

Det här verket har digitaliserats vid Göteborgs universitetsbibliotek.
Alla tryckta texter är OCR-tolkade till maskinläsbar text. Det betyder att du kan söka och kopiera texten från dokumentet. Vissa äldre dokument med dåligt tryck kan vara svåra att OCR-tolka korrekt vilket medför att den OCR-tolkade texten kan innehålla fel och därför bör man visuellt jämföra med verkets bilder för att avgöra vad som är riktigt.

This work has been digitised at Gothenburg University Library.
All printed texts have been OCR-processed and converted to machine readable text.
This means that you can search and copy text from the document. Some early printed books are hard to OCR-process correctly and the text may contain errors, so one should always visually compare it with the images to determine what is correct.

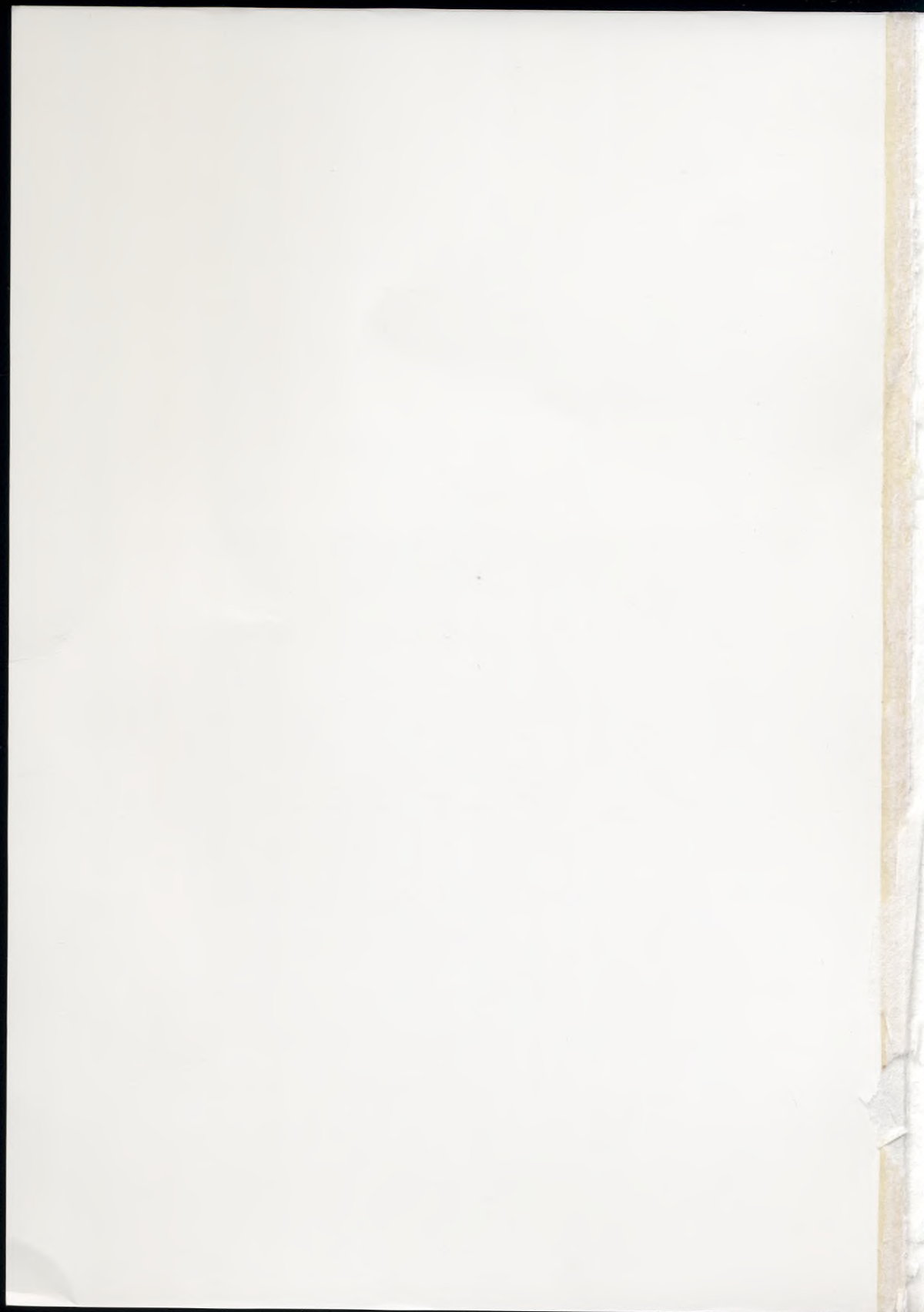


ATT SÄKRA DET OSÄKRA

Redskap för reflektion och makt
i skolans utvärdering

 Studentlitteratur

Rita Foss Lindblad & Rolf Lander (red.)



Att säkra det osäkra

Reflektion och makt i skolans utvärdering

RITA FOSS LINDBLAD OCH ROLF LANDER
(RED.)



Kopieringsförbud

Detta verk är skyddat av lagen om upphovsrätt. Kopiering, utöver lärares rätt att kopiera för undervisningsbruk enligt BONUS-Presskopias avtal, är förbjuden. Sådant avtal tecknas mellan upphovsrätsorganisationer och huvudman för utbildningsanordnare, t.ex. kommuner/universitet. För information om avtalet hänvisas till utbildningsanordnarens huvudman eller BONUS-Presskopia.

Den som bryter mot lagen om upphovsrätt kan åtalas av allmän åklagare och dömas till böter eller fängelse i upp till två år samt bli skyldig att erlägga ersättning till upphovsman/rättsinnehavare.

Denna trycksak är miljöanpassad, både när det gäller papper och tryckprocess.

Art.nr 32635

ISBN 978-91-44-01864-5

Upplaga 1:2

© Författarna och Studentlitteratur 2009

www.studentlitteratur.se

Studentlitteratur AB, Lund

Omslag: Francisco Ortega

Printed by Holmbergs i Malmö AB, Sweden 2012

INNEHÅLL

Inledning 7

RITA FOSS LINDBLAD & ROLF LANDER

En kort presentation av författarna och bokens kapitel 9

BAKGRUND 1 MED MÅLEN SOM DRAGKROK OCH TIDEN SOM BÄLG 11

ROLF LANDER

KAPITEL 1 Mobilisering av teknologi och organisation för skolans mål och tid 15

ROLF LANDER

Teknologin på Björkskolan 16

Det idealtypiska i arbetet 20

Arbetsorganisationen kring teknologin 23

Konsekvenser för eleverna 26

BAKGRUND 2 REPERTOARER FÖR ATT VISA UPP SIG 33

ROLF LANDER

KAPITEL 2 Gåtan Seid – utvecklingsamtal som relationsdrama 37

GUNILLA GRANATH

BAKGRUND 3 BETYG – SAMLINGSPUNKT FÖR ALLA SLAGS PROBLEM 57

ROLF LANDER

KAPITEL 3 Skolans interna och externa kunskapsbedömningar 61

EVA FORSBERG & CHRISTIAN LUNDAHL

Skolans interna bedömningspraktiker 62

Skolans externa bedömningspraktiker	68
Krav på likvärdighet återinför fokus på reliabilitet	74
Problembilden igår och idag	75
Epistemiska kulturer, institutionell tröghet och legitimitet	77

BAKGRUND 4 UTVÄRDERINGENS FUNKTIONER 85

ROLF LANDER

KAPITEL 4 **Konsten att styra genom ett utvärderingsformulär** 89

KARIN LUMSDEN WASS, GUN-BRITT WÄRVIK & RITA FOSS LINDBLAD

Det goda exemplet och självreglering	91
Utvärderingsformuläret och självreglering	93
Varför är männen så intressanta?	97
Fördelningsnycklar – ett ekonomiskt incitament	99
Vad har vi sett?	99

BAKGRUND 5 INDIKATOR- OCH ENKÄTINDUSTRIN 103

ROLF LANDER

KAPITEL 5 **Styrfart – formbarhet genom medarbetarenkäter** 107

MATTIAS MOLIN

Förvaltningens problem	107
Förbättringsarbetets ideal	109
Den goda arbetsplatsen och den goda ledaren	110
Leder förbättringsarbetet till ”det goda”?	112
Att lyckas påverka det man är satt att leda	113
Förändringarnas pris	117

BAKGRUND 6 ATT SPÄNNA SEGEL I NÄTVERK OCH LÄNSA PROJEKT 121

ROLF LANDER

KAPITEL 6 **Broar till lärarprofessionalisering** 125

RITA FOSS LINDBLAD

Om projekt – i tiden	126
Professionalisering – som rörelse och idéer	128

Ett projekt blir till – igen och igen 131

Några slutord – om projekt som form för utvärdering 138

Avslutning: Utvärdering som maktutövning 143

RITA FOSS LINDBLAD & ROLF LANDER

Sakregister 153



Inledning

RITA FOSS LINDBLAD & ROLF LANDER

Sedan tidigt 1980-tal har vi översköljts av förslag och råd om hur utvärderingar ska göras och lovprisningar av deras oumbärlighet. Ett par utvärderingsforskare karaktäriserar det så här (i vår fria översättning):

vi kan [i utvärdering] se en framgångsrik social rörelse svepa fram /.../. Nyheterna om utvärdering har spridits från elfensbenstornen till fullmäktigeförsamlingar, stadshus och styrelserum och vidare till kontor, affärer och marknadsplatser. Utvärderare breder ut sig i de privata och offentliga sektorerna. De lägger sig i varje aspekt av livet från jordbruk till zymurgi. Anledningen till denna explosion av utvärderare är alls inget mysterium. Vi lever i en kunskapscentrerad, värdeförmerande, informationsprocessande, management-fixerad värld med en lidelse för beslutsfattande. /.../. Ledare och administratörer har blivit den största, enskilda gruppen anställda i Storbritannien, /.../ 15,8 procent av arbetsstyrkan, alla med uppdraget att förbättra sina organisationer. Här ligger det stora löftet i utvärdering: Den verkar erbjuda det universella medlet för att skatta värde och mätbar nytta. Utvärdering överbringar, kort sagt, makten att berättiga beslut. (Pawson & Tilley, 1997, s. xi f)

Utvärdering är alltså ett attraktivt begrepp med redskap som lovar konkreta resultat. Vad zymurgi är vet vi inte, men man kan ju sätta in utbildning istället. Vi har nu levt länge med begreppet utvärdering och dess kusiner uppföljning, kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling. En kluvenhet i opinionen har infunnit sig. Många av oss arbetar med dessa redskap och söker efter metoder att hantera utvärderingsredskapen på ett bättre sätt. En del tycker att resultaten av allt utvärderande är ganska magra med tanke på den möda som läggs ner. Andra tycker att resultaten blir annorlunda än de eftersträvade eller att det kommer bieffekter med det eftersträvade.

Återigen andra söker kanske svar på helt andra frågor angående en utvärderings- och redovisningshysteri rent generellt – varför blev det på detta viset och vad står det för, egentligen?

Boken handlar om fenomenet utvärdering inom utbildning och vad det kan innebära. Om ni – som vi – känner igen er i farhågorna om otillräckliga, oönskade eller oöverblickbara resultat, så kanske ni är intresserade av att läsa om några exempel och analyser, som försöker ta tag i vad det egentligen är som händer när utvärderingen marscherar in som lösningen på problem.

Utvärdering inbjuder egentligen till eftertanke. Man utvärderar ju – idealt sett – för att lära sig, för att kunna göra bättre nästa gång. Det är inte den enda användningen av utvärdering, men låt oss ta fasta på den – på behovet av eftertanke mitt i den svallande retoriken. Genom vårt val av fokus på tillkortakommanden och oväntade konsekvenser, så ifrågasätter vi och undrar över rationaliteten i samhällelig verksamhet. Det är vi verkligen inte ensamma om. Men rationaliteten som idealbild är oerhört stark och det antas ofta att den kan förbinda det ”bästa” med det ”goda”. Skolans rationalitet vilar exempelvis på föreställningen om att skolan både ska företräda och göra det goda. Vara rationell i det godas sak, om man så vill.

Men rationalitet är, enkelt uttryckt, ett sätt att tala om relationen mellan mål och medel. Men om målet är det goda och medlet är skolan, utbildningen, lärandet eller kunskapen så blir det uppenbart att rationalitet finns i många former. Det blir också uppenbart att både mål och medel har sorgkanter. Så är det med mål, de är riktmärken mer än något annat.

Utvärdering, särskilt i samband med förändringsprojekt, ses i synnerhet som bärare av ett speciellt slag av rationalitet. Därför syns det oss nödvändigt att komplicera saken. Med det ifrågasätter vi inte rationalitet som begrepp, utan den tanketråden lär det inte gå att genomföra samhällelig verksamhet. Det vi ifrågasätter är den ständigt uppdykande övertygelsen att man med sina modeller och metoder funnit *rätt* rationalitet, och den starka tendensen att bortse från, eller bortförklara, andra samtidiga rationaliteter. Dessa tendenser är inte rationella, menar vi, det är mera rationellt att vårda komplexiteten i sin syn på verksamheter och samhälle. Till dessa frågor återkommer vi i slutkapitlet.

En kort presentation av författarna och bokens kapitel

Rolf Lander är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet. Han lyfter fram en skola som bokstavligen arbetar i takt med tiden: *Mobilisering av teknologi och organisation för skolans mål och tid*. Skolan har tagit fram rätt avancerade modeller för elevernas tids- och målstyrning. Men mobiliseringen för att åstadkomma detta pekar också fram mot en annan arbets-situation för lärarna och en annorlunda organisation för skolarbete än den traditionella.

Gunilla Granath, doktor i pedagogik vid Göteborgs universitet, har i kapitlet *Gåtan Seid – utvecklingssamtal som relationsdrama* studerat hur ett par lärare, en elev och en förälder genomför ett utvecklingssamtal. Hur ska man komma överens om något produktivt? Samtalet gestaltas som ett drama där utgången inte är given.

Eva Forsberg och Christian Lundahl, docent respektive doktor i pedagogik vid Uppsala universitet, frågar sig i kapitlet *Skolans interna och externa kunskapsbedömningar* hur synen på kunskap har förändrats genom grundskolans olika läroplaner och genom den statliga skoladministratio-nens försök att utvärdera skolan. Vad ligger bakom förändringarna? Kan man tala om olika kulturer i synen på kunskap, som vid olika tider haft olika mycket att säga till om? Vilar de på olika syn på rationaliteten i styrningen?

Karin Lumsden Wass, Gun-Britt Wärvik och Rita Foss Lindblad arbetar alla som universitetslektorer vid institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet. Karin Lumsden Wass och Gun-Britt Wärvik är båda doktorer i pedagogik och Rita Foss Lindblad doktor i vetenskaps-teori. Tillsammans granskar de här några skenbart enkla frågor i en enkät i kapitlet *Konsten att styra genom ett utvärderingsformulär*. Det visar sig vara svårt att skilja på utvärdering och påverkan.

Mattias Molin arbetar som personalvetare inom Försvarsmakten. Han har i kapitlet *Styrfart – formbarhet genom medarbetarenkäter* studerat arbets-miljöenkäten som redskap för förändring i en skolförvaltning. Fungerar

enkäten som användarna förväntar sig eller åstadkommer den något helt annat?

Rita Foss Lindblad skriver i kapitlet *Broar till lärarprofessionalisering* om ett projekt som hade som mål att bidra till en professionalisering av lärares arbete. Här studeras berget som födde en råtta, för att låna en gammal bild. Projektverksamheten kom att leva sitt eget liv och frågan är vem, eller vad, som kom att stå i fokus för professionaliseringsmålen. Gunilla Granath har deltagit i datainsamlingen.

Till varje kapitel hör en kort bakgrund. Den är inte avsedd som en kommentar till det kapitelförfattarna för fram, utan vill ge förklaringar till vissa begrepp och företeelser av intresse i sammanhanget. Bakgrundstexterna vill alltså sprida lite allmänbildning inom det område som bokens kapitel behandlar.

Flertalet kapitel har uppkommit inom forskningsprojektet "Utvärderingar och förändringsarbete: Fallet Göteborg", som Rita Foss Lindblad, Rolf Lander och Björn Rombach fick medel från Vetenskapsrådet för. Kapitlet av Lumsden Wass, Wärvik & Foss Lindblad kommer från forskningsprojektet "Förändrade incitament i den svenska vuxenutbildningen", också finansierat av Vetenskapsrådet. Rita Foss Lindblad har varit projektledare för båda. Rolf Landers studie grundas i ett utvärderingsuppdrag med medel från den s.k. timplanedelegationen SOU 2005:102.

Litteratur

- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: SAGE.
SOU (2005:102). *Utän timplan – forskning och utvärdering. En antologi från Timplanedelegationen*. Stockholm: Fritzes.

Med målen som dragkrok och tiden som bälg

ROLF LANDER

När den officiella policyn är ”målstyrning” kan man tänka sig en rorsman som siktar målet i fjärran och styr farkosten dit. Men man kan också tänka sig att målen drar verksamheten till sig. Målen är nämligen förväntade effekter. Effekternas kriterier kan skrivas om som mål. Då blir kriterierna liksom krokarna med vars hjälp man säkert och entydigt kan dra sig mot målet. Denna logik kännetecknar den s.k. målmodellen i utvärdering (House, 1980). Den utvecklades från 1940-talet och framåt i USA och förknippades snart med s.k. kunskaps-taxonomier, den mest kända av Benjamin Bloom (det finns också taxonomier över icke-kognitiva effekter). Syftet var att utveckla rationella läroplaner. I taxonomin definieras olika kunskapsnivåer, och prov utvecklas som mäter motsvarande kunskaper. Målen blir lika med provuppgifterna, men tanken kan förstås generaliseras till arbetsuppgifter. Ur uppgiftsbanks kan läraren få såväl diagnostiserande som examinerande uppgifter och arbetsuppgifter däremellan.

En genial idé, säger Franke-Wikberg & Lundgren (1980), men den innebär också problem. Ett är att relativt entydiga kriterier är enklast att upprätta för enklare kunskaper och osäkrare för mera kom-

plicerade kunskaper och social utveckling. Det finns också mål, som knappast kan mätas alls i teknisk mening. Risken är att man negligerar de svårligen mätbara effekterna till förmån för de lätt mätbara, särskilt när man måste rangordna individernas prestationer. Kring målmodellen uppstod i förarbetena till 1980 års läroplan en ideologisk och vetenskaplig strid, som slutade med att den för en tid försvann ur sikte. Den rationella läroplanen ingår i konceptet utbildningsteknologi och kallas på andra samhällsområden ofta rationell planering. Den förespråkar att man utvecklar visioner, härleder mål från dem och till målen fogar mätbara kriterier. Om medarbetarna i verksamheten deltar i processen, så antas meningen med arbetet förankras effektivare än genom traditionella ledningsmetoder. Andra hävdar att svårare problem knappast kan angripas så, utan att man i realiteten tillgriper en mindre förutsägbar evolutionär planering (Louis & Miles, 1990).

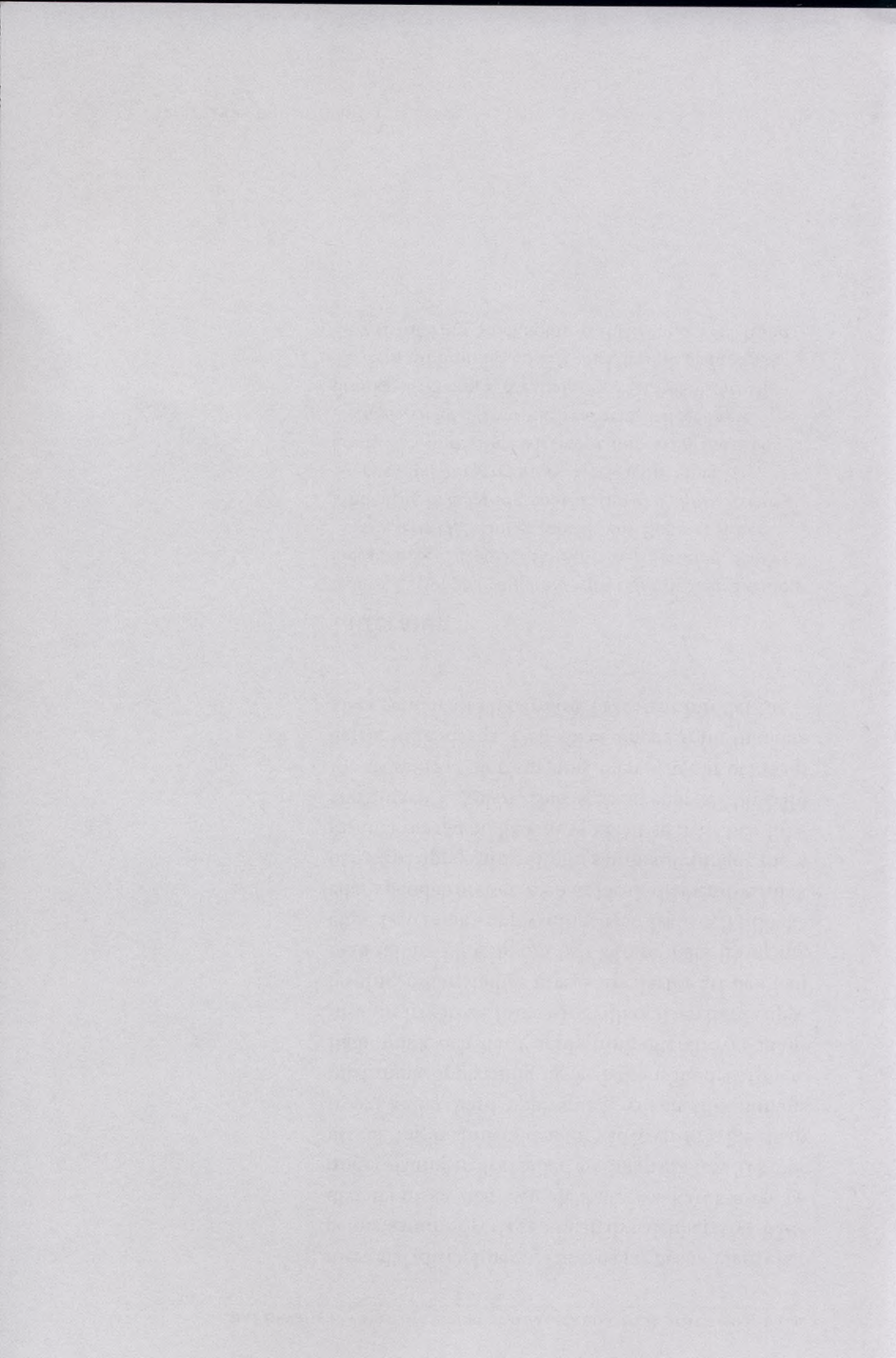
Under 1800-talet växte den timplan fram där varje ämne har sina tidsmoduler, lika för varje vecka under skolåret. Fördelningen av tid per ämne kunde rationaliseras med antaganden om samhällsbehov, och i enlighet med vetenskapens specialisering blev antalet skolämnen allt fler. Den lika fördelningen över veckan sågs som rationell i en tid när skillnaden mellan ämnena ansågs viktigare än likheten och när upprepning var en bärande didaktisk idé. Den framväxande ”nya rationella läroplanen” med sin utbildningsteknologi ifrågasatte inte timplanen.

När utbildningsteknologin nu kommer tillbaka, om vi ska tro det belysande fallet i nästa kapitel, så är timplanen i hög grad upplöst och ersatt av en mellan lärare och elev förhandlad ”självreglerad” tids- och målstyrning. Eleven arbetar på beting eller ackord och drar tidens bälg på delvis egen hand. Alla arbetar

mera självdisciplinerat. Lärarna tar beslut mera efter gemensamma överläggningar, dvs. deliberativt. Både den tekniska och den deliberativa karaktären på undervisningen förefaller att intensifieras. Teknisk utveckling är sinnebilden för vad Sven-Eric Liedman (1997) kallar hård upplysning, vilken tillsammans med mjuk upplysning ligger bakom modernismen. Både mjuk och hård upplysning eftersträvar människans frigörelse från svåra villkor. Den hårda upplysningen har stadigt utvecklats därför att den kan man lättare bli enig om och lättare mäta framgång efter. Den mjuka upplysningen går fram och tillbaka eller i pendelrörelser, men är idealt deliberativ. Mjuk och hård upplysning är ofta sammantvinnade inom samma områden. Så kan vi idealt se mål- och tidsstyrningen i skolan: Den strävar efter att bli hård för att säkrare nå framgång, men syftet är också att befria individerna. Den söker släppa fram mjukare idéer genom att bli hårdare. Frågan är hur det går.

Litteratur

- House, E. (1980). *Evaluation with validity*. Sage: London.
- Liedman, S.-E. (1997): *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber.
- Louis, K.S. and Miles, M. (1990). *Improving the urban high school*. New York: Teachers College Press.
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U.P. (1980). *Att värdera utbildning: En introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.



Mobilisering av teknologi och organisation för skolans mål och tid

ROLF LANDER

Målstyrning som idé lanserades från den nationella nivån framför allt under 1990-talet. Men för att läroplansmålen på ett annorlunda sätt ska påverka undervisningen måste den lokala nivån ha operativa redskap för det. Allt fler skolor skaffar sig sådana redskap, som knyter mål och utvärdering närmare varandra i klassrummet. De har historiska och internationella föregångare, men upplevs ändå som nya. Tidsanvändningen har också kommit i fokus. Det traditionella schemat och ämnenas givna timtilldelning upplevs stå i vägen för individualisering genom de nya redskapen. En övergång från tidsstyrning till målstyrning verkar vara på väg.

Förändringsrörelsen fångades upp av ett försök med nära 900 grundskolor mellan 2000/01 och 2004/05 (SOU 2005:101). Syftet var att undersöka konsekvenserna av att skolorna arbetade utan den nationella timplanen. Likheter i skolornas utveckling av teknologin för mål- och tidsstyrning är påtagliga. Verktyg kan låna sig till olika synsätt och olika sätt att prata om dem, men de har sina gränser, och skapar därför en viss riktning i förändringen av praktiken. Regeringen har inte lagt någon proposition på basis av försöket, men det troliga är att teknologin ändå sprider sig. De nya redskapen har växt fram inom ramen för den existerande timplanen, som är tämligen flexibel; tidigare läsning till veckotimmar, årskurser och stadier hade redan tagits bort. Timplanen är dock djupt institutionaliserad och förändras därför inte utan ”synvändor” (Westlund, 2005). Synvändor hör till när lokala diskursordningar upprättas, dvs. när varje skola gör sin balans mellan olika arguments värde och legitimitet. Den lokala diskussio-

nen bidrar till en nationell diskursordning om hur tid och mål ska förstås i skolans arbete (Sundberg, 2005).

Björkskolan, som den kallas här, arbetade ovanligt systematiskt inom försöket (Lander, 2005). Den hade elever från förskolan till årskurs 6 samt ca 25 lärare, en rektor och två biträdande rektorer (250 % ledning). Skolan ligger på landsbygden utanför en större stad i södra Sverige. Dess sociala bakgrund är ganska blandad. 18 procent av eleverna talade ett annat språk än svenska hemma. Men bland tretton skolor som valdes ut för fallstudier hade Björkskolans elever det mesta kulturella kapitalet [se nedan]. I efterhand kan vi se att skolan är medskapare till en modell, vari element från tre olika idétraditioner förenas i en diskurs och praktik – utbildningsteknologin, montessoripedagogiken och kvalitetsrörelsen.

Teknologin på Björkskolan

De dominerande arbetsformerna var (1) enskilt arbete; (2) gemensamma genomgångar för grupper i engelska, matematik och svenska, vilka sattes samman efter prestationsnivå; samt (3) temaarbete i grupp. Teman omfattade i princip alla ämnen. Engelska, svenska och matematik upptog, tillsammans med teman, den största delen av det självreglerade arbetet, som alltså kunde företas enskilt eller i grupp. Temastudierna var upplagda som s.k. action learning med strukturen: Välja (fråga, ämne), hitta (relevant stoff), sortera (det väsentliga), dokumentera (anteckna, ordna etc.), presentera (för andra) och utvärdera (egen och gemensam prestation). Eleverna skulle lära sig att sätta upp egna mål för varje tema utifrån sina egna frågor. På vägen dit kunde man få välja svårighetsnivå i lärarkonstruerade uppgifter. Björkskolan tog fram sin teknologi för mål- och tidstyrning tillsammans med skolor i närheten (Zetterström, 2003). Dess verktyg var:

- Den individuella utvecklingsplanen (IUP), utvecklingssamtalen och IUP-pärmen
- Mentorssamtalen och lärarnas mentorspärmar
- Målstegar och uppgiftsbanker
- Planeringsboken
- Portfolion
- Schemat

*Den individuella utvecklingsplanen*¹ användes i *utvecklingssamtalen*. Då presenterade mentorn tillsammans med eleven för föräldrarna det underlag man hade för hur elevens utveckling och lärande såg ut. Underlaget fanns framför allt i *IUP-pärmen*. Man skrev ned inriktningen för det kommande halvåret. IUP-pärmen följde eleven genom skolåren och avsågs underlätta stadieövergångar och byte av lärare. Föräldrarna gav tillstånd till hanteringen av pärmen.

Lärarna hade *mentorspärmar* vari de löpande dokumenterade var eleven befann sig i olika utvecklingsavseenden. Pärmen kunde finnas i två versioner, en som eleven själv hade tillgång till samt eventuellt en pärm med mera känslig information. Underlaget till pärmen kom framför allt från de veckovisa *mentorssamtalen* mellan läraren och elever. Varje lärare hade alltså klassföreståndaransvaret för en mindre grupp. Mentorsrollen är inte ovanlig i grundskolan, men på Björkskolan hävdade man att man höll mycket mera ordning på planer och mål än en "vanlig mentor". En lärare sa: "Det tar tid att sitta med ett barn och planera. Men det ger otroliga vinster."

Målstegar fanns för svenska, engelska, matematik samt motorik och social utveckling. Man hade delat in läroplans- och lokala kursplanemål i steg, som räckte från förskolan till och med årskurs 9. Svenska hade 16 steg, matematik 22, engelska 9, motorik 4 och social utveckling hade 6 steg. Genom stegen "kryssade man av" att eleven behärskade vissa saker i kategorierna osäker, på god väg eller klar. Eleven föreslog när hon eller han tyckte sig ha uppnått ett steg och läraren konfirmerade det. Varje steg hade sitt eget blad med måltext. När steget var avklarat placerades bladet i IUP-pärmen.

Målen för social utveckling var ett särfall. På Björkskolan noterades inga fullgjorda steg alls, utan målen var enbart ett underlag för målsättning och diskussion. Man inskräppte vikten av handlingar som visar självkänsla, empati, ansvar och impuls kontroll samt samspel.

1 Skolan har ändrat språkbruk i ett avseende (och det gäller även i relation till terminologin i Zetterström, a.a.). Det som idag kallas individuell utvecklingsplan kallade man vid våra besök för målplaneringsblankett. Målstegarna ovan kallade man individuell utvecklingsplan. Man var redan då på det klara med att det omvända språkbruket var mera adekvat.

Efter ett tag upptäckte lärarna att målen och stegen på fyra av målområdena inte var tillräckligt entydiga för att ge likvärdiga bedömningar. På en kurs lärde man sig mera om mätbarheten hos mål. På målstegsblanketten förde man på baksidan in ytterligare kriterier, som att t.ex. kunna läsa en barnbok eller om barnen kan årets månader. Vissa mål konkretiserades med hjälp av kort i olika färgnyanser för att indikera svårighetsgrad. Korten visade eleven till böcker och lådor med annat material och med motsvarande kodord som på korten. Därmed knöts målkriterierna till specifika uppgifter, som i sin tur samlades i *uppgiftsbanker*. Samtidigt ska det ge utrymme för elevens självstyrning. Inspiration till detta på Björkskolan kom bland annat från montessori-praktik (jfr även montessorirörelsens hemsida, www.luth.se/depts/lib/skolsidan/montessori/), vilket lärarna gav uttryck för på olika sätt:

- Tanken är de ska bli självgående, allt ska vara tillgängligt för barnen, med allt material på hyllorna. Speciellt planeringen med korten är lättillgänglig för barnen, dom förstår och sätter sig in i sin eget arbete.
- Initialt är det ett stort arbete med målen och inget som faller sig naturligt för barn eller lärare. Barnen hos oss på montessori är vana att planera sitt eget arbete, men de är inte medvetna om nästa steg som de ska ta. Jag är verkligen anhängare av målsteget, men en svårighet har varit språket i de olika stegen, som är för abstrakt för barnen ibland./.../ Man måste sitta ned med eleverna och översätta innebörden så att de förstår vad målet för ett steg innebär för dem. Genom kriterierna har det blivit tydligare och lättare – de har verkligen inneburit ett lyft.

Det fanns en medvetenhet om risken för detaljstyrning i detta. Kriterierna skulle vara exemplifierande, men de kunde uppfattas som anvisningar om vad man ska ha arbetat med eller hur. Behovet av mycket och rätt material var dock stort.

- För mig som lärare är det svårt och arbetsamt att hitta arbetsuppgifterna som ska göra att eleven kan arbeta med just det moment som står i steget. Detta bygger vi upp genom våra uppgiftsbanker. Det finns ett mappsystem i steg 1 för svenska, som ser till att det finns arbetsuppgifter, som är relevanta för just den biten i steg 1. Det tar enormt lång tid för oss att göra dessa banker.
- Behovet av flera olika läromedel ledde till att man nästan slutade köpa klassuppsättningar och istället köpte ett fåtal av flera verk.

Portfolio bestod av en pärm eller en låda där eleven förvarade sina ”bästa arbeten” och när en pärm eller låda var full gjorde man en ny. Vissa centrala arbeten förvarades dock, som nämnts, i IUP-pärmen.

Inledningsvis fanns följande beteckningar på *schemat* utöver slöjd och idrott: mentorstid, vit tid, fasta pass, flexitid och tjej/killsnack eller massage. Två år senare användes framför allt mentorstid och flexitid (det innebar att eleven kunde börja skoldagen 15 minuter före normal skoltid och kompenseras efter fyra gånger med en timmas tidigare hemgång). Med vit tid och fast tid ville man särskilt markera viktiga delar i modellen, vit tid för eget arbete eller tematiskt arbete, fasta pass för gemensamma genomgångar. Tjej/killsnack (tjejer och killar i separata grupper pratar om livsfrågor) och massage hörde till den sociala fostran. Efter hand behövdes allt färre schemapositioner. I den montessori-inspirerade undervisningen i vissa klasser slog de aldrig igenom. Ju mera vana eleverna och lärarna blev att använda redskapen desto mera självklar blev tidsanvändningen. Lärarna styrde alltså i hög grad tidsperiodernas användning. Eleverna styrde i hög grad sin egen arbetstid inom dem, dvs. när de skulle arbeta med olika saker, men alla målen skulle ju om möjligt klaras av. Friheten att formulera egna mål fanns framför allt i teman. Med stegen gällde det att förstå läroplansmålen och i viss mån att välja uppgifter och material.

Alm (2005) fann schemamoduler av fyra slag i några grundskolor: ämnen med läroplansbeteckningar samt beteckningar för arbetsmetodsinriktad tid (t.ex. eget arbete), vägledningstid (t.ex. mentorstid) och social lärtid (t.ex. tjej- och killgrupper). De praktiskt-estetiska ämnena fick oftare än andra särskilda schemapositioner på grund av samordnings- och lokal-situationen. Det ser ut som om Björkskolan har jämförelsevis färre särskilda schemamoduler.

IUP-pärmen var alltså den långsiktiga dokumentationsformen av elevens arbete. Den baserades på innehållet i elevens mentorspärm, målstegsblad, hänvisningar till portfolios och tema-arbeten och därtill den senaste utvecklingsplanen. För den dagliga planeringen och dokumentationen hade eleven sin *planeringsbok*, som påminde om vilka mål hon eller han satt upp för en till tre veckor. Planeringsboken styrde arbetet med målstegar och teman. När den bestämda perioden var slut hade man klarat av vissa mål och andra fördes vidare till nästa period. En elev berättade:

Hur vet du vad du ska göra? Jag tittar i planeringsboken. *Hur lång tid framåt?* Två veckors planering och sedan utvärderar vi. Vi fick en bok i fyran, det är fortfarande samma bok. *Hur ser det ut i den?* Man har målen till vänster och planeringen till höger. *Berätta om ett mål?* Man har då socialt som kan vara att man ska äta en bra frukost och sätta fram mackorna på kvällen. Så att man inte glömmer att man ska äta. I svenska kanske att skriva skrivstil. Det är målet och planeringen blir att fråga lärarna om en skrivstilsbok, som jag har nu.

Det är slående hur mycket energi man på Björkskolan ägnade målformuleringen och uppföljningen av hur målen skulle nås. Målen har successivt blivit allt mer specifika och man befinner sig inte sällan vid eller nära den gräns där målen operationaliseras direkt i uppgifter och material. Sådant har hänt förr, men knappast i den omfattningen. Björkskolans modell skiljer sig också i tidsanvändningen. I den traditionella undervisningen nöjer man sig med den tid som timplanen tilldelar lika för alla. Kunskaperna får bli vad de blir under denna tid och det extra spelrum som finns handlar framför allt om elevens hemarbete. Hemarbete saknades dock inte i Björkskolan. Att fullborda planeringsbokens mål för perioden hemma var ingen främmande tanke. En av Westlunds (2004) studier antyder istället att gränserna mellan fritiden, hemarbetet med skoluppgifter och det skolbundna arbetet alltmer löses upp av den starkare uppgiftsorienteringen jämfört med den traditionella tidsorienteringen.

Lärarna menade att modellens delar var starkt beroende av varandra. Det gällde dock att bevaka balansen. Särskilt pekade man på frestelsen att prioritera ämnena med målstegar, liksom behovet att bevaka balansen mellan individuellt arbete, grupparbete och lärargenomgångar:

– *Mycket ensamarbete för barnen?* Jag kan nog uppleva det och vi har diskuterat det mycket, vi tror på en blandning. När vi jobbar med teman, där jobbar vi i grupp. Det får inte utesluta annat när man jobbar enskilt. Man ska också ha traditionella lektioner med föreläsningar /.../. Vi försöker vara noga med balansen.

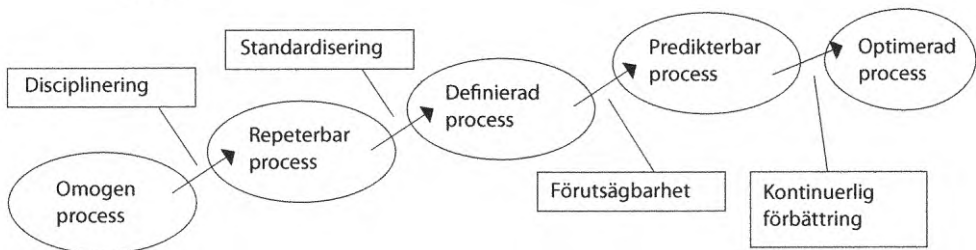
Det idealtypiska i arbetet

Vi är intresserade av den idealtypiska karaktären hos Björkskolans arbete. Ett enda fall kan ju inte utgöra underlag för en idealtyp, dvs. en abstrakt generalisering av ett fenomen, men man kan leta reda på tydliga och kon-

sistenta fall för att söka underlag för en idealtyp. Studier av förändringsrörelser, inklusive timplaneförsöket, visar ofta att fallen förändras på disparata sätt beroende på lokala kontexter. Samtidigt som detta måste stå klart i debatten, så behöver man också tydliga fall – ”så här skulle det kunna vara!” Tydlighet bör underlätta för kommunikativt handlande, dvs. Habermas kriterium för hur man ska kunna nå gemensamma överenskommelser som är ömsesidigt acceptabla, vilket Kristiansson (2005) använt för en studie av timplaneförsöket. Han fann, till sin förvåning, att timplaneförsöket medverkat till öppningar för kommunikativt handlande i de skolor vars åtta skolledare han intervjuat.

