

Utan timplan

– med målen i sikte

Delbetänkande av Timplanedelegationen

Stockholm 2004



STATENS OFFENTLIGA
UTREDNINGAR

SOU 2004:35

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes Offentliga Publikationer på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Beställningsadress:
Fritzes kundtjänst
106 47 Stockholm
Orderfax: 08-690 91 91
Ordertel: 08-690 91 90
E-post: order.fritzes@nj.se
Internet: www.fritzes.se

Svara på remiss. Hur och varför. Statsrådsberedningen, 2003.
– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som skall svara på remiss.

Broschyren kan beställas hos:
Information Rosenbad
Regeringskansliet
103 33 Stockholm
Fax: 08-405 42 95
Telefon: 08-405 47 29
www.regeringen.se/propositioner/sou/pdf/remiss.pdf

Tryckt av Elanders Gotab AB
Stockholm 2004

ISBN 91-38-22112-8
ISSN 0375-250X

Till statsrådet och chefen för Utbildningsdepartementet

Genom beslut den 18 november 1999 bemyndigade regeringen chefen för Utbildningsdepartementet att tillkalla en delegation med uppgift att förbereda, leda, stödja och utvärdera en försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan. Samma dag beslutade regeringen om förordningen (1999:903) om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan samt fastställde direktiv för delegationen (dir. 1999:90). Regeringen har därefter fastställt tilläggsdirektiv för delegationen genom beslut den 11 december 2003 (dir. 2003:173).

Delegationen antog namnet Timplanedelegationen.

Till att leda delegationen utsågs den 15 december 1999 kanslirådet Ingrid Lindskog. Som övriga ledamöter förordnades avdelningschefen Ann Carlson Ericsson (fr.o.m. 1999-12-15 t.o.m. 2001-02-19), sektionschefen Louise Fernstedt (fr.o.m. 1999-12-15), enhetschefen Ingemar Gullstam (fr.o.m. 2003-09-22), verksamhetschefen Lars Hallenberg (fr.o.m. 1999-12-15 t.o.m. 2001-03-25), ombudsmannen Ann-Christin Larsson (fr.o.m. 2000-12-18 t.o.m. 2002-10-06), rektorn Monica Lundström (fr.o.m. 1999-12-15), ombudsmannen Maud Molander (fr.o.m. 2001-02-20), utbildningsrådet Marianne Svanheim (fr.o.m. 1999-12-15), avdelningschefen Marie Säll (fr.o.m. 1999-12-15 t.o.m. 2000-12-17), ombudsmannen Magnus Wallerå (fr.o.m. 2002-10-07) och undervisningsrådet Jan-Erik Östmar (fr.o.m. 2001-02-20).

Som sakkunniga förordnades skolrådet Ragnar Eliasson (fr.o.m. 1999-12-15), kammarrättsassessorn Annika Falkenborn (fr.o.m. 2001-10-16) och kammarrättsassessorn Annica Lindblom (fr.o.m. 1999-12-15 t.o.m. 2001-10-16).

Till huvudsekreterare utsågs kanslirådet Eva Wallberg (fr.o.m. 2000-01-01). Som sekreterare förordnades Annika Andersson (fr.o.m. 2000-08-28 t.o.m. 2003-01-17), utredaren Sofia Larsson (fr.o.m. 2000-

01-01), undervisningsrådet Therese Wallqvister (fr.o.m. 2000-01-01 t.o.m. 2000-08-20) och Anna Wolrath (fr.o.m. 2003-01-07).

Eva Pettersson har varit kommitténs assistent.

Timplanedelegationen får härmed överlämna sitt delbetänkande *Utan timplan – med målen i sikte* (SOU 2004:35).

Stockholm i mars 2004

Ingrid Lindskog

Louise Fernstedt

Monica Lundström

Marianne Svanheim

Jan-Erik Östmar

Ingemar Gullstam

Maud Molander

Magnus Wallerå

/Eva Wallberg
Sofia Larsson
Anna Wolrath

Innehåll

| | |
|---|-----------|
| Sammanfattning | 9 |
| Summary | 19 |
| 1 Inledning | 29 |
| 1.1 Uppdrag..... | 29 |
| 1.2 Timplanedelegationens arbete..... | 31 |
| 2 Bakgrund | 33 |
| 2.1 Timplanen i dagens regelverk..... | 33 |
| 2.2 Historisk tillbakablick | 34 |
| 2.3 Tidigare utredningar | 35 |
| 2.4 Pågående lagstiftningsarbete | 43 |
| 3 Försökets genomförande | 47 |
| 3.1 Urval av kommuner och skolor | 47 |
| 3.2 Organisation av försöksverksamheten | 50 |
| 3.3 Uppföljning, utvärdering och FoU | 52 |
| 4 Kommunerna och skolorna i försöket | 61 |
| 4.1 Kommunerna i försöket | 61 |
| 4.2 Skolorna i försöket..... | 65 |
| 4.2.1 Storlek och spridning på kommungrupper m.m..... | 65 |
| 4.2.2 Skolornas elevsammansättning | 68 |
| 4.2.3 Främmande språk | 70 |
| 4.2.4 Skolornas personal..... | 70 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5 | Skolornas förändrade arbetssätt | 75 |
| 5.1 | Kommunernas och skolornas syfte med att delta | 75 |
| 5.2 | Förändringsarbetet enligt skolorna | 76 |
| 5.3 | Förändringsarbetet enligt forskarna | 82 |
| 5.3.1 | Målorienterat arbetssätt | 83 |
| 5.3.2 | Organiseringen av undervisningen | 84 |
| 5.3.3 | Användningen av tiden | 88 |
| 5.3.4 | Skolans dokumentation och kvalitetsarbete | 93 |
| 6 | Effekter för undervisning, inflytande och delaktighet | 97 |
| 6.1 | Några utgångspunkter | 97 |
| 6.2 | Skolornas arbetssätt | 98 |
| 6.3 | Vad händer med ämnena? | 103 |
| 6.4 | Elevinflytande | 107 |
| 6.5 | Elever i behov av särskilt stöd | 111 |
| 6.6 | Lärarnas roll och deras syn på försöket | 116 |
| 6.7 | Skolledarnas roll och deras syn på försöket | 121 |
| 6.8 | Föräldrarnas insyn, delaktighet och inflytande | 123 |
| 7 | Elevernas studieresultat | 127 |
| 7.1 | Skolornas iakttagelser | 127 |
| 7.2 | Betygsresultat och behörighet till gymnasieskolan | 128 |
| 7.3 | Forskarnas iakttagelser | 134 |
| 7.4 | Sammanfattande kommentarer | 138 |
| 8 | Bör timplanen avskaffas? | 141 |
| 8.1 | Timplanen både kan och bör avskaffas | 142 |
| 8.2 | Delegationens överväganden | 145 |
| 8.2.1 | Skolan måste ta makten över tiden | 145 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 8.2.2 | Utvecklingen positiv i försökets skolor | 147 |
| 8.2.3 | Förutsättningarna för en skola utan timplan stärks..... | 161 |

Särskilda yttranden 173

Bilagor

| | | |
|-----------------|---|-----|
| <i>Bilaga 1</i> | Förordning om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan..... | 177 |
| <i>Bilaga 2</i> | Kommittédirektiv | 179 |
| <i>Bilaga 3</i> | Tilläggsdirektiv..... | 183 |
| <i>Bilaga 4</i> | Timplanen i grundskolan..... | 185 |
| <i>Bilaga 5</i> | Krav på kommuner och skolor | 187 |
| <i>Bilaga 6</i> | Vägledning för skolornas dokumentation av förändringsarbetet..... | 195 |
| <i>Bilaga 7</i> | Inkomna rapporter från utvärderingsprojekten..... | 199 |
| <i>Bilaga 8</i> | Inkomna rapporter från forskningsprojekten..... | 201 |

Sammanfattning

Försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan omfattar knappt 900 kommunala grundskolor i 79 kommuner. Den femåriga försöksverksamheten startade läsåret 2000/01.

För deltagande skolor innebär försöksverksamheten en fullständig befrielse från den nationella timplanens uppdelning i tid per ämne eller ämnesgrupp. Skolor som deltar i försöksverksamheten omfattas emellertid av övriga bestämmelser som gäller för grundskolan. Det innebär bl.a. att de skall följa läroplanen (Lpo 94) och arbeta enligt de kursplaner som finns för grundskolans ämnen och ämnesgrupper, att bestämmelsen om antalet garanterade timmar för grundskolans nio år (6 665 timmar) gäller samt att eleverna skall få såväl en väl avvägd skoltid som väl avvägda läsår och skoldagar.

Avsikten med försöksverksamheten är inte att den nationella timplanen skall ersättas med kommunala timplaner. Hur tiden skall disponeras bestäms således av de skolor som deltar i försöksverksamheten.

Timplanedelegationen har det övergripande ansvaret för att leda, stödja och utvärdera försöksverksamheten samt skall lämna underlag inför regeringens ställningstagande till om och i så fall hur timplanen i grundskolan skall avskaffas. Av direktiven framgår att delegationen, om den anser att det finns tillräckligt underlag för ett ställningstagande, kan den avge sin rekommendation redan i delbetänkandet; i annat fall kan delegationen vänta med detta till slutbetänkandet.

Bakgrund

Frågan om timplanens roll i en mål- och resultatstyrd skola är inte ny. Den fick särskild aktualitet i och med decentraliseringen av ansvaret för skolan och har behandlats av flera utredningar under

1990-talet. Enigheten har varit stor om att det är ologiskt med en nationell timplan i ett mål- och resultatstyrt system, att timplanen kan leda till ett stelt schematänkande samt att den kan utgöra ett hinder för önskad skolutveckling. Vidare har timplanens styrande effekt på organisationen av undervisningen och dispositionen av lärarresurserna ifrågasatts.

Samtidigt har den nationellt fastställda timplanen setts som ett verktyg för att värna likvärdighet och kvalitet. Farhågor inför en avveckling av timplanen har bl.a. gällt effekterna för olika ämnen i skolan. Det har också diskuterats om målen i kursplanerna behöver göras mer detaljerade om timplanen tas bort. Fungerande utvärderings- och kvalitetssäkringssystem har lyfts fram som en nödvändig förutsättning för att kunna ta bort timplanen.

Skolkommittén föreslog i sitt slutbetänkande *Skolfrågor – Om skola i en ny tid* (SOU 1997:121) att skolans nuvarande timplan skulle avskaffas och att enbart en minsta garanterad undervisningstid skulle regleras. Som ett alternativ föreslog kommittén en försöksverksamhet, vilket också var det alternativ som regering och riksdag valde att ställa sig bakom.

Regeringen tillsatte som en följd av detta en arbetsgrupp inom utbildningsdepartementet som hösten 1998 redovisade departementskrivelsen *Utan timplan – med oförändrat uppdrag* (Ds 1999:1). Regering och riksdag beslutade enligt förslagen i skrivelsen, vilket ledde fram till den pågående försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan.

Bör timplanen avskaffas?

Analysen i detta betänkande bygger på en omfattande forskning och utvärdering av skolutvecklingen. Delegationen har gjort ett ovanligt djupgående nedslag i dagens svenska grundskola och studerat hur man organiserar undervisningen i en skola utan timplan. Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan NU03 kommer senare i vår att ytterligare komplettera bilden av grundskolans innehåll, arbetssätt och resultat.

Delegationen har iakttagit verksamheten men enligt mål- och resultatstyrningens principer avhållit sig från att ge direktiv om arbetssätt, stoffurval och arbetsformer. För att kunna ta ställning till om timplanen kan och bör avskaffas måste dock delegationen

göra vissa bedömningar även av arbetssätt och andra aspekter på det pedagogiska arbetet i skolorna.

Det är svårt att dra entydiga slutsatser om vad i den utveckling som iakttagits som beror på befrielsen från att följa timplanen och vad som beror på en generell skolutveckling. Den utveckling som sker i försökets skolor sker även i andra skolor, om än inte med samma kraft, och mycket av det som skolorna gör i försöket kan genomföras även med dagens timplan. Ändå är det uppenbart att timplanen i många skolor har uppfattats eller uppfattas som ett hinder för skolutveckling.

Timplanen både kan och bör avskaffas – men beslutet bör vänta

Delegationens grundläggande uppfattning är att timplanen passar dåligt i en mål- och resultatstyrd skola. Timplanen saknar numera den betydelse den en gång haft för styrningen av skolan och betraktas inte längre som ett särskilt betydelsefullt styrdokument av de verksamma i skolan. Det finns därför en uppenbar risk att timplanen successivt och i allt högre grad kommer att förlora legitimitet om den behålls.

Timplanen både kan och bör avskaffas. Delegationen anser emellertid att försöksverksamheten bör avslutas vid halvårsskiftet 2005 innan en rekommendation om att avskaffa timplanen lämnas till regeringen. Delegationen bedömer att de forsknings- och utvärderingsrapporter och övriga uppföljningsdata, t.ex. resultaten av de nationella proven, som skall redovisas under 2004 och första halvåret 2005 kommer att ytterligare fördjupa och tydliggöra bilden av försöket.

Skolan måste ta makten över tiden

I en mål- och resultatstyrd och decentraliserad skola vilar ansvaret för det dagliga arbetet i första hand på de professionella, dvs. på lärarna och skolledningen. I en skola där varje elev får möjlighet att utvecklas optimalt är det rimligt att lärarna och arbetslaget ges bästa möjliga förutsättningar att utforma arbetet. Varje skola bör därför också förfoga över hur tiden används för att nå målen. Liksom Skolkommittén på sin tid, menar delegationen att arbetet med

att göra en lokal timfördelning borde vara en väsentlig del av att planera och organisera den egna skolans verksamhet.

För eleverna innebär en skola som arbetar mer flexibelt och i helheter en bättre förberedelse för vuxenlivet och för ett modernt arbetsliv. En sådan skola är också bättre anpassad till dagens elever och de krav de ställer. Att timplanen är en dålig garant för att eleverna faktiskt lär sig, gör den dessutom till ett ineffektivt styrmedel.

Positiv utveckling i försöksskolorna – men frågetecken finns

Både lärare och skolledare samt elever och föräldrar är i huvudsak positiva till de arbetsätt som utvecklats i försöket. Det handlar om ett mål- och resultatorienterat arbetsätt som i hög utsträckning tar sin utgångspunkt i den enskilda elevens behov, förutsättningar och intressen samt ett arbetsätt som strävar efter helheter, bl.a. genom ett ökat inslag av ämnesintegration och tema.

Även om huvudintrycket är positivt finns vissa frågetecken kring det delegationen ser, bl.a. beträffande relationen mellan enskilt arbete och samlärande samt tendenser till en överdriven fragmentisering av målen. Lärare beskriver försöket som tidskrävande, men framför allt som roligt, stimulerande och utvecklande.

Förbättrade studieresultat

Betygsstatistiken visar på en positiv trend i försökets skolor för såväl det samlade meritvärdet och andelen elever med fullständigt betyg som för andelen elever behöriga till gymnasieskolans nationella program. Från att i utgångsläget ha haft ett sämre genomsnittligt meritvärde än övriga skolor hade de våren 2003 ett bättre meritvärde än övriga skolor. Andelen elever som är behöriga till gymnasieskolan har ökat i försöksskolorna, medan den förblivit oförändrad för övriga skolor. Den positiva utvecklingen gäller även när betygsresultaten analyseras för olika ämnen eller ämnesgrupper.

Särskilt gynnsam är utvecklingen i försökets skolor för de båda elevgrupper som annars generellt har sämre resultat, dvs. pojkar och elever med utländsk bakgrund. Förbättringen är allra störst för elever med utländsk bakgrund.

Resultaten för de grundskolor som inte ingår i försöket har inte förbättrats i samma utsträckning som för försöksskolorna. I vissa avseenden har de i stället försämrats. Tendensen för pojkar och elever med utländsk bakgrund är i dessa skolor antingen positiv men märkbart svagare än i försöksskolorna eller innebär att resultaten försämrats.

Målen i fokus – helhet eller fragmentisering?

Skolorna lägger ned mycket kraft på att förstå, tolka och bryta ned målen som sedan utvärderas, dokumenteras, stäms av och kommuniceras med elever och föräldrar. Som stöd i detta arbete används olika system för att planera och dokumentera arbetet. För yngre elever kan sådana målsystem bestå av t.ex. ”borgar”, ”snurror”, ”bikupor”, ”äppelträd” etc. som successivt fylls i när eleverna når målen. För de äldre eleverna är det vanligare med någon form av tabeller. Genom dokumentationen upplever såväl elever, föräldrar som lärare att de får bättre kontroll över elevernas utveckling mot målen.

Det intensifierade arbetet med målen har i försöksskolorna visat sig bidra till mer av pedagogiska diskussioner, ökad kvalitet i undervisningen och förbättrade studieresultat. Samtidigt är detta ett område där det finns ett stort behov av kompetensutveckling och erfarenhetsutbyte. Det är bl.a. viktigt att målarbetet inte leder till att helheter går förlorade eller helt tar sin utgångspunkt i *mål att uppnå* och betygskriterierna. I början av försöket stod *mål att uppnå* i fokus. Successivt har sedan perspektivet vidgats till att i ökad utsträckning också omfatta *mål att sträva mot*.

Individualisering – eget arbete eller samlärande?

I många av försöksskolorna har ambitionen att individualisera förändrat arbetssättet och organiseringen av undervisningen på ett påtagligt sätt. Elever har fått tid på schemat som de förfogar över själva, i mer eller mindre hög grad. Under denna tid kan eleven arbeta med det som av olika skäl är prioriterat. Sådan tid har fått många olika benämningar, t.ex. ”elevtid”, ”stugtid” etc. Individualiseringen kan självklart även ta sig andra uttryck och mer handla om

att lärarna anpassar och organiserar undervisningen efter elevers olika behov, förutsättningar och intressen.

Det finns farhågor för att individualiseringen skall leda till att elever i allt för hög utsträckning arbetar enskilt och att läroplanens intentioner om ett samlärande går förlorat. Delegationen uppfattar inte denna risk som särskilt påtaglig. Tvärtom tyder mycket på att elever i försöket i högre grad än i andra skolor ges möjlighet att också arbeta i gemensamma projekt av olika slag. Detta svarar väl mot läroplanens olika mål för undervisningen. Balansen mellan individuellt arbete och samlärande bör dock studeras närmare under försökets återstående tid.

Mycket tyder på att det mer individualiserade arbetssättet gör att elever i behov av särskilt stöd i högre utsträckning uppmärksammas och får stöd. För elever med svåra funktionshinder krävs dock, liksom i övriga skolor, tydligare och mer genomtänkta specialpedagogiska strategier.

Ökat elevinflytande – bara för vissa?

Uppföljningen och utvärderingen visar att elevernas inflytande över studierna har ökat. Eleverna uppskattar den ökade friheten och trivs med att få styra över en del av sin tid i skolan, även om det fortfarande är mer sällan som de har inflytande över innehållet i uppgifterna. I flera av studierna efterfrågar också eleverna ett utökat inflytande. Pojkar upplever generellt att de har bättre inflytande än flickor och har också en mer positiv uppfattning om inflytandet i försöksskolorna jämfört med övriga skolor än flickorna.

Elever som har svårt att nå målen kan inte alltid utnyttja den frihet som ges på samma sätt som andra elever. De tenderar att bli mer styrda av lärarna och sina egna ambitioner att klara framför allt svenska, engelska och matematik. Delegationen anser att det är viktigt att respektera elevernas val även när de gör en sådan prioritering. Samtidigt måste det vara ett ansvar för lärarna att bidra till att undervisningen inte bara fokuserar på elevens svårigheter utan också på elevens möjligheter.

Balansen mellan ämnena

Det har funnits en oro vad gäller effekterna för grundskolans ämnen om timplanen avskaffas. Den har främst handlat om risken för en treämnesskola med fokus på svenska, engelska och matematik och att de s.k. praktiskt/estetiska ämnena skall förlora både tid och utrymme för ämnesfördjupning.

Uppföljningen och utvärderingen ger inte belägg för sådana farhågor. På de flesta skolor finns som tidigare slöjd, idrott och hälsa, musik, hem- och konsumentkunskap samt bild angivna på schemat med egen tid. Därutöver ingår de ofta även i ämnesintegrerad tid och tematiskt arbete. Resultatet är att de i många fall fått mer tid. Oron för att de estetiska ämnena inte skall ges utrymme för tillräcklig ämnesfördjupning är mot den bakgrunden knappast befogad, även om det finns tecken på att deras roll i ämnesintegrerade pass kan utvecklas ytterligare.

Förr eller senare kommer emellertid balansen mellan olika ämnen och ämnesgrupper att förändras. Det är en naturlig följd av förändringar i samhället och omvärlden. Omprövningen bör då ske genom att läroplanen och kursplanerna ses över. I ett kursplanearbete måste nya bedömningar göras av hur det skall vara möjligt att arbeta med målen inom den totala ram som ges samt av hur kursplanerna på ett rimligt sätt skall balansera de olika ämnen och ämnesgrupper som prioriteras vid denna tidpunkt.

Lärarnas arbetsituation och lärarrollens utveckling

Av olika rapporter framgår att lärarnas ansvar för planering, mål- arbete och uppföljning av verksamheten har ökat. Ansvaret är gemensamt för arbetslaget, vilket gör att lärarnas arbete har blivit mindre ensamt samtidigt som lärarens uppdrag delvis förändrats. Förmåga att samarbeta och formulera gemensamma strategier har blivit en allt viktigare egenskap, men också förmågan att "tala för sitt ämne".

