



Projektrapport
Aktioner för hälsa och skolutveckling



VÄSTRA
GÖTALANDSREGIONEN
FOLKHÄLSOKOMMITTÉN

MAJ 2010

Aktioner för hälsa och skolutveckling
- ett pilotprojekt om hälsa och lärande

Förord

Pilotprojektet Aktioner för hälsa och skolutveckling har genomförts på uppdrag av Västra Götalandsregionens folkhälsokommitté. Planeringen av projektet har skett i samverkan med Göteborgs universitet, Högskolan Väst, representanter för kommunernas folkhälsoplanerare i Västra Götaland, Hälsoäventyret Oasen Vara och Folkhälsokommitténs kansli. Utgångspunkten har varit skolans uppdrag i läroplanen om lärande och hälsa.

Huvudsyftet med projektet har varit att stärka skolans funktion som stödjande miljö för hälsa och lärande och därigenom bidra till skolans hälsofrämjande arbete. Projektet har utvecklat aktioner för bättre hälsa och lärande på sex skolor i olika kommuner i Västra Götaland. Rolf Lander, professor vid Göteborgs universitet och Lena Nilsson, forskare vid Högskolan Väst, har handlett skolorna och utvärderat projektet.

I denna rapport presenteras arbetet med att genomföra och utveckla aktioner med hälsofrämjande inriktning samt de resultat som uppnåddes. Rapporten ger också en fördjupning i metodiken i forskarnas arbete. I separata kapitel presenteras var för sig de teoretiska utgångspunkterna för det hälsofrämjande arbetet och för aktionsforskning. Rapporten avslutas med rekommendationer framtagna av forskarna för hälsofrämjande aktioner.

En folder, som på ett lättillgängligt sätt presenterar pilotprojektet och arbetet på de deltagande skolorna, har tagits fram för att sprida arbetet och dess resultat till kommuner, skolor och andra aktörer.

Folkhälsokommittén vill tacka alla som deltagit i arbetet med projektet och hoppas att arbetet kommer att bidra till och fördjupa det viktiga utvecklingsområde som hälsa och lärande är, och att rapporten stimulerar till fortsatt arbete.

Forskarna ansvarar självständigt för innehåll och slutsatser i rapporten.
Folkhälsokommitténs representant i detta arbete har varit utvecklingsledare
Eva Mattsson-Elofson.

Mariestad juli 2010

Johan Jonsson
folkhälsochef

Innehållsförteckning

sidan

Sammanfattning	3
Projektets inledning och gemensamma inslag	6
Syfte: Hälsöfrämjande aktioner	7
Utbildnings- och konferensdagar	9
Styrning och handledning inom projektet	10
Skolornas aktioner	11
Munkedalsskolan	11
<i>Aktionen med skolkorridorerna</i>	12
<i>Aktionen med matsalen</i>	13
<i>Vuxnas normbildning och interna bemötande</i>	16
Tärnanskolan	18
<i>Ett band av aktioner</i>	18
Kristinedalsskolan	22
<i>Aktioner om struktur och tydlighet</i>	24
<i>Fördjupade diskussioner</i>	24
<i>Brand på skolan</i>	26
<i>Aktioner om stress och trivsel</i>	26
<i>Har aktionstänkandet satt sig?</i>	28
Ätradalsskolan	29
<i>Aktionen för återläsning</i>	30
<i>Aktionen för coachning</i>	31
Kärraskolan	35
<i>Aktionen med loggbok</i>	36
<i>Aktionen med nya lokaler</i>	39
Lagmansgymnasiet	40
<i>Aktionen att "säga till"</i>	42
<i>Aktionen om ordning i matsalen</i>	42
Skolutveckling genom aktionsforskning	45
Samma slags problem?	45
Aktionernas olika karaktär och framgång	47
Processer mot framgång eller motgång	50
Kollektiv kapacitetsupplevelse	51
Arbetet med aktionerna	53
Från hälsoråd till hälsofrämjande skolutveckling	57
Aktionernas hälsofrämjande potential	58
Skolan som arbetsmiljö	59
Hälsofrämjande tolkning av en loggbok och coachning	61
Arbetsro på lektioner	62
Redan pågående hälsoprojekt	63
Skolornas resonemang om bakomliggande orsaker till upplevda problem	65
Kopplingar till kvalitetsarbetet	65
Elevhälsans roll i projektet och samverkan med omgivande samhälle	67
Perspektiv på hälsofrämjande skolutveckling	68
Avslutande diskussion	74
Referenser	76
Bilaga 1. Personalenkätens data	79
Bilaga 2. Coachning, betyg och elevernas förhållningssätt till studier	85

Sammanfattning

Sex skolor i Västra Götaland genomförde under två läsår (ht 2007 – vt 2009) ett skolutvecklingsprojekt med hälsofrämjande syften och med aktionsforskning som central metod. De finns i små, mellanstora och storstadskommuner och har en social bredd i elevrekryteringen. Alla stadier i grundskolan och en gymnasieskola var med. Uppdraget kom från folkhälsokommittén i Västra Götalandsregionen¹.Handledning i projektet, utvärdering och rapportförfattande har genomförts av forskare vid Göteborgs universitet och Högskolan Väst.

Projektet förankrades genom en konferens och tidiga kontakter med personalen på skolorna. Det inleddes med föreläsningar och problemlösningsövningar. Projektet organiserades genom lärarlag eller i skolgemensamma arbetsgrupper. Dessa kunde sända representanter till en tidig utbildningsdag i aktionsforskning. I slutet av projektet träffades skolrepresentanter för att redovisa inför varandra och på så vis även öva inför redovisningar i kommunen.

Projektet har försökt bidra till folkhälsoarbetets integrering i skolans arbete utifrån läroplanens målsättningar om lärande och hälsa. Inriktningen uttrycktes inledningsvis så här:

- Att stärka skolans funktion som stödjande miljö för lärande och hälsa och därigenom bidra till skolans måluppfyllelse;
- Att förbättra skolans förmåga att via uppföljning och kvalitetsredovisning ha kunskap om sitt eget läge och sina framsteg i det hälsofrämjande arbetet.

Likartade problembilder

Skolorna pekade ut gemensamma problem trots att diskussionen hölls var och en för sig:

- Oroliga, stökiga elever, elever som inte orkade hela skoldagen, elever som saknade motivation för skolarbetet, disciplinproblem

De sex skolorna är inte ensamma om att uppfatta läget så. I den nationella folkhälsorapporten från 2009 kan man läsa att 70 procent av flickorna i årskurs 9 känner stress och att 70 procent av eleverna i årskurs 4-6 upplever brist på arbetsro. I längden tär detta på motståndskrafterna mot ohälsa. Salutogen teori, som var en ledstjärna i försöket, föreslår att man skall öka känslan av sammanhang i vardagen genom att göra den mera begriplig, hanterlig och meningsfull. Förutom att vara hälsofrämjande är det bra även för lärandet. Forskning har visat att hälsa och lärande har gemensamma betingelser och att en stödjande arbetsmiljö är bra för båda.

Gemensamma drag i aktionerna

Varje skola fann sina egna lösningar att pröva i aktioner. Även dessa hade likheter:

- Aktionerna sökte en tydligare och konsekventare struktur i skolvardagen.

¹ Beslutsunderlaget är tjänsteutlåtande ”Pilotprojekt – Hälsofrämjande skolutveckling (diarienum RSK 131-2007). Inklusivt förankring och rapportskrivande varade projektet nära tre år. Projektet har skett i samverkan mellan lokalt och regionalt folkhälsoarbete i Västra Götaland, Göteborgs universitet, Högskolan Väst och Folkhälsokommitténs kansli. Ett samverkansavtal har upprättats mellan kansliet och respektive kommun.

Sammanfattade hade flertalet aktionerna detta innehåll:

- Bättre normbildning, miljö och logistik för att minska oro i korridorer och matsalar.
- Fruktstund för att öka orken i skolarbetet ihop med samtal om rastaktiviteter.
- Känslbearbetning via samtal och estetiska övningar och massage.
- Tydlig lektionsstruktur med målbeskrivningar och gemensam start och avslutning.
- Måldialoger mellan lärare och elever.
- Pricksystem med återläsning för att stävja störande beteende vid lektionsstart.
- Coachning av enskilda elever för att stärka ordning och självkänsla i skolarbetet.
- Loggböcker för att underlätta för eleverna att skapa sig struktur i vardagen.

Sedda så här översiktligt verkar aktionerna enkla och självklara, men i realiteten krävde de ofta ihärdighet från både barn och vuxna. Där fanns disciplinproblem i bemärkelsen att det ibland blev strider om normerna mellan personal och elever. Inte sällan visade det sig också råda oenighet inom personalen om vilka normer som skulle gälla. Det kunde ibland vara svårt att hålla isär disciplinproblem från hälsoproblem. Vi menar dock att ett salutogent perspektiv är dominerande i aktionerna. Vi kan exemplifiera med två skolors försök:

Två exempel

En av högstadieskolorna inledde med ett återläsningssystem för elever som upprepade gånger kom för sent eller glömde material till lektionerna. En del elever klarade då av att hålla på rutinerna medan aktionen inte ledde till någon förbättring för andra. Skolan bytte då till coachning. En tredjedel av eleverna i nian önskade coachning av någon i personalen och man upprättade kontrakt om att regelbundet ses och prata om skolsituationen. En särskild undersökning visade att 72 procent av deltagande elever gillade detta. Bäst gick det för elever som deltagit under 2- 3 terminer. De förbättrade i viss mån betygen i sådana ämnen, som de särskilt satsat på, och framför allt stärkte de sin självkänsla när det gäller hur man talar om skolprestationer med lärare och skolkamrater. Elever med coachning under en termin kunde överskatta sina möjligheter att klara ut skolsituationen på kort tid och blev då mindre nöjda.

Var och en av denna skolas aktioner varade nästan ett läsår. Återläsningsförsöket motsvarade inte förväntningarna, så det lade man ned. Coachningen fortsatte.

Det andra exemplet gäller en låg- och mellanstadieskola. Här infördes först i årskurs 1-2 en fruktstund före förmiddagsrasten för att barnen skulle orka i arbetet. Samtidigt fick man tillfälle till samtal i syfte att hjälpa barnen att organisera rasten i förväg, vilket skapade mindre oro och konflikter. Man utvidgade de känslbearbetande samtalen med olika material och estetiska medel och med massage. Barnen hade dock lätt att återfalla i tidigare beteenden, ängslan och aggressivitet. Mot slutet av projektet återupptog man tanken att man skulle försöka engagera föräldrarna mera i problemhanteringen, vilket man tidigare dragit sig för, inte minst på grund av stora kulturella skillnader mellan hemmen.

Den senast nämnda skolan hade aktioner över tre – fyra veckor och strävan var att successivt inkorporera det som bedömdes fungera bra i det reguljära arbetet. Korta aktioner om några veckor var det vanliga i projektets låg- och mellanstadier och på gymnasiet medan högstadieskolorna tenderade mot långa aktionstider. Den nämnda skolan med återläsning och coachning lät vardera aktionen gå över ett knappt läsår vardera.

Det hälsofrämjande i kvalitetsarbetet

Skolutveckling står numera i tät relation till kvalitetsarbete. Att bidra till systematiken i detta var projektets andra ambition, nämnd ovan. Det introducerades genom en dagskonferens med involverade i det lokala kvalitetsarbetet. Alla skolor har haft med projektet i sina kvalitetsredovisningar, men det var bara en skola, som mera systematiskt sökte koppla ihop aktionerna med kvalitetstänkande. Särskilt dokumentationen har varit svår att ta till sig som praktik. Det hör ihop med hur skolorna uppfattade aktionsforskning som idé.

Aktionsforskningen som idé och praktik

Aktionsforskning – eller aktionslärande som ansatsen också kallas – har en enkel grundläggande metodik, men den är därför inte alltid lätt. Två skolor hade särskilda problem att ta till sig metoden. Den ena hade överhuvudtaget svårt att få till gemensamma projekt över skolan. Personalen prioriterade sina egna närmaste arbetsgrupper och hittade få saker att samlas kring. Projektgruppen på den andra skolan hade tvärtom ett mycket intensivt samarbete, men inför trycket från dagliga elevproblem hade man vant sig vid att improvisera akuta insatser. Aktioner, som tänktes haka in i varandra, passade inte in i denna arbetsstil.

I skarp kontrast till dem står skolan med fruktstund och känslobearbetning. Skolan var mest systematisk i att hålla fast vid sitt grundproblem och variera det i vad vi kallat ett band av aktioner. Det var här utvärdering och dokumentation kom att fylla en mera positiv funktion därför att aktionerna var så tätt kopplade till varandra att man behövde utvärderingen av de tidigare för att orientera sig inför de nya. Flertalet skolor strävade åt detta håll, men upparbetade inte samma intensitet i gemensam planering, reflektion och utvärdering.

En annan låg- och mellanstadieskola drog en drastisk slutsats av sina halvt lyckade försök att få en bättre korridor- och matsalsmiljö. I nästa aktion diskuterade man bemötande och normskillnader kollegor emellan. Tanken var att man behöver vara överens innan man tar itu med eleverna. Det är inte så vanligt, men modigt, att konfrontera varandra i normfrågor.

I en särskild enkätundersökning kunde vi se att personalens självkänsla förändrades. Självkänslan gäller vad man gemensamt klarar av och kallas kollektiv kapacitetsupplevelse. På två skolor minskade denna självkänsla över de två åren. Man fick erfara att man inte var så samspelta som man trott. Två skolor ökade något sin självkänsla. Två ytterligare skolor stärkte den emellertid särskilt. Framgångar i kollektiv självkänsla vilade oftast på ett förbättrat samarbete. De sistnämnda skolorna var speciella på det viset att vi tror att just aktionsforskningen spelat den viktigaste rollen för förbättringen av självkänslan. Det visade sig dock överallt att de engagerade i aktionerna också engagerade sig i andra utvecklingsprojekt. Därför är det säkrast att påstå att framgångsrika aktioner *bidrog* till en förbättrad kollektiv självkänsla, de skall oftast inte ha hela äran. Och inte hela skulden när självkänslan gått ner. Rapporten diskuterar dessa samband. Teorin bakom kollektiv kapacitetsupplevelse framhäver vikten av en rimligt hög självkänsla, det blir lättare att lyckas igen när man försöker, stärkt av framgången.

Det centrala i aktionsforskningen – de successiva stegen som man utvärderar och reflekterar över – har börjat sätta sig på flera av de sex skolorna. Man har börjat tala om ”att tänka i aktioner”. I motsats till utvecklingsprojekt, som flyter ut i all evighet, så skärper aktioner potentiellt blicken på steg som man förmår kontrollera. Det är viktigt att ha bollplank, vilket är en integrerad del i aktionsforskning. Vi menar att projektet i dessa avseende har varit värdefullt.

Projektets inledning och gemensamma inslag

Under två år (2007 – 2009) har sex skolor i västsverige medverkat i ett skolutvecklingsprojekt med hälsofrämjande syften och med aktionsforskning som central metod. Projektet har genomförts på uppdrag av folkhälsokommittén i Västra Götalandsregionen¹. Rapportens författare är forskare vid Göteborgs universitet och Högskolan Väst och vi har tillika handlett och utvärderat projektet.

Skolorna² är: Munkedalsskolan i Munkedal, F – M
Tärnanskolan i Vänersborg, F – H
Kristinedalsskolan i Stenungssund, F – H
Ätradalsskolan i Ulricehamn, H
Kärraskolan i Göteborg, H
Lagmansgymnasiet i Vara.

Den övergripande planeringen har skett i en styrgrupp³ med representanter för folkhälsokommitténs kansli, folkhälsosamordnare i regionen och en representant för Göteborgs stad, chefen för Hälsoäventyret i Vara samt handledarna/utvärderarna. Styrgruppen gjorde urvalet av skolor. Urvalet tänktes ge en bredd i social miljö och medverkan av alla stadier i ungdomsskolan. Inga fristående skolor medverkade. Tabell 1 visar statistiska uppgifter från Skolverket. Andelen som når målen (dvs har betyg i alla ämnen) i årskurs 9 varierar mellan 58 – 84 procent. Två skolor ligger under riksgenomsnittet: Ätradalsskolan har den lägsta siffran över föräldrarnas utbildningsnivå, Tärnanskolan har närmare 30 procent elever med utländsk bakgrund och nära 40 språk talas bland eleverna.

Tabell 1. Statistik om skolorna (eller närliggande skolor) från Skolverkets statistik (SIRIS).

Andel elever som nått målen i vt åk 9 åren 2004 - 2008	Föräldrars genomsnittl. utbildn.nivå 2008*	
Kungsmarksskolan**	83	2,08
Tärnanskolan	58	2,12
Kristinedalsskolan	84	2,14
Ätradalsskolan	66	1,98
Kärraskolan	82	2,02
Rikets skolor, kom huvudmän	76	2,20
Lagmansgymnasiet: Andel nybörjarelever som avbrutit el. gjort studieuppehåll 2006:		1%
Riket:		3%

* Poängsätts med 1 för grundskola, 2 för treårigt gymnasieskola samt 3 för fyraårigt gymnasium eller högskoleutbildning.

** Högstadieskolan som är granne med Munkedalsskolan och som tar emot många av dess elever.

¹ Beslutsunderlaget är tjänsteutlåtande ”Pilotprojekt – Hälsofrämjande skolutveckling (diariennr RSK 131-2007). Inklusivt förankring och rapportskrivande tog projektet 3 år.

² Adresser till rektorerna: Gerd.Berg@munkedal.se; Ulrika.Gustafsson@karra.goteborg.se; Pia.Hellaker@vänersborg.se; Helge.Hesslefors@ulricehamn.se; Annika.Sunesson@stenungssund.se; Birgitta.Vallin@vara.se.

³ Eva Mattsson-Elofsson (kansliet, ordf), Kerstin Ahlén (Stenungssund), Ewa-Britt Carlsson (Hjo), Robert Hagström (Vårgårda), Anne-Lie Lindgren (Vara), Ann-Kristin Löqvist (Lilla Edet), Gunilla Carlsson (Skolutvecklingscentrum, Göteborg), Elisabeth Stigson (Hälsoäventyret, Vara). Alla har inte suttit hela perioden.

Tabell 2. Erfarenhet av aktionsforskning hos personalen vid projektstarten. Överst totalt och under den positiva opinionen per skola. Procent

Har du erfarenheter av aktionsforskning, aktionslärande eller liknande arbetssätt?

Ja, och det har fungerat bra	4
Ja, men det har inte fungerat så bra	1
Nej, inte jag själv, men jag har hört andra säga att det fungerat bra	22
Nej, inte jag själv, men jag har hört andra säga att det inte var så bra	-
<u>Nej, jag vet inte så mycket om det</u>	<u>73</u>
S:a	100
N	338

<u>Andel i % med positiva</u>	<u>Mu</u>	<u>Kdal</u>	<u>Tärn</u>	<u>Kärna</u>	<u>Ätra</u>	<u>Lagman</u>
<u>direkta eller indirekta erfarenheter (svar 1+3)</u>	41	31	19	28	34	18

Personalen behövde inte ha någon erfarenhet av aktionsforskning för att skolan skulle komma med. I en inledande enkät till personalen svarade 73 procent att de inte visste så mycket om metoden (tabell 2). Bekantskapen varierade betydligt mellan skolorna, men skillnaden beror på dem som hört andra säga positiva saker om metoden. I nästa kapitel presenteras skolorna och deras projekt.

En skolledare och en personalrepresentant per skola inbjöds till en konferens i Vänersborg 9 februari 2007. Konferensen gav klartecken för handledarnas gemensamma rundresa under våren till alla sex skolorna varvid projektet förankrades i större grupper, oftast representanter för alla lärarlag och elevhälsoteam. På dessa möten beskrev skolorna sin situation och handledarna informerade om projektets intentioner. Vi kom överens om introduktioner för hela personalen i slutet av vårterminen eller början av höstterminen under knappt en dag. Handledarna skulle föreläsa om begreppen hälsofrämjande och aktionsforskning och en SWOT-analys¹ skulle leda fram till frågor att rikta aktionerna mot. SWOT innebär diskussioner i grupper där människor från organisationens olika delar blandas, följt av förslag till prioriteringar i grupper med nära arbetskamrater och därefter beslut i plenum. I stort sett genomfördes detta som planerat.

Parallellt med handledarnas skolbesök utformade styrgruppen ett kontrakt med kommunerna, som undertecknades av företrädare för den politiskt ansvariga nämnden och regionens folkhälsochef. Dess centrala innehåll var följande formulering: ”Kommunen åtar sig att i positiv anda pröva hur projektets erfarenheter tas tillvara i kommunens kvalitetsredovisning och ansvara för att erfarenheterna av projektet kommer övriga skolor i kommunen till godo.”

Syfte: Hälsofrämjande aktioner

Styrgruppens syftesformulering uttryckte ambitionerna så här:

Utgångspunkten är skolans styrdokument, som innebär att hälsa, lärande och trygghet i stort sett påverkas av samma generella faktorer. Skolans måluppfyllelse vad gäller lärandemål kan stödjas av en hälsofrämjande skolutveckling. Det innebär också att ta itu med problem, men

¹ SWOT = Strengths, weaknesses, opportunities, threats. Det är rätt en vanlig metod för att i organisationer diskutera läget och komma fram till prioriteringar för förändring.

med förutsättningen att man kan stärka det hoppningivande och det möjliga. Vi tycker att arbetet bör inriktas på:

- Att stärka skolans funktion som stödjande miljö för lärande och hälsa och därigenom bidra till skolans måluppfyllelse;
- Att förbättra skolans förmåga att via uppföljning och kvalitetsredovisning ha kunskap om sitt eget läge och sina framsteg i det hälsofrämjande arbetet.

Ju mera eleverna och föräldrarna kan engageras i arbetet desto bättre är utsikterna för framgång.