Vi jämför först i figur 1 nedan med en metafor om ”mognadsfaser” i en produktionsprocess (mjukvara för datorer) i Bergmans & Klefsjös (1995, kap 9.4) bok om kvalitet.

I en omogen process är kvaliteten helt och hållet beroende av de individuella medarbetarnas skicklighet. Var och en av dem ansvarar vid en viss tidpunkt för en unik process och mycket lite lärdomar förs över mellan projekt. Det organisatoriska stödet är obefintligt. En repeterbar process kommer man till via disciplinering, dvs. det unika ansvaret och genomförandet underkastas gemensamma regler. Det repeterbara ligger i att planering och ledning sker med hjälp av erfarenheter från föregående projekt. Man har en given standard för olika projekt. Men det krävs ändå mera standardisering för att komma i faser definierad process. Nu har man en väl dokumenterad process för utveckling och underhåll av sin produkt. Ledningen är väl definierad och för varje steg i processen finns ansvar utpekade för hur kostnader, tidsplaner, funktionalitet och kvalitet följs upp och dokumenteras. ”Processens förmåga bygger i hög grad på organisationen och på personernas i organisationen förståelse för en väldefinierad och synlig process” (a.a., s. 183).



FIGUR 1.1 Mognadsfaser i tekniska produktionsprocesser, enligt Bergman & Klefsjö (1995).

När man nått en predikterbar process har produkten fått en förutsägbar och hög kvalitet. Fakta från processen samlas in regelbundet och analyseras för att övervaka processen och ge underlag för förbättringar. Orsaker till önskad variation kan identifieras och elimineras. När processen är optimerad klarar man en kontinuerlig processförbättring och alla grundläggande tidigare element är väl förstådda och integrerade i personalens arbete.

Frågan är förstas hur traditionell undervisning ska placeras i denna modell? Uppenbart är att det finns omogna drag i traditionen för lärararbete, särskilt om man fokuserar på skolenheten. Även om varje enskilt klassrum arbetar med repeterbara processer, dvs. erfarenheter tas tillvara och vissa standarder följs, så är samordningen mellan klassrummen ofta låg. Bra arbetssätt sprids inte med självklarhet. Man gör inget åt lärare som klarar jobbet dåligt. Utbildade vikarier är vanliga. Samordningen sköts genom det nationella regelsystemet och läromedel, vilka dock tolkas individuellt. Till en definierad process har skolan som traditionell "kunskapsfabrik" sällan nått, även om enskilda lärare klarar att arbeta med predikterbara processer. Det är dock högst ovanligt att lärare dokumenterar processerna så som högre nivåer kräver. Fallet Björkskolan utmanar detta på två sätt. Dels försökte man där just föra hela skolan – alla lagen och deras lärare – till vad som här kallas högre nivåer av mognad, dels innebar den nya teknologin att flera inslag i mognadsprocessen – inte minst dokumentationen – förstärktes kraftigt.

Genom målen i planeringsboken och mentorssamtalen disciplinerades eleverna på Björkskolan till ett mera systematiskt arbete. De övades i att ha både kortsiktiga och långsiktiga mål för ögonen och att ständigt verifiera hur långt de nått jämfört med målen. Lärarnas arbete disciplinerades också till att planera och följa upp varje elev på ett betydligt mera ingående sätt än förut. Standardiseringen ökade kraftigt genom de stegvisa målen och deras kriterier samt dokumentationen av uppnådda steg. Temaarbeten utsattes för en viss standardisering genom elementen i "action learning". Även uppgiftsbankerna innebar en standardisering, eftersom det var så gott som omöjligt för läraren att klara sådana helt själv.

Jag har genomgått lärarutbildning under tidigt 1970-tal och då övats i utbildningsteknologins nedbrytande av läroplansmål ända ner till det s.k. terminalbeteendet, dvs. elevens arbete under en särskild lektion. Likheterna med Björkskolan är uppenbara, men det är även skillnaderna. Dåtidens

lärararbete hade inte tillgång till samma rikedom på material. Framför allt saknades den övriga teknologin: utvecklingssamtalen, mentorssamtalen, dokumentationsformerna, ett flexibelt schema. Dessutom saknades en organisatorisk miljö, som stöttade lärarnas arbete med en sådan teknologi. Vi går nu över till arbetsorganisationen. Även där fanns processer som idealtypiskt kan knytas till mognadsmodellen.

Arbetsorganisationen kring teknologin

När rektor kom till skolan på våren 2000 fanns inga fungerande lärarlag. Det var det första hon bestämde sig för att införa. Antalet lärare ökades därefter genom att flera lärarassistenter ersattes med lärare. Mentorer infördes och även lärare i praktiskt-estetiska ämnen tog på sig mentorsrollen. Bra mötesrutiner på arbetslagsträffarna blev en viktig fråga. Man instiftade en stående dagordning, vilket ledningen övervakade till dess den satt i ryggmärgen. Därefter övergick ledningen till att spela en aktiv roll i de pedagogiska konferenserna, som hölls en timme varje vecka. Där hamnade lagmedlemmarna i tvärgrupper mellan lagen. Tvärgrupperna fick planeringsansvar för vissa frågor. Ett läsårs intensiva diskussioner om kriterierna till stegplanemålen förbereddes till exempel av en sådan arbetsgrupp.

När vi besökte skolan pågick fortbildning i det pedagogiska ledarskapet i klassrummet. Vi frågade lärare om inte lärare alltid hade ledarrollen och fick sådana här svar:

- Nej, det är inte så överallt. Det vet du väl. Det kan vara eleverna som styr i stället för läraren. Det ska vara läraren som håller i ramarna.
- Hur viktigt det är att vara en tydlig pedagogisk ledare och hur man blir det, det har vi pratat om mycket. /.../ *Det handlar om tydlighet?* Ja, gränssättning, våga vara vuxen. Det finns knep och metoder för det också. Vi måste också komma överens om vad som är vårt förhållningssätt, eleverna ska inte kunna spela ut oss mot varandra. *Tydlighet mot kollegor också?* Ja, det gäller att alla ställer upp på det här. Vi pratar mycket om att alla barn är allas barn. Vi har ju en ledning, som är väldigt tydlig och ställer krav. Det är samma sak där, vi pedagoger är tydliga mot eleverna, men ledningen är också tydlig mot oss och vad som förväntas av oss. På ett vis är det ett stöd.

Uppföljning och utvärdering styrdes genom en s.k. utvärderingsklocka, som för varje månad visade vad som skulle göras. Här följde Björkskolan

en numera ganska vanlig modell. Kvalitetsredovisningen från föregående år ledde i augusti till revidering av skolans mål i den lokala arbetsplanen. Ett mål var t.ex. att alla elever i årskurs 1 skulle ”knäcka läskoden”. För denna typ av mål kunde man sammanställa stegbladsdata över årskurserna. Senare kom en trivselenkät med eleverna, personalens individuella självvärdering [se nedan] resp. arbetslagens självvärdering, en arbetsmiljöenkät samt bokslut och verksamhetsberättelse. I februari höll man en elevhearing och i maj en föräldrahearing. Löpande pågick utvecklingssamtalen med elever och föräldrar. I juni sammanfattades alla data, inklusive resultaten i de nationella proven, till en utvärderingsdag. Vi frågade lärare om de kände sig delaktiga i processen och en svarade:

- Vi är verkligen delaktiga, vi tar ganska mycket tid tillsammans och går igenom hur vi har lyckats och om vi nått målen vi satt upp...Vi sätter upp nya mål. /.../ Det känns väldigt viktigt. Jag, som har decennier bakom mig som lärare, är väldigt förtjust i detta. Det skulle ha kommit mycket tidigare.

En i viss mån omstridd del av uppföljningen var de av kommunen utfärdade kompetensdefinitionerna för lärararbete, som skulle utgöra underlag för utvecklingssamtalet. Det fanns en blankett för självskattning, som både läraren och skolledaren förväntades fylla i förväg och sedan förhandla om. Den hade följande element (tablå 1.1).

TABLÅ 1.1 Kriterieområden för lärarkompetens enligt kommunen där Björkskolan finns.

<i>Yrkeskompetens</i>	<i>Bemötandekompetens</i>
– teoretiska kunskaper	– professionellt/positivt sätt mot kunder
– praktiska kunskaper	– servicekänsla
	– visar andra respekt och öppenhet
<i>Systemkompetens</i>	<i>Handlingskompetens</i>
– förmåga att förstå delar och helhet	– åstadkomma resultat
– förmåga att se det egna arbetet i större sammanhang	– prioriteringsförmåga
– förmåga att använda verksamhetens resurser	– initiativförmåga
	– noggrannhet
	– hög kvalitet på arbetet
<i>Social kompetens</i>	– ansvarskänsla, pålitlighet och lojalitet
– förmåga att samarbeta	<i>Förändringskompetens</i>
– förmåga att föra dialog	– vilja att lära nytt/nya arbetsuppgifter
– förmåga att fungera i arbetslaget	– att aktivt söka nya kunskaper
– förmåga att förmedla kunskaper	– att vara kreativ och se nya lösningar
– förmåga att uppmuntra kollegor	– riskvillighet

Varje kriterium skulle skattas efter hur viktigt det var för tjänsten, samt i en bedömning av arbetet. Man kan ha en hel del synpunkter på dokumentets logiska stringens, men med lärare och skolledning diskuterade vi dess värde:

- *Berör dig samtalen?* Det är som om jag hade en IUP också. Man kan ju påverka lite om man vill ha en viss kompetensutveckling. Sen är det diskussioner om mig som pedagog och hur jag ska utvecklas. Det är positivt, man lär livet ut. *Det ger dig något?* Ja, det tycker jag. *Närgånget?* Nej, det upplever jag det inte så. *Kollegorna?* Jag tror att det är någon som tycker att det inte är så givande, men majoriteten tycker nog att det är givande. (Lärare)

En skolledare uppger:

- Man försöker ha stöttande, uppmuntrande samtal. Folk ska vara glada när de går därifrån. Men så är det inte alltid, som ledare har man givetvis haft en del mycket svåra samtal /.../ Det kan vara samarbetssvårigheter, att man inte jobbar efter skolans uppdrag. *Behöver de sex kompetenserna värderas av ledningen?* De är väldigt tydliggjorda för personalen. De är beslutade av kommunen, men jag tror att de efterlevs mycket olika på olika arbetsplatser. Jag hör från kollegor att vissa har ingen aning om dem och deras rektorer prioriterar dem inte. *Hur viktiga är de för ledningen?* De har varit viktiga, ett sätt att driva samtalet och sätta löner. *Effektivt för att få med sig folk?* Ja.

Att man inte formellt använde blanketten med de sex kompetenserna som underlag för samtalet förekom dock även på Björkskolan. En lärare sa:

- *Bedömningsblanketten?* Den har inte jag velat fylla i. Det kan vara flera som inte velat det. Vi fick den i förväg och skulle kryssa i, jag försöker alltid göra mitt bästa och då känns det för mycket, jag sa att detta gör jag inte. Sen så har vi inte använt den. Men vi pratar om de här kompetenserna, det är ju kommunen som satt upp dem. Likheten med barnens IUP-plan blir överväldigande. *Den utmanar professionella gränser?* Ja, det är en svår sak att prata om, men /.../ vi måste ju också utveckla pedagogerna och det gäller ju sen att ledningen kan stötta dem som behöver förbättra sig.

Den gjorda genomgången visar att organisationen runt teknologin spelade en mycket viktig roll för hur personalen uppfattar sin roll och sina uppgifter. Uppenbart passar den också in i mognadsmodellen. Arbetslagen och mötesrutinerna innebar en självdisciplinering, som de flesta såg positivt

på. Självdisciplineringen i diskussionen om det pedagogiska ledarskapet i klassen är ju ett drastiskt steg jämfört med traditionen. Även betoningen av pedagogiska konferenser och utvecklingsgrupper hör hit, men man kan också se deras roll för standardiseringen. Det är ju genom dessa redskap som både införandet och revideringen av teknologin skett. Det sammanhållna greppet på uppföljningen och utvärderingen över året har samma funktion. Potentiellt ser sammanställningen av stegbladsdata över klasser och årskurser ut att likna de krav som mognadsmodellen ställer på en definierad process.

Även kvalitetstänkandet i Total Quality Management (TQM) spelar en roll för organisationsmodellen. Konceptet ingår uppenbarligen i referensramen för Zetterströms bok (jfr referenslistan i a.a.). Vanliga element i det är: starkt åtagande från den centrala ledningen, fokus på processer, beslutsfattande grundat på empiriska fakta, kontinuerlig förbättring, inbjudan till alla att engagera sig samt kundfokus (Bergman & Klefsjö, 1995; Deleryd mfl., 1999). Vi har redan sett att det fanns invändningar mot de kommunala riktlinjerna för utvecklingssamtalen, dvs. hur ett åtagande i ledarskapet realiserades. En annan avvikelse från konceptet var att man på Björkskolan aldrig talade om kundanpassning som kriterium på kvalitet. Man talade en hel del om föräldrainflytandet och mycket om elevernas inflytande och självreglering, men föräldrar och elever omtalades inte som kunder. Kund definieras i Zetterströms bok som ”någon vi skapar ett värde för”. Kundbegreppets kontroversiella sidor tas inte upp. Inget sägs t.ex. om kundbegreppet som basen för konkurrens mellan skolor och hur kvalitetsbegreppen då kan komma att tänjas. Oss föreföll det ligga mycket nära språket hos SIQ, ett av kvalitetsrörelsens flaggskepp (se t.ex. Skarin, 2003). Den stora vikt Zetterström lägger vid att IUP medför en konkretisering av läroplanen, visar också att modellen klarar sig utan kundbegreppet.

Konsekvenser för eleverna

I våra samtal på skolan mötte vi oftast barn som var tillfreds med arbetets uppläggning. Inte minst sa flera att ”man har alltid något att göra.” Lärarna på Björkskolan talade gärna om att den nya teknologin åstadkom ett ”mera fokuserat arbete” och en ”större medvetenhet” hos eleverna. De kunde säga:

- *Fokuserat elevarbete – vad betyder det?* Medvetenheten skapar en viss glädje och den gör att man jobbar mera intensivt. Jag minns själv i skolan att jag fick uppgifter, som jag inte visste varför jag skulle göra, och då blir glädjen mindre. *Medvetenhet för eleverna?* Det är dels hur lär jag bäst, dels vad som är mina styrkor och svagheter. Att det inte är skamligt att ha svagheter. Vi har jobbat mycket med eleverna om inlärningsstilar. Vi har platser med punktbelysning i salen, vi har hörselkåpor för dem som behöver stänga av helt, vi har gruppbord för dem som vill lära ihop och diskutera, vi har många sinnen inblandade. Det har vi också på utvärderingen – vi frågar om 'så här lär jag bäst', t.ex. någon skriver – när jag fick sitta tyst för mig själv och läsa så.
- *Vad vinner man med den här kedjan från mål till uppgifter?* Att eleverna blir medvetna om sitt eget lärande och framför allt att de tar ansvar för vad de lär sig i skolan. Ett stort ansvar under delaktighet. De får påverka. *Vad är medvetenhet och vad är lust att prestera och lära sig rutiner?* ... Svår fråga, det går nog hand i hand, jag tror att det blir en sporre att göra vissa saker. Men också att de lär sig något. Så vet de att nu har jag faktiskt nått detta målet eller att jag har faktiskt inte lärt mig tillräckligt, utan måste jobba med detta nästa gång.

Eleverna får med denna teknologi en mera styrd inövning i disciplin och systematik i de egna arbetsprocesserna, vilket paras med ett friare upplägg för gemensamma frågor i temastudierna. Teknologin innebär en intensivare övning i att presentera sig själv och ta emot återkoppling och förslag från den vuxne i mentorssamtalet, men även i andra lärarkontakter.

Vi undrade om inte den starka betoningen på vikten av målmedvetenhet kunde underblåsa ett konkurrens klimat. Men eleverna förnekade att man brydde sig mycket om jämförelser:

- *Ni är på olika ställen?* Ja, i början trodde jag att alla skulle kolla varandra, men det är inte alls så, man bryr sig bara om sina egna steg. *Skryter man inte om hur långt man kommit?* Nä, det trodde jag först, men det är inte alls så.
- *Är ni nyfikna på varandras stegblad?* Nej, inte jag. Jag bryr mig inte om ifall andra är bra. *Ligger det status i vara långt framme?* Det tycker inte jag. *Status i att vara efter då?* Jag bryr mig inte om det, jag jobbar i min takt. *Det finns skolor där det är status att vara duktig och skolor där det är status att inte vilja vara duktig?* Det är både och med status, man bryr sig något om hur duktiga andra är, men inte så jättemycket. *Säger lärarna något om detta?* Dom tycker man ska jobba på och att alla ska ha sin takt.

Man kan fråga sig om alla elever klarar mål- och tidsstyrningen lika bra. En rimlig gissning är förstås att de inte gör det, eftersom skolprestationer brukar ha samband med social bakgrund. Österlind (1998) har i intervjuer med elever i årskurs 4–6 funnit att arbetet med planeringsböcker liknande de här beskrivna skiljer sig åt beroende på social bakgrund. Ett frihetligt förhållningssätt till planeringsboken, dvs. att den fullt behärskas som ett redskap, kännetecknar framför allt barn till högre tjänstemän. Ett prestationsinriktat förhållningssätt, där planerandet går på räls för att det ökar känslan av effektivitet, kännetecknar barn till tjänstemän på högre nivå och mellannivå. Övriga barn använder planeringsboken mera som ett rättesnöre för hur läraren vill ha det: Gör man det godvilligt ser man läraren som en coach, gör man det oreflekterat är det mera för att inte fuska mot läraren och gör man det motvilligt förstår man inte vad läraren är ute efter. Det frihetliga förhållningssättet var nästan enbart förbehållet tjänstemannabarn med ”rikliga resurser” i hemmet medan arbetarbarn och barn till lägre tjänstemän stod för de övriga kategorierna.

Vi undersökte om elevernas självkänsla förändrades som resultat av mål- och tidsstyrningen. Vi mätte kapacitetsupplevelse (”self-efficacy”, Bandura, 1997), dvs. en specifik självkänsla för vad man klarar och inte klarar av. Förutsatt att man känner till området man ska prestera på, så är de flesta ganska bra på att förutsäga hur de ska lyckas. Det är dessutom bra att ha en god självkänsla av detta slag. Då anstränger man sig mera och tycker att det är roligare. Kapacitetsupplevelsen gällde tidshantering, formulering av mål och bedömning av sina prestationer. Vi mätte också elevernas kulturella kapital, dvs. hur mycket föräldrarna diskuterar med barnen om ”samhälls- eller miljöfrågor” och ”böcker, filmer eller tv-program” samt ”vad du ska göra i framtiden”.

Alla olikheter till trots, så är variablerna inte så långt från dem Österlind arbetat med. Skillnader ligger förstås i metoden och i att hon hade 49 elever i årskurs 4–6 och vi 437 i årskurs 5 fördelade på tretton skolor. Vi fann, liksom Österlind, att kulturellt kapital spelar roll för självregleringen – i vårt fall hur mycket man tycker sig klara denna. Om man sätter kravet på kapacitetsupplevelse högt (eventuellt analogt till frihetligt förhållningssätt) och delar in eleverna efter kulturellt kapital i tre grupper, så skiljer sig tilltron till sin förmåga att styra sitt skolarbete så, att 35 procent är positiva i gruppen med lägst kulturellt kapital, 47 procent i mellangrupp-

pen och 67 procent är positiva i gruppen med mest kapital (kategorisering och analys, se Hansen & Lander, 2005). Motsvarande värden för årskurs 8 på samma skolor (767 elever) är 19, 24 samt 36 procent positiva. Kapacitetsupplevelsen är alltså betydligt lägre bland högstadieeleverna, men vi ser att andelen positiva elever med det bästa kulturella kapitalet i båda fallen är ungefär dubbelt så många som andelen positiva med det sämsta kapitalet.

Vad hände sedan i årskurs 6 resp. 9, dvs. efter ett års övning i självreglering? Övningen mättes med frågor om hur mycket man hanterade tiden själv (fördela arbetstid själva, lära sig planera tiden) och målen (diskutera varför och hur man lär sig och hur man förstår målen), och hur noga lärarna bedömde elevens arbete och förklarade hur de gjorde då. Med strukturell ekvationsmodellering togs standardiserade totala effekter fram.

Mera övning i självreglering gav effekter som högre kapacitetsupplevelse för självreglering. Men intressant är att ju mera övning eleverna hade desto bättre uppfattade de även undervisningens allmänna kvalitet. Kvalitetsmättet handlar om hur lärarna upprätthåller ordning, förklarar och ger stöd i svårigheter, lyssnar på elever och värnar bra sociala relationer. Kvaliteten inverkade också på förändringen i kapacitetsupplevelsen och med ännu större effekt än övningen i självreglering. Håller vi oss ändå till den senare så kan vi med en etablerad, fast omstridd, vetenskaplig konvention ("effect size", Cohen, 1988) säga att effekten för de yngre eleverna var drygt "medelstor" och för de äldre något mer än "liten, men klart tydlig". Dessa värden uppnås under kontroll av kulturellt kapital, kön, ålder, etnicitet samt tidigare skolmotivation och kapacitetsupplevelse i årskurs 5 respektive 8. Kulturellt kapital betyder mindre än övningseffekten för förändringen i kapacitetsupplevelse för de yngre eleverna, men mera än övningseffekten för de äldre. Den sociala bakgrunden slår alltså igenom betydligt mera för självtilliten på högstadiet.

Ytterligare en förklaring till den mindre effekten för högstadieeleverna kan man få genom att införa en variabel från lärarenkäten, som indikerar lärlagens uppfattning om försöksaktiviteten (vilket inte förändrar de övriga värdena särskilt mycket). Då visar det sig att en medelhög aktivitet ger bättre effekter på de äldre elevernas kapacitetsupplevelse än en hög (båda jämfört med låg aktivitet). Vi tror att högstadieelevernas övning varit mindre systematisk än mellanstadieelevernas, bl.a. därför att vi sett

att eleverna i högstadielklasserna mera ägnat sig åt tidsstyrningen medan de yngre elevernas övning i högre grad både gällt tids- och målstyrning. De båda styrningsformerna bör nog gå i takt, vilket den högsta försöksaktiviteten på dessa högstadieskolor eventuellt inte hann med. En tvånivåanalys av detta slag visar också att hela klasser förändras systematiskt i de yngre åldrarna, men inte i de äldre.

En annan studie i samma utvärdering har låtit lärare på 123 skolor bedöma högstadieelevernas förmåga till självreglering i arbetet ”med hänsyn till deras ålder”. Ju högre försöksaktivitet skolorna visade desto bättre blev bedömningen av självreglering och desto bättre betyg har eleverna också fått (meritvärdet i nian). Föräldrarnas utbildningsbakgrund är under kontroll i denna tvånivåanalys av skolskillnader. Skillnaderna i föräldrautbildning är visserligen viktigare än förmågan till självreglering, men effekten av den senare är ändå betydande. Detta leder emellertid inte till att betygsnivån förändras systematiskt för skolorna mellan årskurs 8 och 9, inte heller förändras betygsnivån för individerna i det mindre urvalet av skolor. Lärarna på skolor med högre försöksaktivitet väger alltså in självregleringen i betygsgivningen, men över ett år rubbar det inte den rangordning i kunskapsnivå som eleverna tilldelats i åttan.

Från många håll har vi hört att elever med svårigheter i skolarbetet kommer att få särskilda problem med en friare självreglering av försökets art. Vi intervjuade speciallärare och specialpedagoger på alla tretton skolorna (22 st) och bad dem redogöra för vilka krav mål- och tidshanteringen ställer på elever i svårigheter (Hansen, 2004). Lärarna såg både möjligheter och problem. Mycket ”eget arbete” gör det lättare för dem att arbeta direkt med elever i samma klassrum som alla andra och eleverna kan få tid för uppgifterna mera efter behov. Problemen ligger i att elever i svårigheter sämre klarar den lösare strukturen i mål- och tidshanteringen. De har svårare att överblicka veckornas och arbetsdagarnas tidshorisonter, deras uthållighet ställs på högre prov när lärarstödet ibland glesas ut under ”eget arbete” (som särskilt händer på högstadiet) och de har svårare att förstå innebörden av mål. Den extra tiden satsas mest på ämnen som de har svårt för och därigenom blir skoldagen mera monoton. Å andra sidan gynnas de särskilt av en tät och förtroendefull relation till mentorn och då kan teknologin med planeringsböcker ge en bra struktur. Elever i svårigheter behöver särskild ledning i denna teknologi, men en något oroande iakttagelse var

att speciallärare och specialpedagoger sällan drogs in i den övergripande planeringen av försöken på de tretton skolorna.

Björkskolans har således (tillsammans med partners i utvecklingsarbetet) i sin modell smält samman aspekter från olika håll: vissa delar från montessoripedagogik (framförallt rikedomerna på material och uppgifter), andra från utbildningsteknologin (härledningen och uppföljningen av mer specifika mål) och några delar kvalitetstänkande av industriellt snitt (organisationen). Den nya lokala diskursordningen och praktiken framhäver standardisering samt gemensam och enskild självdisciplinering i både lärares och elevers arbete. På tretton undersökta skolor har mera systematiska försök av Björkskolans typ lett till betydande förbättringar i mellanstadieelevernas bedömning av undervisningens kvalitet och i deras kapacitetsupplevelse för självreglering. Om inte annat visar detta att eleverna varit med på noterna. För samma skolors högstadieelever är resultaten bara delvis positiva, bl.a. på grund av att den modifierande effekten av elevernas kulturella kapital är större hos de äldre eleverna, men det verkar också som att högstadieklasserna främst har arbetat med tidsstyrning medan mellanstadieklasserna bättre integrerat tids- och målstyrning.

Litteratur

- Alm, F. (2005). Schemats roll i en skola utan timplan. Artikel i *SOU 2005:102*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bergman, B. & Klefsjö, B. (1995). *Kvalitet från behov till användning*. Lund: Studentlitteratur.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Deleryd, M., Garvare, R., Hellsten, U. & Klefsjö, B. (1999). Possibilities, obstacles and tools for implementing TQM in small and medium-sized enterprises. I Edvardsson & Gustavsson (Eds.) *The Nordic school of quality management*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansen, M. (2004). *Struktur och målmedvetenhet. Konsekvenser för elever i svårigheter när den nationella timplanen tas bort. Intervjuer med ansvariga lärare på tretton skolor*. Arbetsrapport. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Oktober.
- Hansen, M. & Lander, R. (2005). *Effekter i försök med timplanen på grund-*

- skolan. Slutrapport till regeringens timplannedelegation. Rapport 2005:14* från institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Kristiansson, M. (2005). En skola utan timplan i mötet med skolpolitik och skolpraktik. I *SOU 2005:102*.
- Lander, R. (2005). *Björkskolans utveckling av instrument och organisation inom timplane försöket*. Arbetsrapport. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Skarin, A. (2003). *Praktiskt kvalitetsarbete i klassrum och skola*. Stockholm: Gothia.
- SOU 2005:101. *Utan timplan – för målinriktat lärande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2005:102. *Utan timplan – forskning och utvärdering*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Westlund, I. (2004). *Läxberättelser – läxor som tid och uppgift*. Rapport från institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.
- Westlund, I. (2005). Tid, mål och lärande utan timplan. Artikel i *SOU 2005:102*.
- Zetterström, A. (2003). *Att arbeta med IUP. Individuella utvecklingsplaner och portfolio för förskolan och skolan*. Stockholm: Gothia.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Diss. Acta Universitatis Upsaliensis.

Repertoarer för att visa upp sig

ROLF LANDER

De senaste 15–20 åren har vi sett ett ökande intresse för metoder där elever och lärare demonstrerar och dokumenterar lärandet och den personliga utvecklingen på ett sätt som går långt utöver vad man tidigare ansåg nödvändigt. Lärar- och elevrepertoarer förändras.

En del av förändringen är att själva arbetet och framvisandet av prestationer sker på ett mycket mer personifierat och uttrycksfullt sätt, ja, på ett sätt som tidigare mest skedde inom praktiskt-estetiska ämnen. Uppsatser har tradition, men den s.k. fria skrivningen stimulerar barnen att uttrycka egna känslor och tankar mycket mera än förr. Storyline, en metod där barnen skapar en berättelse med sig själva som medagerande och därvid integrerar innehåll från olika ämnen, har blivit populär. Drama och värderingsövningar används för att bearbeta konflikter och stärka självkänsla och empatisk förmåga. Här påstås inte alls att dessa arbetssätt tagit över klassrummen, men inom skolor med utvecklingsintresse var trenden på full gång i början av 1990-talet (Lander, 1994) och har sedan dess fortsatt.

En annan del av förändringen är att den formella dokumentationen som underlag för värde-

ring och bedömning har ökat kraftigt. Tidigare bestod den främst av betyg (mycket tätare än nu), medan av läraren rättade prov och arbetsböcker saknade formell status. Betygen måste nu kompletteras med andra instrument, av vilka de viktigaste är åtgärdsprogram, som ska upprättas närhelst enskilda elever får stora svårigheter i skolan, samt individuella utvecklingsplaner, som gäller alla elever och ska användas kontinuerligt under elevens tid i skolan. Båda förutsätter samtal med eleven och föräldrarna. Utvecklingssamtalet, som ska hållas minst en gång i halvåret, är tänkt att ha den individuella utvecklingsplanen och eventuella åtgärdsprogram som redskap. Åtgärdsprogram infördes 1980 och individuella utvecklingsplaner blev obligatoriska på grundskolan från och med 2006 (gymnasiet har gått lite före). Utvecklingssamtal innebar från 1994 stärkta ambitioner för det som tidigare kallades kvartsamtal.

Många skolor har gått före i användningen av individuella utvecklingsplaner och det finns nu flera varianter i bruk. Dessutom finns något man kan kalla hjälpverktyg till dem. Ett sådant är loggboken med varianterna planeringsbok, målbok, reflektionsbok m.fl. Typiskt för dem är att eleverna skriver ner relativt kortsiktiga mål för arbetet och (vanligen) en gång i veckan utvärderar veckans arbete och skriver något om hur deras ambitioner utvecklas. Arbetet med de nedskrivna målen kan vara stommen i det mesta man gör eller inplacerat på avgränsade schematider. Ett annat hjälpverktyg kallas målstegar, målsnurror, målträd m.m. I dem har de nationella kursplanemålen brutits ned ytterligare av skolans lärare, och eleven kan efterhand pricka av hur långt han eller hon kommit i raden av mål som man arbetar mot. Ett tredje hjälpverktyg är portfolion dvs. att elevens arbeten sparas i fysisk eller virtuell form för att

användas som underlag för reflektion över lärandet. En effekt av all dokumentation är att eleven både ser på sig själv mera systematiskt än tidigare, men också visar upp sig för andra mera systematiskt. Innebörden i systematiken kan förstås alltid diskuteras.

Litteratur

Lander, R. (1994). Lärarrepertoarer med kvalitet. *Utbildning och demokrati*, Årgång 3, nr 1, s. 5–25.

Gåtan Seid – utvecklingssamtal som relationsdrama

GUNILLA GRANATH

”Du behöver inte se ut som om du ville försvinna från jordens yta”, säger läraren Fanny och fnissar vänligt. Seid och hans mamma, är på utvecklingssamtal i skolan. De sitter bredvid varandra i varsin skolbänk och mitt emot sitter Seids båda lärare Fanny och Robert. Seid är tolv år och går i klass sex. Skolan ligger i en av Göteborgs förorter i ett område där det bor människor från många olika länder.¹

Drygt två och en halv miljon utvecklingssamtal genomförs varje år inom det svenska skolsystemet. Sedan 1994 är utvecklingssamtal obligatoriska. I Skolverkets riktlinjer (Skolverket, 2001) för utvecklingssamtal står att det ska bygga på ömsesidighet och förtroende mellan elever, föräldrar och lärare. Samtalet ska syfta till öppna relationer och vara framtidsinriktat.

Skolan av idag är målstyrd och lever med kravet på ständig utvärdering och dokumentation. Inte bara enskilda skolor och lärare utan också elever måste lära sig att styra sig själva, utvärdera och värdera sig själva. Det är i denna terräng av ansvar, mål, individualisering och relationer som formuleringarna i Skolverkets riktlinjer för utvecklingssamtal kan/ska förstås.

Utvecklingssamtalet med Seid ska precis börja. Han hänger med huvudet och tittar ner i bänken. Hans mamma ser allvarlig och avvaktande ut. Fanny och Robert har en intervjumall som de följer. Samtalet kretsar kring

1 Kapitlet är en version av ett kapitel som senare publicerats i Granath (2008). Namnen är påhittade.

fyra teman: (i) *den personliga*, (ii) *den sociala och* (iii) *den demokratiska utvecklingen* samt slutligen (iv) *kunskapsutvecklingen*. Mallen har de fått av en speciallärare på en grannskola. Många skolor har liknande intervjumallar och de fyra teman som man i det här fallet går igenom, vilar i hög grad på formuleringar och tankar som går att återfinna i Lpo 94.

I detta samtal med och om Seid finns ett problem, eller en gåta. Seid trivs inte i skolan, säger han, men kan absolut inte förklara varför. Det är inte fel på kompisarna, inte fel på lärarna, inte fel på ämnena. Det är fel på hela skolan, säger han. Seid är duktig, en av de bästa i klassen, men han tycker att skolan är tråkig. Lärarna tycker att han har ”attityd”; en otrevlig attityd. Mamma hävdar att han trivs med ämnena, men inte med skolan.

Det blir snabbt uppenbart vilken avsikt lärarna har med samtalet. De vill få den, i deras ögon, håglösa, pratiga Seid att skärpa sig och ta sitt skolarbete på allvar. Minst lika viktigt för dem är att få Seids mor att begripa att hennes talangfulla son måste ta *sin* del av ansvaret för skolsituationen. De är tydliga och raka med det. Mamman har sitt projekt och hon är minst lika uppriktig. Hon vill framför allt diskutera varför hennes son inte trivs i skolan, men också föra fram sin kritik mot skolans, i hennes tycke, låga kunskapsnivå. Men vilket projekt har egentligen Seid? Har han ett eget eller driver han, ofrivilligt, sin mammas?

Under det sena 1900-talet växte det fram en ny diskurs om skolan. Katederundervisningen trängdes undan och eleven skulle själv ”söka sin kunskap” och ”ta ansvar för sitt lärande”. Den elevcentrerade pedagogiken ställdes emot den lärarledda som om det fanns två helt olika vägar. Som en pragmatisk lösning på den otillfredsställande dikotomin, lärarledd kontra elevcentrerad pedagogik, arbetar de flesta lärare sannolikt med både och; med en interaktiv pedagogik. Lynn Fendler (2001) kallar den formen av pedagogik för ”interaktionism” (detta ska då inte förväxlas med den interaktionism som som initierades av främst George Herbert Mead). Med interaktionistisk pedagogik avser Fendler ett socialt inriktat klassrumsarbete med lärare som lyssnar in elevers frågor och idéer, anpassar material till eleverna och handleder elevers egna arbeten. Den pedagogiken kräver lärare som kan ge en flexibel respons på elevers känslor, ord och handlingar. Den kräver i sin tur elever som är flexibla och responsiva och Fendler menar att interaktionism i sig är en disciplinär teknologi. Interaktionismens diskurs konstituerar en självteknologi vars speciella flexibilitet

är att ständigt vara ”respons-able” och ”respons-ready” (ibid). På lärar-elev-nivå konstruerar interaktionismen både en respons-able/ready lärare och en respons-able/ready elev. Å ena sidan är lärarens ord och handlingar en respons på elevernas ord och handlingar; å andra sidan tjänar lärarens inter(action) som en modell för ett önskvärt arbetssätt och för ett normalt uppförande hos eleven. Interaktionen ger eleven svar på hur hon/han ska uppnå läroplanens och lärarens förväntade resultat.

De skolverkstexter, som beskriver utvecklingssamtalets ideala anda, bär starka drag av interaktionism. Varandra, ömsesidigt, gemensamt och relationer är återkommande ord.

Ett utvecklingssamtal har en mycket bestämd tidsram. Viktiga, känsliga och ibland dramatiska saker ska avhandlas på trettio minuter. Samtalen blir ofta som koncentrerade enaktare. Konflikter, känslor, lösning och förlösning forceras fram av själva formen. Det aktuella samtalet med Seid är dramatiskt och spännande. Jag kommer att analysera det som ett relationsdrama, där den inneboende konflikten stiger fram genom kontrahenternas kommunikation, som ett strategiskt spel med makt och känslor. Det har en nästan klassisk dramaturgisk komposition med anslag, presentation, upptrappning, vändpunkt, fördjupning, ”point of no return” och slutligen förlösning och avtoning.

Det är ett drama rikt på olika temata. Här avhandlas, berörs eller utvärderas, implicit och explicit: vantrivsel, skolbyte, försäljar-kundrelation, valfrihet, disciplinproblem, konflikträdsla, att bli bortvald, ömsesidig respekt, ämneskunskap, kamratskap, mångkultur, arbetsklimat, kunskapsnivå, bedömning, lust och olust, lärar-elevrelation, elevsyn samt mor och sonrelation.

Att gestalta utvecklingssamtalets form som ett drama är självklart en metafor, men hur ska man se på dramats innehåll? Det är för det första inte riktigt självklart vem det är som har huvudrollen i dramat. Enligt rollistan borde det vara Seid, men han tycks i en mening ha en biroll i sitt eget drama. Är det Seids mamma som har huvudrollen? Är det hon som driver, som spelar med både lärarna och Seid i sin strävan efter höga studieresultat? Eller är det lärarna, som är tvungna att till varje pris inlemma också Seid i sin flock för att göra sitt arbete så bra som möjligt?

Så kan man se det, men man kan också fundera över om det är själva *utvecklingssamtalet* som har huvudrollen, att själva *formen* driver innehål-

let? Är det utvecklingssamtalens idé, en teknologi i form av frågemallar och individuella utvecklingsplaner, som konstruerar och tyglar kontrahenterna att gå mot ett förutbestämt håll? Det finns ju faktiskt ett givet mål i alla dessa samtal.

Det finns med andra ord ett script och det är det jag försöker visa. Kanske är replikerna på ett sätt redan skrivna, förloppet redan konstruerat, rollerna stående. Skulle det överhuvudtaget vara möjligt, att i naiv mening, betrakta ett utvecklingssamtal som ett verkligt öppet landskap, där man möter människor som uttalar oförutsedda repliker och går utanför det förväntade manuset? Är det verkligen *meningen* (eller möjligt) att lärarna, mamma och Seid på allvar ska utröna gåtan Seid?

