

Utvärdering ur ett skolutvecklingsperspektiv av
satsningen på att läsa, skriva och räkna i Göteborg
2012-05-08

Basfärdigheter i praktiken

Den statliga satsningen på att läsa, skriva och
räkna ur ett lärarperspektiv

Innehåll

1 Inledning.....	4
1.1 En statlig satsning på stärkta basfärdigheter	4
1.2 Resultat från utvärdering 2010	5
1.3 Syfte och frågeställning	5
1.4 Metod.....	6
Urval och genomförande	6
Etiska aspekter.....	7
2 Resultat	8
2.1 Den statliga satsningens kommunala utformning.....	8
2.2 De organisatoriska förutsättningarnas betydelse	9
2.3 Lärares förhållningssätt	10
Lärares roll	11
Den positiva gruppen	12
Mellangruppen	12
Den negativa gruppen.....	13
2.4 Ett annat görande?	14
Satsning på material	16
2.5 Handledarens roll.....	16
Inställning till expertis.....	18
Forskningsanknytning	19
2.6 Högre måluppfyllelse?.....	20
Vem gynnas?	20
3 Vad händer sen?	22
3.1 Sammanfattning av resultat	22
3.2 Satsningen ur ett organisationsperspektiv	24
Skolutvecklingsklimat	24
Handledarrollen och dess förutsättningar	25
Rektors roll	26
3.3 Förbättringsområden.....	27
Referenser:	28

Förord

Det följande är en utvärdering ur ett skolutvecklingsperspektiv av hur den statliga satsningen på att utveckla basfärdigheterna läsa, skriva och räkna under perioden 2008 till 2012 lokalt organiserades och hur den uppfattades av ett urval av deltagande lärare i Göteborg. Den nära fem år långa satsningen innebar ett möte mellan nationella mål och kommunal skolutveckling. En övergripande organisationsmodell för satsningen planlades och stöttades av Center för Skolutveckling (CfS) som tillhör stadsledningskontorets specialiststab för utbildningsfrågor. Utvärderingens empiriska underlag utgörs av intervjuer med lärare från nio av stadens tio stadsdelsnämnder.

Utvärderingen gjordes av Pernilla Andersson Varga och Mats Widigson, båda kommunfinansierade doktorander inom forskarskolan Centrum för Utbildningsvetenskap och Läraforskning (CUL) vid Göteborgs universitet och utvecklingsledare på Center för Skolutveckling i Göteborg.

1| Inledning

Den statliga satsningen på att utveckla basfärdigheterna läsa, skriva och räkna ställer krav på kommunal skolutveckling. Utifrån Göteborgs stads verksamhetsidé för skolområdet skapades en modell med handledarledda lärsamtal i centrum. En första utvärdering av satsningen gjordes 2010 med handledare i fokus. Denna andra utvärdering sätter lärarna, deras görande och deras uppfattning om satsningens betydelse i fokus.

1.1| En statlig satsning på stärkta basfärdigheter

Under det senaste decenniet har svenska elevers sjunkande resultat i basfärdigheter som matematik och läsförståelse diskuterats och debatterats flitigt. Inte sällan har diskussionerna tagit sin utgångspunkt i internationella jämförelser.¹ Under hösten 2008 tillsattes statliga medel för att i en nationell satsning stärka skolans kunskapsuppdrag. Den statliga läsa-skriva-räknasatsningen (hädanefter LSR-satsningen) har pågått sedan hösten 2008 och kommer att avslutas i och med år 2012 utgång. Statsbidraget till denna satsning utgår i syfte att öka grundskolans måluppfyllelse genom att stärka basfärdigheter och därmed bidra till att fler elever når grundskolans kunskapsmål.² Göteborgs Stadskansli pekar i sitt tjänsteutlåtande i detta ärende dessutom på att satsningen ytterst syftar till att skapa goda möjligheter för alla barn att bli delaktiga i vårt demokratiska samhälle. Man poängterar att avgörande för ett effektivt och gott utvecklingsarbete är att

¹ T.ex. PIRLS (Skolverket 2007), TIMSS (Skolverket, 2008) och PISA (Skolverket, 2010).

² Förordning om statsbidrag för åtgärder som syftar till att stärka arbetet med basfärdigheterna läsa, skriva och räkna, SFS208:754

genomförandet sker på ett systematiskt sätt nära den pedagogiska vardagen för att på så sätt ge förutsättningar för att satsningen skall bli en integrerad del i den pedagogiska praktiken.³

1.2| Resultat från utvärdering 2010

Satsningens utformning innebär att lärare som undervisar i skolår 1-3 terminsvis utbildas dels genom fortbildning i antingen svenska eller matematik under vecka 44, dels vanligtvis deltar vid ett lärsamtal per månad under ledning av en handledare. En första utvärdering (Andersson Varga & Widigson, 2010) av satsningen gjordes under 2010, i vilken framför allt handledarnas roll fokuserades. Handledarna var överlag positiva till vad satsningen inneburit. Några resultat från denna utvärdering var att:

- satsningens upplägg, Göteborgsmodellen, med ett växelspel mellan fortbildning i föreläsningsform under v 44 och återkommande handledning i lärlag för alla 1 – 3 lärare upplevs ha varit en väl fungerande modell.
- satsningen bedömdes ha lett till ett delvis annat 'görande' ute i klassrummen som man uppfattar kommer att ha positiva effekter på elevers måluppfyllelse i ett längre perspektiv.
- handledarna var mycket nöjda med det stöd och den utbildning man fått genom Center för Skolutveckling i Göteborg.
- rektorerna behöver bli mer involverade i arbetet med skolans kunskapsuppdrag. Ett sätt skulle kunna vara att på varje skola institutionalisera lärlag där pedagogiska processer fokuseras.

1.3| Syfte och frågeställning

I denna andra utvärdering av LSR-satsningen fokuseras lärarna och deras upplevelser av satsningen. Ett övergripande syfte i denna utvärdering är att förstå hur satsningen ter sig när man frågar de undervisande lärarna. Därmed avspeglas också den lokala organisationens struktur och kultur. Den huvudsakliga frågeställningen gäller hur lärarna upplevt satsningen som helhet och särskilt arbetet i lärgrupperna. En central frågeställning är huruvida satsningen gjort att man förändrat delar av sin undervisning så att fler elever potentiellt får större möjligheter att nå skolans kunskapsmål.⁴

³ Tjänsteutlåtande Enhet för Valfärd och utbildning, Göteborgs Stad Stadskansliet (2009) Diariennr. 0848/08.

