



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift



Årgång 14, nummer 1, 2018

KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift årgång 14, nummer 1, 2018

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift handlar om pågående forskning inom Pedagogik, Pedagogiskt arbete, Didaktik och Specialpedagogik, huvudsakligen vid Karlstads universitet. Syftet med skriften är att ge en bild av forskningsverksamheten i Karlstad och att bidra till debatt inom utbildningsvetenskaplig forskning och praktik. Bidrag i form av artiklar, recensioner av avhandlingar eller annan aktuell litteratur och information från konferenser är välkomna.

Tidskriften har hittills kommit ut en gång per år. Från och med 2019 övergår tidskriften till löpande utgivning av artiklar under året, med en samlingsvolym i slutet av året.

Bidrag till KAPET kan skrivas på svenska, andra nordiska språk eller engelska och skickas till redaktionssekreteraren. Tidskriften ges ut av Institutionen för Pedagogiska studier vid Karlstads universitet.

Ansvarig utgivare: Patrik Larsson

Redaktör för innevarande nummer: Héctor Pérez Prieto

Redaktionssekreterare: Kent Fredholm (e-post: Kent.Fredholm@kau.se)

Adress: Karlstads Pedagogiska Tidskrift, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet, Universitetsgatan 2, 651 88 Karlstad.

e-ISSN: 2002-3979.

Texterna i tidskriften får kopieras för undervisningsändamål under förutsättning att författaren eller författarnas och tidskriftens namn finns med på kopiorna.

© författarna.

Tid att passa, tid att anpassas – Om timplanens roll i likvärdighet och skolans åtgärder vid skolbyte

Tony Yiu Tong Wong

Lärarstudent, examen 2018

Tony.wong771127@gmail.com

Abstract

Denna studies syfte är att undersöka begreppet likvärdighet genom att analysera hur elevernas bristande kunskapskontinuitet vid skolbyte upplevs och hanteras av rektorer och lärare, samt hur den nya stadiindelade timplanen tros påverka måluppfyllelse och likvärdighet. Studien baseras på en semikvantitativ webbenkätundersökning med 145 rektorer och lärare i grundskolor i hela landet.

Mer än hälften av informanterna får ingen information om elevernas tidigare undervisningstid. Pedagogisk kartläggning är utbredd och påtagliga kunskapsluckor bekräftas av drygt en tredjedel informanter. Majoriteten menar att det finns möjlighet att ta igen undervisningen genom olika kompensatoriska åtgärder. Tidsstyrningen i skolan påverkas huvudsakligen av timplanen istället för lärarnas och elevernas önskemål.

Med hjälp av ramfaktorteori och händelselogik visas att begreppet likvärdighet har två dimensioner. Likvärdighet mellan skolorna påverkas negativt av den befintliga timplanens brist på avstämningstillfällen. Likvärdighet mellan eleverna är det mål som informanterna enligt sin inre logik strävar efter genom pedagogisk kartläggning och kompensatoriska åtgärder. För att öka likvärdigheten måste timplanens implementering vara mer realistisk och stadieprecisering måste kompletteras med uppföljning i förhållande till måluppfyllelse.

Inledning

Den svenska folkutbildningen har genomgått stora förvandlingar på relativt kort tid. Ett av de senaste utbildningspolitiska besluten handlar om införandet av en stadiindelad timplan i grundskolan (SFS 2017:1236). Termerna låg-, mellan- och högstadiet har lyst med sin frånvaro sedan 1994 men i läsåret 2018/19 blir det en återkomst. Enligt regeringen är avsikten att likvärdigheten mellan skolorna skall förbättras, främst för att underlätta för de elever som byter skola (UbU23 2016/17).

Förändringarna i grundskoleutbildningen de senaste decennierna har bland annat lett till att ett betydande antal grundskolor inte kan erbjuda en kontinuerlig, nioårig utbildning, vilket innebär att många elever får byta skola minst en gång under skolgången. Skolbyte ökar risken att elever missar visst undervisningsinnehåll, särskilt om likvärdighet mellan skolorna varit låg. Problemet ska enligt regeringen kunna lösas av den nya stadiindelade timplanen, i takt med att fler avstämnings-tillfällen skapas (UbU23 2016/17).

Denna studie undersöker frågan om hur begreppet likvärdighet tolkas i skolvärlden genom rektorernas och lärarnas bild på pedagogisk kartläggning och kompensatoriska åtgärder. Detta ger också uttryck för skolvärldens syn på huruvida likvärdigheten verkligen förbättras om timplanen blir stadiepreciserad.

Bakgrund

Skolundervisning handlar om att elever skaffar sig kunskaper under avsatt tid på avsatt institution. Hur tidsstyrningen gestaltas är dock aldrig en neutral fråga. Bakom tidfördelningsprincipen finns det alltid samhälleliga och ideologiska intentioner om hur skolan och utbildningen bör vara. Likvärdighet har exempelvis inte alltid varit en självklar värdegrund som det idag är. Att förstå tidsstyrningens utveckling är att förstå skolans plats i samhället.

Tidsstyrning som utbildningspolitiskt verktyg

Diskussioner om timplan före 1990-talets utbildningsreform handlade ofta om begreppet likriktning. Den prereformistiska tiden präglades av andra utbildningsideal. Skolan för alla var under lång tid inte aktuell i verkligheten förrän enhets-skolans uppkomst 1949. Under sådana omständigheter var det förstaeligt att likriktning – att alla elever skulle få samma resurs till utbildning, prioriterades. En strikt och detaljerad timplan ansågs då som ett nödvändigt verktyg för att fördela

skolans temporala resurs på ett rättvist sätt. Det fanns en stark övertygelse att jämlikheten i undervisningstid kunde leda till en lika jämlik undervisning.

1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94) och motsvarande timplan medförde ett trendbrott. Likvärdighet är det nya idealet och avreglering och decentralisering de utbildningspolitiska verktyg som åstadkommer den. I avregleringens tjänst blir antalet undervisningstimmar per ämne den enda kvarstående parametern i den nationella timplanen. Det är upp till varje huvudman att disponera de föreskrivna timmarna under den nioåriga skolgången och leda elever till de uppsatta målen.