Samtalet börjar med den personliga utvecklingen. Den allra första frågan är alltid: "Hur känner du dig när du kommer till skolan?" Här har vi *anslaget*. Ett anslag ska ge en stämning och känsla och det är precis vad som händer. Frågan fokuserar på hur eleverna känner sig. I dagens skola omfattas *hela* barnet, inte enbart kunskap och läxor, utan också känslor, rädslor, lust och olust, blyghet och vänskap (Popkewitz & Brennan, 1998, Rose, 1998, Fendler, 2001). På frågan hur de känner sig när de kommer till skolan svarar nästan alla elever jag lyssnat till rutinmässigt "bra" med små klanglösa torra röster. Seid svarar likadant. Fanny frågar ändå om han alltid känner så och då säger han, "nej inte alltid". Hon trycker på lite till och undrar vad det då är som kan kännas? Seid medger att han tycker att det kan "vara tråkigt". Fanny fortsätter med den andra frågan *Hur har du det i skolan?* Seid svarar med uttalat håglös ton att det är "lite sådär." I och med det vet vi att någonting sannolikt inte är som det ska. Vi misstänker också att Fanny redan vet att så är fallet och att hon nu är tvungen att ta itu med saken. *Presentationen* har avverkats. Vi är beredda på att något olustigt måste avtäckas; dramats konflikt har, stilenligt, presenterats.

Men ännu har ingen lagt korten på bordet. Deltagarna känner varandra på pulsen. Vad innebär egentligen "sådär" eller "inte alltid"? Fanny frågar artigt om det är något som *är* bra och något som *inte* är bra eller om det *alltid* bara är sådär.

Seid: Ja.

Fanny: Det är inget som är jättekul?

Seid: Nej.

Fanny: Är det något som är jättetråkigt?

Seid: Nja, det är bra.

Fanny: Ibland är det tråkigt. Hur känner du (vänd till mamma) när Seid går till skolan?

Mamma: Ja, faktiskt är det så att på sista tiden har han klagat och trivs inte. Och han vill byta skolan. Han säger att han varken trivs i klassen eller skolan.

Fanny: Um. OK.

Mamma: Och jag vet inte riktigt vad det är för orsak. Han säger att det är stökigt i skolan.

Fanny: Um.

Mamma: Och det är stökigt i klassrummet. Så han trivs inte faktiskt.

Fanny: Um.

Mamma: Vi sökte till honom förra året, han skulle flytta förra året och sen ändrade han sig.

Här börjar en tydlig *upptrappning*. Och den fortsätter när mamma berättar att de återigen har sökt till en annan skola, men ännu inte fått svar därifrån. Från att skolan har varit "sådär" är det med ens så illa ställt att Seid inte trivs alls och vill byta skola. Mamma tar initiativet och trappar upp för att visa att hon har makten att lämna en stökig skola där sonen inte trivs – om där inte sker en förändring. Fanny frågar: "Är det möjligt att ta reda på vad som är fel, så att vi kan se om det är något vi kan hjälpa till med?"

Här sker något. *Om det är något vi kan hjälpa till med*. Fanny låter plötsligt som en tjänsteman på en bank eller en försäljare på ett möbelvaruhus. Glidningen från lärar-förälderrelation till försäljar-kundrelation sker blixtnsnabbt. Jag tänker inte gå närmare in på den frågan, men ett utvecklingssamtal är de facto en utvärdering, som också kan få ekonomiska följder. Fanny förklarar dock allvarligt för Seid att "det är inget vi tittar snett på att du söker till en annan skola".

Den nya valfriheten, friheten att välja bort en skola som inte passar, är en delikat fråga att hantera för alla parter. Valfriheten som sådan ifrågasätts inte, den är för givettagen i dagens skola. Möjligen är valfriheten en "helig ko" därför att den speglar en dimension av skolans individualiseringspolicy (jfr./se Naeslund, 2001). Att som lärare ifrågasätta den, skulle vara att ifrågasätta den andra partens omdöme, kanske integritet. Ifrågasättandet skulle dessutom försätta eleven i en hopplös konfliktsituation där han eller hon riskerar att bli ett slagträ i en dragkamp mellan lärare och för-

äldrar. Denna risk kan man ana även när lärarna uppträder oklanderligt. Rätten att välja kan innebära frihet, kanske befrielse för vissa elever, men kanske samtidigt att några elever och föräldrar gång på gång kan välja att välja bort. Gång på gång kan de välja att hellre fly än illa fåkta, att aldrig rida ut stormen.

I dramaturgiska sammanhang brukar man tala om ”plantering”. Något sker eller uttalas i förbigående på ett tidigt stadium i filmen för att senare få en avgörande betydelse för historien. Åskådaren ska minnas, lägga ihop två och två och gärna få en liten aha-upplevelse. Stycket här ovan om att byta skola är en plantering. Men en plantering är mer än en dramatisk konstruktion. Seids mamma prövar att spela ut ”valfrihetskortet”, men väntar med att visa hela sin färg för att först se hur landet ligger. I sinom tid kommer hon att få veta hur hennes kort faller ut.

Här sitter Fanny och Robert, som arbetar stenhårt för att få klassen att fungera, för att få Seid att skärpa sig, men plötsligt är det inte längre det som gäller, plötsligt är de bortvalda. Orättvist eller ej, faktum kvarstår att Seid och hans mamma tycks föredra att Seid går i en annan skola än att han stannar hos dem. Hur går parterna vidare i denna brydsamma situation? Båda parter är ju medvetna om att samtalet inte kan avslutas med detta. Det *måste* resultera i någon form av kontrakt (utvecklingsplanen), en överenskommelse som ska vara ömsesidig. Dramat följer sitt förlopp. Aktörerna uttalar de repliker som dramat har givit dem. Fanny och Seids mamma bedyrar sålunda varandra sin respekt. Som två japanska affärsmän, obenäga att förlora ansiktet, försöker de så gott det går att mildra den genanta situation som uppstått.

Fanny: Vi har full respekt för det och man får välja precis som man känner.

Mamma: Um.

Fanny: Men vi vill göra det så bra som det går här.

Mamma: Ja, det är klart. Det är viktigt att man trivs både med lärare och med klasskamrater.

Fanny: Um.

Mamma: Annars kan man inte fortsätta framåt.

Fanny: Nej, precis och det är ju det.

Mamma: Nej, det är synd att man går i skolan och inte trivs i skolan.

Fanny: Absolut.

Den här delen av samtalet avslutas med att mamma säger: ”Och jag vet att han är duktig och jag vet att det inte är ämnena som han inte trivs med. Han klarar allting och vi jobbar med honom och han gör läxan i fem minuter och vi förhör honom så han kan. Det är inte ämnena han inte trivs med.”

Fanny: Um. Då får vi se om vi kan hitta någonting så att vi kan göra det bättre för dig den sista tiden på terminen.

Seid: Um.

Här arbetar parterna hårt för att inte förstöra sin ”ömsesidighet” och ”gemenskap”. Under temat *Social utveckling* är mamma i det närmaste lyrisk över Seids kamrater. De träffas varenda dag, trivs jättebra med varandra, chattar med varandra och sover över hos varandra. Under samma tema avhandlas hur man arbetar i klassrummet. Seid medger att han nog arbetar bättre på egen hand än i grupp då han ofta pratar för mycket. Samtalet löper på ganska obehindrat.

Hittills har Seids mamma haft en form av övertag. Lärarna har tagit det varligt och vilat på hanen. Kritiken från mamma har hanterats balanserat och det känns som om parterna för ögonblicket är på säker mark. Slutligen kommer de fram till temat *Kunskapsutveckling*. Här brukar Fanny fråga om eleverna vet *hur* de lär sig. De flesta elever jag lyssnat på brukar gå bet på den frågan. Seid säger att han lär sig genom att lyssna och titta. Fanny undrar, så som hon brukar och enligt frågemallen, om mamma i sin tur vet hur Seid lär sig i skolan. Hon svarar nej, men eftersom samtalet nu handlar om kunskap tar hon tillfället i akt. Hon deklarerar med ganska skarp röst att hon är ”verkligt missnöjd med kunskapsnivån på denna skola”. Hon jämför med en annan skola där Seid och hon var på studiebesök.

Fanny: Um. Du tycker att han lär sig för lite?

Mamma: Ja. Det tycker jag. Så när han besökte en femte klass märkte han att dom kan mer än dom i sjätte.

Fanny: För låg nivå, tycker du.

Mamma: Ja.

Fanny: Um.

Mamma: Varför har dom andra i skolans femte klass gått framåt mer än här?

Fanny: Um.

Här sker ytterligare ”upptrappning”. Seid är alldeles tyst. Lärarna lyssnar mestadels och låter artigt inkännande. Robert som hittills suttit tyst går nu in i samtalet.

Robert: Är det något speciellt ämne du tänker på? Eller vad tänker du på?

Mamma: Alla ämnen.

Robert: Alla ämnen?

Fanny: Ja, det är svårt för oss att bemöta för jag vet inte riktigt...

Robert: Jag har ju svårt att se att det skulle vara så, för i allmänhet så har ju lärarna en viss bok som man har i skolan, det är ju det vanliga. Det måste man inte, men dom flesta skolor har ju samma bok eller en liknande bok.

Mamma: Och om jag jämför med, jag kan inte jämföra med oss i hemlandet.

Jag jämför inte, men det är väldigt, väldigt lågt.

Fanny: Um.

Mamma: Jag vet inte varför det är skillnad?

Fanny: Vad tycker du? Ska jag bemöta det nu eller?

Här går Robert och Fanny till attack. Tiden är knapp. Det artiga lyssnandets tid är förbi. Nu ska slöjorna dras från mammas ögon och det är dags för Seid att vakna upp. Här kommer *vändpunkten* i detta relationsdrama. Lärarna rycker åt sig initiativet och tar makten. Seid tiger still. Han sitter fortfarande mestadels och tittar ner i bänken, en orörlig liten gestalt, obenägen att delta i dramat kring honom själv. Kanske anar han redan vilka repliker han så småningom kommer att uttala.

Robert: Lite av det som mamma tar upp är ju lite av det som jag tycker är problemet med dig. Och det är ju att du inte är så pigg på att jobba så mycket och suga tag i dom bitar som vi ser att du kan. Så vi skulle ju gärna vilja se lite mer vilja från Seids håll. För att det känns som om du slarvar bort lite grann för du är ju faktiskt väldigt begåvad. Eller hur?

Seid: Hm.

Fanny: Och du tycker att det är ganska skönt att det tar fem minuter att göra läxorna? För att det är inte så att du skulle vilja lägga någon extra tid?

Seid: Nej.

All den kritik som mamma har kommit med vänds nu mot Seid och därigenom indirekt mot henne själv. Samtidigt ser Robert till att hänvisa till Seids begåvning, så att attacken uppvägs av något positivt. De fem minu-

terna med läxläsning, som mamma stolt har berättat om, blir istället förvandlade till en ironisk apostrofering av Seids ovilja att anstränga sig. Något som han dessutom, förvånansvärt modigt, vidgår. Fanny laddar om. Hon menar att man självklart kan ha olika åsikter om hur mycket eleverna lär sig, men hennes poäng är att lärarna måste möta *alla* slags elever på olika sätt. Hon förklarar att det finns elever som de gärna ger lite extra att göra, men...

Fanny: ... men vi har ju ett problem med Seid där, för han kan. Vi vet att han *kan*, men han *vill* inte. Vi lyckas inte motivera honom tillräckligt. Stämmer det Seid?

Seid: Ja.

Fanny: Stämmer det som jag säger?

Seid: Ja, men bara med vissa ämnen.

Fannys och Roberts strategi går ut på att få mamma att begripa, att den höga nivå som hon efterlyser, skulle vara fullt möjlig att nå om Seid ansträngde sig aldrig så lite. Den låga nivån beror inte främst på dem eller skolan. Den beror på att Seid inte vill. De matar mamma och Seid med lika delar beröm och klander. Dessutom bäddar de in en klädsam självkritik i sin ganska tuffa attack: ”Vi lyckas inte motivera Seid.”

Slaget om Seid är i full gång. Ska man vinna honom är det förmodligen nödvändigt att först vinna över mamma på sin sida. Från och med detta tar den så kallade *fördjupningen* vid. I ett utvecklingssamtal är lärarna mer eller mindre tvingade att komma fram till en bra lösning. De är också tvingade att upprätthålla en rimlig relation till Seids mor. Utvecklingssamtalets dramatiska form driver med andra ord parterna att fördjupa och komma fram till en rimlig lösning. Robert och Fanny jobbar växelvis med att visa *vad* de gör, *hur* de jobbar och växelvis med att visa att deras seriösa arbetssätt negligeras eller nonchaleras av Seid.

Robert: Då kanske du mer väljer lättsamma saker som att sitta och prata med kompisar eller inte jobba på så bra. Eller vad säger du om det?

Fanny: Du får svara Seid. Du får säga vad du tycker, för nu känns det som om vi bara sitter och säger dumma saker till dig. Och det vill vi inte göra. Det är meningen att vi ska ta med hur du upplever det. Tycker du att du pratar bort mycket i skolan?

Seid: Ibland.

Lärarna varvar bekräftelse av Seid med kritik som paras med blikkande självkritik. Fanny berättar att Seid är jätteduktig i matte, men att matte-läraren också tycker att Seid är okoncentrerad och pratig.

Mamma: Jag sitter med honom varje dag. Hjälper honom med läxa och med matte.

Fanny: Ja. Det är fantastiskt alltså.

Mamma: Han ligger väldigt...ja, jag kan inte jämföra med andra, men när jag tänker att han går sjätte klass och det är bara tre år kvar tills han ska börja i gymnasiet.

Fanny: Jag tror i och för sig inte att du ska vara orolig för det.

Seid är alltså tolv år. Han har inte ens börjat på högstadiet och hans mor börjar redan oroa sig för hur det ska gå för honom på gymnasiet. När Fanny svarar mamma att hon inte ska vara orolig, hör jag en värme i hennes röst. Kanske bottnar mammas skarpa kritik mest av allt i oro.

Fanny: Jag har känt att det är jättesvårt och ofta är du jättearg på både mig och Robert. Jag känner att du tycker att vi är jättejobbiga och inte förstår och vi bara tjarar på dig.

Seid: Um.

Fanny: Eller hur?

Seid: Jah.

Fanny: Berättar du om det här hemma för mamma? Så att hon vet om det.

Känner du att du vet om? Att han är jättefrustrerad över...

Mamma: Ja, han säger när det händer sånt, problem med lärare, men jag ser att det är tråkigt, så...

Fanny: Det är jättetråkigt!

Mamma: Ja, det är tråkigt. Både för honom, för er och för hela klassrummet.

Fanny: Javisst.

Mamma: Och det är för vi vill försöka lösa det här problemet.

Fanny: Ja, precis.

Mamma: När man går till skolan om man känner, ja att han känner, jag fattar inte det faktiskt.

Fanny: Nej. Det förstår inte jag heller och där får du nästan hjälpa oss Seid.

Vad är det du skulle vilja förändra för att det skulle bli bra? För att du skulle känna att du trivdes. För du har ju uppenbarligen dina kompisar i din klass.

Seid: Um.

Fördjupningen fortsätter och behandlar nu främst orsaken till att Seid inte trivs, den gåta som lärarna och kanske också mamma försöker lösa.

Robert: Men vad är det då som...? Är det någonting annat?

Seid: Suckar. Vet inte.

Fanny: Vad tycker du att vi ska göra? Och Mattias (matteläraren) och alla andra också.

Seid: Det vet jag inte.

Fanny: Vad är det...hur skulle du vilja ha det?

Mamma: Hur ska vi göra? Du kanske inte får plats på den andra skolan och det är inte roligt om det fortsätter samma problem (se s. 42 om ”plante-ring”).

Fanny och Robert: Nej.

Här kommer *point of no return*. Plötsligt inser mamma att risken finns att det kanske inte blir någon flytt. Den omständighet som innebär att det fria valet trots allt har sina begränsningar, skulle kunna innebära att mamma blir tvungen att förhandla från en annan utgångspunkt. Hon blir tvungen att försöka att se, inte bara vad hon anser vara skolans tillkortakommanden, utan också Seids och sina egna.

Fanny: Vi måste hitta ett sätt så att Seid blir motiverad.

Robert: Vill du ha mer läxor, svårare läxor? Kanske? Ja, det kan ju vara så ibland att man vill ha fler utmaningar. Ja, höja ribban så att säga.

Paus.

Mamma: Nej, men det är viktigt och ett första steg att han trivs i skolan.

Fanny: Um. Ja, det är det som jag tror att vi måste hitta.

Mamma: Det är viktigast för honom.

Robert: Visst. Men jag upplever egentligen att du trivs.

Mamma: Läxor kan jag hjälpa till med, men om han inte trivs...

Fanny: Men vad är det du inte trivs med?

Seid: Skolan och allt.

Fanny: Skolan och allt, men kan du inte vara mer specifik?

Seid: Vet inte.

Fanny: Om du inte trivs med skolan som helhet så spelar det ju ingen roll vad vi än gör för då kommer du ju aldrig trivas ändå.

Vad är det egentligen som pågår här? Lärarna frågar och frågar. De tycks genuint engagerade, men smått desperata. De får inget gensvar. Seid kan

inte uttrycka vad som är fel, vad han vill, eller varför han inte trivs. Men mitt i samtalet säger Robert något till Seid som faktiskt går på tvärs emot hela samtalets inriktning. ”Men jag upplever egentligen att du trivs.” Det är en oväntad replik som borde ha väckt reaktioner, eftersom utgångspunkten är att Seid *inte* trivs. De ”harvar” ytterligare en stund tills Robert tar upp sin tråd igen och säger att han upplever att Seid trivs med sina kompisar. Och Seid uttalar en av sina fåtaliga hela meningar: ”Jo, jag trivs med kompisarna.”

Jag, som suttit med i klassrummet och gjort observationer några gånger i veckan under två månader, tycker också att Seid verkar trivas både med kompisar och skola. Så vad är det då som är fel?

Fanny: Jag vet inte. Jag slänger ut det här, men är det inte lite tonåring i Seid just nu?

Seid: Uhm.

Fanny: Lite obstinat och lite vill inte. Vad säger du? Känner du igen dig själv? Är det lite tonårsrevolt? Det är inte kul det här. Det är tråkigt.

Tonåring, tonårsrevolt. Det säger ingenting, men säger ändå allt. Fannys ord blir i sammanhanget förlösande. Här inträffar med andra ord *förlösningen*. Alla frågor som inte fått några svar och Seids oförmåga att förklara vad som är fel, får med ens en etikett. *Tonårsrevolt*. Allt står som i ett förklarat ljus.

Seid trivs, som sagt, men han har tråkigt. Orsaken till att han har tråkigt tillskrivs hans tonårsrevolt. Med diagnosen *tonåring* ”får” man tycka att skolan är tråkig. Man ”får” inom rimliga gränser vara lite trist och obstinat utan att det går att förklara. Att skolan faktiskt *skulle* kunna vara trist och tråkig är en möjlighet som inte prövas. Jo, den prövas, men bara i en individualiserad mening. Seids upplevelse av tråkighet prövas som en idiosynkrasi. Ska den kunna avhjälpas, är det Seid personligen som måste utmanas och ribbor som måste höjas. Man talar aldrig om ett generellt innehåll eller ett förhållningssätt, som något som skulle kunna förändras. Benämningen tonårsrevolt fungerar i detta sammanhang både som en förklaring till och som en tröst för den påstådda tråkigheten. Trösten gäller möjligen både Seid och lärarna.

Idag finns en skoldiskurs som talar om ”lusten att lära”, om barnets ”naturliga nyfikenhet”, den som de flesta barn tycks ha förlorat lagom till

högstadiet. Att bedriva en skola som är tråkig är inom den rådande diskursen inte riktigt acceptabelt. Förr kunde lärare och föräldrar utan att skämmas säga till sina håglösa disciplar att ”allt kan inte vara roligt”, men det är inte längre något gångbart argument. Skolan har numera uppdraget att generera lust – lusten att lära. Skolverket har till och med bedrivit en av sina nationella inspektioner kring just *Lusten att lära*. Om samhället ska driva kravet på ett livslångt lärande får denna tanke ingen övertygande kraft om barnen tycker att lärande är trist redan på mellanstadiet.

Det finns således idag ett outtalat krav på lärarna att skolan inte får vara tråkig. Följaktligen försöker lärarna med lock och pock att få Seid att ge förslag på hur skolan skulle kunna bli roligare samt förklara varför eller på vilket sätt den är tråkig. Föga förvånande kan han inte ge något svar på dessa svåra frågor. Lusten lärs idag ut via tekniker där eleverna får redogöra för sin motivation, varför man vill, hur man reflekterar, man skriver loggbok där man beskriver sin attityd. Det har idag blivit lärares uppgift att lära barn att känna lust att lära.

Frågan är om inte lärarna idag lever med ett krav på att skolan *bör* vara rolig. Kanske kan man tala om en *disciplinering till lust* för både lärare och elever.

I en intervju jag gjort med Fanny, berättar hon att rektor ena stunden kräver att lärarna ska arbeta mycket mer projektinriktat och kreativt, för att i nästa stund bestämt hävda att lärarna i första hand måste se till att inga barn får underkänt i svenska, engelska och matematik; å ena sidan lust – å andra sidan plikt. Vilket uppdrag kommer först?

Robert: Och jag vill inte göra det som lärarna säger (föreställer Seid). Och kanske kompisarna just då vill prata mycket, för ni är ett pratglatt gäng där, va? Och som pratar lite för mycket när man inte ska prata.

Seid: Um.

Robert: Och då har man ingen lust att jobba och då struntar man i det. Eller?

Seid: Jo.

Mamma: Det är också nog en stor del.

Fanny: Kan du känna av det hemma också, att det är mycket det att man drabbar samman lite grann?

Nu när Seids ”åkomma” äntligen har fått en diagnos måste lärarna få med sig mamma. Fanny prövar ”tonårstricket”. Visst känner mamma av detta

hemma också? Jo, man märker att hon vacklar. Robert gör ett sista försök till fördjupning.

Robert: Ibland tycker jag att det verkar som om du och dina kompisar sätter igång och pratar bara för att slippa göra något. Är det så eller har jag känt fel?

Seid: Ja, jag vet inte, men när vi inte har lust att göra någonting så pratar vi.

Fanny: Um.

Robert: Men varför är det så egentligen? Egentligen vill du lära dig någonting och du är ju duktig i skolan, så.

Seid: Jag vet inte. Det blir jobbigt.

Mamma: Så ni tycker att ni inte vill jobba, usch, vad tråkigt. Men ni *måste* göra det.

Robert: Um.

Mamma: Så det är samma sak för dig som för dom andra.

Här, precis här, har Fanny och Robert till slut fått över mamma på sin sida! Äntligen har hon förstått eller är beredd att medge att Seid, dumdrigt uppriktig som han är, snackar med sina kompisar istället för att arbeta. Mamma, med ambitioner för sin son, blir upprörd och det är inte direkt svårt att inse att Seid länge varit obenägen att erkänna sitt förhållningssätt inför mamma. Idag måste både föräldrar och lärare vara beredda att drilla själen, väcka vilja och lust och mota bort en dålig attityd.

När skolans formella strukturer blir svaga och suddiga, tycks det som om andra tekniker, exempelvis utvecklingssamtal, kompensatoriskt får träda in för att för att skapa andra slags ramar (jfr. Bernstein, 1990). Ett sätt att disciplinera elever i en antiauktoritär skolmiljö tycks vara att skapa nya tekniker för detta. Den målstyrda skolan gav lärarna frihet att välja sin väg mot målen, men avkrävde istället lärarna utvärderingar och kvalitetssäkringar. En större frihet i skolarbetet (projektarbete och eget arbete) för eleverna kräver nya former av kontroll, exempelvis utvecklingssamtalet och den individuella utvecklingsplanen. Man kan anta att de nya formerna av kontroll kräver en bättre kontakt med familjerna.

Det finns tre självklara parter i det här samtalet, men en fjärde ligger där som en tyst och uppfordrande part. Det är *den individuella utvecklingsplanen*. Den kan förstås inte tala, men den får andra att tala. Den ser till att beslut tas, att tankar formuleras, att något specifikt om varje elev skrivs

ner på papper. Nu är det dags för denna fjärde spelare att ta plats i samtalet. Den visar sig emellanåt vara något av en räddande ängel, en *deus ex machina*. Den kan leda parterna ut ur frågornas och de halvkvädna svarens återvändsgränder.

Fanny: Men skulle vi kunna använda den här personliga utvecklingsplanen till att försöka jobba med din personliga och sociala utveckling, så att det blir så att du trivs i skolan?

Hon formulerar det som en inbjudan, en förfrågan. Den ömsesidighet som riktlinjerna för utvecklingssamtalet påbjuder finns inbyggd här, men finns det utrymme för att tacka nej?

Fanny: Då skulle jag vilja att du är med och bestämmer hur vi ska göra det här. Eller hur? Men då måste du bjuda till lite också. Det är inte bara så att vi kan servera så att allting blir jättebra. Vi ska till exempel tänka på att vi kan motivera Seid lite mer genom lite utmaningar, stämmer det?

Seid: Um.

Fanny: Men samtidigt måste du också bjuda till lite grann med att försöka ta emot utmaningarna. Du måste liksom *svara* oss lite. Förstår du vad jag menar.

Seid: Ja.

Fanny: På ett ungefär, eller? Helt och hållet?

Seid: Nej, jag fattar.

Fanny: Vi ska inte behöva stå med piskan över dig för att få dig att arbeta. Det är lite så ibland. Vi får verkligen: Gå och sätt dig, gå nu och sätt dig! Sitt på din plats! Prata inte! Ta av dig kepsen! Och det tycker vi är onödigt.

Seid: Um.

Det här är ord och inga visor. Planen kräver att ord kommer på pränt. I planen kan lärarna äntligen sätta ner foten och vara raka och bestämda. För lärarna kanske planen skapar det handlingsutrymme som själva samtalet inte alltid erbjuder. Fanny vänder sig till mamma och frågar vad hon tycker och hon är numera med på noterna. ”Vi är här för att hjälpa honom, men han får också ge några förslag och hjälpa oss.”

Fanny skriver i planen att skolan ska ”skapa en mer stimulerande miljö för att skapa en större motivation för Seid”. Det ska ske genom att ”ge lite

fler utmaningar ämnesmässigt”. Det har visserligen inte kommit fram några förslag om hur detta ska genomföras, men det viktiga är att parterna är överens. Det som egentligen är på pränt är det ömsesidiga förhållnings-sätt, som parterna mödosamt har arbetat sig fram till. Fanny målar upp det nya förhållningssättet, det som i Skolverkets riktlinjer kallas ”framtidso-rienterat”.

Fanny: Alltså att du ibland får hugga tag i lite andra läxor och gå på dom här lite mer analytiska frågorna, där du får använda huvudet lite. För du kan ju tänka, eller hur? Och att du ska känna en morot här, lite hunger, jag vill bli bäst.

Seid: Uhm.

Fanny: Är du med?

Seid: Ja.

Fanny: Vad säger du om det? Är du beredd att göra ett ärligt försök?

Seid: Ja.

Nu när alla är eniga och vet vad som gäller är det tydligt att lärarna slappnar av en smula och vågar vara fullständigt uppriktiga. Robert spar inte på krutet när mamma frågar om Seid är på samma nivå som sist eller om han har gått framåt.

Robert: Jag tror att jag kan svara på det och jag tycker nog att det har gått åt det sämre hållet dom senaste månaderna. Jag tycker att det var bättre i höstas, nu är det mer prat och om man säger, lite mer otrevliga svar när man säger till.

Fanny: Mycket mer attityd.

Robert: Ja, attityd. Ja, som tonåringar ofta är, att dom svarar lite uppkäftigt.

Det har blivit mer av det och det tror jag inte att jag är ensam om att tycka. Det är väl det jag är lite orolig för, att det går åt fel håll och att Seid inte jobbar på timmarna och då får man ett otrevligt svar istället. Då känns det som att det är svårare att ändra på det. Men uppgifter finns det ju och om man då sitter och pratar, så vill man som lärare inte få ett otrevligt svar tillbaka. Utan då ska man börja jobba med det, va? Men det har blivit mycket sämre. Och det har det ju varit några månader. Så det är inte något tillfälligt. Ibland kan man vara på dåligt humör, men det går liksom åt det hållet.

Efter den ”avhyvlingen” säger Robert för säkerhets skull att ”vi vet att Seid kan vara precis tvärtom. Han kan vara hur bra som helst”. För att verkligen visa sin goda vilja också inför mamma, framhåller Robert försiktigt att de arbetat för mycket med glosor och lite för lite med hela meningar på engelsklektionerna.

Mamma. Ja, vi ser ju bara dom här glosorna som han får. Inget mer. Ingen bok, ingen mening, så vi *vet* inte vad han läser i skolan.

Robert: ... Nu har ju du full pott varje gång. Sist var du bäst i klassen, om man får säga så. Det är väl härligt?

Seid: Ja?

Robert: Men det kanske är lite för enkelt?

Seid: Thihi.

Robert: Jag lovar att höja ribban lite.

Fanny: Um.

Nu har stämningen lättat så att parterna till och med kan försöka sig på ett och annat litet skämt och Seid fnissar faktiskt till. Men Fanny vill tydligen inte riktigt avsluta samtalet i humorns tecken. Hon relaterar några av de andra lärarnas kommentarer. Seid kan arbeta mycket bra, men är ofta okoncentrerad och alltför lekfull, men inte bara det.

Fanny: Du trotsar. Vet du vad trotsig är?

Robert: Det är lite det vi känner. Du skulle gärna vilja jobba, men hellre så trotsar du.

Mamma: Ja, det är viktigt att du koncentrerar dig. Han gör läxor och tittar på TV och gör det och det.

Avtoningen tecknas inte i några glättiga färger, inte heller i dystra. Detta är de strama förväntningarnas avrundning, en avtoning anpassad för ett drama med öppet slut, vilket ju är helt korrekt.

Fanny: Visst. Det är ju så Seid att du har ganska lätt för dig. Att få in en läxa för dig tar inte så mycket tid. Och då blir man lite, att då är det så enkelt.

Mamma. Um.

Fanny: Men det håller kanske inte hela vägen. Ska vi bestämma en ny tid? Är den här tiden en bra tid?

Mamma. Ja, den är bra. Jag har några dagar som jag är ledig.

Fanny: 30 maj?

Mamma. Um. 16.30.

Fanny: Och stämman av lite grann hur det har gått och hur det känns för Seid, så att vi kan få lite ordning på det här. Och till dess så vill *vi* att vi ska se en skillnad på hur du jobbar i klassrummet ... OK. Och *du* ska märka en skillnad att det finns, äh, mer att hugga tag i.

Seid: Um.

Fanny: Är det OK?

Seid: Ja.

Fanny: Ska vi bryta här då? Vad säger mamma? Är det bra?

Mamma. Jaadå.

Nästa akt bokas in redan nu för kontroll. Seid ska veta att inget lämnas åt slumpen. När vi nu enligt Deleuze (1992) lämnat disciplinsamhället och trätt in i kontrollsamhället blir de kontinuerliga kontrollerna allt mer frekventa (det är framför allt det som skiljer de två stadierna åt). I skolan innebär det många små test, skrivningar, inlämningar istället för en stor examen eller slutskrivning vid terminens slut. Och en oändlig räkka av utvecklingssamtal. Den ena kontrollen eller utvärderingen följer på den andra. Kontrollsamhället erbjuder ingen möjlighet till avslut. Projekt, utbildningar och examina blir aldrig kompletta. Du kan alltid fortbilda dig – lärandet är livslångt. Liksom lusten.

Och Seids gåta? Den finns inte. Seids gåta är en nödvändig konstruktion, som själva utvecklingssamtalets lyckliga utgång är beroende av. Fångar som sitter i fängelse kan säkert trivas med både plitarna, maten, cellen och vissa kompisar, men de tycker ändå att det är trist att sitta på kåken. Det är inget gåtfullt med det. Förr var skolan ett privilegium, en frivillig plikt för ett fåtal. Idag är den ett obligatorium där lusten är plikten, vilket vi bland annat kan märka då till och med Skolverket (2003) har rubricerat en av sina nationella kvalitetsgranskningar *Lusten att lära*. Om Seid inte har lust, har en dålig attityd och är pratig måste ett godtagbart svar och en lösning på Seids olust konstrueras. Och parterna måste vara överens om hans medicin. ”Och du ska känna en morot här, lite hunger, jag vill bli bäst. Vi ska ge Seid lite mer att bita i”, säger lärarna förföriskt till en Seid som knappast har uttryckt någon hunger efter morötter. Det är snarare mamma som knappar på Seids morot.

”*Vi* ska märka en skillnad på hur du jobbar i klassrummet. Och *du* ska

märka att det finns mer att hugga tag i.” Elever och lärare som responsible/ready. De har mamma med sig. Seid har inget val, men behöver inte känna sig förödmjukad. Han har klandrats, men smickrats. Alla har sagt sina givna repliker och dramats utgång var väl mer eller mindre given.

Litteratur

- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control*. Volume IV. London and New York: Routledge.
- Deleuze, G. (1992). Postscript on the societies of control. I G. Deleuze, D. Joselit, C. Casarino, S. Kasher & A. Lant, *October 59: Winter 1992*. 3–7. Cambridge, MA. MIT Press.
- Fendler, L. (2001). Educating Flexible Souls. The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction. I K. Hultqvist & G. Dahlberg (Eds.). *Governing the Child in the New Millennium*. London: Routledge Falmer.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. (Diss). Göteborg studies in educational sciences 263. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Næslund, L. (2001). *Att organisera pedagogisk frihet: Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*. Läspedagogiska institutet EMIR, rapport nr 5, Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Popkewitz, T. & Brennan, M. (1998). Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. I T. Popkewitz & M. Brennan (Eds.): *Foucault's Challenge: discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teachers College Press.
- Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves. Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skolverket (2001). *Utvecklingssamtal och skriftlig information: kommentarer*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2003). *Lusten att lära: med fokus på matematik: nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002*. Stockholm: Fritzes.

First main paragraph of text, starting with a faint opening word.

Second main paragraph of text, continuing the narrative.

Third main paragraph of text, detailing further information.

Fourth main paragraph of text, providing additional context.

Fifth main paragraph of text, discussing related aspects.

Sixth main paragraph of text, exploring another dimension.

Seventh main paragraph of text, concluding a section.

Eighth main paragraph of text, summarizing key points.

Ninth main paragraph of text, providing final remarks.

Tenth main paragraph of text, ending the document.

Betyg – samlingspunkt för alla slags problem

ROLF LANDER

”Betygssättningen torde vara skolans mest diskuterade fråga”, skrev Sixten Marklund (1987) för cirka 20 år sedan. Han fortsatte: ”Debatten förbistras lätt av att man talar förbi varann. Ska skolan alls ge betyg /.../? Ska betygen avse enbart kunskaper eller ska även sådant som arbetssätt, anpassning och kreativitet bedömas? Vilken roll ska centrala prov spela för betygen? /.../ Ska alla ämnen i ett slutbetyg väga lika tungt oavsett deras timtal? /.../ Ska man kunna höja betyg genom efterprovning?” (a.a., s. 292).

Skolverket har haft en frågelåda på sin hemsida med frågor, som ofta liknar dem som ställdes för decennier sedan: ”Vilken betydelse har faktorer som närvaro, flit och ambition, läxor, lektionsarbete för betygssättningen och hur påverkar det betyget om man är stökig?... Vad är viktigast, prov eller hur man är på lektionerna? Vilken betydelse har de nationella proven för betyget? Har en elev rätt att göra om det nationella provet om eleven inte klarade det första gången?” Skolverket svarar, ofta ganska mångordigt. Det är inte lätt att sätta betyg.

Under 1900-talet har tre betygssystem använts i ungdomsskolan: Vid förra sekelskiftet introducerades absoluta bokstavsbedömningar i en sjugradig skala (C,

Bc, B, Ba, AB, a, A; dvs. från underkänd till berömlig i läroämnena. Övningsämnena samt ordning och uppförande hade andra, liknande skalor). Med grundskolan 1962 infördes det relativa betygssystemet (1–5, utan verbal precisering, men 1 räknades inte egentligen som underkänt). Betygsskalan antogs kunna fungera efter normalfördelningen, så att betyget 3 borde ges till 38 procent av eleverna och 24 respektive 7 procent åt vardera hållet för skalans övriga steg. Till stöd för betygsättningen gavs nationella s.k. centrala prov i svenska, matematik och engelska för grundskolan och för några ämnen på gymnasiet. Klassens medelvärde i betyg fick inte (t.o.m 1980) utan vidare avvika mer än 0,2 enheter från medelvärdet i proven. Trots att normalfördelningen avsåg hela landet hade man ständigt problem med synsättet att den gällde inom klasser eller skolor ("femmorna har tagit slut", citerar Marklund). Betygssystemet ansågs dessutom missgynna samarbete. Med 1994 års läroplan har vi åter en absolut betygsskala (G, VG, MVG; från godkänd till mycket väl godkänd på grundskolan; på gymnasiet finns även icke godkänd, grundskolelever kan bli utan betyg). Eleverna rangordnas alltså i princip inte vid betygsgivningen, utan alla som uppnår kunskaper motsvarande kriterierna för ett betyg får detta. Betygsättningen stöds även nu av nationella prov och av mer specifika kursplanemål än tidigare. Det finns ändå stöd för misstanken att absoluta betygssystem lättare ger systematiska skillnader i betygsättningen, och därmed större risker för betygsinflation och mindre rättsäkerhet för eleverna (Cliffordson, 2004a).

Den största svårigheten beror dock på att höga betyg är så åtråvärda för dem som eftersträvar högre utbildning och den status och de livsvillkor som kan följa med goda studieresultat, liksom att låga betyg

är så statusnedsättande och begränsande för framtida livsvillkor. Konkurrenten gör betygsättningen laddad för elever, föräldrar och lärare.

Försök har gjorts att reducera problemen med att urvalsfunktionen pressar sina konsekvenser på alla andra funktioner som betygen tänks tjäna, bl.a. att vara ett kommunikationsmedel mellan skola och föräldrar och en motivationssporre för eleverna. Högskoleprovet är en reservväg till högre studier, som man fäst sådana förhoppningar vid. Studier visar dock att det målbaserade betygssystemet, trots sina brister, är bättre på att förutsäga studieframgång i högskolan och ger större chanser för elever från mindre studievana hem (Cliffordson, 2004b).

Litteratur

- Cliffordson, C. (2004a). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9 (1), 1–14.
- Cliffordson, C. (2004b). De målrelaterade gymnasiebetygens prognosförmåga. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9 (1), 129–140.
- Marklund, S. (1987). *Skolsverige 1950–1975: Del 5. Läroplaner*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Skolans interna och externa kunskapsbedömningar

EVA FORSBERG & CHRISTIAN LUNDAHL

Elevers prestationer är grunden för skolans vanligaste resultatmätt. Utöver betyg används även diagnoser, utvecklingssamtal, kvalitetsredovisningar samt nationella och internationella utvärderingar som redskap för att bedöma eller sprida information om elevers kunskaper. Kunskapsbedömningar är alltså ett brett begrepp, som kan omfatta såväl individ-, grupp- som systemnivå. Skolor och kommuner jämför sig med andra skolor och kommuner och politiken bekymrar sig över landets resultat i internationella jämförelser. Likvärdighet och social rättvisa diskuteras utifrån elevers resultat på prov och utifrån deras betyg. Utöver summativa bedömningar, som har en sammanfattande eller kontrollerande funktion, finns också formativa bedömningar med en pedagogisk funktion. De avser att främja elevernas lärande och sker vanligen initialt eller löpande under arbetets gång (Gipps, 1994). Främst summativa, men också formativa, bedömningar används för att såväl internt som externt ordna elevernas väg genom utbildningen eller bestämma vilket behov av stöd de anses ha (Lundahl, 2006).