⁴ Förordning om statsbidrag för åtgärder som syftar till att stärka arbetet med basfärdigheterna läsa, skriva och räkna, SFS208:754

1.4| Metod

Det är förstås en viktig fråga om LSR – satsningen verkligen ger elever stärkta basfärdigheter. Det är dock för oss inte metodologiskt möjligt att svara på den frågan. Sedan satsningens början har elever i åk 3 skrivit nationella prov i svenska och matematik vid två tillfällen, våren 2010 och våren 2011. Resultaten från Göteborgs skolor visar sammantaget ingen påvisbar skillnad mellan elevernas prestationer under dessa båda år.⁵ Oavsett skillnad eller inte i resultat går det inte att isolera vilken betydelse satsningen på basfärdigheter i sig har haft. Med validitet avses att man mäter det man avser att mäta och det är med andra ord svårt att med någon högre grad av validitet mäta satsningens effekt på elevernas lärande och prestationer. Om kunskapsresultat ändras över tid kan det i skolans komplexa värld bero på många faktorer. Det är till exempel inte samma barn som jämförs när man över olika år jämför resultat på nationella prov. Klasstorleken kan förändras, lärarbyten sker, organisationer förändras etc. Istället har vårt sätt att närma oss frågan varit att undersöka lärares uppfattningar om på vilket sätt deras didaktiska diskussioner förändrats i och med satsningen, om de anser att satsningen lett till förändrad görande i klassrummen, och om de bedömer att denna eventuellt nya praktik har potential att stärka elevernas basfärdigheter.

Urval och genomförande

Empirin i denna andra utvärdering består främst av intervjuer med lärare som arbetar i de olika stadsdelarna i Göteborg. Ambitionen var att genomföra två gruppintervjuer per stadsdel, en med fokus på svenska och en med fokus på matematik. Handledarna bedömdes vara bäst skickade att i sina respektive stadsdelar välja ut lärlag för oss att intervjua, eftersom vi främst ville tala med lärare som deltagit i satsningen under relativt lång tid. Att kontakta handledarna via mejl visade sig dock, trots påstötningar, inte alltid vara en framkomlig väg varför vi inte lyckades genomföra alla intervjuer vi hade planerat. Dock har intervjuer genomförts i nio av de tio stadsdelarna och vi bedömer att vi har god spridning för en explorativ studie som vill ha så stor möjlig variation i svaren som möjligt. Vi har dels intervjuat enhetliga lärlag, dels andra sammansatta grupper av lärare som varit del av satsningen. Totalt intervjuades under hösten 2011 elva olika konstellationer av lärare och sammanlagt deltog cirka 50 lärare.

⁵ <http://siris.skolverket.se/> (Välj Statistik/Grundskola/ Provresultat och Kommun)

Gruppintervjuerna med lärarna spelades in, samtidigt som anteckningar fördes under intervjuerna. Hela intervjumaterialet är inte transkriberat, utan istället har vi lyssnat igenom intervjuerna i efterhand och transkriberat vissa särskilt intressanta delar.

Etiska aspekter

Vetenskapsrådets riktlinjer har följts vad gäller forskningsetiska principer då forskningskravet har vägts mot individskyddskravet. Informationskravet har säkerställts genom att informanterna, här de intervjuade lärarna, upplyst om utvärderingens syfte och samtyckeskravet har uppfyllts då det vid intervju informerats om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta. Hur utvärderingen skulle gå till, var och på vems uppdrag utvärderingen gjorts har också framkommit i förväg. Konfidentialitetskravet har uppfyllts genom att personer och skolor inte är identifierbara i den skrivna rapporten. Intervjuinspelningar lagras av forskarna och de uppgifter som återges i rapporten är skrivna så att enhet och person inte skall vara identifierbara av utomstående, detta för att undvika eventuella negativa konsekvenser för de inblandade.⁶

⁶ <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

2| Resultat

Utvärderingens huvudsakliga resultat är att LSR-satsningens fortbildning under vecka 44 och möten i lärlag har upplevts som utvecklande. Men satsningen beskrivs också som krävande eftersom man upplever att det i skolans värld sker många förändringar samtidigt. Skolkultur och enheternas lokala organisation av förutsättningar för deltagande i satsningen har haft betydelse för lärarnas upplevelse av graden av utveckling av praktiken.

2.1| Den statliga satsningens kommunala utformning

LSR-satsningen pågår under en relativt lång tidsperiod och riktar sig till samtliga undervisande lärare i kommunala skolor i årskurserna 1 – 3 i Göteborg. I en decentralistisk anda agerar stadsdelar och rektorer självständigt vilket innebär att det finns en stor variation i vilken utsträckning lärare tagit del av satsningen. Organisatoriskt är det därför inte förvånande att det har fungerat olika på skolorna. Vanligen har lärarna bytt ämnesinriktning varje termin. Vissa lärare har dock gått satsningen i flera omgångar i de båda ämnena svenska och matematik, medan andra kan ha deltagit i en omgång i något av ämnena. Det finns exempel på att lärare har deltagit i fortbildning under vecka 44 i matematik men medverkar i ett lärlag i svenska.

Den del av satsningen som utformas som gemensam fortbildning i matematik eller svenska under vecka 44, där alla lärare som undervisar i årskurserna 1-3 i Göteborg som kollektiv ges samma innehåll, riskerar att bli lite som att skjuta med hagelbössa. Vissa lärare träffas så att säga mitt i prick och är oerhört nöjda med satsningens innehåll och utformning medan andra känner sig mindre träffade. Det kan vara relativt nyutbildade lärare som menar att man känner igen mycket av innehållet som erbjuds under vecka 44 från grundlärarutbildningen eller mer erfarna lärare som uttrycker att *"vi kan redan det här"*. Alla lärare får alltså i denna del i princip 'samma sak' oberoende av undervisningserfarenhet. Den del av satsningen som bygger på samtal i lärlag har dock större möjligheter att svara mot lärarnas individuella behov utifrån praxis. LSR-satsningen ser alltså likadan ut oavsett stadsdel och de olika behov som där finns. Inslag av kompensatoriskt tänkande riktat mot områden eller skolor där måluppfyllelsen är särskilt låg saknas således i LSR-satsningen. Likvärdighet kan sägas ha stärkts i den mening att

satsningens bredd gynnar lika kvalitet på utbildning, men satsningen har inte varit designad för att bemöta likvärdighetsaspekten att utbildning skall vara kompenserande. Detta är för Göteborg en angelägen fråga då den svenska skolan har blivit allt mindre likvärdig. Skillnaderna mellan hög- och lågpresterande elever har ökat samtidigt som skillnaderna mellan hög- och lågpresterande skolor ökat. (Skolverket, 2012).

2.2| De organisatoriska förutsättningarnas betydelse

Lärares upplevelser av LSR-satsningen belyser att organisationsaspekter har betydelse för hur satsningen tas emot. Attityder som påverkar görandet förändras såväl av förutsättningar som av satsningens innehåll. Skillnaden i förhållningssätt handlar inte enbart om variationer mellan individer, utan analysen av intervjuer visar tydligt att det finns variationer även på gruppnivå mellan lärlagen som vi anser speglar förutsättningar i såväl struktur som kultur. I bakgrunden skymtar strukturella samhällsförändringar där ekonomi, söktryck och förändringar i elevsammansättning etcetera på olika sätt ställer verksamheter inför nya förutsättningar. På mer lokal organisationsnivå speglar lärlagsträffarna strukturella organisationsförutsättningar. Faktorer som framträder är exempelvis hur tidigare organiserande av arbetslag och ämnesutveckling sett ut, när möten hålls, vilka konstellationer av lärare som deltar i matematik- respektive svensksatsning och inte minst vilka förutsättningar som givits för deltagandet i lärlagsmötena. Bland de kulturella förutsättningarna finns det pedagogiska ledarskapet på skolan, lokal skolutvecklingskultur och stämningen på grund av annat reformarbete. Denna lokala kultur har utgjort olika förutsättningar för handledarnas arbete. Vi bedömer att dessa strukturella och kulturella faktorer har format lokala förutsättningar för deltagande i LSR-satsningen och att detta har haft betydelse för effekten av de handledda lärlagsmötena och för graden av utveckling av praktiken.