Den motsägelsefulla likvärdigheten

Med frihet i den avreglerade timplanen kommer också motsättningar om hur begreppet likvärdighet ska tolkas. Likvärdighet i dess nuvarande bemärkelse dök upp i styrdokument för första gången på 1980-talet (Skolöverstyrelsen, 1980-1986). Enligt Skolverkets analys (2012) har likvärdighet tre aspekter: lika tillgång till utbildning, lika kvalitet på utbildning och kompensatorisk utbildning. Denna tillsynes okomplicerade triptyk är däremot svårtolkad. Å ena sidan talar den kompensatoriska aspekten om att likvärdighet inte kan likställas med jämn resursfördelning och att det är varje elevs måluppfyllelse som påverkar fördelningen av resursen, inklusive undervisningstid (Skolverket, 2017). Samtidigt menar regeringen att det borde finnas en minimum-resurstillgång gemensam för alla elever, vilket i detta fall är timplanens stadfästa undervisningstimmar (UbU23 2016/17).

Besynnerligt nog har likvärdighet i skolan de facto försämrats trots Skolverkets retorik i den postreformistiska tiden. Skolverkets egen analys (Skolverket, 2012) av flera databaser, bland annat stora internationella kunskapsmätningar som PISA, TIMSS och PIRLS², och registerdata om elevernas och deras föräldrars födelseland och utbildningsnivå visar att likvärdigheten har sjunkit sedan 1990-talet. Elevernas resultat har visat större variation mellan klasser, skolor och kommuner. Elever födda utomlands presterar sämre än deras Sverigefödda klasskamrater. En oroväckande trend i segregation kan anas, tydligaste i storstäder.

² Förkortningar för Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) och Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

Att byta skola: en prövosten för likvärdighet

Likvärdighet i skolan är inte bara ett debattämne på det ideologiska planet, utan även en problematik som är särskilt påtaglig i ett utbildningssystem där skolbyte är vanligt förekommande. Enligt Skolverkets lägesbedömning (2010) fanns det nästan 900 000 elever i grundskolan år 2009. Av dem skulle bara en tredjedel få gå i en och samma skola från årskurs 1 till 9. Mer än två tredjedelar fick byta skola av olika skäl som till exempel utflyttning och omorganisering inom skolan.

Det finns forskning som undersökt förhållandet mellan skolbyte och elevernas kunskapsresultat. Rockoff och Lockwood (2010) har visat att elever i New York City som byter skola mellan elementary och middle school³ drabbas av en signifikant försämring av akademiskt resultat. Vidare menar Rockoff och Lockwood (2010) att det är möjligt att alla former av skolbyte egentligen missgynnar elevernas kunskapsresultat.

I Sverige menar Böhlmark och Holmlund (2017) också att skolbyten kan påverka elevernas akademiska resultat på ett negativt sätt. Skolbyte mellan årskurs 6 och 7 leder dock inte nödvändigtvis till kunskapsförsämring. Det kan faktiskt vara en fördel att elever byter till de skolor som sedan längre tillbaka bedrivit undervisning för årskurs 7 till 9, då lärarna brukar vara mer erfarna och i högre grad har lärarbehörighet. Oavsett utfall och dess orsaker är det uppenbart att det alltid finns en risk att kunskapskontinuiteten äventyras vid skolbyte, och ju sämre likvärdigheten mellan skolor är, desto större är risken.

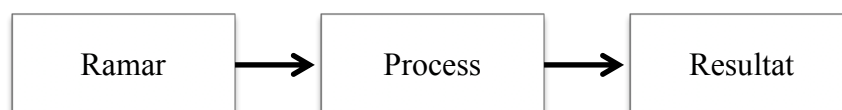
Ramfaktorteori: sökandet bortom skolans gränser

Mot slutet av 1960-talet började pedagogisk forskning ta intryck av samhällsvetenskap och blicken vidgades mot förhållanden bortom klassrummets väggar. Även de externa faktorer som inte var lika uppenbara som undervisningsmoment i klassrumsmiljön började tas i akt. Teorin vann fort internationell mark och kom att kallas ramfaktorteori. Dahllöf (1967) presenterar begreppet processvariabler, som representerar de faktorer som ligger utanför det linjära lärar-elev-förhållandet. Till processvariablerna hör bland annat målnivå och tid.

Målnivå och tid är emellertid bara två av de många medverkande krafterna som styr undervisningen. Lundgren (1979) karakteriserar de externa faktorerna i tre

³ Elementary school är USA:s motsvarighet till låg- och mellanstadiet, medan Middle school motsvarar högstadiet.

skilda ramar, nämligen *de konstitutionella*, *de organisatoriska* och *de fysiska ramarna*. Innanför de konstitutionella ramarna återfinns lagar och bestämmelser inom utbildningsväsendet. Skollagen och timplaneförordningen hör till denna grupp. De organisatoriska ramarna behandlar främst fördelningen av ekonomisk resurs och rör exempelvis schemaläggning och klasstorlek. De fysiska ramarna är det konkreta materialet avsett för undervisningen som läromedel, utrustning etc. Förhållandet mellan dessa ramar är inte hierarkiskt, utan samverkande. I sin enklaste form kan ramfaktorteori sammanfattas enligt Figur 1 nedan.



Figur 1. En enkel form av ramfaktorteori (Lindblad et al., 1999)

Kritikerna mot ramfaktorteori har inte sällan sin utgångspunkt i teorins ofta antytt deterministiska syn och förbiseendet av pedagogikens inre dynamik i verklig undervisning. Dock menar Dahllöf (1999) att ramfaktorerna inte ska ses som förhandsgivna förutsättningar som obönhörligen leder till förutbestämda resultat. Ramfaktorteorins syfte är istället att man ska bli mer medveten om de pedagogiska processernas möjligheter inom ramfaktorerna. Ramfaktorer begränsar, men innanför begränsningarnas murar finns även möjligheter.

Vidare anser Lindblad et al. (1999) att ramfaktorteori inte är det enda möjliga sättet att förklara undervisningsresultatet. Medan det är de yttre ramarna som intresserar ramfaktorteorins anhängare finns det även forskningsdiscipliner som snarare fokuserar på processerna i Figur 1 och de individuella aktörerna bakom. En av dessa handlar om hur lärare vid undervisningen använder sina kunskaper och erfarenheter för att finjustera sin didaktik och påverka utfallet av undervisningen. Detta är den så kallade händelselogiken.