Den stora betydelsen av kunskapsbedömningar motiverar att vi diskuterar deras syften och sammanhang samt måttens och analysernas tillförlitlighet och användbarhet. Det här kapitlet problematiserar skolans interna och externa bedömningspraktiker över tid sedan grundskolan infördes, dvs. både lärares bedömningar av elevers prestationer och administrationens utvärderingar av skolan. Det kan man inte göra utan att överväga hur bedömningssystemet förhåller sig till läroplanen. Läroplanen definierar vad som är värt att veta och bedömningen bestämmer vad som betraktas som giltiga realiseringar av den i läroplanen fastlagda kunskaper.

pen. Pedagogisk forskning har endast i liten utsträckning intresserat sig för hur bedömningen formar läroplanens realisering (Posner, 1994). Att läroplan och bedömningssystem ibland går i otakt är uttrycket ”the assessment tail wags the curriculum dog” ett exempel på.

Kunskapsbedömningar tar form i praktiken inte bara, eller ens främst, genom olika föreskrifter eller reformanspråk, utan också via de föreställningar – eller tankefigurer – som finns i skolan som institution (Carlgrén, 2002). Med institution menas just föreställningar och normer som åtföljer etablerade och för givet tagna handlingsmönster. Vi reser i kapitlet frågan om skolans bedömningspraktiker kan förstås som epistemiska kulturer. En epistemisk kultur avser teoretiska och kunskapsproducerande gemenskaper som förenas av att de har ett gemensamt objekt som de producerar kunskap om (Knorr Cetina, 1999), i vårt fall elevers prestationer och skolans resultat. Vi börjar emellertid analysen av skolans interna och externa bedömningspraktiker utifrån de fyra läroplanerna för grundskolan, Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94, och andra bedömningar som knutits till dem.

Skolans interna bedömningspraktiker

Interna bedömningar produceras och används inom skolorna och för deras elever och föräldrar. Externa bedömningar produceras av skolmyndigheter, forskare och andra, antingen genom egna studier eller genom att utnyttja de interna bedömningarna. Här tas de interna upp i relation till frågor om läroplanernas syn på kunskap och bedömning samt skrivningar om bedömningarnas syften, användning, former och funktioner. De externa bedömningarna diskuteras senare.

FÖRÄNDRINGAR OCH LIKHETER I LJUSET AV BEDÖMNINGENS FUNKTIONER

Vid en historisk analys framstår sextiotalets läroplaner som mera lika varandra än de två senare, men det går också en tydlig klyfta mellan Lpo 94 och de föregående när det gäller kunskapsbedömningen. Samtidigt betraktades bedömning som ett centralt och värdefullt redskap för att främja lärande både före och efter 1980-talet. Lgr 80 avviker genom att kunskapsbedömningen har en betydligt mera undanskymd roll till förmån för utvärderingen av själva verksamheten. Vid den tiden fanns ett utbrett mot-

stånd mot bedömning. När Lgr 80 skrevs ansågs bedömning och betygen genom sin urvals- och sorteringsfunktion kunna stå i vägen för lärandet, som istället skulle främjas genom ett rätt bemötande av individen. Under det tidiga 2000-talet handlar det mer om att undvika excesser i bedömningen, att bedömning som sådan skulle utgöra hinder för lärande. Snarare betonas det omvända, dvs. bedömning som redskap för att främja elevers lärande. Skillnaden mellan 1980- och 2000-talets inställning kan delvis illustreras med två boktitlar: *Bemötas eller bedömas* (Rask & Wennbo, 1983) och *Att bedöma eller döma* (Skolverket, 2002).

Sett över tid utvecklades emellertid en betydligt mera komplex syn på kunskap. Utvecklingen innebär bland annat att kunskapsbegreppet vidgas och att begrepp som tidigare hölls åtskilda, t.ex. kunskaper och färdigheter, tydligare förs fram som ett sammanhållet uttryck för kunskap. Likaså betonas samspelet mellan olika kunskapsformer. Ett sociokulturellt perspektiv på lärandet avlöste med tiden ett konstruktivistiskt. Samtidigt differentierades bedömningen. Allt fler aspekter bedömdes, både elevprestationer, olika former av kunskap och skolverksamheten. Kunskaper från olika sfärer uppmärksammades, som den traditionella akademiska och den från vardagslivet. Bedömningens fokus försköts från pensum eller stoff till kunskapens kvaliteter, uttryckta som förmågor på olika nivåer. Som stöd för bedömningen av dessa utvecklades också kriterier för de skilda nivåerna.

En genomgång av läroplanerna visar både att vissa saker klart förändrats, men också att vissa saker kontinuerligt engagerat författarna till grundskolans alla läroplaner. Några utvecklingslinjer kan urskiljas över grundskolans fyra läroplaner. Som ovan nämns utvecklas en alltmer komplex kunskapssyn och bedömningen differentieras. Likaså uppfattas kunskap, lärande och bedömning alltmer som beroende av varandra. Som kommer att framgå nedan ökar också förväntningarna på lärare att kunna hantera olika tekniska redskap för bedömning, samtidigt som behovet av kunskap och vägledning i användningen av dem tilltar. Sammantaget innebär denna utveckling allt större krav på lärares professionella omdöme relaterat till bedömning som ett hantverk i yrket. Innan vi går in på detta illustrerar vi likheter och förändringar mellan läroplanerna genom att anknyta till några funktioner för bedömningen som fokuserar på att: främja lärandet, sortera/ordna eleverna och information till hem och huvudmän.

Främja lärandet

Bedömningens funktion att främja lärande fastställer man i Lgr 62, men även i följande läroplaner, i hög grad som en diagnostisk uppgift. Skillnaden ligger i bruket av diagnoserna: efter Lgr 62 leder de allt mer sällan till särskilda grupper och klasser (se om sortering/urval nedan). Bedömningen av kunskaper måste väga samman ämnenas olika delar sägs det med något olika formuleringar i alla läroplanerna. I Lgr 80 tillåts, men ingen annanstans, blockbetyg i samhälls- respektive naturorienterande ämnen.

Alla läroplanerna vill främja ett lärande som är analyserande snarare än reproducerande. Lgr 62 förväntar sig att man ska främja "intellektets skolning" (s. 13), dvs. inte minst ett kritiskt och självständigt förhållnings-sätt, även om det senare är svårare att bedöma. Lgr 69 är ännu tydligare än Lgr 62 när det gäller att varna för reproducerbara och lätt mätbara, verbalt grundade kunskaper. En allsidig utvärdering i anslutning till målen bör gälla kognitiva, manuella, emotionella, estetiska, fysiska och sociala funktioner (jfr s. 71–72). Faktakunskaper bör inte hållas isär från deras användning. Nu framhävs också det aktiva lärandet hos eleven (MAKIS = motivation, aktivitet, konkretion, individualisering och samarbete var ledord för undervisningen). Att kritiskt värdera förhållanden är också en aktivitetsform liksom förmågan att värdera sina egna prestationer. Lgr 80 uppvärderar tydligt baskunskaper och basfärdigheter, men kompletterar det med förståelsen av centrala begrepp. De aktiva arbetssätten betonas alltmer och man lägger särskilt vikt vid elevinflytande. Social fostran framstår som lika viktig, eller viktigare, än individuell fostran. Till skillnad från sextio-talets läroplaner framhåller Lgr 80 och Lpo 94 värderingars berättigande, så länge man redovisar sina källor och grunder. Kommunikationsfärdigheter och centrala begrepp är fortsatt viktiga i Lpo 94, men nu betonas också kunskapens olika former som fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet. Lpo 94 inför skillnaden mellan uppnåendemål och strävansmål samtidigt som ett kriteriebaserat mål- och kunskapsrelaterat betygssystem införs. Lpo 94 innebär på flera sätt ett nytt steg i synen på bedömning. Hit hör bland annat utvecklingen av ett mera omfattande system för bedömning, den starka betoningen av den positiva relationen mellan bedömning och lärande och synen på eleverna som aktiva deltagare i bedömningsprocessen. Ett läroplansmål är t.ex. att eleverna utvecklar sin förmåga att "själv

bedöma sina resultat och ställa egna och andras bedömningar i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (s. 16).

Sortera/ordna

Att ordna elevernas skolgång är vitalt, särskilt i Lgr 62. Användningen av diagnostiska prov kunde fylla sådana funktioner, likaså betyg och andra bedömningar. Vid bedömning av skolmognad, stöd i specialklass, observationsklass och läsklass samt vid flyttning till nästa klass måste allsidiga bedömningar av kropp, själ och sociala förhållanden vägas in tillsammans med kunskaperna, sägs det. Frågan om flyttning till nästa årskurs lyfter fram att noteringar om prestationer måste föras även i årskurser där betyg ej ges. På spel stod alltså såväl tillträdet till skolan som möjligheten att betraktas som en av de normala, som platsar i den ordinarie klassen. Dessa särskilda tillämpningar tonas sedan ner. Med Lgr 69 reduceras behovet av bedömningar för att placera elever i olika stödgrupper, eftersom man förordar s.k. samordnad specialundervisning, dvs. då eleven finns kvar i klassen och huvudsakligen får sitt stöd i den. Betygen i ordning och uppförande försvinner och det inskräps att bedömningen under inga villkor får influeras av sådana ovidkommande synpunkter (s. 101). Lgr 69 fastslår att betygen inte kan avgöra vad som är en godkänd prestation: ”Någon sådan bedömning kan inte ske, därför att begreppen godkänd och underkänd är oförenliga med den relativa betygssättningens princip” (s. 104). Med Lgr 80 reduceras betygsgivningningen till årskurs 8 och 9 och de fasta procenttalen för varje betygssteg i den normrelaterade skalan avskaffas.

Lpo 94 byter logik och tankefigur i betygssystemet. En syn på kvalitativa nivåer i förståelse avlöser en kvantitativ, dvs. varje elev kan i princip få högsta betyg. Nu skrivs det dock återigen skarpare om urvalsfunktionen. Med det nya betygssystemet betonas samtidigt godkändgränsen, även om termen underkänd bara används i gymnasiet. Med Lpo 94 dras, som nämnts, eleverna aktivt in i bedömningsprocessen. Detta öppnar för ett vidgat inflytande för eleverna (Forsberg, 2000; Carlgren, 2002). Tillsammans med ökande möjligheter att välja skola och ämnen blir eleverna ansvariga inte bara för vad de studerar och hur, utan också för vad de blir bedömda på. Den tidigare sorterande funktionen kompletteras här med en självsorterande funktion. Vi kan tala om en utveckling från selektion till elektion (Arnman, Järnek & Lindskog, 2004).

Ordnan­det av skol­gången är inte bara kortsiktigt inriktat mot hur eleverna ska klara sig läsår efter läsår, utan också hur de ska ta sig in på gymnasiet och arbetsmark­na­den. Lgr 62 understryker betygens roll som kvalifikation för anställning och som hjälp­medel vid studie- och yrkesorientering. Lgr 80 tonar dock ner denna funktion och säger att betygen sällan behö­ver användas vid övergången till gymnasiet, eftersom merparten av ”eleverna kan komma in på sina förstahandsval”. (s. 39). Med Lpo 94 måste eleverna, för att kunna välja till gymnasiet, bli godkända i engelska, matematik och svenska. Det kan tyckas som om betygens betydelse har minskat när nästan alla går i gymnasiet, men så är det inte. Att vara en bland många, som inte hade gymnasieutbildning i en tid då det fanns arbete, var varken särskilt utpekande eller något drog uppmärksamheten till sig. Att däremot inte vara godkänd (Emanuelsson, 2006) och inte erhålla tillträde till en gymnasieskola med ambitionen att vara ”en skola för alla”, och i tider när det är svårt för ungdomar att få arbete, är av större betydelse för de framtida livschanserna och identitetsutvecklingen (Lindblad, 2007). Sett ur de utslutnas perspektiv har grundskolans betyg fått ökad betydelse. Färre må omfattas av dessa konsekvenser, men deras negativa verkningar är desto större.

Information

Information har alltid varit en central aspekt av bedömningspraktiken. Från början riktade sig informationen främst till hemmen, som fick besked om elevernas prestationer genom betygen och efterhand kvartssamtal som senare blev utvecklingssamtal. När utvärdering av verksamheten med Lgr 80 betonas alltmer ges även denna en informationsinnebörd, men snarast mot skolornas huvudmän, som då fortfarande i allt väsentligt var stat och kommun.

Båda dessa aspekter – information till hem och huvudmän – skärps i samband med den förändrade styrningen av skolan under 1990-talet och den därpå följande utvecklingen. Med godkändgränsen, som reglerar elevers framtida möjligheter, blir det centralt för föräldrarna och eleverna att få kunskap om prestationsnivån. Med de ökade valmöjligheterna behöver de också kunskap om olika skolors resultat, så att de kan göra informerade val mellan skolor och utbildningar. Kravet på staten och byråkratin att samla in, sammanställa och sprida information ökar därmed. Med ökade för-

väntningar på information har också följt ett ökat krav på dokumentation. Som exempel kan nämnas underlag för utvecklingssamtal och betygsättning, individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram och kvalitetsredovisningar. Dokumentation, som förväntas rymma bland annat provresultat och betyg, ska kunna användas som underlag för politiska beslut och reformering av skolan.

Ytterligare en informationsaspekt handlar om statens information till skolan och lärarna. Å ena sidan har vi en utveckling där staten påtagligt har minskat informationen till skolan. Lpo 94 är unik genom sin ringa volym, 14 sidor, jämfört med de tidigare läroplanernas 112, 99, respektive 55 sidor (exkl. förord, kurs- och timplaner) och då ingår även målen för sameskolan, specialskolan, särskolan och träningsskolan. Nu accentueras ännu tydligare än i Lgr 80 att bedömningen ska utgå från lokala tolkningar av läroplanen. Huvudmomenten i kursplanerna har försvunnit, vilket ytterligare ökar den lokala friheten att välja innehåll. Å andra sidan har de centrala myndigheternas produktion av rådgivande, informerande och stödjande texter ökat påtagligt under senare tid.

ÖKAD TEKNOLOGISK VARIATION OCH MERA PROFESSIONELLT OMDÖME

Relationen mellan kunskapssyn och bedömning kommer också till uttryck i hur bedömningar förväntas ske och varför. Det finns en utveckling från Lgr 62 till Lpo 94, när det gäller bedömningens former och ansvaret för dem, som på ett övergripande plan kan beskrivas på följande sätt: Lärare, och till viss del också elever, förväntas idag i högre grad kunna hantera och utveckla allt fler redskap för bedömning. Detta kräver också att de kan förstå det tänkande som ligger bakom utformandet av olika redskap och de möjligheter och begränsningar som detta reser. De förväntas med andra ord att bruka dem med omdöme. Det handlar dock inte om vilket omdöme som helst. Lärare förväntas vara så väl bevandrade i det språk och de redskap som andra yrkesgrupper nyttjar för bedömning att de kan samverka med dessa på ett professionellt sätt. Redan i Lgr 62 talas det om betygskonferenser och skollära översyn av betygsättningen samt lärarnas samarbete med speciallärare och elevvårdare. Både visavi andra professionella grupper samt eleverna och föräldrarna förväntas lärare i allt högre grad kunna synliggöra, tydliggöra och argumentera för de grun-

der på vilka deras bedömningar vilar. Frågans betydelse framgår också av det ovan nämnda, ökande informationsflödet kring bedömningsfrågor från den centrala administrationen. Lärare ska inte bara veta vad som gäller, och erbjudas förtydliganden om hur detta ska förstås, utan också genom forskares texter och erfarenheter från utvecklingsarbeten få tillgång till hur frågor om bedömning kan problematiseras. Med Lgr 69 kommer anvisningar för betygsättning från skolöverstyrelsen och med Lgr 80 särskilda kommentarmaterial. Det var Lgr 80 som införde lärarlagen (då kallade arbetsenheter), men samarbetsformen tillvaratas ordentligt först i Lpo 94, som framhåller att bedömningen har sin grund i lärares kollektiva kunskapsbas. Det nya betygssystemets kvalitativa nivåer ökar kraven på lärarnas kommunikativa förmåga.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att kunskapsbedömningar, om än med olika betoning, har betraktats som redskap för att både främja och administrativt sortera och ordna elever. Bedömningar som instrument för att samla, sammanställa och sprida information om elevers prestationer har emellertid drastiskt ökat i betydelse. Till detta kommer att skolmyndigheterna visar allt större omsorg om hur bedömningen ska gå till i skolorna och förser dem med allt mera material. Om detta är en service eller en bristande tilltro till lärares professionella omdöme ska vi låta vara osagt, men det finns anledning att resa frågan. Vi återkommer till den skolinterna praktiken för bedömning, och dess relation till de skolexterna bedömningarna, efter att först ha diskuterat vad grundskolans läroplaner skriver om extern bedömning.

Skolans externa bedömningspraktiker

Extern bedömning görs, som vi nämnt, av aktörer utanför själva undervisningssituationen. Den kan använda data om individer eller om skolan. Det är framför allt i och med Lgr 69, som man börjar föra en diskussion om behovet av externa bedömningar. Här lägger vi fokus på resultatmått som produceras, och reproduceras, av lokal respektive nationell utvärdering. Förskjutningar mellan olika läroplaner syns i hur man förhåller sig till reliabilitet och validitet, dvs. hur mätsäkerhet diskuteras jämte vilka kunskapsområden de externa bedömningarna omfattar. Genom historien utspelas en svår balansgång mellan en vilja att producera kunskapsmått

och en försiktighet i användningen av de mått som går att skapa. Dilemmat är att strävan efter objektiva mått leder till begränsningar i vad som går att mäta, vilket ger en otillräcklig resultatbild i relation till läroplanernas mål. En bred resultatbild ses, å andra sidan, som för otydlig för att användas som underlag för handling; den ger inte tillräckligt klara riktlinjer.

BETYG OCH PROV SOM SKOLANS RESULTATMÅTT

Betyg har genom övergången till en mål- och resultatstyrd skola blivit ett av de mest brukade måtten i utvärderingen av skolan. Men vad är betyg resultatet av, eller mått på? Vilken innebörd har måttet haft i olika läroplaner? Det målrelaterade betygssystemet, som infördes på 1990-talet, har en lång förhistoria som delvis hänger samman med kritiken av det relativa betygssystemets negativa effekter på skolarbetet. Målrelaterade betyg föreslogs redan av en arbetsgrupp, som förberedde Lgr 69. Den skulle lösa problem, som blivit framlyfta av 1957 års skolberedning (SOU 1961:30). Betyg i varje årskurs ledde till täta prov, vilket i sin tur ledde till en ensidig undervisning inriktad mot det enkelt mätbara. Beredningen förespråkade därför en striktare och mera avgränsad betygsgivning och relativa betyg sågs som ett sätt att fokusera på endast det mest nödvändiga: att ge prognoser för studier och yrkesval samt att användas för urval (SOU 1961:30, s. 588 f). Med en krassare syn på betygen behövde effekterna på den nya skolans viktigaste uppdrag – personlighetsdanning och social fostran – inte bli så stora. Att betygen kunde hämma vissa av skolans mål ledde till restriktioner mot deras användning, men också till synen att betygen inte räckte som mått för utvärdering av skolan. I läroplanstexterna finns en diskussion som strävar efter en ökad validitet i resultatbilden.

HELLRE VALIDITET ÄN RELIABILITET

Skolöverstyrelsen noterade redan 1959 att man haft för stora förhoppningar om att dra objektiva slutsatser om enhetsskolan från jämförelser av prov och betyg. Man hade också förbisett att dessa jämförelser som bieffekt fått konserverande effekter på undervisningen: försöksklasserna hade anpassat sig efter realskolans mål och metoder för att inte verka sämre (Dahllöf, 1967, s. 72 f). Vid denna tid var det inte tal om nationella utvärderingar i senare tids mening, utan om hjälpmedel i planeringen. Detta gav ändå

positiva erfarenheter (Dahllöf, 1990) och SÖ:s ambitioner växte. Man tog, som det verkar, de negativa erfarenheterna i beaktande och var noga med att skilja på lokal och nationell utvärdering. Det fanns en tydlig ambition att inte införa fler centrala styrmedel. Under flera decennier tycks det därför ha varit enklare för staten att föreslå modeller för lokal utvärdering än att finna former för nationell utvärdering.

I Lgr 69 markeras utvärderingsambitionen för lokal nivå tydligt. I ett särskilt avsnitt framgår att utvärderingens främsta syfte är att ”klargöra om undervisningssätt och läroplaner varit väl valda och om målet varit realistiskt” (s. 71). Utvärderingen ses inte heller nödvändigtvis som ett led i betygsättningen. Läroplansförfattarna varnar för ”överdrivna krav på tillförlitliga mätningar ... Ett inslag av subjektivitet ... är ofta mindre ödesdigert än ett slopande av vissa obekväma utvärderingskrav. Mäter man enbart det lätt mätbara, reduceras skolans mål åter till väsentligen enkla kognitiva minnesfunktioner med därav följande teoretisering och faktaplugg” (s. 73). Mättekniska metoder skulle inte stå i vägen för den typ av kunskapsutveckling som läroplanen förordade: ”Svårare är det att bedöma, i vad mån eleven kan tänka självständigt och konstruktivt i anslutning till det memorerade, överblicka och kritiskt bedöma detta och använda kunskaperna för problemlösning i vidare mening” (s. 101).

Betyg var alltså inte tillräckliga för utvärderingen av skolan och utvärderingar fick inte göras med för tekniska metoder. Huvudskälet var att så litet som möjligt störa arbetet med skolans mål, som framställdes som sociala snarare än kognitiva. Trots denna försiktighet kom betyg och nationella prov till användning i nationella utvärderingar och kritiken växte mot att statens kunskaper om skolan begränsades till det enkelt mätbara. Statens kunskaper var inte valida i förhållande till läroplanen.

Innan vi går vidare kring de effekter kritiken fick, vill vi ge en beskrivning av hur provkonstruktionens organisation kan ha påverkat hur reliabilitetsfrågorna trots allt hamnade i förgrunden och präglade de kunskaper vi har fått om skolan.

RELIABILITET HAMNAR ÄNDÅ I FÖRGRUNDEN

En anledning till att det enkelt mätbara kom att användas i utvärderingar kan sökas i de nationella provens historia och hur konstruktionen av proven kom att organiseras. Man har velat likrikta betygen ända sedan de in-

fördes som urvalsinstrument från folkskolan till realskolan på 1930-talet. Man ville garantera att de elever som kom in i realskolan, och senare i gymnasiet på grundskolebetyg, höll måttet. Därför infördes betygsstödjande prov efter Frits Wigforss utredningar på 1930-talet. Likvärdigheten skulle säkerställas genom betygsekvivalering, till en början efter en normalfördelningskurva, senare efter ett riksmedelvärde. Resultatfördelningen på standardproven (motsv. nuvarande nationella prov) skulle utgöra norm för betygen. SÖ publicerade provisoriska anvisningar för standardisering av folkskolebetygen 1940. De första standardproven kom i bruk 1943. Ansvaret för provkonstruktionen lades året efter på en forskningsinstitution och detta fick konsekvenser flera år senare. 1960 års gymnasieutredning (SOU 1963:42) föreslog att studentexamen skulle ersättas med centrala prov, som skulle tillhandahållas av en central provorganisation. En sådan hamnade på SÖ:s avdelning för pedagogisk forskning och utvecklingsarbete och inte på undervisningsavdelningen (Henricson, 1987, s. 5). Därför kom proven åtminstone fram till slutet av 1970-talet att associeras mera med test- och mätforskning än med undervisning. En möjlig konsekvens, som Tor G. Hultman noterat för ämnet svenska, kan ha varit att de centrala proven under denna period mer kom att prioritera reliabilitetsaspekter än validitetsaspekter. Det blev viktigare att tillförlitligt kunna mäta det objektivt mätbara än allt det som ingick i undervisningen. I svenska, där förmågan att uttrycka sig i skrift är central, ratades länge uppsatsskrivning som centrala prov, då uppsatser ansågs för känsliga för subjektiva bedömningar (Lindblad, 1991; Román, 2006). Proven hade ju primärt tagits fram för betygsekvivalering. Denna typ av data, objektivt uppmätta resultatmått, tänkte sig SÖ kunna använda som underlag för nationella utvärderingar – om än inte i ensamt majestät (SÖ, 1987). Att trots allt det enkelt mätbara kom att överbrukas i den första nationella utvärderingen kan knytas till de etablerade organisationerna och strukturerna för konstruktion av kunskapsmätningar (Öquist, 2005).

ÅTER MOT ÖKAD VALIDITET

Under 1970-talet formas en forskning om utvärdering (Karlsson, Vestman & Andersson, 2007, s. 96 ff), som i Sverige uppmärksammar värdet av att studera processer (Dahllöf, 1967; 1971) och utveckla metoder för att fånga dem (Lundgren, 1972). Detta var implicit framskrivet i Lgr 80 och jämfört

med det kunde ambitionsnivån i SÖ:s tilltänkta utvärderingsprogram framstå som för låg. 1980 års läroplan utgick ju från den lokala arbetsplanen. Verksamheten behövde synliggöras i form av utvärdering av både produkter och processer, inte den enskilde eleven eller läraren.

”Generella resultat kan vara betydelsefulla, t.ex. att ett större antal föräldrar kommer på klassmöten och att alla elever nått en viss läsfärdighet. Men lika betydelsefullt kan det vara att konstatera att ett visst arbetssätt kommit igång och fungerar, t.ex. hobbygrupper ledda av högstadiel elever, fadderverksamhet, ett undersökande arbetssätt” (Lgr 80, s. 60 f).

Läroplanen erbjöd skolorna flera olika angreppsvinklar för konstruerandet av den lokala resultatbilden. Men på nationell nivå var det svårt att skapa utvärderingsindikatorer som kunde utmana de dominerande resultatmåtteten från prov och betyg. I en promemoria från 1987 kom SÖ med riktlinjer för en nationell utvärdering av skola och vuxenutbildning, som man skaffat sig bemyndigande från regeringen att skapa. Den enskilda skolans och kommunens utvärderingsskyldighet riktar sig framför allt till elever och föräldrar och är inte tillräckliga för att ge en nationell bild, menade SÖ. Man önskade istället ”en helhetsbild av skolans verksamhet”, som omfattar både ”yttre påverkande omständigheter, den inre verksamheten och elevernas kunskapsinhämtande och färdighetsutveckling liksom deras personlighetsutveckling”. (SÖ, 1987, s. 9). I detta fanns även en plats för de centrala proven.

SÖ:s operationalisering av ”helhetsbild” i förstudierna tillfredsställde inte kritikerna. Metoderna och resultaten blev inte, ansåg man, tillräckligt komplexa för att användas för målstyrning i ett decentraliserat system. En sådan reform var visserligen inte genomförd då, men kritiken underbyggdes av farhågor för att den inte skulle genomföras. Fortfarande var SÖ för bunden till mått på kunskaper och färdigheter och för litet intresserad av processer. Fem pedagogikprofessorer tog till orda i en då känd skrift: ”... det är av utomordentlig stor betydelse vilka syften en utvärdering får tjäna, vad som ska utvärderas och hur utvärderingen går till. Det blir uppenbart att utvärderingen inrymmer avgörande frågor om styrning och om makt och kontroll över skola och undervisning. Utvärdering kan t ex å ena sidan utvecklas till ett effektivt centralt styrinstrument som verkar stick i stäv med intentioner om en decentraliserad skola, men den kan å andra sidan

inriktas mot att ge användbart underlag i försöken att göra skolan bättre” (Dahllöf m.fl., 1989, s. 8 f).

SÖ:s utvärderingsprogram kritiserades för att vara luddigt, sakna teori-grund och inte generera data om processer. Dahllöf menade särskilt att SÖ inte lyssnade på forskning som bedrivits om utvärderingsfrågor och fann det märkligt att Sverige försummat att göra nationella utvärderingar ”trots att inget annat land kan sägas ha ägt så mycket kompetens av skolutvärderingar som Sverige” (a.a. s. 17). Den tydligaste kritiken gällde emellertid att instrumenten, som SÖ föreslog, riskerade att skicka signaler om hur staten värderar olika mål och att man då framför allt inte sänder signaler om värdet av skolans sociala och demokratiska uppdrag.

Trots kritiken kom den första nationella utvärderingen (NU92) att genomföras med endast smärre korrigeringar (Skolverket, 1993a). Den statliga skoladministrationen omorganiserades dock under samma tid, så att Skolöverstyrelsen ersattes av Skolverket och en av SÖ:s ovan nämnda kritiker blev dess första generaldirektör. En särskild utvärderings- och uppföljningsavdelning sattes upp, vars syfte var att skapa en kunskapsorganisation för informativ styrning (Pettersson & Wallin, 1995). Skolverket skulle samla in och analysera data om den svenska skolan. Kommuner och skolpersonal skulle utifrån analyserna bilda sig en uppfattning om hur de borde agera för att förbättra skolan. Skolverkets utvärderingar syftade inte till en värdering av hela systemet, utan på basis av lokala utvärderingar och nationella uppföljningar skulle problemområden kunna identifieras och leda till djupare utvärderingsstudier. En kritisk diskussion om systemet skulle successivt kunna växa fram. Den informativa styrningen skulle passa decentraliseringen genom att tillåta utveckling, reflektion, problematisering och t.o.m. kunna leda till förändring av mål (Pettersson & Wallin, 1995, s. 42). Något senare preciserades denna tanke: ”Uppföljning och utvärdering är, som vi ser det, inte främst underlag för, utan en del av, samtalet om skolan och skolans resultat” (Pettersson & Wallin, 1998, s. 76). Utvärdering sågs som det centrala medlet för kommunikation inom det decentraliserade styrsystemet. Hur skolans resultat skulle definieras, värderas och tolkas blev, enligt denna logik, frågor man skulle föra en dialog om. Dialogen skulle främst föras mellan skolan, i synnerhet var det rektors ansvar, kommunens utvärdering av sin kommunala skolplan och Skolverket som ansvarig för den nationella utvär-

deringen. Validiteten blev en fråga om deliberation mellan olika aktörer i utbildningssystemet.

Man kan se detta som ett sätt att lösa upp spänningar kring det lokala handlingsutrymmet i det decentraliserade skolsystemet. Det krävdes en viss flexibilitet kring vad som skulle mätas. Å andra sidan krävdes i samma system en rättvis resurstilldelning för att åstadkomma likvärdighet och rationell styrning, vilket talade till förmån för en striktare reliabilitet. Efter 1991 skedde en rad förskjutningar i ambitionerna för de nationella styrmedlen, så att validitetsaspekterna fick stå tillbaka.

Krav på likvärdighet återinför fokus på reliabilitet

I sina första resultatredovisningar uttalade sig Skolverket om elever och skolors resultat och om kommunernas förmåga att styra verksamheten. Däremot ställdes resultat mera sällan emot behov och krav i samhället och systemkritiska aspekter kom i skymundan. Måluppfyllelsen bedömdes alltså, men värderades inte i relation till samtida villkor i samhället. Istället riktades intresset inåt organisationen och framför allt mot kommunernas förmåga att kontrollera sig själva, den s.k. egenkontrollen (Skolverket, 1993b, 1996). Dessutom hade förhoppningarna om ett delat ansvar, och en dialog mellan stat och kommun, grusats, eftersom den kommunala utvärderingen inte kom igång (Skolverket, 1996; Nyttell, 2006).

Ambitionen om ett mera omfångsrikt resultatbegrepp varade inte så länge, utan Skolverket återgick till en mera begränsad definition: "...de kunskaper individerna uppnår genom utbildning" (Skolverket, 1996, s. 40). Detta främjade en diskussion om likvärdighet kopplad främst till elevernas prestationer och i mindre omfattning till skolans mål och förutsättningar. När sedan regeringen i sin utvecklingsplan för förskolan och skolan (Reg. skr. 1996/97: 112) argumenterar för ökad kvalitet gjorde man det utifrån iakttagelser om bristande likvärdighet i resultat och problem med skolans styrning. Regeringen förespråkade en ökad kontroll av den lokala nivån, men även mera information och inte bara om kunskaper. Det var dock kontrollen av resultaten som var det primära, utan den kan inte kvalitet och likvärdighet garanteras.

Till en början handlade de ökade kraven på resultatkontroll om att skärpa kommunernas egenkontroll. De fick i uppdrag att upprätta kva-

litetsredovisningar. Från och med 2004 samlas dessa in och redovisas i databasen SIRIS (där också nationella provresultat publiceras). Kontroll genom jämförelser kräver att resultatmått är likvärdiga, vilket man alltmer kommit fram till att de inte hade varit. Nästa steg blev således att få betyg och nationella prov mera jämförbara och därmed mera lämpade som underlag för styrning genom kontroll och offentliggörande. I regeringens utvecklingsplan 2002 (Reg.skr. 2001/02:188) fick Skolverket i uppdrag att utveckla enhetliga resultatmått och ta fram tydligare information om studieresultat i utvecklingssamtal, betyg och skriftliga omdömen. År 2003 delades Skolverket så att Myndigheten för skolutveckling avknoppades, och verksamheten blev än tydligare inriktad mot kontroll. År 2005 lades avdelningen för utvärdering på Skolverket ner och arbetet med resultaten och deras användning knöts än hårdare till uppföljning, kvalitetsredovisning, tillsyn och inspektion. Sedan dess har också flera förslag lagts, eller är under beredning, som handlar om rullande uppföljning/utvärdering av elevgruppers kunskapsutveckling, mera enhetliga och tydliga mål och mera frekventa nationella och diagnostiska prov (SOU 2007:28; jfr även Forsberg & Wallin, 2005). Visserligen gjordes en upprepning av NU92 under 2003 (Skolverket, 2005), men den utökade validiteten som staten ville uppnå med ett vidgat utvärderingsprogram har fått stryka på foten för en nationell kunskapsproduktion med det (till synes) enkelt mätbara i fokus. Argumenteringen för detta handlar framför allt om en otillfredsställande likvärdighet.

Problembilden igår och idag

Vår beskrivning av den skolinterna bedömningen har skett med utgångspunkt i grundskolans läroplaner. I skrivningarna syns såväl stabilitet som förändring. I synnerhet har vi sett återkommande argument för att kunskapens kvalitativa sida inte får glömmas bort och att mera varierade instrument och metoder därför behövs. Vikten av att läraren samverkar med andra lärare, andra yrkesgrupper och med eleverna lyfts fram. Man varnar – före Lpo 94 – för betygens negativa verkningar på arbetslust, intresse och resultat. Allt detta kan förstås som svar på svårigheterna att implementera läroplanens syn på kunskap och bedömning samt det önskade samspelet mellan dem (Marklund, 1987; Ds 1990:60; Lindberg, 2005).

Med Lpo 94 ökade komplexiteten både vad gäller synen på kunskap och systemet för bedömning. Skolverket (2000) säger sig ha underskattat detta och den kraft som behövdes för att genomföra förändringarna. Det gäller t.ex. svårigheten och tidsåtgången i att bedöma mera sammansatta mål, att nyttja kvalitativa redskap för bedömningen och problemen med att kommunicera resultaten (Annerstedt, 2002). Det brister fortfarande i lärarnas professionella behärskan av detta (Tholin, 2003; Lindberg, 2005). En risk med fasta betygskriterier är också att kursplanemål ersätts av kriterier (Carlgren, 2002). Uppnåendemålen tenderar att uppfattas som ett slags minimimål, vilket gör att skolan ställer sig ett mera begränsat uppdrag än det som finns angivet i styrdokumentet (Carlgren & Hörnqvist, 1999). Införandet av godkänt har förskjutit intresset mot de elever som är i riskzonen att inte klara gränsen. Parallella lokala kursplaner utvecklas så att en del elever erbjuds undervisning som bara tillåter dem att nå godkänt (Lindberg, 2002). Intagningsreglerna till gymnasiet har lett till vad man kallar en treämnesskola med framför allt engelska, svenska och matematik (Andersson, 2002). Till detta externa tryck på grundskolan fogas ytterligare ett: konkurrensen mellan skolorna om eleverna. I media uppmärksammas också skolornas resultat och rangordningslistor publiceras. Att det finns svårigheter innebär dock inte att allt är nattsvart. I Skolverkets attitydundersökning (2006a) sägs att en majoritet av lärarna och eleverna tycker att systemet fungerar bra och lärare tycker sig i huvudsak ha den kompetens som behövs för att bedöma elevernas kunskaper. Ändå summerar Skolverket i sin lägesbedömning (2006b) att ingen förbättring av andelen elever som nått målen har skett, att cirka hälften av de fristående skolorna hade brister avseende bedömning och betyg, att likvärdigheten brister och att åtgärder för att ta itu med bristerna ofta saknas. Man behöver "underlätta för de professionella" menar Skolverket (s. 79) och recepten är desamma vi nyss sett ovan: mera tydlighet, kontroll, informativt stöd och betyg. Det förefaller vara så att det ifråga om den skolinterna bedömningspraktiken finns en viss drift i systemet från komplexitet och differentiering mot enkelhet och kommunicerbarhet.

När det gäller den externa bedömningen har den präglats av dilemmat om hur man tillgodoser validitet respektive reliabilitet. Den inledande hållningen var att bara det som är säkert och objektivt mätbart bör bilda underlag för externa bedömningar. Detta mötte kritik för att validiteten

försumrades, enbart reliabla mått ger inte en tillräcklig bild av bredden i läroplanernas mål och bortser från processdata som kan förklara vad som sker. I början av reformperioden under 1990-talet växte kraven på en nationell utvärdering fram under hänsynstagande – åtminstone i retoriken – till kommunal självförvaltning och med respekt för lärarens förmåga att leda och kontrollera undervisningen. När den nya nationella utvärderingen intagit en plats i solen, så förpassades den emellertid snart till en mera perifer plats i skuggan av uppföljningar och kvalitetsgranskningar. Med detta följde också en förskjutning från en ambition att förklara variation med utgångspunkt i utbildningens breda samhällsuppdrag och processdata, till framtagandet av enhetliga och jämförbara resultatmått. Kontrollen av huruvida skolornas resultat är likvärdiga står i fokus. Mer svårkommunicerbara mål kodifieras enligt samma kvantitativa logik, som länge gällt för rapporteringen av betyg och nationella prov (se Skolverkets kvalitetsindikatorer).

Epistemiska kulturer, institutionell tröghet och legitimitet

En bärande princip i läroplansreformerna fram till och med 1990-talet var att inte införa en nationell utvärdering, så länge man riskerade att äventyra pedagogiska processer på lokal nivå som främjade mera svärmätta mål. Därmed har man också eftersträvat en balans mellan skolans interna och externa bedömningspraktiker. Den senare tidens utveckling låter sig dock tolkas som att byråkratiska behov av struktur och enkelhet har segrat över läroplanens pedagogiska och politiska visioner för skolan (jfr Rothstein, 1986). Medlen vanhelgar målen och därmed äventyras också utvärderingens kvalitet.

