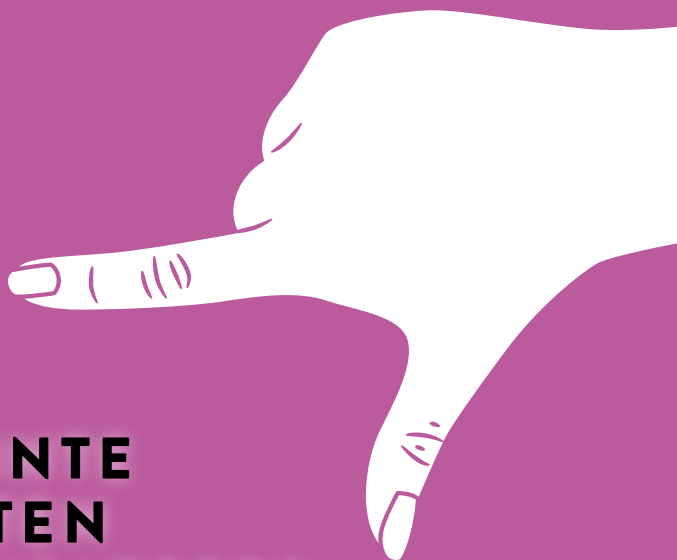


ifous
FOKUSERAR



**VARFÖR
FÖRBÄTTRAS INTE
ELEVRESULTATEN
TROTS ALLA INSATSER?**

En fördjupad nulägesanalys
av en gymnasieskola

Anette Jahnke & Åsa Hirsh

Ifous rapportserie 2020:1

Stockholm, januari 2020

ISBN: 978-91-985535-3-6

Författare: Anette Jahnke & Åsa Hirsh

Grafisk form & produktion: Per Isaksson

Ansvarig utgivare: Ifous

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa. I övrigt gäller copyright för författarna och Ifous AB gemensamt.

INNEHÅLL

FÖRORD	5
INLEDNING	7
BAKGRUND, SYFTE OCH GENOMFÖRANDE	9
DE YRKESVERKSAMMAS PERSPEKTIV	13
Föreställd önskad framtid.....	13
Nedslag i skolans utvecklingshistoria.....	15
Nuläget – mötesstruktur, styrkor, problem och prioriteringar	26
Två teman: Önskar andra elever och osynlig undervisning.....	31
ELEVERNAS PERSPEKTIV	33
Tema 1: Skillnaden mellan grundskolan och gymnasiet	34
Tema 2: Undervisningens utformning.....	35
Tema 3: Stress och press	39
Tema 4: Lärarnas förståelse av betygssystemet och dess påverkan på elevers motivation	40
Tema 5: Delaktighet och inflytande.....	43
Tema 6: Trygghet och studiero	44
Tema 7: När det fungerar bra (hur en bra lärare är).....	45
UTVECKLINGSOMRÅDEN	49
Ansvar för elevens lärande och relationen till eleven	49
Synliggöra och kontinuerligt utveckla undervisningen kvalitet	51
Bedriva långsiktigt och hållbart utvecklingsarbete	53
BILAGOR	55
Bilaga 1. Arbetsmodell för fördjupad nulägesanalys.....	55
Bilaga 2. Förändringsarbetets beståndsdelar.....	56
Bilaga 3. Intervjuguider.....	57
REFERENSLISTA	59

FÖRORD

Att kritiskt granska och reflektera över det egna arbetet är lättare sagt än gjort. Det gäller för alla professioner och yrkesgrupper inom alla verksamhetsområden. Det kräver prestigelöshet att våga titta på det som inte går så bra och vara öppen för det som kanske är dolt för en själv men uppenbart för andra. Det kräver också ett visst mått av självförtroende att när det går bra, våga ställa sig frågan varför och om det verkligen går så bra som det ser ut. Ett sådant analytiskt och reflekterande förhållningssätt är utmanande nog att utveckla tillsammans med de närmaste kollegorna. Att dessutom bjuda in ett externt forskarteam och låta dem analysera de processer som äger rum kräver än mer och vittnar om en stor portion mod och självinsikt.

Därför är det med stor respekt som vi presenterar resultaten från den analys som Ifous genomfört tillsammans med två forskare från Göteborgs universitet i en kommunal gymnasieskola på uppdrag av skolhuvudmannen. Uppdraget var utformat som en ärlig och uppriktig fråga som lärare, skolledare och förvaltningsföreträdare ställt sig under lång tid: *Varför förbättras inte elevernas resultat trots alla de utvecklingsinsatser som vi har genomfört under så många år?*

Den frågan vet vi att många fler skolhuvudmän ställer sig. Den aktuella skolan ligger i en medelstor kommun som, precis som så många andra kommuner i Sverige, har genomgått stora strukturomvandlingar och demografiska förändringar sedan mitten av 1900-talet. Dessa förändringar ställer stora krav på alla samhällsinstitutioner som levererar välfärdstjänster. Det gäller inte minst för skolan som haft att anpassa verksamhet och undervisning efter nya elevgrupper med delvisa annorlunda behov av stimulans och stöd än tidigare. Att som lärare och skolledare hantera den mångfald av behov som elever i dag har är en uppgift som man måste vara ödmjuk inför.

Resultaten av den här analysen ska därför inte ses isolerat som något som enbart rör den aktuella gymnasieskolan. De kan med all sannolikhet gälla även för andra skolor. Vi vill därför tacka elever, lärare och övrig personal som genom att öppna upp sin verksamhet och dela med sig av sina tankar och erfarenheter gjort denna analys möjlig. Vi hoppas att den ska kunna fungera som underlag för fortsatt utveckling av verksamheten i den aktuella kommunen men också tjäna som inspiration och kunskapskälla för andra.

Stockholm i januari 2020

Marie-Hélène Ahnberg
VD Ifous

INLEDNING

I denna rapport beskrivs en gymnasieskola där de yrkesverksamma kämpar med och oroar sig för elevernas sjunkande resultat. Trots att ett stort antal insatser gjorts under det senaste decenniet fortsätter elevernas måluppfyllelse att sjunka. I rapporten presenteras en fördjupa nulägesanalys av gymnasieskolan som tar sin utgångspunkt i två klasser på ett av skolans program där de vikande resultaten är särskilt påtagliga. Studien har genomförts i nära samarbete med ett tillfälligt skapat analysteam bestående av lärare, skolledare och personal från elevhälsan med god kunskap om klasserna och skolans verksamhet. Fokusgruppsintervjuer har genomförts med elever och intervjuer har genomförts med tidigare verksam personal på skolan och i kommunen. Alla namn på platser eller personer som används i rapporten är fingerade eller ersatta med en beteckning. I första kapitlet redogör vi för bakgrund, syfte och genomförande. I andra kapitlet presenteras de yrkesverksammas perspektiv på verksamheten, och i det tredje beskrivs elevernas perspektiv.

De yrkesverksammas upplevelser av aktuella problemområden, deras erfarenheter av tidigare insatser och deras vision av en önskad framtid, i kombination med elevernas upplevelser av sitt första år på gymnasiet, har givit en djupare förståelse för varför resultaten sjunker. Denna förståelse har i sin tur utgjort underlag för oss att ange tre övergripande utvecklingsområden: Ansvar för elevens lärande och relationen till eleven; Synliggöra och kontinuerligt utveckla undervisningens kvalitet och Bedriva långsiktigt och hållbart utvecklingsarbete. Dessa tre områden presenteras i rapportens avslutande fjärde kapitel.

Vi är övertygande om att de utmaningar som den analyserade gymnasieskolans personal och elever stått – och fortfarande står – inför delas av många runt om i Sverige. Vår förhoppning är att denna rapport kan komma till nytta för fortsatt dialog och utveckling, både på den beskrivna skolan men också för andra.

13 december 2019, Göteborg

Anette Jahnke & Åsa Hirsh

BAKGRUND, SYFTE OCH GENOMFÖRANDE

BAKGRUND OCH SYFTE

Genom deltagande i Skolverkets insats Samverkan för bästa skola under 2016–2018 förändrades och utvecklades Bergs gymnasiums verksamhet. Många insatser har gjorts både innan och efter avslutningen av Samverkan för bästa skola, men trots det har andelen elever som tar examen fortsatt att sjunka, även om deras meritvärden har ökat något. Nedanstående tabell är från slutredovisningen av arbetet inom Samverkan för bästa skola (Skolverket, 2018a) och visar måluppfyllelsen under perioden.

Utbildningsförvaltningen uppmärksammade att det fanns ett behov av att i samarbete med forskare genomföra en djupare analys av

nuläget för att kunna utforma och genomföra förändringar som leder till resultat på elevnivå. Vi, Anette Jahnke och Åsa Hirsh, fick i uppdrag via forskningsinstitutet Ifous att genomföra en analysinsats vid Bergs gymnasium. Syftet med analysinsatsen var att nå en djupare förståelse för varför resultaten sjunker, en förståelse som i sin tur kan utgöra utgångspunkt i utformandet av nya/andra insatser för förbättring. Fokus skulle särskilt läggas på Program X eftersom det var där problemen upplevdes som störst. Analysarbetet skulle också bidra till att berörd personal i högre utsträckning använder ett vetenskapligt förhållningssätt vid analys av sin egen verksamhet.

	2016		2017		2018	
	Andel examen	Betygspoäng	Andel examen	Betygspoäng	Andel examen	Betygspoäng
Program Y	80,4 %	13,54	66,7 %	13,22	72,4 %	13,91
Program Z	75,9 %	13,88	77,5 %	15,40	57,1 %	15,00
Program X	65 %	14,53	52 %	14,13	43 %	14,50
Total	73 %	13,98	66 %	14,32	59 %	14,29

GENOMFÖRANDE

Arbetet med analysinsatsen har tagit sin utgångspunkt i verksamhetsteoretiska modeller för förändringsarbete (Engeström, 2001; 2014; Engeström & Sannino, 2011; Virkkunen, 2013). I insatsen har de inblandade arbetat med den del av en förändringsprocess som fokuserar på att nå en *djupare förståelse av nuläget* genom att kartlägga såväl aktuella problemområden och

den lokala skolutvecklingshistorien, som de yrkesverksammas vision av en önskvärd framtida verksamhet.

För att samla in data för att nå insatsens syfte har ett analysteam med 13 personer bildats bestående av lärare, skolledare och personal från elevhälsan. Deltagarna i analysteamet har goda kunskaper om verksamheten vid Bergs

gymnasium och är samtliga, i direkt eller indirekt mening, involverade i undervisningen i de två klasser i årskurs 1 på det program som studien avgränsats till. Tre heldagar med workshops har genomförts med analysteamet under ledning av oss forskare; en per månad under perioden mars–maj 2019. Övergripande har innehållet i de tre workshoparna fokuserat på 1) nuläget och aktuella problemområden, 2) skolans utvecklingshistoria och 3) en vision om en önskad framtida verksamhet. Utformningen av de tre workshoparna beskrivs i bilaga 1.

Delar av workshoparna spelades in och har därefter transkriberats ordagrant. Därtill fotograferades teamets redovisningar, och de post-it-lappar och övrigt skrivet material som användes samlades in. Deltagare från analysteamet har också delgett oss skriftliga reflektioner inför och/eller efter workshoparna. Utöver detta har vi under november 2019 genomfört två intervjuer; med en före detta rektor för Bergs gymnasium och med en före detta skolchef i Grandalens kommun. Insamlade data från analysteamet och de genomförda intervjuerna har sammanfattats och sammanställts i tre delar: *Önskad föreställd framtid*; *Nedslag i skolans utvecklingshistoria* och *Nuläget*. Varje del avslutas med ett avsnitt där vi gör en sammanfattande analys och drar slutsatser kring de yrkesverksammas perspektiv som framkommit. Slutligen lyfts två teman fram som skär tvärs igenom dåtid, nutid och framtid vid Bergs gymnasium.

I syfte att belysa elevernas perspektiv på verksamheten har fyra fokusgruppsintervjuer genomförts med elever ur de två klasser som studien avgränsats till. Totalt 16 elever deltog i dessa intervjuer som gjordes under en dag i maj 2019. Fokusgruppsintervjuerna med eleverna utgick från frågan om hur de har upplevt sitt första år på Bergs gymnasium. Varje intervju, som varade i cirka 45 minuter, spelades in och har i efterhand transkriberats ordagrant. Mentorerna i de två klasserna organiserade elevernas deltagande i intervjuerna, och vi hade på förhand bett om att (om möjligt) få

träffa en bred representation av elever med avseende på kön, kunskapsnivåer och intresse för skolan. Huvudkriteriet var dock att intervjuerna genomfördes på frivillig basis och att ingen elev kände sig tvingad att delta.

Till tre av de fyra intervjuerna kom utvalda elever som planerat. Till en av intervjuerna var det dock inga av de på förhand utsedda eleverna som dök upp. Det visade sig att dessa elever hade fått lektioner inställda och hade gått hem från skolan. Rektorn hjälpte oss att hitta nya elever från de aktuella klasserna, elever som vid tidpunkten återfanns i korridoren. Vi förklarade syftet med intervjuerna för dem och de samtyckte till att delta.

Vid intervjuerna närvarade båda forskarna. En av oss höll i intervjuerna och ställde de flesta frågorna till eleverna, medan den andra huvudsakligen var observatör och endast kom in med någon uppföljande fråga på slutet. Ingen särskild turtagning tillämpades vid intervjuerna, men samtliga elever bidrog aktivt till samtalet – vissa lite mer och andra lite mindre.

Det transkriberade intervjumaterialet har lästs upprepade gånger och kodats utifrån innehåll. Ett antal teman skär igenom samtliga intervjuer och dessa teman kan betraktas som vårt huvudsakliga resultat med avseende på elevperspektivet. Kodningen och de teman som framträder uppvisade på flera plan mycket stora likheter med resultaten i en annan nyligen genomförd forskningsstudie, där 102 elever i ungefär samma åldrar som eleverna på Bergs gymnasium intervjuades om sina erfarenheter och upplevelser av undervisning och lärare. I resultatpresentationen av elevperspektivet kommer jämförelser mellan de båda studierna därför att göras. Den studie vi jämför med kommer i texten nedan att refereras till som *Studie X* (forskningsprojektet i vilket studien ingår kan läsas om i Segolsson & Hirsh (2019) samt Hirsh & Segolsson (2019)).

Utöver ovan beskrivna data har vi också tagit del av en del skriftlig bakgrundsinformation från utbildningsförvaltningen i form

av exempelvis redovisningar till Skolverket av arbetet inom Samverkan för bästa skola. Bakgrundsinformationerna ingår dock inte i analysen som presenteras i denna rapport.

Sammanfattningsvis kan konstateras att de yrkesverksammans upplevelser av aktuella problemområden, deras erfarenheter av tidigare

insatser och deras vision av en önskad framtid, i kombination med elevernas upplevelser av sitt första år på gymnasiet, har givit en djupare förståelse för varför resultaten sjunker. Denna förståelse har i sin tur utgjort underlag för oss att ange tre övergripande utvecklingsområden. Dessa presenteras sist i rapporten.

DE YRKESVERKSAMMAS PERSPEKTIV

I detta kapitel av rapporten presenteras de yrkesverksammas perspektiv på nuläget och skolans utvecklingshistoria, samt exempel på analysteamets vision av ett framtida Bergs gymnasium. Det är en sammanfattning och sammanställning av vad som sades under analysteamets arbete och under de intervjuer som är gjorda med tidigare verksam personal i Grandalens kommun. Även analysteamets skriftliga redovisningar ligger till grund för sammanställningen. Namnen på personerna som deltagit i

arbetet har ersatts beteckningar. De yrkesverksamma som deltog i analysteamet betecknas med **A** följt av en siffra. De intervjuade personerna betecknas med **F.D. R**, som står för före detta rektor och **F.D. S**, som står för före detta skolchef. **R** står för nuvarande rektor.

Kapitlet är indelat i tre delar och varje del avslutas med vår analys och sammanfattning av det som framkommit. Kapitlet avslutas med att två teman som skär tvärs igenom framtid, dåtid och nutid presenteras.

FÖRESTÄLLD ÖNSKAD FRAMTID

Ett utvecklingsområde som analysteamet pekade ut framför andra var studiero, vilket ledde till att detta valdes som fokus då en vision om framtida verksamhet skulle beskrivas. Uppgiften bestod i att tänka bort alla konkreta begränsningar som finns i form av resurser och förutsättningar, och föreställa sig en framtida verksamhet i vilken de rådande motsättningarna kring att skapa studiero hade överkommit. Hur skulle en sådan verksamhet se ut? Nedan följer en sammanställning av analysteamets beskrivningar. Vi vill understryka att det som sammanfattas i punkterna är en datanära (otolkad) bild av hur analysteamet skulle vilja ha det, och att våra sammanfattande slutsatser följer efter punkterna med ren resultatredovisning:

- I ett framtida Bergs gymnasium råder det studiero och eleverna är lugna på lektionerna. Med sina frågor driver de undervisningen framåt. Eleverna

respekterar skolans ordningsregler och är stolta över sin skola.

A1: Gemenskap och respekt mot varandra. Att man skulle känna det när man kommer in på Bergs gymnasium.

- Eleverna på Bergs gymnasium är intresserade, motiverade och har uthållighet. Det råder en pluggkultur på skolan.

A2: Önskvärd bild är att de elever som har rast arbetar med de uppgifter de har att göra. Att det finns mer av en pluggkultur i skolan.

- Eleverna har de förkunskaper från grundskolan som man kan förvänta sig. De elever som sökt Bergs gymnasium gör ett diagnostiskt prov i slutet av årskurs 9. Utifrån resultaten kan de elever som behöver förbättra sina förkunskaper under

sommaren, och på så vis ha mer på fötter när gymnasiekurserna börjar i augusti. Fram till september har de också möjlighet att ändra sitt gymnasieval. Klarar eleverna inte provet ordnar huvudmannen en annan skola som de kan gå på.

A3: Att låta de elever som inte inkluderas här inkluderas i ett annat sammanhang.

A4: Exakt. Så de klarar sin utbildning.

- Eleverna som börjar på Bergs gymnasium går i klasser med max 20 elever, och det finns möjlighet att gruppera om eleverna och att använda sig av nivågruppering. Det råder också samsyn mellan gymnasielärare och grundskollärare kring de nya eleverna.

A2: När eleverna börjar gymnasiet så har undervisande lärare och tidigare grundskollärare en gemensam bild av studieteknik, kunskapskrav, arbete med anpassningar och särskilda insatser.

- Det finns en gemensam provkalender för hela skolan, så alla elever vet när proven ges. Under sommarloven finns det obligatorisk lovskola för de elever som halkat efter. Det finns resurspersoner på skolan som tar hand om närvaro, CSN och övriga kontakter med eleven och vårdnadshavaren. Det finns även anställda skolvårdar och elevcoacher. Maten är god och miljön inbjudande.

A2: Välstädade klassrum, material och bänkar som står i ordning. Lärare och elever känner ansvar för lokalerna som de vistas i.

- Korridorerna är ljuddämpade och till varje klassrum finns ett tillhörande grupprum. Skolan har egna traditioner som skapar gemenskap.

A5: Traditioner som skapar vi-känsla var vi också inne på. Att man inte vill skada sin klass, sina lektioner för det här är min skola.

- Lärare använder sig av diagnoser som ges i början av kurser, och resultatet påverkar planeringen för eleven.

A5: Regelbundna avstämningar också, för att öka aktiviteten på lektionerna. Det kan vara en exit-ticket, eller så kan det vara spontana prov som kan komma när som helst

- Det råder harmoni mellan lärare och elever, där en stor andel elever kommer från en studieovan bakgrund.

A1: Många av oss håller en akademisk nivå, vilket inte alls är konstigt när det är ett högskoleförberedande gymnasium, men många elever har ingen vana att navigera i det. Då pratade vi om vad det skulle innebära. En större harmoni mellan lärare och elever.

- Eleverna söker kontakt på olika sätt och är känsliga för att bli lyssnade på och sedda, och tagna på allvar. Det gäller att hitta balansen mellan att lyssna på eleverna men ändå vara tydlig med vad som gäller.