Den inre logiken: en händelselogisk förklaringsmodell

Om ramfaktorteori anger vad som är möjligt och omöjligt att åstadkomma i undervisningen, då ämnar von Wrights teori om händelselogik (1983) förklara aktörernas intentioner och attityder. Enligt von Wright handlar varje individ på ett sätt som är förenligt med hans *intentioner* och *epistemiska attityder*. Dessa två faktorer samlas under begreppet *interna determinanter*. Samtidigt som individen handlar enligt sina interna determinanter är hen också utsatt för *externa determinanter* – yttre begränsningar från samhället, kollektivet och institutionen. von Wright menar att om individen bedömer de externa determinanterna som relevanta till

sin egen situation, lär hen sig att anpassa sig till de yttre begränsningarna, även om anpassningen inte nödvändigtvis betyder samtycke. Lindblad (1994) kallar denna anpassningsprocess, tillsammans med de interna determinanterna, *den inre logiken*, medan de bevekelsegrunder som ligger bakom de externa determinanterna får beteckningen *den yttre logiken*. En lärares handling är på så sätt summan av hens personliga övertygelse som pedagog, anpassning till det externa kravet från utbildningssystemet samt de yttre begränsningarna.

Ramfaktorteorin och teorin om händelselogik kan ses som två olika teoretiska utgångspunkter som kompletterar varandra. Medan ramfaktorteorin talar om vad aktörerna har för handlingsutrymme utifrån möjligheterna inom de konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramfaktorerna förklarar händelselogik hur aktörerna agerar enligt sin inre logik som består av intentioner och epistemiska attityder. Bristande kunskapskontinuitet är en nedslående verklighet som skapats åtminstone delvis av de tidigare utbildningspolitiska besluten men under de givna premisserna handlar lärare och elever enligt sitt praktiska förnuft. Försöket att förstå det här fenomenet och dess relation till begreppet likvärdighet är denna studies syfte och frågeställningar, och med det öppnar vi porten till studiens empiriska delar.

Empirisk studie

Urval och genomförande

Urvalet för studiens webbenkätundersökning utgick ifrån Skolverkets register av skoladresser (Skolverket, 2018a). I grundskolans register fanns det 4 930 skolenheter registrerade i januari år 2018. Eftersom den här studien intresserade sig för kunskapskontinuiteten vid skolbyte var det naturligt att i första hand välja de skolor som elever bytte till. Därför sorterades ut de skolenheter som hade årskurs 7-9 från hela grundskoleregistret. Ungefär en tredjedel av landets alla grundskolor hade samtliga 3 årskurser och det var dessa skolenheter som fick enkätutskick.

Google Formulär användes som den digitala plattformen för enkätundersökningen. En enkät utformades och skickades till 1 588 grundskoleenheter. Utskicket bestod av två delar och den första delen var missivbrevet som presenterade undersökningen, klargjorde de etiska aspekterna, uppmanade rektorerna att själva fylla i enkäten och skicka enkäten vidare till en av skolans lärare. Totalt svarade 145 skolenheter, vilket motsvarade en svarsfrekvens på 11 procent. Urvalet innefattade både kommunala och fristående skolor och bland de svarande återfanns både rektorer och lärare.

Kunskapskontinuitet vid skolbyte

En fungerande övergång vid skolbytet är enligt Skolverket (2014b) en oundgänglig faktor för likvärdighet mellan skolor. Hur upplever rektorer och lärare elevernas kunskapskontinuitet vid skolbyte i verkligheten? I studien konkretiseras frågan som information om tidigare undervisningstid vid skolbyte samt elevernas kunskapsnivå efter skolbyte som rektorerna och lärarna upplever.

Enligt webbenkäten är det mindre än hälften av informanterna som fått någon information om elevernas undervisningstid före skolbytet. Elevernas tidigare undervisningstid är med andra ord långtifrån rutininformation vid elevöverlämnandet. Detta är inte oväntat då den nationella timplanen som en konstitutionell ramfaktor (Lundgren, 1979) saknar avstämningstillfällen och det finns inte heller något krav på uppföljning av undervisningstid. Bristen på information om undervisningstid vid skolbyte är särskilt problematisk när man samtidigt kontrollerar hur elevernas kunskapsnivå upplevs av den mottagande skolan. En betydande andel elever (37 procent) befinner sig på en lägre kunskapsnivå än den ordinarie undervisningen i den mottagande skolan.

Bland de informanter som uppger att deras elever ligger på ungefär samma nivå som skolans är det mycket vanligare att skolan inte får någon information om den tidigare undervisningstiden, medan de skolor som uppger att eleverna ligger efter skolans nivå får information om tidigare undervisningstid i mycket större utsträckning, som Tabell 1 visar:

Tabell 1. Samband mellan information om tidigare undervisningstid och elevernas kunskapsnivå

	Får information om tidigare undervisningstid	Får ej information om tidigare undervisningstid	Totalt
Elever ligger före min skolas nivå	0	5	5
Elever ligger på min skolas nivå	22	57	79
Elever ligger efter min skolas nivå	41	12	53
Vet ej	2	6	8
Totalt	65	80	N = 145

Utifrån denna tendens kan det tolkas att information om elevernas tidigare undervisningstid inte riktigt fungerar som rutinupplysning vid övergångar, utan mer som en varningsmarkör för potentiellt svagare elever. Syftet med den nationella

timplanen är egentligen att främja likvärdigheten mellan skolor genom att homogenisera tidfördelningen, men på grund av brist på uppföljning av undervisningstid har den istället fått en mer kompensatorisk karaktär (Skolverket, 2017).

Pedagogisk kartläggning

Kartläggningsåtgärder är en måttstock på kunskapskontinuiteten. Enligt studiens resultat kartlägger 112 (77 procent) skolenheter elevernas kunskapsnivå i varierande utsträckning vid skolbyte. 16 procent av skolorna får varken information om elevernas tidigare undervisningstid eller bedriver någon form av kunskapskartläggning. I praktiken kan detta bara betyda att pedagogerna i dessa skolor inte har möjlighet att veta något om elevernas kunskapsnivå förrän undervisningen i skolan påbörjats. Av de 33 skolor som inte bedriver pedagogisk kartläggning medger två tredjedelar att eleverna upplevs som att de ligger efter skolans nivå. Med andra ord finns det ett betydligt antal skolenheter som står i totalt mörker när det gäller elevernas bristande kunskapskontinuitet även om de flesta skolorna verkar inom ramen för den nationella timplanen.