För att en utvärdering ska anses valid måste den kunna uttala sig om resultaten av läroplanens demokratiuppdrag och i sina konsekvenser inte heller stå i vägen för detta uppdrag. Detta kallar vi ideologisk validitet. En annan princip handlar om att skolan ständigt ska utvecklas och allt bättre bidra till att forma framtidens samhälle. Utvärderingar mot detta ideal bör kunna spegla de processer som ligger bakom förbättring och främjar utveckling. Vi kallar det progressiv validitet. Slutligen ska utvärderingen också spegla ämnet och dess kunskapsyn samt främja lärandet i det. Det

kallar vi ämnesvaliditet. Tillsammans utgör de tre aspekter av läroplansvaliditet. Valida resultat i denna mening är inte bara ett mål, utan en förutsättning och ett medel för skolans fortsatta utveckling. Trots att läroplan efter läroplan och utredning efter utredning hävdar att skolans resultat är mycket mera än det enkelt mätbara, så har det funnits en tendens att avgränsa sig från problemet snarare än att försöka närma sig det, alternativt har man ignorerat det som alltför anspråksfullt. Detta delvis olösta validitetsproblem fortplantas genom 1990-talet. Vår tes är att svårigheten att komma fram till valida resultat har lett fram till att läroplanen istället anpassats till de resultat som går att få fram. Trots att Skolverket under en tid organiserade sitt utvärderingsprogram för att – om än uttryckt i andra termer – åstadkomma en läroplansvalid resultatproduktion, så slog ambitionerna inte igenom på längre sikt. Hur ska man förstå de mekanismer som låter historien upprepa sig?

När historien upprepar sig trots motsatta ambitioner kan man tala om institutionell tröghet. Vad orsakar den? En förklaring kan ges i termer av symbolisk legitimitet för moderna organisationer (Meyer & Rowan, 1977). Till detta fogar vi idén om funktionell legitimitet. Moderna organisationer verkar i en specifik institutionell kontext, som rymmer myter och regler för vad som är en god organisation. Begrepp som utvärdering, urval, kostnadseffektivitet, professionalism, hierarkier kan ses som exempel på sådana myter som skapar institutionaliserade strukturer i samhället. Meyer & Rowan driver tesen att många organisationer är uppbyggda kring dessa myter snarare än runt de villkor som finns för organisationens produktion. En inte alltför djärv tanke är att tillkomsten av grundskolan som organisation kunde legitimeras genom att knyta an till olika redan etablerade föreställningar i och om det moderna samhället; exempelvis att den var möjlig att effektivisera genom löpande utvärderingar.

Men utbildning är inte en modern konstruktion. Även praktiska erfarenheter har institutionaliserats och en etablerad lärarkår har sina normer och regler. Vad händer när denna institutionaliserade överbyggnad möter den nyare, som handlar om effektivitet och utvärdering? Det är uppenbart i exemplen ovan att det varit problematiskt att hitta resultatmätt som svarar mot skolans mål eller främjar dess institutionaliserade praktiker. Likväl säger den moderna tidens myter att den måste utvärderas. Inför svårigheterna faller man lätt tillbaka till det enkelt mätbara.

Det enkelt mätbara kan man göra upp statistik över. Det ligger i synnerhet en stor symbolisk legitimitet i betygsstatistik. Men vi tror också att här finns en annan, funktionell legitimitet av stor betydelse. Statistik vill vi kalla ett snabbt språk. Det är ett entydigt språk, vilket i likhet med andra strukturella språk i skolans historia (som medicin, psykologi och på senare tid kvalitet) binder samman olika verksamma yrkesgrupper i ett gemensamt språk kring skolan (Lundahl, 2006). Snabba språk får olika aktörer att dela objekt på ett entydigt vis, vilket också innebär snabbhet i kommunikationen kring t.ex. resursfördelning. Ett snabbt språk utövar alltså ett starkt tryck mot vardagliga erfarenheter, men förmår inte fånga den vardagliga erfarenhetens komplexitet (Lundahl 2009). Den vardagliga erfarenheten hör mera samman med livsvärldar. Diskrepans mellan styrmedier, som snabba kodifierade språk och livsvärldar, tenderar att leda till legitimitetskriser (Habermas, 1975; jfr Forsberg & Lundahl, 2006).

Historiskt har kunskapsbedömningar, och deras resultatmått, tenderat att hamna i legitimitetskriser eller utformats för att undvika sådana kriser. Problemet ligger i en disharmoni mellan symbolisk och funktionell legitimitet. Kunskapsbedömningar kan få legitimitet genom att knyta an till epistemologiska värden och försanthållanden, som är förenliga både med pedagogiska och administrativa behov. De kan få symbolisk och funktionell legitimitet genom att knyta an till pedagogiska behov, men fungera sämre i relation till de administrativa. Vi menar att detta hände med Skolverkets initiala utvärderingsambitioner. Resultatbilden som dessa förmedlade var så spretig att skolan såg ostyrbar ut.

De administrativa behoven av kunskapsbedömningar fick alltså styra över hur den nationella resultatbilden skulle utformas. Det handlade dels om att mera komplexa utvärderingar har svårt att nå funktionell legitimitet, men framför allt om, tror vi, att det förenklade dessutom alltjämt har en högre symbolisk legitimitet. En anledning kan vara att den administrativa sfären sitter på betydligt mera likvida maktresurser än den pedagogiska: pengar, experter, spridningsvägar och ytterst hela det legislativa ramverket.

Denna förklaring vilar på att staten vill utöva en instrumentell eller symbolisk makt över skolan och att staten valde ett av de konkurrerande alternativen. En annan förklaring, som fördes fram i utvärderingar av Skolverkets försök med informativ styrning (Jakobsson & Sahlén

Andersson, 1995), är att det är medborgarna och skolans personal som önskat mera lättbegripliga resultatbilder. Utöver dessa förklaringar ligger det i institutionell tröghet också, att man behöver kompetens och förmåga att utveckla de redskap som kan övervinna trögheten. Om detta utvecklingsarbete går trögt är det lätt att förstå att rop höjs efter något som till synes fungerar.

Avslutningsvis vill vi resa frågan om interna och externa kunskapsbedömningar kan förstås som epistemiska kulturer. Mot bakgrund av det vi här diskuterat kan det ifrågasättas. Knorr Cetina (2001) kontrasterar epistemiska praktiker mot vanemässiga praktiker. De epistemiska praktiker utmärks av att de är kunskapscentrerade och kunskapsvaliderande och aktörerna binds samman genom att de producerar kunskap om samma objekt. Epistemiska objekt kännetecknas av sin brist på slutgiltighet, de reser ständigt nya frågor och de existerar samtidigt i flera olika varianter. En vanemässig praktik utmärks däremot av att ett mera rutiniserat och regelstyrt handlande upprepas. Redskap används som traditionen erbjuder och det finns ingen systematisk aktivt pågående reflektion över det tänkande som reglerar handlandet. Medan epistemiska praktiker söker komplicera sina uppfattningar om objektet söker den vanemässiga göra dem enklare och enhetliga. I den senare kontexten finns objekten som i slutna boxar, instängda i vår vardagliga förståelse.

Utifrån våra beskrivningar ovan är det inte helt enkelt att bestämma praktikerna för kunskapsbedömning som epistemiska eller vanemässiga. Vad vi dock kan konstatera är att det finns indikatorer, som pekar på att öppningen för reflektion kring elevernas prestationer och skolors resultat tycks ha minskat. Reduktionen av komplexitet till förmån för kommunikerbarhet, enkelhet, tydlighet och mätbarhet talar för det. Därmed ökar risken för att vi utvecklar ett steltnat, fruset och vanemässigt reglerat system för kunskapsbedömning.

Litteratur

- Andersson, Håkan (2002). Betygen i backspegeln. I Skolverket. *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Liber.
- Annerstedt, Claes (2002). Betygssättning i idrott och hälsa. I Skolverket. *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Liber.

- Arnman, Göran, Järnek, Martin & Lindskog, Erik (2004). Valfrihet – fiktion och verklighet. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. Research Reports*, 4, Uppsala universitet.
- Carlgren, Ingrid (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, Ingrid & Hörnqvist, Berit (1999). *När inget facit finns*. Stockholm: Skolverket.
- Dahllöf, Urban (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Komparativa mål- och processtudier av skolsystem 1*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, Urban (1971). *Svensk utbildningsplanering under 25 år*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahllöf, Urban (1990). Changes Within the Swedish School System and Their Effects. I A. Leschinsky & K. U. Mayer (Red.). *The Comprehensive School Experiment Revisited. Evidence from Western Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dahllöf, Urban, Franke-Wikberg, Sigbrit, Kallós, Daniel, Lundgren, Ulf P. & Wallin, Erik (1989). *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*. Stockholm: HLS förlag.
- Ds 1990.60, *Betygens effekter på undervisningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Emanuelsson, Ingemar (2006). Betyget Godkänd i en obligatorisk skola för alla. I E. Forsberg & E. Wallin (red.). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS förlag.
- Forsberg, Eva & Lundahl, Christian (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. I *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Vol. 15, nr, s. 729.
- Forsberg, Eva (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Acta Universitatis Upsalensis. Uppsala Studies in Education, 93.
- Forsberg, Eva & Wallin, Erik, red. (2006). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
- Forsberg, Eva & Wallin, Erik (2005). Skolverkets program för resultatförbättring i grundskolan – ett kontraproduktivt förslag. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg. 10, nr, 3–4, s. 300–309.
- Gipps, Caroline V. (1994). *Beyond Testing – Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
- Habermas, Jürgen (1975). *Legitimation crisis*. Boston. Beacon Press, cop.
- Henricson, Sven-Eric (1987). *Skolöverstyrelsens provverksamhet. En översikt 1965–1985*. Skolöverstyrelsen, R 87.6.

- Jacobsson, Bengt & Sahlin-Andersson, Kerstin (1995). *Skolan och det nya verket. Skildringar från styrningens och utvärderingens tidevarv*. Stockholm: Nere-nius & Santénius Förlag.
- Karlsson Vestman, Ove & Andersson, Inger M. (2007). *Pedagogisk utvärdering som styrning – En historia från präster till PISA*. Forskning i fokus, nr 35. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Knorr Cetina, Karin (1999). *Epistemic Cultures. How the sciences make knowl-edge*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Knorr Cetina, Karin (2001). Objectual practice. In Schatki, Theodore R., Knorr Cetina, Karin & von Savigny, Eike (Red.) *The Practice Turn in Contemporary Theory*. New York: Routledge.
- Lindberg, Viveka (2002). Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever. I Skolverket. *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om be-dömning och betygssättning*. Stockholm. Liber Distribution.
- Lindberg, Viveca (2005). Svensk forskning om bedömning och betyg 1990–2005. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005.1. www.upi.artisan.se
- Lindblad, Sverker (2007). On Scandinavian Welfare State Education. Social Reconstruction in between Cultural Change and Policymaking. In Forsberg, Eva Ed. (2007). *Curriculum Theory Revisited. Studies in Educational Policy and Education Philosophy*. Research Reports 10. Uppsala University.
- Lindblad, Torsten, red (1991). *Allt är relativt. Centralt utarbetade prov i svenska, matematik, engelska, franska, tyska, fysik och kemi – beskrivning, analys, för-slag*. Rapport nr 1991.03, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Lundahl, Christian (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Arbetsliv i omvandling 2006.8. Akademisk avhandling vid Uppsala universitet. Stockholm. Arbetslivsinstituet.
- Lundahl, Christian (2009). *Varför nationella prov? Framväxt, dilemman, utma-ningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Ulf P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Läroplan för grundskolan 1969*. [Lgr 69]. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stock-holm: Utbildningsförlaget.
- Läroplan för grundskolan 1980*. [Lgr 80]. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stock-holm: Liber Utbildningsförlaget.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994*. [Lpo 94]. Grundskolan. sam-eskolan, specialsolan och den obligatoriska sarskolan. Stockholm: Utbild-ningsdepartementet.

- Läroplan för grundskolan*. [Lgr 62]. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Marklund, Sixten (1987). *Skolsverige 1950–1975. Från reform till reform. Läroplaner. Del 5*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Meyer, John W. & Rowan, Brian (1977). Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony. In *The American Journal of Sociology*, Vol. 83, nr 2, s. 340–363.
- Nytell, Hans (2006). *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. En studie om statlig styrning av skolan*. Uppsala universitet. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 114.
- Pettersson, Sten & Wallin, Erik (1995). The Evaluation Programme of the Swedish National Agency for Education. I Tuijnman, Albert and Wallin, Erik (Red.) *School Research at the Crossroads*. Stockholm. Stockholm Institute of Education Press (HLS).
- Pettersson, Sten & Wallin, Erik (1998). Målstyrning och resultatansvar. I *Analys och utvärderingar 1996–97*. Skolverket. Stockholm: Liber.
- Posner, George J. (1994). The Role of Student Assessment in Curriculum Reform. I *Peabody Journal of Education*, vol. 69, no 4, Our Evolving Curriculum. Part 2, s. 91–99.
- Rask, Lena & Wennbo, Ulla (1983). *Bemötas eller bedömas*. Stockholm: Liber förlag.
- Regeringens skrivelse 1996/97.112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens skrivelse 2001/2002.188. *Utbildning för kunskap och jämlikhet*. Regeringens utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet
- Román, Henrik (2006). *Skönheten och nyttan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947–1985*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in education, 113.
- Rothstein, Bo (1986). *Den socialdemokratiska staten. Reformen och förvaltning inom svensk arbetsmarknads- och skolpolitik*. Lund: Arkiv avhandlingsserie.
- Skolverket (1993a). *Den nationella utvärderingen av grundskolan 1992*. Stockholm: Liber förlag.
- Skolverket (1993b). *Bilden av skolan 1993. Fördjupad anslagsframställning 1994/95–1996/97*. Rapport nr 32. Stockholm: Liber Förlag.
- Skolverket (1996). *Bilden av skolan 1996. Rapport nr 100*. Stockholm: Liber förlag.
- Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. Skolverkets rapport 190. Stockholm: Liber förlag.

- Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygs-sättning*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2005). *Grundskolan i blickpunkten. Sammanfattning och slutsatser från nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2006a). *Skolverkets attitydundersökning*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2006b). *Skolverkets lägesbedömning*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolöverstyrelsen (PM 1987). Innehåll i och former för en nationell utvärdering av skola och vuxenutbildning. 1987-09-11. Tryckt i sin helhet i U. Dahllöf. m.fl. (1989). *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*. s. 129-154. Stockholm: HLS förlag.
- SOU 1961:30. *Grundskolan*. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1963:42. *Ett nytt gymnasium*. Betänkande av 1960 års gymnasieutredning. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Betänkande av Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan. Stockholm: Fritzes.
- Tholin, Jörgen (2003). *En roligare dans. Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygs-kriterier för skolår åtta*. Borås: Högskolan i Borås.
- Öquist, O. (2005). Det nationella utvärderingsprogrammet av grundskolan 1989-2003 - en återblick. I Skolverket: *Grundskolans ämnen i ljuset av nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.

Utvärderingens funktioner

ROLF LANDER

Den klassiska funktionen för utvärdering är den *instrumentella*: en verksamhet granskas och värderas med syftet att underbygga beslut. I praktiken vanligare är den *informativa* funktionen: man vill veta vad som pågår även om viktiga beslut inte är i faggorna. Den *interaktiva* funktionen spelar också en viktig roll. Utvärdering ger tillfällen att umgås, utvärdering kan ske medan man utbyter åsikter. Denna tredelade typologi över funktioner föreslogs tidigt av Weiss (1979).

Förbättring ligger högt på listan över utvärderingens avsedda funktioner. Man kan skilja på utvärdering *av* förbättring, utvärdering *för* förbättring och utvärdering *som* förbättring. Förslaget kommer från Holly & Hopkins (1988). Den första bestämningen pekar på utvärderaren som sammanfattande värderar sakernas tillstånd utan att själv ta något ansvar för verksamheten, den andra på utvärderaren som vill hjälpa till och ge goda råd och den tredje på att utvärderare och de ansvariga för förbättringen kan vara samma personer. Man gör utvärderingen för sin egen skull. Ett fält för sådan utvärdering är aktionsforskning.

Inkluderad i förbättringen och den interaktiva funktionen ligger funktionen *återkoppling*, dvs. man

får genom utvärderingen reda på hur andra ser på en själv och det man gjort och därigenom påverkas ens självbild. Det är ofta en kraftfull stimulans för lärande och utveckling.

Utvärderingen kan ge underlag för *ansvarsutkrävande* gentemot mål eller regler, en funktion som blivit populärare som styrningsfilosofi på senare år.

Det finns också funktioner, vars egentliga verkan inte riktas mot den som utvärderas utan mot utvärderarens uppdragsgivare och publik. En *ritualistisk* funktion är inte ovanlig. Man gör utvärderingen för att andra kräver det, inte för att man har något ordentligt syfte med den. Man kräver själv utvärdering därför att det är ett sätt att låtsas att man har kontroll över en verksamhet.

Vedung (1991) använder termen legitimerande utvärdering för att beteckna att en beslutsfattare vill synas handlingskraftig, men egentligen inte vill göra något konkret eller åtminstone vinna tid medan utvärderingen pågår. Det kan ifrågasättas om legitimerande bara bör ha en negativ betydelse och om inte begreppet ritualistisk vore bättre för Vedungs fall. Att något är legitimt kan ju också vara en positiv sak. En *legitimerande* utvärderingsfunktion kan innebära att utvärderingen bidrar till att beslut uppfattas som legitima därför att utvärderingen varit rättvis (följt viktiga normer) och dragit fram värdefull kunskap (visat auktoritet på området). Om utvärderingen felar i sådana saker ger den däremot bristande legitimitet åt beslutet.

Utvärderingsfunktioner kan lätt samgå med varandra. Låt oss ändra på ledningsmetaforen "management-by-walking around" till "evaluation-by-walking around". Ett sådant beteende signalerar ju en interaktiv funktion, men naturligtvis informerar sig ledaren också samtidigt om läget, vilket kan ge

underlag för framtida beslut. Ledaren vinner legitimitet genom att visa sig intresserad av tankeutbytet med folket på golvet och erkänna deras synpunkters värde. Men det är klart – om detta är en fasad för att man bara vill visa upp sig och göra intryck, så är det rätt att kalla kringvandrandet en rituell utvärdering.

I nästa kapitel synas en statlig utvärderingsmetod i sömmarna – vilka funktioner verkar vara i farten där? Några av de nämnda eller någon ny?

Litteratur

- Holly, P. & Hopkins, D. (1988). Evaluation and school improvement. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 18, No 2, 221–245.
- Vedung, E. (1991). *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur
- Weiss, C. (1979). The many meanings of research utilization. I Chelimsky, E. (Red): *Program evaluation: Patterns and directions*; 203–212. Washington D.C: American Society for Public Administration.

Konsten att styra genom ett utvärderingsformulär

KARIN LUMSDEN WASS, GUN-BRITT WÄRVIK &
RITA FOSS LINDBLAD

I detta kapitel ägnar vi oss åt att analysera ett utvärderingsformulär. Det kan tyckas aningen snävt. Vad kan väl ett formulär säga som är av värde i ett större perspektiv? Om man ägnar sig åt att studera utvärderingar, är det då inte mer rimligt att studera i vilken mån de faktiskt kommer fram till något som är av värde? Och kanske mest intressant är om resultaten får konsekvenser för den verksamhet som utvärderats?

Ja, i en mening kan vi säga att vi också ägnar oss åt de två sistnämnda frågeställningarna. Vår utgångspunkt är dock att det inte går att tala om resultat eller nytta utan att först analysera de tekniker eller redskap varmed utvärderingens effekter skapas. I vårt fall handlar det om ett specifikt utvärderingsformulär och sättet på vilket det har kunnat påverka en verksamhet. Vi avser också att diskutera dess potential att verka som styrteknik inom vuxenutbildningen.

Att utvärdering är ett viktigt inslag i dagens utbildningssystem råder det inga tvivel om. Med en målrelaterad politisk styrning av offentlig förvaltning har mättekniker av olika slag blivit viktiga och vardagliga inslag för att värdera hur utfallet står sig i relation till fastställda mål. Power (1999) hävdar rent av att vårt samhälle idag kan betecknas som ett ”redovisnings-samhälle”. Kvalitets- och utvecklingsarbete som pågår inom utbildningsområdet genererar en mängd olika instrument och tekniker, bland annat olika former av utvärderingar och utvärderingsprocedurer. Ofta uppfattas dessa instrument som både neutrala, objektiva och tämligen harmlösa. Dessutom verkar det som om resultaten, åtminstone i utvärderingarnas fall, har en långt mindre tvingande kraft än vad själva bruket och använd-

ningen av utvärderingsförfarandet har. Utvärdering som legitimering är kanske den vanligaste orsaken bakom många av de utvärderingsinitiativ som görs i olika verksamheter. Vår avsikt är dock att i detta kapitel plocka isär ett utvärderingsinstrument för att se hur det konstruerats och hur det fungerar som styrnings- eller pådrivningsinstrument i sin specifika situation. Vi vill också peka på att det intressanta med detta speciella instrument är att det består av flera delar som sammantaget utstrålar en performativ kraft, dvs. en kraft som på olika sätt, och i olika utsträckning, är tvingande i sina verkningar.

Vårt exempel hämtar vi från den kommunala vuxenutbildningen under en tid då denna befann sig i en politiskt initierad förändringsfas. Genom den stora utbildningsreformen Kunskapslyftet skulle fr.o.m. den 1 juli 1997 en ny och bättre vuxenutbildning växa fram. Den förväntades tjäna såväl sysselsättningen, tillväxten samt fördelningspolitiska och utbildningspolitiska syften. Projektet var frivilligt för kommunerna, men redan från början var Sveriges samtliga kommuner med. I potten fanns 100 000 nya utbildningsplatser per år till vuxenutbildningen. Pengar som naturligtvis kommunerna i ett skede av hög arbetslöshet hade svårt att tacka nej till.

I många kommuner påbörjades ett aktivt utvecklingsarbete, som på olika sätt kunde kopplas till nationella politiska ambitioner och intentioner. Från nationellt håll var politikerna emellertid tydliga med att framhålla att utvecklingsprojektet var ett gemensamt projekt mellan stat och kommun, men det var på kommunal nivå som utvecklingsarbetet skulle drivas. Den lokala friheten beskrevs som stor och det var de lokala förutsättningarna som skulle vara styrande för den vuxenutbildning som utvecklades (Proposition, 1995/96:222).

I andra sammanhang har vi skrivit om hur organiseringen av den nya vuxenutbildningen gick till. Tekniker och redskap bidrog till att formulera en diskurs om förändring varigenom riktningen snävades in och definierades (Wass, 2004). Något facit för hur kommunerna skulle arbeta fanns emellertid inte – inte förrän Skolverket och Myndigheten för skolutveckling sammanställde en avslutande utvärdering av kommunernas arbete. I det skedet utarbetades ett antal kriterier för vad som ansågs vara ett bra respektive mindre bra utvecklingsarbete och resultatet lanserades som ”goda exempel” på hur kommuner kan och bör arbeta med att förbättra och förnya vuxenutbildningen.

Vi menar att de ”goda exemplen” och deras framtagande via utvärderingsförfarandet är ett exempel på hur staten förmår styra trots att den säger att den inte vill styra kommunernas utvecklingsarbeten. Vi ska se närmare på hur statens idéer paketerades på detta vis och blev ett led i den offentliga sektorns omstrukturering. Det var samtidigt ett led i omstruktureringen av statsmakten själv, som har paralleller i många länder.

Det goda exemplet och självreglering

När projektet Kunskslyftet avslutades år 2002, låg det på Skolverkets ansvar att genomföra en slutredovisning av satsningen. Myndigheten konstruerade för ändamålet ett omfattande utvärderingsformulär som kommunerna ombads att fylla i. Här skulle den verksamhet som bedrivits under de dryga fem åren med Kunskslyftet redovisas.

Den vid den här tidpunkten nybildade Myndigheten för skolutveckling sammanställde sedan de ifyllda formulären. Myndigheten valde i sin analys att lägga tonvikten på kommunernas redovisning av utveckling och förnyelse av verksamheten (Myndigheten för skolutveckling, 2004). I en mening handlade det då om en utvärdering, som inte var någon utvärdering i traditionell mening. Avsikten var i stället att skapa nationella riktlinjer för vuxenutbildningen genom att konstruera typmodeller eller alternativa bilder av hur vuxenutbildningen kan organiseras, och vad effekterna av detta skulle bli.

Bilderna skapades genom att kommunernas beskrivningar av sina verksamheter kategoriserades i tre typkommuner: Alfa, Beta och Gamma. Förekomsten av vissa utvalda företeelser poängsattes och ju mer utvecklat resonemanget bedömdes vara desto högre poäng fick kommunen. Det som poängsattes var kommunernas rapporteringar angående rekrytering, vägledning, pedagogisk förnyelse/flexibilitet i tid och rum samt antagning. Att det blev dessa kategorier, som kom att bli vägledande för värderingen, berodde enligt myndigheten på att de ansågs svara mot de politiska intentionerna för Kunskslyftet (framförallt prop. 1995/96: 222 och 2000/01:72). Vad som skedde var med andra ord en överföring av idéer från ett sammanhang till ett annat, och från ett språkligt uttryckssystem till ett annat.

Som mest kunde en kommun få elva poäng i skolutvecklingsmyndighetens värdering. De kommuner som fick mellan åtta och elva poäng

definierades som Alfa-kommuner, dvs. de bedömdes till stor del ha arbetat enligt intentionerna med Kunskapslyftet. Kommuner som fick mellan fyra och sju poäng definierades som Beta-kommuner, dvs. de hade till viss del arbetat enligt intentionerna. Kommuner som fick mindre än fyra poäng benämndes som Gamma-kommuner och hamnade sist på skalan.

Alfa-kommunen blir i värderingen till det goda exemplet medan Gamma-kommunen framställs som en kommun med låg ambitionsnivå och som har långt kvar till målet. Man skulle, med ledning av skolutvecklingsmyndighetens rapport, kunna beskriva de studerandes väg genom Gamma-kommunerna som att följa en utstakad linjär bana där det vid en viss tidpunkt finns en entrédörr och ett antal förformulerade utbildnings-spår att följa. Undervisningen bedrivs på traditionellt sätt i klassrum och på bestämda tider. Antalet aktörer inom kommunens vuxenutbildning är begränsat och på förhand definierat. Mot bakgrund av myndighetens värdering av kriterier skulle detta kunna beskrivas som ett förlegat sätt att bedriva vuxenutbildning. Alfa-kommunerna skulle med ledning av rapporten, kunna tecknas som ett nät av (ibland tillfälliga) förbindelser mellan en mängd olika slags aktörer och där såväl de studerandes entré som bana genom kommunens vuxenutbildning konstrueras med ledning av den enskilda individens medvetet rationella val och behov. Det finns få tidsmässiga och rumsliga begränsningar. Detta blir, i motsats till Gamma-kommunen, bilden av den önskvärda förändringen.

Trots att statsmakten hänvisar till den lokala kreativiteten och friheten visar det sig alltså att idéerna om den önskvärda förnyelsen blir tämligen väl avgränsade och den lokala friheten därmed villkorad och begränsad.

Skolutvecklingsmyndigheten skriver också i sin rapport att avsikten med kommunernas rapportering är att den ska "inspirera kommunerna till att analysera och dra lärdom av genomfört arbete" (a.a., s. 30). Genom de nationella bilderna finns det nu dessutom ett facit som kommunerna kan jämföra sig med.

I rapporten pekas inga enskilda kommuner ut som tillhörande den ena eller den andra kategorin. Ingen kommun får heller direkta direktiv sig tillsänd om hur och i vilken riktning den bör utveckla sin vuxenutbildning. Det som presenteras är just en myndighetsrapport som ger uttryck för hur något skulle kunna se ut för att vara riktigt bra, lite mindre bra eller lite sämre.

Här finns en styrteknik tydligt uttryckt i form av goda exempel att ta efter. Det handlar samtidigt om en styrteknik som verkar genom den enskilda kommunens ifyllande av ett utvärderingsformulär. När kommunen fyller i formuläret och blir varse sina egna uppgifter kommer den också att drivas till att utveckla den egna verksamheten, så skulle man kunna beskriva styrningsrationaliteten kring utvärderingsformuläret och konstruktionen av det goda exemplet. Det vill säga, själva arbetet med att beskriva och precisera verksamheten har också som avsikt att förändra denna, som en form av självreglering. Man kan därför också tala om ifyllandet av utvärderingsformuläret som incitamentsdrivande. Så här kan en självstyrande teknik verka, utan att någon ger direkt order om förändring.

Här finns även en annan styrningsrationalitet. Konstruktionen av det goda exemplet är inte en fråga om en utvärdering av enskilda verksamheter eller kommuner. Exempelen är konstruerade på andra grunder. Skolutvecklingsmyndighetens rapport beskriver en politisk reform och dess intentioner, men ger den en forskningsliknande presentation och inramning. Med forskningsliknande metoder skapas en strategi för genomförande av svensk vuxenutbildningspolitik. De forskningsliknande metoderna ska ge legitimitet åt de konstruerade exemplen och antas antagligen ge en säker grund för rationellt handlande.

Utvärderingsformuläret och självreglering

Vad var det då för skrivningar som Myndigheten för skolutveckling baserade sin analys på? Hur såg det formulär ut där kommunerna lämnat uppgifter om hur de hanterat satsningen på Kunskapslyftet i den egna kommunen? Vi går nu raskt över till att fördjupa oss i det utvärderingsformulär som föregick konstruerandet av typkommunerna.

Konstateras kan att de 289 kommunernas rapporteringar sammantaget är ett mycket omfattande material att läsa. Även den som helt slumpmässigt väljer ut en enda av kommunerna kan förmodligen lätt bli imponerad över ett gediget rapporteringsarbete. Kanske blir dock samma läsare något förundrad om hon väljer att läsa ytterligare en kommunrapport, och sedan kanske ytterligare en. Rapporterna är ju snarlika till sitt innehåll! Förklaringen finns förstås i det formulär som kommunerna har fyllt i. Det var också detta som gjorde att vi blev intresserade av formuläret som sådant.

Skolverkets utvärderingsformulär (Skolverket, 2002) består av 33 sidor i ett icke-ifyllt tillstånd. Ifyllt kan formuläret omfatta ca 40 sidor, vilket ju belyser omfånget av den prefabricerade texten. Totalt avhandlas fem områden:

- Bakgrund till och mål för Kunskapslyftet
- Organisation, ledning och styrning av projektet
- Resultatet av utbildningsinsatser i Kunskapslyftet
- Resultatet av utvecklingsinsatser i Kunskapslyftet
- Effekter av utbildnings- och utvecklingsinsatser

Formuläret är utformat som en löpande text och kan, i ifyllt tillstånd, i förstone läsas som kommunens ”egen” berättelse om vad som hände åren 1997–2002. Men formuläret är, som sagt, i stor utsträckning redan ifyllt och genom att hänvisningar görs till litteratur som bland annat regeringspropositioner, statliga utredningar och styrdokument som presenterar reformen får formuläret ett sken av ”vetenskaplighet”. Med hjälp av dessa dokument definieras satsningen, målgrupperna preciseras och principerna bakom statens ekonomiska tilldelning till kommunerna görs tydlig.

Det är denna text som också blir en del av kommunernas rapportering. I den färdiga kommunrapporten finns det inget som pekar ut vad som är text skriven av Skolverket och vad som är text skriven av kommunen. Frågorna tar sin utgångspunkt i statliga styrdokument och reformtexter och kommunen får fylla i de uppgifter som eftersöks.

Formuläret kan därför också läsas som Skolverkets berättelse om en omstrukturering av vuxenutbildningen. Kommunerna är förstas också medkonstruktörer i berättelsen. Genom att ställa respektive besvara frågor, som bland annat handlar om hur många män som rekryterats, om deltagarna är kortutbildade och arbetslösa, om arbetslösheten förändrats i kommunen under de åren Kunskapslyftet pågick, målar formuläret/de färdiga rapporterna upp en specifik arbetsmarknadssituation. Även frågor om ekonomisk tillväxt ingår som en del i den problembild som skapas här. Utbildning är lösningen på problemen med tillväxt och arbetsmarknad, dock inte den vuxenutbildning som fanns vid Kunskapslyftets start – det stelbenta komvux. Det krävs istället något annat. Vuxenutbildningen måste förändras i en ganska så specifik riktning. Genom det sätt formuläret konstruerats framträder en tudelad bild av något gammalt och något nytt.

Den bild som ges av det gamla handlar dels om vuxnas relation till utbildning och dels om komvux som utbildningsanordnare. Vuxna, och i synnerhet män, är inte intresserade av att delta i traditionell utbildning som äger rum i klassrum. Men de vuxna som har kort utbildning riskerar arbetslöshet. Om de redan är arbetslösa så har de svårt att få ett nytt arbete. Alldeles för många kvinnor och personer som redan har en utbildning deltar i vuxenutbildningen. Vuxna vet vad de vill studera, men har svårigheter att hitta till vuxenutbildningen. Komvux samarbetar varken med andra aktörer inom kommunen eller med arbetsmarknadens parter. Den gamla vuxenutbildningen är alldeles för stelbent för att kunna möta vuxnas skilda behov.

Bilden av det nya handlar om förnyelse i termer av infrastruktur, nät av samverkande aktörer och utbildningsanordnare, flexibelt lärande samt individens fria val när det gäller innehåll, form samt val av anordnare. Alla vuxna kan och vill studera, det gäller bara att motivera dem på rätt sätt. De som särskilt behöver motiveras är kortutbildade män och invandrare. Den kommunala utbildningsanordnaren har inte längre företräde som utbildningsanordnare. Privata utbildningsanordnare ska också efter ett kommunalt upphandlingsförfarande kunna få statliga/kommunala bidrag för genomförande av utbildning. Infrastrukturen med näten, flexibiliteten och individualiseringen får därmed en tydlig marknadsekonomisk inramning.

Infrastrukturen ska alltså enligt de presenterade statliga styrdokumenterna förändras till att bli något som kallas mer flexibelt. Detta beskrivs exempelvis som fler och nya utbildningsanordnare, individualiserad undervisning med kontinuerlig antagning, stärkt samverkan mellan myndigheter, kommunala förvaltningar och arbetsmarknadens parter när det gäller utbildningarnas innehåll och form, omfattande motivationsskapande åtgärder, rekrytering och vägledningsinsatser. Att utveckla former för att kunna frigöra lärandet från platsen och en tidsmässig bundenhet är en tydlig ambition som skrevs fram som en grundläggande egenskap i den nya infrastrukturen för vuxnas lärande. Att lärande ska kunna ske oberoende av tid och rum är den organiserande princip som den nya vuxenutbildningen ska utgå ifrån. Formulärets berättelse om förnyelse skiljer sig förstås inte nämnvärt från det goda exemplet.

Formuläret är uppbyggt så att varje frågeområde inleds med en längre text rörande de statliga intentionerna. Det som kommunerna ska lägga till

i berättelsen är i flera av delarna bara de egna siffrorna på verksamheten relaterat till de statliga intentionerna. Ofta ges också ett riksgenomsnitt så att kommunen kan jämföra sig med andra. Siffrorna på den egna verksamheten har kommunen i stor utsträckning fått av Skolverket. Skolverket har i sin tur dessa uppgifter från Statistiska centralbyrån (SCB). Kommunerna ombeds alltså att rapportera till Skolverket sådana uppgifter som myndigheten redan har och som olika aktörer inom kommunen på olika sätt tidigare rapporterat till SCB. Andra siffror hämtas från Centrala Studiestödsnämnden (CSN) och landsorganisationen (LO).

Detta kan ju tyckas något egendomligt. Varför ber Skolverket kommunerna om uppgifter som myndigheten redan har eller som den lätt kan få tag på via SCB, CSN respektive LO? Varför detta dubbelarbete? Förfarandet blir dock begripligt om man betraktar själva ifyllandet av Skolverkets utvärderingsformulär och jämförelsen med riket just som en styrteknik, en teknik för självreglering.

I andra delar av formuläret är kommunerna något mer fria att formulera sina redovisningar i egna ord. Enligt Myndigheten för skolutveckling (a.a., s. 31) rapporterar många av kommunerna om lärcentra, validering, pedagogisk förnyelse, oberoende vägledning, stor flexibilitet och att de arbetar individualiserat etc., utan att närmare precisera vad som avses. Den som själv tar del av kommunernas mer fria rapportering kan själv också lätt notera flera ganska svepande uttryck och formuleringar som används för att beskriva verksamheten i den egna kommunen. Följande är några få helt slumpvis utvalda exempel: Upphandlingarna beskrivs som "ett kraftfull redskap för att styra den pedagogiska utvecklingen", "Individens möjlighet att välja arbetsformer har ökat markant genom den ökade mångfalden av anordnare", "Kunskapslyftet har haft en utförarneutral projektorganisation /.../ (som) har haft ansvar för infrastruktur, intagning, vägledning, kvalitetsarbete, upphandling/beställningar /.../".

Att beskrivningarna är svepande, och samtidigt i någon mening "anspråksfulla", är inte något att förvånas över, eller ens unikt för denna kommunrapportering. Kommunerna svarar väl så som de uppfattar att det förväntas av dem. Skolutvecklingsmyndigheten bekymrar sig emellertid om det oprecisa tonläget, då det egentligen inte riktigt går att veta dess innebörder. Vad betyder exempelvis ord som individualisering, flexibilitet etc. i sammanhangen?

Men oprecisitet kan också ses som en styrka. Det går att fylla ord som flexibilitet, individualisering, lärcentrum, oberoende vägledning, pedagogisk förnyelse etc. med skiftande innebörder, vilket gör att de reformintentioner som genomförs kan få olika uttryck och konsekvenser – och vem vet vad som är facit? (jfr Bowker & Star, 2000).

Genom att vara oprecisa och använda ord med många tolkningsmöjligheter finns faktiskt också utrymme för det egna handlandet, eller kanske rent av lite olydnad! Oldberg (2004) har analyserat hur ett urval av kommunerna formulerade sina svar. Hon sökte efter kommunernas eventuella motstrategier till kriteriernas krav och kunde identifiera några sådana. Men ändå fann hon motståndet begränsat. I rapporteringen använde kommunerna flitigt de trigger-ord som var förbundna med Alfa, även om det skedde på ett oprecist sätt och utan förklaringar om den praktiska innebörden.

Reformen drivs vidare genom att dess trigger-ord upprepas och förs över till andra sammanhang där de sedan får praktiska konsekvenser av något slag. Däremot kan man förstås inte riktigt veta hur den verksamhet kommer till uttryck som ledningen för densamma kallar flexibel och om man skulle studera alla de företeelser som förknippas med detta ord så skulle man nog ganska snart bli varse att det kan röra sig om många olika saker.

Varför är männen så intressanta?

Innan vi lämnar Skolverkets formulär ska vi diskutera producerandet av en enskild reformidé och vi har valt den som specifikt intresserar sig för män. Skolverket skriver i formuläret att det främst är kvinnor som utbildat sig i kommunal vuxenutbildning och att ett uttalat mål med Kunskapslyftet har varit att öka jämställdheten och att bryta traditionella könsrollsmönster i utbildnings- och yrkesval. I formuläret efterfrågas följaktligen också hur könsfördelningen sett ut under de fem åren. Genom att siffror ska anges för varje termin kan också en eventuell förändring skönjas. Vad är det då man efterfrågar i tabellen? Ja, till skillnad ifrån många andra sammanhang där könsfördelningar redovisas i såväl kvinnor som män, efterfrågar man i tabellen specifikt andelen män. I Skolverkets statistiska publicering om vuxenutbildningen 2006 (Skolverket 2007) beskrivs till

exempel könsfördelningen i såväl kvinnor som män. Detta gäller också för den utbildningsstatistik som produceras av SCB. I formuläret däremot är det enbart männen som lyfts fram som en synlig kategori. Rent statistiskt är detta likvärdigt med att rapportera kvinnor eller båda könen. Men genom att peka ut männen riktas blickarna åt ett visst håll som inte är utan betydelse.