Lärarna trivs bra med att arbeta utan timplan och känner arbetstillfredsställelse. Dock pekar man på en initialt ökad arbetsbörda och på tidsbrist. Behovet av kompetensutveckling är tydligt, t.ex. vad gäller organisationsutveckling samt planering och dokumentation.

Skolledarnas roll förändras

Enigheten är stor om skolledarnas viktiga roll för skolans utveckling. Det gäller inte minst i försöksverksamheten. Att arbetslaget har utvidgat sitt ansvarsområde innebär sannolikt inte att skolledarnas roll blir mindre viktig, men att den förändrats till att i än högre grad handla om att stödja och stimulera utvecklingen i en decentraliserad organisation. Även skolledarna har behov av kompetensutveckling när skolans strukturer och ansvarsförhållanden förändras.

Delegationens fortsatta arbete

Förhoppningsvis kommer detta delbetänkande att sprida kunskap om försöksverksamheten och ge underlag för en fördjupad diskussion om vad det innebär att arbeta utan att behöva följa timplanen.

Under den tid som återstår till att delegationen skall avge sitt slutbetänkande kan delegationen komma att ytterligare utreda och överväga

- om dagens system för att följa upp elevernas studieutveckling behöver stärkas ytterligare om timplanen avskaffas, t.ex. om det behövs diagnostiska instrument för fler ämnen och för tidigare år,
- behovet av att se över kursplanerna mot bakgrund av utvecklingen i försökets skolor,
- om det behövs förtydliganden i läroplanen om vissa balansfrågor om timplanen avskaffas, t.ex. mellan enskilt arbete och samlärande samt mellan de praktiskt/estetiska ämnena och övriga ämnen,
- hur verksamheten i en skola utan timplan kan organiseras utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv,
- relationen mellan skolan, förskoleklassen och fritidshemmet i en skola utan timplan,
- det långsiktiga behovet av stöd och stimulans för skolutveckling i en skola utan timplan,
- på vilket sätt lärarutbildningen, rektorsutbildningen och kompetensutvecklingen av lärare påverkas och hur dessa kan stödja utvecklingen utifrån de förutsättningar som uppstår om timplanen tas bort samt

- hur en plan för implementering bör utformas om timplanen tas bort.

Under utredningens återstående tid kan någon fråga komma till och andra falla bort, allt beroende på vad fortsatt uppföljning och utvärdering visar.

Summary

No set timetable – with the objectives in focus

The five-year pilot scheme for compulsory school education with no set timetable, involving 900 compulsory schools in 79 different municipalities, began at the start of the 2000/2001 academic year.

The government exercises control of the Swedish compulsory school via the Schools Act, the national curriculum and syllabi. There is also a national timetable stipulating the subjects to be read in compulsory school and the minimum number of teaching hours each pupil is guaranteed during his/her compulsory school education, both in total and for each subject/group of related subjects respectively.

The schools participating in the pilot scheme were given total exemption from the time distribution per subject or group of related subjects stipulated in the national timetable but were still governed by all other provisions applicable to compulsory schools. These include following the national curriculum (Lpo 94) and working to existing syllabi for compulsory school subjects/groups of related subjects; providing the stipulated total number of guaranteed hours for nine years of compulsory school (6,665 hours); and ensuring pupils receive both a well-balanced education as well as well-proportioned academic years and schooldays.

The idea of the pilot scheme is not to replace the national timetable with municipal schedules but for the participating schools to decide themselves how the time is to be allocated.

The School Timetable Delegation has the overall responsibility for managing, supporting and evaluating the pilot scheme and is to submit documentation to be used by the government as a basis for deciding whether (and if so how) to abolish the compulsory school timetable. According to the instructions it has received, the delegation need not wait until the final report to submit its recommendation but may do so in the interim report if it feels there is already sufficient evidence for its standpoint at that time.

Background

The role of the timetable in a school governed by objectives and results has been the subject of debate for a long time. It was highlighted in particular when the responsibility for schools was decentralized and was the subject of several government enquiries during the 1990s. There has been widespread consensus that having a national timetable in a system governed by objectives and results is rather illogical and that such a timetable can lead to an inflexible “schedule-bound” approach, hindering the desired development of school education in Sweden. Furthermore, the “steering” effect of the timetable on how education is organized and how teaching resources are utilized is also brought into question.

On the other hand, the nationally established timetable has been viewed as a tool with which to promote equity and quality. Misgivings about the abolition of the timetable have included the effects it might have on various school subjects. The need for more detailed syllabi objectives in the event of the timetable being abolished has also been discussed. Efficient evaluation and quality assurance systems have been highlighted as absolute necessities for being able to abolish the timetable.

In its final report *School issues – school in a new era* (Official Government Report 1997:121), the Schools Committee proposed that the school’s existing timetable be abolished and that only a minimum number of teaching hours should be regulated. An alternative proposal was a pilot scheme, which was the option finally adopted by the government and the Riksdag.

The government then appointed a working group at the Ministry of Education and Science, which presented a green paper entitled *No set timetable – but the same assignment* (Ds 1999:1). The government and the Riksdag adopted the proposals in the paper, paving the way for the current pilot scheme testing the flexible timetable system.

Should the timetable be abolished?

The analysis in this report is based on extensive research and evaluation of school development. The delegation has carried out an unusually in-depth analysis of the current Swedish compulsory school system and studied how schools with no set timetable have

organized their teaching. The national evaluation of compulsory schools *NU03*, performed by the National Agency of Education, will further elucidate the picture as far as the content, working methods and results of compulsory schools are concerned, when it is published later in the spring.

The delegation has observed activities but, in accordance with the principles of governance by objectives and results, has refrained from issuing directives on working methods and choice of subject matter. In order to be able to form an opinion of whether the timetable can or should be abolished, it has been necessary for the delegation to make certain assessments of working methods and other aspects of teaching in the schools.

It is difficult to draw unequivocal conclusions about how far the observed development depend on the schools being exempt from following the timetable and to what extent it depends on school development in general. The development in the pilot schools is also happening in other schools, albeit not with the same force, and much of what the schools are doing in the pilot scheme can also be implemented within the framework of the current national timetable. It is nevertheless apparent that the timetable has been or is still seen as a hindrance to school development in many schools.

The timetable can and should be abolished – but the decision should be put on hold

The delegation's fundamental perception is that the timetable is poorly suited to a school governed by objectives and results. It lacks the significance it once had for how schools are governed and is no longer seen by school practitioners as a policy document of any great importance. The timetable clearly risks gradually losing its legitimacy if it is retained.

The timetable can and should be abolished. The delegation also feels that the pilot scheme should be brought to a close at the end of June 2005 prior to a recommendation for the abolition of the timetable being submitted to the government. The delegation is of the opinion that the research and evaluation reports as well as other follow-up data such as the results of the national tests to be presented in 2004 and the first half of 2005 will provide a much clearer picture of the pilot scheme.

Schools must take control of time

The responsibility for day-to-day activities in a decentralized school governed by objectives and results rests first and foremost with the professionals, i.e. the teachers and the school principal. In a school where every pupil has the opportunity to develop in the best possible way, it is reasonable for teachers and the staff to be given the best possible scope for designing activities. Each school should also be empowered to decide itself how the time is to be used to achieve the objectives. Reaching a similar conclusion as the government School Committee did in 1997, the delegation feels that deciding how time is to be allocated should be part and parcel of the planning and organization of each individual school's activities.

A school employing a more flexible, holistic approach is better able to prepare its pupils both for adult life and modern-day working life. Such a school is also better suited to the pupils of today and their demands. The timetable is also a poor guarantee that the pupils actually learn anything, making it an ineffective instrument.

Positive development in the pilot schools – but there are question marks

Teachers and school principals, pupils and parents alike are basically positive to the working methods developed in the pilot scheme. These methods are objective and result-oriented and largely based on the needs, prerequisites and interests of the individual pupil. They also take a holistic approach, by e.g. a higher degree of subject integration and themes.

Although the main impression is positive, the delegation feels there are still question marks, for example concerning the relationship between private study and group learning and the tendency towards excessive fragmentation of objectives. Teachers describe the pilot scheme as time-consuming, but above all fun, stimulating and developmental.

Improved study results

Grade statistics indicate a positive trend in the pilot schools concerning both the overall merit rating and the proportion of pupils with complete grades as well as the proportion of pupils eligible for

national upper-secondary programmes. From having a poorer average merit rating than other schools at the start of the project, the schools had reversed the situation by the spring of 2003. The proportion of pupils eligible for upper-secondary school has increased in the pilot schools, whilst it has remained unchanged in other schools. This positive development is also evident when we analyse the grade results for different subjects/groups of related subjects.

Development is particularly favourable in the pilot schools for the two pupil groups that generally have poorer grades otherwise, i.e. boys and pupils of foreign extraction. Improvement has been greatest among pupils of foreign extraction.

Results in the compulsory schools that are not involved in the pilot scheme have not improved to the same extent as in the pilot schools. They have even deteriorated in some respects. The trend for boys and pupils of foreign extraction in these schools is either positive but noticeably weaker than in the pilot schools or negative, i.e. results have deteriorated.

The objectives in focus – taken holistically or fragmented?

The schools put considerable energy into understanding, interpreting and breaking down the objectives, which are then evaluated, documented, verified and communicated to pupils and parents later on. Various support systems are used to plan and document the work. Such systems for younger pupils might consist of “castles”, “spinning tops”, “beehives”, “apple trees”, etc., that are gradually filled in as and when the pupils reach the set targets. Tables of some kind or another are often used for older pupils. Documenting their progress helps the pupils, their parents and teachers to feel they are more in control of development towards the objectives.

Intensified efforts with the objectives have given rise to more pedagogical discussions, better quality teaching and better results in the pilot schools. This is, however, an area where there is a considerable need for skills development and knowledge exchange. It is important, for example, not to allow work with objectives to deflect from the holistic approach nor to focus too much attention on *objectives to be achieved* and grading criteria. *Objectives to be achieved* were the centre of attention at the beginning of the pilot scheme. The perspective has, however, gradually been broadened to include *objectives to strive towards* as well.

Individualization – private study or group learning?

The aim of greater individualization has noticeably changed the way many of the pilot schools work and organize their teaching. Pupils have to a greater or lesser extent been given their own time on the timetable. The pupils can use this time to work on things that for one reason or another have been allocated priority. This “own time” has been given different names such as “pupil time”, “private study”, etc. Individualization has obviously also manifested itself in other ways. The general idea is that the teachers adjust and organize their teaching in accordance with the pupils’ needs, prerequisites and interests.

Misgivings have been expressed that individualization may lead to the pupils doing too much private study and that this may detract from the intentions of group learning as expressed in the curriculum. The delegation does not see this as such an apparent risk. On the contrary, the evidence points to pupils in the pilot schools being given more opportunity to participate in joint projects of different kinds to a greater extent than in other schools. This is well in line with the various educational goals in the curriculum. The balance between individual work and group learning should, however, be studied in more details during the remainder of the pilot scheme.

There is also a good deal of evidence suggesting that this more individualized working method leads to pupils in need of special support actually receive such support to a greater degree. Clearer and more carefully considered pedagogical strategies are however needed for pupils with severe disabilities, as is also the case in other schools.

Greater pupil participation – only for some?

The follow-up and evaluation indicate that pupils have more influence over their studies. The pupils appreciate the greater degree of freedom and are comfortable with having control over some of the time they spend at school. Influence exercised by the pupils over teaching content is still the exemption rather than the norm, however. The pupils have asked for greater influence in several of the studies. Boys feel they have greater influence than girls and are

more positively inclined than girls are towards the greater degree of influence in the pilot schools compared to other schools.

Pupils that are finding it difficult to reach their objectives are not always able to make as good use of the freedom they are given as other pupils are. They tend to be more controlled by the teachers and their own ambitions to succeed in Swedish, English and mathematics in particular. The delegation feels it is important to respect the choice of the pupils even if they prioritize in this way. It is equally important, however, for teachers to help ensure the teaching doesn't just focus on the pupils' difficulties but also on their opportunities.

A balance between subjects

There has been apprehension as to the effects on compulsory school subjects in the event of the timetable being abolished. This has mainly concerned the risk of a "three-subject school" developing, with the focus on Swedish, English and mathematics (subjects that provide eligibility for the national upper-secondary programmes), and the fact that so-called practical/aesthetic subjects may lose out when it comes to time and scope for more in-depth studies.

The follow-up and evaluation do not provide any evidence for such misgivings. As before, most of the schools have woodwork, sport and health, music, domestic science /consumer studies and art on the flexible timetable. Furthermore, they are often part of integrated subject periods and thematic projects, resulting in more time being devoted to them. In light of this, there is little justification for the misgivings about there being insufficient scope for more in-depth study, even if there is evidence to suggest their role in integrated subject periods can be further developed.

Sooner or later, however, the balance between different subjects and groups of related subjects will shift as a natural consequence of changes in society and the world at large. A reappraisal of the curriculum and syllabi should then be carried out. When reviewing syllabi, the scope for working with objectives within the overall stipulated framework should be reassessed. How to strike a reasonable balance between the various prioritized subjects/groups of related subjects in the syllabi should also be looked into when the time comes.

Teachers' working situation and developing their role

The various reports point to an increase in the teachers' responsibility for planning, objective-setting and follow-up. This is a joint responsibility for the whole staff, which means that the teachers work much less on their own and in part have different tasks to perform. The ability to work together and formulate joint strategies is becoming ever more important as is the capacity to "speak up for one's subject".

The teachers are comfortable with having no set timetable and feel job satisfaction. They do point to an initial increase in workload and lack of time, however. The need for skills development is paramount, e.g. concerning organizational development, planning and documentation.

The role of the school principal is changing

There is considerable consensus regarding the important role played by school principals in the development of schools. This is not least true of the pilot scheme. The fact that the staff has expanded its area of responsibility does not necessarily mean that the role of school principal has become less important, but it has changed and is now more a question of supporting and stimulating development in a decentralized organization. School principals also need to develop their skills as the structure and relative responsibilities of schools start to change.

Future tasks for the delegation

This interim report will hopefully spread knowledge about the pilot scheme and provide a basis for a more in-depth discussion on what a flexible less system with no set timetable involves.

Before submitting its final report, the delegation may look into and consider the following:

- Will the current system for following up the educational development of pupils need to be further strengthened if the timetable is abolished, e.g. will there be a need for diagnostic instruments in more subjects and in earlier years?

- Is there a need to review the syllabi in the light of the development that has occurred in the pilot schools?
- Is there a need for further clarification in the curriculum of certain balance issues if the timetable is abolished, e.g. the balance between private study and group learning and between practical/aesthetic subjects and others?
- How can activities in a school with no set timetable be organized seen from a special education perspective?
- How do the school, pre-school class and leisure-time centre relate to each other in a school employing the flexible timetable system?
- What long-term support and development stimuli will a school with no set timetable need?
- In what way will teacher education, school principal education and teacher skills development be affected and how can these support development based on the conditions that will prevail should the timetable be abolished?
- How should an implementation plan be formulated if the timetable is abolished?

Other questions may arise or some may fall by the wayside as the delegation continues its work, depending on the results of future follow-ups and evaluations.

1 Inledning

1.1 Uppdrag

Den 3 november 1999 fattade riksdagen beslut med anledning av regeringens proposition *Vissa regeländringar på skolområdet* (prop. 1998/99:110). I propositionen meddelade regeringen sin avsikt att ge högst ett åttiotal kommuner möjlighet att delta i en försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan. Riksdagen ansåg i likhet med regeringen att det system med olika former av kvalitetsinstrument som hade skapats på både nationell nivå samt i kommuner och skolor borde kunna ge förutsättningar att utveckla och garantera likvärdighet i grundskolan. Riksdagen ansåg vidare att en undervisning utan nationell timplan kan skapa ytterligare uppmärksamhet kring kvalitetsfrågorna och stimulera skolorna i arbetet med uppföljning, utvärdering och skolutveckling. Riksdagen delade också regeringens uppfattning att arbete utan timplan stämmer bättre överens med intentionerna bakom en mål- och resultatstyrd skola än vad som är fallet med en timplan.

Riksdagen ställde sig bakom regeringens intentioner att genomföra en femårig försöksverksamhet, med möjlighet till ett slutligt ställningstagande redan efter tre år. Riksdagen ansåg det samtidigt viktigt att ett eventuellt slutligt beslut om att ta bort den nationella timplanen föregås av en försöksverksamhet i vilken konsekvenserna av avskaffandet prövas. Därvid är det också viktigt att noga analysera de problem som kan vara förknippade med ett avskaffande, men också att belysa de positiva effekterna.

Den 18 november 1999 beslutade regeringen om förordningen (1999:903) om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan. Enligt denna får en kommun inom ramen för det totalt garanterade antalet timmar bedriva försöksverksamhet med utbildning i grundskolan utan att tillämpa föreskrifterna om antalet timmar för ämnen och ämnesgrupper i bilaga 3 till skollagen (1985:1110). Förordningen föreskriver vidare vissa villkor som skall

vara uppfyllda för att en kommun skall få delta i försöksverksamheten samt i övrigt vad som gäller för ansökan och beslut om deltagande. Förordningen tillämpas på utbildning som anordnas från och med läsåret 2000/01 och gäller till utgången av juni 2005. Förordningen redovisas i sin helhet i bilaga 1.

Regeringen fattade samma dag, den 18 november 1999, beslut om att tillkalla delegationen för försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan. Enligt direktiven (dir. 1999:90) skall delegationen

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

Delegationens uppföljnings- och utvärderingsuppdrag innebär att systematiskt undersöka och värdera

- om och hur kommunerna uppfyller de olika krav som ställs i försöksverksamheten,
- om kommunernas och skolornas uppföljning, utvärdering och egentillsyn är tillräcklig för att garantera kvalitet och likvärdighet,
- om och hur en avskaffad timplan medför en bättre måluppfyllelse för olika elevgrupper och
- om det krävs justeringar i skollag, läroplan, kursplaner etc. eller i kraven på kvalitetskontroll om timplanen tas bort.

Direktiven understryker särskilt att elevernas perspektiv skall belysas i utvärderingen. Det framgår också att delegationen skall lämna förslag till regeringen om vilka forsknings- och utvecklingsprojekt som skall knytas till försöket.

Av förordningen om försöksverksamheten framgår att delegationen beslutar om vilka kommuner som får delta i försöksverksamheten.

Delegationen skulle enligt de ursprungliga direktiven lämna ett delbetänkande senast den 31 december 2003. Enligt tilläggsdirektiv (dir. 2003:173) har utredningstiden för delegationens deluppdrag förlängts så att delegationen skall redovisa sitt delbetänkande senast den 15 mars 2004. I delbetänkandet skall redogöras för de slutsatser

som kan dras av försöksverksamheten. Delegationen skall också ta ställning till om det vid denna tidpunkt finns tillräckligt underlag för regeringens fortsatta ställningstagande till frågan om och i så fall hur timplanen kan avskaffas. Om delegationen finner att ett sådant underlag inte föreligger år 2003 skall i stället ett förslag till regeringen lämnas i delegationens slutbetänkande som skall redovisas senast den 30 juni 2005. Slutbetänkandet skall innehålla en sammanfattande utvärdering av hela försöksverksamheten samt slutlig rapportering av den forskning och utveckling som knyts till försöket.

Direktiven redovisas i sin helhet i bilaga 2 och 3.

1.2 Timplanedelegationens arbete

Delegationen för försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan antog namnet Timplanedelegationen (U 1999:08). Delegationen består av representanter för Utbildningsdepartementet, Skolverket, Myndigheten för skolutveckling och Specialpedagogiska institutet samt Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och Sveriges Skolledarförbund.

Enligt direktiven skall delegationen söka samverka med företrädare för olika intresseorganisationer, som representerar t.ex. elever, föräldrar och funktionshindrade, via permanenta referensgrupper eller hearings. Delegationen har till arbetet knutit en referensgrupp med representanter för Elevorganisationen, Sveriges elevråd (SVEA), Riksförbundet Hem och Skola, Handikappförbundets samarbetsorgan (HSO), Synskadades Riksförbund (SRF) och Friskolornas Riksförbund. Sveriges Dövas Riksförbud (SDR) ingick i referensgruppen fram till dess att de anslöts till HSO.

Delegationen har därutöver, under september 2003, genomfört en hearing med föräldrar till elever i ett antal grundskolor som arbetar utan att följa timplanen. Vidare har delegationen under samma period besökt tre skolor i försöket för att där samtala med elever i olika åldrar. Dessutom har delegationen mött elever vid flertalet av de kommun- och skolbesök som genomförts sedan försöket startat.

Delegationen har i enlighet med direktiven valt ut ett femtontal fristående skolor att ingå i en särskild referensgrupp till försöksverksamheten och som har träffats bl.a. för utbyte av erfarenheter. Delegationen har dessutom samverkat i ett erfarenhetsutbyte med Specialskolemyndigheten och några av de statliga specialskolorna.

Timplanedelegationens kontakter med deltagande kommuner och skolor har bl.a. skett via den kontaktperson som varje kommun har utsett (se vidare avsnitt 3.2). Delegationen har arrangerat konferenser med kontaktpersonerna två gånger per år.

Information om försöksverksamheten har spridits genom informationsblad och via delegationens webbplats som varit mycket välbesökt.

