärarutbildning är på intåg, gymnasieskolan förändras, en ny skollag har lanserats och betygssystemet är på väg att förändrats. Krav på utvärderingar och inspektioner har intensifierats och elevers resultat betonas på ett annat sätt än tidigare. Med dessa förändringar är det således tänkbart att det ”medvetna arbetslaget” inte längre kan ses som prototyp för skolutveckling. Den *reflekterande praktikern*, som i samverkan med kollegor förväntades vara den som under 1990-talets reformarbete svarade för skolans utveckling, ser nu ut att tonas ned till förmån för en striktare resultatstyrning. I och med denna tendens till lärararbetes avprofessionalisering är det inte otänkbart att arbetslaget ”oj vad vi jobbar” mer motsvarar den bild många lärare för närvarande identifierar sig med. Många lärare menar att kravbilden har ändrats. Det har blivit allt viktigare att redovisa ett riktigt utfört arbete utifrån allt mer detaljerade direktiv, än att reflektera över skolans mångskiftande mål och fundera över om man ägnar sig åt rätt saker eller inte (jmf fig. 2).

Eftersom utvecklingsarbetet i denna uppsats handlar om skolutveckling utifrån den utbildningspolitik som formades under 1990-talet, kunde Högbergs arbetslag ”medveten handling” användas som reflektionsinstrument för att kritiskt granska vilka ärenden som behandlades i arbetslaget. Arbetslaget ägnade sig åt upptäckter, exempelvis i form av att dokumentanalyser utfördes och att man reflekterade kring hur den rådande skolkulturen kunde förstås. Det fördes pedagogiska samtal och försök gjordes att transformera upptäckter till undervisningsuppgifter. Eftersom de beskrivna tankeredskapen ansågs fruktbara och bidrog till att utveckla arbetslagsarbetet, utifrån lokala förutsättningar, blev det allt tydligare att det också fanns behov av att studera vad som faktiskt händer på elevnivå. Då vare sig Berg eller Högberg eller för den del någon annan ännu närmat sig elevers arbete och hur det faller ut som ett resultat av det ”medvetna arbetslaget”, växte idén fram om att utveckla ett reflektionsinstrument som på ett likartat sätt kunde få grepp om elevers arbete. Som nämnts har även elevkulturanalyser provats med vars hjälp det går att analysera huruvida nya inno-

vationer faller i god jord eller inte i elevgrupper. Men eftersom denna typ av analys inte fungerar optimalt som ett formativt reflektionsinstrument fanns anledning att fundera om det inte gick att utveckla ett sådant som i likhet med Högbergs aktionsanalys kan användas för att analysera det löpande arbetet med elever.

I elevanalysmodellen kan Antonovskys (1991) begrepp: begripa och hantera, länkas till Bergs begrepp när han talar om sambandet mellan skolans uppdrag och lärares arbetsuppgifter. På samma sätt som det för ett arbetslag handlar om att först upptäcka vad som ska göras, för att därefter erövra det så kallade fri-rummet, handlar det för elevers del om att upptäcka för att därefter erövra den elevroll (eller elevaktörsberedskap) som är mest lämplig. Det ”lämpliga” skulle då i normativ mening (utifrån 1990-talets utbildningspolitik) vara att elever dels fungerar som medverkare och dels ser skolan som ett växthus för lärande och personlig utveckling.

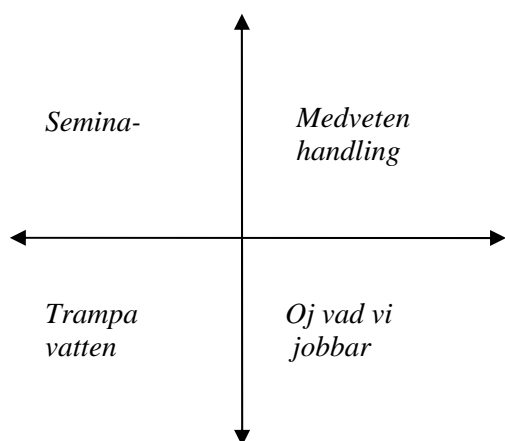
Aktionsanalysmodellen och elevanalysmodellen gör det möjligt, att i ett sammanhang och utifrån en teoretisk grund, föra reflekterande samtal om såväl arbetslagets intentioner och elevers beredskap att ta del av dessa. För det medvetna arbetslaget är det väsentligt att veta om arbetslagets intentioner har förutsättning att hamna i god jord eller inte. Exempelvis är förutsättningarna annorlunda om elevgruppen domineras av *huliganer* och *fritidsgårdsbesökare*, än om elevgruppen mer påminner om *deltagare* som ser skolan som en *trappa*. Nedan visas elevanalysinstrumentet och aktionsanalysmodellen sida vid sida.

Arbetslag

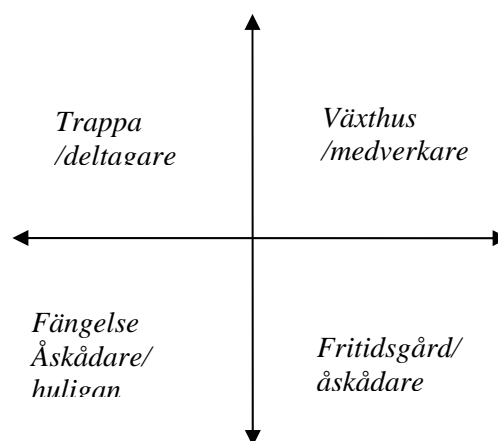
- Reflektionsdimension:
Upptäckter som utmanar
existerande kulturella villkor
- Transformeringsdimension
Erövrar frirummet genom att
konstruera gemensamma

Elever

- Upptäckter som synliggör ele-
vers agerande i existerande kul-
turer
- Erövrar makten över sitt eget
lärande



Figur 16 Aktionsanalysmodellen



Figur 17 Elevanalysmodellen

DISKUSSION

Uppsatsens syfte är att beskriva ett utvecklingsarbete och med hjälp av en ansats inom aktionsforskningsområdet synliggöra lärande och hur det influerat de närmast berörda.

Aktionsforskningens metodologi är i jämförelse en ung forskningsansats som bl.a. bryter mot en traditionell uppfattning som säger att forskarens roll ska vara distanserad till sitt forskningsobjekt och kunna vara utbytbar mot någon annan med forskningskompetens. Forskarens distans till sitt undersökningsområde diskuteras även inom aktionsforskningsområdet där vi bl.a. sett att Tiller (1999 a) skiljer mellan aktionslärande och aktionsforskning för att betona skillnaden mellan forskarens (distanserade kunskaps-) intresse och praktikernas intresse av att utveckla kunskaper om sin näraliggande praktik. McNiff och Whitehead (2006) intar en annan position och hävdar att (aktions) forskare, som visserligen finns nära sina så kallade medforskare dvs. praktiker och har samma intresse som praktikern att medverka i en förändringsprocess, ändå inte bör tituleras aktionsforskare. De menar att dessa i egentlig mening bedriver forskning om hur praktiker gör när de med hjälp av ett aktions- reflektionsförfarande vill förändra sin praktik.