Varför pekas då speciellt männen ut och varför inte kvinnorna? Noteras kan att under tiden för Kunskapslyftet växte en stark diskussion fram som poängterade svårigheten med att rekrytera män till vuxenutbildning. Den kortutbildade arbetslöse mannen framställdes som att han saknade utbildningsambitioner. Åsenlöf (1999) publicerade till exempel rapporten *Varför vill inte Manfred läsa vidare?* där han hade intervjuat arbetslösa män om deras livssituation och varför de som arbetslösa inte såg studier som ett alternativ. Rapporten uppmärksammades särskilt av Skolverket, den blev väl spridd och diskuterad på många konferenser som riktades till vuxenutbildare. Åsenlöf har själv i efterhand för oss berättat att han inte hade några strategier för spridandet av rapporten och att han kanske också var lite förvånad över det mottagande den fick.

Intresset för män kan tyckas underligt. Om nu kvinnorna vill studera och inte männen, varför göra detta till ett problem och en reformidé? Det är förstås inget nytt att vuxenutbildning attraherar kvinnor. Däremot har detta tidigare kanske inte betraktats som ett problem. Utbildning som avsättningsmarknad för arbetslösa har kanske alltid varit kvinnornas alternativ och därmed också ett sätt att dölja arbetslöshet? Om det nu är så att män är mindre benägna att utbilda sig när de blir arbetslösa, så är det först under satsningen på Kunskapslyftet som detta blir uppenbart och därmed också blir till ett politiskt problem.

Sammantaget skapar de olika avsnitten i formuläret på liknande sätt ett antal kategorier varmed den pedagogiska förnyelsen beskrivs. Kategoriseringen i de olika frågeområdena skapar kunskap om reformen. Samtidigt är kategoriseringen reformen. Vad som är den nya vuxenutbildningen definieras genom de kategorier varmed den beskrivs. Sättet på vilket de olika tabellerna och frågorna till kommunen har konstruerats skapar en idealbild av reformens intentioner. Likaså skapas en bild av hur väl kommunen över tid har lyckats anpassa sig till dessa intentioner. Kommunen blir medaktör. Här finns också ett riksgenomsnitt att jämföra sig med. Är

vi som kommun bättre eller sämre? Kanske ska vi anstränga oss lite till? På det sättet fungerar också kategoriseringarna som mediatorer i genomförandet av en reform, utan att denna egentligen behöver pressas på kommunerna.

Fördelningsnycklar – ett ekonomiskt incitament

Här kan också nämnas att det finansiella stödet till kommunerna när det gällde genomförandet av reformen fastställdes utifrån fyra fördelningsnycklar. De två första nycklarna handlade om andelen arbetslösa som saknade treårig gymnasieutbildning respektive verksamhetens inriktning och omfattning. Den tredje fördelade medel i förhållande till kommunens ambitioner vad gäller vägledning och uppsökande verksamhet. Den fjärde nyckeln slutligen, utgick från en bedömning av kvaliteten i kommunens satsningar. Nycklarna är också en stark styrteknik i sammanhanget och med en mycket klar rationalitet. Den kommun, som vill ha resurser till sin vuxenutbildning, får hålla ett öga på vad det är som framstår som viktigt. Annars blir det ju mindre pengar. Därför finns det all anledning för dem att också rapportera till Skolverket sådant som de faktiskt fått medel för att åstadkomma. Även här är naturligtvis reformrätta trigger-ord bra att ta till.

Vad har vi sett?

Utvärderingsformulär och det goda exemplet bygger in föreställningen att om man bara lyckas rekrytera arbetslösa som saknar treårig gymnasial utbildning, så kommer arbetslösheten att minska och tillväxten att öka. Detta stöds också av hur det statliga stödet beräknats, som tog sin utgångspunkt i andelen arbetslösa utan treårig gymnasial utbildning. Det är så här Kunskapslyftet beskrivs i utvärderingsformuläret och myndighetsrapporten. Det handlar om att förmå människor – och framförallt vissa människor – att utbilda sig.

Vi har i detta kapitel argumenterat för att procedurerna kring utvärderingen och dess resultat, dvs. konstruktionen av Alfa-, Beta- och Gamma-kommuner, är en del i en styrning av en utbildningsreforms realiserande. Styrningen verkar genom att kommunerna görs till medkonstruktörer av

den skapade berättelsen. Det som då framstår som en icke-tvingande styrning på avstånd kan i en mening också förstås som tvingande. Det handlar om en självreglering, men på samma gång lika mycket om reglering av självreglering.

Vi har diskuterat hur utvärdering kan användas för att försöka skapa en föreställning om en förbindelse mellan reformintentioner och en daglig kommunpraktik. Men en sådan praktik är komplex och mångfacetterad. Den är inte och kan inte vara något entydigt. Det goda exemplet förbinder reform och kommunal praktik genom en stark förenkling, genom att avgränsa och stabilisera. Det handlar ju också om en faktaproducerande standardisering med hjälp av siffror och som just reducerar komplexiteten. Om man då betänker komplexiteten i det producerade goda exemplet så inser man också lätt att bildernas konstruktion inte är direkt uppenbar. En mängd aktörer måste till, och många rutiner och procedurer av olika slag måste ha utvecklats för att kommunerna överhuvudtaget ska kunna fylla i enkäten.

Om man betraktar utvärderingsformuläret som grunden till en mer traditionell utvärdering, där ambitionen kan vara att skapa och värdera ett utfall, kan dess konstruktion te sig något märklig. Vi menar att den blir begriplig betraktad som en styrteknik för självreglering, det vill säga, en reglering av självreglering, som en del i det som driver fram och realiserar en reform.

Litteratur

- Ball, S. (1994). *Education Reform. A Critical and Post-structural Approach*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Ball, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, Volume 18, Issue 2, s. 215–228.
- Bowker, C.G. & Star, S.L. (2000). *Sorting Things Out. Classification and Its Consequences*. Cambridge, Mass och London: The MIT Press.
- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996). Travels of Ideas. I B. Czarniawska & S. Guje (Red.), *Translating Organizational Change* (s. 13–48). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. (Eds.). (2004). *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub.

- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Kunskapslyftet ett lyft för den enskilde och för samhället*. Stockholm. Dnr 2003:231.
- Oldberg, L. (2004): *Den ”goda” vuxenutbildningen. Om utvärdering som styrverktyg*. Fördjupningsarbete 10 p. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Ozga, J. & Lingard, B. (2007). (Eds.). *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy*. London: Routledge.
- Power, M. (1999). *Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press
- Proposition. (1995/96:222). *Vissa åtgärder för att halvera arbetslösheten till år 2000, ändrade anslag för budgetåret 1995/96, finansiering, m.m.* Regeringens proposition.
- Proposition (2000/01:72). *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*. Regeringens proposition.
- Røvik, A. (2000). *Moderna organisationer. Trender inom organisationstänkandet vid millennieskiftet*. Malmö: Liber.
- Skolverket (2002). *Kunskapslyftet och utvecklingen av vuxenutbildningen i (kommunnamn) 1997–2000. Utvärderingsformulär*. Dnr 37-2002:4037.
- Skolverket (2007). *Redovisning av uppdrag om omfattningen, innehåll och form för kommunal vuxenutbildning hösten 2006*. U2003/4789/DK. Redovisning av regeringsuppdrag. Dnr 2004:449.
- Wass, K.L. (2004). *Vuxenutbildning i omvandling: Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg: Göteborgs universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Åsenlöf, K. (1999). *Varför vill inte Manfred läsa vidare? Samtal med arbetslösa män i Årjängs kommun*. Karlstad: Karlstads universitet. Inst. för utbildningsvetenskap. Arbetsrapport.

Indikator- och enkätindustrin

ROLF LANDER

En indikator är något som står för något annat. Om man inte har (full) tillgång till exakta kriterier på det man vill mäta, så använder man indikatorer. De kan vara svagare eller starkare beroende på teorin och teknologin bakom dem. Studentbedömningar av en kurs värde för framtida professionell verksamhet är exempelvis en teoretiskt svag indikator på det faktiska värdet, tycker Scriven (1981), förmodligen för att studenterna ännu inte kan anses ha tillräcklig kunskap om professionen.

Fitz-Gibbons (1996) menar att indikatorer bör tas fram för "saker som vi bryr oss tillräckligt mycket om för att mäta dem regelbundet". Det bästa är om det finns vetenskapligt prövade mått så att man får något slags garanti för vad de mäter, anser hon också (2002), men saknas sådana bör man i samarbetsprojekt mellan universitet och verksamheten ta fram dem.

Teknologin för mätning brukar önska sig flera indikatorer samlade till ett gemensamt mått för att det ökar tillförlitligheten. Tänk på att flera pilars gemensamma träffbild är ett mera tillförlitligt mått på vad pilkastaren förmår än en enda pil. Man kan tänka sig att flera frågor mäter hur stressad man

känner sig på en arbetsplats, relationerna till kollegor och ledning respektive känslan av rättvisan i belöningar och regler etc. De tre faktorerna bildar sedan ett gemensamt mått på upplevelsen av arbetsmiljön. Hög tillförlitlighet är särskilt viktigt när man jämför mellan organisationer eller över tid.

Staten började efterfråga indikatorer så snart den blev tillräckligt välorganiserad (dvs. ofta från 1500-talet och framåt). Folkräkningar, husförhör, militära rullor, vaccinationsprotokoll är tidiga exempel, som förutom sin omedelbara nytta i form av kontroll också gav kunskaper av indikatoreraktör när data sammanställdes och publicerades. Nytt för 1900-talet är att samla in uppgifter om människor och förhållanden genom att exempelvis fråga dem om hur de trivs, vilka attityder de har eller – på senare tid – vilken kvalitet de tycker att en verksamhet har. Nytt för detta sekel är också att företagen givit sig in i verksamheten för att förstå kunder och medarbetare. Enkäter är en populär teknik för detta, eftersom man vill nå stora grupper. Medarbetarenkäter tillhör branschen.

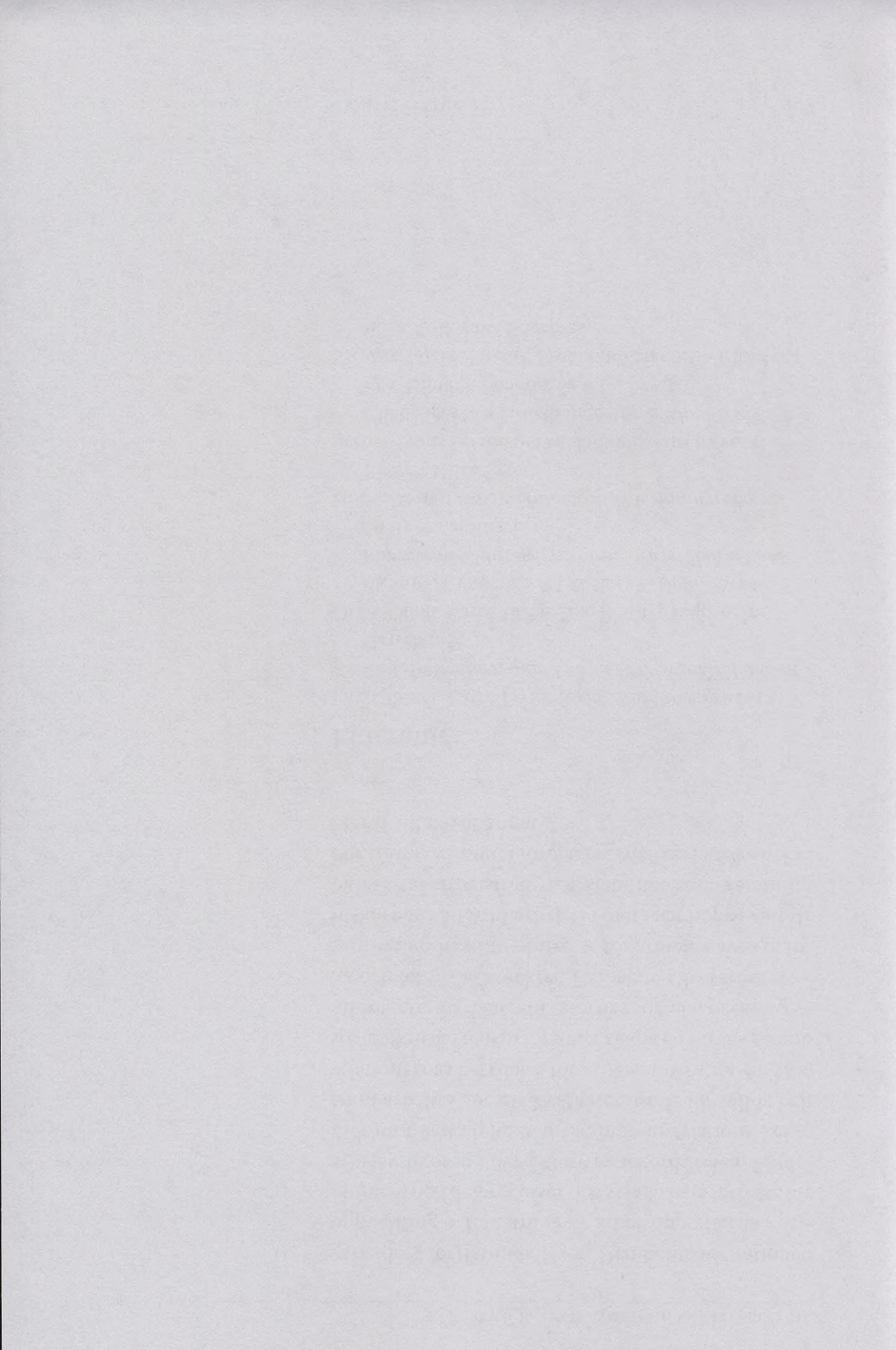
Under 1970-talet växte utvärdering till en industri i USA (House, 1981) och nu sägs detsamma gälla Europa (Leeuw, 2002). Tillverkning och mätning av kvantitativa indikatorer är dess dominerande sysselsättning. En del av industrin opererar som företag, andra som delar av den nationella offentliga sektorn och ytterligare en del sköts av internationella organ, som t.ex. Världshälsoorganisationen eller OECD.

Nya psykologiska mätmetoder under 1900-talet har samverkat med förändrade styrningsmetoder inom näringslivet som viktiga drivkrafter bakom efterfrågan på medarbetarenkäter. Flera olika teoretiska skolor konkurrerar om företagsledningarnas uppmärksamhet. Tidigast ut var ”scientific management”,

vars idéer fortfarande lever. Den betonade rationell uppdelning och mätning av arbetsuppgifterna i delmoment och delprocesser och visade föga intresse för arbetsvillkoren i övrigt utöver ackordslönen. I polemik mot detta lyfte den s.k. human-relationsskolan fram arbetets sociala kvaliteter för de anställda och relationernas betydelse för arbetsmotivationen. Den sociotekniska teorin försöker skapa en syntes genom att integrera arbetsprocessernas sociala, psykologiska och tekniska aspekter. Det växte alltså fram ett – fackligt understött – intresse för att mäta även människornas välfärd i arbetet. Företagen hoppas att de bidrar till arbetsfred och stabilitet som samtidigt bör främja vinsten i företagen. Men de kanske också bidrar till något annat?

Litteratur

- Fitz-Gibbon, Carol Taylor (1996). *Monitoring education. Indicators, quality and effectiveness*. London: Cassell.
- Fitz-Gibbon, Carol Taylor (2002). A typology of indicators. I Visscher, A.J. & Coe, R. (Red.). *School improvement through performance feedback*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- House, Ernest (1981): *Evaluating with validity*. 2nd ed. Beverly Hills: Sage.
- Leeuw, Frans L. (2002): Evaluation in Europe 2000. Challenges to a growth industry. *Evaluation*. Vol 8, nr 1, January. London: Sage.
- Scriven, Michael (1981): *Evaluation thesaurus* (third edition). California: Edgepress.



Styrfart – formbarhet genom medarbetarenkäter

MATTIAS MOLIN

Det här är berättelsen om en utvärdering av en utvärdering. Utvärderingen av utvärderingen misslyckades med att ge det som beställaren förväntade sig. Men istället lyfte den fram sammanhang, som ifrågasatte den logik utvärderingsverksamheten byggde på och pekade ut en annan logik. Den utvärdering som granskades var medarbetarenkäter och vad som också granskades var de rutiner som skapades i efterarbetet av enkäternas resultat. Medarbetarenkäterna kommer regelbundet varje år och sysselsätter medarbetare och i synnerhet chefer under längre tid.

Förvaltningens problem

Ledningen för en stadsdelsförvaltning i Göteborg tyckte inte att arbetsmiljöarbetet fungerade som man tänkte sig, trots att man använde en medarbetarenkät inköpt från Statistiska Centralbyrån (SCB) för att mäta den psykosociala arbetsmiljön. Enkäten används av alla förvaltningar i staden för att kvalitetssäkra arbetsmiljön och driva förbättringsarbetet med miljön. I september besvarar medarbetarna enkäten och resultaten kommer till enheterna i december. Enligt riktlinjerna ska då medarbetare och chefer analysera resultatet och upprätta handlingsplaner för att förbättra saker som enkätens mått pekar ut som mindre bra. Handlingsplanernas kvalitet kan sedan testas mot nästa års enkätresultat. När jag nedan använder uttrycket medarbetarenkäter inkluderar jag dessa procedurer och metoder för att arbeta med förbättringar utifrån medarbetarenkäterna; de utgör tillsammans en *helhet*.

Under förvaltningsledningen finns olika verksamhetsområden som förskola, skola, hemvård, individ- och familjeomsorg m.m. Varje område är

uppdelat på enheter, vars chef är ansvarig för drygt 30, men ibland upp till 50 medarbetare. Men ledningen tyckte inte att det fungerade så bra och ville veta vad som var hindret. Varför gick förändringsarbetet så trögt, särskilt på vissa håll? Hemtjänsten var t.ex. klart sämre än förskolan på att arbeta fram tydliga handlingsplaner.

Förvaltningsledningen: – Vitsen med att göra det här är att jobba med förbättringar. Och det här är ett instrument, en modell för att jobba med förbättringsarbete. Att man mäter av det man gör, analyserar det, kommer med förslag på förbättringar. Testar någonting nytt och ser ifall det blir bättre. Alla har varit överens om att det är såhär vi ska jobba och att det är ett bra underlag. Och så finns det ändå en viss tröghet i det./.../ Det är att det skulle ha varit bättre ”skjuss” i det.

Förvaltningsledningen säger att det bör skrivas fram *vad* som ska göras, *vem* som ska göra det och *när* det ska vara klart. Jag antar här att medarbetarenkätorna, och ur dessa sprungna handlingsplaner, i första hand är menade att skapa en arbetsmiljö som håller medarbetarna friska. Det vore sannolikt ett problem ifall arbetsmiljön var skadlig för de anställda, men det är inte detta förvaltningsledningen säger. Man säger istället att *förbättringsarbetet* angående arbetsmiljön borde bli bättre och att *förändringsförmågan* borde höjas. Jag har inte undersökt arbetsmiljön för de drygt 2 000 medarbetarna i stadsdelförvaltningen och har heller inte sett något som tyder på att den skulle vara sämre än i andra liknande verksamheter. Arbetsmiljön skulle eventuellt kunna vara bättre, men jag antar att den i detta fall ändå är acceptabel.

Personalchefen och kvalitetschefen skrev att handlingsplaner och enkätresultat i hemtjänsten aldrig verkade bli tillräckligt bra. Jag skulle därför undersöka varför två olika verksamheters förbättringsarbete fungerade olika. Fungerar förbättringsarbetet bättre i en verksamhet med högskoleutbildad personal? Är det så att verksamhetens art eller arbetsbelastningen påverkar hur man arbetar med förbättringar? Är det så att skolan är mer van vid att arbeta med utvecklingsfrågor? Tanken var att med min undersökning som grund kunna ”förbättra förbättringsarbetet”.

Enligt de intervjuer jag genomfört är det min uppfattning att vare sig hemtjänsten eller förskolan egentligen särskilt ofta lyckades förbättra arbetsmiljön genom förbättringsarbetet. Det berodde oftast på faktorer

utanför medarbetarnas och chefernas kontroll att medarbetarenkäterna inte blev det redskap man hoppades på. Eftersom förbättringsarbetet då inte säkert leder till förbättringar kan påbudet ”jobba med förbättringar” istället översättas till ”producera någorlunda handlingsplaner så att förvaltningsledningen blir nöjd och lämnar er ifred”. Det lyckades förskolan bättre med. Men de grundläggande processerna, som drev utvärderingsarbetet åt ett annat håll än det avsedda, var desamma oberoende av verksamhetsområde. Vilka processer var det?

Förbättringsarbetets ideal

En del forskning om förändringsarbete baserat på mätningar menar att utvärderingen tidigare varit en bakåtriktad aktivitet, dvs. den skulle ge information om vad som skett. Senare generationer av utvärderingar är istället framåtriktade, man mäter det som föreligger för att kunna genomföra förändringar (Rombach & Sahlin-Andersson, 1995). Medarbetarenkäten utgör i förvaltningen en löpande utvärdering, eller uppföljning, som är ständigt pågående. Den finns kontinuerligt i organisationen och pockar på åtgärder på ett annat sätt än tidigare utvärderingstyper.

Annan forskning menar att utvärdering är en form av maktutövning som syftar till att styra verksamheten. Utvärderingen definierar verksamheten genom vad den väljer ut som utvärderingsobjekt, och genom sina metoder bestämmer den hur verksamheten framträder. Dess begreppsapparat och språkbruk är inte neutrala, utan speglar mer eller mindre medvetna utgångspunkter. Just den här utvärderingen har också sin egen användning inbyggd i metoden genom att den ställer frågan hur den förra enkäten använts och vilka effekter den haft. Uttrycket *diskursiv makt* används för att poängtera att utvärdering sker mot en normativ mall (Pettersson & Wallin, 1995). Den normativa mallen, det vill säga hur det *bör* vara, gör att man kan tala om ifall något är lika bra som det borde vara, eller inte.

Enligt förvaltningsledningens problembeskrivning är en viktig utgångspunkt för användningen av medarbetarenkäter att de *ska* driva ett förbättringsarbete. Det var problemet med själva förbättringsarbetet som förvaltningsledningen ville ha min hjälp med, och inte uttryckligen att förbättra den psykosociala arbetsmiljön. Hur ger medarbetarenkäter då möjlighet att driva förbättringsarbete?

Förändringar brukar motiveras med problem. Förändringsarbete kräver därför ständigt problem. Men det verkliga problemet vore ju om förbättringarna löste problemen. Även om ett sådant scenario är mindre troligt, så kan själva tanken upplevas som ett hot i sammanhang där det ständigt krävs fortsatt förbättringsarbete. Sådana drivkrafter fann Brunsson, Forsell och Winberg (1989) bakom administrativa reformer i Statens Järnvägar. Min fundering är då om medarbetarenkäterna fyller denna funktion. Pekar de ut de svårösliga problem som får organisationen att jobba med ständiga förbättringar och som inte är möjliga att lösa? Det beror delvis på hur idealet, som man ska eftersträva, ser ut. Vad menar Göteborgs stads medarbetarenkät egentligen med en god arbetsmiljö? Kan man se en diskursiv makt i enkätens formuleringar om det?

Den goda arbetsplatsen och den goda ledaren

I själva enkätformuläret (medarbetarenkät 2004) ställs det frågor som medarbetarna ska besvara, oftast genom att instämma mer eller mindre. Utifrån *vilka* frågor som ställs går det att utläsa hur en arbetsplats enligt enkäten *bör* vara. Vi kan alltså i medarbetarenkäten utläsa vilket mål kvalitetsåkringen av arbetsmiljöarbetet och förbättringsarbetet ska uppnå.

Påståenden som "Det råder en bra stämning på min arbetsplats" och "Vi kan föra en fri och öppen diskussion på min arbetsplats" besvaras på en tiogradig skala. I den sammanställning, som görs för varje organisatorisk enhet (med fler än sju respondenter), är det bättre ju högre medelvärdet är. I nedanstående sammanställning har jag ur påståendena skapat en beskrivning av den goda arbetsplatsen, det vill säga den arbetsplats som *skulle* ha fått de högsta möjliga medelvärdena:

På den här arbetsplatsen är det god stämning och ett öppet diskussionsklimat. Chefen och medarbetarna uppskattar och respekterar varandra och man hanterar konflikter på ett positivt sätt. De som arbetar här kan själva påverka hur och när uppgifterna ska utföras, arbetsbelastningen är inte högre än att man kan variera arbetstakten och ta pauser när det behövs. Det finns oftast tid att hjälpa varandra så att alla kan bli nöjda med sina insatser, vilket engagerar alla i det meningsfulla arbetet. Den effektiva delegeringen av arbetsuppgifter och de väl genomförda besluten gör att chefen inger stort förtroende och enkelt kan följa upp verksamheten. Gruppen arbetar också mot realistiska och tydliga gemensamma mål.

Varje månad har vi arbetsplatsträffar där alla är delaktiga i förbättringsarbetet, som bland annat utgår från förra årets medarbetarenkät. Man kan få gehör för sina åsikter och det finns god tillgång till viktig information om verksamheten och arbetet. Eftersom alla känner till varför de har den lön de har och dessutom kan påverka den själv är alla nöjda med stadens tydliga lönepolitik. Eftersom vi gemensamt driver arbetsmiljöarbetet känner sig alla trygga i arbetsmiljön med välanpassade lokaler och hjälpmedel.

Här råder fullständig jämlikhet mellan könen och grupper med olika kulturell bakgrund, alla har goda möjligheter till kompetensutveckling och löneutveckling. Alla uppskattar dessutom kollegor med kunskaper i andra språk och kulturer. Vi har årligen utvecklingssamtal som är mycket givande och resulterar i en skriftlig individuell utvecklingsplan. Alla har tillräcklig kompetens för sitt arbete, allas kompetens tas också tillvara eftersom de får både ansvar och befogenheter i arbetet.

Det låter som en väldigt trevlig arbetsplats. Frågan är dock om det räcker. Det finns ytterligare en fråga, där medarbetaren på en tiogradig skala skattar hur nära eller långt ifrån arbetsplatsen är vad man själv uppfattar som ”en perfekt organisation med ideala arbetssituationer i alla avseenden”. Det genomsnittliga värdet på denna enkätfråga summeras ihop till enhetens verksamhetens, stadsdelens eller stadens ”Nöjd medarbetar index” (NMI). Årligen diskuteras i massmedia huruvida förvaltningars eller verksamheters NMI ”gått upp eller ner” och detta anses utgöra en viktig temperaturmätare på den psykosociala arbetsmiljön. Frågan är: Kommer någon medarbetare någonsin att fylla i en tia? Hur bra arbetsplats man än anser sig ha, så borde den alltid kunna bli bättre.

På samma sätt som med den goda arbetsplatsen kan man med enkätens frågor rekonstruera en bild av den goda chefen. Till exempel skulle påståendet ”Jag är välinformerad om det som händer på min arbetsplats” kunna utmytna i följande påstående om den goda chefen: Chefen informerar oss om allt vi behöver veta om verksamheten. Det finns i medarbetarenkäten även frågor som är direkt relaterade till chefens ledarskap. De kan tolkas som att den goda chefen måste vara bra på att delegera ansvar och befogenheter och samtidigt vara lyhörd för vad som händer på arbetsplatsen.

Under inledningen av undersökningen försökte jag ta reda på om det fanns någon uttalad socialpsykologisk teori bakom enkätens ideal för den goda arbetsplatsen. Jag lyckades faktiskt inte med detta, men jag antar att

idealet utgår från någon form av allmänt vedertagna utgångspunkter och att de flesta ändå skulle hålla med om att en positivt besvarad enkät verkligen beskriver en god arbetsplats och en god enhetschef. Det intressanta blev nu om det faktiskt *går* att skapa eller förverkliga den goda arbetsplatsen eller om den fyller funktionen av att vara en avlägsen vision att sträva mot.

Leder förbättringsarbetet till ”det goda”?

Det är vanligt att man i managementretoriken menar att verksamheten måste vara *utvärderingsbar*. Utvärderingsbarhet bygger på att det finns en norm eller måttstock om hur det bör vara, till exempel den goda arbetsplatsen. Man behöver också kunna se samband, dvs. om de prövade arbetssätten enligt enkäten närmar sig (eller fjärrar sig från) måttstocken. Det blir betydligt svårare att avgöra de prövade handlingsättens effekt om andra saker också påverkar enkätresultaten, eller om prövade handlingsätt också får oförutsedda effekter. Under de intervjuer jag genomförde fick jag uppfattningen att verksamheten är ganska komplex och att det är svårt att särskilja ”enkät-initierade” åtgärder och dess utfall från helt andra handlingar, händelser och effekter. Några av enhetscheferna uttrycker sig på följande sätt.

- Men ibland kommer man naturligtvis även på arbetsplatsträffen in på andra verksamhetsfrågor, som när vi ska spika en verksamhetsplan. För där finns ju våra andra verksamhetsmål, och det är inte helt vattentäta skott. Men det är ändå visionen, att man ska sortera frågorna där de hör hemma.
- Och det som också påverkar resultaten, det är om det finns någon form av personalkonflikt eller en verksamhetsförändring eller ett chefsbyte. Då tycker jag att det syns att det genomgående går ner. Det är inte någon särskild fråga, det slår över hela.

Det framstår alltså inte som så praktisk enkelt att skilja arbetet med förbättringar utifrån medarbetarenkäten från andra förbättringsområden. Enkätfrågorna och deras förbättringsförslag tar banor genom flera andra praktiker. Arbetsmiljö, ledarskap, ekonomi, brukarperspektiv och verksamhet blandas om vartannat. Det är inte heller säkert att medvetna satsningar för att förbättra enkätresultaten får önskade effekter, eftersom faktorer utanför enhetschefernas kontroll också påverkar resultaten. Förvaltningsledningen

säger dessutom att verksamheten måste balansera mellan olika perspektiv i det balanserade styrkortet (ett styrinstrument med fler perspektiv än det ekonomiska), och att olika områden i verksamheten påverkar varandra. Inte heller ur förvaltningsledningens perspektiv finns det något enkelt sätt att, med utgångspunkt i medarbetarenkäten, renodla mål och processer för förbättringsarbetet. Det verkar också vara så att idealen i medarbetarenkäten (t.ex. den goda arbetsplatsen) är svåra att uppnå med medvetet arbete. Ibland kan försök att förbättra enkätresultaten istället få negativa effekter, vilket en annan av enhetscheferna uttrycker så här:

- Om du jobbar väldigt intensivt med vissa frågor, så tycker jag att det finns en tendens att du får ett lägre värde på dessa. Jag har jobbat mycket med jämställdhetsfrågor. Jag försöker se till att personalen får jämställdhetsutbildning, och jag har försökt att aktivt genomsyra detta i verksamheten. Och då kan jag undra, varför får jag så lågt värde på jämställdhet i medarbetarenkäten? Är det så att de ser mer kritiskt på verksamheten?

Jag uppfattar enhetschefens uttalande som att det inte finns några garantier för att målmedvetet arbete utifrån enkätresultaten leder till tydliga förbättringar. I detta fall har det kanske istället lett till sämre enkätresultat. Det är inte heller så lätt att utifrån medarbetarenkäten avgöra vilka frågor som är relevanta att arbeta med, det finns för mycket osäkerhet i resultatet.

Förbättringsarbetet av arbetsmiljön påverkas också av att SCB och Göteborgs stad försöker finslipa och förbättra processen och själva enkätverktyget. Även om enhetscheferna säger sig tycka att både enkäten och metoderna förbättras, säger de samtidigt att förändringar gör det svårt att jämföra resultaten mellan olika år och se om målen uppfylls.

Användningen av medarbetarenkäter bygger på resonemanget att bra handlingsplaner leder till bättre enkätresultat, vilket i sin tur indikerar en god arbetsmiljö. Men om enkätresultaten beror på omständigheter utanför chefernas och medarbetarnas kontroll, och tydliga handlingsplaner inte säkert leder till bättre enkätresultat och/eller bättre arbetsmiljö, vad fyller enkäterna då för funktion?

Att lyckas påverka det man är satt att leda

Förvaltningsledningen säger inte uttryckligen att själva arbetsmiljön är för dålig, istället är det förbättringsarbetet som är för dåligt. Förvaltningsled-

ningen menar i vårt tidiga samtal att ”Vitsen med det här är att jobba med förbättringar” – om bara förbättringsarbetet är bra så blir arbetsmiljön så småningom det också.

Förvaltningsledningen har i just detta sammanhang problem med att styra verksamheten, det blir helt enkelt inte tillräckligt bra förbättringsarbete. Styrningsproblem är ofta förknippade med *makt* – eller rättare sagt brist på sådan. Begreppet makt kan ha en vid och laddad betydelse, men i detta sammanhang menar jag med makt: *förmåga att påverka eller samordna andras handlingar*. En organisations förmåga att samordna sina medarbetares handlingar är ofta en förutsättning för organisationens funktion och överlevnad; utan denna skulle organisationen bli kaotisk. Förvaltningsledningen är enligt min tolkning orolig för att de otydliga handlingsplanerna innebär att de själva inte lyckas *samordna* enhetschefernas förbättringsarbete och handlingar tillräckligt väl, det blir inte riktigt som man var överens om.

Den franske sociologen Bruno Latour (1998) menar i en diskussion om maktbegreppet att ”samhället är inte det som håller oss samman, det är vad som *hålls* samman”. Latours poäng är att sammanhållningen inte uppnås genom *utövning* av makt. Makt *uppnås* istället just genom att individer håller sig samman, och det är de sammanhållande individerna som tillskriver någon samhällsaktör denna uppnådda makt.

Latour beskriver den traditionella synen på makt med vad han kallar ”diffusionsmodellen”. Ett påbuds (befallnings, föreskrifts e.d.) åttlydnad beror främst på styrkan i den initiala kraft som sätter igång påbudets ”rörelse”. Den initiala kraften beror på hur stor makten hos den avsändande aktören är. Det ”medium” av underlydande genom vilket påbudet färdas kan bjuda på friktion och motstånd i form av opposition, ovilja, inkompetens, maktkamp eller liknande så att det tappar kraft. När förvaltningsledningen säger: ”Alla har varit överens om att det är så här vi ska jobba och att det är ett bra underlag. Och så finns det ändå en viss tröghet i det”, så skulle det kunna tolkas som att ledningen själv inte hade tillräcklig styrka att övervinna friktionen och motståndet.

En alternativ syn på makt, som föreslås av Latour, är ”översättningsmodellen”. Ett påbuds åttlydnad och utbredning är beroende av vad aktörerna *gör* med det. Avsändaren är inte starkare än andra aktörer och för att påbudet ska fortsätta att röra sig måste aktörerna hela tiden fortsätta att

föra det vidare. Kedjan genom vilken påbudet rör sig består då av aktiva aktörer som efterhand formar och *översätter* det i enlighet med sina egna mål. Det viktiga för påbudets utbredning och åtlydnad blir då att aktörerna översätter det på ”rätt” sätt ur avsändarens perspektiv och om förvaltningsledningen vill att påbudet ska åtlydas/spridas måste den på något sätt förmå enhetscheferna att översätta och föra påbudet vidare. Latour (1998, s. 51) fortsätter sitt resonemang:

De som är mäktiga är inte de som ”håller” makten i sin hand i princip, utan de som i praktiken definierar eller omdefinierar vad det är som håller ihop alla. Denna övergång från princip till praktik tillåter oss att behandla det vaga begreppet makt inte som en orsak till människors beteende utan som en konsekvens av målmedveten aktivitet för enrollering, övertygande och värvning.

Om förvaltningsledningen då vill att påbudet ”jobba med förbättringar” ska åtlydas måste den på något sätt *värva* enhetscheferna så att de tillskriver förvaltningsledningen makt i just detta sammanhang. Det är lätt att se problemen att styra verksamheten som renodlade ledarskapsproblem, det vill säga problem med sociala relationer, men Latour menar istället att:

För att förstå [herravälde] måste vi vända oss bort från att uteslutande intressera oss för sociala relationer och istället väva in dem i en struktur som inkluderar icke-mänskliga aktanter, aktanter som erbjuder oss att hålla ihop samhället som en hållbar helhet. (a.a., s. 145)

Poängen i detta resonemang är att vi ska studera de *aktanter*, som binder samman aktörerna. Aktant är något, som inte är en tänkande och handlande varelse, men som ändå får aktörerna att agera på bestämda sätt. När det gäller makt är aktantens funktion att få aktörer att hålla samman och översätta ”den mäktiges” påbud på rätt sätt. Så värvas aktörerna till att lyda, dvs. göra rätt översättningar. Artefakter, dvs. något tillverkat, får ofta en sådan funktion, t.ex. så kallade ”alkolås” som hindrar en berusad människa från att köra en bil. Den potentiella rattfylleristen behöver inte *hålla med* om att man inte borde köra berusad, alkolåset hindrar honom från detta i alla fall. Samhällets påbud (kör inte onykter!) har ”byggt in” i tekniken. Artefakten – alkolåset – har hindrat personen från att köra onykter och är därmed en aktant.

I vårt fall är artefakten, som blir aktant, medarbetarenkäten och dess rutiner. Den sprider förvaltningsledningens påbud att ”jobba med förbättringar” och därigenom tillerkänns ledningen makt. Artefakten medarbetarenkäten – pappersbunten i sig – får en del av sin erkända kraft från föreställningen om den goda arbetsplatsen, men eftersom detta är svårt att uppnå med denna metod, så blir den faktiska riktningen på aktantens verkan att framhäva förbättringsarbetet i sig. Den samordnar enheternas förbättringsarbete, så att det ser styrbart ut. Utan att behöva vara närvarande och styra personligen har ledningen fått en artefakt att jobba för sig. Enkätens regelbundna rutiner gör som helhet ett ganska kraftfullt intryck. Det är svårt för enhetschefer och medarbetare att ignorera den.

När den avsedda funktionen – förbättrad arbetsmiljö – är svår att uppnå, blir den faktiska funktionen hos medarbetarenkäten att hålla organisationen i ständigt förbättringsarbete och därmed föränderlig och formbar. Ett sådant ”lättflytande” tillstånd ger en formbarhet som kan vara nödvändig när en organisation behöver anpassas till förändringar i den politiska, ekonomiska och sociala omvärlden. Medarbetarenkäten blir ett slags resurs, som hjälper organisationen att hålla sig anpassningsbar. Ledningen säger att vissa delar av organisationen inte jobbar tillräckligt mycket, eller bra, med detta. Det må så vara, men mina intervjuer visar ändå att enhetscheferna tycker att det går bättre; man följer inte längre modellen slaviskt, utan tar vara på tillfället till diskussion medarbetare emellan. För detta har man också fått stöd från ledningen. Själva förbättringsförmågan anser man överlag – om än inte överallt – har förbättrats. Enligt min tolkning är det snarare en förbättrad anpassningsförmåga man har lyckats med. När resurser och behov förändras i politiska, ekonomiska och sociala processer måste verksamheten anpassa sig. Några av enhetscheferna uttrycker angående medarbetarenkäten:

- Och det beror på att verksamheten är väldigt upp och ner med behov och det krävs budgetmässigt att man ska anpassa verksamheten väldigt snabbt.
- Antingen det är en förändring i den enskilda verksamheten, eller när det är en verksamhetsförändring i stadsdelen så kan det också påverka. [...]. Det kan också vara en stor personalkonflikt. Eller det kan kanske vara en kundkonflikt som påverkar medarbetarna och skapar frustration. Eller stora verksamhetsförändringar som måste genomföras, det kan också ge väldigt

dåligt resultat. Så man får inte precis något beröm i enkäten om man skulle genomföra en stor verksamhetsförändring.