Timplanedelegationen har knutit sex forsknings- och utvecklingsprojekt samt fyra utvärderingsprojekt till försöket (se vidare avsnitt 3.3). Samtliga projekt har hittills redovisat en eller flera delrapporter. Vidare presenterade projekten resultat vid den konferens som delegationen anordnade för deltagande kommuner samt berörda myndigheter, organisationer m.fl. i maj 2003.

2 Bakgrund

Frågan om timplanens roll i en mål- och resultatstyrd skola är inte ny. Frågan fick särskild aktualitet i och med förändringen av ansvarsfördelningen mellan stat och kommun för skolan i början av 1990-talet och har sedan dess tagits upp i olika sammanhang.

2.1 Timplanen i dagens regelverk

Bestämmelserna om timplan för grundskolan anges i bilaga 3 till skollagen (1985:1100). Timplanen redovisas i bilaga 4. I skollagen regleras också skolorganisationen genom bestämmelser om högsta antalet dagar per läsår och högsta antalet timmar per dag. Vidare regleras att grundskolan skall ha nio årskurser, att läsåret skall ha en höst- och en vårtermin samt en gemensam studiegång för eleverna.

Timplanen anger vilka ämnen som skall läsas i grundskolan samt det minsta antalet timmar undervisningstid som varje elev är garanterad under grundskoletiden, dels totalt, dels för respektive ämne eller ämnesgrupp. Tiden för vissa ämnen är inordnad i ämnesgrupper. Undervisningstid definieras i grundskoleförordningen som ”arbete som planerats av lärare och elever tillsammans och som eleverna genomför under lärares ledning”. Vidare bestäms i timplanen antalet timmar för språkval, elevens val och skolans val.

Eftersom timplanen är en bilaga till skollagen krävs riksdagsbeslut för att ändra både timfördelning och ämnesstruktur.

Dagens timplan är mindre detaljreglerande än tidigare timplaner. Timplanen reglerar inte längre i vilka årskurser undervisningen i olika ämnen skall börja eller sluta, inte heller hur tiden skall fördelas mellan de olika årskurserna. Någon fördelning på stadier finns inte längre. Det finns inte heller något i timplanen i sig som förhindrar t.ex. samverkan mellan ämnen, åldersblandad undervisning,

individuella studieplaner för eleverna eller en ökning av den totala undervisningstiden utöver 6 665 timmar.

I grundskoleförordningen (1994:1124) finns ytterligare regler om timfördelningen i grundskolan, bl.a. om kommunernas rätt att besluta om ytterligare undervisningstid samt att styrelsen beslutar om fördelningen av timmar för ämnen, ämnesgrupper, språkval och elevens val efter förslag av rektorn. Dessutom regleras friluftsvksamheten.

I grundskoleförordningen anges vidare att det för läsåret eller kortare tid skall finnas ett schema för undervisningen som rektorn fastställer. Det skall därvid beaktas att eleverna får en väl avvägd total skoltid i grundskolan och väl avvägd läsår och skoldagar.

Några uttryckta krav på att skolan skall kunna redovisa den garanterade undervisningstiden för alla elever finns inte i regelverket i dag. Skolverket kan dock kräva en sådan redovisning om en skola anmäls därför att en eller flera elever uppges inte ha fått den undervisning de är berättigade till.

2.2 Historisk tillbakablick

Historiskt har timplanen ansetts kunna värna om likvärdighet och kvalitet. När folkskolan infördes år 1842 var undervisningen reglerad att omfatta vissa specifika ämnen även om det förekom relativt stora lokala avvikelser. Under åren som följde införde staten alltmer kontroll. År 1919 kom en undervisningsplan som tydligt preciserade undervisningstiden i varje ämne och årskurs och som i stora drag stod sig ända in på 1950-talet.

Grundskolereformen 1962 medförde en mycket starkt reglerad skola under 1960- och 70-talen med höga ambitioner beträffande lika tillgång, likvärdighet och kvalitet. När systemet var utvecklat upplevde beslutsfattare i kommunerna samt lärare och rektorer i skolorna att den starka ekonomiska och pedagogiska likriktningen ofta var hämmande för kreativitet, flexibilitet och lokalt ansvar. Frågor om skol- och klasstorlekar, arbetsvillkor för lärare och skolledare etc. avgjordes långt ifrån dem som de berörde.

Olika utvärderingar visade att den statliga styrningen inte fick det genomslag som man hade tänkt sig. Mål- och resultatstyrning samt decentralisering av beslut var nu det dominerande inslaget i den förvaltningspolitiska debatten. I 1980-års läroplan för grundskolan gavs något mer frihet genom att tiden för ämnena blev upp-

delad per stadium i stället för per årskurs. I och med kommunaliseringen i början av 1990-talet då målstyrning och ett nytt statsbidragssystem infördes minskade detaljstyrningen än mer.

Införandet av en ny läroplan 1994 (Lpo 94) innebar ytterligare frihet bl.a. genom att uppdelningen av tiden per stadium försvann helt. Sedan dess har det motionerats återkommande i riksdagen om att timplanen bör tas bort. Under innevarande riksdagsår har detta framförts i partimotioner av folkpartiet, centerpartiet och miljöpartiet.

Nyligen infördes en styrning av tidsanvändningen i läroplanen (Lpo 94) genom formuleringen: ”Skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen.”

2.3 Tidigare utredningar

Frågan om timplanens roll i en mål- och resultatstyrd skola har behandlats i flertalet utredningar som föregått de stora skolreformerna under 1990-talet. Alla har konstaterat att det har funnits ett starkt symbolvärde i utformningen av den nationella timplanen, som ofta blivit den dominerande frågan i medias kommentarer till förslag till skolreformer. När en ny läroplan introduceras aktualiseras nästan alltid förslag om att nya ämnen med särskilt avsatt tid skall infogas i timplanen. Den timplan som nu finns är således, liksom sina föregångare, ett resultat av såväl noggranna överväganden som kompromisser.

Läroplanskommittén m.m.

I betänkandet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) diskuterade Läroplanskommittén timplanernas roll och slog fast att timplanerna kanske är det kraftigaste uttrycket för vad som finns kvar av regelstyrningen i skolans inre arbete. Kommittén betonade vikten av att läroplan, kursplan och timplan lämnar ett friutrymme för en professionell lokal utveckling av skolan utan att den nationella likvärdigheten äventyras. Kommittén föreslog en timplan för grundskolan utan stadiindelning men uppdelad i två skeden.

En majoritet av remissinstanserna tillstyrkte en timplan utan stadiindelning. Många motsatte sig dock den föreslagna fördelningen av tiden för ämnena i två skeden, däremot inte den föreslagna modellen

med mål för både det femte och nionde skolåret. En rad olika synpunkter lämnades även på förslaget till timfördelning, särskilt beträffande de praktiskt/estetiska ämnena som fick minskat antal timmar i läroplanskommitténs förslag.

I regeringens proposition *En ny läroplan* (prop. 1992/93:220) underströks att timplanens bestämmelser inte får utgöra ett hinder för pedagogiskt nytänkande och förändring. Förslagen överensstämde i huvudsak med Läroplanskommitténs. Indelningen av grundskolan i två skeden godtogs dock inte. Den garanterade undervisningstiden för de samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnesområdena fördelades på respektive ämnesgrupper i stället för på de enskilda ämnena. Detta kom även att bli riksdagens beslut. Riksdagens utbildningsutskott (bet. 1992/94:UbU1) frångick regeringens förslag om att fördela tiden för de praktiskt/estetiska ämnena på ämnesgrupp till förmån för en fördelning på de enskilda ämnena. Timplanen som är en bilaga till skollagen trädde i kraft hösten 1994, samtidigt som Lpo 94.

Efter förslag av regeringen i propositionen *Förskoleklass och andra skollagsfrågor* (prop. 1997/98:6) justerades timplanen fr.o.m. höstterminen 1998 så att mer utrymme gavs för lokala beslut samt att antalet timmar ökade för ämnena slöjd respektive idrott. Regeringen menade i propositionen att timplanen av många fortfarande upplevs som ett hinder för ämnesövergripande undervisning och lokal skolutveckling. Man lyfte även fram motsättningen mellan den målstyrning som gäller för skolan och den tidsstyrning som timplanen innebär. Samtidigt fastslogs, liksom tidigare, att det tills vidare fanns behov av att behålla en nationellt fastställd timplan för att värna om likvärdighet och kvalitet. Remissinstanserna var överlag positiva till förslaget att öka utrymmet för lokala beslut och såg det som ett viktigt steg på vägen mot ett pedagogiskt nytänkande och förändrat arbetssätt.

Skolkommittén

Redan innan riksdagen hösten 1997 fattade beslut om justeringarna i timplanen för idrott och hälsa samt slöjd lade Skolkommittén fram sitt slutbetänkande *Skolfrågor – Om skola i en ny tid* (SOU 1997:121). Skolkommitténs uppdrag var att stödja den pedagogiska utvecklingen i skolan, identifiera hinder för denna utveckling och föreslå regering och riksdag att undanröja sådana hinder. Kommit-

tén betonade skolans nya funktion i samhället med förändrade roller för såväl elever som lärare. Den slog även fast vikten av decentralisering och tron på att det lokala sammanhanget är avgörande för att förändringar ska ske. ”Man kan skriva in hur många önskvärda mål som helst i de statliga styrdokumentet, men utan en dynamisk, lokal utvecklingsmiljö och utan skolpersonalens aktiva och engagerade medverkan, faller dessa skrivningar som torra löv till marken.” Behovet av stöd till lärarna och att närsamhället blir mer delaktigt i skolans inre arbete betonas i betänkandet, liksom vikten av elev- och föräldrainflytande. Om de statliga styrdokumentet sägs att de ska ge stadga åt skolans verksamhet utan att hindra dess utveckling.

I betänkandet föreslogs att skolans nuvarande timplan skulle avskaffas och att enbart en totalt garanterad undervisningstid regleras. Skolkommitténs huvudförslag innebar att den centrala timplanen skulle avskaffas efter en övergångsperiod på tre år under vilken effekterna kunde följas samtidigt som en satsning skulle genomföras på uppföljning och utvärdering av skolan. Under treårsperioden skulle de kommuner och skolor som så önskade ges möjlighet att utfärda en lokal timplan oberoende av den centrala timplanens ramar. De kommuner och skolor som ville ha mer tid på sig för att kunna planera övergången till en lokal timplan och först ta del av andra skolors erfarenheter, skulle få möjlighet att göra detta. Som ett alternativ föreslog kommittén en försöksverksamhet där ett begränsat antal kommuner skulle ges möjlighet att låta några skolor arbeta med dispens från den centrala timplanen.

Skolkommittén menade att den centrala timplanen leder till ett schematänkande, som i allt för hög grad utgår ifrån lärarnas och skoladministrationens behov av organisation och i alltför liten utsträckning från behovet av flexibilitet i undervisningen. Att en elev i grundskolan har deltagit i, eller givits möjlighet att delta i, ett visst antal lektioner i ett ämne är inte någon garanti för att eleven har lärt sig någonting i ämnet. Ännu mindre är det en garanti för att eleven har uppnått de mål som kursplanen stipulerar. En strikt timredovisning kan däremot invagga såväl skolpolitiker som lärare och föräldrar i en falsk trygghet att eleven har fått den undervisning hon eller han ska ha. Betänkandet tar även upp risker som ett avskaffande av timplanen skulle kunna medföra. Dessa är framförallt hot mot likvärdigheten, att de praktiskt/estetiska ämnena får mindre plats och att skolorna hamnar i svåra planeringslägen. Kommittén menade dock att de negativa effekterna av att ha kvar timplanen är så stora att det ändå är motiverat att avskaffa den.

En övervägande del av remissinstanserna var positiva till kommitténs ansats och till slutbetänkandet som helhet, då det ansågs ge en god bild av hur skolans inre arbete behöver förändras. Även om inte alla tillstyrkte förslaget att avskaffa timplanen var de flesta remissinstanser positiva till en försöksverksamhet i ett begränsat antal kommuner.

I propositionen *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m.m.* (prop. 1997/98:94) valde regeringen att följa Skolkommitténs alternativa förslag, dvs. att föreslå en försöksverksamhet. Regeringen delade kommitténs uppfattning att decentralisering är den strategi som även fortsättningsvis skall användas för att utveckla skolan. Läro- och kursplanernas mål skall inte mätas i antal genomförda lektioner, utan i de kunskaper som eleverna faktiskt uppnår. En friare tidsanvändning och en utveckling av effektiva kvalitetssäkringsinstrument kunde enligt regeringens uppfattning ge bättre förutsättningar för skolutveckling och för eleverna att nå utbildningsmålen. Regeringen ansåg att grundskolans timplan redan medger en flexibel tidsanvändning men att man i vissa skolor inte utnyttjat dessa möjligheter. Det ursprungliga skälet till en nationell timplan låg fast, nämligen att värna om likvärdighet och kvalitet. Den inbyggda motsättning som finns mellan målstyrning och tidsstyrning fick dock inte innebära att timplanen i praktiken upplevs som ett hinder för pedagogiskt nytänkande och ett förändrat arbetssätt.

Regeringen föreslog en försöksverksamhet där ett ökat friutrymme skulle ge möjlighet att ytterligare fokusera på läroprocesserna. Innan försöksverksamheten skulle påbörjas måste det enligt regeringens uppfattning finnas garantier för att en sådan försöksverksamhet inte skulle äventyra likvärdighet och kvalitet i undervisningen för enskilda elever eller skolor. I propositionen (prop. 1997/98:94) meddelade regeringen avsikten att ge en arbetsgrupp i uppdrag att utarbeta förslag till hur försöksverksamheten skulle utformas med avseende på utvärdering och kvalitetssäkring. Utbildningsutskottet ställde sig positivt till en försöksverksamhet enligt regeringens förslag och riksdagen fattade beslut i enlighet med utskottets förslag.

Utan timplan – med oförändrat uppdrag

Som konsekvens av riksdagsbeslutet tillsattes en arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet med uppdraget att utarbeta förslag till hur en försöksverksamhet med utbildning utan en nationellt fastställd timplan skulle kunna utformas med avseende på utvärdering och kvalitetssäkring. Arbetsgruppen presenterade sina bedömningar av förutsättningarna för en försöksverksamhet samt gav förslag till hur en försöksverksamhet skulle kunna utformas i departements-skrivelsen *Utan timplan – med oförändrat uppdrag* (Ds 1999:1).

Arbetsgruppens syn på timplanen

En utgångspunkt för arbetsgruppen var huvudmannens uppdrag att utifrån de nationella målen ge alla barn och ungdomar en likvärdig utbildning av hög kvalitet. Detta uppdrag förblir oförändrat även i en skola utan nationell timplan. Arbetsgruppen konstaterar att det system av kvalitetsinstrument som skall finnas på nationell nivå, i kommunen och på varje skola, bör ge goda förutsättningar att utveckla och garantera kvalitet och likvärdighet i grundskolan förutsatt att systemet som helhet fungerar. Skolan måste arbeta på ett sådant sätt att varje elevs resultat och skolsituation följs kontinuerligt. För att klara sitt uppdrag behöver skolan kunna planera och utnyttja sina resurser på ett flexibelt och målinriktat sätt. Kraven på lärarnas kompetens och professionellt ledarskap i skolan kommer att bli högre i framtiden samtidigt som nya utmaningar och större personligt ansvar kan göra både lärar- och skolledarrollen mer attraktiv och stimulerande.

Arbetsgruppen ansåg att man inte kan bortse från att det finns vissa risker förknippade med ett slopande av timplanen, särskilt i ett övergångsskede. Det gäller främst i de fall kommunen och skolorna inte tillräckligt har utvecklat sina system för mål- och utvärderingsarbete. Kommunernas fortsatta ansvar för att kvaliteten upprätthålls, att målen i läro- och kursplaner uppnås och att den totala garanterade undervisningstiden bibehålls måste därför vara mycket tydligt i en skola utan timplan.

Enligt arbetsgruppen är det inte längre timplanen som avgör hur undervisningen skall organiseras eller hur lärarresurserna skall disponeras. Arbetsgruppen frågade sig om timplanen i stället har blivit ett hinder för önskad skolutveckling och påpekade det paradoxala i

att ha en central timplan i en målstyrd skola. Timplanen uppfattas av många lärare som otidsenlig, onödig och hindrande för en effektiv undervisning och organisation medan andra lärargrupper känner trygghet i att deras ämnen har en garanterad plats i skolans planering. Oron för att kommunerna utan en sådan styrning skulle genomföra besparingar som särskilt skulle drabba ”små ämnen” (ämnen med litet antal timmar i timplanen) och tjänsteunderlaget för dessa lärargrupper ansågs vara påtaglig. Det faktum att målen i kursplanerna förutsätter att varje ämne måste ha en avsatt tid är inte enligt arbetsgruppen tillräckligt för att lugna denna oro.

Den nationella timplanen har varit en viktig del av styrsystemet genom att den på ett nationellt plan har varit ett uttryck för ambitionsnivån vid utformningen av kursplanerna. Timplanen har dessutom haft en roll som utgångspunkt för beslut om skolans organisation. Förutsättningarna hade enligt arbetsgruppen blivit förändrade genom mål- och resultatstyrningen och genom det då nya skolutvecklingsavtalet, som hade försvagat kopplingen mellan timplanen och lärarnas undervisningsskyldighet. Den nationella timplanen hade därför förlorat sin avgörande betydelse och sin styrkraft för organisation av undervisningen och disposition av lärarresurserna.

Arbetsgruppen poängterade att grundskolans kursplaner måste tolkas av lärarna på den enskilda skolan. Målen i år 5 och år 9 måste ligga till grund för undervisningsplaneringen för varje år. Alltför detaljerade kursplaner kan enligt gruppen hämma den pedagogiska utvecklingen och likrikta skolornas verksamhet på ett negativt sätt. Arbetsgruppen ansåg därför att ett slopande av timplanen inte nödvändigtvis förutsätter mer detaljerade kursplaner, men menade att även detta bör prövas i försöksverksamheten.

Arbetsgruppen instämde med Skolkommitténs uppfattning att timplanen kan ha inneburit en sorts falsk trygghet där lärare, skolledare och föräldrar förlitat sig på att tiden är en garant för elevernas kunskaper och färdigheter. Mycket av det friutrymme som lärare och skolledare efterlyser går redan att utnyttja inom nuvarande system, vilket gör timplanen till ett upplevt snarare än ett reellt hinder för den pedagogiska utvecklingen. Trots detta kan det vara väsentligt att ta bort ett sådant hinder. Utan timplan skulle motivet bli större för lärare och skolledare att göra sin tidsplanering efter en medveten pedagogisk diskussion. Arbetsgruppen hävdade att undervisning utan en centralt fastställd timplan betyder ett utökat ansvar men också ett utökat förtroende för lärare och skolledare i skolan.

Arbetsgruppens förslag till utformning av försöket

Arbetsgruppen såg två syften med försöksverksamheten med slopad timplan – att pröva *om* den nationella timplanen kan tas bort, men också *hur* detta i så fall kan ske. De föreslog att en försöksverksamhet borde innebära en fullständig befrielse från den nationella timplanens uppdelning i tid per ämne och ämnesgrupp. Hur tiden skall disponeras borde bestämmas av skolorna i försöksverksamheten. Den totala minsta garanterade undervisningstiden skulle dock gälla även för dessa skolor.

Två alternativa förslag till försöksverksamhetens omfattning lades fram: ett där ett tjugotal kommuner med ett begränsat antal skolor skulle ges möjlighet att delta och ett där alla intresserade kommuner och skolor skulle få delta. Arbetsgruppen föreslog att såväl kommunen som skolan skall uppfylla vissa krav för att få delta i försöksverksamheten, i stort ett tydliggörande av de krav som redan ställs inom ramen för mål- och resultatstyrningen av skolan. Försöksverksamheten föreslogs pågå i fem år, med start höstterminen 2000 och med en första avrapportering efter tre år.

Arbetsgruppen föreslog att utvärderingen av försöket skulle inriktas både på *om* och *hur* timplanen kan tas bort. Man förordade även att medel skulle avsättas för forskningsinsatser i anslutning till försöket med slopad timplan, då möjligheter ges att studera hur en minskad tidsstyrning påverkar bl.a. det långsiktiga mål- och resultatstyrningsarbetet, undervisningssituationen, undervisningsinnehållet samt det lokala samspelet mellan olika aktörer i skolan.

Vidare underströks vikten av att göra olika intressenter, som Kommunförbundet, lärarorganisationerna och skolledarna, delaktiga i försöksverksamheten och då särskilt för de utvecklings- och stödinsatser som krävs i samband med försöksverksamheten. Arbetsgruppen såg två alternativ för hur försöket kunde organiseras. Antingen kunde Skolverket göras ansvarig att i samråd med olika parter följa och stödja försöket eller kunde regeringen tillsätta en delegation eller kommitté med de olika intressenterna representerade.

Regeringens och riksdagens ställningstagande

Remissyttrandena var i hög utsträckning positiva till arbetsgruppens förslag om en försöksverksamhet med två syften – att pröva *om* och i så fall *hur* timplanen kan tas bort. Flertalet remissinstanser förespråkade alternativet där alla intresserade kommuner som uppfyller kraven skulle ges möjlighet att delta. Några remissinstanser förordade dock ett mer begränsat antal deltagande kommuner. Skolverket underströk bl.a. att en mer omfattande försöksverksamhet riskerar att uppfattas som ett första beslut om slopande av timplanen och därmed i praktiken ett ”smyginförande”. Skolverket och Högskoleverket hade också synpunkter på hur urvalet av kommuner skulle påverkas om alla intresserade skulle anslutas till försöket.