Informanternas kartläggningsåtgärder kan kategoriseras i fem teman, som framgår i Tabell 2. I verkligheten är det ofta en kombination av de nämnda metoderna som används inom skolan.

Tabell 2. Kategorisering av kartläggningsåtgärder

Typ av kartläggningsåtgärd	Förklaring
1. Test och screening	Elevers kunskapsnivå kartläggs med hjälp av diagnostiskt material.
2. Dokumentation	Dokumentation från den avlämnande skolan.
3. Lärarnas didaktiska arbete	Kartläggningen sker under undervisningens gång.
4. Specialpedagogiska insatser	Utredning, extra anpassning och särskilt stöd.
5. Samtal med elever	I intervjusamtal undersöks elevens tidigare skolerfarenhet.

Resultatet vittnar om att timplanens egenskap som en konstitutionell ramfaktor faktiskt kan påverka utformningen av den pedagogiska verksamheten. En timplan som inte innehåller avstämningstillfällen gör att information om undervisningstid saknas och eftersom pedagogisk kartläggning inte är obligatorisk praktiserar den inte heller av alla informanter. Utan pedagogisk kartläggning är det rimligt att anta att individanpassad undervisning, särskilt vid skolbyte, inte kan realiseras. Detta påminner onekligen om de studier som Rockoff och Lockwood (2010) och

Böhlmark och Holmlund (2014) gjort, som visar att skolbyte har negativ påverkan på elevernas prestation.

Kompensatoriska åtgärder

Den nationella timplanens roll i att upprätthålla likvärdighet vilar på antagandet att det finns ett samband mellan undervisningstid, måluppfyllelse och likvärdighet (UbU23 2016/17). För att överbrygga kunskapsluckor vid skolbyte och öka måluppfyllelse vidtar skolorna olika kompensatoriska åtgärder. I den mest ideala situationen hjälper de kompensatoriska åtgärderna alla elever att nå de lägsta kunskapskrav som kursplanerna kräver. På det sättet bidrar åtgärderna även till en annan definition av likvärdighet, nämligen likvärdighet mellan elever inom samma skola.

Kompensatoriska åtgärder är utbredda hos informanterna. 115 (79 procent) av informanterna medger att eleverna i viss mån haft möjlighet att ta igen det missade undervisningsinnehållet. Alla kompensatoriska åtgärder tar givetvis sin tid på ett eller annat vis, men trots det upplevs undervisningstiden som optimal, enligt Tabell 3.

Tabell 3. Samband mellan upplevd undervisningstid och möjlighet att ta igen missad undervisning

	För mycket undervisningstid	Rimlig undervisningstid	För lite undervisningstid	Vet ej	Totalt
Elever tar igen i stor utsträckning	2	50	4	1	57
Elever tar igen i liten utsträckning	0	48	5	5	58
Elever tar ej igen	0	7	5	7	19
Vet ej	0	4	0	7	11
Totalt	2	109	14	20	N = 145

I Tabell 4 sammanfattas den myriad av kompensatoriska åtgärder i undersökningen. Åtgärderna kan analyseras i förhållande till skolans tidsstyrning. Vissa sker inom den befintliga tidsramen i skolschemat utan tidspåbyggnad, dock med *kvantitativa*, pedagogiska modifikationerna i de aktiviteter som eleverna deltar i. En annan kategori är att elever spenderar extra tid på de kompensatoriska åtgärderna. Det ordinarie skolschemat och bakomliggande timplanen ändras emellertid inte även om den *kvantitativa*, effektiva inlärningstiden för eleverna egentligen ökat. Den sista varianten går ut på att skolan till och med anpassar sin tidsstyrning till

elevernas behov, till den grad att eleverna får en anpassad timplan och individuellt utformat schema. Det här tillvägagångssättet innefattar med andra ord *både kvalitativa och kvantitativa* ändringar i tidsstyrningen.

Att skolan anpassar skolschemat för eleverna utifrån timpanelös undervisning är relativt ovanligt. Detta kräver trots allt att skolan ansöker om dispens från den nationella timplanen hos Skolinspektionen, under villkoret att eleverna fortfarande ges de förutsättningar för att nå ämnenas kunskapskrav. Bland informanterna märks en tendens att timplansanpassning används som kompensatorisk åtgärd för elever med specialpedagogiska behov.

Tabell 4. Kompensatoriska åtgärder klassificerade i förhållande till tidsstyrning

Typ av kompensatorisk åtgärd	Förklaring	Exempel
Kvalitativ anpassning	Samma tidsram med pedagogiska modifieringar. Undervisning bedrivs på annat sätt	Annan undervisningsgrupp Andra läxor Anpassat studiematerial Studiestuga/-verkstad Extra anpassning vid undervisning Stödundervisning av speciallärare <i>Elevens val</i> Ämnesövergripande undervisning
Kvantitativ anpassning	Samma timplan och skolschema. Extra tid läggs på för åtgärder	Lovskola Eftermiddagsskola Extra tid för läsläsning Extra bedömningstillfällen Extra lektionspass Resurstid utöver ordinarie tid
Både kvantitativ och kvalitativ anpassning	Anpassad timplan och skolschema	Speciellt schema Anpassad studiegång Anpassad timplan

Timplanens och skolschemats effekt i verkligheten

Den nationella timplanen är en viktig utgångspunkt i tidsstyrningen för de skolor som deltar i denna undersökning, eftersom endast 6 procent av dem bedriver timpanelös undervisning. I studien råder det en stark konsensus om vikten av timplans- och skolschemaenlighet. Majoriteten, 70 procent av studiens informanter anser timplansenlighet mycket viktig.

Undervisningstid är viktig, men inte utslagsgivande för elevens studieresultat. Bara en tredjedel av informanterna tycker att undervisningstiden är helt

avgörande för elevernas studieresultat och detta tyder på att det finns andra faktorer som kan påverka elevernas studieresultat avsevärt.