A1: I våran drömskola har vi blivit bättre på det.

SAMMANFATTNING OCH SLUTSATSER

Den önskade verksamheten som beskrivs kan övergripande indelas i tre delar – organisationen, eleverna och lärarna. Störst fokus ges eleverna och organisationen.

Organisationen ska innefatta olika stödpersoner, små klasser, nivågruppering och gemensam provkalender. Det ska finnas organiserat samarbete med grundskolan och förvaltningen kring övergången och antagningen till gymnasiet.

När det gäller eleverna, så beskrivs de på två sätt. Å ena sidan deras *beteenden och förhållningssätt*,

så som lugna, respekterande, stolta, motiverade och intresserade, och å andra sidan vilka kunskaper de *redan har* när de börjar på gymnasiet.

Vår slutsats är att i en framtida önskad verksamhet så går helt andra elever på Bergs gymnasium än i dag, och dessutom kan eleverna mycket mer än vad som krävs för att bli antagen. De elever som antas till Bergs gymnasium skolas in en ”pluggkultur” genom

en god harmoni mellan lärare och elever.

En annan viktig slutsats rör det som *inte* nämns – dels kvaliteten och omfattningen av de kunskaper som eleverna kan utveckla då det råder studiero, men också att den kunskapen nås genom att eleverna får god undervisning av lärarna. Lärarnas utformning av undervisning finns *inte* med i den beskrivna framtidsvisionen då studiero råder.

NEDSLAG I SKOLANS UTVECKLINGSHISTORIA

En skolas utvecklingshistoria är lång och ofta komplex, och detta avsnitt ska inte tolkas som en heltäckande bild av Bergs gymnasiums utveckling. Det är tre nedslag som görs i skolans utvecklingshistoria. Vi startar i början på 2000-talet och tar del av en före detta rektors berättelse om skolans utveckling under hans tid, för att därefter ta del av en före detta skolchefs berättelse om utvecklingen av skolan och Grandalens kommun under 2010-talet. Båda dessa avsnitt baseras på intervjuer och i avsnitten redogörs för deras erfarenheter av skolan/kommunen när de började/ slutade sitt arbete. Vi hade förberett en intervjuguide med några övergripande frågor (se bilaga 3) vilket visade sig fungera bra. Endast några förtydligande följdfrågor behövdes ställas fortlöpande under intervjuerna.

Därefter tar vi del av analysteamets mer omfattande berättelser, som startar 2014. Vi vill understryka att det som återges i följande avsnitt är en datanära (otolkad) bild av skolans utvecklingshistoria utifrån vad som framkommit genom intervjuerna med före detta personal och arbetet med analysteamet. Avsnittet avslutas med våra sammanfattande slutsatser.

BÖRJAN AV 2000-TALET

I början av 2000-talet rekryterades en ny rektor för att skapa en ny gymnasieskola som enbart skulle ha samhällsprogrammet och en stark internationell inriktning. Det tidigare

gymnasiet hade även haft yrkesprogram och det estiska programmet. Detta var resultat av en omorganisation av gymnasieskolorna i Grandalens kommun där starka effektiva skolor skulle bildas med tydliga profiler. Dessutom skulle alla språk samlas på den internationella gymnasieskolan och övriga elever skulle ta sig till just detta gymnasium för att läsa sina språk. Detta fungerade bara under ett år (stor frånvaro av elever) och togs senare bort.

Den nya rektorn, med erfarenhet av skolutvecklingsarbete i andra länder, mötte i början motstånd från delar av personalen till skolans nya internationella profil. Det fanns dock också delar av kollegiet som var för de förändringar som skolan stod inför.

Att det enbart fanns ett program ledde dels till att det var färre elever som sökte, men också till att det blev ojämn könsfördelning. Efter några år fick skolan också ett IVIK-program (introduktionsutbildning för nyanlända elever inom ramen för gymnasieskolans individuella program). När rektorn började var andelen elever med invandrarbakgrund cirka 60 procent, men detta steg under hans år som rektor till 80–90 procent. Eleverna med svensk bakgrund sökte sig i allt högre utsträckning till andra skolor.

Det fanns många problem på skolan. Eleverna upplevde exempelvis att de blev orättvist behandlade. Enligt rektorn ansåg en

del av lärarkollegiet att det var helt fel elever som gick på skolan. Rektorn kom fram till att många bland personalen helt enkelt var okunniga om hur de skulle möta de elever som gick på gymnasiet, vilket innebar att eleverna inte alltid blev bra bemötta. Ett exempel på utvecklingsarbete som rektorn startade för att höja kompetensen var ett samarbetsprojekt med en högskola i form av forskningscirklar. Detta finns beskrivet i en bok utgiven av ett förlag som producerar böcker för lärar- och rektorsutbildningar.

Förväntningarna på rektorn var att hen skulle agera som polis på skolan, vilket hen fann märkligt. Det fanns inga arbetslag, och ingen ville från början ta på sig rollen som arbetsledare. Kollegiet var mycket ämnesinriktat. Forskningscirkelarna pågick i ett år och under denna process kom det till slut fram arbetslagsledare som ville gå in som processledare. Därefter bildades två arbetslag som leddes av arbetslagsledare som fick gå processledarutbildning. Därmed blev rektor inte längre så ensam och utsatt. Tryggheten och trivseln ökade. Anmälningar om orättvis behandling minskade.

Rektor intervjuade regelbundet elever, och upptäckte till sin förvåning att den höga frånvaren på skolan delvis berodde på att eleverna jobbade deltid.

Efter några år var det dags för en ny omorganisation av gymnasieskolorna i Grandalens kommun. Nu skapades det Bergs gymnasium som finns i dag. I och med det flyttade naturvetenskapsprogrammet och vissa idrottsinriktningar till Bergs gymnasium.

F.D. R: Grandalens kommun försöker lösa alla problem med att organisera om och byta namn på skolor.

BÖRJAN AV 2010-TALET

I början av 2010-talet rekryterades en ny skolchef med uppdrag att förbättra elevresultaten i Grandalens kommun. Enligt skolchefen var

förskolan redan en väl fungerande verksamhet, och grundskolan blev bättre under hans tid som chef. Kunskapsresultaten på gymnasiet förbättrades dock inte. Skolchefen inledde ett arbete med att skapa ett systematiskt kvalitetsarbete som då saknades i kommunen. Fyra utvecklingsområden var i fokus; ledarskap; lärandeorganisation; mål- och resultatstyrning och undervisning. Intrycket skolchefen hade av Bergs gymnasium var:

F.D. S: Mitt intryck då av Bergs gymnasium var att man levde i form av en dröm utifrån hur det en gång var. Man fortsatte att undervisa som om man hade andra elever. Eleverna blev dåligt bemötta. Man ville inte ha eleverna.

Bergs gymnasium hade tidigare varit en högstatusskola. Elevunderlagets socioekonomiska bakgrund hade dock förändrats och fortsatte att ändras under skolchefens tid i kommunen. De ”bästa” eleverna sökte sig till närliggande storstad, de ”näst bästa” till kranskommunerna. En gymnasieskola lades också ner under denna tid och IVIK-programmet togs bort från Bergs gymnasium.

Som nyanställd gjorde skolchefen besök på grundskolor, och fann ibland verksamheter där inget egentligen kunde kallas undervisning utan snarare en form av uppehållande verksamhet. Förväntningarna var mycket lågt ställda på eleverna, och de sågs delvis som offer för sin bakgrund:

F.D. S: Man blir för empatisk, och tycker synd om elever. Men i stället borde man låta barnen få lov att hänga av sig sin sociala identitet, och låta dem bara få vara elever i skolan.

På grundskolan fanns en verksamhetschef som hade fokus på undervisningen, och mötet mellan elev och lärare. Lektioner filmades och rektorsgruppen analyserade vad kvalitet i undervisningen kunde vara. Grundskolan förbättrades som följd. Den stora skillnaden

mellan grundskola och gymnasieskola var verksamhetschefens fokus på undervisning. Verksamhetschefen på gymnasieskolan hade inte lika tydligt fokus på undervisningens kvalitet och utveckling:

F.D. S: Det är jobbigt att ha fokus på att förändra undervisningen, man möter motstånd från lärare som rektor eller verksamhetschef.

Det utvecklades med tiden ett bra kollegialt lärande i rektorsgruppen, men arbetet stannade i den gruppen och fokus riktades inte mot konsekvenser av olika insatser på klassrums- och elevnivå:

F.D. S: Under min tid så var lojaliteten med lärarna och deras dröm för stark för skolledningen och verksamhetschefen. Lärarna utmanades inte och man krävde inte en mer anpassad undervisning utifrån de elever man hade.

Grundskolan skapade ett bra system för att följa elevernas kunskapsutveckling. Det gjorde man inte på gymnasieskolorna. Grundskolan införde också utvecklingsledare som deltog i klassrum med lärare. De skapade en modell som gjorde att de fick syn på sin egen undervisning.

F.D. S: Allt handlar om att titta på vad man själv gör, och se vad det innebär för eleverna. Det handlar om lärares relationella kompetens, kvaliteten i undervisningen, didaktisk kompetens, och kunna bygga kunskap från det eleven har med sig.

EFTER 2014

Hösten 2014 gjorde Skolinspektionens tillsyn och skolan fick många anmärkningar och förelägganden.

A1: ...//... allt var rött utom betyg och bedömning.

Utbildningsförvaltningen gjorde besök och skrev en egen fördjupande rapport om verksamheten. Personalgruppen hade en intensiv period bakom sig då Bergs gymnasium hade slagits ihop med en annan skola. Stämningen var orolig bland personalen och ledningen upplevdes som osynlig. Ledningen för skolan byttes ut och nuvarande rektor rekryterades utifrån med tillträde 2015.

Utvecklingsområden och insatser sedan 2015

Personal och elever vid Bergs gymnasium har arbetat med att utveckla verksamheten inom en rad olika innehållsområden. Till varje område finns det kopplat olika typer av insatser. I tabell 2 på nästa sida återfinns en sammanställning av de insatsområden och innehåll som framkommit under workshoparna med analysteamet. Innehållet i tabellen nedan ska inte tolkas som en fullständig lista över de områden/insatser man arbetat med. Vi har inte heller valt att fokusera på exakt när i tid dessa olika insatser genomfördes eller exakt i vilken ordning, eftersom en del av dessa skett parallellt. Det kan också förekomma någon insats i tabellen som startade eller genomfördes något eller några år före 2015.

De olika områdena och insatserna har inte varit lika framträdande i analysteamets samtal eller i de skriftliga berättelserna som vi tagit del av. De områden som nämnts mest frekvent är språkutvecklande arbetsätt och studero. Det område som nämnts minst är utveckling av ämnesundervisningen; de underliggande punkterna i den kategorin återfinns endast i någon enskild lärares skriftliga berättelse eller nämns en eller par gånger under de workshops analysteamet genomförde.

Tabell 2: Sammanställning av utvecklingsområden och insatser.

Utvecklingsområde	Insatser
Värdegrundsarbete	<ul style="list-style-type: none"> Samarbete med förvaltningens resurscentrum och organisationen PeaceWorks kring värdegrunden i personalgruppen. Utbildning av 50 elever till demokratiambassadörer. Projekt/temadagar för elever både i samarbete med olika organisationer och av elevhälsans egen personal.
Struktur över roller, ansvar och förväntningar	<ul style="list-style-type: none"> Rollfördelning: mentorer, lärare, förstelärare, medlem i arbetslag/ämneslag. Instruktioner för arbetslag/ämneslag. Examinationsschema.
Resultatanalyser	<ul style="list-style-type: none"> Rutiner för resultatinsamling och analys. Mikrokonferenser i arbetslag. Klasskonferenser.
Elevhälsan	<ul style="list-style-type: none"> Elevhälsopersonal gick SPSM-kurs. Utformat elevhälsoplan och likabehandlingsplan. Arbete med rutiner för elevhälsoarbetet. Arbete med rollfördelningen inom elevhälsan. Systematiska besök i arbetslagen. Utvecklade mötesrutiner. Presentationsövning vid HT-start till åk 1 elever. Hälsosamtal hos skolsköterskan för elever åk 1. Introduktionslektioner med SYV. Överlämningar från grundskolan.
Språkutveckling	<ul style="list-style-type: none"> Samarbetat med Nationellt centrum för andraspråk, plan för språksupporten. Alla lärare gick högskolekurs (7,5 hp): <i>Andraspråksperspektiv i ämnesundervisning</i>. Språksupport infördes, bestående av språkmottagningen och ämnesövergripande läs/skrivprojekt Kollegialt lärande med fokus språkutvecklande arbetssätt.
Trygghet och studiero	<ul style="list-style-type: none"> Introduktionsdagar. Incidentrapporter. Klassvärdar – äldre elever introducerar nya elever. Studiecentrum. Tvåläraresystem. Arbetslagsledarna arbetar med Skolverksmaterial.
Närvarofrämjandeaktiviteter	<ul style="list-style-type: none"> Riktad användning av mentorstid. Processledare från Skolverket utbildar personal. Handlingsplan för ökad närvaro.
Digitalisering	<ul style="list-style-type: none"> Införandet av en-till-en. Kartläggning av personalens IKT-kompetens. Kompetensutveckling för personal. Tolv lärare utbildas till kollega-coacher. Handledning av kollegor inom IKT. Individuell handledning. Kollegialt lärande med fokus på digitalisering. Ämneslag arbetar med nya ämnesplaner, programmering infördes.
Gymnasiearbetet	<ul style="list-style-type: none"> Grupp bestående av alla lärare som handleder gymnasiearbeten. Gemensamma strukturer och bedömning.
Kollegialt/kollektivt lärande	<ul style="list-style-type: none"> Kommungemensamma dagar. Lokalt kollegialt lärande lett av förstelärarna kring språk/digitalisering.
Utveckling av ämnesundervisningen	<ul style="list-style-type: none"> Utvecklande av samplanering/bedömning. Utveckling av lärandematriser. Undervisningens dimensioner. Tvåläraresystem. Matematiklyftet.
	<ul style="list-style-type: none"> Samverkan för bästa skola: <ul style="list-style-type: none"> – Ledningen handleds via ett universitet. – Språksupporten. – Coachutbildning för förstelärare. – Coaching av lärare.

Begreppsdrivna och problemlösande förändringsarbete dominerar

Förändringsinsatser kan ses som interventioner; målmedveten handling som syftar till att stödja omdirigering av pågående aktiviteter. Det går att beskriva fyra typer av interventioner (se figur 1) kategoriserade utifrån två dimensioner (Virkunnen, 2013).

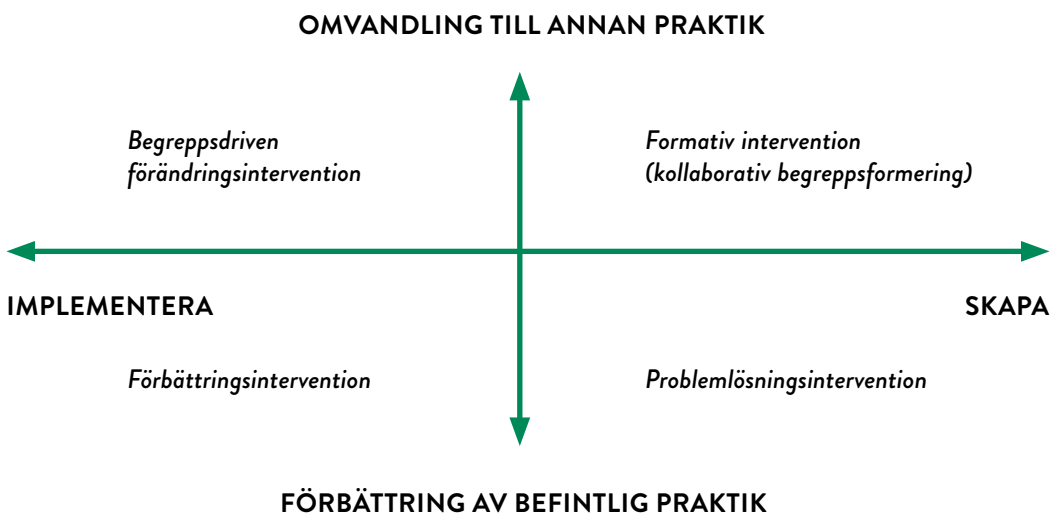
Den lodräta dimensionen i figur 1 beskriver *typ av förändring*, med en stegvis förändring som tar sin utgångspunkt i befintliga problem i ena änden och omvandlingsförändring i den andra. Den andra dimensionen beskriver *interventionsprocessen*, från strikt implementering av redan existerande lösningar i ena änden, till formerande av egna lösningar (utifrån mer eller mindre genomgripande förändringar av aktörers föreställningar, synsätt och värderingar) i den andra. Dessa två dimensioner ger fyra kategorier av interventionsmetoder: förbättringsdriven; problemlösningssdriven; begreppsdriven samt formativ.

Med utgångspunkt i figur 1 fick deltagarna i analysteamet individuellt placera ut insatser som genomförts vid Bergs gymnasium under senare år. Uppgiften var svår, då olika insatser

kan upplevas olika, bland annat beroende på vilken roll och funktion man har på skolan eller inom specifika insatser. Insatser kan också utvecklas över tid och då kategoriseras i olika fält. Det har inte heller alltid varit lätt att urskilja vad språksupporten står för, ibland används begreppet enbart för språkmottagningen och ibland inte. Därtill är det inte heller klart vad som avses med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt – om det är kursen som personalen gick som avses, språksupporten, eller användning av detta arbetssätt i klassrummen. Följande exempel kan illustrera komplexiteten:

A4: Den sidan [implementeringssidan] är top-down och språkutvecklande kommer ju från ”top”, från SOKÄ, ”Språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning”. Det kommer uppifrån, som vi lärt oss OM, sen har vi skapat vårt eget. Språksupporten blir därmed i rutan för problemlösningssdriven intervention.

Trots att uppgiften var svår, så framträder en del mönster i sammanställningen över analysteamets arbete med kategoriseringen:



- Totalt nämns 18 olika insatser eller områden.
- Det finns områden/insatser på Bergs gymnasium i alla fyra kategorierna: förbättringsdriven; problemlösningsdriven; begreppsdriven samt formativ.
- Flest insatser (12) kategoriseras som begreppsdrivna interventioner, där nya begrepp eller koncept upplevts ha implementerats i verksamheten. Exempel på dessa är digitalisering, matematiklyftet, språkmottagning, läsprojekt, nya ämnesplaner, elevhälsans arbete och SPSM-kursen, strukturer/roller.
- Näst flest insatser (tio) kategoriseras som problemlösningsdrivna, med andra ord, förändringsarbete som utgår från befintlig verksamhet, upplevda problem och där åtgärder skapas i samarbete för att lösa problemen. Flest personer har angett dessa insatser. Exempel på dessa är trygghet och studiero, närvaro, språksupporten och dimensioner i undervisningen.
- Minst antal insatser (fem) kategoriseras som formativa, det vill säga insatser som inneburit en förvandling av verksamheten och som skett i en medskapande process. Här återfinns också två insatser som endast finns med i denna kategori – det är samplanering/bedömning och värdegrundsarbetet.
- Sju insatser som kategoriseras som förbättringsinterventioner.
- Trygghet och studiero anges sju gånger och kategoriseras inte som insatser som medfört förvandling av verksamheten, utan upplevs antingen som förbättrings- eller problemlösande interventioner där man utgår från befintlig verksamhet.
- Digitalisering och Matematiklyft upplevs ha genomförts enbart som implementeringsinsatser.
- Språksupporten i form av språkmottagningen och/eller läsprojekt anges flest gånger (18) i kategoriseringen. Insatsen förekommer också i alla fyra typer av interventioner, flest gånger som formativ eller problemlösningsdriven intervention (sju ggr var).
- Kollektivt/kollegialt lärande nämns fem ggr och förekommer också i alla fyra typer av interventioner,

Motiv till insatser

Vem som initierat fokus på ett utvecklingsområde eller en insats varierar. De aktörer som framträder är Skolinspektionen, Skolverket, huvudmannen, skolledningen och personalen. Olika typer av underlag har nämnts, till exempel rapporter, elevenkäter, statistik över resultat och frånvaro. I vissa fall framgår inte skälen till insatserna.