Regeringen ställde sig i huvudsak bakom arbetsgruppens slutsatser och förslag till utformning av försöksverksamheten. Sammantaget ansåg regeringen att en skola utan nationell timplan stämmer bättre överens med intentionerna bakom en mål- och resultatstyrd skola än vad som gäller i dag. Ett eventuellt slutligt beslut om att ta bort den nationella timplanen borde dock föregås av en försöksverksamhet i vilken konsekvenserna prövas. Undervisning utan timplan skulle enligt regeringen kunna skapa ytterligare uppmärksamhet kring kvalitetsfrågorna och stimulera skolorna att pröva olika sätt att arbeta med måltolkning, uppföljning och utvärdering.

Regeringen ansåg att alla kommuner borde bjudas in att delta i försöksverksamheten, men att ett urval på högst ett åttiotal kommuner skulle göras bland de sökande. Begränsningen motiverades utifrån hur många kommuner som kunde förväntas ha intresse att delta och samtidigt fylla kraven samt vilket antal som ansågs vara praktiskt möjligt att följa inom ramen för försöksverksamheten. Ett åttiotal kommuner skulle dessutom ge goda förutsättningar att göra lämpliga urval för utvärderingen av försöksverksamheten. Skolorna skulle anslutas av kommunerna mot bakgrund av en bedömning mot nationellt fastställda krav och skolornas intresse. Regeringen föreslog även att ett antal fristående skolor skulle knytas till försöket.

I propositionen uttryckte regeringen att ett avskaffande av den nationella timplanen bör stödja behovet av att individuellt anpassa undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. Det är dock viktigt, menade man, att särskilt följa denna elevgrupp i försöket. Regeringen instämde med arbetsgruppens förslag om att den totala

minsta garanterade undervisningstiden bör gälla även för skolor inom försöksverksamheten.

Regeringen beslutade att inrätta en delegation för att genomföra försöksverksamheten bestående av representanter för staten, Svenska Kommunförbundet, lärarorganisationerna och skolledarna samt med uppdrag att söka samverka med övriga intressenter, såsom elevorganisationerna, Riksförbundet Hem och Skola och handikapporganisationerna. Regeringen menade att det bör ankomma på delegationen att mer i detalj fastställa de krav som ska ställas på kommunerna och skolorna i försöket.

Regeringen framhöll vidare att delegationen bör initiera en fristående utvärdering av försöksverksamheten samt stödja den forskning som föreslogs i anslutning till försöket. Regeringen föreslog att den nationella utvärderingen skall värdera om kommunernas och skolornas uppföljning, utvärdering och egenkontroll är tillräcklig för att garantera kvalitet och likvärdighet. Utvärderingen bör även ge underlag för att bedöma om det krävs justeringar i de nationella måldokumenterna om den nationella timplanen tas bort. I utvärderingen bör såväl elevers, lärares som föräldrars erfarenheter utgöra en grund.

I utbildningsutskottets betänkande tillstyrks samtliga förslag i propositionen. Samtliga partier var positiva till en försöksverksamhet utan nationell timplan. Kristdemokraterna anförde emellertid att försöket inte borde begränsas till ett åttiototal kommuner utan vara öppet för alla intresserade och folkpartiet ansåg att en treårig försöksverksamhet var tillräcklig.

2.4 Pågående lagstiftningsarbete

För närvarande bereds förslag från flera viktiga utredningar som överlämnats till regeringen och som kommer leda till förändringar i regleringen av skolväsendet. De viktigaste och mest relevanta i förhållande till försöksverksamheten är förslagen från Skollagskommittén respektive Gymnasiekommittén som båda för närvarande bereds inom Regeringskansliet.

Skollagen ses över

Regeringen beslutade i februari 1999 att tillsätta en parlamentarisk kommitté för att göra en översyn av skollagen. Kommitténs uppgift var att föreslå hur skollagen kan moderniseras genom att förenklas och förtydligas samt bättre anpassas till ett målstyrt skolväsende och till den ansvarsfördelning som råder mellan stat och kommun. Kommittén skulle vidare överväga hur skollagen bör utformas för att tydliggöra det kommunala ansvaret för utbildningens kvalitet och likvärdighet samt utreda och föreslå hur en ökad rättssäkerhet för eleverna kan åstadkommas. Bland annat skulle kommittén föreslå förändringar för att harmonisera skollag, läroplaner, andra förordningar och föreskrifter samt utreda och föreslå hur målstyrningen och det kommunala ansvaret för kvalitet och likvärdighet kan förtydligas och stärkas.

I december 2002 överlämnade Skollagskommittén betänkandet *Skollag för kvalitet och likvärdighet* (SOU 2002:121) till regeringen. Betänkandet innehåller en genomgripande översyn av nuvarande skollag och förslag till ny skollag.

Under rubriken ”Ofullkomligheter i det nuvarande styrsystemet” fastslår Skollagskommittén att det ankommer på staten att uppmärksamma och bedöma konsekvenserna av den tidsstyrning som sker av grundskolan och gymnasieskolan. Även om de av staten formulerade målen inte är för högt ställda generellt sett kan de, enligt Skollagskommittén, för många elever vara för höga i relation till den tid de får till sitt förfogande. Kommittén konstaterar också att olika individer behöver olika lång tid för att kunna nå samma mål. I förskolan, förskoleklassen och vuxenutbildningen är detta i allmänhet möjligt att tillgodose medan det i grundskolan endast kan ske med svårigheter.

Beträffande timplanen föreslår Skollagskommittén att timplanen skall regleras i skollagen endast vad avser ämnen och totaltid som skall erbjudas under skoltiden. Förslaget innebär samma reglering som för de skolor som ingår i timplaneförsöket och att dessa regler skall gälla även för fristående skolor (enskilda skolor enligt Skollagskommittén). Skollagskommittén föreslår dock att timplanen behålls för den offentliga grundskolan i avvaktan på timplaneförsöket och att definitiv ställning tas först efter det att timplaneförsöket har utvärderats.

Förslag till ny struktur för gymnasieskolan

I maj 2000 beslutade regeringen att tillsätta en parlamentarisk kommitté med uppdrag att utreda och lämna förslag till en framtida utformning av gymnasieskolans studievägsutbud. Kommittén skulle utifrån en analys av samhällets och arbetsmarknadens förändring samt behovet av en breddad rekrytering till högskolan överväga hur gymnasiala utbildningar bör organiseras i framtiden. Kommittén skulle också överväga formerna för hur alla studievägar kan göras tillgängliga för elever i hela landet och de ekonomiska konsekvenserna av detta. Vidare skulle kommittén analysera effekterna av skolornas storlek vad gäller kvalitet och studievägsutbud.

Gymnasiekommittén överlämnade i januari 2003 slutbetänkandet *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan* (SOU 2002:120) till regeringen. Kommittén föreslår att dagens 18 program skall ersättas med 8 sektorer. Kommittén föreslår vidare att behörighetskraven till gymnasieskolans nationella program behålls men vill ändå stärka de ännu inte behöriga elevernas rätt till utbildning. Elever som saknar godkända betyg i ett eller flera av de behörighetsgivande ämnena från grundskolan föreslås därför bli preliminärt antagna till en sektor i gymnasieskolan och erbjudas en individuellt upplagd studiegång. Förslaget innebär att antagningen blir definitiv när eleven läst in det eller de ämnen där de saknar godkända betyg.

3 Försökets genomförande

Avsikten är att här redovisa genomförandet av försöksverksamheten med avseende bl.a. på urvalet av kommuner och skolor och organisationen av försöket. Timplanedelegationen har inte förordat några särskilda lösningar eller modeller för skolornas arbete utan timplan. Nedan framgår dock att delegationen i stället har sökt bidra till utvecklingen i försöket genom att erbjuda forum för erfarenhetsutbyte och genom att stimulera etablerandet av kommunala nätverk. Dessutom redogörs för uppläggnings- och uppföljnings- och utvärderings- samt den forskning som delegationen initierat.

3.1 Urval av kommuner och skolor

Vid årsskiftet 1999/2000 bjöds alla landets kommuner in att senast den 1 mars 2000 ansöka om deltagande i försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan. Av inbjudan framgick att försöksverksamheten skall följa förordningen (1999:903) om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan. Vidare fanns information om de krav som ställs på deltagande kommuner och skolor samt vad försöket innebär.

Vid sitt sammanträde den 10 april 2000 beslutade Timplanedelegationen att 80 av de 95 kommuner som sökt skulle få delta i den femåriga försöksverksamheten. Beslutet grundade sig på en sammanvägd bedömning av de ansökande kommunernas skolplan, kvalitetsredovisning och ansökan i sin helhet. Dessutom hade delegationen i uppgift att göra ett representativt urval bl.a. med avseende på kommunernas storlek och geografiska läge. En av de 80 utvalda kommunerna avstod senare från att delta i försöket. De deltagande kommunerna redovisas i tabell 3.1.

Vid en rikskonferens för de deltagande kommunerna i april 2000 blev det tydligt att både kommunerna och de skolor som de avsåg att anmäla till försöksverksamheten hade kommit olika långt i sina

förberedelser inför försöket. Skolorna avsåg också att gå olika snabbt fram i och ha delvis olika inriktning för sitt utvecklingsarbete. Vissa skolor planerade stora förändringar redan inför skolstarten hösten 2000. I dessa hade förberedelser pågått under längre tid, redan innan beslutet om deltagande kommuner fattades av delegationen. I andra innebär deltagandet i försöket startpunkten för en planering av ett kommande utvecklingsarbete.

Mot denna bakgrund ändrade delegationen sin ursprungliga plan att samtliga skolor som skulle få delta i försöket skulle anmälas av kommunerna senast den 15 augusti. Kommunerna anmodades i stället att vid denna tidpunkt redovisa en preliminär bedömning av vilka skolor som skulle vara med i försöksverksamheten. En slutlig avstämning av läget gjordes sedan den 15 januari 2001. Fram till denna tidpunkt tog således delegationen emot nya anmälningar av skolor från kommunerna. Slutligen anmäldes knappt 900 skolor till försöksverksamheten. Det innebär att 19 procent av landets kommunala grundskolor deltar i försöket.

Tabell 3.1 Deltagande kommuner

| | | | |
|-------------|--------------|-------------|----------------|
| Bjuv | Jönköping | Nora | Tidaholm |
| Bollnäs | Kalmar | Norrköping | Tierp |
| Borlänge | Karlshamn | Norrtälje | Trelleborg |
| Botkyrka | Karlskrona | Nybro | Tyresö |
| Eksjö | Karlstad | Nyköping | Uddevalla |
| Enköping | Katrineholm | Partille | Umeå |
| Eslöv | Kristianstad | Piteå | Upplands-Bro |
| Falkenberg | Kumla | Sandviken | Upplands Väsby |
| Falun | Kungsbacka | Sigtuna | Uppsala |
| Gislaved | Laholm | Skara | Vallentuna |
| Gävle | Landskrona | Skellefteå | Vara |
| Habo | Lerum | Skurup | Varberg |
| Halmstad | Lidingö | Skövde | Vetlanda |
| Hammarö | Lidköping | Sollentuna | Värnamo |
| Haninge | Ljungby | Solna | Västervik |
| Helsingborg | Ljusdal | Sotenäs | Västerås |
| Härnösand | Malmö | Stenungsund | Årjäng |
| Hässleholm | Mark | Stockholm | Älmhult |
| Höganäs | Mölnadal | Sundbyberg | Östhammar |
| Järfälla | Nacka | Sundsvall | |

Krav på kommuner och skolor

För att få delta i försöksverksamheten skall kommuner och skolor uppfylla vissa nationellt fastställda krav. I stort handlar det om ett tydliggörande av de krav som redan ställs på kommuner och skolor inom ramen för mål- och resultatstyrningen av skolan. De krav som ställs på kommunerna och skolorna för att få delta i försöket framgår i sin helhet av förordningen om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan (1999:903) och av de särskilda krav på kommunerna respektive skolorna som Timplane-delegationen ställde inför försöket (bilaga 5). Av inbjudan till försöket framgick också att avsikten med försöksverksamheten inte är att den nationella timplanen, fastställd av riksdagen, skall ersättas av centralt fastställda kommunala timplaner.

Krav på deltagande kommuner

För att få komma i fråga för försöksverksamheten skulle en kommun minst uppfylla de krav som ställs generellt på kommuner avseende styrning, uppföljning och utvärdering samt kvalitetssäkring av skolan. Det innebär bl.a. att kommunen skall ha en aktuell skolplan och årligen upprätta skriftliga kvalitetsredovisningar som svarar mot de krav som ställs i förordningen om kvalitetsredovisning inom skolväsendet (1997:702).

I ansökan fick kommunen dessutom redovisa syftet med att delta i försöksverksamheten, ansvarfördelning i kommunen och organisation för försöket, planerat stöd till deltagande skolor, eventuella gemensamma utgångspunkter och övergripande riktlinjer för skolorna i försöket samt planerade insatser för att kvalitetssäkra skolans verksamhet under försöket. De skolor som deltar i försöket skall ha tillfredsställande kvalitetssäkringssystem där problem upptäcks och kan åtgärdas i tid. Kommunen svarar även för att de skolor som deltar i försöket har förankrat detta hos personal, elever och föräldrar.

Kommunen skall vara beredd att informera andra kommuner och skolor om genomförande och utvärderingsresultat, ge representanter för kommunledning, skolledning och lärare möjlighet att delta i nätverksmöten, seminarier och uppföljningskonferenser samt delta i nationella utvärderingar och uppföljningar, liksom i forskningsprojekt som genomförs med anledning av försöksverksamheten.

Krav på deltagande skolor

För att en skola skall kunna delta i försöksverksamheten krävs att kommunen ingår i försöket samt att skolorna uppfyller vissa nationellt fastställda krav.

Deltagande kommuner svarade för urvalet av skolor till försöket. Det var således kommunernas uppgift att pröva om intresserade skolor uppfyllde de fastställda kraven för att få delta och sedan anmäla dessa till Timplanedelegationen. Detta bör ses som ett uttryck för den ansvarsfördelning som generellt råder mellan stat och kommun inom skolområdet.

Liksom för kommunerna är ett minimikrav på skolorna att de uppfyller de krav som ställs i det mål- och resultatstyrda systemet. Vid varje grundskola skall det t.ex. finnas en lokal arbetsplan samt årligen upprättas skriftliga kvalitetsredovisningar med en bedömning av dels om de nationella målen för utbildningen nås, dels vilka åtgärder skolan avser att vidta om målen inte uppnås. Inför försöket var därför en förutsättning för deltagande i försöksverksamheten att det fanns rutiner för arbetet med kvalitetsredovisning på skolan.

Varje skola skulle dessutom redovisa syftet med att delta i försöksverksamheten till kommunen. Krav ställdes på att skolans beslut om deltagande förankrats med personal, elever och föräldrar samt på att skolan hade en plan för att göra elever och föräldrar fortlöpande delaktiga i verksamheten.

Skolorna skulle också redovisa till kommunen hur rektor och lärare avsåg att kvalitetssäkra utbildningen för de enskilda eleverna, t.ex. avseende mål att sträva mot, mål att uppnå, total garanterad undervisningstid, balansen i skoldagen, över skolåret och över hela grundskoletiden, balansen mellan teori och praktik i undervisningen samt elevernas möjligheter att göra egna val.

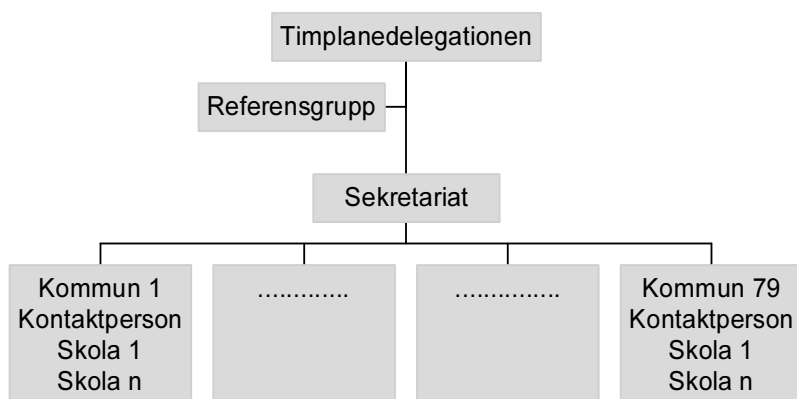
I kraven underströks att det med anledning av försöksverksamheten även kan finnas behov av kompetensutveckling för skolans personal.

3.2 Organisation av försöksverksamheten

Som nämnts inledningsvis har Timplanedelegationen som huvudsaklig uppgift att leda, stödja och utvärdera försöksverksamheten, initiera eventuella konferenser och nätverk som stöd för kommu-

ner och skolor samt lämna underlag till regeringens ställningstagande om och i så fall hur timplanen i grundskolan skall avskaffas. Det faktiska genomförandet av försöket sker dock i de knappt 900 deltagande skolorna för vilka kommunerna är huvudmän med sedvanligt ansvar. En övergripande skiss av hur försöket är organiserat framgår av figur 3.1 nedan.

Figur 3.1 Organisation av försöksverksamheten



Det är omöjligt för Timplanedlegationen att ha direkt kontakt med varje deltagande skola. De *kontaktpersoner* som varje kommun har utsett är därför viktiga nyckelpersoner. Genom dessa kan delegationen föra ut information till skolorna. Kontaktpersonen kan också förmedla intryck från skolorna till delegationen. I många kommuner är dessutom en av kontaktpersonernas viktigaste uppgifter att stödja den lokala skolutvecklingen i de deltagande skolorna. Hur utvecklad denna roll är och hur den har utformats skiljer sig mellan kommunerna. Många kontaktpersoner har bildat lokala nätverk för erfarenhetsutbyte och kompetensutveckling där kommunens deltagande skolor ingår. De flesta kommuner ingår dessutom i regionala nätverk med andra kommuner. Nätverken har andra förutsättningar än enskilda kommuner att anordna större arrangemang, som t.ex. konferenser med externa föreläsare.

Varje skola i försöket har friheten att utforma sin undervisning utan att ta hänsyn till den nationella timplanen. Timplanedlegationen har inte förordat några särskilda lösningar eller modeller

med anledning av försöket. I stället har delegationen bidragit till erfarenhetsutbyte framför allt mellan kommunerna. Det har bl.a. skett vid de konferenser för kontaktpersonerna, som delegationen har anordnat två gånger per år. Vid konferenserna har även personal från skolor, forskare och andra experter deltagit som föreläsare.

Timplanedelegationen har dessutom arrangerat en utbildning för kommunföreträdarna på temat "Att dokumentera förändringsprocesser". Företrädare för delegationen har vidare genomfört kommun- och skolbesök samt deltagit i olika former av regionala arrangemang. Vid kontaktpersonskonferenserna och vid de regionala arrangemangen har delegationen uppmärksammat frågor som skolorna har haft anledning att reflektera över, i vissa fall mot bakgrund av tendenser som delegationen har iakttagit vid sin uppföljning av försöket.

På Timplanedelegationens *webbplats* redovisas de formella förutsättningarna för försöksverksamheten, dvs. både förordningen om försöket och delegationens direktiv. Vidare ges allmän information om försöksverksamheten och uppgifter om deltagande kommuner och skolor. Delegationen har vinnlagt sig om att publicera uppföljningspromemorior och redovisningar från de utvärderings- och forskningsprojekt som knutits till försöket. Webbplatsen har hittills varit mycket välbesökt. Tyvärr gäller detta inte för det diskussionsforum som finns på webbplatsen för i första hand personal, elever och föräldrar vid skolorna respektive kommunernas kontaktpersoner. Där har aktiviteten varit mycket låg.

Timplanedelegationens *referensgrupp* med representanter för elever, föräldrar, handikapporganisationer och Friskolornas riksförbund tjänar som forum för informationsutbyte. I referensgruppen har bl.a. diskuterats uppläggningsen av de särskilda elevsamtal och den föräldrahearing som genomfördes hösten 2003 inför arbetet med detta betänkande. Till delegationen har dessutom knutits ett 15-tal fristående skolor samt några statliga specialskolor för erfarenhetsutbyte m.m.

3.3 Uppföljning, utvärdering och FoU

Timplanedelegationen skall enligt direktiven systematiskt undersöka och värdera

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

- om kommunernas och skolornas uppföljning, utvärdering och egentillsyn är tillräcklig för att garantera kvalitet och likvärdighet,
- om och hur en avskaffad timplan medför en bättre måluppfyllelse för olika elevgrupper samt
- om det krävs justeringar i skollag, läroplan, kursplaner etc. eller i kraven på kvalitetskontroll om timplanen tas bort.

Direktiven understryker särskilt att elevernas perspektiv skall belysas i utvärderingen. Det framgår också att delegationen har haft i uppgift att lämna förslag till regeringen om vilka forsknings- och utvecklingsprojekt som skulle knytas till försöket.

Timplanedelegationen har initierat en omfattande uppföljning och utvärdering samt forskning och utveckling. Resultaten från dessa ingår bland andra underlag i delegationens redovisning och överväganden i detta delbetänkande. Här presenteras de viktigaste aktiviteterna.