Skolutvecklingens främsta medel skulle vara aktionsforskning. Skolutveckling har de flesta i skolans värld en intuitiv eller artikulerad förståelse av, men innebörden i hälsofrämjande och aktionsforskning är inte sällan diffus. Föreläsningarna under introduktionsdagen tog därför upp dem. Det vi kort tryckte på var:

Hälsofrämjande skolutveckling

bygger på ett salutogent perspektiv, dvs att se till det friska hos människor och hur det kan stödjas, till skillnad från den äldre och ännu dominerande, medicinskt patogenetiska modellen, som frågar efter sjukdomars orsaker. En tongivande forskare inom det salutogena perspektivet är Antonovsky (1989), som formulerat begreppet ”känsla av sammanhang” (KASAM). Hur frisk man håller sig främjas på sikt av hur meningsfull, begriplig och hanterbar man upplever att världen är. Erfarenhet av att vara delaktig med andra i viktiga situationer skapar känslan av meningsfullhet. Begripligheten beror på att världen upplevs som stabil och förutsebar. Hanterbarhet handlar om en lagom belastning på psyket, inte för mycket, men heller inte för lite utmaning. Händelser som motverkar trygghet och lärande i skolan undergräver även motståndsrresurserna mot ohälsa. Men händelser som främjar trygghet och lärande stärker också känslan av sammanhang och därmed motståndskraften mot ohälsa. KASAM inte är detsamma som trivsel eller ens välbefinnande. Antonovsky använder analogin med en flod. KASAM är förmågan att simma och behärska virvlarna och reven i livets flod.

I själva skolarbetet och i de direkta relationerna med andra barn och vuxna möter barnen erfarenheter av detta slag. Man kan också tala om en hälsofrämjande infrastruktur (Turunen m.fl., 2006). Den innefattar i skolan en arbets- och rastmiljö som är trygg och säker, skolhälsovård, bra skolmat och program för fysisk aktivitet. Centralt är att hälsa och lärande ömsesidigt betingar varandra. Därmed är detta projekt i allra högsta grad lärarnas projekt och ett samarbetsprojekt mellan lärare och elevhälsopersonal.

Aktionsforskning

har några kännetecken som skiljer den från flera andra utvecklings- och förändringsmetoder, även om gränslinjerna är vaga och varianterna många (Zeichner & Noffke, 2001). Den tar sin utgångspunkt i praktiken och verkar för en förändring av denna i samverkan mellan praktiker och forskare. Det finns flera förespråkare för att praktikerna kan göra detta själva, vilket ibland kallas aktionslärande. Det finns förespråkare för att man gör en uppdelning inom samma projekt, så att praktikerna ansvarar för aktionerna och aktionslärandet medan forskaren står för aktionsforskningen, dvs sätter in projektet i sitt teoretiska sammanhang och gör djupare studier i anslutning till aktionslärandet (Madsen, 2007).

En metodisk poäng är att man skall försöka ta små steg i förändringen av praktiken, så att problemen är överblickbara och arbetet inte blir för betungande. Med kontinuerliga aktioner, som bygger på varandra, kan resultatet ändå bli betydelsefullt. Tankekartor kan användas för att analysera problemet och de steg man kan ta. Med små steg menas några veckor eller månader innan man gör avslut och bestämmer hur man går vidare. Avslutet stöds av utvärdering där praktikerna kan använda dagbok eller loggbok¹, observationer eller enkla enkäter. Informationen från sådana verktyg skall diskuteras i grupp. Överhuvudtaget är aktionsforskning ingen ensamsysselsättning, även om grupperna kan vara små eller så stora som en skola (Rönnerman, 2004, 2005).

Ibland ses termen aktionsprojektet i texten och då avses båda här nämnda aktionsfenomen. Vi, som varit handledare/utvärderare, har arbetat nära tre skolor vardera och skrivit motsvarande avsnitt i rapporten. Vi har skrivit ukasten till var sitt av de två syntetiserande kapitlen, men sedan samarbetat om den slutliga utformningen.

En rektor på en annan skola i Vänersborg har följt processen på Tärnanskolan under två år och skrivit en fördjupningsuppsats i pedagogik om den (Berg, 2010) med en av oss som handledare.

Utbildnings- och konferensdagar

Den 7 september 2007 kom personalrepresentanter från skolorna² till en utbildningsdag på Pedagoggen i Göteborg. Karin Rönnerman, som är ledande expert på aktionsforskning i landet³, höll en föreläsning om aktionsforskningens metod och teori. På eftermiddagen började man med ledning av detta att konstruera egna tankekartor för den första aktionen. Utbildningsdagen upprepades den 8 februari 2008 för skolor, som ville skicka ytterligare representanter. Handledarna genomförde utbildningen denna gång.

Den 27 november 2007 hölls en konferens om kvalitetsarbete, kvalitetsredovisningar, aktionsforskning och hälsofrämjande i Trollhättan. Dit hade inbjudits skoladministratörer och personal från de sex skolorna och deras kommuner. Alla skolorna var representerade och fyra av kommunrepresentanterna. Syftet var att stimulera skolorna och kommunerna att samarbeta kring hälsofrämjande i kvalitetsarbetet, och särskilt kvalitetsredovisningen. Det, menade styrgruppen, skulle ge skolutvecklingen en större stadga och involvera kommunnivån säkrare i en process som annars lätt stannade på skolnivån. Meningen var inte att skriva någon på näsan vilka metoder eller innehåll man skulle använda, utan att få igång aktioner. Kommun- och skolvis berättade man för varandra om sin praxis. Utdrag från skolornas kvalitetsredovisningar visades. En enkät, som hanterats av skolsköterskor och lärare gemensamt, presenterades som ett fall bland andra.⁴ Utfallet av konferensen blev mycket blygsamt, men på en skola satte tanken så småningom spår (se kap. Från hälsoråd till hälsofrämjande....).

¹ Skillnaden kan vara liten, men loggböcker tenderar att vara kortare, hastigt nedteckningar stödord för minnet, och dagboken mera reflekterande.

² Antalet begränsades till fem per skola, men riktigt så många kom inte från de flesta, utan drygt 20.

³ Numera professor vid institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

⁴ Modellen byggde på att man fogade en enkät till skolsköterskornas hälsosamtal med alla elever och som lärarlag och skolsköterskor sedan tolkade gemensamt (Berggren & Lander, 2001)

Den 27 februari 2009 hölls en konferens i Göteborg då ett par – tre representanter för varje skola berättade om sina projekt för varandra. Förutom erfarenhetsutbyte tänktes det ge skolorna ett repetitionstillfälle inför egna framträdanden lokalt eller regionalt.

Styrning och handledning inom projektet

Förutom kansliet och handledarna/utvärderarna har styrgruppen regional förankring med folkhälsoplanerare från de fyra områden som Västra Götalandsregionen delas in i (runt hälso- och sjukvårdskanslierna i Borås, Göteborg, Mariestad och Uddevalla).¹ Folkhälsoplanerare nära skolorna har haft kontakt med dem om projektet och i något fall har detta inneburit ett mindre ekonomiskt stöd.² Det var från början avgjort att projektet inte skulle tilldelas medel från folkhälsokommittén utöver resurserna för handledning och utvärdering. Det ansågs ge en realistisk bild av projektets överlevnadschanser om skolor och kommuner fick stå för andra kostnader. Styrgruppen har löpande informerat sig om projektets utveckling. Totalt har handledarna besökt skolorna c:a tio gånger var. Ett viktigt beslut togs mot slutet av våren 2008 då den ursprungliga projekttiden för skolorna om 1,5 år förlängdes till två år (med samma resurser). Både utvärderarna och skolorna ansåg att en avslutande hösttermin skulle begränsa engagemanget och att det var bättre att tänka i läsår.

Vi som skriver detta har kallats handledare. Det är viktigt att ordet inte leder tanken fel. Det är ingen lärarroll. Vi har eftersträvat att vara bollplank, kritiska vänner och medplanerare till de personalgrupper som påtagit sig ledande eller samordnande roller eller ibland till ett eller ett par lärarlag. Vi har försökt ge en viss service genom att ge litteraturtips och föra in teoretiska eller metodiska synpunkter när det har efterfrågats. Ansvar för att välja och driva aktionerna har alltid vilat på skolorna. På ett vis är den ovan gjorda distinktionen mellan aktionslärande hos praktikerna och aktionsforskning hos forskarna ganska träffande för vår relation till skolorna. Personalen på skolorna har gjort sitt eget lärande och dragit sina egna slutsatser. Vi har gjort ett par fördjupande studier, som skolorna säkert inte skulle ha gjort, och vi försöker här i rapporten att föra in skolornas erfarenheter i ett teoretiskt sammanhang. Studierna består av två longitudinella enkäter: (1) Personalen fick vid projektets början och slut enkäter om sin kollektiva kapacitetsupplevelse, alltså självförtroende i vad man gemensamt förmår åstadkomma; (2) Eleverna i årskurs 9 på Ätradalsskolan under läsåret 2008/2009 fick enkäter om skolans aktion med coachning i syfte att utröna effekter hos dem. Studierna redovisas i kapiteln efter skolpresentationerna samt i bilagorna 1 och 2.

¹ <http://www.vgregion.se/sv/Vastra-Gotalandsregionen/startside/Vard-och-halsa/Folkhalsa/Folkhalsokommitten-och-Halso--och-sjukvardsnamnderna/>

² Dock aldrig så att projekten varit beroende av det.

Skolornas aktioner

Munkedalsskolan

Munkedalsskolan hade c:a 150 elever (F-5). Där finns även en särskola, som dock inte berördes särskilt av aktionerna. Samhället är litet, mindre än 15.000 invånare, det räknades förr som en bruksort, men kallas nu pendlingskommun i Skolverkets statistik. Skolan ligger nära centrum. Huvudbyggnaden består av två äldre tegelhus i ett L med skolgården emellan.

Skolans aktioner kom att fokusera på tre innehåll, varav de två första delvis rörde samma problem. Det gällde barnens oro och bemötande sig emellan i (1) korridorerna; (2) matsalen samt som tredje aktion (3) normbildningen och bemötandet inom vuxengruppen.

Projektet startade för hela personalen 14 augusti 2007 mellan kl 8 – 15. Efter inledande föreläsningar skedde SWOT-analysen. Personalen genomförde analysen först i smågrupper, sedan i konstellationerna F-1, 2-3, 4-5. Efter återrapporteringen tillsattes en ”redigeringsgrupp”, som senare kom att kallas arbetsgruppen. Gruppens sammansättning och roll visade sig till en början inte helt okontroversiell.

En reguljär grupp, ”Livsviktigt-gruppen”, föreslogs, men eftersom den tillfälligt saknade representant för de två högre årskursernas lärare gjordes en komplettering, så att ett par gamla ledamöter byttes mot nya. Livsviktigtgruppen ledde det s.k. livskunskapsarbetet, som fått en egen arbetsplan under föregående läsår för den veckotimma man disponerade i undervisningen och för annat arbete. Nu hade planen reviderats och presenterades i sitt nya skick senare på dagen. Livsviktigtgruppen kommunicerade en gång i månaden med eleverna via vängruppen och (tillsammans med skolledningen) elevrådet. Elevrådet var för praktiska inflytandesaker (typ fler bollar på skolgården) medan vängruppen bestod av klassrepresentanter, som diskuterade relationsfrågor, dels när eleverna uppmanades ta egna initiativ, dels på de ansvariga vuxnas initiativ. Både vängrupp och elevråd rapporterade till klasserna efter sina möten och ett av syftena med det var att bidra med stoff till livskunskapen, vars tid inte användes lika systematiskt i alla klasser.

Denna aktivitet visade att skolan hade beredskap för och erfarenhet av hälsofrämjande arbete. Samtidigt innebar förnyelsen av arbetsgruppen, där livsviktigtgruppen blandades upp med ny personal, att aktionsprojektets förankring i hela personalen stärktes.

Kontinuiteten i skolans arbete med hälsofrämjande arbete visade sig också så att frågorna i SWOT-analysen både grundades i tidigare diskussioner och kom att tas upp igen under aktionsprojektets tid på skolan. Som exempel på sådana diskussionsfrågor kan nämnas:

- Bemötande och respekt mellan barnen (inkl. ljudnivån i korridorerna), hur vuxna uppträder tydligare mot barn (normer, röstläge och kroppspråk).
- Lugnare miljö i matsalen.
- Mera av lekfullt lärande i klassrummet och på skolgården. Lära ut lekar och använda leksaker för mera lustfyllt lärande i klassrummet.
- Tema med större användning av skogen i närheten av skolan.

- Friskvårdspromenader.
- Föräldrasamverkan, inte minst för att förankra livskunskapen.

De två första punkterna blev projektets aktioner under läsåret 2007/08. Dvs det var egentligen den första punkten, som var det gemensamma i aktionerna, men arenan skiftade. I den första aktionen inriktade man sig på miljön i korridorerna. I den andra var det skolmatsalen och logistiken när eleverna förflyttade sig dit. Förra läsåret hade man nått vissa framgångar med bemötande och ljudnivå i klassrummen, som dock inte spridit sig till korridorer och matsal.

Aktionen med skolkorridorerna

På utbildningsdagen i Göteborg 7 september påbörjade de tre representanterna en tankekarta över miljön i korridorerna, som ledde fram till följande förslag:

1. Den fysiska miljön i korridorerna skulle förbättras genom utplacering av växter, dämpad belysning (dimmer), klassisk musik och naturljud i högtalare. Manicken ”Örat” installerades. Den reagerar automatiskt på höga ljud genom att blinka tillbaka, vilket tänktes ge barnen en omedelbar feedback på regelbrott.
2. Personalen skulle gå till sina klassrum vid första signalen efter rast, så att barnen inte behövde vänta. Barnen skulle tvätta händerna i klassrummet innan de gick till matsalen och läraren skulle allmänt se till att man varvade ner före rast och hemgång.
3. Beredskapen att följa de nya normerna skulle stärkas hos alla genom att lärarna varje dag skulle samtala med barnen om dem. Eleverna i vängrupp och elevråd skulle diskutera dem. Hemmen skulle informeras. För personalen gällde att för varandra inskräpa vikten av att saken var allas ansvar och att man alltid skulle ingripa för att dämpa barnen och inskräpa normerna.
4. De upprepade samtalen med barnen i klasser, vängrupp och elevråd skulle ge underlag för en dagbok, som personalen förväntades föra under den tre veckor långa aktionsperioden. I början och slutet av perioden skulle samma enkätfrågor ges till personalen och barnen. Tanken på att utvärdera genom band- eller videoinspelningar och jämföra skillnaderna över tid, övergavs av etiska och ekonomiska skäl.

Planen och tankekartan bakom den förankrades på ett arbetsplatsmöte. Arbetsgruppen utarbetade en ”lathund” över aktionens innehåll för personalen och utformade ett föräldrabrev om innebörden. Aktionen startade i vecka 39. I vecka 40 hade man en kontrollstation för att se hur personalen upplevde processen. I slutet av vecka 41 utvärderade man tillsammans genom diskussioner, varvid personalen kunde rådfråga sina dagböcker. Dessa samlades även in, men bearbetades inte. I vecka 44 redovisades enkätens utfall.

Tre dagar in i aktionen klev ett gäng hantverkare in i huvudbyggnaden och började byta alla fönster i korridorerna. Detta var visserligen formellt aviserat, men tog ändå lärarna med överraskning. Fönsterbytet varade större delen av aktionstiden och försvårade genomförandet avsevärt, eftersom det aldrig blev så mysigt i miljön som man eftersträvat. Aktionen fortsatte dock. En del andra saker fungerade inte som avsett: Dimmers installerades inte av kostnads-skäl, istället hade man elektriska ljus som lyste dygnet runt. En central musikanläggning in-

köptes inte heller, utan varje klassrum lånade ut sin bandspelare, till visst avbräck för undervisningen. ”Örat” provocerade en del elever till att skrika igång den.

Effekterna på barnens beteenden var ojämna. I den byggnad, där fönsterbyte inte pågick, genomfördes aktionen mera lyckosamt. Handtvättningsrutinerna ansågs allmänt ha fungerat bra, likaså lärarnas snabba transport till salarna vid rasternas slut. En del barn och vuxna tröttnade på den klassiska musiken och önskade annan, men i huvudsak upplevdes den dämpande.

Enkäten upplevdes som svår för de yngre eleverna. Svarsfrekvensen varierade därför kraftigt mellan frågorna. Av de ”säkra” svaren kan utläsas att 21 procent fler elever i slutet av perioden jämfört med i början upplevde ljudnivån i korridorer och kapprum som bättre. Det fanns dock stora skillnader mellan klasserna. Elevenkäten stärkte därför det allmänna intrycket att effekterna var högst blandade.

Lärarenkäten visade på samma frågor obetydliga förändringar. 25 procent fler hade blivit gladare under arbetet när man vistades på skolgården och 33 procent medan man var i omklädningsrummen. Matsalen var bara partiellt indragen genom att man spelade musik även där.

I början av december diskuterades aktionen igen på klassråden. 6 av 10 klassråd levererade protokoll till arbetsgruppen, som drog slutsatsen att läget var ungefär som efter aktionens slut, dvs sex veckor tidigare. Det hade blivit något bättre, men ojämnt.

I analysen menade arbetsgruppen att positiva effekter (trots störningarna) märktes tydligast i början av aktionen, men att vissa barn och vuxna därefter inte orkade hålla uppe normerna lika systematiskt. I synnerhet var effekten mycket övergående på de barn, som alltid hade varit mest oroliga. Arbetsgruppen genomförde en programteoretisk analys och skrev en sidas rapport om aktionen. Därefter övergick aktionen i december i ett ”normalläge”.

Aktionen med matsalen

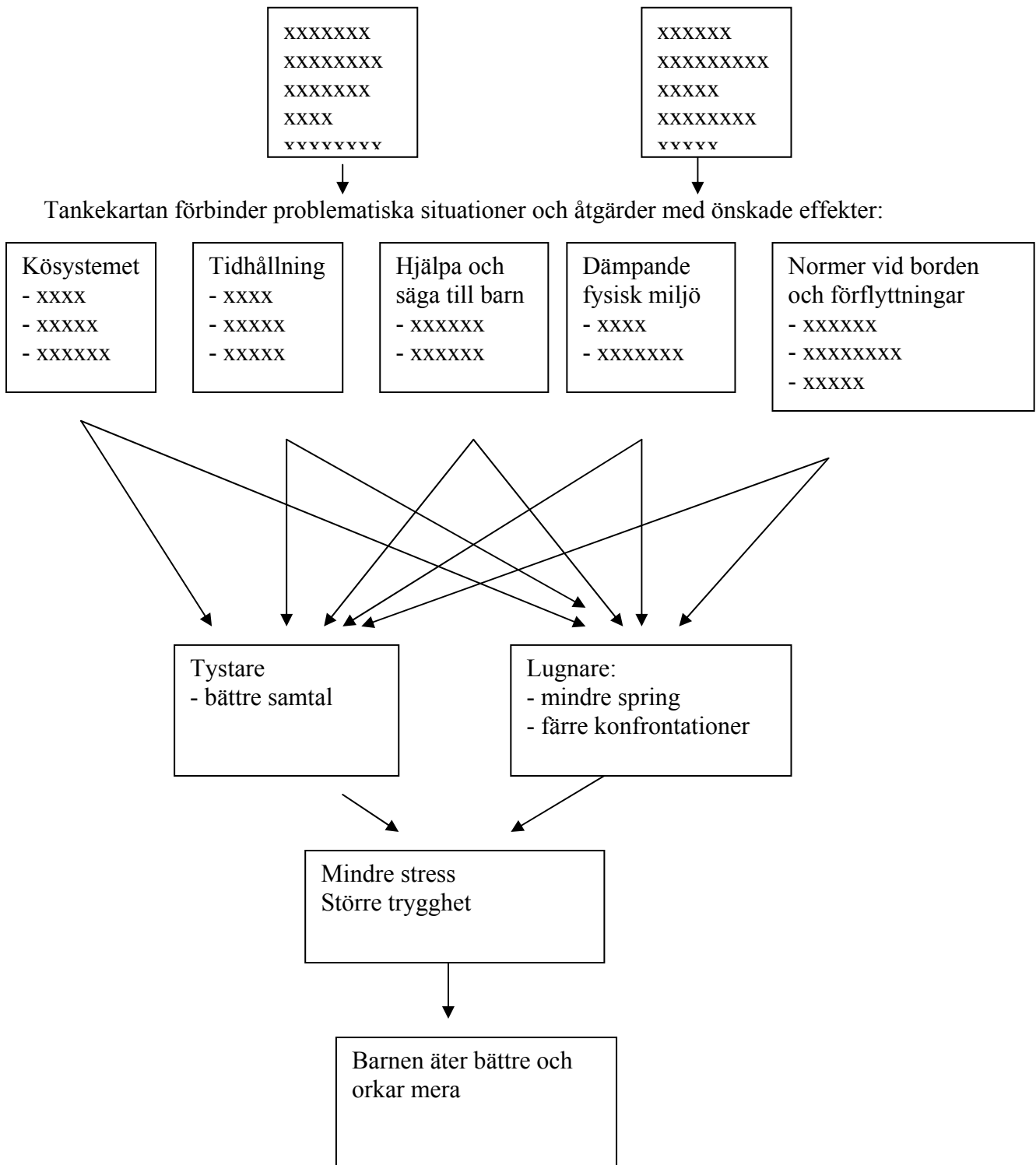
Nästa aktion planerades av en delvis utbytt arbetsgrupp, som arbetsplatsmötet röstade fram. Det var i linje med beslutet tidigare på terminen att sprida deltagandet. Aktionen skulle gälla ordningen och ljudnivån i matsalen, men det uttrycktes också så att man skulle ”arbeta med den tid barnen sitter i matsalen”, bland annat för att de skulle äta ordentligt.

En av arbetsgruppens ledamöter fick uppgiften att hålla kontakten med personalen i matsalen och deras chef, rektorn på den närliggande högstadieskolan. Försök gjordes att dra in någon av matsalspersonalen i gruppen, men det lyckades inte förrän en gång mot slutet av vårterminen. Den 3 december accepterades aktionen på arbetsplatsmötet, efter förberedande samtal i lärarlagen. Aktionen utformades mera definitivt den 4 februari. En lärare från högstadieskolan deltog då i ledningsgruppens möte. Det var emellertid enda gången, så något egentligt utbyte om aktionen eller matsalsrutinerna med högstadielärarna blev aldrig av. Eftersom elever från de två stadierna möttes vid en viss tidpunkt mitt på dagen på väg ut respektive in, och hade delvis olika normsystem för ätandet, så var detta en komplicerande faktor. Det tillät visserligen Munkedalsskolan att fokusera på sina egna normer och rutiner, men svårigheten att få gehör bland de andra personalgrupperna var en besvikelse.

Den 8 februari deltog ett par personer (som inte var med 7/9) i den ytterligare utbildningsdagen på Pedagogien i Göteborg. Där diskuterades den preliminära tankekarta som arbetsgrup-

Tablå 1. Tankekarta som redskap för Munkedalsskolans aktion om matsalsmiljön vt 2008.