Några lärare anser exempelvis att det hade varit mer effektivt att fortsätta med svenska i två eller tre terminer och inte byta till matematik efter en termin. Andra lärare har synpunkter på tidpunkten för fortbildningen vecka 44 i förhållande till den handledning man fått i lärlagen. Det finns exempel på lärlag som haft flertalet av sina handledningstillfällen före vecka 44, vilket känts mindre fruktbart. Det finns också blandade intryck av för- och nackdelar med att lärlaget består av lärare från en och samma enhet eller med lärare från olika enheter. Vissa lärlag med

sammansättning från endast en skola har sett fördelar i form av utvecklad pedagogisk samsyn på skolan medan andra enhetsöverskridande lärlag har värderat att den lokala praktiken bryts mot någon annans erfarenheter och att möjligheten till likvärdighet stärks. Det finns alltså fördelar med båda modellerna och vid sammansättningen kan det därför vara viktigt att fundera över vilka ytterligare mål som kan uppnås utöver det centrala att elevers basfärdigheter stärks. Den främsta nackdelen som lyfts fram med att ses över enhetsgränser är de mer logistiska svårigheterna kring tid och plats.

En viktig strukturell organisationsaspekt som verkar ha betydelse för kvalitén på lärlagsmötena gäller just hur mötena ligger tidsmässigt i veckan och på dagen.

De flesta lärare vi intervjuat uppger att möten skett på eftermiddagstid, efter att man haft en full dag tillsammans med sina elever. Ytterligheterna kan beskrivas som att ett av de intervjuade lärlagen skulle förflytta sig till en annan skola och ha sitt lärlagsmöte mellan kl. 15.30 och kl. 17.00, medan ett annat lärlag haft sina träffar under heldagar och där vikarier har

Vissa terminer har handledningen i lärlag varit inplanerat i kalendariet och andra terminer inte

satts in för att täcka upp lärarnas ordinära undervisning. Flera lärare uttrycker frustrerat att handledningstillfällena organisatoriskt krockar med flera andra uppdrag. Vissa terminer har handledningen i lärlag varit inplanerat i kalendariet och andra terminer inte. Exempel som ges är att man samtidigt skulle ha lärlagsträff och svenska två- utbildning, eller uppdrag att tjänstgöra på fritidshem. En lärare berättar: *"Idag är jag egentligen på fyra möten på en gång"*.

2.3| Lärares förhållningssätt

Ofta hänvisas det till John Hatties mycket omfattande metastudie när man hävdar att läraren är den enskilt viktigaste faktorn för god måluppfyllelse (Håkansson & SKL, 2011). Skolverket skriver exempelvis att eftersom lärares kompetens ses som den enskilt viktigaste faktorn för elevens framgång i skolarbetet, är satsningar på fortbildning och lärarutbildning väsentliga (Skolverket, 2011 s.12). Hattie pekar dock på att det viktiga är att intressera sig för vad det är som gör störst skillnad mellan lärare (Håkansson & SKL, 2011 s.28-31). Med tanke på LSR - satsningens syfte att stärka basfärdigheter och dess utformning i Göteborg att arbeta i lärlag för en professionell utveckling nära praktiken är Hatties konstaterande att särskilda inslag i lärarutbildning eller kompetensutveckling är

betydligt effektivare för att påverka elevprestationer än om man beräknar generella effekter av lärarutbildning eller lärares ämneskunskaper. Viktigare än lärarens grundutbildning och ämneskunskap visar sig vara lärares *uppfattningar* om undervisning, lärande, läroplaner, bedömning och om sina elever. Att vi frågar efter lärares uppfattningar och förhållningssätt är därför utifrån detta högst relevant.

Lärares roll

En potentiell effekt av LSR-satsningen är att den stimulerar och stärker lärarrollen, genom att den förhöjer lärarnas pedagogiska skicklighet. Tanken bakom satsningen är ju att lärarens undervisning är medlet för att stärka eleverns basfärdigheter så att målet högre måluppfyllse nås. Man kan tänka sig att synen på lärarrollen som profession påverkas i och med satsningen. När vi frågade lärarna om de upplevde att deras roll förändrats av satsningen upplevdes frågeställningen något främmande: *"Nej. Men sättet att lära ut"*. Det är mer indirekt som vi i analysen kan se att många kommentarer pekar mot att lärarrollen faktiskt har påverkats positivt. Satsningen har till exempel möjliggjort för just lärarna att träffa andra lärare och lyfta didaktiska frågor:

Det (lärlagsmötena) har varit roligt och inspirerande. Särskilt bra för oss lågstadielärare. För på spårträffarna träffar man förskolelärare och fritidspedagoger och är i minoritet.

På en annan skola uppger man att man som lärare i högre grad blivit samstämmiga, och att man gentemot föräldrar känner sig tryggare och kan bättre förklara varför man gör som man gör.

Satsningen har gjort oss stabilare, vi har fått en stadigare blick

Ett intressant fenomen som framträder i intervjuerna är hur mer respektive mindre erfarna lärare förhåller sig till varandra, till LSR-satsningen och till skolutveckling i stort. I vissa lärlag märks ingen skillnad mellan hur de båda grupperna förhåller sig till att förändra sin verksamhet. En del mer erfarna lärare menar att det är spännande att utvecklas i yrket och att man ständigt lär sig och ser de yngre lärarna som resurser att lära nytt av. Vid andra intervjutillfällen har det funnits en tydlig maktordning där de mer erfarna, äldre lärarna uttryckt att *"intet är nytt under solen"* och att de *"gett mer än de fått"*. Vid dessa tillfällen har de

yngre bedyrat att lärarutbildningen inte gett så mycket men att de lär sig oerhört mycket av att ta del av vad de äldre kollegorna har att förmedla.

Överlag tycker vi oss hos de intervjuade lärarna ha utkristalliserat tre olika slags förhållningssätt till LSR-satsningen i allmänhet och till lärlagsträffarna i

Det har utkristalliserats tre olika slags förhållningssätt

synnerhet. En kategori av lärarna är överlag mycket positivt inställd till satsningens upplägg och innehåll. Den största gruppen, mellangruppen, har uppskattat stora delar av satsningen, kanske framför allt fortbildningen under vecka 44, men haft svårigheter att genomföra vissa delar av de metodiska 'tips' man fått samt att man upplever att handledningen har svajat. Den tredje och minsta gruppen av lärare har varit relativt negativt inställda och har varit kritiska framför allt till handledningen och ifrågasätter att man som lärare skall behöva ta med egna frågor och göra uppgifter mellan träffarna. Man har också uttryckt att det mesta av innehållet som erbjudits under vecka 44 varit sådant som man redan visste eller att man redan jobbar på detta sätt.