Uppföljning och utvärdering

Timplanedelegationen har sedan försöket startade samlat in uppgifter från deltagande skolor och kommuner. Inledningsvis redovisade skolorna sina *syften med att delta i försöket*, något kommunerna gjort redan i sin ansökan. Skolorna har sedan varje höst fått redovisa till delegationen vilka förändringar de genomfört under föregående läsår samt vilka förändringar de planerat under pågående läsår. Som stöd för skolornas arbete med att *dokumentera sitt förändringsarbete* har delegationen erbjudit en vägledning (se bilaga 6) som lagts ut på delegationens webbplats. Där har delegationen även presenterat sammanfattande redovisningar av skolornas dokumentationer.

Kontaktpersonerna har vidare hösten 2003 på delegationens uppdrag redovisat sina intryck från försökets första tre år. Delegationen lade stor vikt vid att kontaktpersonerna gav sin personliga bild av vad de funnit väsentligt. De flesta av kontaktpersonerna har följt sin kommuns deltagande skolor under hela försöket och har därför ett unikt perspektiv på utvecklingen i skolorna.

Skolverket har på delegationens förfrågan gjort särskilda sammanställningar av de *uppföljningsdata* som finns för alla skolor. Dessa innehåller faktorer som t.ex. antal elever, frekvens av modersmål, språkval, lärartäthet och betygsresultat. Sammanställningarna ligger

till grund för presentationen av skolorna i försöket samt för redovisningen av utvecklingen av elevernas studieresultat. Uppföljningsdatan ger både en bild av i vilka avseenden skolorna skiljer sig från övriga kommunala grundskolor och en uppfattning av utvecklingen över tid.

Skolverket har dessutom i samverkan med Timplanedelegationen gjort särskilda analyser av det preliminära underlag som tagits fram i samband med verkets *nationella utvärdering av grundskolan 2003* (NU 2003). Både detta underlag och Skolverkets uppföljningsdata har en särställning genom att vara från försöket oberoende data.

Slutligen har Timplanedelegationen knutit externa utvärderingsprojekt till försöket. Denna utvärdering avser att komplettera och fördjupa övrig uppgiftsinsamling och analys, bl.a. genom fokus på verksamheten i klassrummet och skolan, t.ex. genom fallstudier. Av offertförfrågan framgår att delegationen önskade få belyst resultat och måluppfyllelse, inriktningen av skolornas utvecklings- och förändringsarbete samt inflytande och delaktighet för personal, elever och föräldrar. Delegationen underströk att elever i behov av särskilt stöd bör uppmärksammas särskilt, såväl i redovisning som analys. De fyra utvärderingsprojekten är:

1. *Resultat och måluppfyllelse*. Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet.

Utvärderarna frågar sig hur timplaneförsöket påverkar uppfattningar av kunskapens karaktär samt självkänslan hos elever och lärare. En effekt som utvärderarna vill spåra är hur elever och lärares uppfattningar av kunskap förändras under försöket samt hur mycket eleverna lär sig. Projektet mäter dock inte elevernas kunskaper direkt. I stället fokuserar man på hur försöket påverkar kapacitetsupplevelsen, individernas självkänsla, som enligt forskningen är ledet före själva kunskapen. Man kan säga att projektet utvärderar vilken effekt försöket har på förutsättningarna för kunskap och måluppfyllelse.

Utvärderingen baseras på flera enkätundersökningar, såväl breda enkäter till rektorer på samtliga skolor i försöket, enkäter till lärarna på drygt 100 skolor i försöket och 19 referensskolor samt enkäter till elever i år 5 och år 8 på ett mindre antal skolor i ett särskilt urval.

2. *Arbetet med bedömningen av resultat och måluppfyllelse.* Institutionen för hälso- och beteendevetenskap vid Högskolan i Kalmar.

Utvärderingen studerar skolornas kvalitetsarbete i förhållande till de nationella målen. Elva skolor från tre olika kommuntyper undersöks; åtta försöksskolor och tre referensskolor. Skolorna har elever mellan år 1 och år 9. Utvärderingen genomförs med utgångspunkt i dokument från de skolor som ingår i undersökningen samt genom enkäter till lärare på skolorna.

3. *Tidsplanering, tidsanvändning, tidsdisciplin, bedömning och likvärdighet.* Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet.

Utvärderingen fokuserar yttre ramar för tidsplanering och tidsanvändning, tidsanvändningens inre dynamik samt försöksverksamhetens resultat i ett likvärdighetsperspektiv. Elever i behov av särskilt stöd framhålls också särskilt i projektplanen.

Projektet följer fyra försöksskolor och två referensskolor i en kommun. Grundskolans samtliga skolår finns representerade i urvalet. Utvärderarna har inhämtat synpunkter från politiker, förvaltningschef, distriktschefer och utvecklingsledare samt skolledningar, lärare och elever.

4. *Arbete med mål, beslutsfattande och utvärdering samt konsekvenser för resursfördelning mellan kärnämnen och estetiska ämnen.* Institutionen för lärarutbildning vid Uppsala universitet.

Utvärderingen studerar arbete med mål, beslutsfattande och utvärdering i skolor med försök utan timplan, samt konsekvenser för resursfördelning mellan olika ämnen. Utvärderingen baseras bl.a. på enkäter besvarade av lärare, elever och föräldrar från sju 7–9 skolor (fem försöksskolor och två referensskolor) i fem kommuner.

I en delstudie fokuseras rektors pedagogiska ledningsansvar. Intervjuer har genomförts med rektorer från skolor som deltar respektive inte deltar i försöksverksamheten.

Upphandlingen av utvärderingsprojekten skedde hösten 2001 och projekten startade sitt arbete under 2002. Samtliga projekt har hittills redovisat en delrapport till delegationen, i vissa fall också ytterligare underlag. Alla projekten redovisade resultat vid den konfe-

rens som delegationen anordnade för deltagande kommuner samt berörda myndigheter, organisationer m.fl. i maj 2003.

Uppgifter om rapporter från utvärderingsprojekten redovisas i bilaga 7.

Forskning och utveckling (FoU)

I regeringens proposition (prop. 1998/99:110) konstaterades att försöksverksamheten utan nationell timplan är intressant från forskningssynpunkt, bl.a. genom att erbjuda möjligheter att jämföra skilda undervisningssituationer med varierande grad och art av tidsstyrning. En forskningsinsats erbjuder möjligheter att på ett fördjupat och långsiktigt sätt studera hur en minskad tidsstyrning påverkar t.ex. det långsiktiga mål- och resultatstyrningsarbetet, undervisningens innehåll, metoder och organisation samt det lokala samspelet mellan olika aktörer i skolan. En forsknings- och utvecklingsinsats borde kunna ge ökade kunskaper om processerna bakom elevers och lärares tidsanvändning i samspel med övriga faktorer av betydelse för lärandet.

Under våren 2001 lämnade Timplanedelegationen förslag till regeringen om vilka forsknings- och utvecklingsprojekt som borde knytas till försöksverksamheten. Regeringen avsatte också medel för detta ändamål fr.o.m. budgetåret 2001. Timplanedelegationen inbjöd redan hösten 2000 universitet och högskolor att ansöka om sådana medel för att bedriva forskning och utveckling i anslutning till försöket. Delegationen underströk särskilt att den välkomnade tvärvetenskapliga ansatser samt att den var positiv till samarbetsprojekt med kommuner och skolor.

Efter förslag från Timplanedelegationen beslöt regeringen att bevilja följande projekt medel för forskning och utveckling i anslutning till försöket:

1. *Estetiskt lärande i timplanlös skola.* Musikhögskolan vid Göteborgs universitet.

Projektet tar utgångspunkt i de estetiska ämnernas betydelse, identitet och utvecklingsmöjligheter i en skola utan timplan. Projektet består av två huvuddelar – utveckling respektive forskning. Utvecklingsarbetet innebär en gradvis påverkan på organiseringen av undervisningen inom arbetslagens ram med hänsyn till de villkor som utgör ramar för det enskilda arbetslagets

verksamhet. Forskningsdelen studerar med särskilt fokus på musikämnet tre arbetslag från två 7–9 skolor i försöket och en utanför. Skolorna sammanfaller inte med de som ingår i projektets utvecklingsdel. En central fråga för projektet är om de estetiska ämnena riskerar att förlora sin identitet vid ämnesintegration och tematiskt arbete.

2. *Elevernas, lärarnas och skolledarnas lärande samt planering.*

Institutionen för utbildningsvetenskap vid Karlstads universitet.

I en delstudie belyses dels vad en skola utan timplan betyder för elevers lärmiljöer och för elevinflytandet, dels vilka konsekvenser en skola utan timplan får för det dagliga arbetet mellan de vuxna på skolan, för lärarnas lärande om elevaktivt arbetssätt samt för deras inflytande över sin arbetssituation. Studien baseras på intervjuer med lärare från åtta skolor i en kommun. Samtliga skolår ingår i urvalet.

En andra delstudie som har mer av utvecklingskaraktär belyser skolledarnas lärande under försöket. Bland annat studeras vilken betydelse skolledarskapet har för hur man på skolan tar tillvara de möjligheter som en skola utan timplan ger samt vad skolledare lär om hur man kan bidra till skolutveckling utifrån försöket. Nio rektorer från fem grundskolor ingår i delstudien som har fokus på skolor med elever i grundskolans senare år.

3. *Vad händer när timplanen slopas?* Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet.

Projektet fokuserar hur de nationella målen tolkas och eventuellt omtolkas under försöket samt hur målen gestaltas i vardagsarbetet. Forskarna belyser även hur olika utvärderings- och kvalitetsrutiner utvecklas, vilka aspekter som blir föremål för utvärdering samt om detta påverkar relationen mellan lärare, elever och föräldrar. Graden av måluppfyllelse och hur eleverna påverkas av olika former och grad av tidsstyrning samt elevernas möjligheter till egna val och möjligheter att uppnå målen är ytterligare områden som undersöks i projektet.

Arbetet baseras på dokumentanalyser, individuella intervjuer liksom intervjuer i grupp, arbete i fokusgrupper samt observationer med etnografisk inriktning. För att studera lärares och rektorer uppfattning har hittills lärare och rektorer från fyra kommuner intervjuats. Samma fyra kommuner har legat till

grund för en schemastudie för att studera vad och hur tiden används i skolan. Samtliga skolår i grundskolan finns representerade i urvalen.

4. *Timplanelösa skolors miljöer för lärande*. Lärarhögskolan i Stockholm.

Projektet är inriktat på vad som händer med skolarbetets organisering, struktur och innehåll samt vilka konsekvenser det får för lärarnas arbete och elevernas bildningsgång att arbeta utan timplan. I en delstudie om konsekvenser för lärarnas arbete fokuseras processen i arbetslagen under försöksperioden. Forskarna frågar sig bl.a. vad som kommer att styra när timplanen inte styr samt vilken betydelse styrdokumentet och särskilt kursplanerna får i arbetslaget. Hur kommer lärarna att förhålla sig till schema, klocktid och lektionssalar?

I en delstudie om konsekvenser för elevernas bildningsgång studeras detta i relation till skolans uppdrag om likvärdighet och allsidighet och med avseende på individualisering och elevinflytande.

Arbetet genomförs som fallstudier där fem arbetslag från fyra skolor i tre kommuner ingår. Fokus är grundskolans senare år.

5. *Skola utan nationell timplan (SKUT)*. Lärarutbildningen vid Umeå universitet.

Projektet syftar till att beskriva, kritiskt analysera och pröva olika förklaringsmodeller för hur den lokala timplanen formas och förverkligas i försöksskolor och jämförelseskolor. Undersökningen fokuserar vilka motiv och drivkrafter skolor och kommuner har för att medverka respektive inte medverka i försöket, vilka frågor och problem som uppstår när friheten att använda tiden ökar samt hur processerna ser ut på skolnivå, vilka som involveras, konflikter liksom elevernas möjlighet att påverka. Vidare fokuseras vilken omfördelning som sker av tiden i förhållande till ämnen och ämnesinnehåll samt hur förändringarna påverkar lärarna.

Frågorna studeras i ett urval skolor och kommuner inom ramen för två extensiva studier och två intensivstudier. Skolor och kommuner som deltar i försöket jämförs med sådana som valt att stå utanför. 32 skolchefer har intervjuats om varför deras kommuner ansökte eller inte ansökte om att få delta i för-

söksverksamheten utan timplan. Vidare har en enkät riktats till 400 slumpmässigt valda rektorer som arbetar i skolor med elever i grundskolans senare år. Denna enkätundersökning har också legat till grund för urvalet av tre skolor av olika karaktär för mer ingående fallstudier. Studierna har i huvudsak fokus på grundskolans senare år.

6. *Tid Organisation Pedagogik (TOP)*. Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet.

I projektet studeras timplanen som statligt styrinstrument samt hur styrning och kontroll samspelar med sociala, kulturella och politiska förändringar. Vidare studeras vilka konsekvenserna blir på lokal nivå, dvs. vad som händer i de enskilda skolorna och klassrummen samt hur förändringarna möts av skolans aktörer. Projektet frågar sig också vilka konsekvenser omstruktureringen av undervisningen får för de didaktiska frågorna och relationer mellan olika grupper i skolan samt vad alltmer flexibla undervisningsformer innebär för olika lärargrupper och för lärar- och elevroller. Vidare skall belysas elevernas inflytande och om elevers möjlighet att göra egna val ges reella innebörder.

Projektet omfattar totalt 40 försöksskolor med alla åldrar i fyra kommuner. Av dessa är fyra skolor s.k. fallskolor utvalda för mer longitudinella djupstudier under försöket. En särskild enkätundersökning har genomförts med rektorer som arbetar vid skolorna.

Projekten har således sinsemellan olika karaktär. Vissa har tydliga inslag av både forskning och utveckling, baserade på iakttagelser i ett begränsat antal skolor. Andra har mer karaktären av breda studier baserade på ett stort urval skolor, i något fall med referensskolor utanför försöket. Det bör understrykas att forsknings- och utvecklingsprojekten skiljer sig från utvärderingsprojekten som presenterats ovan genom den större frihet de givits att formulera och genomföra uppdraget.

Samtliga FoU-projekt har så här långt rapporterat sitt arbete i minst en delrapport till delegationen, i några fall flera. Till några av projekten har knutits doktorander som kan komma att göra avhandlingar med anknytning till försöket. Dessutom har det skrivits flera C- och D-uppsatser med inriktning på timplaneförsöket.

Samtliga FoU-projekt presenterade, liksom utvärderingsprojekten, resultat vid den konferens som delegationen anordnade för deltagande kommuner samt berörda myndigheter, organisationer m.fl. i maj 2003.

Uppgifter om rapporter och uppsatser som publicerats inom ramen för forsknings- och utvecklingsprojekten redovisas i bilaga 8.

4 Kommunerna och skolorna i försöket

Enligt direktiven skall urvalet kommuner vara representativt för skolväsendet och grunda sig på faktorer som kommunernas storlek och geografiska läge. De 79 kommuner som ingår i försöket representerar en variation av i stort sett alla kommuntyper och kommunstorlekar. Till följd av för få sökande kommuner är dock norra delen av landet underrepresenterat i försöket.

De knappt 900 kommunala grundskolor som deltar i försöksverksamheten har stora likheter med de övriga 3 700 som inte deltar i försöket. Försöksverksamhetens skolor är dock något större, har något högre andel äldre elever samt har en något högre andel elever med utländsk bakgrund än övriga skolor. Från att ha legat på samma nivå har lärartätheten ökat för övriga skolor medan den varit stabil i försöksskolorna. Samtidigt har läraromsättningen minskat mer i försöksskolorna än i övriga skolor.

4.1 Kommunerna i försöket

De 79 kommunerna i försöket fördelar sig på nästan alla kommungrupper¹. Av tabell 4.1 framgår vilka kommuner som ingår i försöket för respektive kommungrupp samt hur stor andel av kommunerna i varje kommungrupp som ingår i försöket. Grupperna storstäder, förortskommuner samt större och medelstora städer är överrepresenterade i försöket medan industrikommuner, landsbygdskommuner och övriga mindre kommuner är underrepresenterade och glesbygdskommuner saknas helt. För övriga större kommuner är urvalet i stort sett representativt.

¹ Enligt Svenska Kommunförbundets kommungruppsindelning i storstäder, förortskommuner, större städer, medelstora städer, industrikommuner, landsbygdskommuner, glesbygdskommuner, övriga större kommuner och övriga mindre kommuner.

Tabell 4.1 Deltagande kommuner fördelade på kommungrupper samt andel försökskommuner i gruppen (%)

| <i>Kommungrupper</i> | <i>Deltagande kommuner</i> | <i>%¹</i> |
|----------------------|---|----------------------|
| Storstäder | Malmö och Stockholm | 67 |
| Förort | Botkyrka, Haninge, Järfälla, Kungsbacka, Lerum, Lidingö, Mölndal, Nacka, Partille, Skurup, Sollentuna, Solna, Sundbyberg, Tyresö, Upplands-Bro, Upplands Väsby och Vallentuna | 47 |
| Större städer | Falun, Gävle, Halmstad, Helsingborg, Jönköping, Kalmar, Karlskrona, Karlstad, Kristianstad, Norrköping, Skellefteå, Sundsvall, Umeå, Uppsala, Varberg och Västerås | 62 |
| Medelstora städer | Borlänge, Eslöv, Falkenberg, Härnösand, Hässleholm, Höganäs, Karlshamn, Katrineholm, Landskrona, Lidköping, Nyköping, Piteå, Sigtuna, Skövde, Trelleborg, Uddevalla och Västervik | 42 |
| Industri | Bjuv, Gislaved, Kumla, Ljungby, Nybro, Sandviken, Tidaholm, Vetlanda och Värnamo | 17 |
| Landsbygd | Laholm, Ljusdal, Tierp och Vara | 13 |
| Glesbygd | --- | 0 |
| Övriga större | Bollnäs, Eksjö, Enköping, Mark, Norrtälje, Skara, Stenungsund, Älmhult och Östhammar | 29 |
| Övriga mindre | Habo, Hammarö, Nora, Sotenäs och Årjäng | 12 |

1) Procenttalet anger andelen försökskommuner för respektive kommungrupp. Uppgiften kan jämföras med andelen för samtliga kommuner som är ca 27 procent.

Ser man till den geografiska fördelningen av de 79 kommunerna i försöksverksamheten är fördelningen ojämn. Av figur 4.1 framgår tydligt att kommuner i Svealand och Götaland är överrepresenterade. Det gäller särskilt Stockholms och Uppsala län samt Hallands, Västra Götalands och Skåne län. I norra Sverige deltar endast ett fåtal kommuner från Gävleborgs, Västernorrlands, Västerbottens och Norrbottens län.

Figur 4.1 Geografisk fördelning av deltagande kommuner



Att den geografiska fördelningen och fördelningen på kommungrupper inte är representativ är inte en konsekvens av delegationens urvalsprocess, utan har helt styrts av vilka kommuner som ansökte om att få delta i försöket. Av de kontakter delegationen hade med kommuner våren 2000, då ansökningarna skulle göras, angavs olika skäl till detta. Vissa kommuner uppgav att de inte behövde delta i försöket därför att skolorna utnyttjade de frihetsgrader som finns med dagens timplan – ”man behövde inte försöket”. Andra uppgav att de inte upplevde att de uppfyllde de krav som ställdes för att få delta.

Denna bild bekräftas av en studie² som gjorts inom ramen för ett av de forskningsprojekt som delegationen har knutit till försöket. Forskarna har intervjuat skolchefer från 16 kommuner som deltar i försöket och från 16 kommuner som inte deltar för att belysa varför de valt att gå med respektive stå utanför försöksverksamheten. De studerade kommunerna representerar olika kommunkategorier och är geografiskt, socioekonomiskt och storleksmässigt spridda. Man har identifierat följande tre huvudgrupper bland de deltagande kommunerna:

1. *Vill vara på framkant* – kommunerna som ville använda deltagandet i försöksverksamheten för att profilera sig nationellt. De tackar i allmänhet ja till liknande typer av projekt, vilka kan innebära en marknadsföring utåt. (3 av de 16 kommunerna.)
2. *Jobbar redan så här* – kommunerna som ansåg att timplanen saknar reell funktion i skolorna, men att den ändå styr skolarbetet för mycket och därför bör tas bort. Ett deltagande i försöket ses som en bekräftelse på och legitimering av kommunens arbete. (5 av de 16 kommunerna.)
3. *Behöver draghjälp* – kommunerna hyste förhoppningar om att ett deltagande i försöket skulle bidra till att skolutvecklingen får en skjuts framåt och att kommunen får igång en pedagogisk debatt på skolområdet. (8 av de 16 kommunerna.)

Även för de kommuner som valt att inte delta har tre huvudkategorier identifierats:

1. *Omständigheter kring ansökan* – kommunerna var nära en färdig ansökan eller ansökte i något fall men antogs inte till försöket. Vissa skolchefer har ansett att kommunen inte uppfyller kraven

² Nyroos och Rönnberg, *Att hantera tiden. Skolchefer om att delta respektive inte delta i timplaneförsöket*, Umeå 2002.

för deltagande medan andra hindrats av mer tillfälliga händelser, som att inbjudan skickats till fel instans eller att ansökan inte hunnit färdigställas i tid. (4 av de 16 kommunerna.)

2. *Gör det redan* – kommunerna motsvaras av de deltagande kommunernas grupp *jobbar redan så här*. Den nationella timplanen uppfattades inte som hindrande för dem i arbetet. Kommunen arbetade redan till vissa eller stora delar på det sätt som ett deltagande i försöket skulle ge formell möjlighet till. (7 av de 16 kommunerna.)
3. *Orkar inte* – kommunerna angav skäl som ekonomi, omstruktureringar och behov av arbetsro för lärargruppen som skäl mot ett deltagande. (5 av de 16 kommunerna.)