Utgick från listade problem vid brain-storm:



pen gjort med ledning av samtal i personalen. Handledaren systematiserade den så som syns i tablå 1. Rubriker skapades för olika problemområden. Inom områdena fanns dels faktorer som ansågs problematiska, dels förslag till lösningar på dem. Tankekartan fullföljdes alltså i flera steg. Lösningarna ansågs kunna leda till att matsalen blev tystare (vilket ger bättre samtal) och

lugnare (dvs mindre spring och färre konfrontationer). Dessa deleffekter borde ge mindre stress och större trygghet som i sin tur gör att barnen äter bättre och orkar mera. Arbetsgruppen skapade, liksom förra gången, en kort checklista till stöd för personalen.

Aktionens start försenades av olika skäl sju veckor och genomfördes veckorna 14 - 16. En orsak var kommunens planer på, och sedan beslut om, att skära ned skolans resurser på grund av minskande elevantal i hela kommunen. Detta skapade stor oro och många diskussioner, fem lärare räknade med att få sluta (det blev 3). Rektor och kurator omplacerades till en annan skola resp. en central elevvårdsgrupp. Projektet förlorade starka medarbetare.

Utvärderingen skedde denna gång på tre sätt:

(1) Lärarna skrev dagbok över sina erfarenheter av att följa med klasserna till matsalen. Dagböckerna samlades in och utdrag placerades klassvis på ett papper i kolumner för tankekartans åtgärdsområden. Där berättas om normer för grönsaksätning, placering vid köbildning, om man får slänga mat eller inte etc. Dessutom om personalmatsalen, som låg åtskild innanför en dörr, och där klasserna en gång var fick äta i ofta seren ro, som en slags modell för hur det kunde vara. Resultaten diskuterades i personalen.

(2) Matsalspersonalen förde en gemensam dagbok över varje dag, som i början och slutet av perioden såg ut så här:

31/3. Lugnt, kom i tid. Dålig info till åk 6-9. Stopp i disken, för mycket mat som skulle slängas. Mycket sol.

1/4. Första gruppen 10 min för sent. Sexorna inne redan 11.05 (info till NN kom ej fram). Mkt folk inne vid 11.30. Fortfarande kastades mat. Vi informerade om det när de lämnat. Slarv med att ställa brickorna rätt. Vuxna är mera aktiva med barnen. Allmänt lugnare.

2/4. Sen ankomst åk 5, övrigt 11.05. Som vanligt.

3/4. Första gruppen inne 10.35.

4/4. Stimmig som vanligt.

7/4. Pannkakor gick bra tills H-eleverna kom (11.10). Mkt stimligt! LoM kvar en hel del.

.....

14/4. Fritids tidigt, oroligt. Vi fick tysta dem. Lunchen vidare lugnt tills sexorna kom. Fritids em. – ena gruppen – lugna o tysta, en vuxen vid varje bord.

15/4. Första gruppen 10 min sena. Högljudda. H rörigt som vanligt.

16/4. Mkt högljudda.

17/4. De första kom 10.40 (LM). Borde ha kommit tio min tidigare. Övrigt lugnt.

(3) Hela Munkedalsskolans personal besvarade i juni en enkät, där frågorna summerade erfarenheterna av båda aktionerna (tabell 3). Först kan vi om matsalsaktionen säga att 73 procent var engagerade, men att bara knappt hälften ansåg att syftena uppnåddes i hög eller rätt hög grad. Korridoraktionen ansågs något mera hälsofrämjande till sin karaktär. På grund av det lilla antalet svarande är det nog den enda skillnaden mellan aktionerna som man kan räkna med i tabellen.

Om båda aktionerna tyckte 40 procent att de var tillräckligt intensiva eller varade tillräckligt länge. Ungefär lika många, en tredjedel vardera, ansåg att de var för lite intensiva *eller* varade för kort tid. Få tyckte att det blev fel i båda aspekterna. När det gäller utvärderingen så finns det ett rätt högt samband ($r = 0,56$), som innebär de engagerade i korridoraktionen i rätt hög grad tyckte att utvärderingen konfirmerade deras syn på vad som hänt, men att de som inte

Tabell 3. Bedömning av aktionerna om korridor- och matsalsmiljö. Procent positiva i personalen i juni 2008. N = 15.

	Miljön i:	korridorer	matsal
Engagerad (aktiv i plan/genomför; aktiv i genomför)		80	73
Uppnådda syften (ja, i hög grad eller rätt hög grad)		40	33
Påtagligt hälsofrämjande (ja, i hög grad e, ganska hög grad)		67	47
Aktionen var tillräckl intensiv o. varade tillräckligt länge		40	40
Utvärderingen gav besked om resultat (ja, i hög grad el. ganska hög grad)		72	60

engagerade sig fann att utvärderingen gav mindre. Utsiktspunkten bestämde alltså delvis synen på utvärderingen. Så är det inte när det gäller matsalsaktionen, vilket kan tolkas som att den andra aktionen mobiliserat intresset hos de flesta och att utsiktspunkten inte längre behövde avgöra vad man tyckte om utvärderingen. Matsalen var ett gemensamt bekymmer för alla medan läget i korridorerna varierade med placeringen av lärarens arbetsplats i husen.

Vuxnas normbildning och interna bemötande

I skarven mellan aktionerna om korridorer och matsal började det komma invändningar från en del lärare om hur tunga vissa samarbetsprojekt var, särskilt teman, då undervisningen skall samordnas. Man hade nyss haft ett må bra-tema och ett Astrid Lindgrens-tema med anledning av hennes födelsedag. Tidigare hade man haft liknande invändningar mot ett trafiktema och nu tyckte en del lärare att aktionerna var ytterligare ett tema. Samordningen blev särskilt besvärlig när den gällde hela skolan och inte bara det egna laget. I sin diskussion om detta lade arbetsgruppen till de olikheter i normer mellan lärare som man tyckt sig iaktta i bemötandet av normbrytande elever i aktionerna. Det gavs också signaler om att särskilt känsliga elever kunde få rätt bemötande av den egna klassen och läraren, men att detta vara svårare att uppnå bland andra elever och vuxna. Dessa misshälligheter upphörde inte under våren och förvärrades snarast av uppsägningshoten som då kom och senare verkställdes.

Vid terminsstarten i augusti 2008 diskuterade personalen aktionsprojektet. Erfarenheterna summerades. En del ville upprepa de gjorda aktionerna med nya infallsvinklar, andra föreslog att man skulle ta upp bemötandet mellan vuxna som ett delvis nytt och delvis förenande projekt. Ingen var direkt nöjd med vad som uppnåtts förra läsåret, men diskussionen inom personalen hade stimulerats. Beslutet blev att något revidera checklistorna över rutiner och förhållningssätt när det gäller korridorer och matsal och påminna varandra om att nya och gamla elever måste informeras igen. Beslut togs också om en ny aktion, som skulle ta upp de vuxnas relationer. Syftet med detta sades vara att stötta varandra i bemötandet av eleverna. En ny arbetsgrupp sattes upp och en halvtimmas brain-storm genomfördes för att ge gruppen material att vaska fram förslag ur. Det sades saker som att ”alla barn måste lyda alla vuxna, inte bara egna lärare, vuxna får inte svika kollegor inför barnen genom att gå förbi utan reaktion på problem, man måste lära mera av varandra om de ’särskilda barnen’ man hade” och hur dessa kunde bemötas.

I början fanns ambitiösa planer på att både inventera bemötandetips mot barnen och delge varandra samt att använda novemberfortbildningen att lära sig en ny repertoar, alternativt individuellt åta sig att pröva för en själv nya repertoarinslag och så redovisa hur det gick för

kollegor i s.k. kollegial handledning.¹ Under hösten ökade emellertid missnöjet när konsekvenserna av personalnedskärningarna visade sig, flera kände att man gemensamt inte räckte till längre. Opinionsen för en ny aktion sjönk. Dessutom ägnades hösten intensivt åt fortbildning i prov- och bedömningsfrågor (liksom i de flesta skolor i landet då). Arbetsgruppen drog slutsatsen att aktionsplanerna måste modifieras. Man föreslog istället att man i lagen gemensamt skulle diskutera en bok om lösningsinriktad pedagogik (Måhlberg & Sjöblom, 2007). Detta påbörjades under tre veckor från mitten av november till början av december. Den 8 december träffades man för att ta fram vilka typer av problem- eller framgångssituationer man skulle vilja ventilera med varandra. Samtalet var formaliserat så att man gick två rundor då alla kunde säga sitt, men också passa (dvs vara tyst). Alla förslag kom upp på tavlan och en omröstning hölls om ett ämne att fortsätta med. Det blev ”positivt bemötande”, vilket man sedan gick laget runt med igen. En trevande, men positiv diskussion uppstod. Under den nämndes ett förslag att man systematiskt skulle gå ut två och två tillsammans på skolgården och i korridorerna och ingripa gemensamt i elevbråk för att se hur andra gjorde och få ett underlag för samtal. Idén väcktes att man skulle fortsätta detta slags samtal under våren.

Handledarens anteckningar under mötet användes för att åstadkomma ett enkätinstrument, vari ”problematiska situationer” skulle kunna skattas av personalen vid flera tillfällen. Det blev tre sådana under vårterminen som en fortsättning på aktionen. Syftet med enkäten var således både att mäta och påverka, vilket i det senare fallet innebar att påminnas om vilka problemsituationer som kollegor haft uppe och därmed kanske påverkas att gripa in. Enkäten och dess svar ses i tabell 4. Vi ser åtminstone en fråga med en tydligt positiv förändring. Det är nästan 30 procent färre som inte fått stöd av kollegor när de försökt ingripa mot elever (3c). 15 procent färre har låtit bli att ta upp svåra saker med kollegor. Två frågor var på väg mot tydliga förbättringar vid den andra enkäten (3b, 3h), men föll sedan tillbaka i tredje omgången. Två frågor har definitivt försämrats, fast först med tredje enkäten: Hur ensam man känner sig i arbetet och hur ofta man inte hinner med att tala med kollegor (3d, 3i). Å andra sidan var utgångsvärdena här inte särskilt bra.²

Tillbakagångarna när det gäller att hinna prata och känna sig ensam kommenterades vid terminsstarten hösten 2009: Det är känslor som ökar mot terminsslutet oavsett vad man gör. Men det som också spelade in starkt var att nya personalneddragningar var på gång i kommunen.

Tabell 4. Den positiva opinionen (aldrig/sällan) om problematiska situationer, Munkedals-skolans personal. Procent. Enkät 1 i vecka 8, enkät 2 i vecka 12-13 och enkät 3 i vecka 23.

Jag har	Enkät:	1	2	3	Diff. 1 – 3
3b. försökt ingripa när elever bråkar, men inte fått stöd av kollegor		64	100	93	+29
3c. blivit missförstådd när jag försökt råda en kollega		73	95	80	+7
3g. låtit bli att ta upp svåra saker med kollegor		52	55	67	+15
3h. missförstått andra för att vi pratat förbi varandra		45	80	53	+8
3d. känt mig ensam i arbetet		45	50	13	-32
3e. känt mig utanför andras gemenskap		45	50	13	-32
3i. haft dagar då jag knappt hunnit tala med kollegor		36	30	7	-29

¹ Man diskuterar då tre och tre under systematiska former igenom varandras frågor eller projekt.

² Två frågor har inte förändrats (omgång 3-resultat inom parentes): 3a. mött trötta kollegor som fräst åt mig (73%), 3f. tyckt att mina normer för hur eleverna skall bete sig inte stämmer med andras (47%)

Tärnanskolan

Tärnan är en stor F-9 skola med ca 500 elever från ett fyrtiotal olika nationaliteter. Två lärare från de arbetslag, som arbetar med F-5, hade gått en kurs om hälsofrämjande skola och tillfrågades därefter om de ville delta i projektet. De frågade sin rektor som blev intresserad och deltog i det inledande informationsmötet, varefter rektor anmälde skolan till att delta i projektet. En inledande personalkonferens genomfördes 18 juni 2007. Vid detta tillfälle informerades all personal om projektet. Många bland personalen blev då mer intresserade än man inledningsvis hade varit, eftersom projektet hade ett brett hälsofrämjande fokus och skulle innebära att man fick pröva att arbeta med aktionsforskning. Under denna inledande dag fick personalen, som arbetar med åldersgrupp F-5, arbeta vidare med probleminventering och förslag på aktioner. Vid en tvärgruppsredovisning kom följande förslag fram

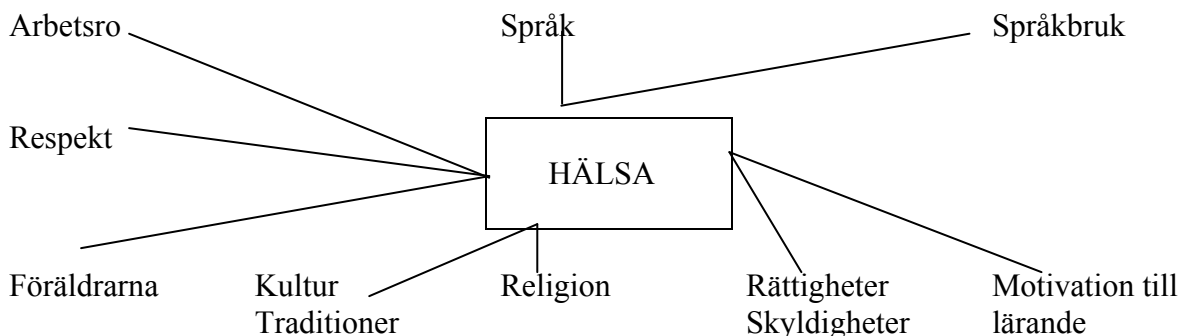
- Ta tag i det positiva och arbeta vidare med det
- Arbeta med föräldragrupper, vilka förväntningar skolan och föräldrar har på varandra
- Arbeta för att stärka självkänslan
- Arbeta med relationer barn emellan, barn – vuxna, vuxna emellan
- Arbeta med att motverka respektlöshet
- Arbeta med språkbruk och kulturförståelse
- Arbeta med rättigheter och därmed sammanhängande skyldigheter

En sätt att beskriva detta med hälsan i centrum blev tankekartan i figur 1.

Ett band av aktioner

Man ville börja med ett litet steg och det problem som framstod som viktigaste att börja med var att barnen i F-2 har svårt att orka med och koncentrera sig hela förmiddagen fram till skol-lunchen. Först var man inne på tanken att informera föräldrarna och be föräldrarna om hjälp på så sätt att föräldrarna skulle se till att barnen åt mer till frukost. Sedan bestämde man sig för att man själva ville arbeta med en aktion i skolan. Man bestämde sig för att i stället be föräldrarna om att skicka med barnen en frukt, smörgås eller yoghurt. Under en fruktstund 15 minuter före förmiddagsrasten skulle klassen i lugn och ro sitta tillsammans, äta en medhavd frukt eller annat och samtala om vad man ska göra under rasten.

Figur 1. Tankekartan bakom aktionsförslagen på Tärnan september 2007.



Personalernas reflektioner efter aktionen sammanfattade man så här:

- Hur ska vi få elever som orkar fram till lunch?
- Hur ökar vi koncentrationen hos eleverna?
- Hur ska rasterna bli lugnare och inte ta lektionstid i anspråk? (konfliktlösning)

Vi beslöt för att prova med 15 minuters fruktstund innan rast. Fruktstunden skulle vara lugn och vi skulle prata om vad som man kan göra på rasterna. Eleverna skulle ha egen frukt med, om de glömt skulle de i första hand dela, i annat fall "låna" från fritids.

Detta antog vi kunde ge: det goda samtalet, lugn stund, näring, empati, eleverna blir bekräftade/sedda.
Hur skulle vi se om det gav resultat? Vi gjorde ett schema och observerade 2 elever i 2 min. strax före lunch. Vi skrev dagbok.

Vad har vi sett? Hur går vi vidare? Vilka frågor ställer vi oss idag?

Vi är nöjda med samlingen i sig. Vissa grupper har enstaka elever som tycker att rasten börjar samtidigt med stunden. Fruktstunden är något vi vill ha kvar.

Vi går vidare genom att vi jobbar med kaninerna som visar känslor. Barnen får visa sina "känslkort" i samlingen. Vi föreslår v 46-47. Sedan gör vi intervjuer med några elever.

Att observera så noggrant som avsett visade sig svårt på olika sätt. Det var svårt att hinna med den extra uppgiften och det var svårt att "se något", det vill säga vad skulle observeras. Men som helhet visade sig aktionen gå bra, förmiddagarna fungerade mycket bättre, barnen orkade fram till lunchen på ett annat sätt. Samtalen om vad man skulle göra, den lugna planeringsstunden blev början på en rad aktioner där samtal hela tiden har varit en slags fokus. Efter aktionen med fruktstunden kom man fram till att barnen behövde utveckla det "goda" samtalet och valde känslor som man använt tidigare. I slutet av höstterminen började man arbeta med de fyra känslor som kaninen visar: rädd, glad, ledsen och arg. Återigen valde man ett material som man använt några år tidigare, Känslorosan (Haglund & Löfberg, 1996). Det är ett material som producerats på uppdrag av Rädda barnen, inledningsvis som ett redskap för att hjälpa barn med svåra krigsupplevelser. Syftet med Känslorosan är att med hjälp av klassisk musik träna barns fantasi och inlevelseförmåga (a.a. s 4). En förstärkt fantasi- och känsloutveckling avses leda till ökad hälsa. Metoden arbetar med musik, rörelse och bild för att närma sig det man inte kan nå med ord och på så sätt bidra till att barnen kan bearbeta sin verklighet.

Syftet är att låta barnen möta grundkänslorna presenterade med samtal, bild, saga, rörelse och musik och få tillfälle att sätta ord på vad de känner. För att dokumentera använde man ett observationsschema där man antecknade om barnen deltog i samtalet och vad man samtalade om. Man var två pedagoger i klassrummet, en som genomförde aktiviteten och en som observerade och förde anteckningar. Genom att arbeta med estetiska ämnen gavs fler barn möjlighet att uttrycka sig. Barnen var mycket koncentrerade under bilduppgifterna, dramaövningarna var svårare, kanske för att barnen inte var så vana vid dessa övningar. I större grupper har det varit svårt att få barnen att orka lyssna till varandra.

Den fjärde aktionen, och nu är vi framme vid hösten 2008, var massage. Med utgångspunkt från hur man kan minska konflikter i grupperna valde man att arbeta med beröring. Under tre veckor avslutades dagen med massage, som har letts av en pedagog medan en annan har observerat barngruppen. Man prövade olika former, barnen skulle massera varandra och man ville komma ifrån att barnen skulle välja så att någon kunde riskera att inte bli vald. Därför lottades eller bestämdes av en vuxen vem som skulle massera vem. Inledningsvis var det lite fniss, miner, hårdhänthet, bacillskräck och användning av fingertoppar istället för hela han-

den. Alla ville inte vara med. Det var svårt att hitta en struktur. En form som användes var massagesagor, man berättade en saga som kan illustreras med beröring på ryggen.

Efter aktionen började barnen tycka om massage och de frågade efter tre veckor: ”varför får vi inte göra massage?” Pedagogerna ställer sig dock frågan om varför man gillade det, var det för att slippa skolarbetet under en stund? En del av de barn, som visat mest motstånd i början, uppskattade det mest. Syftet att uppnå lugn uppfylldes. Men bara en kort stund, massagen gavs vid slutet av skoldagen, men sen blev det genast full fart igen. På fritids såg man inga effekter. Vinsten var att barnen vågade ta i varandra. Aktionen har dokumenterats med en VAS-skala. De flesta har svarat mycket bra, några har placerat sig mitt på skalan.

I några klasser har massagen varit svårare att genomföra. Man kunde se kulturella skillnader, vissa pojkar var stela som pinnar, de kunde ge, men inte ta emot massage. Det har också väckts frågor som: är det OK att säga nej; är det OK att massera, men inte själv bli masserad och är det OK i alla kulturer att massera flicka/pojke? Vid massagen har man haft dämpad belysning och då kunde det hända att barn blev oroliga av mörkret.

Några barn har kulturella regler om att man inte får lyssna på musik. Och angränsande frågor väcktes hela tiden: är musiken kristen, får man titta på en svensk kyrka? Är festerna kristna? Där har lärarna försökt förklara att det ingår i skolarbetet. Överhuvudtaget måste man förklara och förklara. Man måste förklara mycket. Som verktyg använde man ibland värderingsövningar, t ex vad gör mig rädd? Gud gör mig rädd – om man gör fel, är ond, så kommer man till elden.

Skolans beslut kan ibland komma i konflikt med föräldrarnas uppfattning. Skolan har inte alltid en hög status i familjer, som inte har en svensk skoltradition. Det kan uppfattas som att det inte är viktigt att gå i skolan. Om barnet inte kommer, vad ska man göra då? Man har för vana att ringa hem med motivet att det kan ju ha hänt barnet något på väg till skolan. Men här upplever man ett successivt närmande, det man inte gillade när barnet gick i förskolan, det kan fungera bra idag.

En till synes ”enkel” aktion som att pröva massage gav alltså upphov till en rad frågor både i det mångkulturella och i det vanliga ”svenska” perspektivet. Massagen var den näst sista aktionen i en rad aktioner, som startade med utgångspunkt i att det var ansträngande för barnen att orka från morgonstarten till lunch. Många barn äter inte frukost och enligt personalen så lägger sig många barn alldeles för sent. Förmiddagarnas ”fruktstunder” har man kvar, en del barn har helt enkelt frukost med sig och det rastförberedande samtalet är värdefullt – man sitter ner i lugn och ro i tio minuter. Sen orkar man jobba mellan 10 och 11. Personalen uppfattar det som bra för barnen att ha en tidig lunch. Små förändringar kan alltså vara effektfulla. Personalens beskrivning av arbetet med känslöresan är – ”underbart”, men massagen var mer komplicerad.

Sista aktionen bestod i att avsluta dagen med positiva tankar. Denna aktion att vara positiv och sprida glädje inspirerades av Kimber (2005), som skriver om att träna sin uppmärksamhet på positiva iakttagelser och delge varandra sådana observationer när skoldagen är slut. Aktionen kan ses som en slags sammanfattning – att träna sig i att se det positiva. Varje dag avslutas med en utvärdering av dagen – vad har varit bra idag? I början uttrycktes svar som: ”vi hade skoj på rasten” till att efter uppmaning kunna precisera vad som var skoj, vad det var som gjorde att det var skoj. Det fungerade alltså som en övning i uppmärksamhet och nyansering. Man tryckte också på att uppmärksamma varandras förtjänster. Det har också fungerat som

samtalsövningar, barnen blir bättre på att använda språket, man blir uppmärksam och nyfiken på att lyssna på varandra och lära varandra.