En uppenbar risk med aktionsforskning av de slag som McNiff och Whitehead företräder är att praktikernas forskningsrelaterade problem handlar om just svårigheten att distansera sig till sin praktik och kritiskt kunna granska denna. Risken är alltså att man i stället för att presentera en kritiskt hållen text skriver fram en "successes story" om hur väl man har lyckats nå framgång.

I valet av forskningsansats har jag tidigare reflekterat över om uppsatsen varit mer betjänt av att skrivas fram som en fallstudie. Exempelvis kunde jag ha valt att göra en intervjustudie som inkluderat såväl övriga kollegor och eventuellt även elever för att dra slutsatser om utvecklingsarbetets innehåll och utfall. Att jag till slut valde en aktionsforskningsmetodologi har att göra med att denna ansats öppnade för en möjlighet att studera utvecklingsarbetet i ett lärandeperspektiv. Av denna anledning valde jag också att i huvudsak utgå från ett beskrivande angreppssätt när jag formulerade mina forskningsfrågor. Det kan också nämnas att jag numera inte längre arbetar vid den berörda skolan, vilket gör att jag har en viss distans till utvecklingsarbetet, jämfört med om jag arbetat vid skolan.

En ytterligare fördel med aktionsforskningsansatsen är att den inte i första hand är ämnad att "frysa" händelser och återge statiska beskrivningar som underlag för analys. Aktionsforskningen sätter i det här fallet ljuset på de värden man

mer eller mindre medvetet har för avsikt att förverkliga och ger möjlighet att reflektera över de arbetsuppgifter som är nödvändiga att identifiera för att reflektion (och lärande) överhuvudtaget ska kunna komma till stånd. Aktionsforskningens processinriktade karaktär öppnar också för att nya frågor ställs.

I ett aktionsförfarande av de slag som McNiff och Whitehead (2006) förordar är iscensättandet av en aktion en förutsättning för att lärande ska utvecklas. Det lärande som har utvecklats är personligt men förutsätter att även de som berörs av aktionen har influerats på ett gynnsamt sätt. Heron och Reason (1997) säger att vetande endast kan formas om vetandet delas med andra och att det är avhängig den verklighet varifrån det har genererats. De personliga teorier som utvecklats mot bakgrund av de erfarenheter man gör i sin egen verksamhet är med andra ord en kollektiv process där de nära inblandade har nyckelpositioner. Lärandet är dock personligt och märks i att erfarenheter transformeras från det oartikulerade till att de medvetandegörs när erfarenheter prövas. Successivt bidrar detta till att våra personliga teorier – living theories – utvecklats om den omvärld vi befinner oss i.

Det lärande som jag har beskrivit och som mynnat ut i en elevanalysmodell, och hur denna i sin tur kunnats kopplas till teoribildning som rör skolutveckling, är det konkreta uttrycket för ett lärande som har sina erfarenhetsmässiga rötter i en viss skolmiljö. McNiff (2001) beskriver den tillvaro man lever i som träskmarker som ibland leder åt det håll man stakat ut och har förhoppningar om att nå, via att exempelvis en aktion genomförs, men att den ibland är så komplex och oöverblickbar att man får vara beredd på att ledas in mot sidospår man inte ens kunde ana sig till. Dessa sidospår ger även möjligheter till lärande, även om det inte var avsikten när aktionen inleddes.

Detta har också varit tydligt i utvecklingsarbetet. Från början fanns i arbetslaget ett intresse av att fördjupa sig i elevers lärande. Vad vi då inte var särskilt medvetna om var de krafter som styr, reglerar och begränsar de reella möjligheterna att arbeta med elevers lärande.

I uppsatsen har jag visat hur ett arbetslag försökt förstå innebörder i vad som kan räknas som skolutveckling i ljuset av de yttre förändringar som kom att påverka lärares arbetsvillkor under 1990-talet. I mötet med den egna skolkulturen blev det uppenbart att ”skolutveckling” inte var något som efterfrågades eller sågs som särskilt önskvärt. Konflikten kom att stå mellan en grupp lärare som menade att samarbeta lärare emellan var en nödvändig förutsättning för att diskutera innebörder i vad som menades med en utvidgad lärarroll och hur reflekterande praktiker kunde bidra till skolutveckling. Intresset för elevers lärande kom att utvecklas parallellt med att det också blev nödvändigt att fördjupa befintliga kunskaper om hur skolutvecklingsbegreppet kunde förstås. Detta

lärande kan beskrivas som ett av de sidospår som McNiff (2001) talar om och som en oberäknelig tillvaro leder in på när det visade sig att pedagogiskt utvecklingsarbete i den meningen arbetslaget föreslog inte sanktionerades av vare sig fackliga företrädare eller några av de mer dominanta ämnesgrupperna. I en balkaniserad miljö som denna (Hargreaves, 1998) drevs ett motstånd som på olika sätt, både öppet och mer fördolt, lyfte fram arbetslag som en hotbild som de inte ville vara en del av, och som de inte ansåg hörde hemma i en gymnasieskola som värnar kunskaper. Några diskussioner fördes aldrig i kollegiet som rörde innehållet i arbetslagsarbetet. I stället spreds ryktesbildningar om att arbetslaget resursmässigt gynnades på andras bekostnad. Fackliga företrädare bjöd in externa konfliktbearbetare för att bearbeta konflikten. En insändarskrivent, med särskild tillgång till källor i skolan, beskrev i lokalpressen skolutvecklingsförsöket som ett exempel på kunskapsförflackning. Rektor bjöd in till medling mellan de stridande parterna och gymnasieförbundets ordförande kallade vid ett annat tillfälle till hearing för att förhöra sig om läget i skolan. Skolledarna var sinsemellan splittrade och fick svårt att värja sig mot de tryck de utsattes för. Ironiskt nog tilldelades arbetslaget under denna tid första pris i regionen för sina insatser i det dåvarande ITIS-projektet, som syftade till att utveckla elevaktiva arbetsformer och uppmuntra till att använda It-redskapen i pedagogiska sammanhang. Priset delades ut på plats i skolan utan att någon av övrig personal var närvarande eller kommenterade det. Berg (2003) beskriver skolutveckling utifrån ett maktperspektiv som bottnar i att olika intressebaserade värden står på spel när skolor förväntas diskutera sin egen skolutveckling. Den kamp som här återges var sällan synlig för utomstående. Vanligtvis förflöt personalrumssamtalen på ett belevat sätt. När frågor om skolans utveckling dök upp möttes detta vanligen med en tystnadens kultur. Med jämna mellanrum blev konfrontationen emellertid både synlig och livlig. Särskilt när det var dags för tjänstefördelning och schemaläggning då de olika intressena kom i dager. Någon skolplan fanns inte utarbetad och inte heller någon lokal arbetsplan som kunde precisera vilken inriktning skolan ville ta. För arbetslaget gav detta ”sidospår” anledning att utveckla kunskaper om skolans styrning och ledning. Ett tydligt resultat av detta lärande var att Bergs begrepp: åskådare, deltagare och medverkare, kom att nyttjas i elevanalysmodellen.