Fördelningen av kommuner i de olika kategorierna verkar inte vara relaterad till kommuntyp. Det är enligt forskarna inte heller ambitions- eller utvecklingsnivån som avgjort om man valt att skicka in ansökan eller inte. Tvärtom används i flera fall likartade argument för att ansöka som mot. Det är inte heller skolchefernas inställning till den nationella timplanen som avgjort om ansökan gjorts eller inte. Beslutet om ansökan har i stället grundats på kommunens och skolornas situation. Skolledarnas engagemang har varit en avgörande faktor.

4.2 Skolorna i försöket

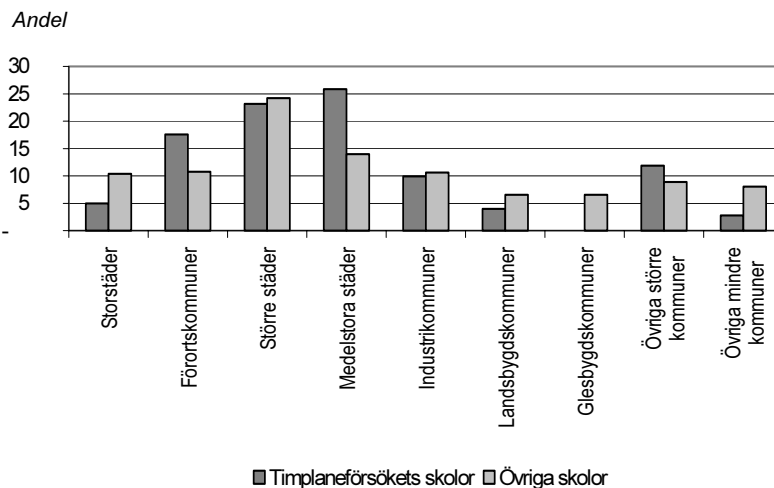
4.2.1 Storlek och spridning på kommungrupper m.m.

Om man ser till hur de deltagande skolorna fördelar sig på de olika kommungrupperna är skillnaden mindre än för kommunerna; i vissa fall blir t.o.m. bilden den motsatta (se figur 4.2). Orsaken till detta kan ha att göra med att skolornas storlek varierar samt att det finns stora variationer mellan kommunerna i hur stor andel av kommunernas skolor som deltar i försöket. I ca en tredjedel av kommunerna ingår alla eller nästan alla skolor i försöket, medan det också finns exempel på kommuner där endast ett fåtal skolor deltar.

Skolor i förortskommuner och medelstora städer är överrepresenterade medan skolor i landsbygdskommuner och gruppen övriga mindre kommuner är underrepresenterade. Uppgifterna gäller utgångsläget läsåret 1999/00. Eftersom urvalet skolor är stabilt sker i

stort sett inga förändringar över tid vad gäller skolornas fördelning på kommungrupper.

Figur 4.2 Andel skolor per kommungrupp för timplaneförsökets skolor och övriga skolor, läsåret 1999/00

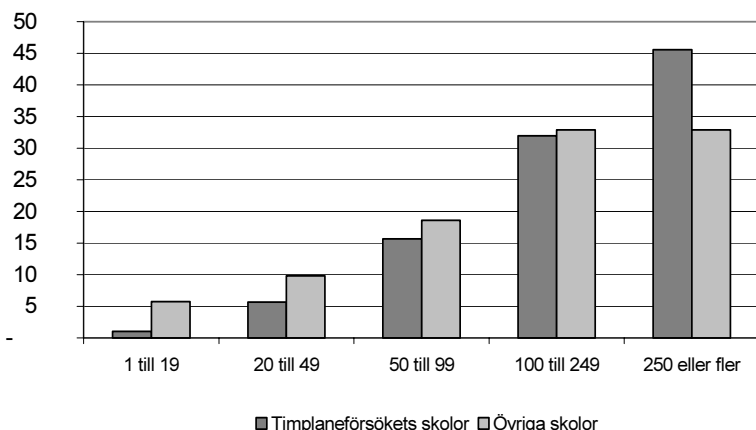


Jämför man i stället fördelningen av *elever* på kommungrupper är skillnaderna mindre mellan de som går i grundskolor i försöksverksamheten och de som går i övriga skolor, än för fördelningen ovan av *skolor* på kommungrupper. Det beror på att skolorna som deltar i timplaneförsöket har genomsnittligt fler elever per skola (se figur 4.3).

Lsåret 2002/03 var elevantalet i genomsnitt 268 i timplaneförsökets skolor och 208 i övriga skolor. Att antalet elever per skola är större i timplaneförsöket gäller för alla kommungrupper och kan således inte endast förklaras av skillnader i fördelning mellan olika kommungrupper, t.ex. av den höga andelen skolor i förortskommuner och medelstora städer, eller av att det saknas försöksskolor i glesbygdskommuner.

Figur 4.3 Timplaneförsökets skolor och övriga skolor fördelade efter antalet elever på skolorna, läsåret 1999/00

Andel



Fördelningen av elever över de nio skolåren skiljer sig inte heller särskilt mycket mellan försöksskolorna och övriga skolor. Försöksskolorna har en något högre andel elever i år 7-9 än övriga skolor. Skillnaderna är dock för små för att förklara det totalt sett genomsnittligt högre antalet elever i försöksskolorna.

Kombinationen av vilka år som skolorna undervisar i har därmed en delvis annan profil i försöksskolorna än i övriga grundskolor (se tabell 4.2).

Tabell 4.2 Timplaneförsökets skolor och övriga skolor fördelade efter skolornas årskombinationer

| Årskombinationer | 1999/00 | | 2002/03 | |
|------------------|---------------------------|---------------|---------------------------|---------------|
| | Timplane-försökets skolor | Övriga skolor | Timplane-försökets skolor | Övriga skolor |
| År 1-3 | 7 % | 12 % | 6 % | 10 % |
| År 1-6 | 60 % | 59 % | 60 % | 59 % |
| År 1-9 | 18 % | 13 % | 20 % | 15 % |
| År 4-6 | 1 % | 2 % | 0 % | 2 % |
| År 4-9 | 6 % | 6 % | 6 % | 6 % |
| År 7-9 | 7 % | 8 % | 7 % | 8 % |

Mest påfallande är att andelen skolor med elever i grundskolans alla år (år 1–9) är högre än för övriga skolor, samtidigt som andelen skolor med elever i år 1–3 är lägre. Över tid har andelen skolor med endast år 1–3 minskat och andelen skolor med år 1–9 ökat. Det gäller både för försöksskolorna och för övriga skolor.

4.2.2 Skolornas elevsammansättning

Fördelningen på flickor och pojkar skiljer sig inte mellan timplaneförsökets skolor och övriga skolor. Andelen flickor var inledningsvis och är fortfarande 49 procent och andelen pojkar 51 procent såväl i försöksskolorna som i övriga skolor.

Föräldrarnas utbildningsbakgrund

I tabell 4.3 redovisas utbildningsnivån för den av avgångselevernas föräldrar som har den högsta utbildningsnivån. Redovisningen gäller för läsåren 1998/99 och 2001/02, dvs. före och under försöket. Timplaneförsökets skolor har en något större andel elever i år 9 som har föräldrar med endast förgymnasial utbildning än övriga skolor. Det gällde inför försöket och gäller även under försöket. Mindre förändringar har skett mellan åren. Bland annat har andelen elever med föräldrar som har eftergymnasial utbildning ökat något mer i försöksskolorna än i övriga skolor. Dessutom är det påtagligt att andelen elever med lågutbildade föräldrar, dvs. elever med föräldrar som endast har förgymnasial utbildning, har minskat märkbart både i försöksskolor och i övriga skolor.

Tabell 4.3 Föräldrars utbildningsbakgrund för elever i år 9

| Andel | 1998/99 | | 2001/02 | |
|---------------------------|--------------------------|---------------|--------------------------|---------------|
| | Timplaneförsökets skolor | Övriga skolor | Timplaneförsökets skolor | Övriga skolor |
| Förgymnasial utbildning | 11,7 % | 10,9 % | 8,2 % | 7,6 % |
| Gymnasial utbildning | 46,9 % | 47,4 % | 49,0 % | 50,2 % |
| Eftergymnasial utbildning | 41,3 % | 41,7 % | 42,4 % | 41,7 % |

Anm. Elever som inte återfinns i SCB:s utbildningsregister ingår inte (cirka 2 %).

Andra uppgifter visar att utbildningsnivån för föräldrar till elever med utländsk bakgrund inte skiljer sig i någon högre grad mellan skolor som deltar i försöket och övriga skolor. Föräldrarna till elever med utländsk bakgrund har generellt en lägre utbildningsnivå än föräldrar till elever med svensk bakgrund. Värt att notera är att utbildningsnivån för föräldrar till elever med utländsk bakgrund har ökat mer under försöksperioden för föräldrar till elever i försöksskolorna än för föräldrar till elever i övriga skolor.

Elever med utländsk bakgrund

Det saknas tyvärr uppgifter om hur många elever det finns med utländsk bakgrund för grundskolan som helhet. Det finns dock indikatorer på att andelen elever med utländsk bakgrund är större i försöksskolorna än i övriga skolor. Läsåret 2001/02 hade 16,4 procent av avgångseleverna i timplaneförsökets skolor utländsk bakgrund att jämföra med 13,6 procent i övriga skolor. Av tabell 4.4 framgår att en högre andel av eleverna i timplaneförsökets skolor är berättigade till modersmålsundervisning än i övriga skolor.

Tabell 4.4 Andel elever berättigade och deltagande i modersmålsundervisningen samt antal modersmål

| | 1999/00 | | 2002/03 | |
|--|--------------------------|---------------|--------------------------|---------------|
| | Timplaneförsökets skolor | Övriga skolor | Timplaneförsökets skolor | Övriga skolor |
| Andel berättigade till modersmålsundervisning | 13 % | 12 % | 14 % | 12 % |
| Andel berättigade som deltar | 54 % | 51 % | 56 % | 52 % |
| Antal modersmål som det finns berättigade elever i | 96 | 115 | 108 | 130 |
| Antal modersmål som det finns deltagande elever i | 70 | 95 | 81 | 109 |

Andelen som deltar i modersmålsundervisning är också högre. Andelen som deltog i modersmålsundervisningen ökade mellan läsåren 1999/00 och 2002/03 i timplaneförsökets skolor, medan den var oförändrad för övriga skolorna. Av tabellen framgår även att timplaneförsökets skolor undervisar i färre språk än övriga skolor, men

ger undervisning till en större andel elever. Under den studerade perioden har såväl antalet modersmål med berättigade elever som antalet med deltagande elever ökat. Det gäller både för försöksskolorna och för övriga skolor. Andelen elever som läser svenska som andra språk är cirka sex procent både i skolor i och utanför försöket.

4.2.3 Främmande språk

Skolor väljer själva vilket år eleverna skall börja läsa engelska. Av Skolverkets statistik framgår att i timplaneförsökets skolor hade läsåret 2002/03 ca 41 procent av eleverna börjat med engelska redan i år 1. I övriga skolor gällde detta endast 29 procent av eleverna.

Timplaneförsökets skolor börjar även tidigare med språkval. Läsåret 2002/03 läste 87 procent av eleverna språkval i år 6 i timplaneförsökets skolor, att jämföra med 80 procent för övriga skolor. Ett år senare, i år 7, läste 77 procent av eleverna språkval, både i timplaneförsökets skolor och i övriga skolor.

Andelen elever som läser moderna språk inom ramen för språkval och/eller elevens val är också något högre för de skolor som ingår i försöket än för övriga skolor. Fördelningen mellan tyska, spanska och franska är emellertid i stort sett lika som i övriga skolor.

4.2.4 Skolornas personal

Personaltäthet

Lärartätheten är något lägre i timplaneförsökets skolor än i övriga skolor. Läsåret 2002/03 fanns 7,5 lärare (omräknat till heltidstjänster) per hundra elever i försökets skolor jämfört med 7,8 lärare (heltidstjänster) per hundra elever i övriga skolor (se tabell 4.5). Läsåret 1999/00, dvs. året innan försöket startade, var motsvarande uppgift 7,5 både för försöksskolorna och för övriga skolor. Den lägre lärartätheten för timplaneförsökets skolor jämfört med övriga skolor gäller för alla kommungrupper utom för storstäderna och mindre övriga kommuner där förhållandet är det omvända.

Tabell 4.5 Antal lärare (heltidstjänster) per hundra elever, fördelat per kommungrupp

| Kommungrupp | 1999/00 | | 2002/03 | |
|------------------------|---------------------------|---------------|---------------------------|---------------|
| | Timplane-försökets skolor | Övriga skolor | Timplane-försökets skolor | Övriga skolor |
| Storstäder | 8,0 | 7,7 | 8,2 | 7,8 |
| Förortskommuner | 7,1 | 7,2 | 7,3 | 7,4 |
| Större städer | 7,6 | 7,3 | 7,4 | 7,7 |
| Medelstora städer | 7,4 | 7,4 | 7,5 | 7,8 |
| Industrikommuner | 8,1 | 7,8 | 7,8 | 8,1 |
| Landsbygdskommuner | 7,7 | 7,6 | 7,6 | 8,0 |
| Glesbygdskommuner | – | 8,4 | – | 8,5 |
| Större övriga kommuner | 7,2 | 7,5 | 7,5 | 7,8 |
| Mindre övriga kommuner | 7,8 | 7,4 | 8,0 | 7,8 |
| Totalt | 7,5 | 7,5 | 7,5 | 7,8 |

Anm. Uppgifterna kan skilja sig något från annan statistik p.g.a. att skolnivån är grund för beräkningarna. Där ingår inte vissa enheter på högre nivå, s.k. centrala rektorsområden. Dessa rapporterar endast personal, inte elever.

Det bör observeras att skillnaderna mellan kommungrupperna är större än skillnaderna mellan de skolor som ingår respektive inte ingår i försöket. Detta gäller för samtliga personaluppgifter i redovisningen.

I grundskolan kan det förutom lärare finnas annan pedagogisk personal såsom fritidspedagoger och förskollärare. Läsåret 2002/03 var antalet pedagogisk personal omräknat till heltidstjänster per hundra elever 8,0 i timplaneförsökets skolor och 8,2 i övriga skolor. Detta är en ökning sedan läsåret 1999/00 då antalet pedagogisk personal per hundra elever var 7,7 såväl i timplaneförsökets skolor som i övriga skolor.

Såväl lärartätheten som tätheten av pedagogisk personal har således ökat mer i övriga skolor än i försöksskolorna. Konsekvensen är nu både högre lärartäthet och högre täthet av pedagogisk personal i de övriga skolorna.

Lärarsammansättning

Andelen lärare med lärarutbildning skiljer sig inte mellan försöks- skolor och övriga skolor (se tabell 4.6). Läsåret 2002/03 var den drygt 82 procent, både för skolor i och utanför försöket. Läsåret 1999/00 var andelen drygt 88 procent i båda fallen. Minskningen av andelen lärare med lärarutbildning är inte riktigt lika stor i försöks- skolorna som i övriga skolor. Det handlar dock om en kraftig minskning i både försöksskolorna och i övriga skolor. Det är återigen större skillnader mellan olika kommungrupper än mellan skolor i och utanför försöket.

Tabell 4.6 Andel lärare (heltidstjänster) med pedagogisk högskoleutbildning, fördelat per kommungrupp

| Kommungrupp | 1999/00 | | 2002/03 | |
|------------------------|----------------------------|---------------|----------------------------|---------------|
| | Timplane- försökets skolor | Övriga skolor | Timplane- försökets skolor | Övriga skolor |
| Storstäder | 86,4 | 87,5 | 81,0 | 81,1 |
| Förortskommuner | 86,7 | 86,1 | 82,1 | 78,6 |
| Större städer | 91,0 | 90,5 | 85,2 | 84,8 |
| Medelstora städer | 88,1 | 89,3 | 82,6 | 83,4 |
| Industrikommuner | 89,0 | 87,2 | 81,9 | 80,4 |
| Landsbygdskommuner | 88,2 | 88,0 | 79,1 | 81,4 |
| Glesbygdskommuner | – | 84,8 | – | 80,0 |
| Större övriga kommuner | 84,6 | 88,3 | 77,9 | 82,0 |
| Mindre övriga kommuner | 89,5 | 88,5 | 86,8 | 83,1 |
| Totalt | 88,2 | 88,3 | 82,5 | 82,2 |

Anm. Uppgifterna kan skilja sig något från annan statistik p.g.a. att skolnivån är grund för beräkningarna. Där ingår inte vissa enheter på högre nivå, s.k. centrala rektorsområden. Dessa rapporterar endast personal, inte elever.

Även fördelningen av lärare på olika lärarkategorier överensstämmer i hög grad mellan skolorna i försöket och övriga skolor (se tabell 4.7). Att andelen senarelärare är något högre i försöksskolorna kan förklaras med att andelen elever i de högre årskurserna är högre. Värt att notera är att andelen lärare i praktiskt/estetiska

ämnen och andelen lärare i specialpedagogik har ökat från läsåret 1999/00 till läsåret 2002/03, dock mer för skolorna som inte ingår i försöket än för försöksskolorna. När det gäller andelen lärare med specialpedagogisk kompetens kan detta vara en följd av att denna lärarkategori har prioriterats i samband med att de statliga medlen för personalförstärkning fördelats.

Tabell 4.7 Lärarsammansättning. Andel lärare (heltidstjänster), per lärarkategori

| Lärarkategori | 1999/00 | | 2002/03 | |
|---|---------------------------|---------------|---------------------------|---------------|
| | Timplane-försökets skolor | Övriga skolor | Timplane-försökets skolor | Övriga skolor |
| Tidigarelärare | 47,6 | 49,4 | 46,0 | 46,3 |
| Senarelärare | 23,5 | 21,9 | 25,4 | 24,0 |
| Lärare i praktiskt/estetiska ämnen | 15,9 | 15,8 | 16,1 | 16,4 |
| Lärare i modersmål, svenska som andra språk | 2,2 | 2,0 | 2,2 | 2,0 |
| Lärare i specialpedagogik | 8,4 | 8,6 | 8,7 | 9,4 |
| Övriga lärarkategorier | 2,2 | 2,2 | 1,6 | 2,0 |

Det är större skillnader i lärarsammansättningen mellan olika typer av kommuner och mellan skolor med olika skolårskombinationer än mellan skolor som deltar i timplaneförsöket och övriga skolor.

Läroomsättning

I utgångsläget var läroomsättningen i stort sett densamma för skolor som deltar respektive inte deltar i försöksverksamheten, mätt som andelen lärare som också fanns på skolan året innan (se tabell 4.8). Under perioden läsåret 1999/00 till läsåret 2002/03 har läroomsättningen minskat något för båda grupperna. Den största minskningen har skett i försöksskolorna.

Tabell 4.8 Läraromsättning. Andel lärare i samma skola som föregående läsår

| <u>1999/00</u> | | <u>2002/03</u> | |
|---------------------------------------|----------------------|---------------------------------------|----------------------|
| <i>Timplaneför- sökets skolor</i> | <i>Övriga skolor</i> | <i>Timplaneför- sökets skolor</i> | <i>Övriga skolor</i> |
| 74,8 % | 74,9 % | 76,5 % | 75,8 % |

Läraromsättningen kan också mätas över en längre tidsperiod. Andelen lärare på skolorna läsåret 2002/03 som fanns på samma skola 1999/00 var lika stor som i försöksskolorna som i övriga skolor, drygt 55 procent. Försöksskolornas läraromsättning har således varierat över tid. I inledningsskedet av försöket ökade läraromsättningen något för att sedan minska mellan läsåren 2001/02 och 2002/03.

5 Skolornas förändrade arbetssätt

Det är kommunen som har sökt och antagits till försöksverksamheten. Vissa kommuner har haft en stark samordning av försöket, andra har haft en mer tillbakadragen roll. Ytterst är det på skolorna som timplaneförsöket formats och givits sitt innehåll. Det har emellertid inte skett oberoende av den övriga skolutvecklingen.

Skolorna hade mycket olika utgångsläge när försöket startade. För vissa skolor innebar försöket startpunkten för ett omfattande utvecklingsarbete och har inneburit genomgripande förändringar. I andra innebar försöket mest en bekräftelse på redan genomförda förändringar. Ytterligare andra skolor har fortsatt arbeta på ett förhållandevis traditionellt sätt och genomfört mer marginella förändringar. Även i skolor som gått fram försiktigt kan försöket ha bidragit till en intensivare pedagogisk diskussion.

De utvecklingstendenser som kan iakttas i försökets skolor finns även i skolor som inte ingår i försöket men pågår sannolikt med större kraft i försöksskolorna.

5.1 Kommunernas och skolornas syfte med att delta

Utgångspunkten för flertalet av kommunerna som ansökte om att få delta i försöksverksamheten var att den typ av tidsstyrning som timplanen representerar rimmar illa med ett mål- och resultatstyrt system. De syften som kommuner och skolor redovisade som motiv för att vilja delta i försöket speglade de då aktuella tendenserna i skolutvecklingen. I sina ansökningar redovisade kommunerna att man ville öka måluppfyllelsen och bidra till skolutveckling, bl.a. genom att

- öka individualiseringen,
- arbeta mer ämnesövergripande/ämnesintegrerat och tematiskt,
- stärka helhetssynen på lärandet,

- utveckla nya arbetsformer och arbetssätt,
- öka elevernas inflytande över de egna studierna samt
- öka elevernas ansvar för de egna studierna.