I tabell 5 visas personalens sammanfattande bedömning av aktionernas måluppfyllelse när det formella projektet höll på att avslutas.

Inledningsvis var en tanke att nå föräldrarna och be föräldrarna att ta ansvar för barnens frukost. Det är i och för sig en rimlig tanke då frukost måste ses som hemmets ansvar. Samtidigt blev det skolans problem att barnen inte orkade med undervisning fram till lunch. Aktionen blev en kombination, kan man säga, föräldrarna skickar med mellanmål och det äts i skolan när det akuta behovet – oro i klassrummet – uppstår. Sedan har man hela tiden hållit föräldrarna informerade om hur det går. Nu vid slutet av projektet har man utformat föräldramöten på ett nytt sätt för fyra olika språkområden tillsammans med respektive modersmåls lärare.

Kommunen har övergripande kvalitetsmål som handlar om kunskaper, trygghet och trivsel samt samverkan med hemmen. Kvalitetsarbetet på Tärnan följer en kedja som innehåller bland annat medarbetarsamtal, utvärderingar av personal och elever, uppföljning i arbetslagen och trivselenkäter som barnen besvarar varje år. Det hälsofrämjande skolutvecklingsprojektet har närmast sin plats inom ramen för målet om trygghet och trivsel och trivselenkäterna visar att trivseln blivit bättre. I skolans kvalitet redovisning nämns de olika insatserna i projektet som centrala och sätts i ett sammanhang som handlar om färre konflikter, mer koncentration och olika slags samtal. Det arbete, som lagts ner i projektet, redovisas i merarbetarsamtal och används i arbetslagens planering.

Från skolledningens sida har man uttryckt en avsikt att låta det hälsofrämjande arbetet successivt gå upp i åldrarna genom hela skoltiden. Det andra projektåret lät man alltså arbetsstättet följa med barnen från 2:an till 3:an vilket innebar att personalen för årskurs 3 involverades. Det är rutiner som barnen nu är vana vid och tänker sig att de ska följa med till 4:an. På högstadiet har man livskunskap – kanske kan det knytas ihop med detta projekt. De aktioner som har genomförts lever kvar, lärarna menar att de lärt sig att små insatser med material och metoder, som man till viss del redan hade, kan ge stora resultat. Nu har man en beredskap och verktyg för att vid behov möta de situationer som uppstår vid konflikter och oro likaväl som i en positiv riktning att utveckla samtal, språk, hänsyn och förståelse för varandra. Både barnen och lärarna känner till redskapen och även barnen kan aktualisera att nu vill vi göra till exempel känslolokorten. Förmiddagens fruktstunder har blivit en kontinuerlig verksamhet.

En annan inspiration på Tärnan har varit ett salutogent synsätt och vi har diskuterat den lilla skriften ”Introduktion för blivande salutologer” (Huldt & Waad 1996) som visar på möjlighe-

Tabell 5. Uppnådda syften i olika aktioner på Tärnanskolan, bedömning våren 2009 av pedagogisk personal för de yngre eleverna. Positiva svar i procent.*

	i hög grad	i rätt hög grad	sum
a. fruktstund o. samling inför rasten	55	30	85
b. känslolokort	11	67	78
c. känslolösa	22	44	66
d. massage	40	45	85
e. positiv avslutning på dagen	-	100	100

* Frågan gällde om aktionerna uppnått, eller håller på att uppnå, sina syften för de medverkande eleverna.” Svartalternativ, förutom de ovan nämnda: ganska lite, inte alls, vet ej.

ter att föra en tydligare kommunikation. Kommunikation är viktigt på en skola med ett fyrtio-tal olika språk. Tärnans övergripande arbetssätt är kommunikation, de har en god kompetens på detta område, men de arbetslag som arbetat med projektet har blivit mer medvetna om sin egen kompetens, om vad de gör, hur de gör och varför. De menar också att hela skolan, det vill säga även de som arbetar med de äldre barnen, behöver utveckla sin kompetens på kommunikationsområdet. De behöver både tid och mod att samtala mera med sina elever.

De två arbetslagen på Tärnan har arbetat disciplinerat och målmedvetet med projektet. De har haft särskild tid för projektet och noggrant planlagt terminsvis. I dessa planer har de schemalagt sina möten med handledaren och med rektor som har följt projektet som arbetsledare. Kommunens kvalitetsmål handlar om ökade kunskaper, trivsel och trygghet och utökad och stärkt samverkan mellan skola och hem. De bägge senare av dessa mål ryms väl inom hälsofrämjande skolutveckling och man tänker sig att aktionerna, vars syfte har varit att ge arbetsro och koncentration, också skulle kunna ge bättre kunskaper. Från kommunens sida har man haft en något avvaktande inställning till hälsofrämjande arbete som något mindre centralt eftersom ökade kunskaper uppfattas som viktigare. Handledaren har försökt väcka tanken att de olika kvalitetsmålen kan stödja varandra. Om man genom arbete med matematikutveckling lyckas åstadkomma ökad förståelse, meningsfullhet och hanterbarhet på matematiklektionerna, kan man tänka sig att det också ökar arbetsro, trivsel och trygghet och hälsa.

Kristinedalsskolan

Kristinedalsskolan är en F-9 skola i medelstor kommun med stark befolkningstillväxt. Skolan har två rektorer, en för F-6 och en för 7-9. Båda deltog i det inledande informationsmötet och bestämde gemensamt att man skulle vara med i projektet. Vid det första mötet 2 maj 2007 träffade handledarna en interimistisk projektgrupp med rektorer, specialpedagog, no-lärare och svensklärare. Man ville mycket och hade många möjligheter och resurser i form av mat-akademi, en folkhälsosamordnare, arbete med utomhuspedagogik, samverkan skola – arbetsliv, web-kokbok om bra mat, samverkan med livsstilmottagning inom primärvården och dietist, skolsköterskan som arbetat med projektet runda barn.

Planeringsdagen med hela personalen (LM och H samt elevhälsoteamet) 15 augusti 2007 inleddes med enkät och handledarnas föreläsningar. Sen följde grupparbeten med probleminventering i fem heterogena grupper och ett prioriterande möte med skolledningen och en representant från varje lag. Någon styrgrupp utsågs inte, men ledningen ville skicka fem personer på utbildningsdagen i september. Prioritering från lagen såg ut på följande sätt:

Förskola, låg- och mellanstadium:

Kattegatt:

- Stressade barn. De oroar sig för sina planeringsperioder och över att gå ifrån klassen.
- Ansvar för den egna miljön brister både bland barn och vuxna. Städa efter sig m.m.
- Äldre klasslärare orkar inte hänga med så bra längre. Känner att de inte förstår sig på barnen och deras fritid lika bra som förr. Undrar över andra slags arbetsuppgifter än klasslärarskap.
- Informationsproblem: Alla behöver bli bättre på att informera varandra, på alla nivåer. Även vaktmästarna om sina ingrepp som kan störa verksamheten.

- Personalen känner att de har liten tid att hitta varandra på em. H har fasta tider för avslutad undervisning, men LM har det bara två dagar av fem. Någon har föreslagit stormöten någon g/månad.
- Olika regler i klasser och lag när det gäller bruk av skateboard, inliners, toaletter.

Skagerack:

- Stressade barn: Att gå ifrån, teman med stora ungdomar skrämmer.
- Gemensamma regler för utemiljön: isbana, snöbollsplan, inliners, skateboards.
- Ont om tid för personalen att mötas.
- Skadegörelse, hygien på toaletterna.

Högstadiet

H1:

- Bättre miljö i korridorerna, Störande volym hörs in i klassrummen. Nedskräpning.
- Bättre motiverade elever. Kunna tydliggöra målen bättre
- H bör ha gemensamma temaperioder, som är fasta år från år och för olika årskurser. Då kan lärare samordna undervisningen under gemensamma rubriker utan att tvinga samman alla en kort tid.
- Man behöver bli bättre på jämställdhet, förstå genus bättre.
- Elevernas språk behöver bli bättre.
- Alla elever behöver 20 min. rörelse per dag. Ambition som ej realiserats. SET täcker mycket, men ej rörelse och ej temaproblemet.

H2:

- Lagen behöver komma överens om hur man börjar sina lektioner och hur man avslutar dem. Skall eleverna få resa sig för att hämta pennor omedelbart när de satt sig? Mobiltelefoner? (Här invände H1-repr mot lagenighet, räcker det inte med tips?)
- Förbättra den psykiska och fysiska miljön. Mera elevmedverkan i vården av den fysiska miljön. Bättre språk, bättre bemötande av varandra.
- Meningen med skolan och elevernas motivation
- Vi vill ha en enhetlig skola, idag är det vattentäta skott mellan lagen. Mera enhetliga regler, mera gemensam struktur i innehållet, men ej detaljstyrt. Behov av att träffas i lagen och ämneskonferenser.

H3:

Arbetsmiljön:

- Lektionsstarten ett problem
- Språkbruket och bemötandet ett problem. Kränkande behandling.
- Lika regler över allt.

Elevhälsolaget

Inget eget tema, stöd och bollplank till lärarlagen

Redan vid denna första dag blev det tydligt att det pågick en rad olika aktiviteter med anknytning till hälsa och hälsofrämjande synsätt. Diskussionen kom in på SET (social o. emotionell träning), som tre lärare höll på att utbilda kollegorna i, och som fått tid på schemat i alla klas-

ser. Ett förslag var att dessa tre lärare kunde se över dagens idéskörd och se vilka teman därur som kunde passa att ta upp på SET-tid och kanske göra ett program av det. Samtidigt kunde de föreslå hur lärarna i sina klasser kunde följa upp sådana SET-inslag, så att övningen där inte begränsas till den tiden. De sammantagna förslagen skulle skrivas ut för att organiseras som ett underlag för arbetsfördelning. Frågan ställdes: Ska man organisera arbetet varje lag för sig, något laget gör för skolan, en särskild grupp för sig eller en särskild grupp för skolan. Man kan formulera dem som uppdrag man gör för sig eller för andra. Det verkade man nappa på. Däremot syntes ingen reaktion på förslaget att man formulerade andra idéer som uppdrag för lag eller grupper.

En annan fråga som diskuterades var utvärdering och dokumentation. Man undrade om handledarna skulle samla in skolpersonalens utvärderingar för aktionsforskningen. Handledarna förklarade att all utvärdering gjorde man för sig egen del. Handledarna tar gärna emot resultat, men skolpersonalen skall inte behöva tänka på detta när de utvärderar.

Aktioner om struktur och tydlighet

Fem personer deltog vid utbildningsdagen i september 2007. Sedan bestämde sig arbetslagen för år 7-9 för att arbeta med aktioner i respektive arbetslag. Längre fram under hösten skulle man dela erfarenheter. Det paraproblem man valt att arbeta med handlade om motivation och att tydliggöra mål. Alla skulle arbeta med struktur och tydlighet på lektionerna. Alla skulle vid lektionsstart anteckna på tavlan vad som är syftet med dagens lektion och när lektionen börjar och slutar. När man slutar ska klassrummet städas upp så det ser prydligt ut. Allt ska dokumenteras genom att föra dagbok och använda reflektionstid. En del av inslagen verkade vara hämtade från Kimber (2005). En inledande aktion att städa i klassrummet finns i Kimber (a.a., s 46) under rubriken rummet är viktigt. Likaså aktionen att ta i hand och hälsa på alla barn som kommer som ett förslag längre fram i projektet.

Under hösten syntes ett aktivt engagemang i högstadielagen. Vid handledningen 9 oktober 2007 undrade man om man behövde en tankepaus för att säkra en jämn spridning av aktionen över skolan. Själva beskrev man det som att man reflekterat över att det är många barn som är stressade. De ska tidigt klara allt, vara med på allt. Skolmotivation är ett problem, alla vill ha höga betyg, men ingen vill kämpa för betygen. Det upplevs töntigt att plugga. Skolan är en "catwalk", barndom och barnkläder är borta. Barnen får ta (för) stort ansvar. Ansvar kanske ska ligga på nivån att läraren bestämmer läxan och det är elevens ansvar att "göra" läxan. De praktiska problem som diskuterats – t ex att det är stökigt i matsalen, att man åker inlines, har problem med mobiltelefoner – kan ses som uttryck för ett oklart elevansvar. Man tog också upp frågor om språkbruk och kränkande behandling.

Arbetslagen för klasserna F-6 fick "uppskov" från ledningen med att komma igång. De hade organiserat om sig i nya arbetslag och behövde tid för att bli sampratade. Dessutom hade man haft vandalisering i delar av skollokalerna precis innan terminen skulle starta, så man har varit fullt upptagna av att organisera sitt arbete i förhållande till de praktiska problem som uppstått.

Fördjupade diskussioner

Vid handledningstillfället i oktober samtalande handledaren med skolledningen om helhet och delar. Skolan vill gärna sätta helheten först, men delarna är starka och det handlar om att föra

ihop delarna till en helhet. Arbetslagen behöver lagom mycket inblandning, det är bakgrunden till att arbetslagen F-6 hade fått välja att inte gå in i detta projekt ännu. De behövde arbeta ihop sig. Vid en arbetsplatsträff i slutet av november skulle skolledningen lyssna av om det är dags att starta eller om man ska vänta till vårterminen.

Många hade haft en konventionell bild av hälsa, men hade tagit till sig och gillat den breddade bild som projektet erbjöd. De tyckte om att få en mindre snäv bild och eftersom 7-9 var igång med aktioner väntade man sig att det skulle sprida sig från dem.

På eftermiddagen genomfördes en samling för alla om vad aktionsforskning kan vara som en uppföljning på den temadag som fem lärare deltog i. Samlingen inleddes med att lagen presenterade för varandra vilka aktioner man valt, vilket man inte gjort tidigare. Presentationen tydliggjorde att arbetslagen valt liknande aktioner framförallt kring inramning av lektioner med det underliggande syftet att öka motivation och arbetsro. Ett av arbetslagen hade bjudit in två elevrådsrepresentanter för att höra hur de upplevt aktionen. Dessa hade märkt att något ändrats och uppfattade det som en ökad tydlighet som många tyckte var bra. Ett annat arbetslag hade genomfört en liten enkät bland sina elever vilket gett liknande svar.

Under samma samling gav handledaren en sammanfattning kring några frågor om aktionsforskning. Frågorna handlade om att hitta rutiner för dokumentation och dela sina erfarenheter med varandra. Samtalet handlade om aktionsforskningsspiralen för att diskutera skillnader mellan verktyg och dokumentation samt när man ska gå vidare och förbättra aktionen eller gå vidare till en ny aktion. Dagen avslutades med handledarens besök i varje arbetslag. Stämningen i lagen var god, de tyckte att allt fungerade bra, den första aktionen verkade ha haft åsyftad effekt. Frågor om dokumentation återkom. Det fanns en stämning att man inte behöver dokumentera och med det menades att skriva överhuvudtaget, man kommer ihåg i alla fall, tyckte man. Tanken att dokumentera i någon mer omfattande mening gav upphov till suckar och antydning om total överbelastning. Men dokumentation ska inte göras för handledarens behov, utan för personalens eget lärande och med den ambitionsnivå som de orkar med och behöver. I ett arbetslag hade en lärare sitt eget examensarbete i mycket färskt minne (och med viss fasa), vilket gav upphov till en diskussion om validitet och olika forskningsmetoder och aktionsforskning som en upplevt ”ny” metod.

I ett annat lag diskuterades att alla ska göra lika t ex när man slutar lektionen. Får de som är snabba med matten och plockar undan snabbt skynda sig ut för att spela fotboll eller ska alla stå och vänta på att de långsammaste också har plockat undan? Vad betyder dessa olika förhållningssätt för underliggande synsätt på skolarbete, arbetsglädje så man inte vill sluta, uppstyckning i små tidsenheter, individualitet eller alla ska göra lika? I detta arbetslag uttrycktes att nu var man klar med denna aktion. Man var beredd att förbättra och gå vidare. Dokumentera behövs knappast för man visste ändå hur det var. En mer omfattande dokumentation var bara inte att tänka på för då går det inte. En tillfällig lösning erbjöds i form av två lärarstudenter, som skulle skriva om utvecklingsprojekt som pågår och som erbjöd att dela med sig av det som ändå måste skrivas.

Ett av arbetslagen angav i sina anteckningar att för åstadkomma arbetsro, motivation, struktur och trivsel ska man vara mycket tydlig – skriva upp på tavlan för att uppmärksamma tid för lektionens början och slut och dess mål. Man skulle vara tydlig när man startar och vid avslutning av lektionen och eleverna skulle ta ansvar för att hålla rent på bänkar och i klassrummet. I stort fungerade detta, men de anteckningar som förts visar att det fortfarande var rörigt. Allt material som eleverna använder ska de förvara i sina skåp. Men alla elever gjorde inte det,

några envisades med att ha sina böcker i plastpåsar i klassrummet! Och lärarna fick fortsätta att kämpa på! Kladdet på bänkarna hade dock nästan försvunnit och struktur och ordning uppmärksammades som positivt av elever, särskilt av elever som upplevs ha mest behov av detta. Att alla i arbetslaget haft samma intentioner bidrog till att eleverna inte kommit med så mycket protester. Några av lärarna menade dock att så här har man alltid gjort.

Ett annat arbetslag menade att detta arbetssätt bidrar till ökad motivation och till att flera klarar målen. Alla inklusive läraren blir mer fokuserade. Man ville få mer ordning i sina klassrum. Det var en gemensam ambition för de tre arbetslagen för år 7-9. Denna utförliga redovisning visar att de verkligen hade kommit igång. Problemen som beskrevs på temadagen i augusti hade benämnts upp och diskuterats. Nu arbetade man för att öka tryggheten i klasserna. Man kände att man hade en bra skola, men man hade sina diskussioner om matsal, kepsar och jackor, det gick rykten och spekulerades om förändringar. Alla upplevde inte tydlig kommunikation och avgränsning mellan arbetslagen, men det fanns en ambition till utveckling och förbättring och en upplevd kompetens hos personal och elever.

Vid nästa handledning i slutet av terminen träffade handledaren arbetslagen från L och M, benämnda Kattegatt och Skagerack samt arbetslaget från fritids. Det framgick att i alla dessa arbetslag pågick en rad projekt, både individuella och gemensamma. Flera av projekten skulle kunna tolkas i salutogena termer av att utveckla elevernas meningsfullhet, hanterbarhet och begriplighet. Det fanns just då inget intresse av att placera in dessa projekt inom ramen för aktionsforskningen.

Brand på skolan

Under nyårshelgen 2007/2008 inträffade en kraftig brand på Kristinedalsskolan. Ingen skadades, men stora delar av skolbyggnaden förstördes. Alla var chockade, ledsna och upprörda. Tillvaron fylldes av praktiska problem och omflyttningar som måste göras för att få undervisningen att fungera. Och undervisningen fungerade, personalen fick allt att löpa på, de gjorde ett fantastiskt arbete som handledaren följde på avstånd. Projektet hälsofrämjande skolutveckling hade man inte tid eller ork för. Dock menade man att de aktioner man kommit igång med under hösten 2007 med ökad struktur och arbetsro i klassrummen, hjälpte dem att få en fungerande arbetssituation efter branden.

Aktioner om stress och trivsel

Mot slutet av vårterminen ville skolan göra en nystart i projektet, men nu var det med EHT, elevhälsoteamet bestående av skolsköterska, kurator, specialpedagog och skolvärd, som huvudaktörer. EHT hade kontakter med det lokala folkhälsorådet och tillsammans med bostadsföretaget ville man arbeta för barns hälsa. Samtidigt bekymrade det elevhälsoteamet att inte heller de egentligen hade tid och resurser för detta. De uppmanades ändå att ta ett steg fram och uppmärksamma barns välbefinnande mer samlat. De problem man lyfte fram från sin analys och sitt perspektiv är att många barn, inte minst flickor, är stressade. Detta var problem som beskrevs av flera arbetslag redan vid den första inventeringen i augusti 2007. När man nu gjorde ett försök att återföra problemet med stressade barn till arbetslagen genom att ta upp det på ett möte möttes man av en stark reaktion, som förvånade både hälsoteamet och lärarna själva. Resultatet av detta blev dock att man skulle ta hjälp av en extern föreläsare som skulle

föreläsa om stress och diskutera hur det kan hanteras. All personal skulle få möjlighet att lyssna på detta.

EHT uppfattade sig inte ha mandat eller möjlighet att göra en egen aktion. Skolvärden där- emot, som ansvarade för uppehållsrummet, formulerade en egen aktion för mer lugn i uppehållsrummet. Hon möblerade helt enkelt om så att de pingisbord som stått i centrum flyttades till ett utrymme en bit bort. Istället kom en soffgrupp där barnen skulle kunna sitta och samta- la. Det fick direkt som resultat att pojkarna, som varit flitigast vid pingisborden, ersattes av huvudsakligen flickor, som förde lugna samtal vid sittplatserna. Även pojkar kände att det blev lugnare och satt i sofforna, men alla pojkar kunde inte riktigt hantera detta, utan kände sig åsidosatta. Eleverna trivdes i uppehållsrummet och ville vara kvar, de stannade gärna efter skolans slut vilket inte egentligen var meningen. För att signalera: ”nu är det slut för idag” prövade skolvärden att släcka belysningen. Det blev en tydlig signal: ”det är stängt!”

Vid nästa handledning 25 maj 2008 träffade handledaren återigen elevhälsoteamet. Eleverna i årskurs 8 och 9 hade nu fått delta i stressföreläsningar. Deras lärare var också inbjudna att när- vara, men deltog i liten utsträckning. Personal på F-6 har haft egen stressföreläsningssdag då barnen hade idrottsdag. Personalen var mycket nöjda, tyckte det var jättebra och det blev en lång diskussion. Det handlade om barns stress. Man diskuterade även ADHD – vad det är och att det är viktigt att inte lagra upp stress. Diskussionen handlade om barns stress för att övergå i hur föräldrar hade det. Och hur personalen hade det. Man uppfattade att det är stressigt. Man ska vara med på allt. PIM (praktisk IT- och media kompetens), genus, mål och bedömning, dataprogram och självstudier i datahantering, det är mycket som hänger över en, för många bollar i luften. Lärarna satt trångt och hade 4 datorer på 16 personer. Samtalstonen var inte trevlig alla gånger, utan att det är avsiktligt otrevligt. Sen kunde man be om ursäkt: ”jag me- nade inte så”. Det skulle vara bra med ett helt avskalat rum, vitt, tyst vilorum. Det är inte tyst någon gång. Lärarna kände sig uppjagade, men de var samtidigt jätteduktiga, man ska arbeta gemensamt, arbeta i lag, även om den fysiska arbetsmiljön är dålig.