Skolinspektionens rapport och förvaltningens rapport verkar ligga till grund för många av de insatser som gjorts. Det finns även en tidigare rapport från Skolinspektionen kring gymnasiearbete, vilket ledde till en insats i form av bildandet av en handlingsgrupp för gymnasiearbetet. Syftet var att öka likvärdigheten och målpuffyllelsen.

Motiven för två områden framträder tydligare, det gäller värdegrundsarbete och språk-utvecklingsinsatser. Dessa är också exempel på att top-down-initiativ tycks sammanfalla med bottom-up-behov.

I. Värdegrundsarbete riktades i första skedet till personalgruppen på initiativ av den nya rektorn:

R: Något av det första jag försökte åtgärda var bristen på samhörighet som fanns på skolan. Lärarkåren var splittrad och det visade sig i bristande lojalitet och ansvarskänsla. Det fanns ett misstroende mot ledning.

Dessa problem framgick av den rapport som förvaltningen gjort. Rektorn tog hjälp av specialpedagog på Resurscentrum och inledde ett arbete för att öppna upp strukturerna i

personalgruppen. Ett relativt omfattande arbete sattes igång för att förtydliga olika roller och vad som förväntas av personalen på skolan. Samarbete utvecklades även med organisationen PeaceWorks i syfte att även engagera eleverna i värdegrundsarbetet. I samband med det utbildades 50 elever till så kallade demokratiambassadörer. Olika gemensamma strukturer har därefter arbetats fram för att tydliggöra olika roller och respektives ansvar.

2. Arbetet med språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt var från början ett påbud från verksamhetschefen. Skolan skulle arbeta med språksvaga elever för att höja deras måluppfyllelse. Även flertalet lärare hade dock identifierat språkliga brister hos eleverna och lyft fram att det fanns ett stort behov av att anpassa undervisningen så att även språksvaga elever kunde ta del av den. Dessutom ansågs arbetssättet i sig vara något som gynnar alla elever.

A6: På en skola som Bergs gymnasium och i en kommun som Grandalen behövs det kunskap om hur lärarna på bästa sätt kan hjälpa eleverna och jobba med deras språk. Det kan inte bara vara lärarna i svenska som andraspråks uppgift. Dessa lärare räcker inte till och även om eleverna inte läser svenska som andraspråk så behöver de jobba med språket. Eleverna har både bristande kunskaper och ett bristande språk. Många av eleverna använder inte sin svenska kontinuerligt vilket gör att deras svenska blir bristande. (skriftlig)

En svag röd tråd mellan insatser – eller?

Det finns en tendens till olika uppfattningar om i vilken mån det funnits eller finns en röd tråd mellan olika insatser över tid. Att man arbetat olika länge på skolan spelar in, liksom vilken roll man haft i olika insatser och om man går tillbaka längre i tid än 2015. Det alla i analysteamet är ense om är att det under de senaste åren finns ”ett frö” till en röd tråd.

A7: Röd tråd finns, men upplevs ibland fortfarande som lite spretig. Men den har blivit rödare idag än vad den var för fem år sedan.

A3: Från gul till orange.

Skolledningen ser dock en tydligare röd tråd:

R: Sen förstår jag att man som enskild medarbetare inte ser den röda tråden lika tydligt som jag ser den. För den finns ju i mitt huvud. Man upplever det spretigare när man inte sitter med i alla konstellationer. Men jag som sitter i nästan alla konstellationer ser den tydligare, det förstår jag.

De lärare som varit ansvariga för till exempel språksupporten ser också en tydligare röd tråd.

A7: De senaste tre-fyra åren har utvecklingsarbetet varit mer fokuserat, inställt på att förändra undervisningen och förbättra måluppfyllelsen på Bergs gymnasium. Vi har arbetat med ett fåtal teman, men alla har haft ökad måluppfyllelse som slutmål – inom dessa teman har vi drivit flera projekt parallellt. Språksupporten har stått i centrum. Inom denna har utvecklingsarbetet främst bedrivits. (skriftlig)

Även om utvecklingsarbete varit mer fokuserat på senare år nämns också att det förekommit många parallella projekt.

Oklar uppföljning och utvärdering av insatser

Skolinspektionen gjorde en uppföljning vintern 2015, och då hade alla brister enligt dem avhjälpits, eller så hade huvudmannen påbörjat ett arbete som förväntades leda till att bristen avhjälpes. Skolinspektionen avslutade därmed tillsynen.

De insatser som i övrigt nämns ha utvärderats är bland annat Samverkan för bästa skola i form av olika rapporter till Skolverket och genom besök av Skolverket. Språksupporten har också utvärderats årligen av lärare och elever.

Det framförs oklarheter om hur de utvärderingar som gjorts används för att utveckla en insats vidare, men vad som framför allt blir synligt är att det är högst oklart om utvärderingar gjorts av alla de insatser som finns i tabell 2. Det är inte heller tydligt vad som anses vara en utvärdering. Utvärdering och en djupare analys av insatserna verkar inte varit så genomgående och synliga för deltagande lärare.

A3: Vi har haft utvärderingar men jag har inte uppfattat dem vara annat än av reflekterande art och påtagligt ovetenskapliga och aldrig mätbara. Jag är väl medveten om problematiken med vår praktik; att hitta mätbarhet då vi har att göra med individer. Dock tycks det mig märkligt att vi inte på ett mer påtagligt sätt försöker kvantifiera resultaten av vår verksamhet i syfte att balansera våra kvalitativa utsagor.

Ett gott exempel på en insats som faktiskt utvärderades gavs dock genom det försök som genomförts med att använda mentorstiden på ett alternativt sätt. Mentorstiden riktades då specifikt till elever med hög frånvaro. Elevhälsan och föräldrar involverades. Utvärderingsresultatet visar att de elever som hade en frånvaro på till exempel 40 procent numera kommer till lektioner.

A8: Ni har gjort så i din klass och jag har ju varit involverad. Där har jag sett, ni har verkligen fångat elever i den klassen och förbättrat tillsammans med elevhälsan. Eleven har förbättrat skolnärvaron. Det har funnits en samverkan mellan mentor, elev och vårdandhavare och elevhälsan.

Upplevda förändringar över tid på skol- och personalnivå

Även om det råder oklarheter kring huruvida uppföljningar och utvärderingar har gjorts kopplat till varje enskild insats i tabell 2, och hur dessa i så fall använts, så vittnar analys-teamet om upplevda förändringar över tid, exempelvis att:

- Skolan är lugnare nu i jämförelse med för fyra år sedan
- Vi-känslan på skolan har ökat
- Rutiner för resultatanalys har satt sig
- Skolutvecklingsarbetet var mer splittrat förr. Mer fokuserat/bredare projekt nu
- Man ser en långsam trend att fokusera mindre på utveckling av ämnesundervisningen. (Baseras på lärare med erfarenheter från slutet av 1990-talet, men även lärare med kortare erfarenhet. Till exempel, efter Matematiklyftet blev det mindre fokus på enskilda ämnen och didaktik.)
- Många fler lärare och mentorer vänder sig i dag till elevhälsan än tidigare.
- Man arbetar mer med olika processer.
- De allra flesta lärare har en godkänd digital kompetens. De använder de funktioner som finns i den digitala plattform som Grandalens kommuns skolor använder.

Fler förändringar framkom kring just **arbete med språkutveckling**.

A7: Övergripande så är personalen mer medveten om vad språkliga svårigheter innebär för elevers studier, de har också blivit mer medvetna om hur de kan arbeta för att nå fram till alla elever. Personalen har fått ett nytt sätt att tala om elevers lärande, ett nytt gemensamt språk. Mer fokus läggs vid språket, i all undervisning, (skriftlig).

Förutom en ökad kunskap hos lärare inom området lyftes också fram att en effekt av arbetet med språkutveckling är synlig i organisationen. Det finns en verksamhet utanför lektionstid i form av språkmottagning. Dessutom, har läs/skrivprojekt tvingat lärarna att se hur man skulle kunna samarbeta och mötas i arbetet med att hjälpa eleverna med deras språk. För de lärare och elever som är involverade upplevs detta ha lett till ett ökat engagemang. Arbetet har lett till lärarna arbetar med flera ämnesövergripande projekt.

Sammanfattningsvis uttrycks upplevelsen av förändringar över tid kring organisationen, personalgruppen och lärarkollegiet exempelvis på följande sätt:

A5: Men känslan är att det har blivit en bättre skola utifrån ett organisationsperspektiv. Så småningom kommer man kunna skörda detta i mer synliga förändringar, mätbara förändringar.

A1: Min känsla är att personalgruppen känner en större samhörighet i dag och därmed också större lojalitet.

A3: Men jag tror fullt och fast på att vi som kollektiv blivit mer medvetna om problem och har en större vilja att tillsammans diskutera dessa samt söka lösningar. (skriftlig)

Orsaker till att insatser inte lett till önskad förändring på elevnivå

De genomförda insatser som gjorts upplevs ha utvecklat verksamheten på olika sätt på skol- och personalnivå. På elevnivå har insatserna dock inte lett till önskade resultat. Under workshoparna arbetade analysteamet med en stödstruktur (se bilaga 2) över vilka faktorer som krävs för att ett utvecklingsarbete ska ge resultat och leda till förändring. De delar som krävs är: *förändringsmål; kompetens; motivation; organisatoriska ramar/resurser och handlingsplan*. Saknas något av dessa delar kan det leda till, i tur och ordning: förvirring; ångest; motstånd; frustration eller att man upplever att man är fast i ett ekorrhjul, där man springer på men inte kommer någon vart (jfr. Knosler, 1991). De insatser som till viss del analyserades utifrån denna stödstruktur var resultatanalyser, läsprogrammet, digitalisering, studier och elevhälsan. De områden som var mest framträdande i diskussionen var studier och språksupporten. Det som också framkom som ett problem var upplevelsen av att den totala mängden förändringsmål i verksamheten var för stor.

Läsprojektet/språkmottagningen

Förändringsmål kommunicerades ofta och tydligt under tiden läsprogrammet pågick, men inte lika mycket på senare tid, vilket hävdades kan leda till förvirring för nyanställda. Det rådde oklarheter vad som förväntades av deltagande lärare, och att man som lärare aktivt behövde bidra i utformningen.

Kompetens fanns till viss del bland personalen. Kursen vid Stockholms universitet gav lärarna en viss kompetens, och det formades ett gemensamt språk kring området. Kursen gav en förståelse för området och de praktiska verktyg som togs fram under kursen var kopplade till den enskilda lärarens undervisning. Inriktningen på kursen var kopplad till ämnesundervisningen. Detta skilde sig dock från inriktningen på läsprogrammet.

A9: En av del av oss behövde tänka till lite extra, hur man får det just till läs-stöttande strategier istället för att man som under kursen riktade in sig mer på vad man gör inom sitt ämne.

Första året som läsprogrammet ägde rum involverades lärare i alla ämnen. Men arbetet har inte varit helt lätt.

A9: I början hade vi problemet att vi försökte att krysta fram beröringspunkter mellan kurser för att så många ämnen skulle vara aktiva som möjligt. Detta fick till följd att det ändå var svensklärarna som fick den största bördan, och många ur de övriga ämnena inte kunde bidra på ett konstruktivt sätt (skriftligt).

Andra året var bara lärare inom svenska/svenska som andraspråk och samhällskunskap involverade. Arbetet har över tid utvecklats till att även innefatta ett skrivprojekt. De ämnen som är involverade i skrivprojektet är svenska/svenska som andraspråk, samhällskunskap, företagsekonomi och matematik.

Denna inriktning verkar också ha gällt för

språkmottagningen och det upplevdes svårt i början att hålla fokus på just det språkliga i arbetet.

A9: Många ämneslärare i andra ämnen än språkämnerna upplevde att elevernas primära intressen när de deltog var att få hjälp med ämneskunskaper. Med tiden har vi dock kunnat hitta en balans mellan språkutvecklande arbete och aktiviteter, samt övrigt stöd till elever enligt deras önskemål (skriftligt).

Motivationen brast till viss del för en del lärare och det fanns ett visst motstånd då det kunde upplevas som en extra arbetsuppgift. Det gällde särskilt det året då alla skulle delta i läsprogrammet. Motivationen kan också brista då lärare inte ser nyttan av ett gemensamt ämnesövergripande arbete där nya rutiner skapades.

A4: Men då utgår man från sig själv. Mitt arbete, det blir mer komplicerat för mig, det tar mer tid – fast målet är egentligen att underlätta kanske, men målet är kanske något annat. Att det ska fungera för flera.

Men, det kan finnas goda skäl till att inte se nyttan.

A3: Jag tror att många gånger, att enskild lärare känner väldigt intensiv och djupt behovet i just den kursen, dom eleverna, och vet att man måste arbeta med någonting specifikt.

Handlingsplanen för språksupporten upplevdes också ha brister.

A3: Att vi tenderar ha problem med att göra det väldigt konkret handlingsmässigt, vem gör vad när? Att vi ganska mycket diskuterar och pratar, vi har goda idéer. Hög motivation. Många som vill. Men när det kommer till själva utförandet då kan det bli lite oklart, att det blev inte riktigt som vi hade tänkt.

Studiero

Det uttrycktes tveksamheter kring om det fanns *förändringsmål* gällande trygghet och studiero. Speciellt uttrycktes osäkerhet om det fanns en gemensam syn. Förståelsen av vad studiero är kan variera mellan lärare, och mellan rektorer. Därför kan arbetet bli förvirrande, och det kan kännas diffust när man inte riktigt vet vad det är man strävar efter.

Även *kompetens* kan saknas i att utföra de insatser som valts, till exempel ordningsregler eller skriva incidentrapporter, vilket kan skapa ångest. Ett led i att skapa studiero var införandet av att lärare ska skriva incidentrapporter om det händer något avvikande i klassrummet som trots tillsägelser av elever inte går att få ordning på.

A4: Vi försöker med insatser, som ibland får en backlash liksom, som det här med incidentrapporterna som gick överstyr.

Antalet rapporter blev för många och det saknades en samsyn om vad man skulle anmäla.

De *organisatoriska ramarna och resurserna* kan skapa frustration då lärare till exempel önskar sig mindre klasser och fler grupper. Även kring *handlingsplan* brast det och man upplevde sig fast i ett ekorrhjul:

A7: När det gäller handlingsplan, så finns det många småinsatser men det är inte alltid den stora handlingsplanen kommuniceras eller blir tydlig. Då blir förvirring om vad som ska prioriteras och frustration för att det inte ger önskade resultat. Och många omstarter, och nya försök, och nya ordningsregler, och nya incidentsrapportsregler ger en känsla av ekorrhjul.

För många förändringsmål

Tabell 2 över innehållsområden och insatser synliggör att det, explicit eller implicit, finns många förändringsmål, vilket i sig kan vara ett problem.

A3: Sist hade vi en diskussion, holistiskt synsätt, om man tittar på ALLT. Nu får ni rätta mig om jag har fel, men att det finns en hel del förändringsmål i vår organisation. Och någonstans skapas det här en, jag vet inte, en konflikt. Vad ska man egentligen fokusera på? Det är väldigt mycket, och det är klart att det ÄR mycket idag. Nu talar jag ur ett lärarperspektiv. Det är ganska mycket att tänka på, och det hänger ihop. Men det kan bli lite mycket ibland. Man längtar efter färre förändringsmål, att verkligen fokusera.

Exempel på följer av detta är att det förekommer två insatser som nämns väldigt lite i analysteamets arbete. Det är dels insatsen tvåläraresystemet och dels undervisningens dimensioner.

A9: Jag tror att arbetet med 10 dimensioner kom i skymundan av alla andra saker som pågick samtidigt. På de sista träffarna var endast ett fåtal av de som från början deltog kvar, och deltagarna lyckades inte heller sprida arbetet i resten av arbetslagen. Det hade inte statusen av att ha förstelärarna eller skolledning med fullt ut från början (skriftligt).

Insatsen med undervisningsdimensioner bestod av att alla undervisande lärare, förutom förstelärarna, engagerades i ett arbete som fokuserade på att analysera vilka dimensioner i undervisningen som underlättar för elevers lärande.

A9: Alla lärare på skolan fick i uppgift att i sina mentorsgrupper arbeta tillsammans med eleverna med dessa dimensioner, och undersöka deras syn på dessa, för att kunna jämföra med personalens syn samt för att lyfta medvetenheten hos eleverna. Detta gjordes i ytterst få klasser (skriftligt).

SAMMANFATTNING OCH SLUTSATSER

De första nedslagen i historien har gjorts med hjälp av intervjuer av före detta verksamma i Grandalens kommun. I båda intervjuerna framträder ett problematiskt förhållande mellan personal och de elever som växer upp i Grandalens kommun och blir antagna till Bergs gymnasium. Att lärarna ”drömmer” om andra elever och tidigare förhållande när skolan var en högstatusskola är också något som kan skönjas i visionen om önskad framtida verksamhet som analys-teamet beskriver. Vårt intryck är att detta är något som ”sitter i väggarna” på Bergs gymnasium. Detta är problematiskt och kan leda till att de insatser/den undervisning som genomförs syftar till att omforma de elever som går på gymnasiet till någon sorts ”idealelever”, och att insatser/undervisning inte i tillräckligt hög utsträckning utgår ifrån och anpassas till de unika elevernas behov och möjligheter på Bergs gymnasium.

I en av intervjuerna framkommer också att det har saknats ett tydligt fokus på utveckling av undervisningens kvalitet från förvaltningens sida. Detta kan vi också konstatera med hjälp av listningen av de insatser som gjorts, och det som framkommer kring de insatser som hamnat i skymundan, till exempel undervisningens dimensioner och tvåläraresystemet. Att kollegialt utveckla ämnesundervisningen i varje enskilt ämne verkar ha prioriterats ner till förmån för till exempel ämnesövergripande projekt, och mer generella angreppssätt som språk- och kunskapsutveckling. Intressant är också att den ursprungliga idén med språkutvecklande arbetssätt i varje enskilt ämne ser ut att ha blivit omtolkad och ersatt av ämnesövergripande projekt i form av språkmottaning och läsprojekt. Dessa ämnesövergripande projekt kan tolkas som ”sär lösningar” som ska avlasta ordinarie undervisning så att den kan bedrivas på oförändrat sätt. Precis som i den framtida visionen så är undervisningen i sig inte i fokus.

Övergripande dominerar implementering som process för att genomföra förändrings-

arbete där begreppsdrivna interventioner är flest. De motiv till insatser som framkommer kommer ur såväl inspektioner och utredningar, som från personalgruppen själva. Upplevelsen av en röd tråd mellan insatser varierar mellan ”vanliga” lärare, lärare med utvecklingsuppdrag och skolledning. Vår slutsats är att det kan vara svårt att skapa och kommunicera en röd tråd då så många insatser gjorts under relativt kort tid. Det råder oklarheter om, och hur, uppföljningar och utvärderingar gjorts efter varje insats, samt hur dessa använts för fortsatt utveckling. Viktigt att lyfta fram är dock att det har skett förändringar de senaste fyra åren. Skolinspektionen har följt upp sin granskning och konstaterat att anmärkningarna har åtgärdats eller är på väg att åtgärdas. Analysteamet är också helt eniga om att tråden mellan insatser

är rödare nu än för 4–5 år sedan, och att skolan till exempel är mycket tryggare och lugnare i jämförelse med tidigare.

Problemet är dock att trots att diverse åtgärder har vidtagits och att skolledning och personal i vissa avseenden tycker sig uppleva positiva effekter av insatserna, så fortsätter elevernas resultat neråt. Den övergripande orsak som lyfts fram, och som vi också kan konstatera, är att mängden av insatser medför (alltför) många implicita eller explicita förändringsmål. Detta leder till svårigheter att prioritera och fokusera. De orsaker som analysteamet lyfter fram kring utvecklingsområdena språkutveckling och studiero pekar på brister i relation till de flesta delar som krävs i form av förändringsmål; kompetens; motivation; organisatoriska ramar/resurser och handlingsplan.