Skolschemalaggningen kan påverkas av olika aktörer och ramfaktorer. En centraldikerad tidsstyrning utgår uteslutande från timplanens konstitutionella begränsningar. En tidsstyrningsform som främjar likvärdighet borde däremot utgå från lärarnas och elevernas behov. Statens försök med timplanelös undervisning mellan år 2000 och 2007 är ett tydligt exempel på detta (Timplanedelegationen, 2005). Men timplanelös undervisning gäller trots allt bara en minoritet av skolorna. Premissen för skolschemalaggnings är annorlunda för de skolor som lyder under timplanen. Som framgår i Diagram 1 har den nationella timplanen en övervägande roll i tilldelningen av undervisningstid. Nästan alla informanter anser att den nationella timplanen påverkar tidsstyrningen i mycket stor utsträckning. Ingen av de 145 informanterna anger att den nationella timplanen inte spelar någon roll för tidsstyrningen. Lärarnas, elevernas och vårdnadshavarens önskemål påverkar inte alla eller bara i liten utsträckning tidsstyrningen.

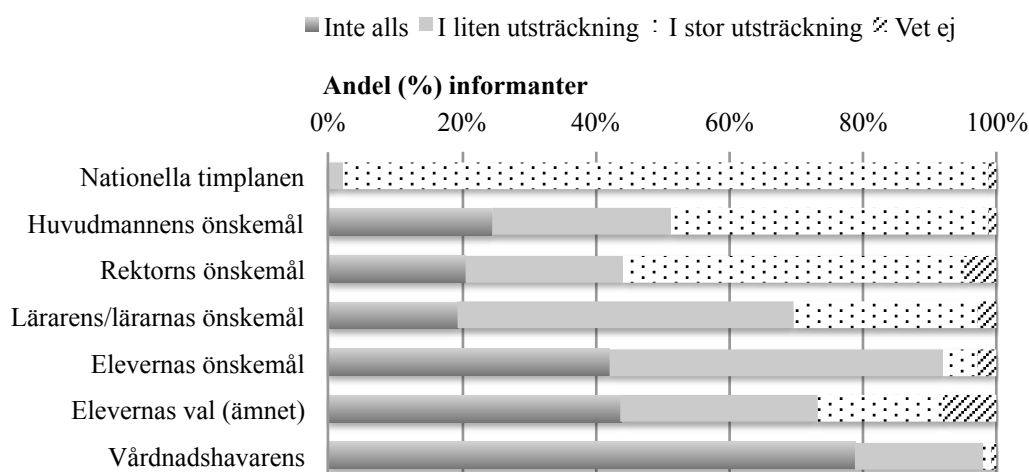


Diagram 1. Olika aktörers påverkan på tidsstyrning i skolan

Sammanlagt är det knappt en tredjedel, 44 av 145 informanter, som tror på förbättrad måluppfyllelse efter införandet av den nya timplanen, medan drygt hälften av informanterna tror på ökad likvärdighet med den nya timplanen. Detta betyder att informanternas upplevelse om måluppfyllelse och likvärdighet är olika. Likvärdighet visar sig vara ett mer komplext begrepp än måluppfyllelse.

Diskussion

Likvärdighet har varit utbildningspolitikens slagord sedan början av 1990-talet. Att tala om likvärdighet i form av tillgång (Skolverket, 2012) tyder på att det handlar om resursfördelning och frågan om tid kommer in i diskursen just genom att vara en viktig resurs i skolans värld. Den nationella timplanen styr denna resursfördelning i grova drag. Skolhuvudmän och rektorer översätter fördelningens begränsningar eller möjligheter till verklighet. Lärare och elever utför och erfar denna verklighet. Från resursfördelning till undervisning verkar processen vara linjär och okomplicerad.

Timplanen som den konstitutionella ramen

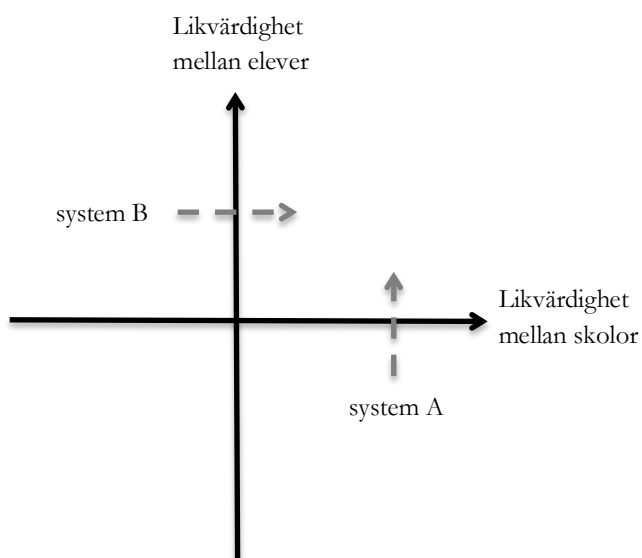
När man talar om tidsstyrning som resursfördelning i skolan finns det, i Dahlöfs nomenklatur (1999), yttre ramar som varken lärare eller elever kan påverka. Den nationella timplanen är en av de mest påtagliga yttre ramarna. Formuleringen av timplanen är avgörande eftersom den kommer att styra hur skolans vardag byggs upp. Detta bekräftas av att nästan alla informanter i studien uttrycker att den nationella timplanen har en tungt vägande roll i skolans tidsstyrning, samt att majoriteten anser timplansenlighet och skolschemaenlighet mycket viktiga. Denna yttre ram, som inbegriper skollagar och -författningar, kallar Lundgren (1979) för den konstitutionella ramfaktorn.

Den nationella timplanen har som syften att uppfylla skollagens mål om likvärdighet (Westlund, 2004) och att ge alla elever förutsättning för måluppfyllelse (Lärarnas Riksförbund, 2012). Timplanens roll som en konstitutionell ram är dock tvetydig. I den postreformistiska timplanen kan man skymta statens försök att balansera det motsägelsefulla i likvärdighetsmålet, nämligen att tillgången ska vara behovsanpassad men samtidigt också vara lika för alla. Å ena sidan uppmuntrar timplanens fria handlingsutrymme individanpassning, å andra sidan begränsas anpassningen genom att alla ska få ett visst antal undervisningstimmar. Det faller också i sin orimlighet att bördan för individanpassning ska läggas på lärarnas och elevernas axlar utanför den ordinarie undervisningens omfattning i form av kompensatoriska åtgärder, både vad det gäller tid och ansträngning.