I detta skede av det hälsofrämjande projektet hade man fått stöd av primärvårdens hälsopeda- gog, som var den som föreläste om stress. Hon hade också utbildat fritidspersonalen, tillsam- mans med barnen, i massage. Hon är distriktssköterska och arbetar med hälsofrågor vid vård- centralen, rehabilitering, tobaksfrågor, blodtryck, stress, sömn. Hälsopedagogen har också va- rit med på föräldramöten och pratat om att spela TV-spel hela natten vilket är en annan aspekt av stress. Under maj månad genomfördes två möten mellan EHT och kommunens folkhälso- samordnare, som visade på en rad behov och möjligheter.

Under hösten 2008 slog den ekonomiska krisen till påtagligt på denna ort. I många familjer blev båda föräldrarna varslade eller arbetslösa. Skolans upptagningsområde är blandat från gräddhylla till lägsta rang i hyreshusen. Man tar emot c:a 45 asylfamiljer varje år. Under hös- ten 2008 blev det extra oro i klasserna genom den ängslan krisen gav upphov till. Det fanns barn som vägrade att gå till skolan. Samtidigt talades det om en viss tillfällig övertalighet på grund av färre elever. På högstadiet handlade det om en minskning av elevantalet med ca 15- 20 %. Stressföreläsningen gjorde att man funderade över sin egen situation eller som föreläsa- ren hade uttryckt det, det gäller oss själva också. Man kan inte bara arbeta med barns stress.

Har aktionstänkandet satt sig?

Vid handledarens besök i september 2008 framkom att både arbetslagen och skolledningen var mycket nöjda med sättet att arbeta som aktionerna med lektionsstruktur gav. Man var framme vid något nytt. Arbetslagen hade lärt sig aktionslärande. Det man har arbetat med är ökad tydlighet vid lektionsstart och slut och presentation av syftet med lektionerna för eleverna. Även eleverna uppmärksammade att lärarna hade lärt sig något nytt.

Det har sagts från flera håll sedan projektstarten att det har funnits en inställning att någon annan ska fixa saker. Ett problem, som man sett och som fanns med redan i de ursprungliga problembeskrivningarna vid projektstarten, var att elevernas språk behöver förbättras, målet är ett vårdat språk. Men ”det följs inte”. Det verkade finnas en känsla att någon ska trolla fram ett vårdat språk. Istället har man nu lärt sig att man ”kan göra en aktion”. Aktionsforskning ses som en metod att göra något, att våga göra något. Aktionsarbetet, den ”metod” man lärde sig, har fungerat som ett redskap att komma åt problem och att undersöka vad och hur man vet. Som en attityd har det satt sig med stor effekt, men att omsätta det i praktiken är inte lika lätt och det har varit svårt att komma igång igen. Nu ville rektorerna att man skulle fortsätta med något nytt, något mera, för att bli bekväm med arbetssättet och befästa det kunnande man hunnit utveckla.

När handledaren tog upp frågan om anknytning mellan det hälsofrämjande projektet och skolans kvalitetsarbete med rektorerna beskrev de hur alla lärare arbetade med mål och bedömning, alla skulle lära sig att föra måldialoger på ett smidigt sätt med grupper/klasser. Att genomföra måldialoger var en process som hela skolan var inne i. Det handlade om att utveckla arbetslaget i nya arbetsuppgifter. En av rektorerna såg plötsligt denna aktuella fråga som något som kunde kopplas till aktionslärande. Det uppfattades som rimligt och en naturlig fortsättning eftersom måldialogen kan ses som en utveckling av den första aktionen med tydlig lektionsstruktur. En aktion om måldialog började diskuteras redan under våren 2008. Sedan kom den igång här och där under hösten 2008, men som gemensam aktion verkade den ha en längre väg att vandra än aktionen med tydlig lektionsstruktur. I november 2008 gavs dock exempel på hur man diskuterat sociala mål med eleverna: Vad är det för mål varje elev vill uppnå, vad kan du själv göra för att nå dina mål? Hur kan du veta om du nått målen? Enligt lagledarna hade detta fungerat ganska bra, men man menade att de bara var i början på att föra måldialoger med eleverna, de behövde arbeta vidare med detta.

Vid handledarens samtal med rektor och kvalitetssamordnare konstaterades att kommunens kvalitetsmål är formulerade kring demokrati som värdegrund, delaktighet, elevinflytande, lika behandling, respekt och jämställdhet. Om man i kvalitetsredovisningen för in ett avsnitt om de nationella folkhälsomålen så kommer redovisningen av arbetet med dessa frågor att kunna tolkas i hälsofrämjande termer. Kvalitetsredovisningen kan läsas som en redovisning av hälsofrämjande. Man kom fram till att pröva att skriva om årets kvalitetsredovisning på det sättet. Detta diskuteras vidare i kapitlet Från hälsoråd till

I enkäten, som avslutade projektet, kunde personalen ange vilka olika saker de satsat på som aktioner. Det spretade med många saker angivna. De allra flesta på högstadiet angav aktioner som handlade om hur man höjer motivationen för undervisningen genom att gå i dialog med eleverna om målen och ha tydlig struktur i undervisningens start och slut. Det är denna aktion med sin utlöpare måldialog, som värderas i tabell 6. 84 procent tyckte alltså att de lyckades.

Tabell 6. Uppnådda syftet för aktionen om måldialog och tydlig lektionsstruktur på högstadiet i Kristinedalsskolan, bedömning på våren 2009. Procent. N = 20.

	hög grad	rätt hög grad	ganska lite	inte alls	vet ej	s:a	totalt pos
Uppnådda syften i	17	67	11	1	-	100	84

Ätradalsskolan

Ätradalsskolan finns i en by i Ätrands dalgång några kilometer utanför Ulricehamn. Där gick nära 300 elever i årskurs 7- 9 i en enplansbyggnad av tämligen modernt snitt. Kommunen kallas varuproducerande i Skolverkets statistik, vilket pekar på industri som basnäring. Utbildningstraditionerna är inte starka i bygden.

På Ätradalsskolan skedde ingen SWOT-analys, utan efter skolledningens önskemål träffade handledarna alla de tre lärarlagen var för sig en timma i maj 2007 och diskuterade vad man borde ta fatt i. Under tiden träffades elevhälsolaget, den blivande arbetsgruppen inom projektet, för sig och gjorde sina prioriteringar. Exempel på frågor som kom upp i mer än en av grupperna:

- Det sedan ett år införda ämnet Livskunskap för sjuorna, borde inte det ges även för åttan och nian?
- Hur används planeringstimman, dvs då kontaktläraren för en halvklass träffar sina elever varje vecka? Används det till samtal som tänkt är? Borde vi inte eftersträva en mera gemensam uppläggning?
- Kan vi förbättra samverkan med föräldrarna och särskilt få de mindre engagerade föräldrarna att ta tag i sina barns skolgång? Tidigare har man försökt med särskilda samtal och med föräldrautbildning.
- Temastudier har man haft länge, men haft svårt att få någon kontinuitet i dem. En del lärare betraktar dem alltid som något extra utöver den reguljära undervisningen. En del uppfattar en motsättning mellan tema och struktur i innehållet.
- Elever, som inte äter vare sig frukost eller lunch, hade man problem med. Ett femtiotal åt varje dag subventionerad frukost på skolan. Det hände att elever var så trötta att de somnade på lektioner för att de suttit uppe hela natten vid datorn.
- Bristande motivation och disciplin gjorde det svårt att starta lektionerna på ett systematiskt sätt, då flera elever droppade in på ett störande vis, hade glömt läromedel som de måste hämta dem igen. En del elever drog omkring utan att gå på lektionerna.

Tanken med att handledarna träffade lagen ett i taget var, enligt elevhälsoteamet, att varje lag skulle kunna välja sig en egen frågeställning för aktionsprojektet och att teamet skulle kunna ta sig an ev. lagövergripande frågor. Första ledet i denna tanke realiserade emellertid inte. När skolans representanter kom till projektets utbildningsdag 7 september hade den sistnämnda bland ovan nämnda frågor trängt sig fram som det som flest lärare tyckte man kunde backa

upp. Diskussionen på skolan hade alltså fortsatt efter handledarnas besök och teamet hade axlat rollen som samordnare för ett projekt för hela skolan.¹ Denna princip – aktion för hela skolan, elevhälsoteamet som samordnare – kom även att gälla nästa aktion, vars tema var coaching för elever i behov av mera vuxenkontakter. I fortsättningen kallas teamet i detta sammanhang för arbetsgruppen analogt med på andra skolor.

Elevhälsoteamet omfattade två speciallärare, en specialpedagog och tillika utvecklingspedagog, en skolsköterska, en kurator, en särskilt anställd socionom samt den biträdande rektorn. Den senare blev under projektets gång rektor med ansvar för Ätradalsskolan. Socionomen undervisade något (livskunskapen) och arbetade med en understödande roll direkt mot elever.

Aktionen för återläsning

Under hösten organiserades ett system för återläsning av lektionstid baserat på antalet ”prickar” en elev samlat på sig genom att inte komma i tid till lektioner eller ha glömt att ta med sig läromedel. En del lärare hade redan börjat och nu bestämdes det att det skulle gälla för alla. Tre normbrott mot dessa regler – tre prickar – betydde en timmas återläsning. Återläsningen organiserades en gång per vecka efter reguljär skoltid, då alla med tre prickar fick arbeta under en lärares övervakning. Tidsplaceringen innebar att föräldrarna måste kontaktas för att ordna med bilhämtning, eftersom skolan ligger på landsbygden där många måste ha skjuts till och från skolan. Läraren som delat ut prickarna skulle föra in dem i skolans datasystem. Kontaktläraren skulle hålla sig underrättad om detta, ringa föräldrarna om hämtning och se till att de aktuella eleverna hade med sig arbetsuppgifter till återläsningstimman. Prickarna räknades i treveckorsperioder. Kom eleven inte upp i tre prickar under den tiden ströks de man eventuellt hade från registreringen.

Två modifieringar skedde under läsåret. Tidigt hade man informerat föräldrarna om återläsningssystemet och efter en tid gjorde man det möjligt för dem som önskade att få tillgång till egna inloggningsuppgifter, så att de kunde hålla ett öga på om deras barn hade några prickar. De tidiga signaler som kom från föräldrar visade på uppskattning för systemet. Efter en tid skapade man också två återläsningstimmar per vecka, eftersom elever, som kallades till den första, ibland struntade i att gå eller hade andra engagemang.

Det skulle senare på läsåret visa sig att den administrativa belastningen på kontaktlärarna kom skolan att överge återläsningssystemet. Man hade då lyckats uppnå vad man kallade att ”de som bara slarvade” i allmänhet hade skärpt sig och kom i tid till lektionerna och med nödiga läromedel försedda. Kvar i återläsning, gång efter gång, satt framför allt samma elever med stora problem. Aktionen hade således både lyckats och misslyckats. Priset för det man lyckades med blev för högt att fortsätta med, eftersom man räknade med att man nu fått de tillfälliga ”slarvpellarna” att skärpa sig med en viss långtidseffekt. Handledaren ifrågasatte om inte eleverna alltid har saker att göra, redovisningar, läxor etc. Behöver de ha särskilda uppgifter? Jo, men sanktionen drabbade främst elever med svåra motivationsproblem, de som snabbt säger ”jag förstår inte” om alla uppgifter och som läraren ständigt måste starta om. Vid återläsningen måste de ha uppgifter som de klarar av att vara självgående med.

¹ Skolan hade en reguljär skolutvecklingsgrupp representerande även skolor för yngre elever inom området, men den drogs aldrig in i aktionsprojektet, sannolikt för att den hälsofrämjande karaktären på det senare ansågs ligga närmare elevhälsoteamet och för att projektet bara vände sig till högstadiet (åk 7 – 9).

Utvärderingen, som dessa slutsatser baserades sig på, kom från diskussioner i lagen och samtal som arbetsgruppen förde med olika lärare. Det gjordes ingen systematisk undersökning bland personal eller föräldrar. Däremot gjorde teamets kurator och socionom tillsammans gruppintervjuer med valda elever från de olika lagen i årskurs 9. Urvalet bestämdes till en mellangrupp, dvs inte de högst motiverade och inte de lägst motiverade, och bland dessa lotades vissa fram. Samtalet handlade inte bara om återläsningen, utan man talade allmänt om vad som borde förbättras i skolan. Detta uppskattades av eleverna. När det gällde återläsningen menade man att vissa elever klart hade skärpt sig och tagit närvaron allvarigare. Den kritik som framfördes gällde inte helheten, men tydlighet och rättvisa i vissa enskildheter. Det måste vara klart vilka slags förseelser, som räknades som prickvärda. Man måste få veta om man låg på två prickar, dvs i riskzonen för återläsning. Man fick inte ha för lång avräkningsperiod, ty eftersom glömska var mänskligt, skulle då alla elever för eller senare få återläsningstid.

Bidragande till beslutet att överge återläsningen¹ var också en stillsam, men bestämd, opposition från lärare, som menade att systemet var att skrapa på ytan.

I november 2008 svarade personalen på en aktion om återläsningen, dvs c:a ett halvår efter den avblåsts (tabell 7). Formellt var ju aktionen obligatorisk för alla kontaktlärare, så 77 procent engagerade motsvarar nog dem. Knappt hälften ansåg att man uppnådde sina syften. En femtedel tyckte att den hade hälsofrämjande kvaliteter (ingen svarade ”i hög grad”). Aktionen kunde ha varat längre eller varit mera intensiv, enligt en majoritet. Nära 70 procent ansåg att den utvärderats ordentligt.

Aktionen för coaching

I arbetsgruppen diskuterades alternativ till återläsningen tidigt på vårterminen 2008 i takt med att kritik började höras. Man fastnade rätt snart för coaching (coaching), dvs att vuxna regelbundet träffar elever för enskilda korta samtal om vad man behöver, vad man vill och hur man skall åstadkomma det i skolarbetet.

Detta hade redan påbörjats i en av klasserna i åttan som ett stöd från lagets sida till en av sina medlemmar, som kämpade en ojämn kamp med omotiverade elever. Några av lärarna sa: ”Vi satt i laget och tittade igenom den ena halvklassen och fann att nästan alla kunde behöva stöd, så vi delade upp dem mellan oss. Vi skickade information till hemmen, tog kontakter med föräldrar och hade elevsamtal för att avlasta kollegan. Elever som behövde bli sedda, erbjöd vi samtal.... Gruppen har utvecklats, hade vi inte gjort så, så hade det gått åt fanders.”

Arbetsgruppen beslöt att haka på dessa erfarenheter. Först planerades för en aktion efter påsk, men olika händelser sköt på planeringen och till slut fick man återkomma med en modell vid terminsstarten hösten 2008. Då hade man rekryterat åtskilligt fler coacher och elever än som deltog på våren. Några från våren fortsatte, nya kom till. Man tog ett beslut om att reservera aktionen för årskurs 9, eftersom man förutsåg problem med att möta efterfrågan annars. Alla lärare var inte villiga att ställa upp som coacher, inte för att man var negativ till coaching i sig, utan för att man såg det som en obetald extra arbetsuppgift. Arbetsgruppen menade att coaching skulle vara en reguljär åtgärd ett lärarlag kunde ta till när det behövdes, så som exemplet ovan visade. Men att tänka så generellt visade sig för radikalt. De som coachade

¹ Formellt togs inte beslutet förrän tidigt nästa höst när coachningsaktionen var i full gång.

Tabell 7. Bedömning av Ätradalsskolans återläsningsaktion. Procent positiva i personalen i november 2009. N = 31.

	Procent pos
Engagerad (aktiv i plan/genomför; aktiv i genomför)	77
Uppnådda syften (ja, i hög grad eller rätt hög grad)	45
Påtagligt hälsofrämjande (ja, i hög grad e, ganska hög grad)	21
Aktionen var tillräckl intensiv o. varade tillräckligt länge	33
Utvärderingen gav besked om resultat (ja, i hög grad el. ganska hög grad)	69

upplevde det som en något påfrestrande dold konflikt, att kollegor såg snett på insatsen och att det hörts fackliga invändningar.

Modellen hade dessa steg, som övervakades av arbetsgruppen:

1. Information till eleverna
2. Motivering av enskilda, intresserade elever
3. Avtal om matchning med coach och elev, sätta upp mål och tidsram.
4. Coachning
5. Avstämning mellan coach och elev – beslut om fortsättning eller avslut.

Det behövdes ibland en viss övertalning av elever, eftersom ”andan” inom en del elevgång var att man inte skulle anstränga sig. Alla elever var i princip välkomna, men man inriktade sig i viss mån på den mellangrupp, som tidigare nämnts, dvs de med medelgod skolmotivation, men som kunde behöva stöd för att orka ut högstadiet med motivationen och betygen säkrade. I arbetsgruppen påtalades vikten av att åtskilja denna coachning från s.k. behandlingssamtal som elevhälsoteamet förde med ett litet antal elever med mycket svåra problem.

Matchningen var ibland avgörande, eftersom både elev och coach kunde ha synpunkter på vem man ville samarbeta med. Den tidsram man kom överens om mellan coach och elev varierade, likaså hur ofta man i realiteten kom att träffas. 10 – 30 minuter varje vecka eller varannan vecka var vanligt, en del tog smärre spontana träffar i korridorerna. Arbetsgruppen hävdade att fem möten var ett minimum för att komma någonstans, men att man inte skulle försöka vara på eleverna i ett. Riktmärken var, sa arbetsgruppen, att innehållet i coachningen får vara olika efter behoven, men – inte för långa samtal, inte för frekventa, inte behandlingssamtal.

I januari 2009 var 16 – 17 coacher igång och det var den volym man kom upp i, dvs ganska jämnt hälften av lärarkåren deltog (dessutom hade två elevvårdare coachning). Man hade 1 – 3 elever vardera.

Enligt en elevenkät i april hade totalt 33 st elever haft coachning, dvs 31 procent av de svarande eleverna. 19 st hade haft det under en termin, 9 st under två och 4 st under tre terminer. Det betyder inte att hela terminer användes, utan att coachningen utspelades under en termin eller flera. Enligt samma elevenkät ansåg eleverna att coachningen hade fungerat:

- mycket bra	28
- ganska bra	44
- sådär	12
- inte särskilt bra	9
- inte alls bra	6
s:a %	100

Det gör 72 procent helt eller delvis tillfredsställda. Tio elever (fler än de missnöjda) tog chansen att välja bland förklaringar till när det inte gick så bra. 50 procent av dem svarade emellertid att de inte visste, 40 procent att coachen inte förstod dem och 10 procent att de inte orkade.

I grupper har handledaren samtalat med coacher från de tre lärarlagen, totalt 12 st. De uppmanades att var och en lyfta fram en elev och berätta om vilka problem man arbetade med och hur. Den bild som tonar fram ur berättelserna är mörkare än vad som kan framgå av projektets ambition att ta sig an ”medelmotiverade elever”. Det kan vara att man mest ville tala om dem som hade det verkligen besvärligt. Totalt 13 elever berördes. Ett urval av berättelserna om dem visas och kommenteras i tabell 2 med vissa retuscheringar för att hålla på elevernas anonymitet. 61 procent av de tretton är pojkar. I hela gruppen coachade elever är flickorna istället något fler (38 mot 31%). Skulle man ha slumpat fram de elever vi skulle tala om borde flickorna alltså ha varit något fler. Kanske är det faktiska urvalet för samtalet ett tecken på att pojkar ansågs något svårare att coacha.

Med hjälp av den nämnda enkäten och betygdata har en särskild studie av effekten av coachingen gjorts. Den redovisas i kapitel Från hälsoråd till, och i bilaga 2).

Avslutningsvis skall vi se hur personalen på Ätradalsskolan bedömde coachningsaktionen när de fick ta ställning till den i särskilda enkäter i november 2008 och i april 2009, dvs med fem månaders mellanrum. Svarefrekvensen var 80 % första gången och 92 % andra (tabell 8).

I kolumnerna med coaching av egna elever, så är det coacharna som bedömer hur det går för deras elever. Här rapporteras om framsteg mellan november och april. Andelen elever som inte har nytta av coachingen har försvunnit helt, andelen som haft ganska liten nytta har mer än halverats och istället har andelen med stor eller ganska stor nytta ökat från 35 till 79 procent.

Tabell 8. Bedömning av coachningens effekter på eleverna hos personalen på Ätradalsskolan vid två tillfällen under läsåret 2008/09.

Uppnåa syften?	Coaching – egna elever (andel bedömda elever)		- andras elever (andel vuxna)	
	nov	april	nov	april
ja, i hög grad	15	38		10
ja, i rätt hög grad	20	41	13	41
ganska lite	40	17	10	8
inte alls	5	-	3	-
vet ej ¹	20	4	74	41
S:a	100	100	100	100
N	20	29	31	29

¹ Inklusive dem som ej svarat alls på just denna fråga (26%).

Tablå 2. Om eleverna. Utdrag ur gruppsamtal med coacher på Ätrdalsskolan april 2009.

En vanlig problembild för eleverna som coachas är att de inte klarar att hålla reda på vad som händer i skolarbetet. Sådana och andra exempel ges här för att illustrera vad coacherna arbetar med och vad de valde att framhålla vid gruppsamtalen. Varje lärare i gruppen ombads redogöra för en elev man coachade och vad man gjorde tillsammans.

- ”Han får hjälp att skriva ner när läxor är, vilka alla lektioner på språkbastimmarna¹ är och vad de innehåller... Vi strukturerar upp de fyra lektionerna per vecka, vad han skall göra. Likadant på elevens val, två lektioner i veckan i ett pass. Han får med sig lappen hem till mamma, jag ger kopia till språkbasläraren och eget val-läraren.”

När det börjar lyckas kan eleven ta över det som coachen i början måste göra åt eleven:

- ”Det gäller att varje vecka skriva upp och strukturera upp vilken dag hon behöver göra vissa saker och vad. Prov eller rester och vi delar upp arbetet på veckans dagar. I början gjorde den andra coachen, som jag tog över efter, detta åt henne. Men nu gör hon jobbet själv. Jag bara tittar på... Hon når nog målen i de flesta ämnen, fast det är på gränsen. Det är inget självklart.”