Den positiva gruppen

Den positiva gruppen av lärare framhåller handledningen vid lärlagsträffarna som särskilt givande. Man har haft både praktiska och teoretiska uppgifter att arbeta med mellan tillfällena. På den skola där lärarna var som mest positiva till satsningens utformning hade man avsatt heldagar för lärsamtal och handledning och där tog vikarier hand om ordinarie undervisning. Handledaren upplevdes vara mycket driven och lärarna uppger att de i mycket hög utsträckning förändrat sin undervisning. Man planerar ihop, auskulterar hos varandra och ger varandra återkoppling på genomförda lektioner.

På en annan skola lyfter lärarna fram att satsningen bidragit till utveckling av undervisningen och att man i högre grad stöttar varandra:

*Man tänker mer, börjar fundera och planerar bättre och effektivare.
[...] Alla har tänkt till och vi delar med oss hela tiden. Bra och roliga grejor". [...]"Satsningen ger ryggrad att inte låta läroboken styra.*

Mellangruppen

Mellangruppen, som vill ge satsningen både ris och ros, har ofta varit mer nöjd med den input man fått under v 44 än med handledningsmötena, som man upplever inte alltid har varit tillräckligt strukturerade. Man uppger att det varit

svårt att orka vara 'på hugget' efter en hel dag med elever. Lärare som varit med i flera omgångar av satsningen menar att man fått ut mer av den under den första två åren. Det verkar också som att en del lärare i denna grupp upplever sig vara överbelastade. Man hänvisar till att under den tid då LSR-satsningen pågått har flera förändringar skett i skolans värld – Lgr11, skriftliga omdömen och IUP i Hjärntorget,⁷ vilket gjort att många lärare tycker att det blir 'för mycket'. Ett allmänt intryck vi fick under intervjuerna var att nästan samtliga lärare uttryckte att tid saknas vilket i en del fall, där lärlagsmöten byggts på att man mellan mötena har uppgifter att göra, lett till att man inte riktigt har hunnit med. På en av skolorna beskriver lärarna sin situation:

Det finns nästan ingen tid alls. Det bara snurrar i huvudet...[...]Basverksamheter i klassen tar allt. Konflikthantering, det går i ett. Tufft att ha jobbat en hel dag med 26 barn med olika behov. [...] hade velat haft satsningen på studiedagar.)

Andra typiska mellangrupscommentarer kan vara:

...vecka 44...tre heldagar kändes för mycket. För de som läst matematik ganska nyligen så var det inget nytt. Men många har varit väldigt nöjda, speciellt med svenska.

Den negativa gruppen

Vissa lärare, som vi inplacerat in den negativa gruppen, har framför allt haft synpunkter på att lärlagsmötena inneburit att alltför mycket jobb och att tankekraft lagts på dem som lärare – att läsa böcker – att göra uppgifter. Man förväntar sig i stället att det är handledaren som skall 'göra jobbet'. Några lärare har varit tvungna att delta på lärlagsmöten utanför sin ordinarie arbetstid. Dessa lärare arbetar deltid och upplever inte att de kan 'kompa bort' dagarna i juni. Från denna lärgrupp har det också blivit flera avhopp vilket inte heller gynnar den gemensamma processen.

⁷ Hjärntorget är Göteborgs stads pedagogiska IT- plattform.

2.4| Ett annat görande?

Flera lärare framhåller att man genom satsningen har fått ett mer naturligt förhållningssätt till styrdokument. Man nämner att LSR-satsningen har hjälpt till när man skriver egna pedagogiska planeringar. I dessa fall har alltså satsningen fungerat på flera plan:

Man planerar bättre och mer effektiv. Har ett tydligare mål vad barnen skall kunna.

Dessa uppfattningar blir ett slags motvikt till de lärares uppfattningar som anser att satsningen varit krävande och i viss mån tidsstjälande. Ett samlat intryck från intervjuerna är att flertalet lärare, trots den negativa gruppens synpunkter, har prövat nya metodiska grepp och att de flesta uppger att de förändrat delar av sin undervisning. Här verkar just lärlagsmötena varit viktiga – att man fått ”små kickar” av dessa genom att man fått i läxa att pröva ett visst moment i sitt klassrum, reflektera över ’resultatet’ och diskutera detta på kommande lärlagsmöte:

De flesta uppger att de har förändrat delar av sin undervisning

Vi har känt oss manade när vi har fått nya grejer att göra. För vi träffas ju snart igen...

Samtidigt är det vanligt att lärare uppger att de själva haft stort utbyte av lärlagsträffarna, men att man inte alltid kunnat omsätta vad man lärt sig ute i klassrummet:

Jag har lärt mig massor på handledningstillfällena. Man vill använda den inputen man får, men det går inte alltid att göra det i klasserna ute i verksamheten. [...] Klasserna har 27 elever nu mot förut 19 – 20 [...] då är det lätt att man tar till säkra kort.

Det var bra upplagt av handledarna. Man vill verkligen använda den input man får, men det går inte alltid när man kommer ut i klassen. Det är som att storhandla och sen slänger man hälften av maten.

Flera lärare uppger att vissa bitar som man fått med sig från lärlagsmöten och som inte kräver mycket organisation eller omplanering har varit lättare att tillämpa i klassrummet. På en av skolorna menar lärare att man börjat reflektera mer över språket och hur man skriver instruktioner. På en annan skola berättar lärare att de ”tänker mer” och pratar ihop sig mer: ”Det finns mer en röd tråd”, men att

satsningen hade gjort mycket större avtryck om man hade haft mer tid. Hos vissa har satsningen bidragit till ett mer elevcentrerat förhållningssätt:

Eleverna förstår mer vad de gör, de tänker ut mönster. Det går visserligen långsammare men de kan mer än vad jag tror och jag vågar utmana mer. Barn som jag har förtvivlat över upptäcker att matte kan vara kul.

En lärare uttrycker det som att periodvis har man ändrat i sin undervisning och periodvis har man fallit tillbaka till vardagsgörandet. Flera lärare pekar på svårigheterna att just fokusera på ett ämne, till exempel matematik, när man som lågstadielärare undervisar i alla ämnen.

En relativt erfaren lärare menar att pendeln har svängt inom skolan när det gäller lärarrollen. Hon menar att ”nu är det inte så fult med katederundervisning igen”. Hon pekar på att det tidigare har varit svårt att följa upp elever som har varit på olika ställen och säger att ”nu är det bra att vi pratar matte i hela klassen”. På en skola uppger man att man har blivit bättre på att i början på lektionen tydligare berätta vad eleverna skall lära sig och att det är vanligt att varje lektion delas in i tre delar: utmaning – praktiskt arbete – summering. Att man börjat använda sig av så kallade minilektioner nämns också av flera lärare.⁸ Konkreta exempel på förändringar som skett i matematik är att flera lärare pekar på att man använder ett mer specifikt matematikspråk nu. Teoretiska begrepp introduceras betydligt lägre ned i åldrarna än man tidigare gjort. På en skola har man bytt läromedel till en bok som i högre grad använder adekvata begrepp. På en annan skola har två lärare bytt till en bok i matematik som innehåller många bra möjligheter att arbeta med problemlösning. Noterbart är att man dock här inte har bytt på hela skolan. Det finns lärare som uppger att man i matematiken är mer fri att arbeta på ett sätt där läroboken inte är så styrande:

Satsningen har gett mig ett lyft och ryggrad att inte låta läroboken styra (Sv/So lärare som undervisar i matematik).