Hur det går till när elever lär sig och hur lärandemiljöer – både elevers och lärares – bör vara utformade är centrala frågor när ett arbetslag träffas och intresserar sig för pedagogiska läroprocesser. Att elever och lärare – var och en med sina utgångspunkter – bör vara aktiva, ansvarstagande och motiverade att ta itu med sina egna läroprocesser är närmast ett oomstritt påstående. Men alla med insyn i skolans värld vet också att detta är lättare sagt än gjort. Att vara medlem i ett arbetslag innebär inte att det automatiskt förs pedagogiska samtal. Det är heller inte självklart att elever alla gånger ser sig själva som aktiva och ansvarstagande kunskapssökare när det handlar om skolarbetet. Varför det är på

detta viset är inte så lätt att förstå – särskilt som det i läroplaner påstås att elever gärna vill lära sig.

Elevanalysmodellen har utvecklats med en avsikt att analysera elevers inflytande över sitt eget lärande, och byggde på ett antagande att elever lär sig bättre ju mer inflytande de har över sitt eget lärande. Ambitionen med elevanalysinstrumentet är att i ett sammanhang belysa både elevers och lärares ansvar för elevinflytande. Den har konstruerats som ett försök att bryta den tudelning som ofta görs, där skulden för bristande elevinflytande och ansvarstagande – utifrån ett lärarperspektiv – ofta förläggs på elever, eller att den – utifrån elevperspektivet - förläggs på lärare. Tanken var också att det skulle kunna bidra till att eleverna själva blev mer medvetna om sina egna inlärdade elevroller och stimulera till tankar om vilka som kunde vara önskvärda. Denna förhoppning gäller även för lärargrupper som finner ett behov av att diskutera vilka elevroller de finner eftersträvansvärda och vilka som för stunden verkar dominera klassrummen.

Lärares samarbete förutsätter att arbetsuppgifter synliggörs i samtal

När man ska sammanfatta erfarenheter och försöka synliggöra några lärdomar som kan ses som mer betydande för ett arbetslags möjlighet att vinna framgång, vill jag lyfta fram tre områden som sinsemellan är nära relaterade till varandra. Dessa handlar om nödvändigheten av att *identifiera arbetsuppgifter*, vilket förutsätter att medlemmarna för *pedagogiska samtal*, samt att det finns organisatoriska förutsättningar att *samarbeta* kring detta.

Ohlson (2004) pekar ut två förhållanden som är särskilt viktiga, när han i ett organisationspedagogiskt perspektiv vill utveckla kunskaper om vad arbetslag betyder för lärares samarbete och deras lärande. Det ena har att göra med skolans svårfångade uppdrag, den komplexa arbetsuppgiften och lärares otydliga professionalism. Den andra berör arbetets individualistiska karaktär och därtill hörande samverkans- och samarbetsproblem.

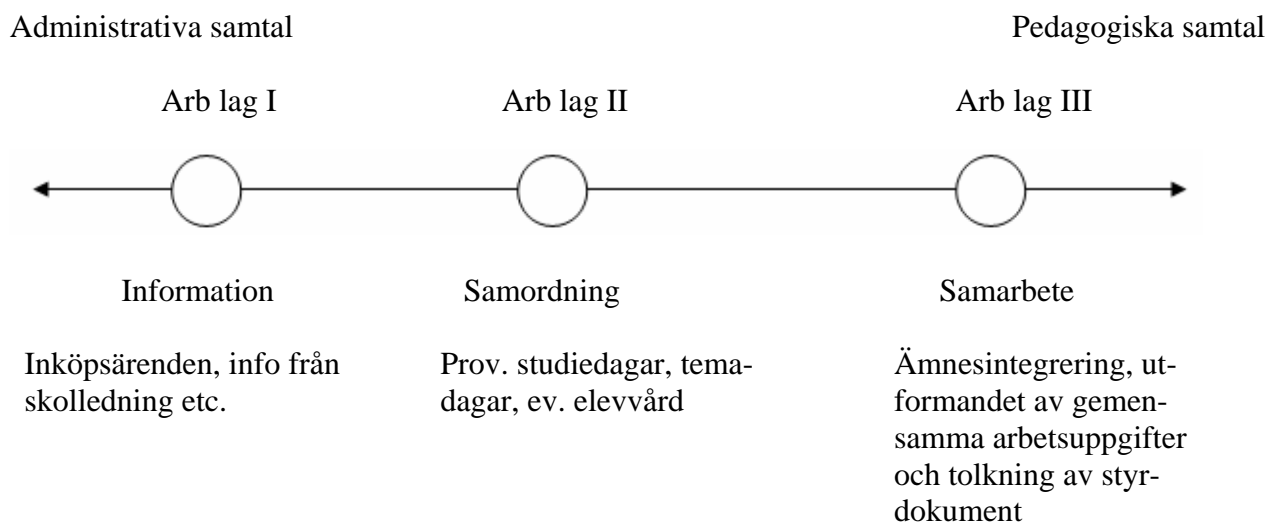
För att reda ut skillnaden mellan de två begreppen organisation och organisering menar Ohlson att det senare handlar om sociala processer vilket innebär att ”människor samordnar sina handlingar i en strävan att klargöra vad som ska utföras” (s.16). I organisationsstudier är det enligt Ohlson inte ovanligt att arbetsorganisationer framställs som yttre betingelser som ibland verkar finnas där oberoende av det arbete som utförs.

När Ohlson (2004) försökt förstå vilka samtal som förs i arbetslag fann han att det är svårt för lärarna att med språkets hjälp erövra den komplexitet som utmärker vardagspraktiken. Samtalsbilden domineras av att lärare delger varandra meddelanden, de berättar saker för varandra, instämmer, kompletterar eller förstärker budskap. I allmänhet undviker man mer djupgående och inträngande gemensam reflektion. Lärargruppen i den här studien ser inte sitt samtal som ett medel för att identifiera arbetsuppgifter. Enligt Ohlson är nyckeln till samarbete och möjligheter till lärande avhängigt att det finns något att lära sig om, vilket förutsätter att lagarbetet är inriktat på att forma gemensamma uppgifter. Drivkraften för att identifiera arbetsuppgifter genereras vanligtvis inte av att det är skolans mål som diskuteras eller att man i allmänna ordalag diskuterar skolans värdegrund. Denna typ av samtal har ett mindre värde i ett lärandeperspektiv om de inte kopplas till konkreta arbetsuppgifter i klassrummen.

Davidsson (2002) skiljer mellan samverkan och samarbete och menar att samverkan bör ses som ett överordnat begrepp. Hon menar att samverkan sker i och med att medlemmarna befinner sig i en organisation, vilket elever märker när de får möta olika lärare med olika ämneskompetens under sin skoldag. För Davidsson räcker det inte att lärare på ett övergripande plan påstår sig vara överens. Lärare gör lätt olika uttolkningar av innebörder i det ”man är överens om” och hanterar överenskommelsen på sitt sätt i de situationer där de själva befinner sig. Samarbete handlar för Davidssons del om det arbete som utförs fram till mållinjen och kan inte reduceras till allmänna överenskommelser i startpunkten.