NULÄGET – MÖTESSTRUKTUR, STYRKOR, PROBLEM OCH PRIORITERINGAR

Det är dags att vända blicken till nutiden på Bergs gymnasium. Hur ser mötesstrukturen ut på skolan? Vilka styrkor upplever personalen med Bergs gymnasium? Vilka utvecklingsområde finns våren 2019 och hur vill man prioritera dessa? Svaren på frågorna kommer att ges i detta avslutande avsnitt av de yrkesverksammas perspektiv på verksamheten. Dessutom avrundas avsnittet med att läsaren får ta del av analysteamets arbete då de tar sig en titt av de prioriterade utvecklingsområdena – studiero. Teamet arbetade med att formulera förändringsmål, vilket är en del av vad som krävs för att planera upp ett förändringsarbete. Det var just förändringsmål som också upplevts ha saknats i tidigare insatser för studiero.

Vi vill understryka att det som återges i följande avsnitt är en datanära (otolkad) bild av nuläget utifrån vad som framkommit genom arbetet med analysteamet. Avsnittet avslutas med våra sammanfattande slutsatser.

MÖTEN FÖR PERSONALEN

Vikten av att personal har möjlighet att mötas och samarbeta lyfts ofta upp i forskningsstudier. På Bergs gymnasium finns olika möten för olika personalgrupper och verksamheter. Det finns möten som genomförs varje vecka, varannan vecka, en till två gånger i månaden, och därutöver andra möten som hålls mer oregelbundet eller vid behov. De flesta möten leds av skolledningen – antingen rektor eller enhetschefen. Formen för de flesta möten består av att följa en dagordning och skriva minnesanteckningar. Innehållet i dagordningen kan handla om information, förslag, planering, diskussion, beredningsärenden och beslut.

Varje vecka sker ledningsmöte och utvidgat ledningsmöte (ULM). Förstelärargruppen har möte och gruppen med handledare av gymnasiearbeten möts. Elevhälsoteamet möts två gånger varje vecka. Alla dessa möten leds av rektorn. Mentorerna leder mentorsplanerings-

möten. Ungefär varannan vecka träffas ämneslag som leds av förstelärare.

APT genomförs cirka en gång i månaden och leds av enhetschefen, som också leder programråd och A-samverkan. I A-samverkan, som sker ca en gång per månad, möts skolledning, arbetslagsledare och fackliga representanter. Fackliga möten genomförs ett par gånger per termin med medlemmarna från de två lärarfacken.

Kompetensutvecklingsdagar (KU), interna eller kommungemensamma, sker ett par gånger per termin. Elevhälsan besöker arbetslagen cirka två gånger varje termin. Klasskonferenser genomförs en gång per termin. Rektor genomför medarbetar- och lönesamtal, och föräldramöten genomförs för årskurs 1. Möten som sker mer sällan, mer oregelbundet eller vid behov är mikrokonferenser som sker i arbetslagen, möten kring skolutvecklingsprojekt och möten kring språksupporten.

SKOLANS STYRKOR

Analysteamet fick vid en av workshoparna lista individuellt vilka de uppfattar som Bergs gymnasiums styrkor.

De beskriver då att det är en styrka att Bergs gymnasium är en mångkulturell skola där eleverna har olika bakgrunder. Eleverna beskrivs som oftast glada, välvilliga och omtänksamma, och som att de oftast verkligen vill. Därtill beskrivs eleverna som artiga, trevliga, positiva och oftast snälla. Många elever vill hjälpa sina kamrater och elevgrupperna har ofta god klassammanhållning. Alla känner alla. Eleverna är väldigt måna om lärarna. Det uppfattas av lärarna som bra att inte föräldrarna är ”krävande” (elitistiska). En styrka är också att det finns idrottselever på Bergs gymnasium, eftersom dessa ofta är motiverade, har en annan bakgrund och är mer studievana än majoriteten av eleverna.

Lärarkåren anses vara en av Bergs gymnasiums styrkor. Alla lärare är legitimerade med olika bakgrunder och blandad kompetens. Bergs gymnasium har lärare med vilja till att

göra ansträngningar för elevernas bästa. Det finns, menar han, ofta en vilja hos lärare att reflektera kring undervisningen, och en vilja till förändring. Lärarna är förändringsbenägna när de tror på något. Som lärare har man fria händer att bygga upp lektionerna som man vill. Även om det inte finns resurser, så finns det vilja att göra anpassningar/insatser. Lärare drar igång olika projekt med externa aktörer.

De flesta kollegor anses vara lätta att samarbeta med, och vissa är givmilda med material och tankar. En relativt god samarbetskultur råder och det finns en vilja till samsyn. Samarbetet i flera lärar- och ämneslag och med elevhälsan beskrivs som bra. Team- och lagkänsla råder bland kollegor, och det känns okej att prata om allt. Det finns en omtänksamhet, värme, arbetsglädje och lojalitet. Kollegorna är bra och det råder trevlig och avslappnad stämning. Miljön är familjär och skolan känns som ett andra hem. Nya kollegor ger nya perspektiv. Det finns stöttning på samtliga nivåer, såsom kollegor, kurator eller rektor och elevhälso-teamet. Personalomsättningen är låg.

Miljön anses också vara en av gymnasiet styrkor. Skolan är belägen i en anrik byggnad, och det finns en stolthet över dess långa historia. Bra arbetsrum och stora utrymmen. Man har en närhet till allt och alla i lokalerna. Bra matsal med god mat och en bra kaffeautomat. Närhet till parkering och en stor idrottshall. Skolan ligger centralt i Grandalen och det är nära till mycket. I Grandalen ligger ett par riktigt stora företag som potentiellt är elevernas framtida arbetsgivare, och det är också nära till en ännu större stad.

En styrka som särskilt beskrivs är att det finns bra övrig personal, särskilt när det gäller administration och i receptionen. Det finns en aktiv och duktig datatekniker och det är lätt att få hjälp. Det finns ett stort och väl sorterat bibliotek och en delaktig bibliotekarie.

Elevhälsan framhålls också som en av gymnasiet styrkor. Elevhälsoteamet är väl fungerande och aktivt med ”öppna dörrar”. En styrka

är det förebyggande och hälsofrämjande arbete som bedrivs. Det finns samverkan med externa organisationer. Studie- och yrkesvägledaren, kurator och skolsköterska är heltidsanställda.

Skolledningen beskrivs också som en av gymnasiets styrkor. Man anser sig ha en mycket bra och tydlig rektor som lyssnar, och därtill en bra och resonabel enhetschef. Skolan arbetar ständigt med förbättring och uppfattas ha en tydlig organisation med rektor, enhetschef och lärare.

PROBLEMMRÅDE OCH PRIORITERING

Varför går det inte bättre för våra elever? Det var den övergripande fråga analysteamet arbetade med. De problemområden som analysteamets tog fram går att sammanfatta i följande två övergripande delar; dels organisation, skolan och lärarnas arbete, och dels eleven, gruppen av elever, hemmet och det omgivande samhället.

I tabellen på nästa sida lisats de orsaker man ser till att det inte går bättre än det gör för eleverna:

Den orsak till elevresultaten som nämndes flest gånger av analysteamet var för *stora klasser*. När det gäller prioritering av att arbeta med dessa olika problemområden var det *elevernas motivation* som lyftes fram mest.

Totalt framträdde 13 områden som alla prioriterades bland de tre viktigaste.

På organisationsnivå prioriterades:

- Ansvarskulturen på skolan
- Klasstorlek
- Specialpedagog
- Det stora antalet uppdrag för lärare
- Överlämningar mellan grundskola och gymnasieskola
- Elevinflytande

På elevnivå prioriterades:

- Motivation
- Låga mål
- Närvaro och sen ankomst

- Elevernas studieteknik
- Bristande kunskaper
- Eleverna känner sig chanslösa
- Ämnena blir väldigt svåra i gymnasiet.

På lärarnivå prioriterades:

- Relationen mellan lärare och elev
- Ledarskap för bättre studiero
- Ökad tydlighet
- Individanpassning

FÖRÄNDRINGSMÅL – BÄTTRE STUDIERO

Ett prioriterat område som som löper som en röd tråd genom de yrkesverksammas perspektiv på verksamheten är bristen på studiero och problemet med att få de insatser man valt att göra att fungera. Den sista workshopen ägnades bland annat åt att fokusera på att formulera förändringsmål som går att följa upp och utvärdera när det gäller studiero. Förändringsmål kan ses som verktyg för att för att nå den vision som analysteamet skissade fram kring ett framtida Bergs gymnasium och som inledde denna resultatredovisning av de yrkesverksammas perspektiv på sin skola.

Att formulera förändringsmål är svårt, och ett nödvändigt steg på vägen är att verkligen formulera VAD som ska förändras och vad en sådan förändring innebär. Vad innebär studiero? Vad kan anses vara kännetecknen på att studiero råder?

I diskussionen framkom två övergripande synsätt på vad studiero innebär. Det som också blev tydligt när analysteamet skulle formulera mål var att de även presenterade förslag till åtgärder för att nå de mål som beskrevs eller kännetecknen på att studiero råder. Det var helt enkelt svårt för analysteamet att begränsa sig till att formulera *enbart mål*, med andra ord det man vill åstadkomma.

I. Studiero som arbetsro. Det konstaterades att ordet ”studiero” inte finns med i SAOL. Däremot finns arbetsro med, och beskrivs som ”lugn miljö kring verksamheten”. Enligt

analysteamet innebär studiero då att elever kan höra sina egna tankar, och lärare inte behöver skämmas om någon kommer på besök i klassrummet. När det råder studiero kan läraren bedriva undervisning.

ro för en person kanske är raka motsatsen för en annan. Studiero kan bland annat vara att man som lärare kan bedriva undervisning där samtliga elever lyssnar aktivt, och för att sedan arbeta enskilt eller i grupp med givna ämnet.

A1: Sen diskuterade vi också vad studiero är för något. Det är subjektivt, vad som är studie-

Denna inriktning konkretiserades med mätbara kännetecken eller kriterier som till exempel

Tabell 3: Orsaker till varför det inte går bättre för eleverna.

Organisation/skola/lärarens arbete	Eleven/gruppen/hemmet/samhället
<ul style="list-style-type: none"> • För stora klasser • För lite elevinflytande • Avsaknad av speciallärare/pedagog • Dålig/ingen överlämning från grundskolan • Inga extra resurser som kompenserar socioekonomi • Ansvarskultur – vems är ansvaret? • Kompetens om kontexten i Grandalen • För många uppdrag för lärare • För lite tid för reflektion för lärare • Ineffektiva ämnes- och arbetslag • Lärare – otydliga? • Lärare – bristande ledarskap • För höga krav/förväntningar på eleverna • Förväntningarna är låga och anpassade till majoriteten • Det saknas utmaningar för duktiga elever • Låg individanpassning • Relationerna till eleverna (normer, värden) • Alltför omfattande examinationer • Lärare lyckas inte få eleverna att förstå instruktionerna • Lärare och elever har olika syn på stöttning • Jämför lärare elever omedvetet med andra elevgrupper? Blir bedömningen rätt? • Svårt att undervisa på grundskolenivå 	<ul style="list-style-type: none"> • Bristande studieteknik • Studieovana • Motstånd mot läxor • Fuskar, skriver av, tar genvägar, det blir inga ordentliga konsekvenser • Bristande språkkunskaper • Ovana läsare • Förstår inte tillräckligt för att klara stoffet • Dålig självbild, osäkerhet • Dåliga erfarenheter som förstärks av nya misslyckanden • Elever är på "fel" plats/program • Många "kryss" (=F-varningar) delas ut, vilket upplevs som motgång av eleverna, vilket i sin tur får dem att tappa sugen • Eleverna känner sig chanslösa • Låg motivation • Bristande kunskaper • Bristande förkunskaper • Låga mål • Ingen lagkänsla • Otåliga • En utbredd uppfattning att "det kommer att ordna sig" • Bristande respekt • Bristande närvaro. • Sena ankomster • För stort glapp mellan grundskola och gymnasium • För lång tid att knäcka koden • Det går för fort fram, det är svårt att hinna med • Ämnena blir för svåra på gymnasiet • Stor ovana vid att arbeta med "rika problem" (i matematik) • Eleverna förstår inte lärarnas förväntningar • Stora grupper av omotiverade elever, skapar gruppträck som drar åt fel håll • Fokus riktas mot annat än skolarbetet: mobiler, kortspel • Det är skamlig att plugga • Saknas studiekultur på skolan • Många olika kunskapsnivåer hos eleverna • Föräldrarna kan inte hjälpa sina barn med läxor • Föräldrarnas språk är otillräckligt • Föräldrarna har annorlunda skolerfarenheter som referensram • Eleverna är "rädda" för sina föräldrar • Eleverna har två skilda identiteter • Eleverna utnyttjar ibland det svenska skolsystemet mot sina föräldrar som saknar kunskap om systemet och kraven • Krav hemifrån kontra krav i skolan – olika krav • Samhällsstrukturerna i Grandalens kommun

färre incidentrapporter, ingen nedskräpning av lokalerna, eleverna kommer i tid till lektionen och eleverna arbetar kvar i klassrummen efter lektionens slut.

2. Studiero som elevens ansvar för sitt lärande. Det andra synsättet på studiero togs sin utgångspunkt i elevernas beteende. Ett förändringmål formulerades:

A1: Efter en termin tar eleven ansvar för sitt lärande.

Kännetecken eller kriterier för detta mål konkretiserades:

- Eleverna har koll på provkalendern
- Det förekommer inga sena ankomster
- Det finns ingen ogiltig frånvaro
- Alla har material med sig
- Eleverna söker aktivt stöd vid behov
- Eleverna tar igen det som har missats vid frånvaro
- Eleverna respekterar deadlines
- Eleverna har god studieteknik
- Eleverna har bra attityd till klasskamrater och personal

I vilken mån det går att följa upp dessa kännetecken diskuterades. Till exempel, när det gäller tecknet ”koll på provkalender” lyftes det att lärare, organisation och ledning behöver se till att det finns en provkalender med bestämda datum som inte flyttas på. Mentorsträffar kunde därefter användas för att följa upp detta kännetecken:

A1: Sen kan man kolla att de känner till provkalendern, det kan göras på mentors-träffar. Det första man gör kan vara, hur ser er provkalendern ut, utan att ens visa den. Sen får de först säga själva, sen kan man kontrollera att det stämmer.

Hur kan vi nå vår vision kring studiero? Hur kan vi nå våra kriterier på studiero? Det framkom två övergripande angreppssätt:

A1: Det jag tänkte på, det fanns ju lite skillnader när det gäller sena ankomster. Det diskuterade vi, och vi var lite mer ”lås dörr – kör”. Medans ni var mer lite dialog. Det är väl där man lite står. Den ena inriktningen av åtgärderna handlade om gemensamma regler som kommuniceras till elever och vårdnadshavare vid ett individuellt välkomstsamtal vid gymnasiestarten. Gemensamma regler som togs upp var att alla lärare använder inlämningsmappar för uppgifter som stängs vid en viss tidpunkt, att det finns en provkalender vars datum hålls och gemensamma rutiner för hur elever tar igen om man missat, och att man använder sig av låsta dörrar efter lektionsstart efter överenskommelse med eleverna. Den andra inriktningen handlade om att göra eleverna delaktiga i utformning av ordningsregler, och att engagera eleverna i arbete med olika typer av frågor som handlar till exempel om sena ankomster till lektion.

A2: Inte bara vi ska som ska hitta lösningarna utan att för, om man låter eleverna vara med i det arbetet så ja, det blir bättre relationer och de känner sig kanske mer delaktiga och lättare att följa de reglerna man sätter upp.

I trivselenkäter som Elevhälsan har gjort med alla elever och djupintervjuer som gjorts med elever med hög frånvaro framkom också många bra idéer från eleverna själva. Olika typerna inom kollegiet summerades:

A3: Vi i Sverige i alla fall, det är säkert så i många andra länder, vi är väldigt där och, skvalpar mellan de två ytterlägena – antingen genom mer tydlighet, stängd dörr, kom i tid eller dialog. Skolinspektionen har gått ut och frågat en massa rektorer i vilken omfattning de använde sig av de disciplinära åtgärder som skollagen anger att vi får använda – då var det ju flertalet, i alla fall majoriteten som använde sig av dialog. Sen framgick det inte i den rapporten vilket som var mer framgångsrikt. Men

det känns som det är inte enbart en fråga för Bergs gymnasium utan hela skol-Sverige famlar i den frågan. Det ropas från visst politiskt håll på tydligare och ännu mer regler, och andra inte. Det är inte en fråga som vi äger själva det här. Vi är naturligtvis av lite olika uppfattningar i kollegiet också, det är därför det ser lite olika ut helt enkelt.

SAMMANFATTNING OCH SLUTSATSER

Det förekommer väldigt många regelbundna möten mellan personalen, och de flesta leds av skolledningen. De flesta mötena verkar handla om driften av verksamheten, där strukturen utgörs av dagordning och minnesanteckningar. Att kontinuerligt reservera viss mötestid till att kollegialt utveckla undervisningen i varje ämne, till exempel med hjälp av olika samtalsmodeller, verkar inte förekomma.

De styrkor som lyfts fram handlar om mångkultur, eleverna, lärarkollegiet, övrig personal, elevhälsan, den fysiska miljön och skolledningen. Styrkorna beskrivs i hög utsträckning utifrån personkategori eller roll på

skolan och inte i form av själva verksamheten. Undervisningens kvalitet anges inte bland styrkorna. Elevernas styrkor beskrivs främst utifrån deras beteende, inte vilka kunskaper eller erfarenheter de har eller utvecklar.

När analysteamet listat problemområden kan vi konstatera att klart flest problem härleds till eleverna (tabell 3). Bland de problemområden som anges i kategorin skolan/organisation och lärares arbete är det få som handlar om undervisningens planering, genomförande och uppföljning.

När analysteamet ger sig i kast med att försöka formulera förändringsmål kring studiero framkommer det att det finns två huvudsakliga tolkningar av vad studiero är och hur man ska nå respektive betydelse av studiero. I tolkningen där man ser studiero som elevernas ansvar för sitt lärande blir kriterierna för studiero enbart formulerade i termer av olika beteenden som eleven uppvisar. Oavsett vilken tolkning av studiero som valdes var det ingen som kopplade betydelsen av god undervisning till uppnåendet av studiero.

TVÅ TEMAN: ÖNSKAR ANDRA ELEVER OCH OSYNLIG UNDERVISNING

Det finns två teman som skär tvärs igenom både framtid, dåtid och nutid. För det första, en benägenhet att förlägga de flesta av problemen som skolan har till eleverna, och till och med till att delvis önska sig andra elever. Det andra är att undervisningens utformning inte nämns som en del i önskad framtida verksamhet, som föremål för utvecklingsinsatser, bland mötesstrukturen, som en styrka eller som ett prioriterat problemområde. Undervisningen förblir i hög grad osynlig.

Den data som samlats in från analysteamets arbete, både transkriberade samtal och inskickade reflektioner från deltagare resulterade

i 80 sidor text. En ordfrekvensanalys (av ord med fler än fyra bokstäver) visar att de mest förekommande orden är: inte (327), elever (241), lärare (141) och skolan (135). Detta kan jämföras med ord som man skulle kunna förvänta sig en hög förekomst av: undervisning (36), ämnesundervisning (6), relationer (8), betyg (4), bedömning (7), kunskaper (13), lärande (33), delaktig (7) och elevinflytande (4). Eleven i bestämdform singularis förekom 20 gånger i jämförelse med 241 i elever/na i pluralis.