Det brukar gå upp och ner och elever kan vara ambivalenta. Coachningen är ingen rätlinjig process:

- ”Hon vill inte riktigt ha min hjälp, hon skönmålar sin situation i alla lägen, säger jämt att det gått bra, men särskilt i matte har det inte alltid gjord det. Hon upplever det som jobbigt att bli coachad. Hon sa att det var ok i början. Hon skäms för att fråga och ta emot hjälp. Men hjälper man inte regelbundet, så faller hon tillbaka.”
- ”Han har väldigt mycket saker efter sig på grund av låg motivation tidigare. Vi strukturerar hur han skall ta ikapp sitt berg med uppgifter. Han jobbade i höstas mycket flitigt hemma med det. Men sedan har han sackat efter därför att han inte fått några samtal, han glömde dem. Han vill gärna ha igång dem nu, ett tag var han förtvivlad.”

Det är också vanligt att de coachade eleverna har både sociala problem och arbetsproblem i skolan. Flertalet lärare säger att de tar tag i båda problemen, men att man fokuserar på arbetsproblemen.

- ”Honom hjälper jag att strukturera hans arbete som han ligger efter i, ffa. so och no. Mesta tiden går till ... att han skall ta en sak i taget ... jag plockar fram material och vi bestämmer vad han skall göra. I so är han nu nästan ifatt, vi gör likadant i no. Vi pratar studieteknik. ... Det arbetsmässiga överväger det sociala klart i våra samtal. Det har gått framåt för honom. Det hade det inte gjort utan vårt arbete.”
- ”Han fungerar inte i klassrumssituationer med andra elever. Han är inte konflikt med dem, utom när han försöker skaffa sig status i kamratkretsen.... *Mest prat om prestationer?* Ja, det vill han. Jag frågar hur det går och då kan han vara frusterad, han har kämpat och ändå inte lyckats, han har kort tidsperspektiv, det skall gå fort. Jag försöker få honom att hålla i. ... Vi pratar inte om alla ämnen samtidigt, utan om de ämnen som är aktuella med arbeten och prov.”

Några har alltid fått höra att de är sämre än de borde vara, t.ex. sämre än sina syskon:

- ”Jag försöker få fram att man inte skall jämföra sig med andra än sig själv. Självkänsla är inte bara mått på prestationer. Plocka fram hennes positiva sidor, att hjälpa henne se det, har jag jobbat med. Studietekniskt, att utnyttja sina starka sidor. Vi pratade om att hon har en stark muntlig kapacitet för redovisningarna. Hon har inte vågat utnyttja det förut.”

En del elever ältar sina misslyckanden och coachen försöker avvärja det:

- ”Jag började stärka honom självförtroendemässigt, så att han kände att han dög. *Hur då?* Tex. att han inte jämt fick säga att han inte kunde och inte klarade. Säger man hela tiden så, så kan man inte. Det blev lite mental träning. Han blev mycket bättre på detta. Han är fortfarande svag, men har lyckats ta ganska många ämnen, sedan faller han tillbaka ibland och kan inget.”

¹ Svenska + engelska i stället för B-språk.

I kolumnerna med coachning av andra elever har alla i personalen fått ta ställning till effekten för elever som man inte själv coachat. Andelen, som inte vet något, har nästan halverats under de fem månaderna, men det var i april fortfarande 41 procent som menade sig inte veta hur det gått. Vet ej-svaren kommer nästan enbart från personal som inte coachat själva.

Andelen i personalen, som trodde det gått bra eller ganska bra för andra elever än sina egna, har ökat från 13 till 51 procent. Men den siffran döljer att 80 av dem, som faktiskt haft egna elever och här bedömer andras, såg positiva effekter. Det är ju ungefär samma siffra som när man bedömer sina egna elever. Bland dem som inte har coachat själva är det enbart 21 procent, som tror på framgång, när de bedömer andras coaching. 64 procent av dem säger vet ej.

En tolkning av dessa resultat är att grupperna, som coachat och inte coachat, i april inte sett samma bild av situationen. Andelen som inte vet har visserligen minskat över tid, men ändå finns en betydande diskrepans kvar i vad man såg eller vad man ville se, trots att de allra flesta av dessa lärare arbetade i samma lag.

Kärraskolan

Kärraskolan ligger på Hisingen i stadsdelen Kärra. Den hade c:a 230 elever i årskurs 6 – 9. De bor i ett område med blandad villa- och hyreshusbebyggelse. Ett lärarlag av tre medverkade och hade elever i två årskurser, som först var uppdelade på två hus, men i slutet av projektperioden tillsammans fick flytta in i ett nybyggt hus. Till skillnad från övriga skolor i projektet hade här elevhälsoteamet ingen aktiv roll.

Kärraskolans personal mötte projektet 15 juni 2007. SWOT-analysen redovisades lagvis. Om några få ord kan karaktärisera förslagen så är de: Ansvar, trygghet, bemötande, konflikthantering.

Från början var det inte bestämt om alla, eller vilka, delar av de två samverkande låg- och mellanstadie- och högstadieskolorna, som skulle medverka. Det visade sig snart bli högstadiet och endast ett av dess tre lärarlag.¹ Vi kan kalla dem lag 1, 2 och 3. Lag 1 var det som kom att utforma två aktioner: (1) Införande av rutiner för elevernas loggbok, inkl. en omstart andra året för nya elever i en av de två årskurser laget ansvarar för; (2) Införandet av rutiner för att skydda miljön i en nybyggd skolbyggnad dit laget och dess elever flyttade den sista terminen projektet varade. Lag 1 hade det första projektåret klasserna i årskurs 7 och 9.

Lag 2 och 3 hade projektet bara sporadiska kontakter med. Lagen hade egna problem, som lade sig i vägen för gemensamma aktioner. De inledande aktionsförslagen för lag 2 kan dock nämnas därför att det visar på problem i alla högstadielklasser på skolan.

Lag 2 hade två förslag till aktioner. Man hade nyss infört uppstramade regler för lektionsstarter, som innebar att läraren efter uppropet alldeles i början låste klassrumsdörren och därefter påbörjade undervisningen med en genomgång. Den elev, som inte kommit före dess, fick inte komma in så länge genomgången varade, utan först när individuellt eller gruppvis arbete kommit igång. Lektionen avslutades samlat med alla elever inför läraren, som summerade, påminde om läxor ody. Man hade haft stora problem med elever som släntrat in i början av

¹ De två skolorna hade en gemensam skolutvecklingsgrupp, men den kom aldrig att engageras i aktionsprojektet.

lektionerna och lektioner som avslutats av eleverna istället för av läraren. För att få sådana elever att sluta rycka i dörrlåset hade man förklarat låsningen för eleverna med att de måste vänta för att inte elever och lärare skall förlora koncentrationen under den första genomgången. Denna aktion har likheter med Åtradalsskolans första aktion i föregående avsnitt. De första erfarenheterna i lag 2 på Kärra var positiva, men man ville utveckla dem vidare. Man hade från en specialpedagog, som observerat undervisningen, fått tipset att ge mycket mera beröm när eleverna sköter sig och att ignorera fel de gör, som inte nödvändigtvis måste tas upp. Laget hade också ett stort tema framför sig, tre ”kärleksveckor”, och man ville utveckla dem bl.a. för att organiseringen av så långa och stora arbeten medförde likartade problem som i den vanliga undervisningen.

Lag 1 var det lag som sände representanter till aktionsprojektets utbildningsdag i början av september 2007. Den 27 november kom den första träffen med handledaren en torsdag eftermiddag. Strax därefter började emellertid handledningsmötena ske under femtio minuter före undervisningens början på måndagsmorgnar, vilket var lagets ordinarie sammanträdestid. Denna mötestid höll vi sedan fast vid tills i slutet av år 2008. Då bildades en arbetsgrupp bestående av handledaren och två lagmedlemmar, som kunde avsätta något mera tid för överläggningar och som förmedlade diskussionen med laget. Det var inte de femtio minuterna i sig som fick tiden ihop med hela laget att vara otillfredsställande. Det var istället det stora arbetsmässiga tryck som laget levde under. Man behövde förtvivlat väl sina femtio minuter i veckan själva för koordinering av arbetet och för hantering av akuta problem. Handledaren försökte återigen komma över utrymme på personaltiden på torsdag eftermiddag, men den tiden var inte sällan inbokad för gemensamma konferenser eller för ämnesgruppsmöten som lagets medlemmar upplevde som mycket centrala. Trycket på måndagsmorgnarna ledde inte sällan till att avtalade möten måste ställas in för att akuta frågor trängde sig på.

Aktionen med loggbok

Eleverna på skolan hade sedan de yngre åren en viss vana vid loggbok. Syftet var att eleverna skulle få bättre ordning och reda i sin tillvaro, bättre få syn på sitt lärande och att kommunikationen med hemmen skulle fungera fint. Lärarna var emellertid inte nöjda med rutinerna som de fungerade. Tidigare använde man billiga skrivböcker, som eleverna inte respekterade, utan glömde bort titt som tätt och t.o.m kunde slänga. Nu hade man köpt en kommersiell och snyggare produkt och på terminens första tre månader hade inga loggböcker blivit bortslängda. Men böckerna var dyra och gick på lagets anslag för förbrukningsmaterial.

Loggboken användes på mentorstiden, som hölls två gånger i veckan med 30+40 minuter. Vid den första stunden skrev man upp veckoplaneringen (alla aktiviteter som skulle hända). En del skrev också upp veckans mål, dvs mål för individen själv att satsa på. I vissa klasser hade loggboken lite portfoliokaraktär genom att eleverna skrev in provresultat ody och då förväntades de gå tillbaka till förra provnoteringen och fundera över dem tillsammans. Vid veckans andra mentorsmöte brukade man utvärdera. Man underströk att loggboken inte var av brevväxlingsmodellen. En del har prövat en sådan och den ansågs ta alldeles för mycket av lärarens tid (jfr liknande erfarenheter i Granström & Lander, 1998). Nu tog man in loggboken en gång per månad, läraren skrev en kommentar i den och sände hem den med eleven för föräldrarnas underskrift.

Laget i november var att tiden kändes mogen för utvärdering, förbättring och eventuell samordning av processerna med loggboken. Handledaren presenterade en programteoretisk struk-

tur, som anammades. En av lärarna ledde en brain-storm med hjälp av strukturen, som resulterade i förslag på tavlan. Det beslutades att man var och en skulle reflektera över tänkbara generativa mekanismer¹ tills nästa gång. Dessutom skulle lärarna sätta samman en enkät till eleverna om hur de upplevde loggboken.

Nästa gång var den 25 februari, alltså tre månader senare. Enkätresultaten sa att de flesta eleverna var nöjda och ville fortsätta med (den dyra) loggboken. Lärarnas diskussion visade dock på diskrepanser inom laget. En del menade att andra lärare inte tog loggboken på lika stort allvar som de borde när det nu var ett gemensamt bekostat projekt. Man påminde inte eleverna lika ofta och man gav dem inte uppgifter relaterade till loggboken särskilt ofta. Detta gav anledning att anknyta till föregående mötes diskussion av generativa mekanismer. Till sådana kunde motiv och mål anknytas för att tydliggöra vad loggboken tjänade till. Vi förde därför en sådan diskussion och handledaren åtog sig att strukturera den och sända tillbaka en sammanfattning efter mötet. Handledaren hade också synpunkter på att ingen av de tio lärarna fungerade som ledare för diskussionen och att ingen tog anteckningar. Trots en livlig och god debatt blev det därigenom svårare att få kontinuitet i arbetet. För att åstadkomma en aktion borde man sätta upp mål på papper, så att man lättare hade dem – och därtill anknutna rutiner – i bakhuvudet medan aktionen pågick och att man sedan kunde utvärdera relativt dem. Syntesen av motiven kunde tjäna som ett sådant underlag. Tablå 3 visar hur det kom att se ut.

Målen i tablå är, som synes, anknutna till två av Antonovskys tre delar i en känsla av sammanhang, hanterbarhet och meningsfullhet. De angivna exemplen under de specifika målen är tagna från lärarnas diskussion.

Mötet den 25 februari avslutades emellertid med att nästa möte utsattes till den 26 maj. På förfrågan menade man att man inte hade mera tid att ägna detta nu. Under mellanperioden skulle var och en se över sin loggboksanvändning i ljuset av diskussionen. Emellertid blev inte heller majmötet av, utan vi möttes igen vid terminstarten 13 augusti. Då hade laget köpt nya loggböcker till sina nya klasser i årskurs 6 (de andra gick nu i årskurs 8). Böckerna var något billigare denna gång. Mötet innehöll ett vänligt, men uppfriskande, gräl om huruvida det egentligen förekommit någon aktion. Det menade dock lärarna bestämt, men tog till sig synpunkten att det som hände var för utdraget och för sällan och utan tillräckligt tydliga riktlinjer för aktionen. Men, ”vi hade nog inte orkat mera då”. Men nu ville man ta itu med saken igen. Man enades om att sätta upp tydliga riktlinjer för arbetet innan eleverna kom för terminsstarten och informera både dem och föräldrarna.

På nästa möte i oktober utvärderades loggboksaktionen av lärarna med enkätfrågor (tabell 9). Observera att totala antalet lärare är litet. Av de 100 procent som svarat att man nått sina syften svarade 40 procent i hög grad och 60 i rätt hög grad. Det visade sig dessutom att den vunnna framgången inte var stabil. På ett möte i december redovisades aktionsenkätens resultat och frågan om den hälsofrämjande karaktären togs upp, vilket ju bara 40 procent var övertygade om. En lärare sa: ”Jag kommer inte ihåg vad jag kryssade för där. Man vet nog inte riktigt vad det hälsofrämjande är.” Behövde då inte aktionen förtydligas ytterligare? På det svarade flera att problemet snarare var att hålla ut, både sexor och åttor och deras föräldrar hade blivit sämre på att ta med loggboken och skriva i den. ”Det gäller oss också, vi håller inte efter dem lika bra som i början av terminen”. Meningarna delade sig om nyttan med att aktualisera en förnyelse av loggboksrutinerna. Men nu var vi redan på väg in i nästa aktion.

-

¹ Mekanismerna är sådana resurser, kompetenser o. förhållningssätt som skapar olika situationer. Se kapitlet Skolutveckling genom aktionsforskning.

Tablå 3. Syntes av motiv och mål för aktionen med loggböcker på Kärra våren 2008.

Övergripande mål:

Bättre hanterbarhet i livet: mindre stress och frustration över glömda saker, på sikt större ansvar och självständighet.

Större meningsfullhet: mera gemensamma erfarenheter i klassen, mera utbyte med läraren på ett personligt plan.

Specifika mål:

1. Hjälpa eleverna *individuell*t att skapa ordning i sitt vardagsliv, framför allt i skolan, men även privat. Öva dem i goda vanor.

Exempel:

- många elever skriver in läxor, prov o. andra uppgifter för att hålla reda på dem.
- en flicka som var skräddad över sina prov, men fann att loggboken gav en trygghet.
- en del skriver upp vilka filmer de skall se tillsammans med vem, vem de skall övernatta hos etc.
- en del klasser skriver in (eller klistrar in) sina lärandemål regelbundet, pratar om dem på mentorstid veckovis och utvärderar dem.

2. Hjälpa eleverna *kollektiv*t att skapa ordning i sitt vardagsliv så att det blir mera hanterbart och meningsfullt. Öva dem i samarbete.

Exempel:

- eleverna håller själva reda på sina prov över tiden och korrigerar lärare som inte håller på överenskomna rutiner, dvs eleverna kan därigenom i viss mån matcha lärarnas kontroll över deras skolliv (loggboken har generellt i klasserna ersatt provschemat)
- gemensamma utvärderingar via loggboken understryker gemensamma erfarenheter.

3. Underlätta kontakterna mellan hemmen och skolan, ge föräldrarna insyn i skolarbetet och markera elevernas självständighet visavi både lärare och föräldrar.

Exempel:

- många visar föräldrarna regelbundet loggboken och får noteringar ”tagit del”.
- i vissa klasser skriver lärarna månadsbrev till föräldrarna i loggboken.
- en klass skickade kallelser till utvecklingssamtal enbart med loggboken och lät eleverna i förväg lägga in preliminära datum då föräldrarna kunde

4. Underlätta för eleverna att kommunicera med lärarna om för dem viktiga saker, särskilt bra för tysta och tillbakadragna elever.

Exempel:

- elever kan skriva lite livsfilosofiska kommentarer på eget initiativ, en del elever har skrivit om ”provängslan”.

Ngt mer?

Ngt mer?

Exemplen är till för att stimulera diskussionen om rutiner och förhållningssätt hos lärarna, som främjar vissa rutiner och förhållningssätt hos eleverna. Lärarnas rutiner/förhållningssätt kan göras om till åtgärden under en aktionsperiod i syfte att testa användbarheten av dem och i vilken mån de ger önskvärda effekter.

Tabell 9. Bedömning av aktionen med loggböcker hos lärarna i lag 3, Kärra, november, 2008. N = 10.

	Procent positiva
Engagerad detta läsår (mycket + ganska)	80
Uppnådda syften (ja, i hög grad eller rätt hög grad)	100
Påtagligt hälsofrämjande (ja, i hög grad e, ganska hög grad)	40
Aktionen var tillräckl intensiv o. varade tillräckligt länge	30
Utvärderingen gav besked om resultat (ja, i hög grad el. ganska hög grad)	70

Aktionen med nya lokaler

Redan vid första mötet hade en annan frågeställning varit på tapeten innan valet föll på loggboken. Det var frågan om ifall ämnesklassrum skulle kunna hjälpa eleverna att få bättre struktur i skolarbetet. Man hade försiktigt börjat införa dem. Ämnesrummen måste bli modifierade, eftersom lokalerna inte räckte till renodlade. Två ämnen fick samarbeta om ett rum. Eleverna gick mellan ämnesrum och hade inte ett hemklassrum, dit lärarna gick, som man hade förut. Med hemklassrummen försökte man ge eleverna ansvaret och det fungerade inte, deras grejor bara bredde ut sig överallt och det var hur stökigt som helst. En lärare tyckte att det redan blivit bättre med hemsåpna. ”Skåpen är vad eleverna kan ta ansvar för”.

Nu fanns det en viss opinion för att gå vidare och utveckla ämnesrummen. Till den ändan hade handledaren skickat över en sammanställning av läroplansmål med hälsofrämjande anknytning per ämne som en medlem i projektets styrgrupp gjort. Andra saker tornade dock upp sig vid horisonten. Nya lokaler hade byggts på skolan och lag 1 skulle flytta in i dem. Det var förstås välkommet, men att orka med utveckling av ämnesrum mitt i flytten, det var för mycket, ansåg några.

Diskussionen skiftade då fokus till om själva flytten skulle kunna göras till några bestämda aktioner, så att man säkert fick det som man ville och dessutom kanske kunde involvera eleverna i mottagandet av de nya lokalerna. Fortsatt diskussion uppsköts till december då man skulle kunna få titta på lokalerna. På mötet 15 december var detta gjort, men man tyckte ändå det var svårt att få en bild av hur det blir. Det var inte klart än vad som skulle bli grupprum, vilka rum laget skulle få och var specialpedagogerna skulle sitta etc. Det började nu också komma invändningar mot den bild av ämnesklassrummens fördelar som lyfts fram tidigare. Sexorna kommer att behöva springa så mycket mellan olika salar. Kan vi köpa in nytt material så att det finns i flertalet klassrum? Ett nytt motiv visade sig: Det var redan nu så svårt att få eleverna att ta ansvar, man måste alltid hålla efter dem när det gäller ordningen på grejorna. Det har blivit så schangserat i klassrum och grupprum! Och de skyller på varandra när det gäller placeringen av bänkarna (stolarna skall lyftas upp på bänken för att underlätta städningen). Här blev det lite meningsutbyte. En lärare hävdade att ett visst klassrum blivit bättre än tidigare. Två andra ropade genast: ”Nej, det är en katastrof!”

Flera lärarna kände att de höll på att förlora kontroll över de lokaler man nyss fått. Debatten gick nu över till det egna arbetssättet i laget. Någon frågade: ”Gör vi fel? Vi blir så slitna för att alla skall göra allting. Kan vi inte arbetsfördela bättre?!” Det kom instämmanden från flera håll. ”Tänk när vi glömmer säga till eleverna att sätta upp stolarna. Då får vi göra det själva. Det händer ofta! Och sopa! Man tar på sig arbetsuppgifter. Vi är dåliga på att organisera oss.”

Resultatet av diskussionen blev att en aktionsgrupp med representanter för årskurs 6- och 8-lärare skulle sättas upp för att planera hur flytten kunde utnyttjas för att skapa mera ordning och struktur för eget och elevernas bästa. Den gruppen och handledaren träffades 12 januari, men kom egentligen inte vidare. Osäkerhet om flyttdatum låg i vägen för tänkandet. Idéer om att elever kunde organiseras i grupper med lärarna väckte sporadiskt intresse. Det verkade som om aktionen som redskap i samband med något så stort som lokalbyte verkade omöjligt.

Istället kom de sista initiativen kring denna aktionsidé om lokalerna att tas i mars och april 2009. Lärarna hade då börjat låta eleverna i de två årskurserna vara med och städa i lokalerna varje fredag. Diskussioner hade förts om att man kunde göra fredagseftermiddagen lite festligare som en avslutning på städningen, men eftersom det bara var fyra elever per gång så ansågs det ge fel proportioner på saken. Dock kunde de som gjort insatsen den dagen få lite uppmuntran inför klassen. I slutet på april fick eleverna en enkät om detta. Då hade visserligen bara en sjättedel av eleverna själva varit med att städa, men alla kunde ju se resultaten.

När det gäller effekten av städningen på miljön och om man gillade den extra uppmärksamhet som städarna fick, så var inställningen väldigt olika mellan olika klasser. Det var skolklass och inte årskurs som avgjorde. I en klass i åttan såg avgjort fler elever förbättringar i miljön (65%) och i två klasser, en sexa och en åtta, såg avgjort färre förbättringar (23 resp. 38%). I de två återstående hade runt hälften av eleverna noterat förbättringar.

75 procent av eleverna tyckte att den skräpiga miljön var tråkig, särskilt dock bland dem som gillade att städarna fick uppmärksamhet (85% mot 63% för övriga).

Eleverna kunde inte – och inte lärarna heller – se några stora framsteg med städaktionen. Den hade visserligen inte fått full omfattning än, men de klara skillnaderna mellan klasserna talade för att det var andan i klasserna som avgjorde vad man uppmärksammade och kanske hur det städades i och utanför deras lokaler.