I de externa skolutvecklingsprojekt jag själv varit delaktig i, har jag i rollen som handledare sett att det är vanligt att man vid många skolor skiftar samarbetspartner från läsår till läsår. Det är också vanligt att man skiftar tillhörighet mellan att ena veckan konferera i ämneslag för att veckan därefter träffas i ämnesövergripande arbetslag. Arbetslagets medlemmar undervisar inte alltid i gemensamma klasser och arbetslagsgruppen består många gånger av allt för många medlemmar, vilket begränsar samtalsutrymmet och möjligheten att föra pedagogiska samtal. Karaktären på samtalen handlar sällan om att identifiera ett gemensamt pedagogiskt innehåll, utan är mer ägnade åt att administrera pågående rutiner. Ofta är det rektor som anger vilka punkter som ska finnas med på dagordningen och som han/hon vill ha synpunkter på. Arbetslaget egna utgångspunkter eller möjliga behov diskuteras sällan. Lärarna själva uttrycker ofta att det läggs på dem fler uppgifter som kommer ”uppifrån” och att allt konfererande tränger ut tid från det egna lektionsarbetet (se också Ohlson, 2004).

I figur 18 urskiljs olika former av samverkan där jag hänför samarbete till att exklusivt handla om det pedagogiska samtalet som förs i arbetslag III.



Figur 18 Samverkansformer i arbetslag

Till skillnad från arbetslag I och II är arbetslag III det arbetslag som karaktäriseras som samarbete. Här är *samarbetet* inriktat på att identifiera arbetsuppgifter och det förs pedagogiska samtal. Det pedagogiska samtalet är enligt Wallin (2000) inte vilket samtal som helst. Det är ett argumenterande samtal där ingen har större makt än vad innehållet i argumenten medger, och är enligt honom en förutsättning för att det decentraliserade styrsystemet ska fungera i skolan.

För att erfarenhetslärandet och reflektionen som samtal skall leda någonstans och inte bara bli ett utbyte av beskrivningar och erfarenheter utan också eftertanke och analys är samtalet inte vilket samtal som helst. Det är samtalet som utbyte av argument. Poängen är inte att ha kunskaper i förväg (som skolans facitkultur ofta kräver) utan att nå den i samtalet som argument och eftertanke. (Wallin i Berg, 2003, s. 222).

Begreppet samtal går att skilja ut från ord som dialog, diskussion, och debatt. I de senare fallen handlar det mer om positioneringar i form av åsiktsutbyte, ställningstaganden och ståndpunkter. Debatten kan i exempelvis politiska debatter liknas vid två parallella monologer som förs med ett syfte att bekämpa varandra, emedan diskussionen kan ses som ett försök att tudela det man pratar om för att tydliggöra likheter och skillnader. Dialogen kan i sin tur beskrivas som ett utbyte av tankar och åsikter man vill dela med andra och har ofta ett terapeutiskt värde. Dialogen ses i regel som eftersträvansvärd och något man gärna vill ha mer av på studiedagar och liknade. Den ger ett tillfälle att ventiler sina tankar och en möjlighet att ”prata av sig” tillsammans med lärare som

undervisar i samma ämne. Att dela erfarenheter känns bra, men om motivet är skolutveckling är fallgropen i dessa sammanhang att det sällan handlar om att identifiera gemensamma arbetsuppgifter och föra detta vidare till samarbetande ämnesöverskridande handlingar.

För att sammanfatta ovanstående kan det finnas en poäng i att klargöra skillnader mellan vad som räknas som informationsmöten, samordningsmöten och samarbete. Om det finns olika föreställningar om vilket möte man befinner sig på, och om det samtidigt finns olika föreställningar om vad kommunikationen syftar till, behöver detta nog klargöras om avsikten med samverkan är att öppna för ett gynnsamt skolutvecklingsklimat.

Ett intressant angrepp som Hellsten (2000) har använt sig av i sin forskning är när han försökt spåra handlingar tillbaka i tiden för att se om dessa motsvaras av tidigare fattade beslut och gemensamma överväganden. Hellstens studieobjekt är händelser i skolan, d.v.s. den kontext där elevers arbetsmiljö formas. Här konstaterar Hellsten att det sällan går att härleda den rådande arbetsmiljön till något som växer fram i förhållande till vissa bestämda beslut. När beslut ska tillämpas kan de stöta på andra beslut som kanske går i en annan riktning. Vissa beslut kommer av en del människor att ses som överordnade andra beslut. Beslut kan också uppfattas på olika sätt och många gånger vet medlemmarna i t ex ett arbetslag inte vilka beslut som är tagna. Vanligt är att det råder stor osäkerhet om hur beslut tas och vem det är som tar dem. Beslutsbegreppet är med andra ord inte en framkomlig väg för att förstå hur en viss arbetsmiljö vuxit fram. När formerna för hur den fysiska och psykosociala arbetsmiljön utvecklas (eller bevaras) behöver detta utforskas på ett annat sätt.

Aktionsforskning och skolutveckling som frirumserövrande

I uppsatsen har aktionsforskning nyttjats som ett raster för att beskriva något som redan har gjorts. Aktionsforskning vilar på erfarenhetskunskap. Utifrån erfarenheten prövas något nytt som man tror kan leda till en förändring som gör att det som är, i någon mening kan bli ännu bättre än vad det varit. Själva upptäckandet, eller de lärdomar som görs, sker i och genom praktiken. Detta synsätt skiljer sig från det perspektiv på skolutveckling som Berg företräder i den meningen att lärande i aktionsförfarandet mer sker parallellt med att en förändring erövrar, än att det med Bergs strategi särskiljs i två faser som har med att upptäckter först görs för att sedan bli föremål för förändringsinsatser. Med andra ord handlar lärande (upptäckter) i Bergs perspektiv om att man först lär sig vad som bör göras, för att sedan lära sig mer om det som ska göras. I aktionsforskningsstrategin är det mer frågan om att först genomföra en aktion utifrån att det inledningsvis finns en diffus känsla av att något inte är som det

borde vara, och under tiden reflektera över det lärande som uppstår i kölvattnet av att en aktion iscensätts.

Berg är i sin forskning särskilt intresserat av upptäcktsfasen eftersom han ser skolan som en komplex institution och skolors organisationer som synnerligen svårfångade. I denna fas analyseras utvecklingsbehoven med hjälp av dokumentanalys och kulturanalys. Erövringsfasen lämnar han till de professionella själva att avgöra eftersom det inte enligt hans uppfattning faller på forskarens lott att bestämma hur utvecklingsinsatser ska operationaliseras i skolor (Berg 2003).

För att summera arbetslagets utvecklingsarbete kan man mot bakgrund av ovanstående säga att utvecklingsområdet elevinflytande har vuxit fram som ett resultat av upptäckter baserat på Bergs strategi för skolutveckling. När jag nu i efterhand redovisat hur detta område har ”erövrats” har aktionsforskningsansatsen använts. Vare sig den ena eller den andra strategin var särskild känd i begynnelsen, men har efterhand bidragit med både begrepp och teorier som gjort det möjligt att beskriva ett utvecklingsarbete av det slag jag här avslutar.

Vidare forskning

Nya förhållanden väcker nya frågor och i ett forskningssammanhang är det brukligt att se framåt och fundera över vidare forskning. Jag har här försökt göra en koppling mellan den elevanalysmodell som redovisats och Högbergs aktionsanalys som har en fokus på arbetslagets utvecklingsarbete. Ett angreppssätt vore att mer systematisk pröva modellerna empiriskt i flera skolor och jämföra arbetslagsidéer med hur och om de faller i god jord i elevgrupper.