ELEVERNAS PERSPEKTIV

Även om analysteamet var en viktig källa för oss var vi angelägna om att även inkludera elevperspektivet i en analys av det här slaget. Det har traditionellt varit sällsynt att tillfråga elever när frågor om förändringar i skola och undervisning står på agendan, både inom forskning, på policynivå och i konkret skolpraktik. Cook-Sather (2002), som tar sin utgångspunkt i amerikansk kontext, beskriver detta på ett träffande sätt:

Så länge det har funnits formell utbildning i USA, har såväl utbildningssystemet i sig som alla de reformer och förändringar som föreslagits och genomförts tagit sin utgångspunkt i vuxnas föreställningar om hur utbildning ska förstås och hur undervisning ska praktiseras. Något är grundläggande gålet när man bygger ett helt system utan att vid något enda tillfälle konsultera dem som systemet är utformat för att tjäna. (s. 3, vår översättning)

Auktoriserandet av elevperspektivet innebär att vi betraktar eleverna som experter på att vara mottagare av undervisning. De elever vars insikter och åsikter ligger till grund för den här delen av analysen har tillbringat det senaste decenniet i olika klassrum. De har tidigare erfarenheter att spegla sina nuvarande erfarenheter mot, och kan därmed göra viktiga jämförelser. Vi betraktar dem som några som vet mycket, och som några vars röster måste få träda fram och höras när man ska arbeta för bättre undervisning på Bergs gymnasium. Det är trots allt de som upplever undervisningen och den övriga skolsituationen här och nu. De iakttar, tänker och känner. De vet saker; om att lära eller inte lära, om att vilja eller inte vilja,

om att känna sig trygg eller otrygg, om att känna sig välkommen eller ovälkommen, om att inte alltid passa in, om hur det känns när allt går lätt eller när det är övermäktigt svårt, och om hur det är att känna stress och press.

Det är lika viktigt att beakta deras perspektiv som perspektiven hos skolledare, lärare, och elevhälsan. Den som läser det resultat som följer nedan skulle kunna invända mot elevernas utsagor av en rad olika anledningar. Man skulle kunna hävda att eleverna ger en skev bild av situationen, att de inte förstår sitt eget bästa, eller att de inte förstår de ramar som skolans professioner arbetar inom och som formar deras undervisningshandlingar. Potentiellt kan det naturligtvis ligga en del i sådana eventuella invändningar, men det förftar på intet sätt viktigheten i det eleverna berättar. De berättar hur de *upplever* och *erfar* skolsituationen, och även om inte upplevelser är detsamma som en objektiv sanning, så är det just upplevelserna som hamnar ”i vägen” för deras lust att närvara och lära vid Bergs gymnasium.

Resultatdelen redovisas utifrån olika teman, där utdrag ur elevintervjuerna används för att exemplifiera. De olika temana tangerar på flera sätt varandra. I anslutning till utdragen finns en kort analys/reflektion.

Namnen på de intervjuade eleverna har ersatts med beteckningar. Eleverna betecknas med **E** följt av en siffra. **I** står för intervjuaren.

TEMA 1: SKILLNADEN MELLAN GRUNDSKOLAN OCH GYMNASIET

Som nämnts i inledningen genomfördes intervjuerna i maj 2019, när eleverna hade gått nästan ett läsår på Bergs gymnasium. Vi hade förberett en intervjuguide (se bilaga 3) med frågor/frågeområden som vi ville täcka, men redan när första frågan ställdes kom eleverna in på mycket av det som övriga frågor adresserade. Följdfrågor och förtydligande frågor ställdes fortlöpande. Samtliga intervjuer inleddes med en öppen fråga som löd ungefärligen ”Ni har gått här i nästan ett år, hur har det året varit”? Elevernas resonemang utifrån denna fråga har i alla intervjuer handlat om hur stor skillnad det har varit att börja på gymnasiet jämfört med att gå i grundskolan. De stora skillnaderna kan sammanfattas i tre särskilt framträdande punkter:

- Eleverna förväntas ta stort eget ansvar från början
- Lärarna bryr sig inte lika mycket om eleverna och skapar inte relationer till eleverna på samma sätt som på grundskolan
- Arbetsbelastningen i termer av prov och inlämningsuppgifter är mycket stor

Tecken på alla tre återfinns i de intervjuutdrag som följer:

I: Hur har det första året på Bergs gymnasium varit?

E1: Bra. Roligt. Det händer saker hela tiden.

I: Hur har det varit jämfört med grundskolan?

E1: Det är skillnad. Alltså, man måste ta mer eget ansvar. Lärarna har typ inte lika mycket koll som i grundskolan känns det som.

E2: Alltså, allt handlar ju om eget ansvar här. Lärarna bryr sig inte lika mycket.

I: Mm. Är det bra eller dåligt eller både och?

E3: Det är både och. Alltså, man ska ju kunna ta eget ansvar vid den här åldern. Men man måste jaga dem, de jagar inte oss. *(Intervju 2)*

I: Ni har gått här i nästan ett år nu. Hur har det varit att börja på Bergs gymnasium och gå det första året?

E1: Det har varit kul.

E2: Annorlunda.

I: Om man tänker på gymnasiet jämfört med grundskolan, hur upplever ni det? Är det skillnad?

E4: Det är stor skillnad. Det är väldigt mycket mer att göra. Mycket mer ansvar. Men jag tycker också att lärarna hade mer medkänsla i grundskolan. Här är det mer att lärarna ger ut det som behövs, och sedan ska du lämna in... och så har man liksom ingen relation till sin lärare... och det gör det mycket svårare att ta sig igenom skolan. *(Intervju 3)*

I: Hur har det varit att gå första året på Bergs gymnasium?

E1: Alltså, det tog tid att vänja sig, just vid att byta skola och så. Det är en annan nivå att gå gymnasiet. Men det har gått relativt bra.

E4: Det har varit ganska spännande också, att börja en ny skola.... Att kunna veta hur man kan ta ansvar för sina studier. Men samtidigt, alltså, vi kommer ju från grundskolan och alla är inte likna mogna för att ta eget ansvar.

E2: Exakt. Vissa tar det på mer allvar än andra.

I: Är det stor skillnad mellan grundskolan och gymnasiet tycker ni?

E2: Ja, mer än vad man trodde. De kräver mer.

E3: Och man måste kunna ta ansvar själv mer. Det gjorde man ju på grundskolan också, men här är det på en helt annan nivå.

E3: Det är mer ansvar på gymnasiet eftersom man nästan är vuxen.

E4: På grundskolan kunde lärarna säga ”Du måste göra det här och det här och det här för att få godkänt”. Här är det ditt eget ansvar att se det.

E2: Första månaderna var det helt kaos, för vi trodde ju att lärarna skulle tala om vad vi hade

missat och behövde ta igen... men det var inte så. (Intervju 4)

Som nämndes i inledningen uppvisar elev-utsagorna vid intervjuerna på Bergs gymnasium i flera avseenden stora likheter med en annan nyligen genomförd intervjustudie med drygt 100 elever i årkurs nio samt årskurs 1 och 2 på gymnasiet (studien benämns här *Studie X*). I detta tema finns sådana likheter. I *Studie X* generellt fanns i stort sett ingen skillnad mellan årskurs nio-elevernans och gymnasieelevernans beskrivningar av vad som kännetecknar riktigt bra undervisning och riktigt duktiga lärare. Samma aspekter lyftes fram i alla intervjuer. Den enda skillnad som egentligen framgick mellan skolformerna var att eleverna på gymnasiet ofta förefaller få höra att gymnasiet är en frivillig skolform, att de på grund av det måste ta ett betydligt större eget ansvar, och ibland också att de ”får skylla sig själva” om de inte lär sig eller tar vara på tiden.

I teorin är gymnasieskolan visserligen en frivillig skolform. Vi vet dock att det i prak-

tiken är svårt – för att inte säga näst intill omöjligt – att komma vidare i livet utan genomgången gymnasieskola. Vi kan också konstatera att det är rimligt att förvänta sig att man i takt med stigande ålder och mognad bör utveckla ett större eget ansvarstagande för sina studier. Det som signaleras både i *Studie X* och i intervjuerna på Bergs gymnasium är dock att argumenten om att gymnasieskolan är frivillig och om att eleverna är gamla nog att ta eget ansvar delvis tycks användas som en förevändning för att inte behöva rikta blicken mot att elevers tillkortakommanden kan bero på brister i undervisningen. Det faktum att eleverna får höra att de får ”skylla sig själva om de inte lär sig” eller att ”allt är upp till dem” är illavarslande på så vis att det signalerar att det är eleverna som ska anpassa sig till lärarens leverans av undervisning, oavsett hur den leveransen ser ut. Lite längre fram kommer vi att återkomma till att undervisningen i flera fall upplevs som bristfällig. Då är det synnerligen problematiskt att lägga allt ansvar för dåliga elevresultat enbart på eleverna.

TEMA 2: UNDERVISNINGENS UTFORMNING

En problematisk bild av undervisningens utformning framträder i materialet. Eleverna berättar om undervisning som i egentlig mening inte kan betraktas som undervisning, och om undervisning som förefaller ta sin utgångspunkt i lärarens uppfattning om hur undervisning ska levereras snarare än i den aktuella elevgruppen.

Flertalet utdrag i intervjumaterialet tyder på att eleverna erfar att de inte får den undervisning de behöver (eller till och med har rätt att få) för att utveckla kunskaper. En antydning om det finns i ett av citaten ovan, där en elev säger ”Här är det mer att lärarna ger ut det som behövs, och sedan ska du lämna in”. Flera exempel finns i materialet på att ”undervisningsprocessen” till viss del består i att eleverna

får mål och material presenterade för sig i inledningen av ett arbetsområde och att de sedan förväntas sköta sitt lärande till stor del på egen hand och under eget ansvar. På slutet ska de – genom ett prov eller en inlämningsuppgift – visa vilken kunskap de har tillägnat sig:

E4: För mig var det mer i början jag fick dåliga betyg, allt var nytt och jag visste inte hur systemet fungerade. Det är stor skillnad från grundskolan.

E3: Man gick in här med inställningen att det skulle bli bra, men det blev så annorlunda. Alltså, lärarna gav oss bara papper, ”det här ska ni göra”, de går inte igenom något, det är vårt eget ansvar säger de. I grundskolan gick

de ju igenom med PowerPoint och man fick anteckna och så. (Intervju 1)

E1: Vi har (ämne 1 anges), och där har vi en kurs som löper över hela terminen. Och på hela den tiden har vi haft EN genomgång. EN. I stället fick vi en bok och ett papper med frågor i början, och så sa hen att i slutet ska vi ha prov på det här. När jag sedan skrev själva provet fick jag B. Men jag kan säga, jag lärde mig INGENTING av undervisningen, jag fick lära mig allt själv. Vi hade bara undervisning EN gång. När jag sedan ska plugga på högskolan, så kommer jag ju att sitta där som ett fån, för vi har inte haft någon undervisning. (Intervju 1)

E2: Den enda lektionen på terminen som vi hade i (ämne 1 anges), den var så här: Hen hade skrivit mer än två sidor text på datorn. Och sedan läste hen upp en mening i taget för oss, och så fick vi skriva den för hand. Så vi satt där en hel lektion och skrev av hens långa text som hen hade skrivit på datorn. Och efter den lektionen har jag aldrig hört hen nämna det innehållet någon mer gång. Vi bara skrev. Och vi förstod inte vad vi skrev, det var en extremt hög nivå av (ämne 1 anges). Vi var inte delaktiga alls i vad hen försökte förmedla. Och det är ju det, vi är liksom inte delaktiga på något sätt. (Intervju 3)

E4: Och det är ett prov i (ämne 2 anges) inlagt utan att vi har gått igenom något av det på lektionerna.

E2: Nej, hen har inte haft genomgångar eller något, hen har bara lagt in provet.

E1: Sen... många lärare på den här skolan, jag tror att de är här bara för att de har varit i det här yrket en lång tid. Vi har en lärare... alltså, hen... alltså, jag förstår inte hur hen kan få vara lärare. Hen kan ha en genomgång och efter EN vecka ger hen oss prov. Alltså, det är helt ologiskt, vi HINNER inte lära oss något.

E2: Ja, exakt, man får bara försöka memorera så gott man kan, men sedan glömmar man direkt

för man har ju inte förstått det egentligen.

I: Alltså, är det lite för lite UNDERVISNING menar ni?

E1: Ja, det är bara undervisning då och då.

E4: Vi har ett prov på (ett arbetsområde i ämne 2 anges) nästa vecka, och vi har inte haft en enda lektion där vi har lärt oss något. Vi har inte haft EN enda lektion där vi har pratat om (ett arbetsområde i ämne 2 anges).

E3: Jag vet, och jag sa till hen "Hur kan vi ha prov när vi inte har haft en enda lektion?", och då sa hen "Men vi ska ha en lektion innan"... Va?? Hela det arbetsområdet på EN lektion?? I vår klass? (Intervju 1)

Eleverna beskriver också hur de missar viktig undervisning på grund av att lektioner ställs in av olika anledningar:

E2: Alltså, den här perioden, vi har inga lektioner, det är bara prov. Som idag, vissa elever har prov, och vi som inte har det, vi får gå hem. De undervisar inte oss, för att vissa elever har prov.

E3: Eller så ska lärarna rätta prov eller göra något annat, och då har vi inte heller lektion på grund av det. (Intervju 3)

E3: Vi var förresten utan lektioner i (ämne 2 och 3 anges) i över en månad, för vi hade ingen lärare. Det är MYCKET tid att missa. Och det är ämnen som hela vår linje går ut på. Jag valde *x-programmet* för att jag är intresserad, jag VILL studera just de ämnena. Och vi får inte ens lektioner, vi har en massa håltimmar. Och det är klart att det påverkar. Och visst, det kan vara vårt fel också, vi har haft en vikarie som inte klarade av oss. Och det är synd att det ska behöva vara så, men, jag menar, något är ju fel. (Intervju 3)

Baserat på analysen av elevernas berättelser framtonar därtill bilden av att undervisningen i flera ämnen/hos flera lärare "levereras" så som lärarna anser att den ska levereras, snarare

än utifrån behoven hos de elever som finns i klassen. Eleverna uppfattar att undervisningen i flera klassrum inte bidrar till att de lär sig och utvecklas, eftersom den inte möter dem där de är och hjälper dem att utvecklas från den nivån. De upplever inte att de görs delaktiga eller att de blir lyssnade på:

E2: Alltså, jag tycker att eleverna ska få vara med och bestämma mer. De lägger ju upp lektioner så som DOM vill, så som DOM tror att eleverna lär sig. Men det är ju inte alltid så. De frågar inte oss, de bara gör ett upplägg. Som i (*ämne 4 anges*)... man ska ju ha både muntligt och skriftligt och att kunna lyssna och förstå... men vi har BARA skrivuppgifter. Och man fattar inte, för de går inte igenom grunder och sånt. Så det är klart att man hamnar efter. (*Intervju 2*)

E3: Ja, och vet ni... det är ju så att vi går *x-linjen*... och under flera år har lärarna tyckt att de som kommer till den linjen är dåliga på (*ämne 5 anges*). De förväntar sig att eleverna på *x-programmet* är mindre bra på (*ämne 5 anges*). Det säger lärarna själva. Vår lärare i (*ämne 5 anges*) har sagt till oss att "ni är en typisk *x-programs*-klass, de är ökända". Och jag tycker inte att man ska säga så. Även om det har varit så tidigare så kan ju hen som lärare verkligen ändra på det då, och hitta på andra sätt att lära ut. För det borde ju inte heller vara möjligt när vi är 30 personer i klassen, att det bara är TVÅ av oss som klarar ett prov. Och det är kanske totalt sju som har betyg i (*ämne 5 anges*). I EN KLASS MED 30 PERSONER! Det är omöjligt! Alltså i min värld, det är OMÖJLIGT! För vi kan faktiskt alla lära oss, vi är ju inte hjärndöda. Så jag tycker verkligen att lärarna borde satsa mer på eleverna. Och detsamma gäller för eleverna... men det blir faktiskt så att när eleverna ser att lärarna inte vill hjälpa oss... då tappar man ju lite motivation. Men om en elev faktiskt ser att läraren verkligen vill hjälpa, att läraren verkligen pushar eleven att

uppnå ett godkänt betyg, då blir man motive-rad... Jag har själv varit där, så jag vet – man blir verkligen motiverad och VILL bli godkänd. (*Intervju 3*)

E1: Och för att vara helt ärlig... nu pratar jag utifrån mig själv... Jag ligger på D, men den kunskapen har jag INTE fått från skolan. Det är bara de som kan sedan innan som klarar sig. Det är rätt saker hen undervisar om, men det är med fel metoder – för vi lär oss inte. Och hen vill inte ändra det. Vi klagade tidigare i år, vi frågade hen "Kan vi jobba på ett annat sätt, kan du förklara på ett annat vis kanske?" Och då sa hen "Ja, det kan jag göra". Men det varade bara EN lektion, sedan var vi tillbaka i det vanliga. Jag är fortfarande på mitt D, och de som hade F är fortfarande på sina F. Det är mer än hälften av vår klass som inte kommer på hens lektioner, för vi vet att det alltid är samma sak. "Öppna datorn, gå in i (*ämne 5 anges*)-boken på nätet, öppna kapitlet och börja jobba". (*Intervju 1*)

Problematiken avseende utformandet av undervisning kan också ligga i att långa lektioner enbart består av föreläsning eller genomgång från lärarens sida:

E1: De ska inte ha genomgång hela lektionen. Alltså, vissa förstår inte hur trötta vi blir av att lyssna på dem.

E3: Och lärarna borde prata mer med oss och kolla vad vi vill, hur vi vill ha det. Vi skulle säga att vi inte vill ha 90 minuter när läraren bara pratar, utan mer uppdelat mellan olika saker.

E2: Det finns lektioner som funkar bra. Och de lektionerna brukar vara så att det är uppdelat mellan genomgång och eget arbete. Om en genomgång är på typ 20 minuter, då lyssnar man verkligen.

I: Lektionerna behöver varieras alltså?

E2: Ja, exakt. För det är alltid, varje vecka och varje dag, det är samma grej. Lärarna tänker för lite på hur vi elever mår. (*Intervju 4*)

Det finns fler tecken på att undervisningen planeras utifrån hur läraren tycker att leveransen ska se ut, och utifrån någon slags idealbild av hur en klass borde vara. Om eleverna inte kan ta till sig den undervisningen, eller om de inte förstår, hänvisas de till lösningar utanför ordinarie lektioner:

E1: Jag tycker att samarbetet mellan eleverna och lärarna borde förbättras. För det är ju ändå så att vi lär oss av lärarna, och lärarna borde lyssna på oss för att veta hur vi lär oss bäst. Vad passar våra elever? Jag tycker, att när man anpassar sig efter sina elever och sina elevers behov... då blir det automatiskt en bättre upplevelse för båda... Och sedan också, att lärarna ska samarbeta med varandra.

E3: Jag tycker att lärarna här... de gör sitt eget liksom.

E2: De gör liksom såhär, att de förklarar en grej, och fattar du inte det... då blir de såhär "jamen, du kan hoppa över det". De lägger inte ner tid på det liksom, så mycket som de borde göra. Utan det är alltid det här med språksupporten... det är en sån här grej som finns efter skoltid, typ läxhjälp under en timma... Och det värsta är, att är man på en lektion och vill ha något förklarat, i vilket ämne som helst, så är det bara "men gå till språksupporten". Och alla har ju inte tid att gå på språksupporten... Men vad gör lärarna med tiden då vi faktiskt har lektion då? Då sitter man liksom bara där.

E1: Mm. Förstår man inte så lägger de liksom inte energi på att hjälpa dig, utan då är det ditt fel. "Om du inte kan det är det bara att gå hem och öva".

E3: Alla har ju inte samma grunder med sig från grundskolan. Vissa kan mer än andra.

E2: Och i grundskolan tycker jag att de var mycket bättre på att förklara, alltså hjälpa oss när vi behövde hjälp. Och då behövde man ännu mer hjälp. Där blev man bara skickad till extrahjälp efter skolan om man inte förstod TROTS att man hade fått saker

förklarade på lektioner flera gånger. Här, på gymnasiet, är det liksom redan första gången du undrar över något, så säger de "nej, men gå till språksupporten". Och alla kan inte göra det, alla har inte tid, för det är mellan 16–17.