Skolorna redovisade senare likartade syften för sitt deltagande. Vanligast var att man ville öka möjligheterna att individualisera, bl.a. genom individuell studieplanering. Man önskade organisera arbetet efter varje elevs förutsättningar, behov och intressen samt i högre grad kunna möta eleverna där de befinner sig i sin utveckling. Vissa skolor ville använda sig mer av individuell uppföljning. Det var också mycket vanligt att skolorna redovisade att de i högre grad ville fokusera målen och låta elevens måluppfyllelse stå i fokus. Skolan ville ge eleverna den tid som de behöver för att nå målen.

Många skolor redovisade också att de ville ge elever ett ökat ansvar över sin egen tid och planering, bl.a. genom att ge plats på schemat för studiepass som eleverna själva förfogar över, t.ex. ”stugtid” eller ”elevens tid”. Ambitionen var att ge eleverna möjlighet att i högre grad planera sitt arbete, själva disponera sin tid och låta arbetets innehåll styra dagen.

Det var vidare vanligt att skolorna angav att de ville kunna arbeta mer ämnesintegrerat och mer tematiskt. Vissa skolor redovisade ambitioner att förbättra samarbetet i skolan, utveckla lärandet och förmågan ”att lära att lära”. Det förekom också att skolor redovisade att de ville arbeta åldersintegrerat, att de ville utveckla arbetet i arbetslag samt att de ville arbeta med mentorer/handledare. Några skolor angav att de mer generellt ville få en chans att prova nya arbetssätt och arbetsmetoder.

Det förekom även formuleringar om att öka elevers och föräldrars delaktighet i skolan.

5.2 Förändringsarbetet enligt skolorna

Skolorna som deltar i försöksverksamheten redovisar årligen inriktningen av sitt förändringsarbete till Timplanedelegationen. Redovisningen har flera syften. Den ger delegationen en övergripande bild av det utvecklingsarbete som pågår i skolorna. På sikt kommer dokumentationen att kunna användas för analyser i efterhand, t.ex. genom att på urvalsbasis följa skolors utveckling över tid. Slutligen syftar kravet på dokumentation till att stimulera skolorna att på ett strukturerat sätt reflektera över hur de utnyttjar den frihet som försöket ger.

För att underlätta skolornas arbete med att dokumentera sitt förändringsarbete har delegationen tagit fram en *Vägledning* som lagts ut på delegationens webbsida (se bilaga 5). Många skolor har valt att utgå från vägledningen vid sin dokumentation. Det bör observeras att skolornas dokumentationer inte är utvärderingar av vilka resultat och vilken måluppfyllelse som uppnåtts utan i första hand redovisar vad skolorna har gjort respektive planerar att göra samt i vissa fall motiven för att göra på ett visst sätt.

Redovisningen i det följande avser att ge en övergripande bild av de förändringar som enligt skolornas redovisningar genomförts på skolorna och av den utveckling som skett år från år. Innehållet i skolornas dokumentationer har fått styra den analysmodell som använts. Sammanfattningsvis speglar dokumentationen dels en önskan att ytterligare fokusera målen för undervisningen, dels en generell ambition att utveckla skolan. Mer konkret följer förändringsarbetet huvudspåren nedan:

- A. Individualisering
- B. Ämnesintegration och/eller tematiskt arbete
- C. Kombination av A och B
- D. Skolor som inte går att hänföra till någon av grupperna A – C

De citat som redovisas är tagna ur skolornas redovisning och är valda för att karaktärisera de olika huvudspåren.

A. Individualisering

Karaktäristiskt för skolor i denna grupp är en önskan att låta eleverna arbeta mer målorienterat och självständigt. Många skolor inom denna grupp avsätter tid eller särskilda arbetspass då eleverna själva kan påverka valet av aktivitet utifrån sina individuella behov och intressen.

”Eleverna kan grupperas efter eget val, efter behov eller efter intresse beroende på vilket som bäst passar för de individuella behoven.”

I dessa skolor har den timplanefria undervisningen bidragit till att anpassa studierna till den enskilda elevens behov. Här innebär individualiseringen en individanpassning.

”Vissa barn har t.ex. läst gymnasiekurs i matematik och andra har med handledning använt ämnesbunden och icke ämnesbunden tid till att nå godkänd nivå . . .”

Ett individualiserat arbetssätt ställer ökade krav på planering och kontroll av vad eleverna gör och hur de utvecklas mot målen. Många skolor uppger att varje elev har en mentor eller handledare samt att de planerar och följer upp elevernas vecka i loggböcker eller planeringsböcker som följer eleven. Ibland prickas deltagandet i "elevens tid" av i loggboken. Det är inte ovanligt att loggboken följer med hem och att föräldrarna skall skriva på. Planeringstid har i många fall blivit en naturlig del av schemat.

"Eleverna har träffat sin handledare två timmar varje måndagseftermiddag då föregående vecka utvärderats och kommande vecka planerats efter vars och ens individuella behov av öppen tid."

Arbetssättet är också nära förknippat med individuella studie- eller utvecklingsplaner.

B. Ämnesintegration och/eller tema

Skolor som valt att i högre utsträckning arbeta ämnesintegrerat och/eller i tema beskriver att detta blir naturligt utan timplan och att det är viktigt att hjälpa eleverna att se helheter. Ett ämnesintegrerat arbetssätt sammanfaller ofta med ett tematiskt.

"Fördelen med tematiskt arbete har varit att många olika ämnen har vävts samman, precis som verkligheten fungerar."

"En timplanlös skola har medfört en utveckling av tematiskt arbete i meningen att fler och fler ämnen integreras i varje tema."

Vissa skolor uppger att de under flera år har arbetat med ämnesövergripande eller ämnesintegrerade teman, men att detta arbete känns mer tillåtet när de inte behöver rätta sig efter timplanen. Även med detta arbetssätt blir arbetet med att följa upp och dokumentera elevernas utveckling central.

C. Individualisering kombinerat med ämnesintegration och/eller tema

Skolor i denna grupp har kombinerat en ökad individualisering med att i ökad grad arbeta ämnesintegrerat och/eller tematiskt. Det kan exempelvis innebära att de arbetar i arbetspass (elevens tid, stugtid etc.) någon eller några eftermiddagar i veckan samtidigt som de har

något eller några temaarbeten per termin. I vissa fall är arbetspass och temaarbete integrerade, i andra varierar arbetssättet mellan olika perioder.

”Varje eftermiddag, förutom fredag som är en kort dag, styrs av eleverna själva. De kan, tillsammans med sina handledare, välja mellan olika ämnen och former av fördjupningar, förstärkningar och teman. Detta ökar elevernas förmåga att ta ansvar för sitt eget lärande.”

”De ämnen som schemaläggs är idrott, slöjd och musik. Dessa ämnen kräver både speciell personal och specialsalar. För övrigt disponeras timmarna för övriga ämnen och teman. Barnen arbetar i egen takt och mycket efter eget val. För varje elev finns en tidsram.”

Det finns också ett litet antal skolor som inte skiljer ut olika ämnen på schemat samtidigt som den tid eleverna får för att nå målen helt styrs av individuella förutsättningar och av elevernas behov och intressen.

”Alla barn arbetar åldersintegrerat i grupper 6–9 år. Inom gruppen delas barnen in efter intresse och utvecklingsnivå. Undervisningen är tematiskt upplagd.”

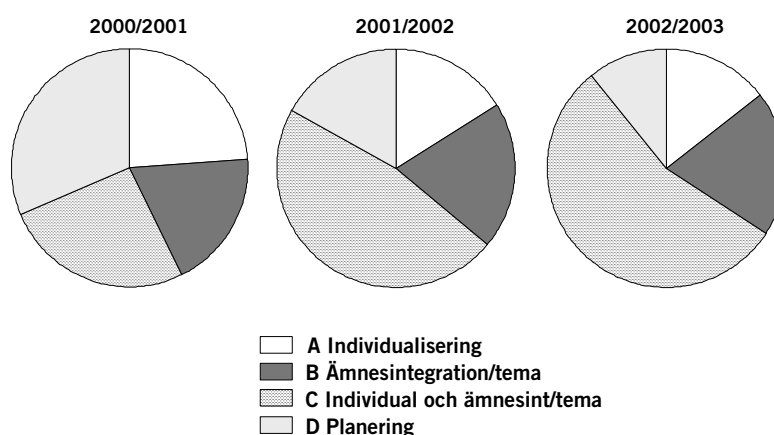
D. Skolor som inte går att hänföra till någon av grupperna A – C

Skolor som tillhör denna grupp har antingen angett att de inte kommit igång med sitt förändringsarbete eller har av andra skäl inte varit möjliga att hänföra till något av de tre huvudspåren.

Utvecklingen över tid

Under försökets gång har andelen skolor som uppger att de kombinerar ökad individualisering med mer ämnesintegrerat och tematiskt arbetssätt ökat. Läsåret 2000/01 fördelades skolorna förhållandevis jämnt på huvudspåren A – D (se figur 5.1). Redan läsåret 2001/02 återfanns nästan hälften av skolorna i grupp C, för att sedan öka ytterligare till påföljande år. Många uppger att det är naturligt att integrera de båda arbetssätten.

Figur 5.1 Inriktning av skolornas förändringsarbete



Under försökets första år skilde sig inriktningen förhållandevis mycket mellan skolor med olika ålderssammansättning. Karakteristiskt för 6–9 skolorna var att de satsade mycket på att öka individualiseringen medan F–9 skolorna hade en hög andel skolor som satsade på såväl individualisering som ämnesintegration och tema. F–6 skolorna hade en högre andel i planeringsstadiet än i de båda övriga grupperna. Dessa skillnader försvann i stort sett redan till påföljande år.

För samtliga studerade år finns stora variationer i förändringsbenägenhet inom varje huvudspår (A – C). Generellt ökar andelen skolor som genomfört mer genomgripande förändringar över tid. En större andel av veckan styrs av elevernas individuella planering och av deras behov. Man har också fler temaarbeten med allt fler integrerade ämnen. Skolorna uppger att såväl lärare som elever känner sig allt säkrare på att arbeta med egen planering respektive tematiskt arbetssätt.

”Eleverna har utnyttjat arbetspassen bättre i år. De sitter inte och väntar på att bli tilldelade ett arbete utan tar egna initiativ.”

Det finns dock även exempel på skolor som startade med kraftfulla förändringar för att sedan delvis återgå till tidigare planering.

Skolornas dokumentationer har utvecklats från att första året främst spegla förändringar i form till att nu i högre grad handla om innehåll. Detta kan till viss del ha att göra med att skolorna har

blivit bättre på att dokumentera sitt förändringsarbete. Sannolikt är det dock ett uttryck för en faktisk förändring av skolornas sätt att arbeta. Dokumentationerna speglar i allt högre grad skolor som reflekterar över sin egen utveckling och där det pedagogiska arbetet sätts i centrum för arbetslagens diskussioner. Denna utveckling bekräftas även av delegationens kontaktpersoner i kommunerna.

Arbetet med målen under utveckling

Skolornas målarbete har en central plats i dokumentationerna. Från försökets första till tredje år har antalet skolor som lyfter fram sitt arbete med målen ökat till att innefatta så gott som samtliga. Över tid märks även en tydlig kvalitativ förbättring i hur skolorna beskriver sitt målarbete. Inledningsvis bestod det som redovisades främst av formfrågor och fokus låg nästan uteslutande på kursplanernas mål att uppnå.

”Ett stort arbete med att lokalt tolka och bryta ner målen i kursplanerna har genomförts.”

I skolornas dokumentationer från läsåret 2002/03 märks att både elever och lärare fått ökad säkerhet i arbetet med målen. Vissa skolor har reviderat sina lokala målsättningar från föregående år, vilka nu uppges även innehålla mål att sträva mot och i högre grad tar sin utgångspunkt i läroplanens mål.

”Våra reviderade kursplanemål med uppnående- och strävansmål är nu klara.”

Ett intensivt arbete med målen är för många en förutsättning för en skola utan timplan och en skola som utgår från elevernas individuella behov och intressen. Det förefaller som allt fler pedagogiska måldiskussioner förekommer.

Några övriga iakttagelser

En tydlig tendens mellan läsåret 2001/02 och läsåret 2002/03 är den ökade plats som fysisk aktivitet får i skolan. Ofta får eleverna någon form av fysisk aktivitet/rörelse varje dag. Motsvarande utveckling kan säkert iakttas även i skolor som inte ingår i försöket till följd av ökad uppmärksamhet på barns hälsa och de formuleringar om ökad

fysisk aktivitet som nyligen införts i läroplanen: ”Skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen.”

”Vi tror att alla ämnen på en skola tjänar på att eleverna rör på sig mer.”

”Den tid som hittills har avsatts för rörelse/hälsa har gett mycket positiv effekt i form av lugnare klassrumsmiljö och bättre kondition bland eleverna. Dessutom har en del elever minskat sin vikt på ett hälsosamt sätt.”

Flera av skolorna har ökat tiden för vissa av de s.k. praktiskt/estetiska ämnena. Det framgår av skolornas dokumentation och bekräftas av delegationens kontaktpersoner i kommunerna.

Flera skolor uppger att de har flexitid på morgonen och eftermiddagen och att detta bidragit till ett lugnare klimat på skolorna. Det förekommer även flexitid för raster vilket även det enligt skolorna bidragit till ett lugnare klimat och till att problem med mobbing har minskat.

Sammanfattningsvis beskrivs arbetet i försöket som roligt och arbetsamt men framför allt som stimulerande och utvecklande. Självklart finns också exempel på skolor som genomgått turbulenta och mindre positiva perioder. Många skolor menar, på goda grunder, att det är svårt att särskilja timplaneförsöket från annat utvecklingsarbete och andra projekt.

”Egentligen känns det som om försöket att arbeta utan timplan är en förutsättning för att kunna genomföra Lpo 94.”

Dokumentationerna rymmer en mängd exempel på hur arbetet med timplaneförsöket upplevs på skolorna, av elever, lärare och skolledare. Skolornas dokumentationer utgör därför ett av flera underlag för den vidare analysen i kapitel 6 och 7.

5.3 Förändringsarbetet enligt forskarna

Den bild som framträder i forskarnas och utvärderarnas rapporter bekräftar i stora drag skolornas egna. Det handlar även enligt dem mycket om målorientering, individualisering samt ämnesintegration och tema.

5.3.1 Målorienterat arbetssätt

För många skolor motiveras deltagandet i timplaneförsöket med en önskan att arbeta mer målstyrt. Hansen och Lander¹ redovisar att ungefär hälften av rektorerna i försöket uppger att skolan satsar på utvärdering och målstyrning ”i hög grad”².

Westlund³ har vid sina samtal funnit att målarbetet på skolorna har olika faser:

1. *Ha insikt och god kunskap om målen*

När målen skall tolkas och brytas ner är det viktigt att ha god kunskap om dem, reflektera och diskutera vad de står för. Dålig kunskap om målen betraktas som ett hinder för att kunna lämna timplanen.

2. *Tolka, precisera och formulera*

Målen tolkas och bryts ner. Delmål formuleras, systematiseras och sammanställs i olika typer av målsystem eller krysscheman. Målsystemen är oftast uppbyggda så att de delmål som eleven uppnått kan kryssas av eller målas (färgläggas). Systemen har det gemensamt att de innehåller olika celler som beroende på elevernas ålder sammanfogas till rutsystem, borgar, snurror, bikupor, äppelträd etc. Arbetet är konkret, produktinriktat och mycket tidskrävande. Det består av mycket administrativt arbete.

3. *Utvärdera och stämma av*

Man tar reda på var eleverna står i sin utveckling, ofta genom olika typer av tester och avstämningar. Prov genomförs på olika nivåer i systemet. Lärarna upplever att de har kontroll över vad eleverna kan genom att de noggrant följer elevernas utveckling. De elever som har svårt att nå målen får göra avstämningar oftare.

4. *Dokumentera måluppfyllelsen*

I en ganska teknisk arbetsform dokumenteras måluppfyllelsen i olika typer av böcker och mappar. I många fall ”målas” också de mål som eleverna uppnår i scheman, blommor, träd etc. Dokumentationens innebär en trygghet och ett stöd för lärarna som på ett tydligt sätt kan visa upp för föräldrarna vad eleverna kan.

¹ M. Hansen och R. Lander, *Skolorna i försöket utan timplan. Karaktäristiska drag hösten 2002*, Göteborg 2003.

² Alternativen var ”i hög grad”, ”i viss grad” och ”i liten grad”.

³ I. Westlund, *Gränslöst arbete – inom vissa gränser*, Linköping 2003.

5. *Kommunicera mål och resultat*

Delmål, måluppfyllelse och resultat kommuniceras till elever och föräldrar för att de skall veta vad eleven presterar. Det sker genom samtal och dialog, ofta i samband med elevernas utvecklingssamtal. Enligt lärarna är detta mycket uppskattat av föräldrarna som får information om elevernas kunskapsutveckling och lärande. Lärarna känner stort ansvar inför föräldrarna för att eleverna skall nå målen.

Under samtalen förekom enligt Westlund mycket få kritiska eller skeptiska synpunkter på arbetet utan timplan. På direkt uppmaning från intervjuaren ifrågasatte ett litet antal lärare och rektorer den instrumentella hållningen med prov, betyg och avprickningssystem. Någon oroad sig för att detta leder till en negativ bekräftelse för elever som har svårt att nå målen. Andra farhågor från några lärare och rektorer var att proven skall bli för många, att det blir en övergång från närvarokontroll till provkontroll. Det finns enligt Westlund också en risk att "lagt mål ligger", eftersom målarbetet är så tidskrävande. Detta motsägs dock av vissa av skolornas dokumentationer där det redan det tredje året framgår att de reviderar sitt målarbete från föregående år.

Även Söderström⁴ redovisar hur skolorna arbetar med målstegar, blommor eller snurror för att synliggöra för elever och föräldrar var eleverna står i sin kunskapsutveckling och vad de måste arbeta vidare med (jämför Westlund ovan, punkt 3). På det sättet kan eleven och föräldrar följa hur eleven successivt når allt fler delmål. I år 6–9 är det enligt Söderström vanligt att ett arbetsområde inleds med att eleverna får ta del av målen och betygskriterierna. Som svårighet med arbetssättet pekar lärarna i Söderströms studie bl.a. på att det är svårt att göra målen tydliga, enkla och möjliga att utvärdera samtidigt som de skall vara meningsfulla.

5.3.2 **Organiseringen av undervisningen**

En enkät genomförd av Hansen och Lander⁵ 2002 visar att rektorerna för de yngre eleverna i år 1–6 prioriterar social träning/utveckling och individuell fördjupning eller träning av färdigheter.

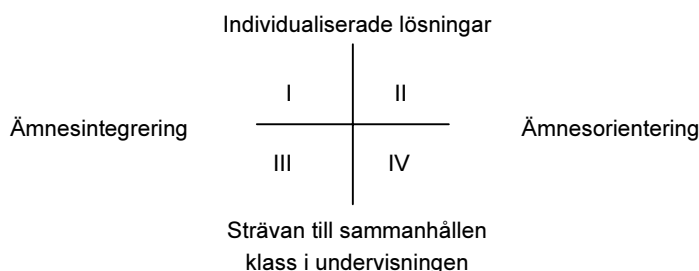
⁴ Å. Söderström, *Elevers och lärares lärande och lärmiljö ur ett lärarperspektiv*, ingår i Kristiansson m.fl. *Utbildning utan nationell timplan i grundskolan. Individualisering eller privatisering av lärprocessen*, Karlstad 2003.

⁵ M. Hansen och R. Lander, *Skolorna i försöket utan timplan. Karaktäristiska drag hösten 2002*, Göteborg 2003.

Andra prioriteringar för åldersgruppen är ämnesintegration/djupare tematiska studier, flexibel organisation av elevgrupper, fysiska aktiviteter och en flexibel organisation av lärarnas arbete. För de äldre eleverna i år 7–9 prioriterades individuell fördjupning eller träning av färdigheter högst. Även social träning/utveckling, flexibel lärarorganisation, flexibla elevgrupper och projektarbete/undersökande arbetssätt prioriterades dock högt. Gemensamt för elever i alla åldrar är att självstyrande elevgrupper i undervisningen och arbete utanför skolan inte prioriteras särskilt högt av rektorerna. Hansen och Lander visar också att satsningen på individualisering respektive ämnesintegration/tema är avsevärt lägre i skolor med en stor andel elever med utländsk bakgrund.

Ett av forskningsprojekten⁶ har klassificerat de fem arbetslag som studeras med hjälp av en fyrfältsmodell. Modellen kan även användas för att beskriva den utveckling som kan iaktas generellt i de olika studierna (figur 5.2). Enligt delegationens iakttagelser befinner sig många skolor i en utveckling från *strävan till sammanhållen klass* och *ämnesorganisering* till mer *individualiserade lösningar* och mer *ämnesintegrering*, dvs. från IV till I. Självklart finns även exempel på skolor i underlaget som i högre grad strävar efter antingen mer *individualiserade lösningar* (II) eller mer *ämnesintegrering* (III).