Syftet med elevanalysmodellen är dess användbarhet. Den har kontinuerligt utvecklats genom ett beprövat erfarenhetsbaserat utvecklingsarbete. Modellen har inte skrivits fram för att göra anspråk på att i vetenskaplig mening bidra till metodutveckling i det perspektiv på skolutveckling jag relaterat den till. Det kan därför finnas anledning att göra just detta och i kommande studier mer kritiskt analysera och utveckla dess beståndsdelar. Närmare bestämt: Hur den förhåller sig till det kombinerade perspektiv på skolan som institution och organisation som det neorationalistiskt influerade teorin om skolutveckling som fri-rumserövrande tar sikte på att utveckla förståelse om (se vidare i Berg, 2003). Ett ytterligare område som vore angeläget att studera är hur elevroller har utvecklats genom tiderna och vad detta har för betydelse för vilka studenter som söker till universitet- och högskolor. Varför ersattes exempelvis lärjunge av ordet elev? Elevroller har förändrats över tiden. Att vara elev är idag inte det samma som att vara elev för 50 år sedan. Inte heller ser lärarrollen ut som den

gjorde då. I läroverket gick inte samma elever som idag går i gymnasieskolan. Och det tycks också som om det är en annan typ av elevroller som gör sitt inträde i universitet och i högskolor. När elever lämnar gymnasieskolan och övergår till att bli studenter vid universitet och högskolor väntar dem nya roller. Det är roller som enligt idéhistorikern Christer Skoglund (2000) redan är skrivna av historien och traditioner och som söker nya innehavare i varje ny studentgeneration. Skoglund spårar 12 olika studentroller som har framträtt i olika tider. Dessa beskriver han med benämningar som *den sorglöse studenten*, *den caféintellektuelle*, *folkupplysaren* etc. En av de senare roller som vuxit fram i anslutning till att universitetsutbildning blev mer styrd till följd av universitetsreformen 1977, är elevrollen, som går att känna igen från gymnasiet. Studenter som av Skoglund beskrivs som "elever" förväntar sig noggranna instruktioner om vilka sidor som ska läsas till "skrivningar". De betraktar sin studiegrupp som "klass" och föreläsningar som "lektioner". Eleverna är fogliga och gör sina uppgifter så länge inte "läxorna" blir för svåra. Studenterna förväntar sig också att de akademiska lärarna ska uppträda som gymnasielärare, vilket de också i många fall gör genom att spela med i spelet och behandla studenterna som om de vore elever.

Referenser

- Abrahamsson, Bengt. & Andersen, Jon. (1998) *Organisation – att beskriva och förstå organisationer* 2:a upplagan. Malmö: Liber ekonomi.
- Alexandersson, Mikael. (1999). *Styrning på villovägar: Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, Aron. (1991). *Hälsans mysterier*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Arfwedson, Gerhard. (1983). *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber
- Arfwedson, Gerhard och Lundman, Lars. (1984). *Skolpersonal och skolkoder: Om arbetsplatser i förändring: slutrapport från forskningsprojektet Skolans arbetsplatsproblem (SKARP)*. Stockholm: Liber.
- Berg, Gunnar. (1992). *Statlig styrning och kommunal skoladministration. En rapport från SLAV-projektet*. Pedagogisk forskning i Uppsala 104. Pedagogiska institutionen, Uppsala Universitet.
- Berg, Gunnar. (1995). *Skolkulturer – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Gothia.
- Berg, Gunnar. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar. (2003). *Att förstå skolan: En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar. (2007). *RUC i gränslandet mellan akademi och skola – En utvärdering av RUC vid Umeå universitet* (elektronisk) Umeå. Tillgänglig: 2010-04-05 <http://www.educ.umu.se/ruc/organisation/rucutvardering.pdf>
- Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr. 15. Stockholm: Liber Distribution.
- Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (Red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr. 15. Stockholm: Liber Distribution.
- Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (Red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr. 15. Stockholm: Liber Distribution.
- Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (Red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr. 15. Stockholm: Liber Distribution.
- Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (Red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr. 15. Stockholm: Liber Distribution.

- Bernstein, Basil. (2000). *Pedagogy, symbolic, control and identity: Theory research*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Blossing, Ulf. (2004). *Skolors förbättringskulturer*. Karlstad University Studies 2004:45.
- Blossing, Ulf. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference. (2002). Lärare av i morgon. *Pedagogiska magasinets skriftserie*, nr 1. Stockholm: Lärarförbundet.
- Davidsson, Birgitta. (2000). *Mellan soffan och katedern: En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dovemark, Marianne. (2004) *Ansvar - flexibilitet - valfrihet: En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dovemark, Marianne. (2007). *Ansvar – hur lätt är det?* Lund: Studentlitteratur.
- Folkesson, Lena. (2004). i Rönerman red (2004). *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg, Eva. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gesser, Bengt. (1985). *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv, 1985.
- Granström, Kjell. (2000). *Dynamik i arbetsgrupper: Om grupprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, Andy. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, Agneta. (2003). *Praktiskt taget: Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren efter LOM*. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Hellsten, Jan-Olof. (2000). *Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt – en studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas – förändras – förblir som den blir* (Uppsala Studies 86). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Heron, J. & Reason, Peter. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), pp. 259-273.
- Hägglund, Sven-Olof & Madsén, Torsten (1999). *Från PEEL till PLAN – en strategi för utveckling av lärares och elevers aktiva lärande under eget ansvar*. Kristianstad: Centrum för kompetensutveckling, Högskolan Kristianstad.
- Högberg, Sören. (2005). *Snigelns vandring över fältet: Aktionsanalys – en metod för skolutveckling*. D-uppsats: Högskolan Dalarna. Pedagogiska institution.
- Jormfeldt, Kjell. (1997). *Gymnasieskola i förändring: Elevernas uppfattning om studierna på Södra vårdskolan – enkätundersökning våren 1996*. Halmstad: Södra vårdskolan.
- Jönsson, Anders. (2010). *Lärande bedömning* Kristianstad: Gleerups utbildning.

- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindholm, Yvonne. (2008). *Mötesplats skolutveckling: Om hur samverkan med forskare kan bidra till att utveckla pedagogers kompetens att bedriva utvecklingsarbete*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lindström, Lars, Arnegård, Johan, & Ulriksson, Leif. (2003). FloW. I Persson (red.), *Skolkulturer*. Lund. Studentlitteratur.
- Lorentz, Hans. (2004). *Aktionsforskning: Om likheter och olikheter i användning och benämning inom pedagogisk forskning*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet, 2004.
- Lortie, Dan. (1975). *Schoolteacher*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Läraryrket, Lärarna Riksförbund och Svenska kommunförbundet. *En satsning till 2000*, ÖLA (2000).
- Lpf (1994). *Läroplan för de fria skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- McNiff, Jean. (2001). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge Falmer.
- McNiff, Jean & Whitehead, Jack. (2006). *All you need to know about action research*. London: SAGE.
- Mattsson, Matts. (2004). *Att forska i praktiken: En kunskapsöversikt och en fallstudie*. Uppsala: Kunskapsförlaget i Uppsala.
- Mattsson, Mats. (2006). *Hur bedöma praxisorienterad forskning?* I Bronäs & Selander (Red.) *Verklighet, Verklighet: Teori och praktik i lärarutbildningen*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Ohlsson, Jon. (2004). *Arbetslag och samarbete i skolan*. I Ohlsson (red), *Arbetslag och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin, Anette. (2009). *Skolans mötespraktik - En studie om skolutveckling genom yrkesverksammars förståelse*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Persson, Anders. (1994). *Skola och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Anders (Red.). (2003). *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Prop (1988/89:4). *Skolans utveckling och styrning*. Regeringens proposition 1988/89:4.
- Prop (1990/91:18). *Ansvar för skolan*. Regeringens proposition 1990/91:18.
- Reason, Peter & Bradbury, Hilary. (2001). *Introduction: Inquiry and participation in search of world worthy of human aspiration*. I Reason & Bradbury (Red.), *Handbook of action research: Participative Inquiry and practice*. London: Sage.