E1: Alltså, jag tycker att lärarna och eleverna måste ha som mål att vi går i skolan för att kunna klara oss. Vi har kommit till ett högskoleförberedande program för att vi verkligen vill plugga vidare... vilket inte känns särskilt möjligt här... Det känns som att andra gymnasier gör allt för att deras elever ska utvecklas och bli godkända... men i den här skolan, alltså, de lägger inte den energin. Blir du inte godkänd, då tar lärarna inte ansvar för det. Då skyller de alltid på eleverna. Det är verkligen så det är, det är många lärare som inte lägger ner den tid de ska... utan typ, "jag kommer hit och jag gör mitt jobb, och jag bryr mig inte om vad eleverna tycker".

E2: "Jag får lön ändå" liksom.

I: Vad säger du?

E4: Jag håller med dem. Här är det verkligen så att om man vill ha hjälp måste man gå till språksupporten.

E1: Och det kan vara så att det är helt andra lärare än våra lärare som är i språksupporten.

E4: Ja, då blir det en annan lärare än den man har i ämnet som är där. Och man har ju aldrig haft en relation med den läraren.

I: Är det många som är på språksupporten?

E2: Det är jätte-jättemånga där. Tänk dig den här stora skolan, och alla som behöver hjälp ska gå dit. Det ska ju inte vara så egentligen. Det säger ju något om hur man utnyttjar lektionstid, om det är så många som behöver gå till språksupporten.

E1: Genomsnittet brukar vara typ 3 lärare på över 30 elever. Så varje lärare har minst 10 elever, och alla behöver hjälp. Och det är olika ämnen också... De har också gett oss förslaget att det finns hjälp att få i Stadshuset... men vi elever har ju lite annat att göra än att åka till

Stadshuset och få hjälp med ett ämne. Vi har ju också ett privatliv... och de måste tänka på att

vi har många ämnen som vi ska hantera och som vi skulle behöva få hjälp med. (Intervju 3)

TEMA 3: STRESS OCH PRESS

Som redan har kunnat noteras i flera tidigare citat beskriver eleverna hur skolsituationen upplevs som stressande och pressande. Det gör den av en rad olika anledningar, av vilka en är den stora skillnaden jämfört med grundskolan avseende kraven på eget ansvar. Kraven på eget ansvar, i kombination med att man i flera ämnen inte får så mycket undervisning och i kombination med att provtätheten tycks vara påfallande leder till stor stress hos eleverna. Därtill beskriver eleverna bristande studiero som bidragande till att deras stressnivåer höjs. En rad olika aspekter sammanfaller alltså, som tillsammans leder till en närmast ohållbar skolsituation för eleverna:

- Stress och press skapas av det mycket stora antalet prov och inlämningsuppgifter
- Stress och press skapas av att man hamnar efter från början – innan man har lärt sig att ”allt är eget ansvar” och därför får dåliga resultat på prov som sedan ska tas igen samtidigt som det hela tiden kommer nya prov
- Stress och press skapas av att man inte får den undervisning som behövs för att man ska kunna utveckla förståelse, och därför får ägna mycket tid hemma åt att plugga och försöka förstå på egen hand
- Stress och press skapas av att inte bli lyssnad på. När elever framför att det är för många prov och inlämningar samtidigt får de höra att de måste prioritera, men de får ingen ledning i HUR de ska prioritera. De förstår heller inte hur de ska kunna prioritera när det samtidigt kommuniceras att allt är lika viktigt

- Stress och press skapas av att det ofta är så dålig studiero i klassrummet att man inte klarar av att koncentrera sig och arbeta i skolan och av den anledningen får göra det hemma

Den sista punkten kommer att diskuteras under egen rubrik lite längre fram. Spår av samtliga övriga punkter kan utläsas i utdraget nedan:

E2: De första, typ fem månaderna här... alltså varje vecka hade vi nya prov. Vi hann inte plugga till det ena förrän det andra kom. Och i vissa ämnen hade vi kanske bara en lektion, och sedan hade vi ett prov. Det blev jättemycket press. Det kändes som att lärarna tänkte att vi minsann skulle lära oss att vi inte är på grundskolan längre.

E1: Och flera av oss har inte en bra grund att stå på, och då blir det ännu svårare. Men de sa till oss att det är vårt fel att vi inte har en grund. Så i stället för att göra något åt saken så pressade de bara oss ännu mer.

E2: Och när vi hade flera prov och inlämningar samma vecka kunde man inte prioritera... vilket gjorde att man fick dåligt på det mesta.

E3: Fast nu har vi förstått hur det är, vi har förstått lärarnas arbetssätt. Vi har fattat att vi inte kan vara så sega som vi var i grundskolan, nu har vi vant oss vid att alltid ha många prov. Det kan bli flera prov på samma dag ibland till och med.

E1: Ja, för det är ju olika regler. På grundskolan var det max två prov per vecka. Här finns ingen sådan regel.

I: Det är mycket prov här eller?

E3: Ja, JÄTTEMYCKET! Det känns som

att varje lärare tror att vi bara har deras ämne. Och lärarna har inte en bra kommunikation med varandra. De planerar inte med varandra.

E2: Och när man ber dem att flytta ett prov för att det är alldeles för många säger de bara att "Jag skrev upp mitt först". Vi blir väldigt stressade av alla prov.

E3: Det ger verkligen negativ effekt på humöret... jag orkar inte prata med kompisar vissa dagar. Det blir som en ond cirkel när läraren inte förstår en.

E1: Och eftersom vi har så många prov på en vecka, så klarar man inte allt... och då får man omprov, och då blir det ju alla de vanliga proven PLUS omprov.

E2: Det är jättestressande. De har ingen struktur och de kommunicerar inte med varandra.

E3: Jag tycker att det är jättebarnsligt av lärarna. De SKA kunna prata med varandra och komma överens med varandra om proven. Det ska de väl kunna göra, de är ju vuxna personer.

E1: Ja, det här med proven påverkar ju oss både skolrelaterat, i ämnena, och psykiskt.

E2: Ja, det går bara inte att ha det så här stressigt. Vi har försökt prata med dem flera gånger... men det är svårt. Och om någon flyttar ett prov är det alltid samma person. De andra bara "jag bryr mig inte". (Intervju 4)

TEMA 4: LÄRARNAS FÖRSTÅELSE AV BETYGSSYSTEMET OCH DESS PÅVERKAN PÅ ELEVERS MOTIVATION

Detta tema hade egentligen kunnat vara en del av det ovanstående, då det i hög grad handlar om prov och innefattar aspekter som leder till att eleverna känner sig stressade och pressade. Dessa aspekter är dock av sådan karaktär att det behöver lyftas fram som ett eget temaområde.

Som redan nämnts erfar eleverna att frekvensen av prov och inlämningsuppgifter är mycket hög. Utifrån deras berättelser framträder bilden av att varje sådant prov- och inlämningstillfälle betygsätts, och att det är den sammanlagda provbilden snarare än den sammanlagda bilden av elevens kunskapsnivå i ett ämne som avgör deras betyg i en kurs. Detta är ett högst problematiskt sätt att förstå betygssystemet. I Skolverkets allmänna råd för betyg och betygssättning (2018b, s. 18–19) står följande att läsa:

Ibland använder lärare betygsbeteckningar enligt betygsskalan A–F på prov eller uppgifter. Det finns inga bestämmelser som hindrar läraren från att göra detta, dock sätts betyg först i slutet av en termin eller en kurs. Detta gör

att betygsbeteckningar på enskilda prov och uppgifter är mindre ändamålsenliga för lärarens allsidiga utvärdering. Anledningen är att giltigheten och tillförlitligheten i en bedömning ökar ju större och mer varierat underlag läraren har tillgång till. Läraren får på så sätt en bättre bild av elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Det kan därför vara svårt att konstruera enskilda prov och uppgifter som gör det möjligt att värdera elevens kunskaper mot betygsskalan. I de nationella proven görs visserligen detta, men där provas en stor del av kurs- eller ämnesplanen och uppgifterna är utprovade i stor skala. En annan risk med prov- och uppgiftsbetyg är att eleverna kan tro att lärare med en enkel formel kan väga samman dessa till ett betyg i slutet av terminen eller kursen, det vill säga att betyget är ett medelvärde av de prov- och uppgiftsbetyg som eleven har fått fram till och med betygssättningen.

Ibland används detaljerade bedömningsmatriser med uppdelade meningar eller delar från kunskapskraven för att värdera elevernas

kunskaper i förhållande till kunskapskraven. På liknande sätt som när lärare använder prov- och uppgiftsbetyg gör detta att sådana bedömningsmatriser blir mindre användbara för lärarens allsidiga utvärdering vid tiden för betygssättning. Detaljerade matriser kan leda till att begränsade underlag ges samma vikt som mer omfattande underlag. En sådan matris kan också göra att läraren på förhand tvingas dela upp undervisningen och bedömnings-situationer i förhållande till varje del i de uppdelade kunskapskraven. Detta riskerar då att begränsa lärarens möjligheter att vara flexibel och att anpassa sin undervisning efter elevernas behov och förutsättningar. En annan risk är att lärarens möjligheter att ge eleverna väl avvägd och framtåsyftande återkoppling begränsas.

Allsidig bedömning handlar om att använda sig av varierade bedömningsformer. Det kan bland annat vara muntliga eller skriftliga redovisningar, prov, bild, ljud eller lärarens observationer i undervisningen. Det viktigaste är att bedömningsformerna ger den information om elevernas kunskaper som läraren behöver.

Vidare står följande att läsa på s. 33–34:

Med all tillgänglig information menas allt kunnande eleverna har visat i olika situationer och som är giltigt i förhållande till kunskapskraven vid tiden för betygssättningen. Det kan vara både sådant som har dokumenterats och sådant som inte har dokumenterats. Sådant kunnande som eleven kanske har visat vid mer informella bedömnings-situationer och som läraren minns, men inte har dokumenterat, behöver också ingå i underlaget för betygssättningen.

Med kunskapskrav för A, C och E avses hela den text som beskriver vad eleven ska kunna för respektive betyg. Enstaka meningar, delar av stycken eller hela stycken är inte ett kunskapskrav utan exempel på delar av ett kunskapskrav.

Hur undervisningen är planerad och genomförs påverkar vilket kunnande som eleverna har haft möjlighet att utveckla. Även om läraren ska ge eleverna möjlighet att utveckla sitt kunnande utifrån hela kurs- eller ämnesplanen, har läraren kunnat välja att fördjupa undervisningen mer i relation till vissa delar av syftet eller vissa långsiktiga mål, till exempel utifrån elevernas behov och intressen. Läraren har även kunnat välja att fördjupa undervisningen mer utifrån vissa punkter i det centrala innehållet /.../ Läraren fäster då också större vikt vid sådant som har fokuserats i undervisningen och där eleverna fått möjlighet att särskilt fördjupa sina kunskaper.

Ur elevernas berättelser framträder en bild av betygssättning i kurser/ämnen som tycks präglas av just ett sådant ”förenklat formeltänkande” som beskrivs i utdraget ur Skolverkets text ovan. Eleverna menar att lärare väger samman betyg på enskilda prov och uppgifter till ett kursbetyg. Huruvida de har fog för att tro detta eller ej kan vi inte uttala oss om, men intervju-utdragen nedan ger en del att fundera över:

E2: Ja, hela betygssystemet är katastrofalt. Alltså du kan kämpa i ett helt år och få bra på proven, och sedan har de ETT prov på slutet som du får E på... och då är det kört.

E3: Ja, du tappar typ ALLT på ett prov.

E2: Ja, och säg att du får det E:t redan på första provet, då är det ingen idé att kämpa resten av året, för du kommer ändå inte få något mer än ett D. Även om du skulle få A på alla de andra proven.

I: Får ni betyg på alla prov?

E1: Ja

I: Säger lärarna till er att om ni får E på ett enskilt prov så betyder det att ni inte kan få högre betyg i kursen än D?

E2: Ja. De har en matris med alla våra prov, och har man inte fått mer än E på ett så är det så.

E3: Jag visste inte att det var så här först... och jag hade gjort något prov som var sämre... så

jag ville satsa jättehårt på det sista provet. Och då sa hen ”Det kommer ändå inte att höja ditt betyg”... och vad händer med mig då? Jo, då anstränger jag ju mig inte för mer än E. Om det ändå är kört liksom.

E1: Ja, de dödar ju vår motivation när de pratar sådär. (*Intervju 1*)

E4: En lärare, i (*ämne 1 anges*), hen bryr sig inte alls. Klarar du inte allt direkt, då har du F:at. Det finns liksom inte på kartan att du ska få göra om något. Det är som det är bara. Som förra veckan, då hade vi prov. Jag glömde att skriva namn och lämnade in utan namn. Och då kan jag inte få svar från hen, eftersom jag har glömt att skriva namn, men jag kan heller inte få göra om provet. Även att jag satt framför hen och gjorde det. Hen säger bara ”Det är inte mitt problem att du inte skrivit namn, det är ditt problem. Jag kan inte rätta ett prov utan namn”.

I: Får man ingen möjlighet att ta igen det menar du?

E4: Nej, nej.

I: Får man automatiskt F i betyg i ämnet då menar ni?

E3: Ja. Och hen säger också att de som pratar kommer att få F.

I: Men... om man har fått F på ett prov och någon säger att det är kört då... kan det bli så att man slutar gå till de lektionerna då?

E4: Precis så är det. Jag går inte dit. Jag har ju redan fått ett F på ett prov. Och hen vill inte samarbeta med mig, hen bryr sig inte om mig och då bryr jag mig inte om hen. Det har blivit så för många, det är inte alls många som går på hens lektioner längre, det är bara några få. Och hen är knappt inne på lektionerna själv heller. Hen ger oss det vi ska göra, och sedan går hen därifrån.

E2: Alltså, hen förklarar inget, hen säger bara ”Ni ska läsa det här, ni ska läsa igenom hela boken och sedan ska vi ha ett slutprov”. Hen har inga genomgångar, ingenting.

I: Det ni berättar låter ju inte bra... Om ni har

det så, känner ni att ni kan gå och berätta det för någon?

E4: Jag har berättat det, för till exempel rektor. Och hen lyssnar på oss... men det kan ju vara så att läraren hittar på en annan historia. Och om rektorn skulle komma till lektionen så betar hen ju sig på ett annat sätt.

I: Men... den här läraren... sticker hen ut lite extra, eller finns det fler lärare som är så?

E1: Det finns fler. (*Ämne 6 anges*)-läraren också, det är helt sjukt. Hen verkligen slänger det i ansiktet på en att man har fått F Framför alla andra, när de lyssnar.

E2: Ja ja, hen kan säga till en ”Du har ju ändå fått F, så varför ska du komma hit?” Hen sa så till mig häromdagen. (*Intervju 2*)

I citaten ovan säger eleverna att deras motivation påverkas negativt av detta sätt att förstå/tillämpa betygssystemet. Om man redan tidigt i en kurs får veta att man inte kan nå högre betyg oavsett hur det går i resterande del av kursen så sporrar det naturligt nog inte eleverna till att kämpa. Flera elever, i flera av intervjuerna, säger också att det är en anledning till att man slutar gå på lektioner i vissa ämnen. Detta är naturligtvis ytterst allvarligt. Det påverkar elevernas situation på skolan här och nu, men det påverkar också deras syn och tro på sina framtidsmöjligheter:

E4: Ja, när vi började här märkte vi direkt att det var ganska mycket. Och när vi sa till om det och att vi kände oss stressade sa de ”Ni måste prioritera”. Och vi undrar hur vi ska prioritera, allt är ju viktigt? Om vi får några F kan vi ju inte ta studenten, man klarar ju liksom inte sin utbildning då? Det går ju inte att prioritera när allt är viktigt.

E2: Det har blivit så här för mig... jag kommer till skolan, är med vännerna, får närvaro... Jag få ta studenten genom att liksom bara springa ut med vännerna, för jag kommer ju inte att klara utbildningen. Så känner jag i alla fall. Det är ju redan kört för mig. Så kände jag

aldrig i grundskolan, de pushade på mycket mer. De förklarade för oss vilka utbildningar man kan gå och vilka jobb man kan få. De förklarade jättemycket. Här är det inte så.

E3: Det är för att lärarna inte bryr sig, och då blir det som en ond cirkel.

E2: Och jag tror inte att rektorn vet hur lärarna egentligen är. Hen har inte sett den riktiga bilden. De är fina och snälla framför rektorn för att inte bli av med sitt jobb eller få utskällningar... men framför eleverna har de en helt annan karaktär.

I: Hur tänker ni om framtiden?

E2: Ja... man får lita till sina föräldrar. Jag tänker bara att jag får jobba med min farsa i framtiden, jag tänker inte att jag ska kunna jobba med något annat. Jag har egentligen mål, jag vill bli något annat... men jag känner att jag aldrig kommer att bli det för jag har inte betygen. Jag kommer aldrig ha möjligheten att jobba med det jag vill. Det känns som att jag bara kommer få jobba med min farsa i framtiden.

I: Vad skulle du vilja jobba med?

E2: Jag skulle vilja bli mäklare.

E1: Vissa elever ger upp alldeles för snabbt här. Om de får två F ger de upp och tänker att det är kört. Man måste ta eget ansvar för att inte ge upp också. Det går ju att läsa upp betyg efter gymnasiet.

E3: Ja, jag håller med. Fast det är BÅDE att

lärarna inte bryr sig och att eleverna ger upp hoppet för snabbt. Man får försöka ta ansvar och komma i tid och så.

E2: Jag är en sån som inte kommer i tid på morgonen. Jag kommer bara inte upp, det går inte. Och så kommer jag sent. Men när jag kommer sent till... till exempel (*ämne 7 anges*)... alltså hen tar det på ett bra sätt, jag är välkommen ändå. Och hen hjälper mig ändå. Det finns vissa lärare som bara säger typ "skyll dig själv, om du har missat information så har du missat den". Och om jag frågar "Kan du berätta något om vad ni har gjort?" säger de bara "Nej, jag har redan berättat". Och då blir det att man inte går till lektionen över huvudet taget. (*Intervju 2*)

I: Har ni tankar om framtiden och vad ni vill göra sedan?

E2: Ha ha... när man ser vilka betyg man behöver... ens förväntningar går ner alltså.

E3: Ja, faktiskt. Jag hade värsta planerna innan, men inte nu längre... Jag ville bli socionom, men betygen... Nu har jag fått ändra mig, nu vet jag inte vad jag vill bli.

I: Är det höga intagningspoäng?

E3: Det är inte jättehöga, men några höga betyg behöver man ju, och det går ju inte att få så höga betyg här. Det tar för lång tid innan man kommer in i hur lärarna vill ha det här, då har man redan missat en del betyg. (*Intervju 1*)

TEMA 5: DELAKTIGHET OCH INFLYTANDE

I flera av de citat som funnits med under de teman som hittills har presenterats framgår att eleverna inte känner någon större delaktighet eller möjlighet till inflytande. Ofta känner eleverna sig inte lyssnade på helt enkelt, vare sig av lärare eller skolledning. I samtliga intervjuer beskriver eleverna exempelvis hur de har försökt att prata med lärare om den höga arbetsbelastningen, men att det bara blir

skickade från en lärare till en annan. Få tycks vilja beakta deras perspektiv. Flera av eleverna beskriver också hur de har gått till rektor för att påtala brister i undervisningen, men att de inte uppfattar att detta leder någon vart:

E4: Och vi har det jättesvårt med vår lärare. Och vi har tagit upp det flera gånger. Vi har bokat möte med rektor, och hela klassen kom.

Vi satt en hel klass och pratade ut och sa att (*namn på lärare nämns*) verkligen inte räcker till, vi måste ha en till lärare. Men det har inte skett någonting.

E3: Hen är själva definitionen av en lärare som njuter av att F:a sina elever. ALLA typ i hens grupp har F.

E2: Hen måste ju lära sig att elever är olika och att alla elever inte är perfekta elever. Det

är ändå (*ett ämne 8 nämns*) ... Alltså, hen räcker inte till. Och vi har tagit upp det flera gånger, men inget har skett. Man får inte den hjälp man behöver.