Lagmansgymnasiet

Detta är en stor gymnasieskola i en liten kommun. Skolan har tretton nationella program och tar emot elever från den egna kommunen och kringliggande småkommuner. Skolan är byggd i huvudsak i ett plan med utsträckta korridorer och med övervåning på den centrala delen. Den är sammanbyggd med ett nytt kulturhus, vilket gör att den har en mentalt central placering i kommunen. Denna framtoning bekräftas vid ett besök på skolans hemsida som berättar om utställningar i vårdcentralens lokaler, estetprogrammets föreställningar och priser i gymnasietävlingar, Ung företagsamhet, en juridiktävling och kommunens bygg- och miljöpris till byggprogrammet. Det ger ett intryck av en skola i tiden – och ett samstämmigt intryck med texten på hemsidan – att man vill erbjuda en inspirerande studiemiljö som kan ge goda studieresultat likaväl som självständig utveckling.

Intresse för det hälsofrämjande skolutvecklingsprojektet väcktes genom samtal med den dåvarande hälsosamordnaren i kommunen. Vid det inledande projektmötet deltog en rektor och en biträdande rektor och efter det meddelade rektor att skolan ville delta. Vid vårt första besök hos ledningsgruppen på skolan i april 2007 deltog rektor och tre biträdande rektorer. På skolan hade man gjort en sammanställning av diskussioner som förts vid en personalkonferens om ordningen på skolan, som visade att många lärare var bekymrade över att man upplevt att

den tidigare goda stämningen på skolan hade försämrats. Några centrala problem var att det var grisigt i matsalen, elever plockade inte undan efter sig, elever stod och rökte så att röken kom in i byggnaden, elever satt i korridorer med fötterna på bordet, var högljudda och käftade emot när de blev tillsagda. Man uppfattade att detta berodde på en allmän attitydförändring i samhället, att anonymiteten och frustrationen och en bristande framtidstro bland eleverna ökat. De åtgärder som föreslogs handlade om att allt från att anställa en skolvärd till att ge elevrådet ansvar att informera om hur man ska ha det på skolan. Tydliga signaler uppifrån efterlystes och samtidigt efterlyste man grupprum så att eleverna kan sitta och arbeta mer ostört. En olustig känsla av att inte klara av situationen syns i citat från den sammanställning som gjorts från en personalkonferens på skolan den 23 april 2007:

Vi känner oss hjälplösa när eleverna tjafsar emot, för vi har inga maktmedel (straff) att ta till. Hur långt ska vi gå när eleverna vägrar rätta sig efter reglerna? Många elever har med sig kaffe, dricka eller mat till lektioner och verkar tro att det är acceptabelt.

Jag vill gärna få med att vi bidrar till en slags segregering i skolan med tanke på var klasser är placerade. Om man går bort från Restaurangen, långa korridoren bort mot vaktm., där "försämras" klimatet. Längst bort vid utgången kallas man "dj-a käring, mopsar du dig."

Nästa tillfälle där handledaren träffade skolledningen var som ett inslag under ett ordinarie halvdagsmöte med programansvariga, cirka femton personer inklusive skolledningen. Handledaren fick en timme för att berätta om projektet och tankar bakom hälsofrämjande skolutveckling. Den lokala hälsosamordnaren informerade om hälsoläget för ungdomar i kommunen. Det blev en bra diskussion, som speglade dels den tidigare uttryckta förväntan att förbättra ordningen på skolan och en ambition att arbeta för att komma åt bakomliggande orsaker med bristande motivation. Andra frågor som togs upp var frukostvanor, droger och elevinflytande. Det uttalades, men var kanske ändå delvis underförstått, att man var överens om att alla skulle delta. Man diskuterade också olika möjligheter att arbeta i befintliga arbetslag i varje program eller med tvärgrupper och eventuellt organisera om en del av arbetslagstiden. Detta skulle man fundera på.

I april 2007 fanns en tydlig förväntan på att skolledningen skulle ta itu med problemen. Vid temadagen för all personal, 17 augusti 2007, fick man information om projektet. Vid diskussionerna under dagen återkom problembeskrivningarna från våren med alltför många elever som uppehöll sig i korridorer, bristande följsamhet vid tillsägelser och rutiner att var och en plockar undan efter sig i matsalen. Vid utbildningsdagen om aktionsforskning i september 2007 deltog fyra personer. Då kom man fram till en tankekarta över sina problem där det man kallade "korridorprogrammet" stod i fokus och till det var kopplat att eleverna rökte på fel ställen och tilläts slappa i tre år. De problem som nämndes rör sig mellan polerna alienation och självförtroende. Det handlar om både brist på respekt för sin omgivning och andra människor, som tar sig uttryck i praktiska saker som att inte plocka undan efter sig i matsalen.

Handlingsplanen gick ut på att försöka göra något åt det man kallade "ett tonårsdagis". Analysen handlade dock om ett djupare resonemang om bakomliggande faktorer där det man kallar korridorprogrammet dels är ett resultat av bristande skolmotivation och att elever inte trivs i skolan, dels praktiska orsaker som att de inte kan komma därifrån under dagen om de blir sjuka eller när de har håltimmar. Man diskuterade tänkbara bakomliggande orsaker som sociala och psykiska problem och brister i självförtroende som kan resultera både i allmänna ordningsproblem och i alienation. Med denna probleminventering åkte man tillbaka till skolan för att planera aktioner. Det hände dock ingenting förrän i november, då man bildade en särskild

arbetsgrupp bestående av skolledning, representanter från några av gymnasieprogrammen och en specialpedagog.

Aktionen att "säga till"

Arbetsgruppen bestämde sig för att göra en aktion, som gick ut på att alla skulle "säga till" när elever satt med fötterna på bordet eller rökte på fel ställe samt att följa upp skolkl som man uppfattade hänger samman med att många satt i korridorer istället för att gå på lektionerna. För att undvika tjafs och långa diskussioner var taktiken att bara säga till och inte vänta på att tillsägelsen efterlevdes. Det innebär att man ville markera det felaktiga beteendet. Aktionen skulle pågå i fyra veckor. Ett sätt att mäta var att anteckna antalet gånger man sa till elever. Veckan före jul gjordes en uppföljning och ett allmänt intryck var att det nog hade blivit bättre, men under samma period hade några av de elever, som gav anledning till flest tillsägelser, slutat på skolan av skäl som inte hade med aktionen att göra.

Vid handledarens nästa besök hos arbetsgruppen i januari 2008 var man tämligen överens om att det var nog bra att säga till. Att följa upp skolkl däremot var inte helt enkelt. Skolkl är ogiltig, icke bokförd frånvaro. Om den bokförs blir den per definition giltig. Det förekommer också förhandlingar om att elever får arbeta hemma av olika anledningar. Olika lärare förhöll sig på olika sätt till frånvaro.

Aktionen om ordning i matsalen

Nästa aktion, som blev aktuell under våren 2008, var att ta tag i ordningen i matsalen, att alla besökare skulle duka undan efter sig. Denna fråga komplicerades av att matsalen är gemensam med kulturhuset och där åt också konferensgäster i samband med evenemang där man fick både dukat och avdukat. Men nu skulle alla elever i samband med klassråd påminnas om att duka av. Samtidigt ville man inte göra någon stor affär av frågan, som kunde skapa negativ uppfattning om skolan, för nu var det dags för årets niondeklassare att göra gymnasieval och för eleverna i kringliggande kommuner är det möjligt att välja andra gymnasieskolor om det hörs negativa signaler om någon skola. I diskussionerna blev det tydligt att klassrådstiden användes och fungerade väldigt olika i olika klasser, från att verkligen fungera som dialog om olika frågor om vad som är bra och dåligt på skolan, till att vara något som handlar om nödvändiga praktiska upplysningar och att man vill gå därifrån så fort som möjligt. Handledaren uppfattade att det blivit en negativ stämning i arbetsgruppen, det var svårt att uppmuntra till några konstruktiva aktioner. Vi diskuterade nu hur vi skulle kunna vända stämningen till något mer salutogent. Vi diskuterade om det skulle vara bättre att arbeta med något eller några program eller årsklasser, men det ville man inte.

För att komma vidare bestämdes att vi båda handledare skulle göra ett längre besök i slutet av februari 2008 och gå runt på skolan och prata med de elever vi träffade på och sedan avslutningsvis träffa arbetslagen för tre program. Att gå runt på skolan några timmar och samtala med elever var roligt och givande. Vi blev hela tiden positivt bemötta av eleverna. De kände inte till att skolan var med i ett projekt om hälsofrämjande skolutveckling, men de hade flera förslag på förbättringar om till exempel gemensamma aktiviteter mellan olika program. I stort sett trivdes de bra och tyckte det var en bra skola att gå på. När vi nämnde projektet hälsofrämjande skolutveckling fick vi kommentarer om att de erbjudit sig att i verkstan göra särskilda stöd för fötterna och att man ville ha vitt bröd också i cafeterian. De tre arbetslag som

vi träffade, samhällsprogrammet, barn- och fritidprogrammet samt industriprogrammet, har olika förutsättningar och lärarnas kommentarer var ganska olika. Från industriprogrammet uttalades att man fick arbeta mycket med att överhuvudtaget få till en fungerande undervisningssituation. Helst skulle man vilja arbeta konkret med att till exempel rusta upp en gammal bil och sedan kunna ge sig ut på en resa tillsammans. Barn och fritid efterlyste vad vi som handledare tyckte att de skulle göra. Förslag diskuterades och en sak som genomfördes var att personal från Hälsoäventyret Oasen längre fram under våren arbetade tillsammans med en klass i Barn och fritidsprogrammet för att diskutera hur de tyckte att tobaksinformation till yngre barn skulle läggas upp (Andersson 2008). Den klass som deltog var mycket konstruktiv och samarbetsinstitad.

Vid nästa möte med arbetsgruppen i april 2008 kom frågan upp: vad vill skolan med detta projekt? Det inledande problemet med stök i korridorerna upplevdes ha blivit bättre. Berodde det på att några av problembärarna hade slutat och inga andra än så länge hade tagit över makt och ”ansvar” för att stöka till det? Den bakomliggande frågan – hur kan man arbeta för att öka elevernas motivation – diskuterades. När handledaren försökte vända på tanken och fråga vad som var bra på Lagmansgymnasiet så var man överens om att det är trevliga elever, trevliga arbetskamrater, det är lite mobbning, i varje fall synligt, det är ett förtroendefullt samarbete, man bryr sig om varandra, det finns en närhet mellan lärare och elever, det är lätt att prata med rektorerna. Utgångspunkten för projektet var att det hade börjat bli sämre och man ville förhindra ytterligare försämring. I personalens samverkansgrupp uttrycktes rädsla för att gå i korridorerna, det var skräpigt i skolan. Man ville göra något åt att det röktes på fel plats. Men man var också medveten om att det var en relativt sett mycket bra skolmiljö, det finns andra skolor som är mycket värre, där man har bevakningsföretag och övervakningskameror. Det diskuterades också att problemen varierar över tid eftersom olika årskullar inte är lika med avseende på hur stämning och uppförande utvecklade sig på skolan.

Vid mötet i maj 2008 förväntades förslag från handledaren vad man skulle göra för aktion närmast. Ett förslag som presenterades var att koncentrera arbetet till elever med stora motivationsproblem. Handledaren försökte inspirera dels med exemplet med coachning från en av de andra projektskolorna och dels med att lyfta fram det salutogena perspektivet och vad det kan betyda på en gymnasieskola. Ett förslag till inspiration var avhandlingen Liv och lärande i gymnasieskolan (Hugo, 2007) som beskriver hur avgörande förhållningssättet kan vara för elever med låg skolmotivation. Idén med coachning tilltalade arbetsgruppen och vi diskuterade om vi skulle tillfråga någon från denna projektskola att komma och berätta om deras arbete. Men det menade man inte skulle behövas. Istället bestämdes att under sommarlovet så skulle man läsa in sig på vad coachning innebär. Vi diskuterade igen att göra tankekartor och matriser för att synliggöra problem och tänkbara aktioner. I augusti hade skolan en gemensam startdag för all personal och handledaren åtog sig att ge en introduktion kring olika sätt att tänka om och arbeta med coachning. Vid diskussionen lyftes fram att man menade sig redan arbeta med coachning vid till exempel utvecklingssamtalen, men den kunde kanske bli bättre. Vid ett möte i september berättade lärare från SÄR-programmet om hur de arbetat med coachning för att uppmuntra och stödja elever att våga ta kontakt med arbetsplatser inför APU (arbetsplatsförlagd utbildning). Att vara rädd för att ringa gäller många elever, inte bara eleverna på SÄR-gymnasiet, så detta skulle kunna vara en angelägen uppgift för flera program. Till exempel är de kaxiga eleverna på IV-programmet rädda för att gå utanför skolan. Man skulle kunna göra en aktion för att öka deras självkänsla i att röra sig i samhället på ett bra sätt och man har grunden för detta i form av bra relationer med många elever. Andra program har prövat att arbeta med logg-böcker. I dessa får man själv välja vad som ska skrivas, man kan till

exempel sammanfatta lektionen och vad man lärt sig. Skolan har ambitionen att lära eleverna att ta eget ansvar – hur kommer man dit?

Under projektets gång har förts en löpande diskussion angående kommunens krav på skolans kvalitetsarbete. I en sammanställning av arbetsrutiner daterad i augusti 2007 framgår att normer och värden, kunskaper, ansvar och inflytande, samverkan, bedömning och betyg samt rektors ansvar för utveckling och pedagogiskt ledarskap är prioriterade områden för kvalitetsredovisningen. Alla ska arbeta för ökat elevinflytande. I arbetsrutinerna finns också ordningsregler, rutiner för frånvaro, elevvård och för arbetslagens arbete, utvecklingssamtal och t ex rutiner vid byte av program, kort sagt allt som det kan behövas av riktlinjer för på en stor gymnasieskola. Att ge eleverna ökat inflytande och möjlighet att ta eget ansvar är alltså centralt i kommunens kvalitetsmål. Men handledaren lyckades inte inspirera skolan till att se detta som en del i projektet och därmed formulera och genomföra en aktion med det syftet.

I juni 2009 svarade personalen på den avslutande enkäten i projektet och på en öppen fråga gavs en rad egna förslag på vad man kunde göra. Påfallande många av de idéer som diskuterats under de två åren kom tillbaka:

strukturering av tid som ämne mer hjälp om hur man planerar sina studier engagera elever i individanpassad studieteknik lära känna eleverna bättre, arbeta tillsammans jag tror det är viktigt att ta sig tid och lyssna och finnas till hands (en bra relation) större flexibilitet, individuella studieplaner, individuella mål, Livskunskap på schemat för alla elever prata och se alla elever diskutera, prova och utvärdera synkronisera förståelsen om andra hälsa och sund livsstil gympa varje dag	fokus på en bra undervisningsmiljö arbetsgivaren ska lyssna mer, stötta de anställda mer luft i scheman minska antalet håltimmar resurser och information förstatliga skolan högre kommunal skatt så att mer resurser kan läggas på skola och omsorg ge förutsättningar att jobba hälsofrämjande informera, ställa krav, sätta upp och hålla fast vid gränser klara regler, åtgärder som elever förstår och känner konsekvenser av om dom inte samarbetar vet ej.
--	---

I samma enkät ställdes frågan om hur de två aktionernas syften uppnåtts när man nu kunde se tillbaka på dem. Tabell 10 visar att framgången bedömts som rätt liten. Att färre har svarat om matsalsaktionen motiverar flera med att de inte äter i den matsalen.

Tabell 10. Uppnådda syftet för aktionerna på Lagmansgymnasiet, bedömning på våren 2009. Procent. N om aktion 1 = 61, om aktion 2 = 41.

Uppnådda syften i	hög grad	rätt hög grad	ganska lite	inte alls	vet ej	s:a	totalt pos
1. korridorstök	-	12	33	11	44	100	12
2. matsalsmiljö	-	5	24	15	56	100	5

Skolutveckling genom aktionsforskning

Som handledare bar vi med oss några frågor om utvecklingsprocesserna på de sex skolorna:

- Varför var de första aktionerna på de flesta skolorna så lika i problembeskrivningen?
- Varför växlade vissa aktioner karaktär och framgång under projektets gång?
- Kan man se om aktionsprojekten fått konsekvenser för skolpersonalens samarbete och tilltro till sin gemensamma förmåga?
- Var aktionerna upplagda på ett optimalt sätt?

Dessa frågor skall vi söka besvara, eller i varje fall belysa, i kapitlet.

Samma slags problem?

De utmaningar, som aktionerna skulle möta, ter sig märkvärdigt lika från skola till skola. Personalen konfronterades av oroväckande många elever, som hade svårt att trivas och motsvara förväntningarna på dem i skolan och i flera fall även i hemmen. De reagerade med trots, oro, rädsla, aggressivitet, apati. Det är lätt att bakom dessa beteenden se bristen på begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet i barnens värld, dvs sådana upplevelser som projektet enligt sina syften skulle arbeta med. Det tycks vara en vanlig föreställning hos personalen, inte bara på dessa skolor, att hemmens förmåga att socialisera barnen luckras upp, att många barn lämnas vind för våg eller inte kan få hjälp av vuxna som själva är desorienterade.

Vi kan anlägga ett långt och ett kort perspektiv på detta. Det långa, historiska perspektivet visar oss att så har elever reagerat på skolan i alla tider, fast med olika intensitet och uttrycks-sätt. I sin bok om läroverkets historia påminner Florin & Johansson (1993) oss om att ... ”i lärarens perspektiv är det ofta just de små vardagliga förseelserna som saboterar arbetet. Sena ankomster, glömda läroböcker, tillfällig ouppmärksamhet – sådana småsynder sätter ständigt käppar i hjulet för lärarens arbete.” Detta kallar författarna en ”klassrumskamp om tid och rum” (a.a. s 22). Ätradalsskolans första aktion drygt hundra år senare handlade direkt om detta, Kristinedalsskolan sökte ta itu med ordningen i klassrummen, Kärraskolan diskuterade det, på Tärnan drogs dessutom skolgården in och på Munkedalsskolan och Lagmansgymnasiet var korridorerna och matsalen de främsta arenorna för en liknande kamp om disciplinen.

I läroverket var det lärdomsskolans tonvikt på latin och andra lärda ämnen som gav motivationsproblem och omfattande studieavbrott. 1905 skapades därför realskolan med ”matnyttiga” reala ämnen, vilka bättre motsvarade växande medelklassgruppers behov av utbildning för sina barn. Lärdomsskolan, som tillgodosåg vad man ansåg att präster och ämbetsmän borde kunna, förlorade i legitimitet i samhället. Legitimitetsproblemen idag ser annorlunda ut, men skolan har olika legitimitet i olika befolkningsgrupper efter hur den motsvarar föreställningar om vägen till ett gott liv. Om lärdomsskolan tänkte nog föräldrar och barn då tämligen lika, men idag kan vi inte vara säkra på att ungdomar har samma syn på skolans legitimitet som sina föräldrar. Ungdoms- och mediakulturen får barnen att prioritera andra saker än föräldrar och lärare gör. Som sades ovan, så har många familjer dessutom svårt att hålla samman och peka ut positiva vägar in i vuxenlivet för sina barn.

Utvärderingen åtar sig inte att säga något om vilka samhälls- och skolproblem som djupast sett bildar bakgrund till våra skolors aktioner. Vi kan dock se dem i ett visst ljus också på kortare sikt. Ljuset hämtar vi först i begreppet generativa mekanismer, som kommer från en särskild skola inom utvärderingsforskningen (Pawson & Tilley, 1997). Generativ står för skapande, upprätthållande. Mekanism står för utlösande. Varje någorlunda stabil process upprätthålls av generativa mekanismer, dvs individers och grupperns motiv, kunskaper, sätt att resonera, förmågor och tillgång till resurser. Emellertid utlöses inte alla liknande mekanismer på samma sätt, utan på olika sätt beroende på miljön. I miljön kan finnas mekanismer från andra människor, som utjämnar, modifierar eller motverkar. Elever, som tenderar att vara oroliga, kan därför bete sig olika beroende på hur miljön bemöter dem.

När ett klassrum är oroligt vecka ut och vecka in, så har bestämda mekanismer fått forma dess processer om igen på samma sätt och lyckats sätta ur spel mekanismer, som vill ha det på något annat sätt. Till detta kan vi lägga begreppet institution. Institutioner är handlingar som vi tenderar att upprepa tills de blir rutiner och vanor och som vi då ger förklaringar, som verkar rimliga om någon frågar oss. Men ibland har vi inte ens några förklaringar, ty vi gör som andra. Imitation, mer eller mindre medveten, är en viktig orsak bakom institutioner (Czarniawska, 2005). Generativa mekanismer leder till institutioner om ingen bryter dem. Institutioner blir till sist mer eller mindre för-givet-tagna, mera för vissa och mindre för andra, men ändå svåra att ändra.

Svaret på den första frågan kan alltså vara att aktionerna hade likartad syn på problemen, därför att skolorna mer eller mindre satt fast i samma generativa mekanismer, som i vissa fall hade utvecklats till institutioner bland grupper av elever: De tyckte att det är så här man kan göra i klassrum, på skolgårdar eller i korridorer. Andra elever och vuxna, som inte kunde styra mekanismerna bakom oron, trängdes undan och upprättade istället mekanismer för anpassning: att blunda, gå undan, ha överseende om än ofta uppgivet eller med hopbitna tänder. Aktionerna kan ses som försök att komma ur denna situation, att bryta vad som var eller kunde bli negativa institutioner hos elever eller personalen. Att resonera om generativa mekanismer och institutioner är att erkänna att det handlar om svårpåverkade, delvis irrationella beteenden, och att människor vägleds av olika rationaliteter i olika situationer.