- Rönnerman, Karin (Red). (2004). *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, Karin. (1998). *Utvecklingsarbete: En grund för lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Sarason, S Bernard. (1980). *Skolekologi: Om skolans kultur och förändringens problem*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Selberg, Gunvor. (2001). *Främja elevens lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur.
- Skoglund, Christer. (2000). *Studentliv: Tolv roller söker sina studenter*. Tvärsnitt nr 1 2000: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: 2010 04 07 <http://www.vr.se/huvudmeny/arkiv/2000/tvsnittnr12000.4>.
- Schein, Edgar. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt: Om elevens rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till elevhälsa*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1992/93:250. *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor: Om skola i en ny tid*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (1998). *Skolverkets arbete med inflytande och arbetsätt och arbetsformer i skolan* (98:340).
- Stenhouse, Lawrence. (1975). *An Introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Sundh, Frank. (2005). *Skolutveckling och Kierkegaard: Om existentiella villkor i skolan*. Växjö: Ekelunds/Gleerups utbildning AB.
- Sundh, Frank & Wede, Christer. (2002). I Högberg (red.). *Skolutveckling och skolkultur i ett elevperspektiv: Ett samverkansprojekt mellan praktiker och forskare* (Rapport VI från SaBO-2 projektet). Falun: Högskolan Dalarna.
- Tiller, Tom. (1997). *Den tänkande skolan*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Tiller, Tom. (1999a). *Aktionslärande: Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa förlag.
- Tiller, Tom. (1999b). *Det didaktiska mötet*. Lund: Studentlitteratur.
- Tiller, Tom & Egerbladh, Thor. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Torper, Ulf. (1999). Lokal styrning och utvärdering. I Lindqvist, Lars, Löwstedt, Jan, & Torper, Ulf. (Red.) *En friare skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Wallin, Erik. (2000). Skolans styrning som det gemensamma samtalet. I Tebelius, Ulla & Claesson, Silwa (Red.) *Skolan i centrum*. Lund: Studentlitteratur.

ÖLA (2000). Em satsning till 2000. Lärarförbundet Lärarnas Riksförbund,
Svenska kommunförbundet.

Österlind, Eva. (1998). *Disciplinering till frihet: Elevers planering av sitt eget
arbete*. (Uppsala studies of education). Uppsala: Acta Universitatis
Uppsaliensis.

BILAGOR

Bilaga 1

Prestationsprofil (PP)

Namn _____ Datum _____

Min målsättning

PROCESS

	IG	G		VG		MVG	
Motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Initiativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansvar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RESULTAT

(Betygsnivåer)

Beskrivande analyserande perspektivseende

Besvara: Vad har jag lyckats med? Vad kan jag förbättra?

Bilaga 2

Temautvärdering

UTVÄRDERING av (periodens arbete)..... datum.....
NAMN.....

På en skala från 1-4 Gör en skattning av hur du uppfattat arbetet under temaperioden. *Markera med X det du tycker stämmer överens med din uppfattning.*
(OBS 1 är lite, 4 är mycket)

		1	2	3	4
1	Arbetskrävande				
2	Tråkigt				
3	Intressant				
4	Roligt				
5	Utvecklande				
6	Kaotiskt				
7	Man lär sig – ny kunskap				
8	Spännande				
9	Vet hur man ska visa sig bra				
10	Osämja				
11	Övar tänkandet				
12	Besvärligt				
13	Blivit lat, lätt att smita undan*				
14	Hinner med det jag tänkt				
15	Alla tar ansvar				
16	Samarbetet fungerar i gruppen				
17	Tränar problemlösning				
18	Mina mål och delmål styr mitt arbete				
19	Jag tar ansvar				
20	Rekommenderar andra				
21	Lär mig mer på detta sätt				
22	Bör arbeta likadant nästa (period) läsår				
23	Bra förberedelse för arbetslivet				
24	Ger bra förberedelse för högskola				
25	”Man lär för livet”				

* omvänt värde

En utvärdering har främst två uppgifter:

1. Kontrollstation. Resultat i förhållande till ursprungligt syfte
2. Underlag för att utveckla det fortsatta arbetet

I en utvärdering finns utrymme för **A. Reflexion** som bl.a. behandlar upplevelser, känslor och iakttagelser **B. Tolkning** som innebär vilka faktorer som orsakade resultatet. **C. Generaliseringar** som bl.a. handlar om slutsatser, och följdverkningar och: **D. Tillämpningar som** handlar om hur du går vidare och hur du använder dig av dina kunskaper som du fått genom ditt projektarbete.

Bilaga 3

Lärarytvärderingsprotokoll

Utvärdering av lärare
NAMN...

På en skala från 1-5 Gör en skattning av hur Du uppfattat hur Dina lärare hjälpt Dig att nå Dina mål under perioden. *Markera med X det du tycker stämmer överens med din uppfattning.* (OBS 1 är lite, 5 är mycket)

nr		1	2	3	4	5
1	Jag vet vad som krävs för att få de betyg jag siktar mot					
2	Jag organiserar mitt arbete så att jag når mina mål					
3	Mina lärare inspirerar mig att nå mina mål					
4	Jag får god hjälp av mina lärare när jag behöver förstå det jag frågar efter					
5	Jag är införstådd med hur min grupp ska göra när det gäller planering och uppföljning					
6	Jag känner väl till innebörden i de övergripande målen					
7	Mina lärare ger god feedback på det jag åstadkommer					
8	Jag får hjälp när jag behöver det					
9	Mina lärare stöttar mig när det känns svårt					
10	Min bedömning av vad jag presterar stämmer väl med lärarnas bedömning					
11	Mina lärare är till god hjälp när vi är oense i gruppen					
12	Mina lärare kontrollerar mig när jag behöver det					
13	Jag är nöjd med mina lärare					

En utvärdering har främst två uppgifter:

3. Kontrollstation. Resultat i förhållande till ursprungligt syfte
4. Underlag för att utveckla det fortsatta arbetet

I en utvärdering finns utrymme för **A. Reflexion** som bl.a. behandlar upplevelser, känslor och iakttagelser **B. Tolkning** som innebär vilka faktorer som orsakade resultatet. **C. Generaliseringar** som bl.a. handlar om slutsatser, och följdverkningar och: **D. Tillämpningar som** handlar om hur du går vidare och hur du använder dig av dina kunskaper som du fått genom ditt projektarbete.