När det gäller svenska ges exempel som att man minskat på tystläsning och nu i högre utsträckning läser högt och ställer predicerande frågor som ”Vad tror ni kommer att hända nu?” eller att man diskuterar gemensamt vem som är huvudpersonen i en viss bok. På en skola anser man att elevernas skrivande har utvecklats särskilt vad det gäller de yngsta eleverna. Man tycker sig se att eleverna

⁸ En mindre grupp elever undervisas del av lektion kring ett visst moment.

överlag skriver mycket mer, och menar att skrivundervisningen numera är mer systematiskt upplagd, att innehållet är i fokus och att eleverna diskuterar sina texter med sin 'skrivarkompis'.

Satsning på material

LSR-satsningen har även möjliggjort inköp av pedagogiskt material, vilket gjort avtryck ute i verksamheterna. Detta tillskott på material har överlag tagits emot positivt och även setts som arbetsbesparande då man inte behövt lägga lika mycket tid på att tillverka eget undervisningsmaterial. Det pedagogiska hjälpmedel som av lärarna lyfts fram med störst entusiasm är dokumentkameran. Sådana har köpts in på flera enheter och beskrivs som ett mycket värdefullt pedagogiskt hjälpmedel framför allt för att de underlättar för lärarna att hålla en gemensam fokus i undervisningen. Lärare pekar också på att praktiskt undervisningsmaterial till matematiken och fler böcker på olika nivåer i svenskan har kunnat köpas in, vilket underlättat individualisering. Att böcker finns i klassrummet menar man gör att det blir mer lugn och ro och struktur på barnens läsning. Det blir inte heller på samma sätt spring till skolans bibliotek.

I en intervju med ett lärlag bestående av lärare från flera skolor uppkom en diskussion kring vart pengarna till material tagit vägen. Det framfördes synpunkter på att en skola fått avsevärt mer pengar till materialinköp än den andra skolan. Slutsatsen som kan dras är att transparens är viktigt även nedåt i organisationen för att synliggöra positiva satsningar och undanröja spekulation.

2.5|Handledarens roll

Huruvida lärlagsmötena skall styras av en handledare som är drivande vad gäller innehåll, eller om handledarrollen snarare skall vara att lyssna av det innehåll som de deltagande lärarna bär med sig och arbeta utifrån detta, är en fråga som rymmer en syn på vad kunskap är och hur kunskapsbildning uppstår. Vissa lärare – främst de i mellangruppen och de i den mer negativt inställda gruppen - lyfter fram att de vill ha en handledare som är ämnesexpert och kan komma med ny input, tips och idéer.

Jag har reagerat på frågan, vad tycker ni att jag skall ta upp nästa gång? Är det inte de [handledarna] som skall leda mötena?

En del lärare upplever att det inte fanns något färdigt upplägg när de kommit till lärlagsträffarna, något man upplevde som negativt: ”vi lärare skall prestera och

hitta på själva”. Andra lärare – främst de mest positivt inställda lärarna - ser det som mycket värdefullt att de som lärare ges möjlighet till att samtala kring sin beprövade erfarenhet och att handledaren mer fungerar som moderator.

En slutsats som vi vågar dra efter att ha intervjuat lärarna är att lärlagsträffarna, och därmed handledarna, haft skiftande kvalitet. På några skolor hade man samma struktur på mötena och alla lärarna visste vad de förväntades göra från en gång till ena annan. På andra skolor finns ingen tydlig struktur. Mötena har hela tiden sett olika ut *”ett typiskt möte finns inte”* och lärarna genomförde inte uppgifter mellan mötena då *”vi hade så mycket annat, vi har inte haft tid”*.

Ett faktum som kan belägga att handledarnas kompetens skiftat är att ett och samma lärlag uppger att matematikhandledningen har varit *”otroligt bra”* medan svenskhandledningen inte har fungerat alls. Handledarnas kvalitet förefaller alltså ha skiftat och det verkar inte bara vara fråga om en attitydfråga hos lärarna.

Vad utmärker då en bra handledare enligt de deltagande lärarna? På en skola svarade man att hon:

...kan förmedla, är inspirerande, skicklig, visar allt det nya med Lgr11, ser tydliga linjer, drar paralleller, är påläst, presenterar böckerna på ett bra sätt. Är nyfiken på hur vi gör på lägstadiet. Hon är nämligen mellanstadielärare.

Handledaren behöver, liksom den skickliga läraren, vara nyfiken på den erfarenhet de personer besitter som undervisningen/handledningen riktas till, samtidigt som hon behöver vara säker på det innehåll hon själv skall ’förmedla’. Den skickliga handledaren rör sig alltså från praktik till teori och från teori till praktik. På en annan skola beskriver en lärare sin handledare:

Handledaren har varit väldigt strukturerad. Tydlig med vad hon vill vad det är vi skall göra. Blir det för mycket tips tar hon oss tillbaka till ämnet. Vi börjar med vad det är som är svårt. Hon tog med våra frågor och utgick ifrån våra tankar. Fixade böcker och artiklar.

Det verkar vara viktigt för lärare att handledarna är intresserade av deras praktik och tänkande, att de är kunniga och har förmåga att leda och styra handledningstillfällena så att de inte *”flummar ut”*. Flera informanter uttrycker att *”Vi behöver det, vi har ju jobbat hela dagen”*. Det är ju också handledarna som sitter inne med expertkunskap.

Inställning till expertis

Efter att ha analyserat de genomförda intervjuerna framträder hos vissa lärare ett slags legitimitetsproblematik som riktar sig mot handledarna och i vissa fall även mot företrädare från akademin som hållit i utbildningen under v 44. Några av lärarna vill gärna ha en ”matteguru” som berättar ”hur det är”, samtidigt som de misstror personer från akademin. Man vill att denna guru skall vara aktiv i klassrumspraktiken för att kunna veta vad den talar om. Uppenbarligen har varken utbildningen under vecka 44 eller handledaren lyckats svara upp mot denna önskan. Handledaren har i denna grupp inte riktigt nått fram, vilket förstås kan bero på såväl handledarens kompetens som på gruppens inställning. I detta specifika fall tycker vi dock att en tydlig legitimitetsproblematik framträder. Handledaren har i denna stadsdel också haft andra ansvar och uppdrag, och lärgruppen ifrågasätter på vilka grunder denna relativt unga person har fått en sådan position. Vår tanke är att det snarare här handlar om den skolkultur som präglar skolor i detta område och att lärarna i detta lärlag är trötta på förändringar och vad de upplever som jobbiga förutsättningar rent generellt. Mötestiden var förlagd till sent på eftermiddagen vilket deltagarna menade ledde till att de ofta var trötta och omotiverade. En talande bild av hur de upplever sin verklighet:

Lärare 1: ...jag går från ett möte till ett annat möte...

Lärare 2: ...jag skulle ha varit på ett annat möte nu...

Lärare 3: ...på något sätt finns inte tiden för den här satsningen..-

Den motsatta bilden fann vi på en annan skola, där lärarna fullt ut uppfattar handledaren som en legitim auktoritet. Där utarbetar lärarna tillsammans med handledaren modellektioner. En av lärarna genomför lektionen medan kollegorna observerar. Därefter diskuterar man den genomförda lektionen tillsammans med elevernas alster. Poängen här är att handledaren med utgångspunkt i djupa kunskaper och ett strukturerat arbete ger innehåll och progression till träffarna. Lärarna på denna enhet uppger också att de har en pedagogisk samsyn och en kultur där man delar med sig av kunskaper och goda lektionsidéer på Hjärntorget.