E4: Tyvärr kan vi inte göra så mycket, för i slutändan kommer ändå inte rektorn att lyssna på oss elever. Hen kommer bara utgå från vad lärarna tycker och säger. Det är jätte-jätte-orättvist. (*Intervju 3*)

TEMA 6: TRYGGHET OCH STUDIERO

Eleverna i *Studie X* talade oerhört mycket om vikten av att känna sig trygg i klassrummet. Ordet trygghet nämns numera frekvent i skoldebatten, inte sällan tillsammans med studiero. Det är av yttersta vikt att eleverna känner trygghet och studiero i skolan brukar det heta. Skollagens femte kapitel heter just "Trygghet och studiero". Där står att "utbildningen ska utformas på ett sådant sätt att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero" (3§). Det som sedan följer i kapitlet är en paragraf om ordningsregler och 18 paragrafer om disciplinära och särskilda åtgärder (som exempelvis utvisning ur undervisningslokalen, kvarsittning, omplacering, avstängning och omhändertagande av föremål). Här handlar det således om vilka befogenheter skolan har att skapa trygghet genom att sätta upp regler och vidta disciplinära åtgärder gentemot elever som på olika sätt bryter mot uppsatta regler. Det är inte konstigt att det finns ett sådant kapitel i skollagen, och det är definitivt inte konstigt att man behöver ha vissa ordningsregler för skolor och klassrum. Det är trots allt elevens och lärares arbetsplats det handlar om, en arbetsplats bestående av många människor som ska fungera tillsammans. Det finns de som tycker att skolans möjligheter till disciplinära åtgärder behöver bli större, och förmodligen menar vissa av de som i den allmänna debatten talar om ökad trygghet och

studiero i skolan att det främst är *elever* som skapar otrygghet för andra elever och för lärarna. Så kan det naturligtvis också vara ibland.

När eleverna i *Studie X* talar om trygghet och vikten av att känna sig trygg i klassrummet är det dock något helt annat det handlar om. Det är den trygghet de känner med läraren i klassrummet, den som skapas av en god mellanmänsklig och ömsesidigt respekterande relation. En annan aspekt som eleverna i *Studie X* talar mycket om, och som bidrar till att de känner sig trygga i klassrummet och med läraren, är att läraren är förlåtande. De bästa lärarna ger aldrig upp hoppet om sina elever. Det är aldrig kört och det finns alltid finns en andra chans. Det betyder inte att det saknas ordning, regler och tydlighet i dessa lärares klassrum, snarare är sådana aspekter av grundläggande betydelse i det trygga klassrummet. Eleverna i *Studie X* beskriver emellertid att i och under de tydliga reglerna och förväntningarna från lärarens sida om att de ska hålla sig till regler och försöka leva upp till förväntningar, känner de något som de upplever som en varm och genuin omtanke om dem. För skapandet av trygghet och studiero behövs definitivt regler och tydlighet, men också ett ledarskap som inrymmer omtanke, värme och öppenhet att lyssna på eleverna. Etiska aspekter behöver alltid beaktas och balanseras.

De intervjuade eleverna på Bergs gymnasium beskriver att studieron brister. De får inte

ro att arbeta i vissa klassrum. De vill att reglerna ska vara tydliga och tillämpas konsekvent. De vill att lärarna ska ta kommandot över klassrumsplacering och liknande. Det är dock viktigt att vara införstådd med att studiero till viss (kanske till och med stor) del också

är avhängig innehållet i alla de teman som presenterats tidigare. Om eleverna verkligen får undervisning, och om denna är välplanerad och strukturerad och kännetecknas av vilja att lyssna på eleverna och göra dem delaktiga – då kommer förmodligen viss studiero på köpet.

TEMA 7: NÄR DET FUNGERAR BRA (HUR EN BRA LÄRARE ÄR)

Även om intervjuerna i stort pekar på en rad områden där undervisning och skolsituation upplevs som problematiska av eleverna, så finns det också exempel på när det fungerar väl. Vi har frågat eleverna vad de tycker är utmärkande för god undervisning, och vad de menar kännetecknar de lärare hos vilka undervisningen fungerar bäst. Det eleverna berättar sammantaget i intervjuerna kan sammanfattas i punkterna nedan:

En bra lärare är

- En som lyssnar på eleverna och försöker förstå dem
- En som bryr sig om eleverna och vill deras bästa
- En som respekterar eleverna
- En som låter eleverna vara med och påverka lektionerna och undervisningen
- En som ser att olika elever har olika behov
- En som är både seriös och skämtsam
- En som kan sitt ämne bra och verkligen kan lära ut det
- En som har genomgångar och förklarar saker innan man sätter igång och jobbar själv
- En som har planerat ordentligt i förväg
- En som ser till att ha ordning i klassrummet genom tydliga regler (exempelvis ha bestämda platser och inte låta eleverna gå ut och jobba var de vill)

I: Finns det lektioner där er klass funkar bättre?

E1: Ja.

E2: Ja, ja. I (*ämne 9 nämns*). Och i (*ämne 10 nämns*).

E1: Dels för att de lärarna är mer stränga, och en är vår mentor.

I: Det här med att (*ämne 9*) och (*ämne 10*) funkar lite bättre, det beror delvis på att lärarna är lite hårdare säger ni. Är det något annat som skiljer? Som gör att det blir bättre?

E3: Ja, i (*ämne 10*), hen jobbar ju mer med undervisning och så. Hen går igenom. Och man märker på hen... om man VILL jobba, så ger hen dig verkligen tid, hen tar verkligen dina frågor på allvar.

E4: Hen är väldigt kunnig. I andra ämnen kanske inte lärarna ens vet svaret på frågorna själva.

E1: Och hen är strukturerad, hen vet hur hen ska göra.

E3: När jag lyssnar på hen förstår jag verkligen, jag behöver inte ens läsa i boken om jag har lyssnat på hen. På andra lektioner, där läraren inte har kontroll... alltså, du måste lära dig ALLT själv. Du får lära dig själv när du kommer hem... alltså, du får ingen grund i undervisningen.

E2: Hen släpper inte in dem som kommer för sent, de får inte chans att störa undervisningen. De får komma in efter.

E4: Det är hen och typ (*ämne 9*)-läraren som gör så. Annars är det in och ut hela tiden. Lärar-

nas ord spelar ingen roll, eleverna lyssnar inte på dem. Men hos (*namn på lärare*) är det inte så.

I: Kan ni försöka beskriva... hur är en lärare som är en riktigt bra lärare?

E1: Alltså, hen har en lektion, och hen vet innan lektionen vad hen ska göra. Och sedan att hen bryr sig om elevernas frågor. Och att hen undervisar om sådant som hen kan.

I: Läger de upp lektionerna på något särskilt sätt, de som är bra?

E2: I (*ämne 10*), där har vi alltid föreläsningar och genomgångar innan vi ska jobba med något. Det kanske är fyra frågor vi ska jobba med, då har hen alltid en föreläsning om varje fråga. Och sedan jobbar vi med den. Det är riktigt bra. Och sedan nästa gång så är det nästa fråga och så vidare. Andra lärare bara lämnar ut frågor och så får vi söka svar själva. Det funkar inte. (*Intervju 1*)

Vi menar att detta citat tydligt visar hur olika aspekter samspelar och leder till god undervisning. Här har vi en lärare som är väldigt kunnig både ämnesmässigt och didaktiskt, som enligt eleverna planerar sina lektioner väl, och vars lektioner präglas av såväl struktur som variation. Det är tydligt vilka regler som gäller, läraren är ”sträng” och ingen får störa under genomgångar. Samtidigt känner eleverna att läraren bryr sig om dem, respekterar dem och lyssnar på dem.

Vi vill lyfta fram ytterligare några utdrag ur intervjuerna som tillsammans synliggör aspekter som är viktiga för att eleverna ska lära och må väl:

I: Hur skulle ni beskriva en riktigt bra lärare?

E2: En som lyssnar på eleverna, en som förstår eleverna. Vi har en (*ämne 9*)-lärare som förstår oss. Hen heter (*namn på lärare*). Hen förstår verkligen eleverna. Hen låter oss gå ut när vi vill. Och hen påminner oss om plugget och pushar oss hela tiden. Alltså, hen jagar efter oss hela tiden.

E3: Mm. Hen kämpar för eleverna och inte för något annat. Hen vill vara bäst alltid. Och

det känner vi.

I: Känns det inte så på alla... på alla lektioner?

E2: Nej nej. Bara den här läraren. Hen är speciell.

I: Är det BARA hen som ni känner det tydligt med?

E2: Ja. Ja.

E1: Nej, det finns en till, (*ämne 7*)-läraren.

E2: Ja, faktiskt, det håller jag med om. Hen vill också att alla ska klara sig, att alla ska gå ut med rätt betyg och så, för att kunna plugga vidare sedan och så.

I: Säger hen det till er, eller hur vet ni det?

E4: Alltså, hen ger oss flera chanser. Typ ”Om du får F på det här provet så får du chans att göra det igen, för jag vill verkligen att ni ska klara er”. Det finns andra lärare som säger ”Ni fick F på provet, ni får inte göra om”.

E2: Hen säger till oss vad vi ska plugga på, hen ger oss frågor att plugga på. Hen hjälper oss med svaren på frågorna. Och hen sätter upp datum tillsammans med eleverna, inte själv, alltså när det passar oss bäst.

I: Så ni känner på något sätt att ni är med och påverkar där?

E2: Mm, Just med de här två lärarna är vi det. De andra lärarna bryr sig inte lika mycket.

I: Mm. Du sa något innan när du pratade om (*ämne 9*)-läraren, att ni fick gå ut när ni ville och så... Hur menade du då?

E2: Ja, alltså en bensträckare, för de som känner att de inte kan sitta still och så. Jag till exempel, jag kan inte sitta still i en timma, två timmar. Jag måste röra mig ibland. Så hen låter mig göra det. Och ibland får jag gå ut och jobba och komma tillbaka och visa vad jag har gjort. Och utifrån det ger hen mig mer att jobba med. Hen sätter typ upp ett schema för mig. Så jag tycker att det är bra det som hen gör.

I: Och så är det inte på alla lektioner menar du?

E2: Nej, bara på hens lektioner. Och en till.

I: Vad är det allra viktigaste för att ni ska kunna lära er grejer på lektioner?

E3: Alltså, att man har roligt också. Inte bara

sitta och lyssna på långa genomgångar. Ingen elev orkar lyssna på det. (*Intervju 2*)

I: Finns det lektioner eller ämnen där ni tycker att det är bättre än på andra lektioner?

E2: Ja-a, (*ämne 7*). För att hen tar in leken i lärandet. Samtidigt som hen verkligen tar oss på allvar och visar att hen alltid finns där för oss. Man kan gå till hen och snacka, och säga ”så här känner jag, jag vill verkligen bli godkänd”. Och då säger hen ”Ja, men vi fixar det”. Alltså, hen finns där och visar sitt stöd, och visar ”Du kan bli godkänd”. Hen ger en hopp. Men, tyvärr alltså, det är inte så med andra lärare.

E4: Hen anpassar sig verkligen till sina elever. Det är jättemånga i vår klass som inte kan (*ämne 7*) så bra... och hen kan säga till en person att den får göra muntligt i stället för skriftligt, och till en annan kan hen säga att den kan få göra en inlämning eller så. Hen samspelar verkligen med sin klass. (*Intervju 3*)

E2: Vår (*ämne 9*)-lärare, (*namn på lärare*)... alltså vilken skillnad... för vi VET att vi är en klass med både svåra och respektlösa elever, och en del mindre begåvade också om man får säga så... Och ändå vet hen hur man behärskar klassen. Hen kan undervisa i två timmar i sträck, och alla förstår och alla lyssnar. Men det kan inte (*ämne 8*)-läraren göra... och då ser man ju vilken skillnad det är mellan hur lärare kan hantera sitt jobb. Samma sak är det med (*ämne 7*), hen kan hantera klassen, och (*ett ämne 11 nämns*)-läraren också. De kan hantera klassen och de kan lära ut. Vi kan sitta i två timmar och vi går ut från lektionen nöjda. Och alla har betyg. Och om jag skulle få F av (*namn på lärare*), då kan hen förklara varför, men många andra lärare förklarar inte alls varför de F:ar.

I: Går det att sätta fingret på vad det är de gör, de där lärarna som lyckas fånga klassen i två timmar och möta olika individer i klassen där de är?

E1: Jag skulle säga att de som klarar oss bra är de som visar att de inte har något emot oss, att

de tycker om oss. De behandlar alla rättvist.

E3: Och också att de är tydliga. De är väldigt tydliga. På (*ämne 11*), hen kan ta en halvtimme för att verkligen förklara uppgiften vi ska jobba med. Hen är så noga med att alla ska förstå. Både om det är en liten och om det är en stor uppgift. Så även om man inte är så bra på (*ämne 11*) så vet man i alla fall vad man ska göra. De lärarna som är bra, de vet hur de ska prata med oss. Och är du dum så åker du ut.

E4: Och de lärarna som är bra, de varierar sina undervisningsmetoder. Och om de märker att det inte fungerar på ett sätt, så gör de på ett annat i stället. (*Intervju 3*)

I: Vad tycker ni kännetecknar en riktigt duktig lärare?

E2: Alltså... trevlig men ändå bestämd.

E3: Ja, den ska ha gränser men inte vara för sträng heller.

E1: Och om det är sådär att man har en inlämning, och är jättestressad och ber om en dag till, då ska man få det. De ska vara förstående.

E4: Och undervisningen ska ha struktur. De ska inte ha genomgång hela lektionen. Alltså, vissa förstår inte hur trötta vi blir av att lyssna på dem.

E1: Och det hjälper jättemycket också om läraren har en bra relation med sina elever. Det är en stor grej som kan förändra för eleven jättemycket. Jag talar av egen erfarenhet. När jag inte har haft en bra relation till en lärare har jag knappt velat gå på dens lektioner. Men jag har bra relation med flera här, och det är jag jättetacksam för, jag lär mig jättemycket på deras lektioner. Men den ska ändå vara bestämd. Det ska inte vara så att man utnyttjar läraren.

E2: Ja, och en bra lärare är också en som inte sätter för mycket press på eleverna. Som när man just har haft ett prov, och direkt ska man liksom ha ett till. Ge oss en paus liksom, låt oss göra något annat efter till exempel nationella prov. Man kan se en film och diskutera filmen. Inte bara prov hela tiden. (*Intervju 4*)

UTVECKLINGSOMRÅDEN

I det avsnitt som följer nedan har vi sammanfattat vilka utvecklingsområden vi, med utgångspunkt i analysen av det samlade empiriska

materialet, ser som centrala i arbetet med att öka elevers måluppfyllelse och välmående på Bergs gymnasium.

ANSVAR FÖR ELEVENS LÄRANDE OCH RELATIONEN TILL ELEVEN

TA UTGÅNGSPUNKT I DE UNIKA ELEVERNA PÅ BERGS GYMNASIUM

Mångfald och eleverna är två av Bergs gymnasiums styrkor enligt analysteamet. Samtidigt framträdde en vision och en historia om att önska sig andra elever. Visionen om en framtida önskad verksamhet behöver utgå från *exakt* de elever som blir antagna till Bergs gymnasium, och visionen behöver innefatta att man ser dessa elever som en resurs. Det krävs en synvända för att bryta en delvis historiskt framvuxen inställning. Bergs gymnasium har potential till att bidra till ökad likvärdighet på riktigt, ett oerhört viktigt uppdrag i dagens Sverige.

INSLUSSNINGEN I GYMNASIESKOLAN KRÄVER SCAFFOLDING

Bland de prioriterade problemområdena finns övergången mellan grundskola och gymnasieskola. Analysteamets upplevelse av dåliga förkunskaper hos eleverna syns både i den önskade framtidsvisionen och i listade problemområden. Som förändringsmål för studiero föreslås att efter ”en termin tar eleven ansvar för sitt lärande”. Att eleverna redan efter en termin förväntas ta ansvar och ha ”knäckt koden” anser vi vara orealistiskt. Det är helt uppenbart i samtliga intervjuer (tema 1 i elevernas perspektiv) att skillnaden mellan grundskolan och gymnasiet upplevs som mycket stor

av eleverna. En sådan stor och abrupt skillnad ska eleverna inte behöva möta. De behöver successivt, och med noggrann scaffolding, slussas in i vad ”det nya gymnasielivet” innebär i termer av eget ansvar. Man behöver i lärarlagan diskutera detta med varandra och sträva efter att förhålla sig på liknande sätt. Undervisningen ska ge eleverna de verktyg och strategier de behöver för att ta det egna ansvar som man från skolans sida förväntar sig att de ska ta. Detta behöver få ta tid. Eget ansvar kan dock *aldrig* betyda att eleverna ska ta ansvar för att lära helt på egen hand.

KOMMUNICERA DELAT ANSVAR FÖR ELEVENS LÄRANDE

Att eleverna ska ta eget ansvar är inte synonymt med att undervisningen inte behöver granskas och anpassas. Lärarna behöver vända blicken mer mot undervisning och inse vilken stor betydelse deras undervisningen har för elevers möjligheter att lära och utvecklas i klassrummet. *Studie X* visar tydligt att lärare som i ord och handling signalerar att de delar ansvaret för lärande med eleverna (som bland annat signalerar till eleverna att förklaringar till bristande resultat också kan sökas i undervisningen) är de som uppskattas mest, som eleverna känner sig trygga hos, och som eleverna respekterar mest.

Detta utvecklingsområde är både lätt och oerhört svårt. Det är lätt i retoriken att hävda hur viktig undervisning är för elevers lärande och utveckling, och det är lätt att signalerna ett ”vi gör det här tillsammans och min undervisning är viktig för att ni ska utvecklas” i sin *kommunikation* med eleverna, men man behöver också omsätta synen på lärande som ett delat ansvar i konkreta undervisningshandlingar. Det senare kan vara betydligt svårare, eftersom det kan kräva en synvända. Man behöver erkänna undervisningens avgörande betydelse för elevernas lärande och utveckling. Samtidigt som ett sådant erkännande borde vara stärkande för varje lärare, så är det också ansvarstyngt och kan rent av förefalla lite provocerande och skrämmande.

UTAN RELATIONER INGA PRESTATIONER

Bland de prioriterade problemområdena återfinns relationen till eleven, och i den framtida önskade verksamheten beskrivs av analysteamet en större ”harmoniförhållande” mellan elever och lärare. Vikten av goda relationer framkommer också i elevintervjuerna (tema 1). Betydligt större fokus behöver ligga på relationsbyggande, inte minst inledningsvis när eleverna börjar gymnasiet. Utan relationer inga prestationer, hävdar Aspelin (2015), och att det ligger oerhört mycket i det visar även *Studie X* med mycket stor tydlighet. De lärare eleverna uppfattar som de bästa är lärare som skapar en relation till dem, en relation där de ser eleverna både som elever och människor. Hos sådana lärare känner sig eleverna trygga, och trygghet med läraren förefaller (ur ett elevperspektiv) vara den enskilt viktigaste faktorn för såväl motivation som kunskapsutveckling.

DEN STRESS SOM ELEVERNA KÄNNER BEHÖVER REDUCERAS

Elevernas stress var inget som framträdde i de yrkesverksammas perspektiv. Stress i sig nämndes inte överhuvudtaget (se tabell 3 över

problemområden). Dock anges att ”eleverna känner sig chanslösa” och att eleverna ”tycker det går för fort fram” som problemområde, vilket kanske kan härledas till en upplevelse av att eleverna är stressade.

Elevernas upplevelse av stress och press (tema 3) är ett stort och komplext utvecklingsområde, men samtidigt mycket angeläget. *Studie X* visar tydligt att det inte är kravlöshet eleverna önskar – snarare tvärtom. Samma sak berättar eleverna på Bergs gymnasium. Höga positiva förväntningar är, enligt eleverna, oerhört viktigt – men höga positiva förväntningar måste kombineras med att eleverna får undervisning av hög kvalitet. Höga förväntningar i kombination med ”det är ditt eget ansvar att du lär dig” blir oerhört stressande för eleverna.