Det rör sig ute i verksamheterna och arbetsplatserna anpassas löpande utifrån ändrade resurser och behov samt organisatoriska förändringar. Då är det en fördel att vara formbar, lättflytande. För hur skulle det gå om organisationen har stelnat i sina former? Detta blir viktigare än resultatet mätt mot den fasta måttstocken – den goda arbetsplatsen. Strangert (2001) menar att uppföljningar över lång tid av det psykosociala tillståndet i det systematiskt arbetsmiljöarbetet är relevant om organisationen har en stabil omgivning. Men det fungerar inte om organisationen ständigt måste anpassas till en dynamisk omgivning. Men poängen med medarbetarenkäten i vårt fall är att den leder till ständig förändring och anpassning genom att ständigt utpeka problem. Den fasta normen i form av den goda arbetsplatsen säkerställer detta i en föränderlig omgivning.

Förändringarnas pris

Det finns ett tryck från ledningarnas sida mot enheterna att driva på förändringsprocesserna. Förvaltningsledningen är medveten om att rutinerna kring medarbetarenkäten kostar i form av arbetstid, men man tycker ändå det kunde få ta mera tid. Enhetscheferna är av en annan uppfattning, åtminstone avseende den totala tid som läggs på förändringsarbete.

- Då har man kommit på att vi ska göra det, och så ska vi göra det och så ska vi göra det och så ska vi hinna med att vara på arbetsplatserna. Det här går liksom inte ihop. Någonstans finns det en gräns för vad som är vettigt att vi ska göra. [...] Ska det här förankras ute, så måste vi ha *tid*. Och det upplever vi att vi inte har, men det tror jag är lika för alla.
- Jag tog upp det med min chef, att man kanske skulle lägga det på två år för att verkligen hinna med det. Svaret jag fick då var att man kan göra så att man tar till sig kommande medarbetarenkät, men att man ändå väver in det man har bestämt i handlingsplanerna. Så att man verkligen får jobbat med det.
- Det är tidsperspektivet som hela tiden tightas in. Vi ska göra mer, och mer inom det här. Jag tror att vi utifrån hela det stora materialet i medarbetarenkäten, ändå måste plocka ut det här som vi fokuserar på, för att det har

högst prioritet. Sedan borde vi kanske ta tag i några bitar till. Men det får komma i ett annat sammanhang. Vi kan inte ta åt oss för mycket, för då ger det ingen effekt. Då blir vi bara stressade.

Huvuddelen av de intervjuade enhetscheferna tycker att verksamhetsåret är för kort. De önskar att medarbetarenkäten skulle komma vartannat år. När man inte hinner följa handlingsplanerna, är det svårt att vara konsekvent i sitt förbättringsarbete. Kravet från enhetschefernas överordnade på att handlingsplaner ska in är stort, även om det inte verkar bli några sanktioner om dessa dröjer. Förändringens vind blåser tidvis hårt över arbetsplatserna. Förändringsvinden kommer också från enkäter kopplade till andra perspektiv i kommunens balanserade styrkort, till exempel kund/brukare. Dessa enkäter ska också leda till förbättringsarbete.

Bakom denna upptagenhet av förändring, och frustration över den, ligger, tror jag, ett resonemang som bygger på att ”det som inte förbättras istället försämras”. Det gamla är alltid dåligt, eller i alla fall inte tillräckligt bra – nytt är alltid bättre. Brister är ganska lätta att upptäcka med utvärderingsredskapet och dessa måste då åtgärdas. Barbara Czarniawska (2004) menar att medlen i en förändring ofta blir till mål i sig. Förändringen får ett egenvärde och får funktionen av att bryta upp det gamla.

Litteratur

- Brunsson, N., Forssell, A. & Winberg, H. (1990). *Reform som tradition: Administrativa reformer i Statens Järnvägar*. Stockholm: Ekonomiska institutet vid Handelshögskolan (EFI).
- Czarniawska, B. (2004). *Is It Possible To Lift Oneself By The Hair? And If Not, Why Is It Worth Trying?* Göteborg: GRI (Gothenburg Research Institute), School of Economics and Commercial Law at Göteborg University.
- Göteborgs stads beskrivning av balanserade styrkort Utskriven 2005-05-26 från <http://www.balansen.goteborg.se/>
- Göteborgs stads vision om kvalitetsutveckling Utskriven 2005-05-23 från <http://www.kvalitet.goteborg.se/>
- Latour, B. (1998). *Artefaktens återkomst: Ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi*. Stockholm: Nerenius & Santéus Förlag.
- Petterson, S. & Wallin, E. (1995). *Utvärderingsmakt*. I B. Rombach & K. Sahlin-Andersson (Red.) *Från sanningsökande till styrmedel: Moderna utvärderingar i offentlig sektor*. Stockholm: Nerenius & Santéus Förlag.

- Rombach, B. & Sahlin-Andersson, K. (1995). På tal om utvärdering. I B. Rombach & K. Sahlin-Andersson (Red.) *Från sanningssökande till styrmedel: Moderna utvärderingar i offentlig sektor*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.
- Strangert, B. (2001). *Studier av yrkesinspektionens metodik vid systeminspektion av internkontroll*. Umeå Universitet. Utskriven 2005-05-23 från http://www.aop.umu.se/fou/material/rapp1_2000.pdf

Att spänna segel i nätverk och länsa projekt

ROLF LANDER

Projekt är en organisationsform som sätts upp för att medge en viss temporär självständighet i lösandet av arbetsuppgifter. Projektet kan finnas inom en organisation eller mellan organisationer. En del företag organiserar en mycket hög andel av sin verksamhet via ständigt växlande projekt, andra använder det undantagsvis. Projektets uppdrag kan vara tämligen målstyrt, men ändå i detaljarbetet medge kreativitet och frihet i upplägget. Uppgifterna kan också, som i forsknings- och utvecklingsprojekt, sättas mycket fritt och långsiktigt och t.o.m. innebära att vara kreativa ifrågasättare och initiativtagare till alternativa lösningar. En mellanroll intas av utredningar, vars frihet kan variera, men som möts av konkreta förväntningar på resultat.

Det finns organisationsteoretisk teori bakom projektformen. Man föreställer sig att projekt är en arbetsorganisation, som frigjorts från byråkratiens mekaniska fångsel och rutiner, så att den kan utveckla högre självstyrning och dynamik. För att klara detta måste projektets medlemmar avstå från strikt arbetsdelning och istället kunna ta varandras plats när det behövs. För att kunna samarbeta flexibelt krävs en hög grad av gemensamt förhållnings-

sätt till arbetet. Ledare kan då orkestrera samarbetet istället för att besluta för andra; inte sällan uppstår tillfälliga hierarkier naturligt i samarbetet. Autonoma arbetsgrupper inom industrin är exempel. Arbetslag i skolan, liksom projektgrupper för skolutveckling, kan även utveckla sådana egenskaper. Det finns också organisationsteori för när självstyrande projekt *inte* fungerar. Självständigheten utmanar makt och om ledare på olika nivåer inte accepterar att få sin makt omdefinierad brukar projekten trampa vatten. Undergrupper av anställda kan också känna sina privilegier hotade och gå in för att sabotera projektarbetet. Dessutom kräver projektformen en mental omställning hos dem som inte är vana vid öppenhet, självkritik och diskussion som arbetsformer (Morgan, 1986, kap. 4).

Projektets popularitet har ökat, men medvetenheten om avigsidor har också ökat. En vanlig uppfattning (Scriven, 1981) är att projekt gärna får omöjliga uppdrag inom dåligt formulerade problemområden och utan att man förankrat projektens arbetssätt tillräckligt. En annan avigsida, som visat sig inom skolområdet, är att man kan dra till sig ekonomiska resurser genom att tävla om projektuppdrag. Eftersom pengar på marginalen har en särskild användbarhet frestas man att ständigt jaga projekt, utan djupare eftertanke på vilka behov de egentligen motsvarar.

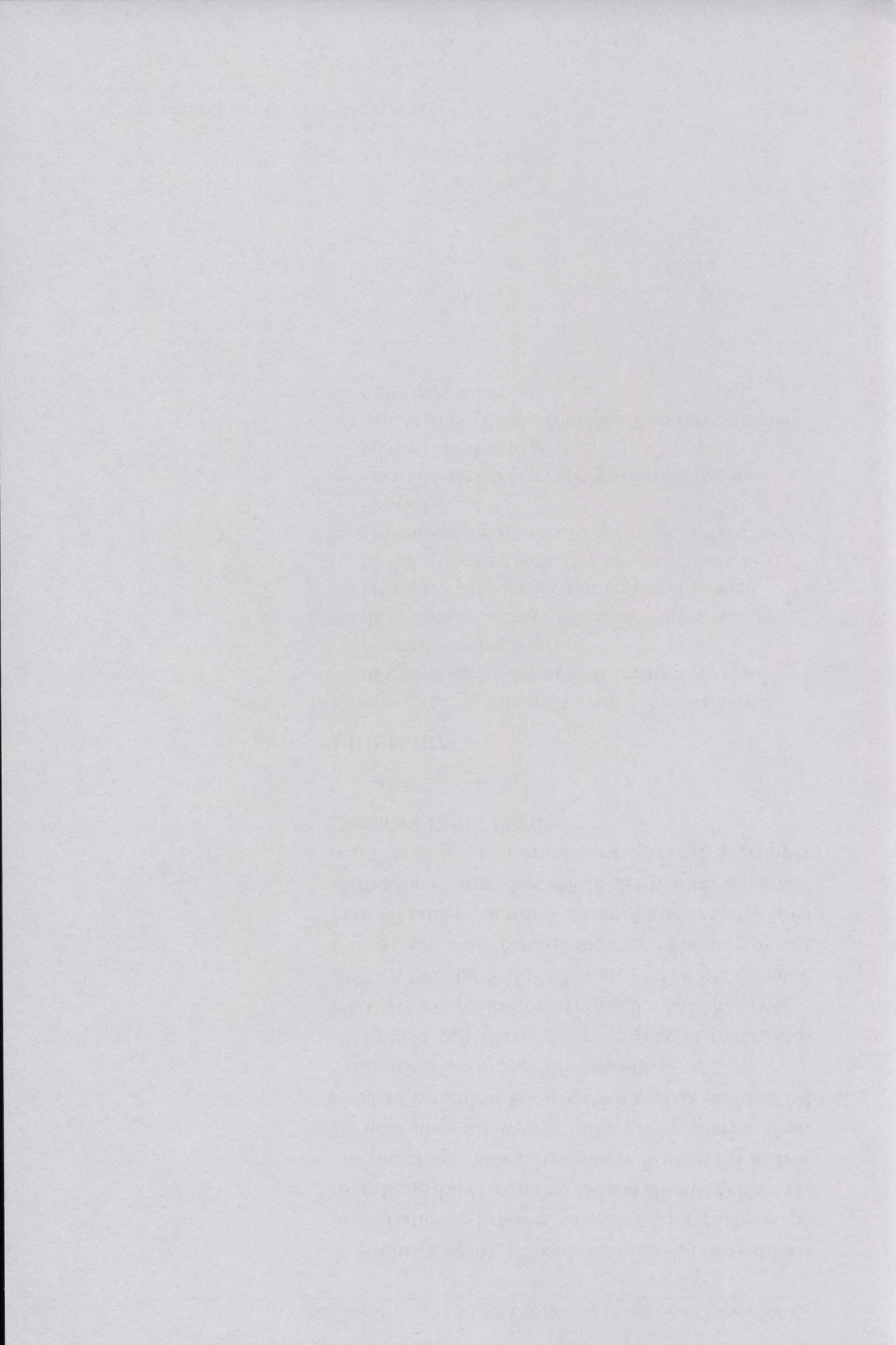
Nätverk mellan organisationer kan ses som en särskild projektform. Temporära nätverk kan sättas upp för organisationer, som vill lära sig av varandra, men utan att direkt binda sig till varandra. De kan också sättas upp för individer, t.ex. professionella, som söker utbyte utan att vara bundna av institutionella roller och där man kan söka "just-in-time-learning" för de egna behoven (Lieberman

& Grolnick 1996). Nätverk kan också bildas för att organisationer behöver varandra som partners på mera långsiktig basis. Om sådana allianser eftersträvas för tätare ömsesidigt utbyte brukar det krävas att man noga analyserar vilka möjligheterna är att anpassa varandras tekniska och sociala kulturer till varandra (Harrison & Shirom, 1999).

Projekt och nätverk, som engagerar människor med olika uppgifter och från olika håll, har potentiellt en betydande förmåga att föra in nytänkande i organisationer. Nytänkande är beroende av att man får reda på och diskuterar olikheter som känns utmanande. Samtidigt måste det nya tas om hand och förankras i existerande reguljära arbetsgrupper (Seashore-Louis, 2006).

Litteratur

- Harrison, M.I. & Shirom, A. (1999). *Organizational diagnosis and assessment. Bridging theory and practice*. London: Sage.
- Seashore-Louis, K. (2006). Reconnecting knowledge utilization and school improvement. Two steps forward, one step back. Chapter 17 in: Louis, K.S.: *Organizing for School Change*. London/NewYork: Routledge.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization* (second edition) London: Sage.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus* (third edition). California: Edgepress.



Broar till lärarprofessionalisering

RITA FOSS LINDBLAD

Det finns många beröringspunkter mellan en ökad användning av utvärderingar och en alltmer vidsträckt flora av verksamheter organiserade som projekt. Mest frapperande är kanske att båda har setts som viktiga redskap för att förbättra verksamheter både i skolans värld och utanför. Medan projektet ger form och struktur åt ett pågående förändringsarbete, så är utvärderingens roll ofta att pröva utfallet av olika projektinsatser eller att diagnostisera vad som behöver göras framöver. Utvärderingen fungerar med andra ord som ett redskap för prövning av idéer och utfall och producerar kunskap som kan hjälpa projektledning och andra inblandade att fatta kloka beslut.

I de bästa av världar fungerar allt som planerat. I andra världar gäller det att planera för det oväntade och att hantera situationerna som de uppträder – något som allt som oftast innebär att projektplaneringen får ändras och att utvärderingarnas roll som kunskapsverktyg blir av det mer sporadiska – eller outgrundliga – slaget. Detta behöver inte göra dem mindre effektiva som redskap i förändringsarbete. Ingrid Sahlin (1996) menar att projektformen (med sin nästan obligatoriska parhäst utvärdering) innehåller särpräglade paradoxer: projekt är rationella handlingsplaner som inte följs och de lyckas i sina uppsåt genom att ändra premisserna för vad det innebär att lyckas! Hon pekar på att det är vanligt att mål, medel, organisationsstruktur och tidsgränser ändras och att projektformen tycks äga en böjlighet som gör den gångbar och populär i de flesta lägen. Inte minst i de s.k. utvecklingsprojektens värld kan motgångar med ett penndrag omvandlas till nya insikter och lärdomar.

Detta kapitel handlar i en mening om denna ”böjlighet” – om ett projekt och dess förändringsdynamik visavi sig själv som ”projekt” och som

”projektidé”. Det är emellertid endast en mycket liten del av projektets verksamheter som kommer att ges gestalt – en episod av händelser med en studiedag i centrum – och kapitlet syftar till att belysa mer generella frågor kring projekt som reform- eller reformeringsredskap och de mer specifika uttolkningar som i detta specifika sammanhang kom att göras av relationen mellan teori och praktik.

Projektet ifråga följde i spåren av kollektivavtal och skolutvecklingsavtal (ÖLA 00) och den nya lärarutbildningsreformen (Prop. 1999/2000:135, SOU 1999:63) och tog sitt namn efter sin önskan om att via den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) ”bygga broar” mellan universitet, skolor och den kommunala förvaltningen i en av Göteborgs stadsdelar. I detta Brobyggarprojekt kom fackliga ambitioner om en professionalisering av läraryrket att få stort utrymme, liksom tanken om ett närmare förhållande mellan teori och praktik. Projektarbetet kom mycket att handla om att, som det hette, skapa mötesplatser och dialog mellan lärare, studenter och olika organisationer i lärarutbildningens närhet – allt i förhoppningen om att bistå ambitioner om en stärkt yrkesidentitet för skolans lärare och ett mer jämbördigt förhållande mellan lärarutbildningens lärare på skolor och universitetet.

Om projekt – i tiden

Det var med spänd förväntan som Gunilla Granath och jag en januaridag 2003 hade vårt första möte med det Brobyggarprojekt som vi sedan kom att ha fortsatt bekantskap med under drygt två års tid. Vi hade, närmast av en slump, fått syn på projektet i samband med att ett av dess många informations- och diskussionsmöten annonserats ut. Efter att ha presenterat vårt pågående forskningsarbete och redogjort för hur Brobyggarprojektet kom in i detta sammanhang fick vi så småningom förtroendet att följa projektets verksamheter i spåren och närvara vid projektmötena.

Vi såg projektet som något av ett modell- eller idealexempel på ett skolutvecklingsprojekt med reformintentioner och tyckte oss i projektets organisationsstruktur ana en följsamhet mot trender i tiden. Med sina tre organisatoriska grupperingar av *projektledning* (bestående av två personer, projektansvarig som företrädde lärarförbundet och projektledaren som företrädde universitet och lärarutbildningen), *projektgrupp* (bestående av

lärare, skolledare, fackliga representanter från två, sedermera ett, fackförbund och projektledaren) och *referensgrupper* (i stadsdel, skola och universitetet) kunde projektet betraktas som ett typfall av den "nätverksstrategi" som Lennart Svensson & Casten von Otter (2000) pekat ut som en av tre idealtyper för nutida projektorganisering. Den är speciellt lämpad i sammanhang där projekten har en mer öppen karaktär och där mål och resultat inte är så tydliga utan växer fram under resans gång. Projekt av denna art är något av ett mellanting mellan, med Svenssons och Otters terminologi, "planeringsstrategins" resultat- och objektsinriktning och "aktiveringsstrategins" besjälade engagemang. De olika grupper som deltar i projektarbetet kan skifta över tid och vara engagerade – men inte nödvändigtvis till hundra procent.

Vi utgick från att avtals- och reformtexter kan betraktas som tämligen öppna texter vad gäller innebörder och implikationer och att ett projekt av denna nätverksstrategiska art navigerar med hjälp av många viljor. Detta gjorde att vi blev intresserade av att betrakta själva utsorteringen av tolkningar och förslag på åtgärder eller åtaganden. Hur stabiliserades med andra ord det som över tid skulle bli projektets mål och resultat?

Vi antog att åtagandet att omsätta förändringsambitionerna i praktisk handling förutsatte en disciplinering av individuella åsiktsyttringar och att utvärderingar skulle vara viktiga för det. Utvärderingar skulle successivt göras enligt projektplanen.

Men projektformen har som sagt böjlighet som ett av sina viktigaste kännetecken, vilket antyder förändring och möjlighet till avvikelser från ursrungsplanen. I det här fallet blev de formaliserade utvärderingarnas roll i Brobyggprojektet mindre än planerat och en annan avvikelse var att det tog längre tid än planerat att stabilisera projektiden bland Brobyggprojektets egna medarbetare. I det senare fallet visade det sig att projektarbetets innehåll och målsättningar inte bara tolkades och värderades olika bland projektets medarbetare, utan också i en mening levdes olika. Så småningom kom vi till insikt om att det endast var sporadiskt och vid vissa tillfällen som projektet framstod som *en* verksamhetsform och *en* verksamhetsidé. Mycket av projektgruppens arbete kunde emellertid förstås som olika sätt att konstruera och skapa projektet som ett sådant "sammanhållet helt". Vi ska senare visa på hur, men antyder redan nu något av det principiellt viktiga i sammanhanget.

Projekt betyder, enligt Svenska akademins ordbok, plan och planerat arbete av större omfattning. I Norstedts svenska synonymordbok tillkommer betydelseorna utkast (avgränsat) forskningsföretag, dröm och luftslott. Läst med båda betydelseorna för ögonen är det lätt att inse att projektarbete i en mening handlar om att skapa något som ”inte finns” – annat än som en idé som ska realiseras, vilket ofta förutsätter förskjutningar i själva planen.

På många sätt är byggprojektets realisering av en ”byggnad” inte så olik utvecklingsprojektets realisering av ”utveckling”. ”Ritningen” av den tilltänkta byggnaden är inte så olik en ”reform”. Bådadera kräver exempelvis att idéer och planer tar materiell gestalt för att kommunicera projektet till inblandade eller berörda (via exempelvis tal, texter, dokument) och också utrymme – någonstans att ta plats rent fysiskt, som exempelvis mötesplatser (även om dessa kan vara av den digitala sorten). Ytterligare en likhet är att byggnader, liksom Brobyggarprojekt, ofta är trendkänsliga.

Som vi kommer att se speglar Brobyggarprojektet både i sin idé och i sin organisationsstruktur mycket av det som manifesteras i en ”professionaliseringsrörelse” för läraryrkets vidkommande. De reformeringsambitioner, som projektet gjorde sig till ett redskap för, hade därmed inte bara ”legat i luften” en längre tid, utan var idémässigt både levande och omtvistade bland projektgruppens medlemmar, liksom i de sammanhang man verkade.

Nästa avsnitt ger något av en bakgrund till den här omtalade professionaliseringsrörelsen, som vi sedan kommer att se ta mer omtvistade och rörliga gestalter i Brobyggarprojektets verksamheter.

Professionalisering – som rörelse och idéer

När började röster för att höja lärares kompetens höras i Sverige och när började man allmänt tala om detta som en ”professionalisering” av lärarkåren? Som vanligt är sådana frågor nästan omöjliga att besvara. Att lärarnas kompetens på olika sätt diskuteras (av många) hör lika mycket till läraryrkets öde som det hör till ett intresse av att vid olika tidpunkter göra om, reformera den lärarutbildning som ansvarar för att ge lärare en adekvat utbildning. ”Professionalisering” är dock ett i sammanhanget något nyare begrepp, med särpräglade innebörder och en i sammanhanget särpräglad historia.

Från att på olika grunder ha blivit utdefinierade från att tillhöra "professionernas" skara av universitetsprofessorer, läkare och jurister, kom läraryrket att under 1960-talet bli betraktat som en "semi-profession" (Etzioni, 1969) – en yrkesgrupp med viss specialiserad kunskap, men i avsaknad av de klassiska professionernas typiska kännetecknen på autonomi och "ägande" av etik och regler för utövandet. Lärare är underställda sina uppdragsgivare snarare än sina egna organisationer. Lärarutbildningen har ingen grund i ett eget vetenskapsområde, men genom forskningsanknytningen har numera kampen om detta inletts.

Redan från 1960-talet och framåt var det emellertid inte helt ovanligt att man på en mer vardaglig bas talade om läraryrket som en profession – visserligen som synonymt med yrke i mer allmän mening, men också med avsikten att höja yrkets status (jfr Wilensky, 1964). På 1980- och 1990-talen och framåt kom detta bruk att få mer strategiska och institutionaliserade uttrycksformer och blev en språklig kanal för att, från olika håll, politisera kampen om nya förhållningssätt och sätt att utöva läraryrket (Foss Lindblad & Lindblad, 2008).

Först ut var denna "professionaliseringsrörelse" i USA, och Ingrid Carlgren (1990) har konstaterat att det för Sveriges del var vid mitten av 1980-talet som byråkrater och politiker här kom att tala om läraryrket i professionstermer. Det var först på 1990-talet som lärarfackliga organisationer intresserade sig för frågan, för att 1995 lansera det s.k. lärarlyftet, där frågan om lärares kunskap och kompetensutveckling ställdes på dagordningen i hittills aldrig tidigare skådad omfattning (Falkner, 1997). Fortbildning, utbildning, och sedermera forskarutbildning, blev viktiga instanser för att ge frågorna kring lärararbetets kunskapsbas ett ansikte och en särprägel – ofta med hjälp av begreppen reflexivitet, praktik eller praxis (se Argyris & Schön, 1995; Molander, 1996).

Vid sidan av denna inramning av läraryrkets kunskapsbas finns ett annat, och beslätat, särdrag som behållits från 1970-talet och framåt. Det är föreställningen om att de kompetenser som ryms i det nya läraruppdraget kräver lärarnas eget engagemang och medverkan. För lärarkårens vidkommande är budskapet därför att det mer är en fråga om att erövra, skapa och ta makten över det professionella livets kompetenskrav, än att passivt ta emot nya direktiv och regler "uppifrån".

De aktiva kunskapsbegrepp (variationer av kunskap som praktik eller

görande), som genomsyrar dessa föreställningar, går på olika sätt ton i ton med den decentraliseringsrörelse som – så drastiskt inte minst i Sverige – svepte över världen vid samma tid. Denna innebar bl.a. en större frihet för de enskilda skolorna att utforma undervisningen och en hårdare kontroll angående utfall och uppnådda mål. I utbildningssociologiskt språkbruk brukar detta kallas för den ”performativa vändningen” – baserad på mål och resultatstyrning och ökad konkurrens mellan utbildningsanordnare.

De omstruktureringar som samtidigt skedde av utbildningssystemen utifrån dessa riktlinjer var också relaterade till mer strukturella samhällsomvandlingar, och förväntningar om vad dessa skulle komma att innebära.

Populära verk har på olika sätt behandlat frågor kring lärares professionalisering. Här kan nämnas Andy Hargreaves *Läraren i det postmoderna samhället* (1994; svensk översättning 1998) och *Läraren i kunskapsamhället – i osäkerhetens tidevarv* (2003; svensk översättning 2005). Hit hör också David Hargreaves bok om kreativ professionalism (1998) samt *Lärare av i morgon* av Ingrid Carlgren och Ference Marton (2000). Gemensamt för dem alla är att de förespråkar vikten av en omstöpning av läraryrket och en uppgradering av dess status – bådadera tänkt att rimma med det kunskapsintensiva samhällets behov av lärande och utbildning. Till skillnad från de övriga är emellertid David Hargreaves en känd förespråkare för den så kallade ”evidensrörelsen”. I Sverige är detta sätt att tänka vanligare inom sjukvården, men det finns även förespråkare för att man kan införa en vetenskapsbaserad ”bevisgrund” i lärararbetet (för den engelska diskussionen, se Davies, 1999).

Brobyggprojektet hakar i denna ”professionaliseringsrörelse” och utgör ett i raden av många projekt som blivit bärare av brett spridda ambitioner om att ”professionalisera” lärares arbete, att ”stärka skolans kvalitet” eller att göra läraryrket ”mer attraktivt”. Ett annat projekt är ”Attraktiv skola”, vari fackliga organisationer och arbetsgivarorganisationerna startade ett stort antal lokala projekt (se <http://www.skola.se>). Brobyggprojektet kan med andra ord inte betraktas som ensamt i sitt slag, men det har likväl vissa särdrag.

Ett projekt blir till – igen och igen

Låt oss något mer i detalj betrakta det Brobygggarprojekt som är kapitlets huvudaktör. Vi kallar det ett ideal- eller modellexempel av ett skolutvecklingsprojekt med reformambitioner – ett projekt som kan förstås som ett, av många, redskap för att realisera de aktuella omstöpningarna och få gehör för detta i skolor, universitet och kommunal myndighetsvärld. Hur gick det till och vad var projektets byggstenar?

Ett projekt är, i rent bokstavlig mening, ett rörligt och föränderligt objekt som inte enkelt upplåter sig för studier. Projekt är snarare ett ord för ett sätt att organisera verksamheter än ett objekt i den mer vardagliga meningen av att vara något ”tingligt”; ändå är tingligheten både en förutsättning för projektverksamheterna och för möjligheterna att studera dem. *Vad* ett projekt är eller gör visar sig i de arrangemang och presentationer som skrivs fram i projektets namn och kommunikationen av sådant som syfte, mål, verksamhetsplanering eller verksamheter (muntligt likaväl som skriftligt). Det är en väsentlig del av projektets tillblivelse och gör projektet till vad det blir. Alla dessa kommunikativa akter är också en förutsättning för utveckling och förändring.

För Brobygggarprojektets del tog det en tämligen lång tid innan projektets syfte och organisationsstruktur i någon mening stabiliserades. Än längre tid tog det innan mål och syfte började omsättas i mer utåtriktade handlingar och projektet utvecklades i mycket som ett projekt med formen av vad Jesper Blomberg (2007, s. 146) har kallat ett ”existentiellt äventyr”. Men vägen in i ”äventyret” skedde inte på obruten mark och det var framförallt tre officiellt sanktionerade källor för förnyelsen av lärarprofession och lärarutbildning som idémässigt kom att bli viktiga för projektets sätt att konstruera sin identitet, och för de projektverksamheter som sedermera tog form.

Projektet startade på enskilt initiativ med lärarfackligt stöd och en av projektets idékällor var det partsgemensamma avtal, ÖLA oo, som slutits mellan Kommunförbundet, Arbetsgivarförbundet, Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet och gällde en reglering av lärarnas arbets- och lönesystem i övergången till ett individuellt och differentierat lönesystem. Detta avtal omfattade en satsning på fortsatt skolutveckling som, enligt avtalstexten, också innebar att parterna förband sig att medverka till en

fortsatt utveckling av förskolans och skolans resultat och bli ett stöd för lärarna i omställningsprocessen. Till skolutvecklingen hörde att sätta mål för verksamheten, att utvärdera resultaten och att vidta åtgärder för att verksamheterna skulle förbättra sin måloppfyllelse. Parterna förband sig också att ta ett aktivt ansvar för skolutvecklingen i landets skolor och kommuner, bl.a. genom att ta på sig en konsulterande roll.

Den andra idémässiga inspirationskällan var Lärarutbildningsreformen (Prop. 1999/2000:135), och framförallt den utredningstext (SOU 1999:63) som kom att ligga till grund för reformen. Med reformen kom målsättningen att "professionalisera" lärares arbete att anknyta till ett klassiskt professionsbegrepp där en specialiserad, och vetenskapsbaserad, kunskapsbas varit viktig. Ansvaret för lärarutbildningen blev nu en universitetsgemensam angelägenhet, där läraruppdraget spreds ut bland universitets- och högskolevärldens discipliner och lärarutbildningen kom att forskningsanknytas. Eftersom reformen också kom att innebära att läraryrkets yrkesförankring skulle stärkas, liksom relationen mellan teori och praktik, kom reformen att förutsätta att det skedde förändringar i sättet på vilket läraruppdraget hanterats tidigare inom universitets- och högskolevärlden. I utredningstexten *Att lära att leda* (SOU 1999:63) heter det att:

Teori och praktik i utbildningen måste, enligt kommitténs uppfattning, bättre knytas samman och diskuteras med utgångspunkt i frågor om vad som är relevant kunskap för lärare. Saknas en uttalad, relevant och reflekterad yrkesförankring blir lärarutbildningen abstrakt i förhållande till läraryrket; dvs. ett vetenskapligt förhållande uteblir (s. 12).

Sett i perspektivet av att reformer och reformtexter, som den engelska forskaren Stephen Ball (1994) påpekat, överlag är att se som textmässiga interventioner i praktiken, så hårbärgerade Brobyggjarprojektet ett tämligen vitt interventionsfält. Projektet bar med andra ord på en komplexitet i dubbel mening av både text och sammanhang, vilket kom att prägla sätten på vilka man banade väg för att realisera, tolka, och omvandla såväl lärarutbildningsreformen som skolutvecklingsavtal.

Ledorden var teori och praktik. Detta begreppspar kom att med olika innebörder relatera till projektets nätverksorganisering och sättet på vilket det gavs legitimitet, till skillnader mellan vetenskapens och läraryrkets värld och till uttolkandet av kunskapsbasen för läraryrket. Teori och prak-

tik blev också, och inte minst, viktiga ledord i sätten på vilka frågan om skolans vardag och villkor kom att diskuteras och bli föremål både för tvistemål och för ”teoretiska” klargöranden av mer forskningsbaserad natur. I det senare fallet stod utbildning och kompetensutbildning mer uppenbart på dagordningen.

ATT LÄGGA (LIVET) TILLRÄTTA

Om vi ser världen som en ständigt pågående process av meningsskapande av fakta, värden och genomförande (jfr Law, 2004), så kan vi ana konturerna av utvecklingsprojektens närmast gigantiska svårigheter. En utmaning ligger i att i allt detta flöde av mångskiftande möjligheter – för att travestera Yvonne Hirdman (1989) – ”lägga livet tillrätta” och styra meningsskapandet i alla sina led, både i förhållande till den egna projektorganiseringens alla svårigheter och i förhållande till sammanhangen för de utvecklingsambitioner som projektet går i bräschen för. Inget tillrättaläggande sker speciellt lätt eller självklart, men i fallet Brobyggjarprojektet visade sig vissa arrangemang vara mer lyckosamma i att sätta punkt eller tillfällig halt för eventuella oklarheter eller tvistemål. Projektrapportering tillhör de mer lyckosammas kategori när det gäller tillrättaläggandes konst.

Cirka ett år efter att projektidén först tog form har en sammansmältning av idéer från det aktuella skolutvecklingsavtalet och lärarutbildningsreformen gjorts, idémässigt och organisatoriskt. I en redogörelse (rapportering) av projektet, med rubriken ”*Brobyggarna*” *Ett skolutvecklingsprojekt*, heter det inledningsvis:

I utredningen *Att lära att leda*, SOU 1999:63 för en ny lärarutbildning, betonas skolan som en del av den nya lärarutbildningen. Ett mål med den nya lärarutbildningen är att knyta teori och praktik närmare varandra. Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och Högskoleförlagd utbildning (HFU) är varandras jämlike och lärare som möter studenter inom båda fälten, är samtliga lärarutbildare. Att medverka i lärarutbildningen ska enligt utredningen och sedermera även propositionen, ge möjlighet till kompetensutveckling i samarbete med högskolan. Den nya lärarutbildningen inbjuder till nya möten men också ett flöde mellan de båda polerna, brofästena. Vidare ska samverkansmöjligheter och kontaktytor mellan skola och högskola utvecklas. Högskolans lärare ska kunna bedriva grundforskning och utvecklingsarbete i samverkan med VFU-skolor/områdets lärare.

Här anges också projektets mål:

Målet är att inom ett geografiskt begränsat område få till stånd en vidareutveckling av skolan, så att arbete för att uppfylla den nya lärarutbildningens intentioner mot förnyelse och utveckling säkerställs.

Projektets tidigare lärarfackliga intressegrund har breddats och kommit att svara mot ett organisatoriskt mer ”moget” projekt – ett projekt som verkade och riktade sig till alltifrån representanter från lärarförbund, universitet, skolor och lärarutbildning till enskilda lärare, förskolelärare, skolledare och fackliga representanter. Teori och praktik, i sin mer vardagliga betydelse av att vara varandras motsatser, har här blivit *ett* organisatoriskt helt och vetenskapens och skolans värld av lärare har därmed kommit på mer jämlik fot med varandra. Gamla motsättningar och gränser mellan de båda sfärerna har kommit att utmanas. Brobygget har börjat och förhoppningen om framväxten av ny kunskap i de arrangerade mötena mellan teori och praktik kan anas.

Projektidéer och projektverksamheter framstår, som vi tidigare sagt, som böjliga efter sammanhang och denna verksamhetsmässiga elasticitet, ofta karaktäriserad som process, kom till uttryck på flera sätt. Projektrapporten ger sitt stöd för idén om Brobyggarprojektet som process, men också som modell, ett exempel att ta efter, och utvecklingen av projektets arbetsprocesser skulle idealt ske jämsides med att projektgruppen skulle utvärdera det egna arbetet och ta beslut om projektets riktning och innehåll. Enligt synsättet sägs projektgruppen äga projektet och samsyn och konsensus ses som viktiga.

Som en accent till detta ideal ger den aktuella rapporteringen emellertid vittne om ett projekt som stött på problem. Flera av projektgruppens medlemmar arbetade på en skola som i rapporten beskrivs som hårt belastad, med ett stort antal elever med behov av särskilt stöd, täta rektorsbyten, informellt ledarskap och en osäker och otrygg skolpersonal. Problemen kan till en del relateras till att skolan är hårt konkurrensutsatt av en nyetablerad friskola i området. Att i detta sammanhang sätta skolutvecklingsavtal och lärarutbildningsreformens intentioner högst på dagordningen visade sig omöjligt och rapporten ger mot denna bakgrund motiv för att fokus kommit att förskjutas mot en strävan att skapa samsyn, samarbete och trygghet framförallt i projektgruppen själv.

Som ett led i arbetet med att förankra projektorganisation och projekttid rapporteras också om två studiedagar som projektgruppen kommit att arrangera. Två föreläsare hade bjudits in och projektgruppen hade sammanställt ett bildspel för att, som det heter, förstärka presentationen av projektet och göra det mer intressant. Det hela hade blivit föremål för en s.k. öppen utvärdering, där lärarna hade ombetts komma med egna synpunkter och fått ange vad som varit positivt och negativt med studiedagen. Trots vissa problem med val av lokal kunde man konstatera att deltagarna haft en positiv inställning till hela arrangemanget.

En rapportering, som detta återberättande av en rapport, ger inte bara form och innehåll åt ett skeendeförlopp utan skapar också minnen åt projekttiden och projektverksamheten. Lätt vridbara sådana kan det tilläggas. Om vi bara följer andra kanaler för rapportering, låter någon annan berätta eller låter något annat komma i fokus, blir projektet något annat.

Minnen är med andra ord selektiva och projekt är i likhet med så mycket annat komplexa på ett sätt som gör att allt inte nödvändigtvis hänger samman med allt. Vad som är specifikt med minnen är emellertid att de har förmågan att, liksom kunskap, skapa sammanhang mellan saker som inte självklart har något sammanhang, eller skapa betydelser som gör skillnad för och i en praktik. Om praktik förstås som värld och teori förstås som kunskap om denna värld, så är det uppenbart att ingenting kan sägas om någondera utan att blanda in både praktik och teori.

I DET TILLRÄTTALAGDA – OM STUDIEDAG OCH PROJEKTMÖTEN

Vi är på plats för att bevista den andra av två studiedagar arrangerad av den projektgrupp som vi sedan en tid tillbaka följt i dess arbete. I den fullsatta och stora hörsalen börjar musik ljuda. Det är ”Bridge over troubled waters” av Simon & Garfunkel. Det är för många i salen en känd låt. På duken över scenen börjar bildspelet. På skärmen visas bilden av en bro med människor som passerar över i båda riktningarna. Det finns en byggnad på den ena sidan och en byggnad på den andra sidan. På bildskärmen flyter ord fram, parallellt med varandra, bredvid varandra, synliga ena stunden och osynliga nästa, ord som ersätter och efterträder varandra.

Det är omöjligt att missa associationerna mellan låten och namnet på det projekt som står som arrangör för studiedagarna, Brobyggarna. Brons traditionella symbolik av gemenskap, utbyte, förflyttningar, förmedlingar

och gränsöverskridningar anger tonen – kan det tyckas – för vad det kan komma att krävas att realisera skolutvecklingsavtal och lärarutbildningsreform. Bildspelets ord: respekt, positiv, kreativ, flexibel och samsyn understryker det hela än mer och slår an en ton för dagen som helhet.

För det är inte bara fråga om en bro, med bropelare i skolans och i högskolans värld, utan en bro över besvärliga vatten. Nya tider innebär nya krav och nya problem både för skolans och för högskolans vidkommande. Skolans värld har ändrats, kravet på lärares kompetens likaså. Om detta handlar studiedagen då projektet också presenterar sig själv, sina medarbetare och sina avsikter.