Vidare är timplanens brist på utvärderings- och uppföljningskrav bekymmersam. Det är således föga förvånande att information om tidigare undervisningstid inte finns att tillgå vid skolbyte för mer än hälften av studiens informanter, vilket överensstämmer med resultat från Lärarnas Riksförbunds rapport (2012), där 68 procent av informanterna säger att undervisningstid inte utvärderas.

Likvärdighet i skolschemats organisatoriska ram

När den nationella timplanen omtolkas till skolschema ändras tidsstyrningens karaktär från en konstitutionell till en organisatorisk ramfaktor. Enligt Lundgren (1979) handlar organisatoriska ramfaktorer om fördelningen av ekonomiska resurser. Till skillnad från den nationella timplanen påverkar skolschemat det omedelbara didaktiska samspelet mellan lärare och elever. Broady (1999) nämner exempelvis att den tid som varje elev behöver är en central faktor som faktiskt påverkar undervisningssituationen. Carroll (1989) understryker den reella undervisningstidens komplexitet genom att se inläring som ett tidsuttryck – den tid som varje elev behöver, frånräknad den tid som eleven inte ägnar sig åt inläringen. Både Broady och Carroll menar att den tid som undervisningssituationen kräver är olika för olika elever, men trots det är det sällan schemalaggningsen utgår ifrån lärarnas och elevernas behov. Resursfördelningen och schemalaggningsen har helt enkelt inte tagit hänsyn till problematiken och kompensatoriska åtgärder vidtas oftast utan någon schemaanpassning.



Figur 2. Likvärdighet i tvådimensionell dynamik

Trots schemalaggningsens låga grad av anpassning till elevernas behov tror drygt hälften av studiens informanter att den nya stadiindelade timplanen kommer att leda till ökad likvärdighet. I verkligheten får likvärdighet betraktas som ett begrepp med minst två dimensioner, nämligen likvärdighet mellan skolor och mellan elever. Som Figur 2 visar, befinner sig system A i ett läge med hög likvärdighet mellan skolor men låg likvärdighet mellan elever, vilket påminner om en central-dikterad timplan med minutiös tidsstyrning men som inte lämnar något utrymme

för kompensatoriska, medan system B med en mindre preciserad timplan missgynnar likvärdighet mellan skolor men ger handlingsutrymme för kompensatoriska åtgärder. Likvärdighet som Skolverket valt att sträva efter är således ett flerdimensionellt begrepp och det handlar om en balansgång mellan centraldiktering och lokala anpassningar. Skolschema ska inte bara vara en laglydig kopia av timplanen, men inte heller kan timplanen ignoreras eller avskaffas helt.

Kartläggning och andra organisatoriska ramfaktorer

Pedagogisk kartläggning är förutsättningen för att undervisningen kan vara kompensatorisk och likvärdig (Skolverket, 2012). Den talar om vad eleven redan kan och inte kan, och ser till att undervisningen är på rätt nivå, sätt och takt. Nästan 80 procent av studiens informanter bedriver pedagogisk kartläggning och för det ändamålet används olika metoder som test och screening, dokumentation, didaktisk utvärdering i undervisningen, specialpedagogiska insatser och samtal med elever. I denna studie har det även visats att information om tidigare undervisningstid och pedagogisk kartläggning har ett samband. Det finns anledning att tro att när information om tidigare undervisningstid finns med vid skolbyte handlar det ofta om speciella fall med svagare, mer utsatta elever och de eleverna med specialpedagogiska behov. Skolans reaktion på detta är då att utreda och bekräfta denna information genom pedagogisk kartläggning.

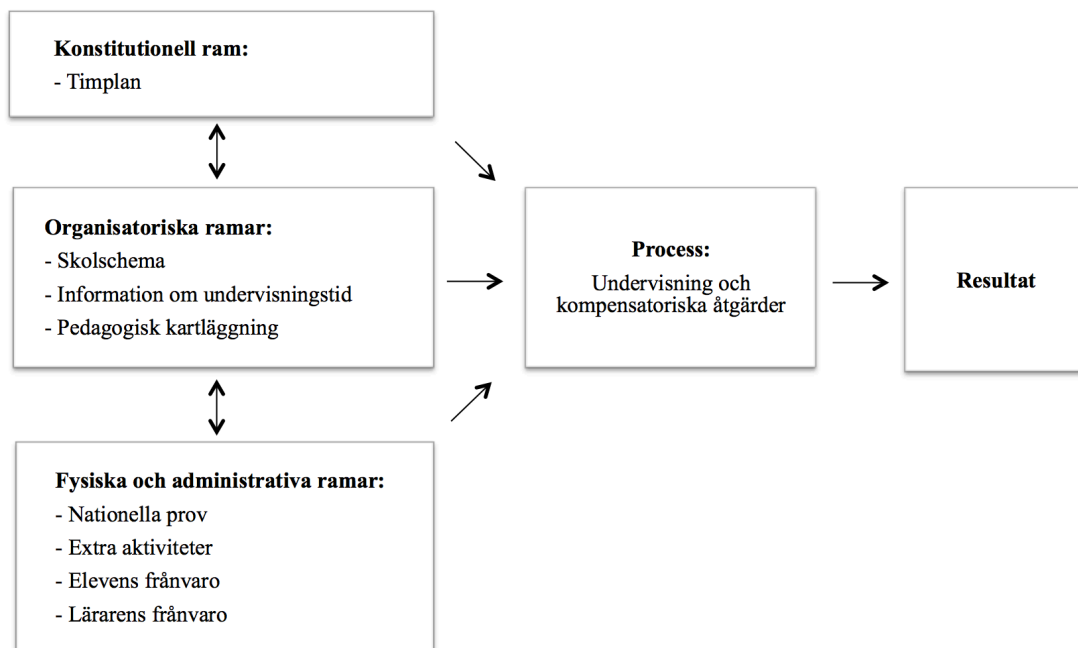
Eftersom pedagogisk kartläggning påverkar planeringen och undervisningen, kan den anses vara en organisatorisk ramfaktor. Det föreligger inte några formella krav att kartläggningen måste ske. Skolverket förespråkar kartläggning bara när det handlar om särskilt utsatta elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2014a), eller de nyanlända eleverna (Skolverket, 2014b). På det sättet är pedagogiska kartläggningar mer befriade än schemalaggingen från timplanens konstitutionella begränsning. De bedrivs för det ideologiska målet att öka måluppfyllelse och likvärdighet. Detta sammanfaller med Lundgrens teori (1979) om att organisatoriska ramar även kan ha ideologiska motiveringar.