De utpekade utvecklingsområdena tangerar i flera avseenden varandra. Om eleverna får mer av regelrätt, välplanerad och välstrukturerad undervisning som tar sin utgångspunkt i deras behov kommer de att under lektionstid kunna öka sin förståelse. Detta inkluderar de eventuella extra anpassningar som behöver göras. Om de successivt och med hjälp av tillhandahållna strategier slussas in i ”gymnasielivet” snarare än abrupt möts av ”här är allt eget ansvar” kommer det göra dem tryggare och leda till att de inte hamnar efter redan från början. De ska inte behöva hamna i den onda cirkel som de nu hamnar i. Därtill är det nödvändigt att antalet prov och inlämningsuppgifter, samt spridningen av dem över tid, ses över. Utformandet av bedömningstillfällen och variationen i dem behöver också ses över. Det finns en rad olika sätt att få syn på elevers kunskaper, och det formativa arbetet som sker under arbetsprocessen fram till olika ”examinerande moment” kan och bör innefatta sådan scaffolding och handledning som behövs på vägen fram till uppvisandet av vilken kunskap eleverna har tillägnat sig.

DELAKTIGHET OCH INFLYTANDE ÅT ELEVERNA

I de prioriterade problemområdena listade av analysteamet återfinns att elevinflytandet är lågt. Genomgående i elevintervjuerna i *Studie X* beskriver eleverna hur undervisningsprocessen i de bästa lärarnas klassrum kännetecknas av ömsesidig respekt, och att lärarna lyssnar på eleverna och ser dem som kompetenta partners vars insikter och åsikter är värda något. Eleverna berättar hur de känner och märker när läraren respekterar dem, och hur det i sin tur gör att de respekterar läraren. Att eleverna känner sig lyssnade på är oerhört viktigt. De behöver kontinuerligt få vara med och tycka och tänka kring undervisning. Detta lyfts även fram av eleverna i Bergs-

intervjuerna. Vi har sett i flera av citaten (tema 5) att eleverna efterlyser att lärare (och skolläda) ska lyssna på dem och fråga dem om hur de tycker att de lär bäst. Detta är ett konkret, centralt och mycket viktigt utvecklingsområde. Även om mer formella forum för elevinflytande (som olika rådsfunktioner) finns, så måste elevernas möjligheter till delaktighet och inflytande sträcka sig bortom sådana – till den kontinuerligt pågående undervisningen i de olika ämnena.

I vilken mån till exempel elever ska vara delaktiga i att utforma gemensamma ordningsregler var ett område som det rådde delade meningar om inom analysteamet, vilket visar på att området är angeläget för kollegiet att fortsätta arbeta med.

SYNLIGGÖRA OCH KONTINUERLIGT UTVECKLA UNDERVISNINGENS KVALITET

UNDERVISNINGENS UTFORMNING

Elevernas perspektiv på verksamheten ger en problematisk bild av undervisningens utformning (tema 2). Eleverna berättar om undervisning som inte i egentlig mening kan betraktas som undervisning. Det finns fler tecken på att undervisningen planeras utifrån hur läraren tycker att leveransen ska se ut, och utifrån någon slags idealbild av hur en klass borde vara. Ur de yrkesverksammas perspektiv på verksamheten är inte den konkreta utformningen av undervisningen i fokus. Undervisningen i sig eller dess utveckling är näst intill osynlig i det som framkom ur analysteamets samtal och reflektioner. Elever upplever inte undervisning och personalen talar inte om undervisning i någon större utsträckning när frågor ställs kring verksamhetens resultat.

Att som lärare urskilja aspekter av sin undervisning, sätta ord på den och analysera den kräver ett fördjupat kollegialt samarbete mellan lärare. Det är svårt och arbetsamt. En

stor del av professionell kunskap är oformulerad (så kallad tyst kunskap) dels för att den till viss del uppvisas genom handling och erfars med våra sinnen, men också för att man inte har velat, kunnat eller behövt verbalisera den (Jahnke, 2019). Vad gör jag? Varför gör jag så? Vilka konsekvenser får mina handlingar för eleverna lärande? Dessa är frågor som man i samarbete med kollegor behöver kunna besvara.

Att vilja reflektera över sin undervisning var en av styrkorna som nämndes av analysteamet. Denna vilja behöver uppmärksammas, tas tillvara och stödjas ytterligare.

Undervisningen behöver i högre grad planeras utifrån kunskap om den aktuella elevgruppen. Undervisning som ”beting”, brist på variation och användandet av särlosningar som exempelvis språkmottagning behöver problematiseras. Vi ifrågasätter också prioriteringen av ämnesövergripande projekt, när själva ämnesundervisningen i sig i viss mån förefaller vara bristfällig och osynlig.

LÄRARES FÖRSTÅELEN AV BETYGSYSTEMET OCH DESS ANVÄNDNING

Eleverna talade mycket om prov, betyg och bedömning. Detta gjorde inte analysteamet, förutom i termer av att det borde finnas en provkalender och att eleverna skulle ha koll sin provkalender (det föreslogs till och med att man skulle ha en form av ”prov” på att elever kunde sin provkalender).

Med avseende på det som framkommer från elevintervjuerna är det angeläget att förståelsen av betygssystemet problematiseras i kollegiala sammanhang. Det som står i Skolverkets allmänna råd (2018) behöver ligga till grund för hur lärare förstår uppdraget med bedömning och betygssättning i sina ämnen, och hur man i praktiken arbetar för att få en allsidig bild av elevers kunskaper i ett ämne. Det är också angeläget att man även i detta avseende verkligen ser den undervisning som eleverna får tillgång till som avgörande för deras möjligheter att lära och utvecklas. Om det bland lärarna existerar en förståelse av att det är ”kört” betygmässigt för en elev som misslyckas vid enstaka prov behöver detta verkligen problematiseras.

TRYGGHET OCH STUDIERO BEHÖVER BLI BÄTTRE

Trygghet och studiero skär som ett högt prioriterat område genom både dåtid, nutid och framtid på Bergs gymnasium enligt de yrkesverksamma. Dock visar kategoriseringen av förändringsarbete (i termer av begrepps-, förbättrings-, problemlösningsdriven eller formativ intervention) att området adresserats enbart som en intervention som utgår från befintliga föreställningar och verksamheter, och som syftar till förbättring eller att lösa problem med successiva justeringar. Arbete med att förbättra studieron har inte lett till att verksamheten omvandlats, eller omskapats på ett mer genomgripande sätt. Ett första steg vore att enas kring en betygdelse av studiero

som inte enbart handlar om elevernas beteende.

Studieron beskrivs generellt som dålig av eleverna vi har intervjuat (tema 6). Flera av dem tycker exempelvis att det är bra att dörrarna låses vid en viss tid, och att de som kommer sent inte får komma in. Detta är förståeligt. De vill och förtjänar att få den arbetsro de behöver för att koncentrera sig på att förstå och lära. Vid intervjuerna har dock också elever närvarat som är sådana som ibland kommer för sent och möts av en låst dörr. Genom deras berättelser går det att förstå att de, samtidigt som de naturligtvis kan upplevas som ett hopplöst störningsmoment av sina kamrater och lärare, eventuellt också är de som mest av alla skulle behöva en öppen dörr. När man diskuterar och inför olika ordningsregler behöver man därför beakta den typen av etiska dilemman, vilka konsekvenser de kan innebära och vilken beredskap man har för att möta/hantera sådana konsekvenser.

Vi vill återigen betona att regler för hur man betar sig behövs och ska vara tydliga, men man kan inte förvänta sig att ordningsregler ensamma ska bidra till studiero. När man tar tag i och arbetar med övriga utvecklingsområden kommer det ge effekt även på studieron. Vi tror också att en tät och tydlig kontakt med vårdnadshavare är viktig att eftersträva. Budskapet till såväl vårdnadshavare som elever bör vara ungefär ”Vi kommer att ge era ungdomar strukturerad och högkvalitativ undervisning som möter och utmanar dem på deras nivå. Vi kommer att visa respekt för dem och ta deras perspektiv i beaktande. I gengäld förväntar oss i att ungdomarna tar sitt ansvar för att komma i tid, ha med rätt material, följa de ordningsregler som gäller i klassrummet, och behandlar både kamrater och lärare med respekt”. Poängen är att båda parter måste leva upp till sin del av ett sådant ”avtal”, det kan aldrig gå bara åt ett håll.

FORMATIVA INTERVENTIONER I UNDERVISNINGEN OCH TA UTGÅNGSPUNKT I DET SOM FUNKERAR

Samma formativa modell som denna nulägesanalys är gjord efter skulle kunna användas för att göra fördjupade nulägesanalyser i enskilda ämnen där kunskapsresultaten är särskilt låga. Varför går det exempelvis inte bättre för eleverna i matematik, engelska eller samhällskunskap? Hur ser historiken ut kring utvecklingen av matematikundervisningen? Hur skulle en framtida önskad verksamhet se ut kring exempelvis problemlösning i matematik? Det finns exempel på studier (Schildkamp m.fl., 2018) där kollegiet från början varit övertygat om att orsaker är bristande kunskaper i svenska, men där en djupare analys av problemområdet visat på andra orsaker. Dessa orsaker har då visat sig bestå av problem med enskilda begrepp eller områden i ämnet, som är erkänt svåra att lära sig behärska och som också kräver undervisningsmetoder därefter.

I ett sådant arbete är det också viktigt att uppmärksamma och använda det som fungerar. Genom det som framkommer ur elevintervjuerna så vill vi lyfta upp ett av de viktigaste budskapen i denna rapport. Elev-

citaten (tema 7) visar tydligt att det finns väl fungerande undervisning och mycket duktiga lärare på Bergs gymnasium. Ur elevernas beskrivningar av vad som kännetecknar de lektioner och de lärare där undervisningen faktiskt fungerar på ett sätt som enligt eleverna främjar både lärande och välmående kan många ”lösningar” hämtas.

Utdragen av citat under tema 7 visar nästan skrämmande stor likhet med vad de 102 eleverna i *Studie X* beskriver som kännetecknande för god undervisning. Det är uppenbart hur viktigt det är med struktur och tydlighet, men att detta samtidigt måste balanseras mot lyhörd följsamhet med den aktuella elevgruppen. Det är uppenbart att variationen är central, att eleverna behöver både genomgång och få träna på egen hand. Det är uppenbart att vissa elever behöver lite extra anpassningar och att detta kan hanteras inom ramen för ordinarie undervisning. Det är uppenbart att eleverna behöver känna sig lyssnade på och delaktiga. Det är uppenbart att relationen mellan lärare och elever är av helt central betydelse. Det finns en rad utvecklingsområden att ta sig an, men det måste betraktas som hoppfullt att så stor del av ”lösningen” redan finns på plats.

BEDRIVA LÅNGSIKTIGT OCH HÅLLBART UTVECKLINGSARBETE

Denna rapport utgör resultatet av de första stegen i en formativ interventionsprocess där man i högre utsträckning tar sig an ett nytt sätt att tänka som går utanför rådande traditioner och verksamhet. Den bygger på medskapande av de yrkesverksamma och eleverna. Den är också den form av förändringsarbete som skett i lägst utsträckning under åren. I stället är det begreppsdrivna implementeringar som dominerar. Vi anser att fortsatt formativt förändringsarbete är vad som krävs, både övergripande

för skolan som helhet men även för undervisningen i olika ämnen. Ett sådant arbete behöver kännetecknas av få förändringsmål som går att följa upp och utvärdera under processens gång och som har ett tydligt fokus på undervisningens utformning och elevens lärande. I ett långsiktigt perspektiv behöver mötesstrukturer och organisation säkerställa att utvecklingen och upprätthållandet av god undervisning utgör basverksamheten vid Bergs gymnasium – och inte är en tidsbestämd ”insats”.

BILAGOR

BILAGA 1. ARBETSMODELL FÖR FÖRDJUPAD NULÄGESANALYS

Här beskriver vi strukturen för de workshopar som analysteamet genomförde och de frågeställningar som behandlades.

WORKSHOP 1 (NUTID)

Syftet var att samla data över aktuellt läge, kartlägga problemområde och prioritera.

Frågeställningar: Varför sjunker kunskapsresultaten? Varför går det inte bättre än vad det gör i klasserna?

- Enskilt arbete i 20 minuter kring frågeställningarna.
- Grupparbete i grupper om tre eller fyra. Berätta för varandra, diskutera likheter/skillnader. Kategorisera problemområden.
- Uppsummering av grupparbete. Varje grupp redovisar vilka kategorier som framträtt.
- Arbete i grupperna igen nu med uppgift att prioritera kategorierna. Vilka problemområden är viktigast att arbeta vidare med?
- Redovisning av grupparbete.
- Individuell uppgift: Vilka är Bergs gymnasiums styrkor?
- Redovisas genom en gick en runda runt bordet.

WORKSHOP 2 (DÅTID)

Syftet var att samla data kring skolans förändringshistorik och fördjupa beskrivningen av det aktuella läget. När har förändringar skett? När har det varit bra? Varför? Hur var det då? Jämför den gamla utformningen och den

aktuella situationen, vad har ändrats? Vad är oförändrat? Kan analysen ge förklaringar till dagens upplevda situation?

Inför seminariet hade deltagarna i analys-teamet skickat in skriftliga beskrivningar av Bergs gymnasiums skolutvecklingshistoria.

- Grupparbete i grupper om tre eller fyra utifrån frågorna och sina egna skriftliga berättelser:
 - Hur har Bergs gymnasium arbetat med utveckling (stort som smått) av verksamheten de senaste (ca 5–10) åren?
 - Vilket/vilka innehåll har man fokuserat på? Hur har man kommit fram till just dessa innehåll? Varför har just dessa hamnat i fokus?
 - Hur har olika insatser utvärderats (under tiden/efter att de avslutats)? Vilka resultat har man kunnat se av olika insatser?
 - Hur har utvecklingsarbetet bedrivits? Vilka har varit inblandade? Vad har du själv medverkat i? Vilken roll har du haft?
 - Har det funnits en röd tråd mellan olika insatser och över tid? I vilken utsträckning har de insatser som gjorts lett till positiva förändringar som har bestått även efter att insatser eventuellt har avslutats?
- Redovisning gruppvis.
- Varför gick det som det gick? Arbete i grupperna igen utifrån stödmall över vilka delar som behövs för ett lyckat förändringsarbete, se bilaga 2.
- Redovisning gruppvis.

- E. Individuell kategorisering av gjorda insatser utifrån fyrfältsbilden, se sidan 19.
- F. Redovisning genom att gå en runda runt bordet.

WORKSHOP 3 (FRAMTID)

Syftet var att arbeta med att tänka nytt och bortse från just nu rådande förutsättningar. Föreställa sig en framtida verksamhet i vilket de rådande motsättningarna kring att skapa studiero hade överkommit. Hur ser en sådan verksamhet ut?

- A. Grupparbete om att föreställa sig önskad framtid.
- B. Redovisning gruppvis.
- C. Grupparbete kring att formulera förändringsmål som går att följa upp.
- D. Redovisning gruppvis.
- E. Genomgång av infrastruktur över mötesforum för personalen.

BILAGA 2. FÖRÄNDRINGSARBETETS BESTÅNDSDELAR

Förändringsmål	Kompetens	Motivation	Organisatoriska ramar/resurser	Handlingsplan	= Förändring
	Kompetens	Motivation	Organisatoriska ramar/resurser	Handlingsplan	= Förvirring
Förändringsmål		Motivation	Organisatoriska ramar/resurser	Handlingsplan	= "Ångest"
Förändringsmål	Kompetens		Organisatoriska ramar/resurser	Handlingsplan	= Motstånd
Förändringsmål	Kompetens	Motivation		Handlingsplan	= Frustration
Förändringsmål	Kompetens	Motivation	Organisatoriska ramar/resurser		= "Ekorrhjul"

BILAGA 3. INTERVJUGUIDER

Intervjuerna med före detta personal

- Vi genomför, på uppdrag av förvaltningen, en fördjupad nulägesanalys av Bergs gymnasium i Grandalens kommun eftersom resultaten sjunker trots många genomförda insatser. En del i analysen är att undersöka skolans utvecklingshistoria. Du har ju arbetat på skolan/i kommunen. Hur skulle du beskriva gymnasiet/kommunen då du arbetade där? När du började ditt arbete? När du slutade ditt arbete?

Elevintervjuerna

- Ni har gått här på Bergs gymnasium i nästan ett år, hur har det året varit? Likheter och skillnader jämfört med grundskolan?
- Fungerar er klass likadant på alla lektioner? Finns det lektioner där er klass funkar bättre? Vad skiljer de lektionerna från de där det inte fungerar lika bra?
- Hur skulle ni beskriva en riktigt bra lärare? Vad har och gör en lärare som ni tycker är riktigt bra på att få er att lära er? Läger de upp lektionerna på något särskilt sätt?
- Känner ni att ni får den hjälp och det stöd ni behöver i skolan?
- Känner ni att ni har något inflytande i/över undervisningen?
- Om ni skulle välja vad som är viktigast att lärarna här förbättrar, vad skulle det vara?
- Vad är det som gör att man trivs i skolan och tycker att det känns bra eller någorlunda ok att gå dit?
- Har ni tankar om framtiden och vad ni vill göra sedan?
- Är det något mer ni skulle vilja berätta?

REFERENSLISTA

- Aspelin, J. (2015). Inga prestationer utan relationer: Studier för pedagogisk socialpsykologi. Malmö: Gleerups.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), s 133–156.
- Engeström, Y. (2014). Learning by expanding: An activity-theoretical Approach to Developmental Research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), s 368–387.
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2019). "Monica creates magic in the classroom": Students' Perceptions of Excellent Teachers and their Teaching Actions. Paper presented at ECER Conference, Hamburg, 2019. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/47348/>
- Jahnke, A. (2019). *Utveckla utbildning – vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet, tyst kunskap*. Stockholm: Liber.
- Knosler, T (1991). *Leadership matrix for managing complex change*. Washington, DC: TASH Presentations.
- Schildkamp, K., Nehez, J. & Blossing, U. (2018). From data to learning: a data team professional learning network. I Chris Brown & Cindy L. Portman (Red.), *Networks for Learning. Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*. London: Routledge.
- Segolsson, M., & Hirsh, Å. (2019). How skilled teachers enable success in their teaching with respect to inclusion and knowledge development: a qualitative study based on teachers' experiences of successful teaching. *International Journal of Teaching and Education*, 7(2), 36–53.
- Skolverket (2018a). *Slutredovisning av insatser inom ramen för Samverkan för bästa skola: XX kommun. Dnr xxx:xxx*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018b): Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Betyg och betygssättning. Stockholm: Skolverket.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory: A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Ifous – Innovation, Forskning och Utveckling i Skola och förskola

är ett fristående forskningsinstitut som verkar för att skapa nytta för svensk skola och förskola. Vi gör det genom att stödja praktisknära forskning och konkret utvecklingsarbete där lärare och skolledare tar aktiv del i kunskapsbyggandet. Särskilt fokus läggs på utvecklingsområden som har stor betydelse för lärandet. Ifous vänder sig främst till skolhuvudmän samt organisationer med ett tydligt skolfokus, och drivs non-profit.

Ifous fokuserar är en analysfunktion som levererar konkret, saklig och användbar information om kunskapsläget inom ett avgränsat område med relevans för skolhuvudmännens ledning och utveckling av verksamheten. Syftet är stimulera till samtal och handling kring drift och utveckling i huvudmannens verksamhet och ge underlag för välgrundade beslut. Arbetet utförs på uppdrag av skolhuvudmän och utgår från tillgänglig statistik, forsknings- och granskningsresultat som fördjupas och sammanställs i en kort rapport. Målgruppen kan variera utifrån fokusområde men funna resultat relateras alltid till alla nivåer i huvudmannens verksamhet.

The logo for Ifous, featuring a small green dot above the letter 'i' in the word 'ifous', which is written in a white, lowercase, sans-serif font.