Forskningsanknytning

Att handledare som i LSR - satsningen arbetar nära andra lärare för att på ett systematiskt sätt utveckla undervisningen har stor potential. I rapporten "Att lära av de bästa – en ESO-rapport om svensk skola i ett internationellt perspektiv" (Åman & Finansdepartementet 2011) ges en översikt av internationell forskning om faktorer som påverkar elevers mätbara resultat. I förordet framhålls att: "Forskningen visar att lärarutvecklingsprogram som förenar kollegial samverkan med externt expertstöd är det som ger störst effekt". Man fortsätter med att slå fast att: "Andra grundläggande insikter är att arbetet med att höja utbildningskvaliteten är beroende av att lärare sätter upp mål som är tydliga för eleverna och av att lärare systematiskt söker återkoppling från eleverna för att få en klar bild av hur undervisningen fungerar".

I många intervjuer har lärarna lyft fram att det man framför allt vill ha ut av satsningen är tips och idéer - och inte forskning och vetenskapliga teorier. Detta är en intressant synpunkt då det å ena sidan är lättförståeligt att man i en hektisk

Tips och idéer – och inte forskning och vetenskapliga teorier ...

vardag gärna vill ha praxisnära användbara strategier. Samtidigt blir denna önskan också ett slags längtan efter en "quick-fix". Draget till sin spets skulle det innebära en tillbakagång till den tid och kultur då lärarutbildningar riktade till yngre elever producerade detaljerat material som lärare fick med sig ut att använda i sin undervisning efter utbildningens slut. Det är en betydligt mer krävande väg att utmana den egna beprövade erfarenheten genom att närma sig en vetenskaplig förståelse av de grunder som undervisningen vilar på och att i vardagen operationalisera denna till en på vetenskaplig grund bedriven undervisning, något som den nya skollagen stipulerar. Det verkar som att många, och då inte enbart en del av de intervjuade lärarna, ser läraryrket som ett 'göra-yrke'. Lärare berättar för eleverna vad man skall jobba med under lektionen. Föräldrar frågar inte sällan sina barn om vad de gjort i skolan under dagen. Vi talar mer sällan om vad man lärt eller börjat förstå. Dock finns också exempel på att lärare efterfrågar mer vetenskaplig kunskap kring sitt yrke:

Vi lärare är vana vid att producera men behöver fylla på vårt förråd. Jag saknar ibland handledningsgruppen. Handledaren hinner läsa men inte vi lärare. Det kommer nya saker och då skall vi bara göra det.

Kanske kan en del av handledarna bli tydligare kring vilken vetenskaplig grund som hon arbetar utifrån. En av lärarna uttrycker:

Jag vet inte utifrån vilken teori jag jobbar, har ingen vetenskaplig grund. Det hade varit tryggt att få motivet till varför man skulle göra som man gör

En annan lärare menar att hon:

...litar på att handledaren utgår från en vetenskaplig grund.

Intervjuerna visar att det finns lärare som vill ha en djupare förståelse kring sin undervisning och längtar efter en fördjupad kunskap, vilket torde vara en betydelsefull resurs för att utveckla huvudprocessen i skolan, det vill säga elevernas lärande.

2.6| Högre måluppfyllelse?

Tanken bakom LSR-satsningen är att om elevers basfärdigheter stärkts så ökar också måluppfyllelsen. Fler elever ges bättre förutsättningar att nå skolans kunskapsmål. Vid frågan om satsningens betydelse ger lärarna bilden att det är tveksamt om satsningen leder till ökad måluppfyllelse. En del lärare tror att satsningen på sikt kommer att ge synliga resultat i form av bättre resultat på nationella prov. Andra lärare menar att det finns andra, betydligt större strukturella problem, som påverkar resultaten. Man nämner skolans bristande möjligheter att ge adekvat särskilt stöd till behövande elever, att man inte åtgärdat bristen på lärare i svenska som andra språk samtidigt som fler och fler mindre undervisningsgrupper försvunnit:

Detta är ett tankefel. Det är inte lärarnas fel att det går dåligt för eleverna i svenska skolan. Hur kan man ta bort svenska 2 – lärare och specialpedagoger?

En annan vanlig åsikt är att om det skall bli högre måluppfyllelse så måste fler lärare som arbetar i högre åldrar också börja arbeta efter de pedagogiska tankar som utvecklats under satsningen.

Vem gynnas?

När vi specifikt frågat om någon särskild grupp av elever gynnas av LSR-satsningen är den generella bilden som lärarna ger att satsningen inte specifikt gynnar någon viss grupp. Någon lärare lyfter dock fram att det tidigare så vanliga arbetssättet där elever arbetar mycket på egen hand har varit mer skadligt för lågpresterande elever och för elever med annat förstaspråk än svenska. Nu när

man arbetar mer gemensamt gynnas dessa elever, vilket tyder på att satsningen kan bidra till ökad likvärdighet.⁹ På en annan skola menar man att elever som 'fattar snabbt' nu erbjuds mer avancerade matematikuppgifter lägre ned i åldrarna: "till exempelvis grader och linjer redan i år ett". Detta kan ses som ett tecken på att den ämnesdidaktiska fördjupningen gynnat en mer individualiserande pedagogik i matematik som kan svara mot barnens olika kunskapsnivåer och behov.¹⁰

⁹ I en forskningsöversikt pekas särskilt på att enskilt arbete som ökat i omfattning ställer krav som elever i behov av särskilt stöd har svårt att klara av. Skolor bör beakta det i planeringen av undervisningen. (Skolverket, 2011)

¹⁰ Vi har i en annan skolutvecklande utvärdering sett liknande resultat då en skola i ett projekt satsat på att sträva mot mer problemorienterad undervisning genom att utveckla de ämnesdidaktiska diskussionerna genom strukturerade ämneskonferenser. Man har även byggt upp en matematikverkstad för att gynna mer laborativ matematik. Se Andersson Varga, P. & Widigson, M. (2012) *Utvärdering av Solmarkskolans matematiksatsning*
<http://www4.goteborg.se/prod/sk/skolutvecklingsenheten/dalis2.nsf>

3| Vad händer sen?

När den statliga satsningen upphör innebär detta inte att det blir mindre angeläget att arbeta med att stärka elevers basfärdigheter. Frågan är dock hur fortsättningen skall se ut då de riktade statliga medlen försvinner. I denna del diskuteras vilka slutsatser som kan dras för en hållbar fortsatt utveckling av stärkta basfärdigheter.