Den egentliga undervisningstiden

På ytan verkar tidsstyrningen och undervisningssituationen utgöra en oavbruten linje: timplanen betingar skolschemat och skolschemat bestämmer den exakta undervisningstiden. Det är dock orealistiskt att förutsätta att skolschemat utan avvikelser avspeglar den egentliga undervisningstiden.

I denna studie nämner informanterna vissa tidsrelaterade ramfaktorer som starkt påverkar undervisningen, som till exempel nationella prov och olika fritidsaktiviteter i form av friluftsdagar, temadagar etc. Dessa extra verksamheter kräver stående resurs som lokal, lärare och tid som istället kunde ha ägnats åt undervisningen. Förutom tidsförlust åt extra verksamheter är elevernas och lärarnas frånvaro en inte obetydlig ramfaktor eller extern determinant som ytterligare minskar den egentliga undervisningstiden. Exempelvis menar var tredje lärare i Lärarnas Riksförbunds undersökning (2012) att undervisningen inte tas igen om den missas på grund av elevens egen frånvaro.

En återkoppling till den schematiska representationen om ramfaktorteori i Figur 1 (Lindblad et al., 1999) visar hur undervisningsprocessen är begränsad av de många ramfaktorerna. Timplanens påverkan i systemet är långtifrån ensidig. När de diskuterade ramfaktorerna appliceras till representationen blir resultatet som i Figur 3:



Figur 3. Studiens egen anpassning av Lindblad et al.s representation av ramfaktorteori (1999)

Händelselogik i undervisningen

När ramfaktorteorin lanserades var en av Lundgrens (1981) grundteser att den då rådande utbildningsforskningen vilade på en alltför simpel föreställning – optimal pedagogik leder obönhörligen till elevernas lyckade inläring. Kritiker mot ramfaktorteorin reagerar i sin tur mot den determinism som teorin antyder (Dahllöf,

1999). Rektorer och lärare är dock inte bara passiva aktörer utan agerar enligt sina intentioner och övertygelser. Majoriteten av denna studies informanter erbjuder pedagogisk kartläggning och kompensatoriska åtgärder för att öka måluppfyllelse och likvärdighet mellan eleverna. Detta överensstämmer med resultatet i Lärarnas Riksförbunds undersökning (2012), där mer än två tredjedelar informanter medger att eleverna i deras skola har möjlighet att ta igen missad undervisning med olika pedagogiska åtgärder. Drivkrafterna bakom de kompensatoriska åtgärderna är dels elevernas kunskapsluckor enligt pedagogisk kartläggning, dels informanternas intention och epistemiska attityder, som von Wright (1983) sammanfattar i begreppet interna determinanter.

Pedagogernas intention har sedan införandet av Lpo94 fått ett reviderat förhållande med statens styrdokument. För att även de svagaste eleverna skulle nå de lägsta kunskapskraven har lärare oftast inget val än att undervisa från ett kompensatoriskt perspektiv. När det gäller epistemiska attityder kan det dock variera mellan olika ämnen. Lärarnas kunskapsattityder och metoderna som lärare använder för att hantera kunskapsluckor anpassar sig alltid i viss grad efter kursplanernas utformning – de externa determinanterna, med eller utan aktörernas samtycke (von Wright, 1983).

De kompensatoriska åtgärdernas inre logik

Från studiens resultat har vi fått veta att mer än hälften av informanterna inte fått någon information om tidigare undervisningstid, att mer än en tredjedel av informanterna upplever att eleverna efter skolbyte ligger efter skolans kunskapsnivå, och att timplansenlighet anses mycket viktig.

Denna studies informanter anpassar sig till de yttre begränsningarna. Denna process är enligt Lindblad (1994) den inre logiken och uttrycks i studien på två olika sätt: det första sättet är att undervisningen bedrivs på ett annat sätt än tidigare, med kvalitativa anpassningar för de elever som uppvisat brist på kunskapskontinuitet. Det andra sättet är att extra tid läggs på för kompensatoriska åtgärder. Sättet är således kvantitativt och består av åtgärder som eftermiddagsskola och extra läxläsning. Den extra tiden ingår dock inte i den lagstadgade timplanen, och eventuellt syns de inte heller i skolschemat, men ändå är det tid som ägnas åt elevernas inläring. Det skulle vara svårt att genomföra många av de kvantitativa kompensatoriska åtgärderna om det inte funnits extra undervisningstid till förfogande.

Alla kompensatoriska åtgärderna är på ett sätt tidsberoende. I Carrolls uttryck om tidsfunktioner för inläring (1989) betonas *möjlighet att lära* – den tillgängliga undervisningstiden. Timplanens och skolschemats utformning bestämmer då hur mycket tid det finns tillgänglig för åtgärderna. Den schemalagda undervisningstiden påverkar mest de kvalitativa åtgärderna, eftersom dessa åtgärder vidtas inom skolschemats tidsram. De kvantitativa åtgärderna påverkas av hur mycket tid det finns utöver skolschemat, då de vidtas utanför den schemalagda tiden. Den nya, stadiindelade timplanen påverkar inte avsevärt den ämnesspecifika tidsfördelningen, men eftersom stadipreciseringen riskera att binda fast ämnenas undervisningstid stadietvis kan flexibiliteten i tidsfördelningen minska och mindre tid återstå för de kompensatoriska åtgärderna.

Tillbaka till likvärdighet – den yttre logiken

En fundamental fråga i denna studie är varför det behövs en ny timplan. I von Wrights ordalag (1983) handlar det om de externa determinanternas bevekelsegrunder, det vill säga den yttre logiken (Lindblad 1994). I denna studie kan den yttre logiken sägas vara strävan efter måluppfyllelse och likvärdighet – det är just på grund av måluppfyllelse och likvärdighet som information om tidigare undervisningstid, pedagogisk kartläggning och kompensatoriska åtgärder har efterfrågats. Samma yttre logik har också använts av staten för att motivera den nya, stadipreciserade timplanen (UbU23 2016/17).