Figur 5.2 Organiseringen av undervisningen



Individualisering

Individualiseringen av undervisningen är nära förknippad med ett målorienterat arbetssätt och en flexiblere tidsanvändning. Begreppet kan ges olika innebörd. I intervjuer med ett antal rektorer och lärare i skolor som deltar respektive inte deltar i försöket framgår

⁶ A. Arvola m.fl. *Att arbeta för godkänt*, Stockholm 2003.

enligt Rapp⁷ att individualisering kan innebära att eleverna väljer vad de vill arbeta med, när, hur länge och i vilken takt utan att bli avbrutna. De menar dock att denna typ av undervisning kräver stor mognad, ansvarskänsla och arbetsdisciplin hos eleverna. Individualiseringen kan också betraktas som ett sätt att ge extra resurser till elever i behov av särskilt stöd.

Samtliga arbetslag i Söderströms studie arbetar med någon form av egen planering för eleverna. Syftet är att ge eleverna möjlighet att ta ansvar för sitt eget arbete under en del av sin tid i skolan. Hur det egna arbetet organiseras och vilka ämnen som ingår varierar. För de yngre eleverna ingår oftast matematik och svenska inom den egna planeringen. För de äldre har i princip alla ämnen bidragit med tid till passen. Lärarna i studien är positiva till arbetspass där eleverna arbetar utifrån egen planering. Man menar att det ger eleverna möjlighet att arbeta mer med det som upplevs som svårt, vilket i sin tur ökar möjligheterna att nå målen. En del lärare i studien pekar samtidigt på att elever inte gärna arbetar med det de har svårt för. Den största svårigheten verkar vara att hitta bra sätt att individualisera undervisningen. Lärarna hävdar att ett mer individualiserat arbetssätt gör att de behöver mer tid för eleverna samt för gemensam planering och kompetensutveckling.

Ämnesintegration och/eller tema

Ämnesintegration kan ske såväl genom att ett eller flera ämnen integreras i det fortlöpande arbetet som genom att arbetet sker i särskilda teman. Den form av ämnesintegration som redovisas i forsknings- och utvärderingsrapporterna är främst ämnesintegration genom tematiskt arbetssätt. Även detta kan dock utformas på olika sätt. Tema kan vara en integrerad del av undervisningen under hela läsåret eller förekomma som särskilda händelser. Ämnesintegration ses som en möjlighet att ge eleverna en helhetssyn.

Att temaarbete är vanligt bekräftas av att alla arbetslag i Söderströms studie (75 lärare i 13 arbetslag på åtta skolor) arbetar med någon form av temaundervisning. Begreppet har dock olika innebörd för olika lärare i studien. I F-6 är det vanligast att temat är ett kontinuerligt arbete som är inlagt någon gång i veckan. För de äldre eleverna i år 7-9 är det vanligast med kortare intensivare insatser, som temadagar eller temaveckor. Det är enligt studien nästan alltid

⁷ P-O Rapp, *Att leda och samordna utbildning utan timplan på högstadiet*, Uppsala 2003.

lärarna som bestämmer temats form och innehåll. I flera fall inleds det med någon form av inspiration som skall väcka frågor och bidra till ökat elevinflytande över arbetet.

Enligt Lindgren och Folkestad⁸, som i tre kommuner följt tre 7–9 skolor, konstaterar lärarna att tematiskt arbete funnits långt innan försöksverksamheten startade, men understryker ändå att tematiskt arbete är en viktig del i en skola utan timplan. Skolorna arbetar främst med temaperioder på en till tre veckor. Typiska teman kan vara havet, ett nytt millennium, våld- och främlingsfientlighet samt sex och samlevnad. Eleverna är positiva till det tematiska arbetet och de omväxlande arbetssätten, lokalerna och elevgrupperna. De uppskattar också att introduktionerna till teman ofta läggs utanför skolan.

I en fallstudie av Lundahl⁹ m.fl. ingår tre skolor av skilda kategorier. Skolan som *vill vara på framkant* har som uttryckligt mål att arbeta ämnesövergripande. Man har från början rekryterat lärare som är positiva till ett sådant arbetssätt. Tema finns utsatt på elevernas schema, även om tiden inte alltid används för detta ändamål, och nya teman utvecklas ständigt. Ett tema pågår under några veckor och avlöses sedan av vanliga ämneslektioner innan det är dags för tema igen. Vilka ämnen som tar vid mellan olika teman bestäms av lärarna i arbetslaget, bl.a. med utgångspunkt i målen i läroplanen. I skolan som *redan jobbar så här* är ämnesövergripande studier ett viktigt inslag i skolarbetet. Man jobbar både ämnesövergripande mellan några ämnen på daglig basis och har längre teman en gång per termin. Den dominerande bilden är att lärarna trivs med att arbeta med ämnesövergripande teman även om många menar att det är betydligt mer tidskrävande att arbeta i arbetslag och med teman än på traditionellt vis. I skolan som klassificerats som *behöver draghjälp* är inställningen till ämnesövergripande arbetssätt mera delad, och rektor väljer att introducera sådana förändringar i långsammare takt.

⁸ M. Lindgren och G. Folkestad, *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet*, Göteborg 2003.

⁹ L.Lundahl m.fl. *Skolans frihet och ansvar att styra sin tid*, Umeå 2003.

Arbete i arbetslag en självklarhet

För flertalet skolor i underlagen är arbete i arbetslag en självklarhet. Samtliga lärare i Söderströms studie arbetar i arbetslag och är nöjda med det. Samarbetet möter dock fler svårigheter i senare än i tidigare år eftersom det är svårt för en ämneslärare att fylla sin tjänst i det egna arbetslaget. Flexibiliteten minskar enligt Söderström ju fler lärare utanför lärarlaget som är inblandade i undervisningen. Lärarna tycker sig också arbeta i både officiella och inofficiella lag.

Att lärarna ingår i olika typer av arbetsgemenskaper vid sidan om arbetslaget bottenar i att lärarna har skiftande behov. Inom arbetslaget sker planering och uppföljning. I andra konstellationer kan lärarna fördjupa sig exempelvis utifrån sina ämneskompetenser. Lundahl redovisar en skola där denna typ av ämnesträffar prioriteras högt och där utvecklandet av arbetslag medvetet sker långsamt.

Enligt Arvola m.fl. gäller för de arbetslag i fallstudien som arbetar mycket ämnesintegrerat att de i högre utsträckning än övriga arbetslag i studien måste samarbeta kring den konkreta verksamheten.

5.3.3 Användningen av tiden

En flexiblare användning av tiden är en återkommande målsättning i skolor som ingår i försöksverksamheten. I enkätsvar¹⁰ uppger rektorerna att de vill utöka den fria tiden, nyttja mer tid för "basämnen" för dem som behöver, ge mer tid för rörelse och motion samt hitta mer tematiska och övergripande arbetssätt.

Många av forsknings- och utvärderingsrapporterna uppehåller sig vid den tid som avsatts för arbete enligt elevernas egen planering, individuellt eller i grupp. Ökad flexibilitet genom "öppna pass" eller "elevens tid" är en naturlig konsekvens av att undervisningen individualiseras och i högre grad följer elevernas egen planering.

¹⁰ B. Sigfridsson, *Rektor i skolans frirum*, Växjö 2003.

Schemat i en skola utan timplan

Vad har då hänt med schemat i skolor som deltar i försöksverksamheten? För att få svar på detta har Alm¹¹ genomfört en särskild studie av 326 elevscheman från 33 skolor för läsåret 2001/02. Urvalet är inte representativt, men det faktum att skolorna har lämnat timplanen skiljer ut dem från andra och kan därför enligt Alm indikera vad som kan hända om timplanen avskaffas.

Alm har funnit att de beteckningar som finns på schemana kan inordnas i två huvudgrupper:

- *Tim- och kursplanebeteckningar*, vilket är ämnesbeteckningar eller motsvarande som går att relatera till kursplaner, t.ex. Ma, Sv, SO och NO. Hit hör även äldre beteckningar som OÄ, FA m.fl.
- *Alternativa beteckningar* är alla övriga beteckningar, t.ex. Basgrupp, Helgprat och Planering.

Analys av schematyper

För att möjliggöra en analys av skolornas scheman har Alm konstruerat ett analysredskap i form av fem olika schematyper:

1. *Alternativa scheman*. Scheman som endast innehåller alternativa beteckningar.
2. *Idrott och hälsa, slöjd, musik och hem- och konsumentkunskap*. Scheman som till övervägande del (mer än 50 procent av tiden) innehåller alternativa beteckningar, men där ämnena idrott och hälsa, slöjd och i många fall även musik och/eller hem- och konsumentkunskap är utskrivna.
3. *Idrott och hälsa, slöjd, musik, hem- och konsumentkunskap, bild samt matematik, svenska och engelska*. Jämfört med scheman av typ 2 ingår dessutom minst två av de tre ämnena matematik, svenska och engelska samt eventuellt också bild. Mer än hälften av den återstående tiden på schemat består av alternativa ämnesbeteckningar.
4. *Ämnesmajoritet*. Som typ 3 med den skillnaden att mindre än hälften av den återstående tiden på schemat består av alternativa ämnesbeteckningar.

¹¹ F. Alm, *Skolämnen och alternativen Schemat som indikator på vad som händer i skolor utan timplan*, Linköping 2003.

5. *Ämnesscheman*. Scheman som endast innehåller ämnesbeteckningar.

De fem alternativa schematyperna bildar en trappa från scheman med endast alternativa beteckningar till scheman med endast ämnesbeteckningar (se figur 5.3).

Figur 5.3 Modell som illustrerar kriterierna för indelning av scheman i olika schematyper

| Schematyp | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------------|--|---|---|--|--|--|
| Endast alternativa beteckningar. | | | | Mer än 50 % alternativa beteckningar | Mer än 50 % ämnesbeteckningar | Endast ämnesbeteckningar |
| | | | 50 % eller mer alternativa beteckningar | B. Minst två av Ma, Sv, Eng, ev. också Bb. | B. Minst två av Ma, Sv, Eng, ev. också Bb. | B. Minst två av Ma, Sv, Eng, ev. också Bb. |
| | | A. IoH, SI, ev. också Mu och/eller HoK. | A. IoH, SI, ev. också Mu och/eller HoK. | A. IoH, SI, ev. också Mu och/eller HoK. | A. IoH, SI, ev. också Mu och/eller HoK. | A. IoH, SI, ev. också Mu och/eller HoK. |

Av en kvantitativ analys framgår att det är mycket ovanligt med scheman med endast *alternativa beteckningar* och nästan lika ovanligt med scheman som innehåller endast *ämnesbeteckningar* i försöksskolorna (se tabell 5.1). Den absoluta merparten av samtliga studerade scheman från försöksskolorna tillhör således typerna 2, 3 och 4. Mest benägen att använda *alternativa beteckningar* är man i år 1–3 där schematypen 2 är vanligast. I år 4–6 är schematypen 3 vanligast medan schematypen 4 är vanligast i år 7–9. Ju äldre eleverna är ju vanligare är det således med *ämnesbeteckningar*.

Tabell 5.1 Fördelning av försöksskolornas scheman på de fem olika schematyperna

| År | Antal | Schematyp (procentuell fördelning) | | | | |
|-----|-------|------------------------------------|----|----|----|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1-3 | 83 | 2 | 53 | 34 | 6 | 5 |
| 4-6 | 106 | 0 | 29 | 43 | 25 | 3 |
| 7-9 | 137 | 0 | 5 | 23 | 72 | 0 |

Som referens har Alm även analyserat 163 elevscheman från samma läsår (lå 2001/02) från 20 grundskolor som inte ingår i försöket. Trenden att användningen av alternativa beteckningar avtar med stigande ålder är densamma som för skolorna i försöket (se tabell 5.2). Användningen av alternativa beteckningar är dock vanligare i försöksskolorna än i referensskolorna. Den relativa förekomsten av schematyperna 4 och 5 i förhållande till 1, 2 och 3 är avsevärt större för alla tre skolårsintervallen i referensskolorna än i försöksskolorna.

Tabell 5.2 Fördelning av en grupp övriga grundskolors scheman på de fem olika schematyperna

| År | Antal | Schematyp (procentuell fördelning) | | | | |
|-----|-------|------------------------------------|----|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1-3 | 42 | 0 | 55 | 14 | 19 | 12 |
| 4-6 | 53 | 0 | 17 | 13 | 42 | 28 |
| 7-9 | 168 | 0 | 0 | 1 | 81 | 18 |

Analys av förekomsten av alternativa beteckningar

Kategorin *Alternativa beteckningar* innehåller många olika beteckningar som det är svårt att överblicka. För att möjliggöra en analys har Alm delat upp de olika *alternativa beteckningarna* i sex underkategorier:

1. Delaktighet

Ansvarstid – eleverna får ta ansvar för vissa uppgifter eller sysslor.

Organisering – elever eller elever och läraren planerar skolarbetet.

Valtid – eleverna kan välja mellan olika innehåll för sitt skolarbete.

Värderingstid – tid avsatt för att utvärdera eller reflektera.

2. Mötesform

Vägledningstid – lärare och en viss elevgrupp behandlar diverse aktuella frågor.

Grupptid – anger vilken gruppering som skall träffas.

3. Skriv- och lästid

Skrivtid – ett specifikt skrivmoment bearbetas.

Lästid – någon slags läsaktivitet.

4. Arbetsbeskrivningar

Arbetsmetodikinriktad tid – anger på vilket sätt eleverna förväntas arbeta.

Kulturtid – tid för mer kulturellt inriktade aktiviteter.

Nyhetsstid – bearbetning av nyheter.

5. Social utvecklingstid

Dialogtid – tid för eleverna att samtala med varandra.

Social lärtid – tid avsatt för arbete med elevernas socialisering.

6. ”Må-bra” tid

Fysiska aktiviteter – eleverna får ägna sig åt någon fysisk aktivitet.

Trivseltid – är tid för att ha trevligt och/eller mysigt.

Arbetsmetodinriktad tid är i ett 1–9 perspektiv den utan jämförelse mest frekvent förekommande underkategorin i de studerade försöksskolorna. Därpå följer i fallande ordning *Vägledningstid*, *Grupptid*, *Lästid*, *Fysiska aktiviteter* etc. *Ansvarstid*, *Skrivtid*, *Social träningstid* och *Trivseltid* brukas endast för år 1–6.

Förekomst av temastudier på veckobasis

Alm har i samband med analysen även bokfört i hur många av de 33 försöksskolornas scheman tema eller tematiska studier finns utskrivet. Denna typ av benämningar förekommer i närmare 35 procent i år 1–3, medan andelen i år 4–6 är drygt 15 procent och i år 7–9 knappt 15 procent. Att tema förekommer på schemat är således

mer än dubbelt så vanligt år 1–3 som i år 4–6 respektive år 7–9. Tematiska studier i form av temadagar eller temaperioder ingår inte i analysen.

Sammanfattningsvis

Alm konstaterar att studien tyder på att det individorienterade arbetssättet tycks ha etablerat sig i försöksskolorna från år 1 till år 9. Studier av grundskolan generellt har tidigare visat att arbetsformen började ersätta den traditionella klassundervisningen i de lägre åldrarna under 1980-talet, för att under 1990-talet få fotfäste även för år 4–6. Alm konstaterar också att eleverna, genom att *planering* ofta schemaläggs i försöksskolorna, ges förutsättningar för att kunna påverka och vara delaktiga i att organisera skolarbetet. Detta stämmer även väl med intentionerna i läroplanen (Lpo 94).

Mentorstid har etablerat sig starkt i försöksskolorna för år 7–9. Det kan enligt Alm vara ett uttryck för att lärare vill ge sig själva och eleverna en möjlighet att utveckla mer personliga relationer. Skolverket har uppmärksammat att elever efterlyser mer förtroendefulla relationer med sina lärare.¹²

Att *social lärtid* tar plats på schemat i försöksskolorna kan enligt Alm ses som att kursplanerna i viss mån får ge plats åt läroplanens sociala intentioner. Han konstaterar att när sociala kunskaper och färdigheter uppträder på dagordningen i en skolklass är det ett påtagligt tecken på att lärare har uppmärksammat och berett plats för skolans ”andra uppgift”.

5.3.4 Skolans dokumentation och kvalitetsarbete

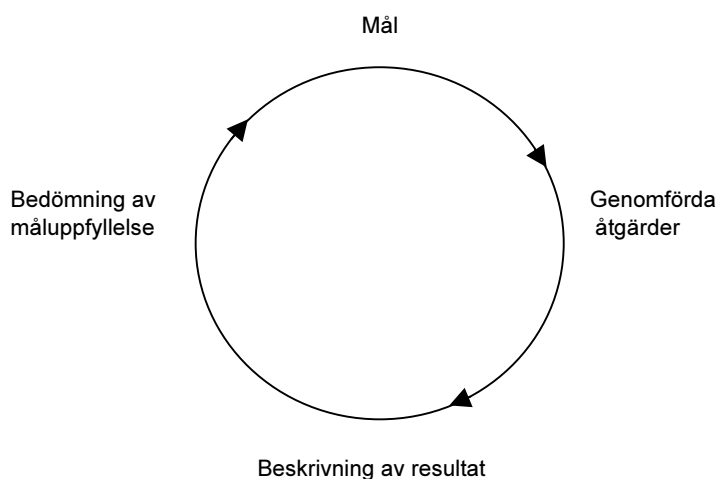
Ett målorienterat och individualiserat arbetssätt ställer stora krav på att varje elevs utveckling följs upp och dokumenteras. Att detta har kommit att bli en viktig del av arbetet kring varje elev framgår av redovisningarna ovan. Elevens planering följs i ökad utsträckning upp i loggböcker eller planeringsböcker, för eleven följs målen upp i olika typer av scheman, etc. Uppföljningen på individnivå utgör en viktig grund för dialogen mellan elev, förälder och lärare.

¹² *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?* Skolverkets rapport 202, Stockholm 2001.

En väsentlig del av skolans kvalitetsarbete baseras dock på en uppföljning av hur utvecklingen ser ut för hela grupper och för hela skolan. Ett av de utvärderingsprojekt som knutits till försöket har kvalitetsarbetet i försöksverksamheten som särskilt fokus¹³. Studien visar att de skolor som deltar i försöksverksamheten (åtta skolor) dokumenterar sitt kvalitetsarbete kvantitativt i något högre grad och kvalitativt något bättre än de studerade referensskolorna (tre skolor). I dokumentationsprocessens olika delar – formulering av *mål*, *genomförda åtgärder*, *resultat* och *bedömning* – märks en tydlig utveckling över tid. Processens olika delar åskådliggörs i figur 5.4. Behovet av förbättring med avseende på processen framstår som påtagligt, såväl för försöksskolorna som för referensskolorna.

Såväl försöksskolorna som referensskolorna uppvisar enligt studien en ökning av antalet dokumenterade *mål* under den studerade perioden 1999 – 2002. En genomgående tendens är att målen är mycket allmänt eller övergripande formulerade. Kopplingen till läroplanen (Lpo 94) är ofta svag och mål att sträva mot täcks inte in, inte ens över hela undersökningsperioden. Målen utgör inte heller en god utgångspunkt för resten av processen. Försöksskolor och referensskolor uppvisar här stora likheter.

Figur 5.4 Dokumentationscirkeln



¹³ E. Elmeroth m.fl. *Tid för fostran*, Kalmar 2003.

Dokumentationen av *genomförda åtgärder* uppvisar liknande drag. Antalet dokumentationer av genomförda åtgärder ökar över tid, men långt ifrån samtliga mål har fått ett dokumenterat genomförande. Kopplingen bakåt i processen är således svag redan här, vilket kan vara en följd av brister redan vid formuleringarna av målen. Ofta används beskrivningar av faktiska förhållanden som utgångspunkt snarare än de formulerade målen.

En viss ökning kan iakttas av dokumentationen av *resultat*. En tendens finns till att andelen resultatredovisningar är större från försöksskolorna än från referensskolorna. Dokumentation av resultat tycks emellertid inte vara en prioriterad verksamhet. De resultat som redovisas är sällan konkreta utan ofta mycket allmänt hållna. Det är enligt studien vanligt med beskrivningar av organisationsförändringar och resultat som är lösryckta ur sitt sammanhang och ur processen.

Dokumentationen kring skolornas *bedömning* uppvisar en viss kvantitativ ökning över den undersökta perioden, men också kvalitativa brister. I några fall saknas dokumentationen helt. Detta gäller i lika hög grad skolor i försöket som referensskolor.

De vanligast förekommande formuleringarna gäller *mål*. Dock motsvaras långt ifrån samtliga mål av ett dokumenterat genomförande, beskrivning av resultat eller bedömning av måluppfyllelse.

Enligt studien saknas den del av bedömningen som görs i vardagen av lärarna, ofta tillsammans med en elevgrupp, i dokumentationen. Det gör att lärarnas erfarenheter inte synliggörs. Elevernas synpunkter eller åsikter från olika samrådsorgan som t.ex. elevråd lyfts inte heller fram.

Kopplingen bakåt i processen är ofta bristfällig, ibland helt avbruten, i de undersökta dokumenten. Det gäller för såväl försöksskolor som referensskolor. För att åstadkomma bedömningen används i huvudsak enkäter, samtal med elevgrupper och hörande av elevråd eller liknande. Bedömningar görs ibland utan att det finns ett mål att utvärdera mot och ibland saknas bedömning av ett formulerat mål. I dokumenten saknas också ett utvecklat process-tänkande.

Sammantaget visar studien att det finns brister i skolornas kvalitetsarbete såväl i försöksskolorna som i övriga skolor. De skolor som deltar i försöksverksamheten dokumenterar dock sitt kvalitetsarbete kvantitativt i något högre grad och kvalitativt något bättre än de studerade referensskolorna.