3.1| Sammanfattning av resultat

Det är mycket gott arbete som skett i samband med LSR - satsningen. Satsningen kan ses mot bakgrund av att Sverige tappat i internationella jämförelser (se inledningen). Om trenden skall brytas och svenska elevers kunskaper skall öka hamnar frågan om likvärdighet i fokus, då det är den lågpresterande gruppen som misslyckas högre upp i systemet som starkast påverkar resultaten. Lärarna ger dock inget entydigt svar på om satsningen faktiskt kommer att resultera i högre mätbar måluppfyllelse. Denna osäkerhet att svara ett klart ja på att basfärdigheterna stärks har att göra med att det är så många andra faktorer som spelar in samtidigt. När vi gått från statliga och kommunala intentioner med satsningen och närmat oss lärarnas görande är det en resa där komplexiteten ökar dramatiskt. På skolnivå har de organisatoriska förutsättningarna sett olika ut inte minst då det finns stora variationer i ledarskap och skolkulturer. Urvalet som gav tillgång till lärares uppfattningar från flera stadsdelar var värdefullt då det finns variationer på gruppnivå i hur satsningen har genomförts i olika stadsdelar. Att handledarna träffats över enhets- och stadsdelsgränser har dock bidragit till likvärdighet i utbildning för handledarna. Lärlagsmöten, särskilt då det skett mellan enheter, har även gett möjlighet till ökad likvärdighet då lärare kunnat jämföra varandras

beprövade erfarenheter. Dock är det tveksamt om likvärdighet ökat i betydelse att undervisningen fungerar mer kompensatoriskt. När satsningen landar i den komplexa skolverkligheten sker det i ett för lärarna krävande sammanhang där arbetet med nya krav och styrdokument gör att de flesta lärare menar att tiden inte riktigt räcker till. Tidsfaktorn är väldigt framträdande i materialet vilket pekar på vikten av att skapa lokala förutsättningar. Det finns emellertid stora variationer i lärarnas förhållningssätt. Hattierapporten (Håkansson & SKL, 2011 s.28-31) visar att lärares *uppfattningar* om undervisning, lärande, läroplaner, bedömning och om sina elever är en mycket väsentlig aspekt vad det gäller elevernas kunskapsutveckling. Här framstår den uppgivenhet, som några lärare ger uttryck för, vad det gäller lärarens möjlighet att kunna påverka sin undervisning och hur elever lyckas i skolan som allvarlig. Ett samlat intryck är, trots vissa negativa röster, att satsningen har resulterat i att lärare har stimulerats och utmanats. Detta inte minst då satsningen svarat mot lärares egen lust till ämnesdidaktisk fördjupning. Man har prövat nya metodiska grepp och förändrat delar av undervisningen. Även inköp av material i samband med satsningen har stimulerat till annat görande. En del i lärlagsgruppernas möten har också handlat om att sätta sig in i nya styrdokument vilket har höjt förtroendet med dessa. Handledarna har, om än i olika grad, kunnat fungera som experter och bidragit med input med forskningsanknytning.

I den förra utvärderingen av LSR - satsningen som hade handledarna i fokus var bilden av satsningen genomgående positiv (Andersson Varga & Widigson, 2010). Det är mot bakgrund av dess resultat intressant att med hjälp av lärarperspektivet i föreliggande rapport diskutera den ur ett skolutvecklingsperspektiv så intressanta handledarrollen. Handledarrollen bryter mot skolans platta organisation och därför diskuteras nedan satsningen ur ett organisationsperspektiv där betydelsen av skolutvecklingsklimat och rektors roll fördjupas. Dessa aspekter har som organisatoriska förutsättningar inte minst betydelse för att lärare skall orka ha en stark tilltro till sin egen undervisnings betydelse och känna lust till utveckling.

3.2| Satsningen ur ett organisationsperspektiv

Skolutvecklingsklimat

När vi besökte skolor och intervjuade lärlagen var upplevelsen av olika skolkulturer överraskande för oss. Vi hade inte förväntat oss denna variation på gruppnivå utan var mer inställda på att lyssna efter individernas erfarenheter och görande och att det möjligen fungerat olika i olika lärarlag. Vad det gäller den kulturella aspekten av offentlig styrning har det vid våra besök på skolor och intervjuer med olika lärlag i staden varit påtagligt att vi kliver in i olika skolkulturer. Detta har märkts i allt från mottagande, samtalsklimat i gruppen och i attityd till handledare och skolutveckling. Även om vi inte genomfört en studie direkt inriktad på att studera skolkulturer har denna dimension ständigt gjort sig påmind. Det är, för att återknyta till ordet kulturs ursprungliga betydelse, den jordmån som satsningen planterats i. En organisationskultur handlar om en organisations inre liv där det finns gemensamma värden och åsikter som också påverkar hur deltagarna tänker och agerar. Det är lätt att tänka sig att dessa olika kulturer i högre eller lägre grad fungerar möjliggörande för organisationsstrukturen med handledare i stadsdelen med en ledarskapsroll:

Organization culture strongly influences individual and group behavior.

Culture is defined as the values, assumptions, and beliefs held in common by organization members which shape how they perceive, think and act.

(French & Bell, 1995 s.5)

Vi kan från informanternas redogörelser sluta oss till att handledarna, liksom de flesta yrkesgrupper, i olika grad har varit kompetenta. Men vi förstår också genom våra intervjuer att lärlagen och de olika skolorna har olika skolutvecklingsklimat. Vissa grupper är entusiastiska och drivande medan andra framstår som skeptiska till behovet av att utveckla sin praktik och är mer kritiska till sin handledare. Det har därför varit särskilt intressant hur lärlagen ser på sin handledare och det har varit intressant att även lyssna efter vad detta säger om skolans kultur vad det gäller pedagogiskt utvecklingsarbete.

Handledarrollen och dess förutsättningar

Decentralisering av ansvar för genomförandet av satsningen innebär i praktiken att lärare i olika stadsdelar och på olika skolor i Göteborg har skilda erfarenheter av LSR-satsningen och hur lärlagsmötena fungerar. Handledarna har också därför i praktiken haft olika strukturella förutsättningar i sitt arbete med lärlagen. Till handledarrollens förutsättningar hör att den svenska skolan ur ett ledarskapsperspektiv kan beskrivas som en motsägelsefull arena, där det ryms såväl hierarkiskt ledarskap som en tradition av lärarinflytande och samarbete (Ekholm et.al & Skolverket, 2000). Dessutom är en individualistisk norm kring lärarens arbete i klassrummet fortfarande stark (Björkman, 2008). Den nya skollagen gör det fullt möjligt för rektor att delegera beslutsfattande till för uppdraget kompetenta medarbetare (SFS 2010:800). Det är för den fortsatta diskussion viktigt att skilja mellan lärarlag och lärlag. Lärarlag diskuterar rutinmässigt det dagliga arbetet utan att i någon högre grad påverka skolutvecklingsprocessen (Höög & Johansson, 2011). Lärarlagsledare (jfr lärlag nedan) har många gånger ett oklart mandat. Deras position uppfattas av lärare inte alltid positivt, utan snarare som en informell kanal mellan rektor och lärare (Skolinspektionen, 2010). Om ledarskap fördelas eller delegeras är det därför även viktigt att rekryteringsprocessen är tydlig, i annat fall riskerar de negativa effekterna av misstänkt eller faktisk favorisering att hindra ett bra ledarskap (Little, 1988). Lärlagen, som varit en viktig motor i LSR - satsningen, framstår dock till skillnad från vad som framfördes ovan om lärarlag som att de i högre grad varit en arena för skolutveckling på klassrumsnivå då fokus legat på pedagogiska och didaktiska frågor. Dock har dessa lärlag haft liten kontakt med rektor. Sett ur ett ledarskapsperspektiv har handledarna i LSR - satsningens utformning i Göteborg dock en intressant position där ledarrollen är något oklart definierad. Mellan den hierarkiska positionen och expertispositionen finns en möjlig konflikt när ledarskap fördelas. Lärarlagsledarens hierarkiska position är överlag oklar, men i många fall har de i kraft av sin expertis otvivelaktigt haft en stark informell position. När såväl den hierarkiska som den informella positionen är svag blir förstås ledarrollen hos lärledaren extra svag, något som vi i några fall sett exempel på. Det går egentligen inte heller att se på handledarrollen som ett exempel på ett av rektor fördelat ledarskap. I ledarskapslitteratur om offentlig styrning brukar