Men också andra än projektets medarbetare intar scenen, och informations- och kunskapsöverföringen övergår efter en tid till mer regelrätt föreläsning.

En föreläsning kan ses som en retorisk akt – ett handlande genom ord – som inte bara kommunicerar ett budskap till en publik utan också, kanske mer indirekt än direkt, föreställningar om sin publik och dess sammanhang. I det speciella fall som återberättas här hade föreläsaren själv bakgrund som lärare, men hade under senare år arbetat som konsult för ett av lärarförbunden. Det var emellertid främst som lärare hon adresserade sin publik och kunde utnyttja vi-relationens möjligheter till intimitet och dialog. Inledningsvis gjorde hon det genom att ställa naket undrande frågor om vad läraruppdraget går ut på:

Vad är det vi ska göra? Vad är det som vi når med vår undervisning? Vad innebär det att kunna matematik? Vad innebär det att vara trygg? Alltså dom här valfrågorna /.../ dom ska ständiggöra och vara levande alltså. Varför gör vi det här?

Frågorna fick inget omedelbart svar. Det som betonades var i stället vikten av att inte fastna i föreställningar om givna svar, där det finns rätt och fel och där världen är svartvit. Något som antydde vara fallet i många skolor. Där lyssnade man inte till varandra utan ägnade sig i stället åt ”satellitdiskussioner”. Skolor som dessa präglades av en ”pratkultur” medan svaret på de problem som denna kultur hade var skolan som en lärande, och lyssnande, organisation:

Det handlar alltså om den lärande skola, man går från pratkultur till lyssnar-kultur ...

Man går från en skolkultur, där människor mer talar till än med varandra till en lyssnarkultur, där:

Du utvecklas som du utnyttjar varje samtal för att förstå och för att bli förstådd.

Alltsammans kräver aktivt lyssnande, det kräver klara och tydliga ”jag-budskap”. Det kräver reflektion, variation och ett ömsesidigt lärande. Det kräver också övning. Lyssnarskaran anmodades vid föreläsningens slut att tre och tre aktivt träna sig i lyssnarkulturens konst.

Föreläsningen var som sådan väl underbyggd. Exemplifieringar och hänvisningar gjordes både till egna erfarenheter och till aktuell forskning kring bland annat människans grundläggande behov (självupplevelse, samhörighet, sammanhang, struktur och meningsfullhet). Med rubriceringen ”kunskapssynen i det livslånga lärandet” presenterades olika forskares skiftande synsätt på lärande: lärande som ökning av kunskap, som memorering, som förvärvande av fakta, som en tolkande aktivitet eller som något som syftar till att förstå verkligheten. Dessa betydelser av lärande hänfördes till kunskapstraditioner med beteckningar som behaviorism, kognitivism, konstruktivism, sociokulturellt perspektiv, fenomenografi. Budskapet, också det bekant från forskarvärlden, om att ”människan handlar som hon förstår sin situation” ramade, lika träffsäkert som bildspelet, in studiedagen. Den eftersökta viljan till lärande uppmanade mer precist till förändrat handlande.

Kravet på förändrat tänkande i handlandets namn gällde också för projektgruppen själv. Utvärderingen, där deltagarnas hade fått säga sitt om studiedagarna, blev sparsamt diskuterad och kom i skymundan för projektgruppens värderande diskussioner av studiedagen som helhet. Föreläsningens presentation av kunskapssyn och skolvardag mötte både ris och ros. Någon menade exempelvis att bilden som gavs av lärare och lärares arbete generellt sett innebar en underskattning av lärares arbete och att tonen som hållits under föreläsningen varit mästrande. Någon annan menade att detta i så fall tydde på att vederbörande intagit en försvarsställning, och någon annan menade att det hela tydde på ett bristande professionellt språk hos projektgruppen och att projektet själv saknade ett professionellt sätt att ta tillvara studiedagarna.

Eventuellt uppmuntrade av den nya lärarutbildningsreformens betoning på värdet av lärares erfarenhetsgrundade yrkeskunskap kom projektgruppens diskussioner emellertid mer att avhandla – och värdera – arbetssituationen på den aktuella problemskolan och om lärarkollegornas förmåga, eller oförmåga, att ta till sig budskapet från studiedagen som helhet. Ett återkommande tema på projektmötena var att mer generellt kontrastera forskarvärldens ”teori” mot vardagslivets praktik och det var ingen tvekan om att vardagslivets praktik i detta sammanhang stod som en sannings-sägande part – som facit.

Forskarvärldens tillkortakommande var något som band både projektgrupp och personal ute på skolorna samman. Projektet – mindre som idé och mer som praktik för deltagande – blev däremot konfliktfyllt. Stundtals kom lärare i projektgruppen att ställas mot lärare i skolan och många av projektgruppens medlemmar vittnade gång på gång, och med olika exempel, om hur svårt det var att få gehör för projektet ute på skolorna. Men också projektgruppens egna medlemmar kom stundtals att ställas emot varandra och i en pyrande – men aldrig helt utlöst – konflikt kom ekonomiska och ideologiskt särpräglade skillnader från skolvardagen och projektdeltagandet i dagen. För några av projektgruppens medarbetare var nedsättning i tjänst en premiss för deltagandet, andra saknade denna förmån och betalade själva ”frivilligt” sin medverkan i projektet. Medan de flesta av projektmedlemmarna var för det individuella löneavtal som varit så centralt för skolutvecklingsavtalet, var framförallt en av projektmedlemmarna emot det hela. Långt fram i tiden löstes det hela genom utebliven närvaro. Ännu längre fram i tiden – cirka två år – såg projektgrupp och projektverksamheter annorlunda ut. Den aktuella skolan rapporteras nu leva ett stabilt och harmoniskt liv. Om detta är till följd, eller med hjälp av, Brobygggarprojektets verksamheter är en helt annan historia.

Några slutord – om projekt som form för utvärdering

Den böjlighet och speciella rationalitet som vi inledningsvis konstaterade var typiska för projektformen har på många sätt upprepats i Brobygggarprojektet, som under sin aktiva period var ett projekt som förnyades och förändrades allteftersom. Resultatet var inte oigenkännlighet, utan mer typiskt, en böjlighet i projektets själva grundidéer, mål och syften. Efter-

som projektet kom att få ägna så mycket energi åt delar av sin egen projektorganisation – att stabilisera projektgruppen både idémässigt och socialt – kan man emellertid fråga sig var gränserna går mellan ett böjligt och ett havererat projekt. På samma grunder blir det också intressant att fråga sig hur tänjbara idéer kan vara – när övergår en idé från en begreppslig sfär till en annan?

I båda fallen kan svaren ges endast inom projektets egen jurisdiktion, vilket beror på att projekt äger och är herre över sin egen utvecklingsdynamik och har rätten att bli den sanningssägande och gränssättande parten. Detta innebär inte att ett projekt inte kan komma att utsättas för kritik, men väl att projekt – av det slag det är fråga om här – har specifika möjligheter att hantera och göra bruk av kritiken ifråga. I fallet med Brobyggjarprojektet såg vi exempelvis att projektet kom att ifrågasättas på en av de inblandade skolorna, men vi såg också att ifrågasättandet blev produktivt för verksamhetsplaneringen. På samma sätt kunde vi se att interna motsättningar inom projektgruppen, relaterade till projektets övergripande syften och värderingar av skolutvecklingsavtalet ifråga, också kunde omvandlas i konstruktiv riktning. Vi skulle kunna säga att projekt, i betydelsen av drömslott, inte kan haverera och att det ”brobygge” som man i det här fallet så intensivt strävade efter att skapa, mer hade byggandet, än bron, som mål.

Brobyggjarprojektet ska inte underskattas, vare sig i förhållande till de svårigheter och utmaningar som man lyckas hantera eller i förhållande till resultatet av ansträngningarna. Här skulle vi kunna säga att det är med projekt som med utvärderingar – det är inte så lätt att identifiera vad de åstadkommer i samband med reform- eller förändringsarbete. Men svårigheterna att identifiera deras effekter och verkningar har mindre med deras egen effektivitet och dynamik att göra och mer med omständigheterna kring deras verkningar (jfr Lars Engvall, 1995). I det här aktuella Brobyggjarprojektet är det också ganska uppenbart att de formella utvärderingarnas mindre framträdande roll i projektverksamheten (så som den kom att fortlöpa under den aktuella perioden) var starkt relaterat till den mer turbulenta situation som rådde i projektgruppen och, kanske framförallt, på den inblandade skolan. Det är också uppenbart att den aktuella studiedagen likväl kom att utvärderas av projektgruppens medlemmar. Det hela skedde mer informellt och mindre formaliserat och involverade, mer än

vad en mer formaliserad utvärdering troligen skulle ha gjort, deltagarna i en bred diskussion kring studiedagens tema och genomförande, något som från de inblandades och projektets horisont blev betydelsefullt för fortsättningen. Det var ett projekt som, trots allt, inte bröt samman och genom detta blev det ett projekt som i sina sammanhang blev viktigt för att hålla diskussionen och debatten levande om både lärarprofessionalism och skolutveckling.

Litteratur

- Argyris, C. & Schön, D. (1995). (red.). *Organizational Learning II*. Reading, Mass.; Addison Wesley.
- Ball, S. (1994). *Education Reform: A Critical and Post Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Blomberg, J. (2007). P som i Projekt. I A. Björnsson och B. Rombach (Red.), *Tidens tecken*. Stockholm: Santérus Förlag.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Carlgren, I. (1990). Professionalism and teachers as designers. I Kompf, M. et.al. (Red.). *Changing research and practice*. New York: Palmer Press.
- Carlgren, I. (red.). (2005). *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? I *British Journal of Educational Studies*. Vol. 47, no. 2. June, s. 108–121.
- Engvall, L. (1995). Att höra ett fallande äpple – utvärdering och påverkan. I B. Rombach & K. Sahlin-Andersson. (Red.), *Från sanningssökande till styrmedel. Moderna utvärderingar i offentlig sektor*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag, s. 109–126.
- Etzioni, A. (1969) (Red.). *The Semi-Professions and Their Organization*. Free Press.
- Falkner, K. (1997). *Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan*. Uppsala Studies in Education 71. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Foss Lindblad, R. & Lindblad, S. (2008). The politics of professionalising talk on teaching. In *Re-reading education policies: studying the policy agenda of the 21st century*. M. Simons, M. Olssen, M. Peters (Red.). Sense Publisher.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

- Hargreaves, A. (2005). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur
- Hargreaves, D. (1998). *Creative Professionalism. The role of teachers in the Knowledge society*. Pamphlett. Open Access.
- Hirdman, Y. (1989). *Att lägga livet tillrätta. Studier i svensk folkhemspolitik*. Lund: Carlssons Förlag AB.
- Law, J. (2004). *Mattering: Or How Might STS Contribute? The Centre for Science Studies, Lancaster University, Lancaster LA1 4YLL, UK at*.
<http://www.comp.lanc.ac.uk/sociology/papers/law-matter-ing.pdf>
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Sahlin, Ingrid (red.) 1996). *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1999:63. *Att lära att leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson, L. & von Otter, C. (2000). *Projektarbete. Teori och praktik med sagan om diamanten som sprängdes*. Stockholm: Santérus Förlag.
- Wilensky, H. (1964). The Professionalization of Everyone, *Amer. J. Sociology*, Vol. 70, No. 2. (Sep.), s. 137–58.

Avslutning: Utvärdering som maktutövning

RITA FOSS LINDBLAD & ROLF LANDER

Artiklarna i den här boken handlar alla på ett eller annat sätt om att förbinda kontroll, självreglering och makt med utvärdering i mer eller mindre regelrätta former. Makt förefaller vara det mest centrala begreppet av de tre, eftersom man kan se kontroll och självreglering som olika former av maktutövning. Den som kontrollerar andra har makt. Den som kan reglera sig själv och sitt eget arbete har åtminstone makt över sin egen situation. Men man kan kontrollera andra genom att styra innebörden i deras självreglering.

I kapitlet om medarbetarenkäter (kap. 5) diskuteras vad makt är i anslutning till Bruno Latours s.k. översättningsmodell, enligt vilken makten uppstår när aktörer går samman i ett gemensamt åtagande. Om detta åtagande ligger i linje med någons vilja, så utrustas denna någon av de andra aktörerna med makt samtidigt som de översätter intentionen bakom viljan till något som fungerar för dem. Enligt Latour är det alltså inte så, att någon från början är utrustad med makt med vars hjälp man kan sprida sina idéer, trots andras eventuella motstånd eller oförmåga att fatta. Makt uppstår genom andras erkännande av den. Vi tror inte att denna maktdefinition är uttömmande, men den är intressant. Den pekar på att de flesta är indragna i maktutövningen, vilket ger den en högst vardaglig och självklar karaktär. Ändå sitter förstas aktörerna på olika resurser när maktutövningen sker, och då inte bara i form av den legitimitet de redan har byggt upp hos andra. En del av dessa resurser består i att kunna välja eller utforma artefakter, som medarbetarna ska arbeta med, vilket t.ex. kommunledningen i studien av medarbetarenkäter kunnat göra, och som Skolverket kunde göra när det utarbetade ett speciellt formulär för att utvärdera kommunernas deltagande i Kunskapslyftet. Genom konstruktionen var mycket

av den möjliga tolkningen redan bestämd, vilket blev uppgiften för Myn-digheten för skolutveckling (kap. 4).

Artefakter är ett begrepp, som också Latour har gjort populärt bland forskare. Det betyder av människor framställda objekt, men används sär-skilt om redskap, instrument. Utvärdering både är och producerar sådana redskap, som andra måste förhålla sig till, och därav kommer makt. I båda de nämnda fallen kan man säga att utvärderingsinstrumenten tvingade på de svarande en viss definition av läget, som man sedan skulle jämföra sig med. Medarbetarenkäten byggdes upp utifrån föreställningar om "den goda arbetsplatsen". Frågorna från Skolverket kunde tolkas som mått på "den goda vuxenutbildningen". Men även andra artiklar ger exempel på detta. Björkskolan (kap. 1) arbetade fram artefakterna målstegar och kri-terier på måluppfyllelse, som definierade vad lämplig läroplanskunskap är, och fick av kommunen en självgranskningsblankett för lärarna, som defi-nierade innehållet i lärarkompetens.

Sådana redskap försöker ofta skaffa sig extra legitimitet genom veten-skaplig anknytning. Ibland är detta ett sken. Enkäten från Skolverket gavs en vetenskaplig utformning, men i realiteten hade kriterierna hämtats från de politiska intentionerna med Kunskapslyftet. Att utvärdera mot sådana kriterier är naturligtvis inget fel i sig, men en vetenskaplig dräkt kan vara missledande. Troligen har kriterierna på den goda arbetsplatsen och den goda lärarkompetensen i dessa exempel delvis hämtats från forskning. Det är ganska vanligt att forskningsresultat tas om hand på detta sätt av icke-forskare. Det är ett legitimt sätt att utnyttja forskning. Emellertid är inte heller forskningsbaserade instrument neutrala. De har alltid en värde-grund, som förhoppningsvis är genomtänkt och väl argumenterad för. Däremot är de inte, vilket studien av skolutvecklingsprojektet visade på, vare sig fria från kritiska blickar eller krav på förändringar från praktiker och politiker.

Alla instrument, som inbjuder till självgranskning, skapar också ett moment av självreglering. När personalen på Björkskolan konstruerade sina instrument kunde det beskrivas som uttryck för standardisering och självdisciplinering. Lärarna lade på sig detta själva eftersom de ville upp-träda mera likformigt och med större samlad kraft gentemot eleverna. Kommunerna, som svarade på enkäten från Skolverket, tvingades där-emot in i en självreglering med bestämda gränser, trots att själva starten

på reformen talade om kommunernas självbestämmande (kap. 4). Kapitelförfattarna talar om instrumentets performativa kraft. Den kommer från formulärets standardisering och att de ideologiska förutsättningarna redan är givna i frågorna och deras motivering. Kommunerna blev medkonstruktörer i den av de statliga myndigheterna i huvudsak utformade historien. Följsamheten i detta ökade genom att kommunerna förstod att resurstilldelningen berodde på hur väl de uppmärksammade de politiska kriterierna i instrumentet.

En likartad syn på makt som hos Latour finns hos systemteoretikern Ralph Stacey. Stacey bygger sin teori på konversationen i grupper som "complex responsive processes" (2003, s. 347), vilka är självreglerande och samtidigt maktfördelande genom den centrala processen "växelvis turordning" (turn taking) i samtal. Konversationer organiserar gruppens erfarenheter, individuella såväl som kollektiva, i samma utbyte. Det är så som nybörjaren lär sig tala (och hålla tyst). Med "stories" invigs nybörjaren i svåra och särskilda fall. Genom att lära sig berätta erfarenhetsrelevanta "stories" blir nybörjaren legitim deltagare. Genom att skapa gemensamma historier får man gemensamma lojaliteter. I skildringen av ett utvecklingssamtal (kap. 2) ser vi hur de olika parterna försöker tolka samma grundläggande händelser och att lärarna till slut vinner tolkningsfördelen, så att historiens poäng talar för deras version av hur det ligger till: Elevens vantrivsel i skolan beror på normala tonårsproblem och löses inte genom föräldrarnas hot om att byta skola.

En ytterligare aspekt i historieberättandet är den träning den innebär för alla medverkande i att presentera sig själva. Teknologin på Björkskolan satte utbytet mellan elev och mentor i fokus och där övades eleverna systematiskt i att ta emot och reagera på återkoppling från den vuxne, liksom i loggbokens utvärderingar och i utvecklingssamtalen.

Narrativt berättande organiseras som teman (Stacey, a.a.). Deltagarna kan visserligen vara medvetna om vilka teman som är på gång, men de är inte alltid medvetna om den maktfördelning som samtidigt pågår. I organisationer uttrycker legitima teman den officiella maktfördelningen och skuggteman det som inte kan sägas utan att ifrågasätta den. När man vill beröra ett skuggtema i samtalet är man noga med vilka som är närvarande och hör vad man säger. Samtidigt finns det omedvetna skuggteman av största vikt för utbytet. Man kan lätt se att själva ledarskapet i

skolan har varit och fortfarande kan vara just ett sådant skuggtema. Det syns i kapitlet om Björkskolan hur temat lärarkompetens, genom de kommunala kriterierna för hur lärare borde självpröva sig, höll på att vandra över från att vara ett skuggtema till att bli ett legitimt tema. Men det skedde inte utan konvulsioner, eftersom vissa av lärarna uppfattade både kriteriernas detaljnivå och existens som ett angrepp på deras professionalitet.

När historier ska berättas, och upprepas flera gånger, så handlar det till stor del om att skapa stabilitet i den röda tråden och poängerna och metaforiken, dvs. vilka ord man väljer för att beskriva något. Detta brukar ta sin tid och historien kan få många utformningar innan en gemensam berättelse utkristalliserar sig. Det ligger förstås makt i att kunna medverka till den version som överlever. Artefakter hjälper till, därför att texter brukar bli mera entydiga än muntliga berättelser och diskussioner, och Wenger (1998) talar därför om participation och reifiering som ömsevis påverkar budskap. I deltagandet (participationen) kan nyanser läggas fram och varieras efter behov, men i det låsta (reifierade) dokumentet kan innebörden bättre skyddas för vantolkningar och glidningar i betydelser. Båda behövs eftersom de fyller olika syften. Därför skickar stater inte bara diplomatiska noter mellan sig, utan diplomaterna själva brukar följa med för att förklara och understryka.

Kapitlet om utvecklingsamtalet demonstrerar den flytande karaktären i utbytet av innebörder mellan lärare och förälder. Men det visar också hur lärarna letar efter sätt att stabilisera den version som de föredrar. Det sker inte minst genom att locka in eleven i att spela med i leken genom att godta, eller i varje fall inte opponera sig mot, deras tolkningar.

I kapitlet om Brobyggjarprojektet (kap. 6) är frågan om stabilitet själva huvudsaken. Projektet hade många aktörer och dess nätverkskonstruktion gjorde att folk gick in och ut ur det med varierande lojalitet och engagemang och att den projektgrupp, som skulle vara projektprocessernas motor, under en tid snarare omvandlades till projektverksamhetens mål. Dessutom uppstod konflikter och projektet rörde sig självt i ett konfliktfyllt landskap, inte minst skolvärldens. Det skolutvecklingsavtal och den lärarutbildningsreform man gjorde sig till redskap för var inte heller självklart i paritet med varandra, inte heller var projektets mål och syften entydiga eller oomtvistade. Allt detta gjorde projektet lika böjligt som komplext och förutom en ideologiskt särpräglad, självbespeglade bild av den professio-

nella läraren saknade projektet en reifierad artefakt att samlas kring och gräla om.

Projekt har som inneboende idé att tillåta olika tolkningar och realisering av utgångspunkterna, men allt bör ha en ände. Ett produktivt projekt – i termer av effekter på t.ex. skolarbetet – behöver inte nödvändigtvis leda till att full konsensus uppnås i en bokstavlig mening. Däremot måste det finnas en gemensam uppfattning om vad det är man samarbetar om och vad som är en tolerabel variation i uppfattningen om det. Så behöver förstås inte alla inblandade parter se det. För en del av dem kan projektets användbarhet ligga i att de får tillfälle att prägla texter, eller utvärderingsinstrument, med sådana argument och frågor som de själva vill främja. På ett vis ligger det då makt i att förhindra andra att skapa makt med en viss innebörd.

Om stabilitet är önskvärd i vissa fall, så kan den vara förrädisk i andra. Stabilitet kan göras lättköpt, så att den förnekar sakers komplexa karaktär. I kapitlet om förändringar i synen på kunskapsbedömningar och betyg (kap. 3) ställs frågan om inte detta hände under 1990-talet med skolpolitikens och Skolverkets förståelse av kunskapsbegreppet. Tidigt, i det nya Skolverkets försök att utforma den nationella utvärderingen, ansträngde man sig att släppa in komplexitet i data och tolkningar och att främja dialog kring dem. I början accepterades det av många, men med tiden hördes allt högre rop på enklare och tydligare information och bedömningar. Både beslutsfattare och allmänhet verkade ha svårt att orka med komplexitet. Skolor och kommuner och media visade föga kompetens för dialog. Kapitelförfattarna menar att Skolverkets utvärdering tog vara på det komplexa så mycket att deras adressater inte fick resultatbilden att gå ihop. Skolan och verkligheten verkade ostyrbar i dessa spretiga bilder. Det enkelt mätbara fick därför en förnyad uppskattning och legitimitet. Man pekar på det lockande i statistik, som ju ofta är formen för det lätt mätbara. Statistik är ett snabbt språk genom att människor från olika professioner och läger relativt lätt kan samtala om det utifrån vad de åtminstone tror är en gemensam förståelse. Detta skapar en funktionell legitimitet för det mätbara, utöver den symboliska legitimitet som förknippas med statistik som ett vetenskapligt språk.

Vi vill peka på att problemet med komplexitet inte bara finns på den nationella nivån, utan naturligtvis också på den lokala. Den nationella

läroplanen (Lp094) med dess kursplaner och betygskriterier sägs i kapitel 3 ha inneburit en större komplexitet i kunskapssynen (som politikerna i riksdagen alltså då anammade). Forskning kan anföras som visar att skolorna har svårt att hänga med. Men i kapitel 1 såg vi Björkskolan utarbeta kunskaps- och målkriterier, som syftade till att göra det enklare för lärare, elever och föräldrar att hantera de komplexa kunskapskraven. Man kan säga att skolan därmed också riskerar att låta kunskapssynen reduceras till vad man satt upp som indikatorer.

Forskare har kritiserat att uppnåendemål sätter normen alltför mycket på strävansmålen bekostnad och att betygskriterier ersätter läroplansmål. Vi vill peka på att detta mycket väl kan vara en effekt av själva utvärderingsdiskursen. Det är inte så, menar vi, att lärare inte förstår, eller inte kan undervisa enligt den mera komplexa kunskapssyn som vuxit fram. Problemet ligger i utvärderingen. Varför? Jo, därför att utvärdering innebär att en flexibel och komplicerad kunskap ska kunna beskrivas enligt ett regelverk med rationell och motsägelsefri logik. Det är svårare, ibland omöjligt, att fungera lika bra på den senare nivån som på den förra. Bröderna Dreufys & Dreufys (2000; se även Flyvbjerg, 2001) har skapat teorin om en ”färdighetstrappa”, där nybörjaren kan röra sig upp till expertens nivå. De hävdar att längs denna väg blir man allt mindre beroende av regler och teori och allt mera beroende av intuition. Experten kan intuitivt, holistiskt och synkront, välja den rätta hanteringen av uppgifter utifrån sin erfarenhetsbank. Regler och analytisk reflektion har dock hjälpt experten tidigare och när problem uppstår behöver man kliva ned för trappan igen och hämta upp sådana redskap. Men reglerna och teorin kommer alltid att befinna sig på efterkälken. Därför har utvärderingen svårt att fånga vad en lärare eller elev i realiteten förmår. Ju mera utvärderingen fokuserar på det enkla och lätt mätbara, desto längre kommer den att befinna sig från den verkliga kompetens den försöker beskriva och bedöma.

Utän att påstå att utvärderare och lärare inte kan bli bättre i kunskapsbedömning (och annan utvärdering), så måste man tillåta dem att systematiskt försöka hantera den komplexitet de uppmannas omfatta. Till det hör standardisering och disciplinering av tolkningsmöjligheterna. Det verkliga problemet uppstår om man också standardiserar och disciplinerar själva undervisningsinnehållet och processerna alltför mycket. Därför är det på ett sätt lugnande, att Björkskolan kombinerade sin utbildningstekno-

logiska ansats med den montessoripräglade strävan efter mycket och rikt material. Man kan dra slutsatsen att vårt nationella och kommunala regelverk och utvecklingsstöd trycker för hårt på utvärdering och bedömning, jämfört med vikten av att stimulera fantasi och komplexa erfarenheter i själva praktiken.

Berättelsen i kapitel 3 pekar på skillnaden mellan en vetenskaplig och en administrativ logik på den nationella nivån och frågar sig om det kan handla om olika epistemiska kulturer, en vetenskapligt präglad och en administrativt präglad, som ser på kunskap på olika sätt. Den förra uppsöker komplexitet, även när den i teorier och data vill reducera den. Den senare söker i högre grad instrumentell användning. Nittioalets första uppsättning av ledande personer på Skolverket, menar vi, hade en betydligt större slagsida åt forskning än vad den nationella skoladministrationen haft vare sig förr eller senare (vilket inte innebär en underskattning av Skolöverstyrelsens akademiska kontakter). Den kunde luta sig mot legitimiteten hos vetenskapen, men vetenskapen är ju i det här sammanhanget kluven. Inom vetenskapen finns både det som låter sig förstås mera entydigt och det som inte kan förstås så. Den administrativa kulturen har däremot en betydligt enhetligare natur och dess legitimitet understryks av att den sitter på mera pengar och större makt. Man kan tillägga att den politiska logiken har lättast att samgå med den administrativa.

Frågan är varför Skolverket började tillverka och sprida mera komplexa bilder av verkligheten. Det räcker inte att peka på forskarinflytande. I kapitel 3 sägs också att själva decentraliseringen öppnade för större komplexitet. Bakom decentraliseringen ligger tanken att verkligheten har blivit mera komplex och att man därför inte klarar att styra den centraliserat längre. Lauglo (1996) pekar på att decentraliseringen drevs fram både uppifrån och nerifrån, dvs. både av eliter, som såg möjligheterna till kontroll öka med denna styrningsstrategi, och "vanligt folk", som ville ha större utrymme för egna idéer. Som ett symboliskt exempel på det senare tar han de anti-auktoritära tendenser, som sedan 1960-talet vänt sig mot sociala konventioner och sträng disciplin. Lander (2001, s. 128 ff) har tolkat en förändrad syn på lärarprofessionalismens uppgifter i termer av demokratiseringstendenser i ett mognande välfärdssamhälle. En institutionell förändring inträffade när "vanliga löntagare", och därmed deras barn, inte längre på samma sätt accepterade den sociala distans som högre sociala

skikt, inklusive lärare, sökte disciplinera dem med. Distansen uttrycktes t.ex. med titlar och andra rangmarkeringar, vilka snabbt sveptes iväg med den s.k. du-reformen på sextiotalet. Intervjustudier anförts som belägg för hur djupt detta påverkade den dåvarande lärarkåren. En minskad social distans gör eleven mycket mera komplex för lärarna, vilket både är mera belönande (om en ökad närhet ses som önskvärd) och mera krävande (alla slags elever kräver mera respons och uppmärksamhet). Lärarna och skolorna kan försöka möta elevernas ökande komplexitet genom att pressa tillbaka den (vilket anklagelserna om flum i hög grad handlade om), eller att själva göra sig mera komplexa i förhållningssätt och arbetssätt. Båda dessa utvägar förutsägs vetenskapligt av cybernetiken (jfr Beer, 1988, och Stacey, a.a.). Resultatet är i alla fall en större komplexitet, en personalisering av process och produkter i skolan, vilket inte minst ökar kraven på bedömningen av prestationer.

Lauglo (a.a.) menar att decentraliseringspolicyen i hög grad främjade en styrningsfilosofi, som frigjorde anställda och andra underlydande grupper i det lilla och band dem hårdare i det stora. En metod för det är målstyrning (management of objectives) när den förenas med långt gångna system av prestationsindikatorer. Friheten i det lilla kan utnyttjas av mindre, sammansvetsade grupper, som förstår varandras arbete väl och delar normer och kriterier för gott arbete (Rombach, 1991). Låsningen i det stora kommer när den nationella nivån (eller i företag den högsta ledningen) implementerar mycket specifika kriterier för vad som duger, vilket man t.ex. kan se en tendens till i utredningen om den nya statliga skolinspektionen (SOU 2007: 101). Utredningens tendens passar in i den skildring av utvecklingen som görs i kapitel 3.

Samtidigt kan man inte bedöma åtstramningen av den nationella utvärderingen och kontrollen – som sker genom fler betyg, nationella prov och en inspektion med större makt – genom något enkelt filter av positivt och negativt slag. Marknaden för utbildning har expanderat kraftigt, och expanderar fortfarande. Det har förutsagts att ökade incitament för marknadsmässigt beteende kan leda till tre olika typer av marknader: skolor på en professionell marknad (som konkurrerar med samma kvalitetsdefinition), skolor på en hantverksmarknad (som följer sina egna kvalitetsdefinitioner, t.ex. religiösa skolor, montessoriskolor etc.) och skolor med mera esoteriska kriterier (jämförda med konstmarknader, en för hötorget och en

för galleriet). Hantverksmarknader tenderar mot oligopol, dvs. att stänga sig mot andra grupper och avvisa andra kvalitetskriterier än sina egna. Med denna marknadsdifferentiering följer att lärarna delas upp i professionella undergrupper, som får svårare att tala med varandra och göra gemensamma bedömningar, eftersom de blir mera beroende av lokala opinioner. Sett i detta perspektiv kan en starkare nationell utvärdering stärka vad som här kallas den professionella marknaden (Erickson & Lander, 2007). Som forskare har vi lätt för att sympatisera mest med denna, eftersom den hittills inkluderat nära utbyte mellan lärar- och forskarkulturer.

Utvärdering är ett hantverk och i hantverket utövas makt, vare sig hantverkaren är medveten om det eller inte. Utvärdering fyller många funktioner som är svåra att greppa. Vi hoppas att boken, som läsaren nu kan lägga ifrån sig, tydligt och samtidigt mångfacetterat har illustrerat hur komplicerat utvärdering och användningen av den är kopplade till varandra. Ändå ligger texten (som det oftast är fråga om) där som en reifierad version av läget, till glädje för åtminstone historiker, som i framtiden kan sätta sina källkritiska verktyg i den och visa vilka de där funktionerna egentligen var.

Litteratur

- Dreufys, H. & Dreufys, S. (2000). Mästarlära och experters lärande; i Nielsen, K. & Kvale, S. (red): *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Beer, S. (1988). *Diagnosing the system for organizations*. John Wiley & Sons. New York.
- Erickson, G. & Lander, R. (2007). Der Kitt, der ein wachsendes System zusammenhält? Nationale Test als Kern der Qualitätssicherung in Schweden. *Pädagogik*, 59 Jahrgang, Heft 3. s. 32–35.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lander, R. (2001). Den professionella självkänslan. Basen för lärares insatser i hälsofrämjande skolor. I Svederberg, E.; Svensson, L. & Kindeberg, T. (red): *Pedagogik i hälsofrämjande arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauglo, J. (1996). Forms of decentralization and their implications for education; i Chapman, J.; Boyd, W.L.; Lander, R. & Reynolds, D. (Red.): *The Reconstruction of Education. Quality, Equality and Control*. London: Cassell.

- Rombach, Björn (1991). *Det går inte att styra med mål! En bok om varför den offentliga sektorns organisationer inte kan målstyras*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 2007:101. *Tydlig och öppen. Förslag till en ny skolinspektion*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stacey, R.D. (2003). *Strategic management and organisational dynamics. The challenge of complexity*. (4:e uppl). London: Prentice Hall.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

SAKREGISTER

- aktant 115
artefakter 115
- betyg 34
betygsekvivalering 71
- diagnostiskt prov 65
diskurs 16
- effect size 29
elektion 65
elev i svårighet 30
epistemisk kultur 62
epistemisk praktiker 80
evolutionär planering 12
extern bedömning 61
- funktionell legitimitet 79
- goda exempel 90
- individuell utvecklingsplan 16
inspektion 75
institution 62
intern bedömning 61
- kapacitetsupplevelse 28
kontroll 143
kunskapsbedömning 61
- kvalitetssäkring 7
kvalitetsutveckling 7
- legitimitetskris 79
loggbok 34
- makt 114, 143
medarbetarenkät 107
målmodell 11
- nätverk 122
- portfolio 34
profession 129
projekt 121
- rationalitet 8
rationell läroplan 12
redovisningssamhälle 89
reliabilitet 69
- selektion 65
självreglering 29, 143
skolans resultatmått 69
snabbt språk 79
summativ bedömning 61
symbolisk legitimitet 79
- teknologi 40

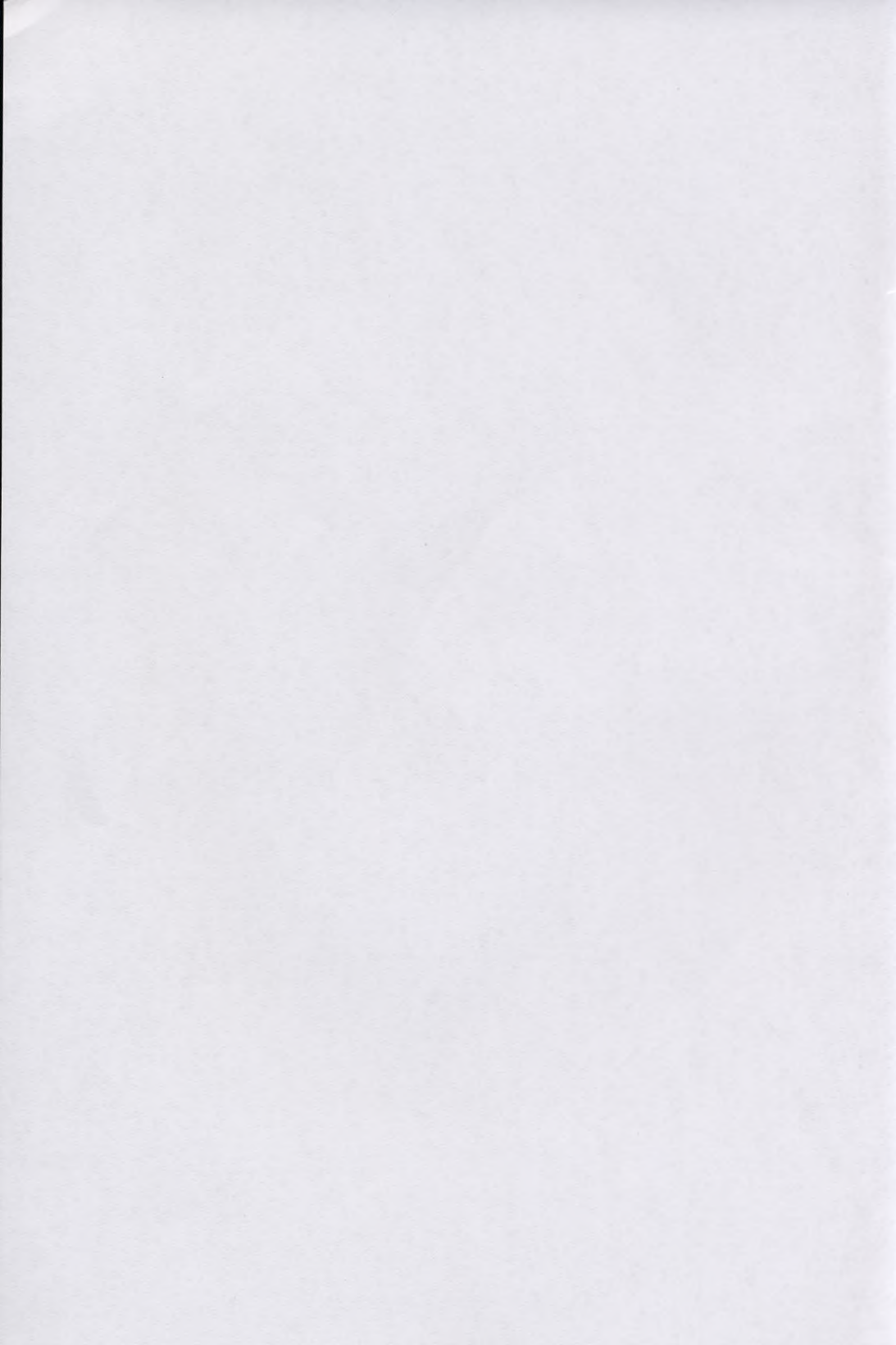
- teori och praktik 132
- tids- och målstyrning 12
- Total Quality Management (TQM)
26

- uppföljning 7, 73
- urvalsfunktion 65
- utvecklingssamtal 16

- valfrihet 41
- validitet 69
- vanemässiga praktiker 80

- åtgärdsprogram 34

- översättning 115





Bokens redaktörer är universitetslektor **Rita Foss Lindblad** och professor **Rolf Lander** som båda arbetar vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Bokens övriga författare är **Eva Forsberg**, **Gunilla Granath**, **Christian Lundahl**, **Mattias Molin**, **Karin Lumsden Wass** och **Gun-Britt Wärvik**.

ATT SÄKRA DET OSÄKRA

Redskap för reflektion och makt i skolans utvärdering

Utvärderingar inbjuder till eftertanke. Man utvärderar ju – idealt sett – för att lära sig och för att kunna göra bättre nästa gång. Med tanke på den massiva användningen av utvärdering i dagens skola, borde mycket bli mycket bättre. Men det går inte alltid som man vill, och även när det går bra, kan det få oavsiktliga konsekvenser.

I den här boken undersöker författarna olika typer av utvärderingar från kunskapsbedömningar till utvecklingssamtal och medarbetarenkäter. Skolverket, förvaltningar, skolor och enskilda lärare granskas när de försöker hantera utvärderingen som redskap. Vi landar i insikter om skolans värld och villkor, där viljan och verktygen för att "säkra det osäkra" har att göra med makt i många former.

Boken vänder sig främst till lärarstudenter och verksamma lärare i den svenska skolvärlden men är också av intresse för alla som är involverade i, eller är utsatta för, utvärderingsverksamheter av olika slag.