Bilaga 4

Tvärgruppsprotokoll

I tvärgruppsprotokollet nedan skrivs förklarande meningar som visar hur uttryck som arbetskrävande, tråkigt osv. kan förstås. Här uppstår inte bara en diskussion om vad som varit bra respektive sämre. Exempelvis kan ”tråkigt” i någon mening också ses som bra. Att gå till tandläkaren kan vara tråkigt men nyttigt för tänderna. Någoting som är roligt kan på liknade sätt ses som mindre önskvärt. Nedan visas ett utdrag av tvärgruppsprotokollet.

positivt	Förklarande meningar	negativt
	Arbetskrävande	
	Tråkigt	
	Intressant	
	Roligt	
	Utvecklande	
	Kaotiskt	
	Man lär sig, ny kunskap	

Bilaga 5

Sammanställning av elevens och arbetsgruppens skattning indelat i fyra variabler

Varje elev fyller själva i sina egna värden i den övre tabellen nedan. I den nedre tabellen redovisas kamraternas värden. Efter siffran 5, som handlar om inlärning, fyller man i kamraternas värden, t ex 3 2 3. På så sätt kan man se likheter och skillnader mellan individerna i gruppen. När någon svarat 1 på ett påstående och övriga 4, kan det finnas anledning att särskilt fundera på varför denna skillnad uppkommit. Värden kan också variera mellan grupper, vilket gör att både lärare och elever får anledning att fundera över hur grupperna fungerat i klassen.

- | | |
|------------------|--------------------------------------------------------|
| 1. Inlärning | Fokuserar kognitiva aspekter av attityder till lärande |
| 2. Aktivitet | Fokuserar engagemang och intresse. |
| 3. Samarbete | Fokuserar frågor om ansvar delaktighet och samarbete |
| 4. Nyttoeffekter | Fokuserar studiemål och upplevd nytta |

Sammanställning av den enskilde elevens resultat

Nr	Inlärning	Nr	Aktiviteter	Nr	Samarbete	Nr	Nyttoeffekter
5		1		6		20	
7		2		10		21	
8		4		15		22	
9		12		16		23	
11		13		18		24	
17		14		19		25	
		3					

Sammanställning av gruppens resultat. Elevantal _____ Namn _____

Nr	Inlärning	Nr	Aktiviteter	Nr	Samarbete	Nr	Nyttoeffekter
5		1		6		20	
7		2		10		21	
8		4		15		22	
9		12		16		23	
11		13		18		24	
17		14		19		25	
		3					

Rapporter från Institutionen för pedagogik

1. Davidsson, B., Hägglund, S. & Kihlström, S. (1997/1999). *Projektet "Lära till lärare"*. *Projektbeskrivning*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 1999.
2. Davidsson, B., Eriksson, A., Strömberg, M., Dovemark, M. & Hägglund, S. (1999). *Två blivande lärares reflektioner över mötet med lärarutbildningen. Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 2, 1999.
3. Strömberg, M. (1999). *"Det finns gyllene dagar och stunder i lärarens arbete och det är dom som gör att man knogar på."* *Åtta lärares upplevelse av tillfredsställelse i arbetet.* *Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 3, 1999.
4. Eriksson, A., Davidsson, B. & Hägglund, S. (1999). *Iaktta – handla – reflektera. Blivande förskollärare om yrkeslärande före och efter verksamhetsförlagd utbildning. Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 4, 1999.
5. Davidsson, B., Dovemark, M. & Hägglund, S. (1999). *Vem blir lärare och varför? Utgångspunkter för en studie med fokus på lärarstudenters socio-kulturella bakgrund och dess betydelse för högskolestudier och yrkesval. Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 5, 1999.
6. Kärby, G. (2000). *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 6, 2000.
7. Szklarski, A. (2000). *Konfliktupplevelsens väsen. En empirisk-fenomenologisk studie bland ungdomar i två länder.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 7, 2000.

8. Davidsson, B. (2000). *Samling – en symbol för integration mellan förskola och grundskola?*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 8, 2000.
9. Oudhuis, M. (2000). *Gunnors-projektet – En utvärdering av ett samarbetsprojekt mellan Gunnareds sjukhem, SAFs regionkontor och Volvo Lastvagnar.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 9, 2000.
10. Riestola, P. (2000). *Växtkraft Mål 4 – för långsiktig målmedvetenhet?*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 10, 2000.
11. Strömberg, M. (2001). *Från yrkesmotiv till yrkesmotivation. Blivande lärares yrkesvalsmotiv som grund för socialisation in i yrket.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 11, 2001.
12. Eriksson, A. (2001). *Yrkeslärande ur ett dagboksperspektiv. En studie av blivande lärares dagboksskrivande och yrkeslärande under praktiken.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 12, 2001.
13. Holm, A-S. (2001). *Vem söker sig till lärarutbildningen och varför? – en studie av blivande förskollärare och grundskollärare vid Högskolan i Borås.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 13, 2001.
14. Holm, A-S. (2001). *Blivande förskollärares och grundskollärares syn på den integrerade lärarutbildningen vid Högskolan i Borås.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 14, 2001.
15. Szklarski, A. (2002). *Den kvalitativa metodens mångfald. Skilda ansatser - skilda tolkningsintentioner.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 15, 2002.
16. Fransson, A. (2002). *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen - om utmaningar för högskolans pedagogik.*

- Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 16, 2002.
17. Andersson, E. (2002). *Varför skriva yrkesdagbok!*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 17, 2002.
 1. Björkdahl Ordell, S. (2003). *Räkna med textil.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2003.
 1. Björkdahl Ordell, S. & Kärrby, G. (2006). *Slöjdcirkus att iscensätta ett estetiskt lärande.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2006.
 1. Bartley, K. (2008). *Barnpolitik och samhällelig styrning. En studie av barns rättigheter i Costa Rica.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2008.
 2. Zimmerman, F. (2008). *Den svårföränderliga killkoden. En intervjustudie med fyra före detta mobbade unga män om mansrollen.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 2, 2008.
 3. Zimmerman, F. & Rolandsson, B. (2008). *Om medborgaren själv får välja. En kvalitativ studie om olika medborgargrupperns förväntningar och farhågor kring e-demokrati.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 3, 2008.
 4. Dovemark, M. (2008). *En skola – skilda världar. Segregering på valfrihetens grund – om kreativitet och performativitet i den svenska grundskolan.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 4, 2008.
 1. Bartley, K., Dimenäs, J. & Hallnäs, H. (2009). *Studentinflytande och makt. En studie av studentinflytande i relation till styrning, verksamhet och utvärdering ur lärarens perspektiv.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2009.

2. Carlén, M., Beach, D. & Johansson K. (2009). *Nya normer av samverkan – i vems intresse? En studie av utbildning, strategier och viljan att förändra i byggbranschen.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 2, 2009.
3. Tholin, J., & Lindqvist, AK. (2009). *Språkval svenska/engelska på grundskolan – en genomlysning.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 3, 2009.
4. Jensen, M. (2009). *När frågan är svaret. En filosofisk-pedagogisk undersökning om att arbeta enligt Frågebaserat lärande.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 4, 2009.
1. Theandersson, C. (2010). *”De lever tills den dagen de dör”. Vård i livets slut – en studie av första linjens chefer.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2010.
1. Wede, C. (2011). *Arbetslaget söker sina uppgifter. Ett utvecklingsarbete om elevers inflytande över sitt eget lärande som resulterat i en elevanalytiskmodell.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2011.

Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

Centrum för arbetsvetenskap

1. Oudhuis, M. (2003). *AiS - Arbetsvetenskap i Sjuhärad. Nätverk för forskning och utveckling av arbete i Sjuhärad*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2003.

Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

Lära till lärare

1. Eriksson, A. (2003). *Samhällsuppdraget, yrkesutövandet och vetenskaplig-görandet*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2003.
 2. Davidsson, B., Holm, A-S., Reis, M., Kärrby, G. & Hägglund, S. (2003). *Barn i integrerade skolverksamheter*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 2, 2003.
 3. Strömberg, M. (2003). *Föreställningar om integration av pedagogiska traditioner inom en lärarutbildning*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 3, 2003.
-
1. Davidsson, B. (2004). *Fysiska och sociala villkor i integrerade klassrum. Beskrivning av ett forskningsprojekt*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2004.
-
1. Thörner, A. (2007). *Att vara sex år och gå i förskoleklass*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2007.
 2. Tyrén, L. (2007). *Pedagogen, datorn och elevers informationssökning - perspektiv på IKT-användning i yngre skolbarns klassrum*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 2, 2007.

Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

Yrkesdagbok – mentorskap - reflektion

1. Kihlström, S., Andersson, E., Davidsson, B. & Arvidsson, I. (2006). *Yrkesdagbok – reflektion – mentorskap. Tre redskap i lärarutbildningen.* (Projektbeskrivning)
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2006.
 2. Arvidsson, I. (2006). *Utvärdering av mentorsgruppsverksamheten inom lärarutbildningen vid Högskolan i Borås.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 2, 2006.
 3. Kihlström, S. (2006). *Om att skriva yrkesdagbok och att reflektera. Studenter perspektiv.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 3, 2006.
-
1. Andersson, E. (2007). *Reflektion gör sig icke självt.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2007.
 2. Kihlström, S., Andersson, E., Davidsson, B., Larsson, I. & Arvidsson, I. (2007). *Om att använda yrkesdagbok, reflektion och mentorskap i lärarutbildningen.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 2, 2007.
 3. Kihlström, S., Andersson, E., Davidsson, B., Larsson, I. & Arvidsson, I. (2007). *Using Diaries, Reflection and Mentorship in Teacher Training.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projectreport nr 3, 2007.

Rapporter från Pedagogiskt centrum

1. Lönn, A. (1999). *Pedagogisk handledning vid högskola. En studie av pedagogisk handledning vid Sektionen för Väg- och Vattenbyggnad Chalmers Tekniska Högskola.*
Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum.
Rapport nr 1, 1999.
2. Lönn, A. (2000). *Vad förväntas av/väntar handledare och studenter? En enkätstudie om handledares och studenters förväntningar på varandra inför examensarbetet, om deras förväntningar uppfyllts, samt deras beskrivningar av handledningens förlopp.*
Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum.
Rapport nr 2, 2000.

Från och med 2001-01-01 övergår Pedagogiskt centrum till en egen enhet: Centrum för lärande och undervisning.

Skrifter från Institutionen för pedagogik

1. Davidsson, B. (1999). *"Vi vill mer än vi ibland klarar."* Om samarbete mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 1, 1999.
2. Eriksson, A. & Haverlind, A. (2000). *"Dä kommer luft inne mä"*. En etnografisk studie av förskolebarns lärande inom naturvetenskap, miljö och teknik. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 2, 2000.
3. Jenslov, T. (2000). *Hur arbetar förskollärare med bråkiga barn?* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 3, 2000.
4. Karlsson, H. & Wademyr, P. (2000). *Lära för livet. Förskollärares uppfattningar om barns lärande.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 4, 2000.
5. Holm, A-S. (2000). *Hobergskolan. Beskrivning och utvärdering av ett skolprojekt i Vårgårda kommun.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 5, 2000.
6. Davidsson, B. & Boglind, A. (2000). *Att skriva yrkesdagbok. En möjlighet för den reflekterande pedagogen.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 6, 2000.
7. Davidsson, B. (2002). *Föreställning om kön som idé, innehåll och arbetsformer i förskolans och skolans läroplaner 1980 – 1998.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 7, 2002.
8. Lategan, S. (2002). *Three Dimensions of Professional Development - A Qualitative Study of Professional Development among Distance Educators* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 8, 2002.

9. Lategan, S. (2002). *Mentoring in Swedish Teacher Education*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 9, 2002.
10. Lategan, S. (2002). *Reflections on Activity*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 10, 2002.
11. Flobrant, D. (2002). *Skolelevers arbetsmiljö sett ur ett hälsoperspektiv*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 11, 2002.
1. Bartomeus, G. (2003). *The role of cognitive styles in e-learning: A discussion of literature*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2003.
1. Boglind, A., Persson, E., Tholin, J., Sjöholm, E. & Ferlin, M. (2004).
Tankar kring ämnesdidaktikens mål, mening och metaforer.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2004.
1. Persson, S. (2005) *Min syn på och erfarenheter av mentorskap*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2005.
1. Hulthén, U. (2006). *Lässtuga. Beskrivning av ett utvecklingsarbete*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2006.
2. Dimenäs, J., Björkdahl Ordell, S., Davidsson, B., Dovemark, M., Eriksson, A., Holm, A-S., Jonsson, A-C., Karlsson, R., Kihlström, S. & Malmqvist, J. (2006). *Lära till lärare*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 2, 2006.
3. Andersson, E. & Larsson, I. (2006). *Mentorshandbok*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 3, 2006.

1. Zimmerman, F., Rolandsson, B., Oudhuis, M., Riestola, P., Theandersson, C., Bartley, K. & Puaca, G. (2007). *Perspektiv på demokrati. En vänbok till Hans Lindfors*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2007.

1. Mårtensson, A-S. (2010). *Skolverket går emot högskolornas önskemål om förkunskaper i fysik och matematik*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2010.

Skrifter om skolutveckling

1. Dovemark, M., Sörensson, K. & Appelqvist, R. (1999). *Den framtida lärrollen – Flexibel organisation och arbetsformer. Ett arbetslagsutvecklingsprojekt.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 1, 1999.
 2. Hermansson Adler, M. & Larsson, P. (1999). *Piloter för lokal skolutveckling. Ett projekt till stöd för kompetensutveckling av skolans personal*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 2, 1999.
 3. Lönn, A. (1999). *Uppföljning, utvärdering, kvalitetssäkring. Rapport om ett utvecklingsprojekt.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 3, 1999.
 4. Brorman, A. (1999). *Möjligheternas möte? Rapport om ett utvecklingsprojekt. En förändrad lärarroll – arbetslagets praktiska vardagsarbete med fokus på barns läs- och skrivutveckling och tematisk undervisning.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 4, 1999.
-
1. Swärdh, C. (2004). *Effektutvärdering av Specialpedagogisk kompetensutveckling i Borås Stad.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 1, 2004.
 2. Brorman, A. (2004). *Aktionslärande.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 2, 2004.
-
1. Heikkilä, B. (2005). *Jag trodde inte att det var så mycket runt omkring. En studie om nya lärares arbetssituation.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 1, 2005.