Lärarlagsledare har många gånger ett oklart mandat

man tala om betydelsen av struktur och kultur. Strukturerna som gett handledaren positionen som ledare är egentligen inte den enskilda skolans och så att säga underifrån sprungna. Detta dels då LSR - satsningen är statlig men även på grund av att organisationen av satsningen är ett gemensamt kommunalt uppdrag. Detta får till följd att satsningen strukturellt sett är ett uppdrag som önskat eller oönskat landar i knät på rektorerna.

Rektors roll

Rektorerna får genom satsningens utformning främst till uppdrag att organisatoriskt möjliggöra satsningen genom att frigöra tid till en pedagogisk satsning som sköts av andra aktörer och stadsdelens handledare. Rektorerna är strukturellt sett endast indirekt inblandade i skolans kärnprocess, det vill säga elevers lärande och utveckling av basfärdigheter. Denna struktur får dels till effekt att rektors roll som pedagogisk ledare för satsningen inte är strukturellt given utan kräver eget engagemang av rektor. Det innebär också att handledaren, som inte fått sitt uppdrag av rektor, inte heller står i en självklar och givet legitimerad relation till denne. I likhet med den tidigare gjorda utvärderingen verkar rektorerna även

Han är mer som en kamrer. Han litar på att vi gör vårt jobb. Så länge han inte hör någonting från föräldrarna är allt bra.

denna gång spela en mycket perifer roll i LSR-satsningen. I bästa fall sköter vederbörande organisationen runt lärlagsmötena, och ser till att lärarna frigörs från andra möten. Rektorernas roll skiljer sig ibland kraftigt åt även inom stadsdelarna. Vid ett intervjutillfälle medverkade lärare från två olika skolor. På skola ett har rektor varit pushande och uppmuntrande till att lärarna går satsningen

medan det på skola två inte funnits någon stöttning alls från rektor ens för att man överhuvudtaget skall delta i satsningen. I det senare fallet uppgav lärarna att man gick satsningen av eget intresse och det var svårt med tider. Rektor är viktig om man i ett systematiskt kvalitetsarbete skall lyfta de positiva erfarenheterna från LSR - satsningen på lågstadiet till skolnivå. Om man idag har en organisation med kompetenta handledare och utvecklare vore det synd om denna struktur och uppbyggda kompetens inte kunde utnyttjas till fortsatt skolutveckling. Om detta skall ske blir rektors roll central, kanske till och med avgörande.

3.3| Förbättringsområden

För en långsiktig och systematisk fortsatt effekt av arbetet med att stärka basfärdigheter ser vi utifrån denna utvärderings resultat följande som viktigt:

- LSR - satsningen har i olika grad initierat ett utvecklingsarbete på klassrumsnivå. En hel del pedagogiskt och didaktiskt gott har kommit ur satsningen. Detta inte minst i form av utvecklande pedagogiska diskussioner kring den beprövade erfarenheten där ny input har tillkommit på vetenskaplig grund. Utmaningen blir nu att omsätta detta till fortsatt lokalt utvecklingsarbete med de enskilda skolorna som motor. Erfarenheterna från klassrumsnivå bör även tas tillvara i ett systematiskt kvalitetsarbete där de kan leda till förändringar på skolnivå och stadsdelsnivå.
- Eftersom rektor i det strukturella upplägget av LSR - satsningen inte haft en central roll är det viktigt för fortsättningen att rektor som pedagogisk ledare i högre grad är engagerad och drivande när den statliga uppbackningen försvinner. Det är viktigt för rektor att ta del av handledarens bild av skolans styrkor, svagheter och utvecklingsområden.
- Relationen mellan rektor och handledare behöver stärkas så att handledarens roll i högre grad av rektor och lärare uppfattas som ett legitimerat delegerat ledarskap. Detta har särskild betydelse om handledarnas roll kvarstår även efter den statliga satsningens upphörande.
- Handledare i satsningens fortsättning behöver stöttas för att etablera en hög lägstanivå vad gäller kvalitet på lärtillfällena. Detta kan ske genom arbete med utvärdering och uppföljning.
- Skolor som saknar en etablerad utvecklingskultur behöver stärkas i att vara en lärande organisation. Det handlar här om att stimulera skolans egen förmåga att arbeta med utveckling för att över tid stärka en hållbar utvecklingskultur. Vilka dessa enheter är bör handledare, rektor och stadsdelens utvecklingsledare gemensamt kunna identifiera. Center för Skolutveckling är en resurs att tillgå för hur en sådan kultur kan etableras.

Referenser:

- Andersson Varga, P. & Widigson, M. (2010) *Basfärdigheter i fokus – handledda samtal om skolans kunskapsuppdrag*
[http://www4.goteborg.se/prod/sk/skolutvecklingsenheten/dalis2.nsf/vyFilArkiv/Lasaskrivarakna.pdf/\\$file/Lasaskrivarakna.pdf](http://www4.goteborg.se/prod/sk/skolutvecklingsenheten/dalis2.nsf/vyFilArkiv/Lasaskrivarakna.pdf/$file/Lasaskrivarakna.pdf)
- Andersson Varga, P. & Widigson, M. (2012) *Utvärdering av Solmarkskolans matematiksatsning*
<http://www4.goteborg.se/prod/sk/skolutvecklingsenheten/dalis2.nsf>
- Björkman, C. (2008). *Internal capacities for school improvement: principals' views in Swedish secondary schools*. Unpublished Diss Umeå Umeå universitet, 2008, Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet, Umeå.
- Ekholm, M., & Sverige. Skolverket. (2000). *Forskning om rektor: en forskningsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk : Liber distribution.
- French, W. L., & Bell, C. H. (1995). *Organization development: behavioral science interventions for organization improvement* (5. ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- Håkansson, J., & Sveriges kommuner och, l. (2011). *Synligt lärande: presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Höög, J., & Johansson, O. (2011). *Struktur, kultur, ledarskap : förutsättningar för framgångsrika skolor* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Little, J. W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Regeringen. (2010). *Den nya skollagen (2010:800): för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Regeringen.
- Skolinspektionen. (2010). *Rektors ledarskap en granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad måloppfyllelse*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2008). *TIMSS 2007: svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden?: PISA 2009 om 15 åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Särskilt stöd i grundskolan : en sammanställning av senare års forskning och utvärdering* (Rev. [utg.] ed.). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* Stockholm: Skolverket.
- Åman, J., & Sverige. Finansdepartementet. (2011). *Att lära av de bästa : en ESO-rapport om svensk skola i ett internationellt forskningsperspektiv*. Stockholm: Finansdepartementet.