I frågan om huruvida lärare tror att den nya stadiindelade timplanen kommer att påverka elevernas måluppfyllelse och utbildningens likvärdighet är det mycket få som tror att den nya timplanen kommer att leda till försämring, både enligt denna studie och Lärarnas Riksförbunds undersökning (2012). Var tredje informant i denna studie tror att måluppfyllelsen kommer att förbättras av en mer preciserad timplan. När det gäller likvärdighet är det drygt hälften av informanterna som tror på den nya timplanens positiva effekt. Den generella tendensen verkar vara att informanterna tror på förbättringar i måluppfyllelse och likvärdighet genom bättre samstämmighet i kunskapsnivå mellan skolor, vilket också är den nya timplanens intention. Logiken är inte helt olik system B i Figur 2, där likvärdighet mellan skolor är det eftertraktade idealet. Samtidigt får man inte glömma att informanternas inre logik, med de kompensatoriska åtgärderna, också strävar efter likvärdighet. Här handlar likvärdighet dock om en annan dimension – likvärdighet mellan elever, som i likhet med system A i Figur 2 har som mål att minska kunskapsskillnaderna mellan eleverna. Utveckling mot bättre likvärdighet verkar med andra ord ske på två olika plan samtidigt: på systemets plan gäller likvärdigheten

mellan skolor, medan på de enskilda skolornas plan gäller likvärdigheten mellan elever.

Pedagogiska implikationer

När den nya stadiindelade timplanen träder i kraft i läsåret 2018/19 kommer den konstitutionella ramen att preciseras. Skolorna kan välja att hantera ändringen endast från den konstitutionella ramens krav och lägga schema efter det. Men då har den nya timplanen inte fått tänkt effekt. Det finns trots allt inte några krav på redovisning och uppföljning av undervisningstiden i den nya timplanen heller. Istället kan skolorna agera utifrån sin inre logik och förbättra tidsuppföljningen genom bland annat bättre dokumentation om undervisningstid, som bland annat kommer att underlätta skolbyte och förbättra kunskapskontinuiteten.

När det gäller schemalaggningsen är det viktigt att processen tar till vara lärarnas kunskaper, erfarenheter, intention och epistemiska attityder. Den undervisningstid som den nationella timplanen anger är den minsta garanterade tid som inte nödvändigtvis är just den exakta tiden i verkligheten. Målet ska vara att få fram ett mer realistiskt och verklighetstroget skolschema där den egentliga undervisningstiden faktiskt motsvarar den minsta garanterade undervisningstiden.

Är likvärdighet en systemfråga om jämlikhet mellan skolorna eller är den ett kompensatoriskt ideal som handlar mer om jämnare kunskapsnivå mellan eleverna? Kommer kartläggningen av elevernas kunskap att vara mer rigorös och omfattande i utsträckning än den är idag? Kommer de kompensatoriska åtgärderna att vara mer utbredda i framtiden, så att de blir mer regel än undantag? Kommer de nationella proven att bedömas centralt för att minska skolornas och lärarnas administrativa belastning, vilket i sin tur drastiskt påverkar skolans resursfördelning? Frågetecknen är många och det enda vi vet med säkerhet är att tidsstyrningen i skolan är en dynamisk process som ständigt måste anpassas till skolans uppdrag i samhället. Lärare och elever har alltid tider att passa, och likväl måste tiden anpassas efter undervisningsändamålen.

Referenser

- Broady, D. (1999) Det svenska hos ramfaktorteori. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 111-121.
- Böhlmark, A., & Holmlund, H. (2017). *Hur ska högstadiet organiseras? Effekter av övergången till 1–9-skolor* (Rapport, 2017:6). Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. Hämtad från

- <https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2017/r-2017-06-hur-ska-hogstadiet-organiseras.pdf>
- Carroll, J. (1989). The Carroll Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View. *Educational Researcher*, 18(1), 26-31.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet: En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 5-29.
- Lindblad, S. (1994). Lärarna: samhället och skolans utveckling: Utforskningar och analyser av lärarledd verksamhet. Stockholm: HLS.
- Lundgren, U. P. (1979). Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori. Stockholm: Liber Förlag.
- Lundgren, U. P. (1981). *Model analysis of pedagogical processes*. Lund: Liber Läromedel/Gleerup.
- Lärarnas Riksförbund (2012). Nationella timplaner - en förutsättning för likvärdig grundskola? Hämtad från <https://www.lr.se/download/18.e8f5e651351c8581068000603/1350672765123/Timplaner.pdf>
- Richardson, G. (1999). *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*. (6., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rockoff, J. E., & Lockwood, B. J. (2010). Stuck in the middle: Impacts of grade configuration in public schools. *Journal of Public Economics*, 94(11-12), 1051-1061. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.06.017>
- SFS 2010:800. Skollag Bilaga 1. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2017:1236. *Förordning om ändring i skolförordningen (2011:185)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185
- Skolverket (2010). Skolverkets lägesbedömning 2010. Del 1, Beskrivande data: förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). Likvärdig utbildning i svensk grundskola?: En kvantitativ analys av likvärdighet över tid. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014a). Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014b). Övergångar inom och mellan skolor och skolformer: hur övergångar kan främja en kontinuitet i skolgången från förskolan till gymnasieskolan. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2017). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018a). *Adresser till skolenheter*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/skolformer/skoladresser>

- Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Utbildningsförlag.
- Timplanedelegationen. (2005). *Utan timplan: för målinriktat lärande: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.
- UbU23 2016/17. Utbildningsutskottet betänkande angående en stadiindelad timplan i grundskolan och närliggande frågor. Hämtad från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/en-stadieindelad-timplan-i-grundskolan-och_H401UbU23
- Westlund, I. (2004). Tiden i måluppfyllelsens tjänst. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2004(1).
doi: <https://doi.org/10.1080/16522729.2004.11803881>
- von Wright, G. H. (1983). *Determinism and the study of man* i *Philosophical Papers of Georg Henrik von Wright. Vol.1 Practical Reason*, Oxford: Basil Blackwell Publisher Limited.