Rosenholtz (1989) fann i en studie att amerikanska lärares känsla av teknisk säkerhet i yrket var starkt beroende av hur de klarade av disciplinproblem bland barnen. Hade man lyckats få till gemensamma normer med föräldrarna på detta område stärktes säkerheten. Känsla av teknisk säkerhet är samma begrepp som Bandura (1997) kallar "self-efficacy" och som vi här kallar kapacitetsupplevelse. Som Rosenholtz också visar är det inte alls självklart att lärare söker åstadkomma sådana allianser med föräldrar. Det gjorde inte heller våra skolor på något tydligt eller mera radikalt sätt och inte heller sökte man bygga sådana allianser med elever. Vi skall inte säga att det inte förekom. Ätradalsskolan bjöd in föräldrarna att kontrollera hur pricksystemet fungerade för deras barn via skolans datorsystem och genomförde samtal med elevgrupper om behoven av förändring i skolan. Man kan dock inte säga att detta särskilt påverkade aktionerna. Tärnanskolan fick föräldrarna att skicka med barnen frukt eller smörgåsar till aktionen om fruktstund. Man prövade tanken på mera ingående föräldrasamverkan, men avstod. Givetvis tog lärarna överallt reda på hur eleverna svarade på aktionerna. Men alliansbyggen var det aldrig fråga om. Det fanns, tror vi, en orsak som doldes i närmast underförstådda frågor: Vad (vilka mekanismer) väcker man till liv om man bjuder in elever och föräldrar på det sättet? Hur skall man orka kontrollera utvecklingen om man släpper fram alla olika åsikter och all frustration, som man anar kan finnas? Eller – får vi någon respons alls? Hur stort brukar föräldrarnas intresse vara när de kallas till möten? Ännu svårare frågor reses

om man betänker att inför oroliga och störande elevgrupper kanske andra elevgrupper och deras föräldrar inte känner någon särskild lojalitet. Även om vi tror att allianser med föräldrar och elevgrupper *kan* vara mycket framgångsrika¹, så har vi också förståelse för att skolorna väjde för att pröva den vägen i de här frågorna.

Aktionernas olika karaktär och framgång

Vi skall först se närmare på de skolor som vidhöll ungefär samma karaktär på aktionerna och sedan på dem som förändrade karaktären. De som i stort höll kvar vid samma idé var:

- Lagmangymnasiet bytte fokus från korridorer till matsal, men det var samma slags ”slappa” beteende hos elever man ville komma åt.
- Kärraskolan ägnade sig först åt loggböcker och sedan åt städning i skollocalerna. Men det var samma grundläggande förhållningssätt hos eleverna man var ute efter, att göra dem delaktiga i skapandet av en bättre struktur för skolarbetet.
- Kristinedalsskolan höll fast vid sin aktion om struktur i klassrumsarbetet. Man utvidgade det mot slutet med tankarna om måldialog, men det ändrade inte i grunden karaktären. Det fanns andra mindre projekt, men de fick inte stort genomslag i skolan.
- Tärnanskolans aktioner beskrevs ovan som ”ett band av aktioner”. De hängde ihop med varandra och den ena utvecklades ur den andra med syftet att lära barnen att kontrollera sitt beteende och artikulera sina känslor bättre.

Kristinedalsskolan och Tärnanskolan hade inga direkta anledningar att ändra karaktären på aktionerna, utan såg med förtroende på det man påbörjat, fast man ändå ville utveckla det.

Kristinedalsskolans införande av en tydligare struktur i klassrummet välkomnades av tillräckligt många elever för att uppmuntra till en fortsättning. Lärarlagen på högstadiet samordnade sina rutiner och den rätt så enade fronten gjorde att eleverna bättre accepterade dem. När skolan brandhärjades ett halvår in i projektet avbröt det aktionerna samtidigt som flera lärare hävdade att de nya rutinerna hjälpte dem att hålla upp arbetsmoralen i den förvirrade tiden när man flyttade efter branden. Under projektets sista år verkade rutinerna sätta sig och man sökte få igång aktioner som utvidgade strukturidén med måldialoger lärare – elever och stresshantering. Trots att sättet att prata om aktioner hade införlivats i samtalet på skolan, så tog det tid att komma vidare och aktionsforskning som metod kan inte sägas vara institutionaliserad. 84 procent var dock positiva (varav 67% rätt positiva) till effekten av den aktion man genomfört.

Tärnans första aktion om fruktstunden nådde snabbt framgång då lärarna såg hur barnens ork för arbetet ökade. Frukten gav näring och tiden användes till samtal om rasten, som lugnade ned stressen inför att komma ut och hitta kamrater. Efterföljande aktioner blev variationer på temat att utveckla goda samtal mellan barnen och mellan barn och vuxna för att artikulera och hantera känslor och relationer. När pedagogerna skattade effekterna för barnen varierade den positiva andelen mellan 66 – 85 procent. En av aktionerna nådde inte framgång i lika hög grad

¹ Se t.ex. Granström & Lander (a.a.): EU-projektet involverade elever och föräldrar i skolornas utvärdering. Bl.a. satsade gymnasieskolan i Malgomas på flera mindre utvärderingar där föräldrar och elever studerade och lade förslag för olika aspekter av verksamheten.

som de andra, vilka i snitt hade 83 procent positiva. Pedagogerna bedömde också att den egna kompetensen för kommunikation ökat, vilket är centralt på en skola med fyrtioalet språk. Att tänka i aktioner började bli bekant för de två engagerade lärarlagen. Skolan stod inför uppgiften att dra in fler lärarlag i de högre årskurserna i arbetet.

Lagmansgymnasiet och Kärraskolan orkade, enligt vår mening, inte tänka nytt. Det har dock olika bakgrund och innebörd.

Personalen på Lagmansgymnasiet, med sina olika program och utspridda organisation, hade överhuvudtaget svårt att skrida till gemensam aktion över hela skolan. Det fanns få institutionaliserade rutiner för gemensam handling, tvärtom var självständigheten i skolans olika hörn det institutionaliserade. Därför föreslogs att rektor – en av de gemensamma institutionerna – skulle ingripa och lösa problemet och sedan att eleverna skulle få mera omsorg genom skolvärden eller grupper, vilket inte skulle involvera personalen i stort. När man lanserade sin aktion ”att säga till” var den föga förankrad i arbetsgruppens diskussioner om motivationsbrist hos vissa elever. Den blev på det viset mera disciplinär till sin inriktning. Den hade dock föga kraft, eftersom instruktionen talade om att säga till, men inte konfrontera elever som sa emot, utan gå därifrån. Man drog sig alltså för att bjuda ordentligt motstånd mot de generativa mekanismer som fick vissa elever att stöka i lokalerna.aktionen dolde på det viset att det fanns olika syn i personalen om hur man skulle ta sig an eleverna och man undvek frågan om hur man kunde stötta varandra visavi elever som strulade. Uppslutningen blev därför inte heller den bästa. Matsalsaktionen skulle ske dels genom att närvara i matsalen, dels genom att stimulera eleverna till bättre städskick via klassråden. Men många åkte inte i matsalen och klassråden fungerade högst olika som diskussionsföra. Några av de mest struliga eleverna försvann sedan från skolan av olika skäl. Några andra skärpte sig faktiskt, det senare kanske blev enklare på grund av det första. Därför blev det en viss temporär framgång, men i den avslutande enkäten var det som mest 12 procent av personalen som i eftertankens bleka ljus tyckte att det gått bra. Aktioner eller aktionsforskning som termer fastnade aldrig i skolans samtal.

På Kärraskolan gällde projektet inte hela skolan, utan ett lärarlag om ett tiotal personer. När vi skriver att laget hade svårt att orka med aktionerna, så är det inte så att man saknade styrka. Tvärtom fanns det, enligt vad vi kunde se, en stor underliggande styrka, men den tärdes av en mycket stressad situation. I vad mån lagets och skolans rutiner bidragit till stressen, och i vad mån som elevsituationen gjort det, är svårt att avgöra. Det finns i berättelsen i föregående kapitel klara uttryck för självprövningsbehov, man tyckte inte att man samarbetade tillräckligt effektivt. Möjligheten till aktionsforskning erbjöd dock inte en tillräckligt lockande väg ur situationen. Möjligen är det så att man – genom omständigheternas tryck – institutionaliserat en problemlösningsrutin som bygger på snabba insatser och improvisationer. Kanske för att man lärt sig tvivla på att omständigheterna belönar långsiktighet. Elevernas förmåga att ta ansvar var den laddade fråga som låg under alla diskussioner. Det fanns en besvikelse efter tidigare erfarenheter. Man ville engagera eleverna, men man var rädd att bränna sig igen. Lagets medlemmar tyckte inte att erfarenheterna av städaktionen var särskilt uppmuntrande medan alla var positiva eller rätt positiva till effekterna av loggboken. Det var dock en ständig kamp att upprätthålla loggbokens rutiner. Laget började tala om aktioner som en möjlig väg, men erfarenheterna av potentialen hos dem var blandade.

Två skolor ändrade däremot karaktären på aktionerna, även om det här också finns en kontinuitet i vad man ville komma åt:

- Munkedalsskolan skiftade fokus från påverkan av eleverna i matsal och korridorer till ömsesidig diskussion och påverkan mellan kollegor om hur man skulle komma närmare varandra i synen på elevernas beteende. Man var alltså fortfarande ute efter att påverka eleverna, men drog slutsatsen att man behövde gå en omväg via sig själva.
- Ätradalsskolan bytte strategi mellan läsåren. Från pricksystemet med återläsning, när elever misskött sig, till coachning för att stimulera elever att skapa sig struktur i sitt skolarbete. Det var fortfarande framför allt ”strulpellarna” man ville motivera för skolan, men man ändrade tillvägagångssättet från direkt disciplinering till indirekt disciplinering, dvs via självdisciplinering.

Munkedalskolan hade redan från början en grupp som arbetade med hälsofrämjande åtgärder. Genom att denna grupp deltog i aktionernas arbetsgrupp och breddades med andra lärare fick projektet legitimitet både hos ledningen och i personalen. Sammansättningen innebar en tidig kompromiss mellan olika grupper. De båda aktionerna om miljön och beteendena i korridorer och matsal genomfördes efter varandra. Deras resultat bedömdes som olika beroende på vem som gjorde bedömningen, särskilt gällde det korridorerna, dvs det utrymme som man själv hade störst kontroll över. Men sammanlagt var det bara 40 resp. 33 procent som tyckte att syftena uppnåddes. Arbetsgruppen drog slutsatsen att man inom personalen behövde komma närmare varandra i synen på vilka normer eleverna måste följa och hur man skulle upprätthålla respekten för normerna. Ambitiösa planer på hur detta närmande kunde ske fick dock skrinläggas när stämningen på skolan markant försämrades i takt med att personalnedskärningar verkställdes och konsekvenserna av dem märktes. En aktion med gemensam läsning i lagen om lösningsinriktad pedagogik inleddes dock och den fortsatte med diskussioner om ”positivt bemötande” på personalmötena och tre upprepade enkätmätningar om läget. Vid vårterminens slut hade nästan 30 procent i personalen känt större stöd från kollegor när man ingripit mot elever som bråkat, men ungefär lika många hade också känt sig mera ensamma i arbetet. Blandade erfarenheter, sålunda. Men aktionerna hade successivt fört personalens egna normer och interna stöd till varandra upp på dagordningen och trots motsättningar fördes diskussionen i god anda. Man kände att man inte kom förbi den diskussionen om man skulle komma vidare med elevernas beteende.

Ätradalsskolans två aktioner kan i viss mening ses som att olika personalgrupperingar fick var sin aktion. De som snabbt och mera drastiskt ville skärpa normerna fick återläsningsmodellen och de som ville gå djupare i stödet till enskilda strulande elever fick coachningsmodellen. Återläsningsmodellen övergavs därför att administrationen av den kändes för betungande, men då hade den redan fått en viss effekt. Åtskilliga elever drog öronen åt sig och skärpte sig inför de högre kraven på att komma i tid och ha sina grejor med sig. Knappt hälften i personalen ansåg att aktionen uppnått sina syften. Den nådde inte de elever, som hade det mest besvärligt och var mest besvärliga, utan de fortsatte samla återläsningspoäng. Men för elever, som var lättare att påverka, hade man prövat ett verktyg som kunde återanvändas vid behov.

Coachningen hade startat spontant i ett lärarlag som ett svar på en mycket besvärlig situation. I den nya aktionen inbjöds alla elever i årskurs 9 och lärare (samt elevvårdare) att ta del, vilket innebar att ungefär hälften av personalen åtog sig att coacha en knapp tredjedel av eleverna. Av eleverna som medverkat kom 72 procent att bedöma insatsen som mycket eller ganska bra. I slutet av vårterminen 2009 ansåg 79 procent av coacherna att syftena uppnåddes i hög eller rätt hög grad. Av dem som inte coachat trodde 21 procent att syftena uppnått, men 64 procent svarade ”vet ej”. Det sista är på ett vis anmärkningsvärt, eftersom både coachande och icke-coachande lärare satt i samma lag och regelbundet diskuterade elevernas situation. Dess-

utom hade ett par deltagare i arbetsgruppen vid mitten av läsåret gått runt i just lagen för att efterhöra och ventilera erfarenheterna. Svaret ”vet ej” tror vi är ett indicium på att många inte velat ta ställning. Bakgrunden är att coachningsaktionen väckt misshälligheter bland lärare. Det kom från fackligt håll synpunkter om att den innebar ett merarbete som borde ersättas särskilt. Argumentet om merarbete kom alltså att riktas mot båda aktionerna. De coachande lärarna kände sig något besvärade av detta. Klyvnaden i synen på coachandets legitimitet visade att man då inte var framme vid det tänkta idealet hos arbetsgruppen, att lagen skulle använda coaching som ett reguljärt instrument att sätta in vid behov.

Om man ser till hur aktionerna svarade mot generativa mekanismer bland eleverna, så kan man säga att de fungerade väl eller ganska väl på Tärnan, Kristinedal och Ätradalen (fast på olika sätt i olika aktioner) medan de fungerade mindre bra eller osäkert på Munkedal, Kärra och Lagman. Med aktionerna på de tre förstnämnda skolorna lyckades man rätt bra med att bryta, eller åtminstone ge hopp om att bryta, destruktiva tendenser i elevers beteenden och självuppfattning. Däremot kan man inte utropa detta som stora genombrott eller segrar. På Tärnanskolan upplevde man flera gånger att eleverna halkade tillbaka i oro och aggressioner och på Kristinedalsskolan och Ätradalsskolan hann inte metoderna under projektperioden få den stabilitet som säkrar överlevnad.

Processer mot framgång eller motgång

Som diskussionen i det här kapitlet visar kom aktionerna, eller förslagen till aktioner, att utmana generativa mekanismer i personalens sätt att arbeta. En del av dessa var institutionaliserade, dvs mer eller mindre för-givet-tagna inom grupper av personal. Ur ett skolutvecklingsperspektiv är förändringar i institutionalisering det viktiga som hänt. En del aktioner har brutit upp, eller försökt bryta upp, institutionaliserade rutiner och tänkesätt. Det fungerar inte om alternativet som erbjuds inte är tillräckligt lockande eller om hotet från att låta bli inte är tillräckligt utmanande. Det finns en ”bidrags- och belöningsbalans” i all verksamhet. Förändringar måste utlova ett positivt saldo inom rimlig tid för att man skall satsa på det nya (Lander, 1985). Aktionsforskning har den egenheten att den knappast kan komma med stora löften om positiva saldon. Till skillnad från i offentligheten erbjudna och omtalade modeller¹, så måste man i aktionsprojekten tro att man kan komma fram till resultaten själv. Det betyder ofta att man måste få positiva resultat någorlunda snart innan bidrags- och belöningsbalansen för alltför många börjar tippa åt det negativa hållet. Tärnan och Kristinedal lyckades med detta. Trots att det senare kom tillfälliga bakslag, så var framgångarna tillräckligt hoppingsvande. På Munkedal och Ätradalen var det istället tvärtom, de inledande framgångarna var måttliga och aktionerna övergavs mer eller mindre. Därmed är det anmärkningsvärt att man ändå höll ut. Lagmansskolans och Kärraskolans mera blygsamma aktioner utsattes också för växlande konjunkturer och det uppnådda var av blygsamma mått.

En annan förklaring till hur skolor försöker bryta institutionaliserade vanor kallas inom skolutvecklingsforskningen för tesen om ”triggering events”. Det kan krävas en utlösande faktor som sänder något slags chock genom systemet och legitimerar att man ifrågasätter basala förställningar (McLaughlin & Pfeiffer, 1988). Vi kan tala om två sådana fall, fast använder då ordet chock i mera metaforisk betydelse. Ätradalsskolan hade, som visades i tabell 1, relativt låg andel elever som uppnådde målen i termer av fullständiga betyg. Så hade det varit en läng-

¹ Dessa får också sina påfrestningar, eftersom modeller som övertas är teoretiska formuleringar som måste utsättas för praktikens test, men inledningsvis kan de leva på sitt rykte.

re tid, men saken hade ställts mera på sin spets genom att skolinspektionen hade ifrågasatt om det behövde vara så och kommunens politiska nämnd hade också kommit med frågor. På Lagmansgymnasiet upplevde man den sämre andan bland eleverna som hotfull och man ville gärna återvända till en tidigare anda. För Ätradalsskolan tror vi skolinspektionens uppmärksamhet var en bidragande faktor till målmedvetenheten. För Lagmansskolan tror vi inte att den utlösande kraft, som kom från missnöjet med sakernas tillstånd, var tillräcklig stark för att samla personalen och utmana den institutionaliserade vanan att hålla sig till sitt eget hörn på skolan. Problemen i skollokalerna och i matsalen var för perifera för många i personalen.

Om man leker med orden skulle man kunna säga att Kärraskolan och Tärnanskolan levde i ett slags konstant chocktillstånd. De sociala omständigheterna för eleverna var där så pass turbulenta att små chocker dagligen sände svallvågor genom miljöerna. Men det är inte det som avses med ”triggering events.”

Kollektiv kapacitetsupplevelse

Vi har egna data som också kan kasta ljus över de växlande framgångarna. Som nämndes inledningsvis har vi låtit personalen svara på enkäter i början och slutet av projektet. De flesta frågorna gällde kollektiv kapacitetsupplevelse, alltså den gemensamma tilltron till vad man klarar. Liksom för individuell kapacitetsupplevelse¹ säger teorin (Bandura, a.a.), att en positiv upplevelse förstärker den tekniska förmågan och ökar chansen att lyckas med sina företag. Omvänt sänker dåligt självförtroende chansen att lyckas. Några frågor bildar tillsammans en faktor som vi kan kalla kapacitetsupplevelse för skolutveckling. Frågorna är inte särskilt anpassade för aktionsforskning, de handlar om hur väl man håller sig orienterade om förbättringsmöjligheter i arbetet och hur benägen man är att ta till sig dessa, men de har i alla fall relevans för hur det skall gå med förbättringsförsök på skolorna. Vid projektets början sommaren 2007 hade skolorna dessa medelvärden på en skala från 1 – 6, där sexan står för mycket bra (personalenkäten och dess resultat beskrivs närmare i bilaga 1).

Tärnanskolan	3,91	Lagmansgymnasiet	3,61
Munkedalsskolan	3,79	Kärraskolan	3,53
Ätradalsskolan	3,78		
Kristinedalsskolan	3,77		

Genomsnittet rör sig på ganska neutral mark mellan den svagt negativa trean och den svagt positiva fyran i skalan. Lagmansgymnasiet och Kärraskolan² har värderat sig själva mera negativt än övriga skolor. De är också de skolor, som enligt vår bedömning, fått minst positivt ut av projektet.

De övriga skolorna ligger ganska samlade på en något högre nivå. Möjligen kan vi här söka en förklaring till att Munkedalsskolan och Ätradalsskolan hade ork att fortsätta efter sina inledande partiella misslyckanden (eller små framgångar) och att Kristinedalsskolan kunde komma igen efter branden. Självförtroendet i början kan ha spelat en viktig roll för hur det gick.

¹ Som nämnts motsvarar det ”self-efficacy” och teorin används även som grund för kognitiv beteendeterapi.

² Lag 1, som kom med i projektet, hade dock klart bättre siffror än lag 2 och 3, som avstod från att gå med.

Enkätens mått på kollektiv kapacitetsupplevelse kan användas för att belysa konsekvenser för personalen av projektet. Måttet hade tre aspekter, en allmän, den nyss nämnda om skolutveckling samt en om stöd till elevernas lärande.

Den generella kapacitetsupplevelsen handlade om hur produktivt personalen tyckte att man arbetade, vilket kvalitet skolans arbete hade samt hur bra man var på att förutse och hantera störningar och problem i arbetet. Kapaciteten för stöd åt elevernas lärande handlade framför allt om hur man kunde stötta eleverna i att använda lektionstid och annan tid för skolarbete på ett bra sätt.

Dessutom mätte den andra enkäten karaktären på personalens samarbete. En autonom samverkan innebär att man stödjer varandra på ett allmänt plan, man delar med sig av råd och man litar på varandra. Men med kritisk samverkan går man varandra närmare in på livet professionellt sett, dvs man diskuterar arbetet ingående och ber varandra om hjälp som innebär att man samtidigt öppnar sig för insyn.

Analysen har gjorts med strukturell ekvationsmodellering. Genom den longitudinella upp-läggningen kan vi se förändringarna i kollektiv kapacitetsupplevelse mellan 2007 och 2009.

På de flesta delmåttens på kollektiv kapacitetsupplevelse kan vi inte se några skillnader mellan skolornas resultat när vi håller vissa saker under kontroll med enkätens hjälp. Det är, förutom kapacitetsupplevelsen 2007, vilka andra projekt än aktionsprojektet man engagerat sig i, hur vanligt det var att man tog egna initiativ till frivilligt utvecklingsarbete, vilken erfarenhet man hade innan av aktionsforskning, hur länge man jobbat i skolan samt vilken yrkeskategori och kön man tillhörde. Men några undantag fanns.

Tärnanskolans personal har kraftigt förbättrat sin generella kapacitetsupplevelse och Kristinedalsskolan har fått en måttligt bättre förändring i utvecklingskapaciteten jämfört med de andra skolorna. Kärraskolan har en svagt bättre kapacitetsutveckling i båda måtten.

På måttet stöd till lärande har Munkedalsskolan och Tärnan fått de sämsta värdena. Munkedalsskolan har dessutom de lägsta värdena för utvecklingskapacitet. I båda fallen finns, tror vi, en viss besvikelse över att man inte kom längre än man gjort.

Tärnanskolan och Kärraskolan har bäst värden i både generellt (dvs ff.a. autonomt) samarbete och i förändring av samarbetet, Ätradalsskolans båda grupper har närmast en svag förbättring i båda måtten. Övriga skolor skiljer sig inte åt i samarbetsmått.

Vi menar att resultaten i stort styrker den kvalitativa analysen, men det finns några överraskningar. Munkedalsskolan har inte bara fått ett par av de lägsta värdena i modelleringen, även i reala medelvärden har man minskat sin kapacitetsupplevelse i två av tre mått. Det gäller i åtminstone ett av måtten även de av Ätradalsskolans lärare, som deltog både i coachningen och återläsningen. Hade mätningen gällt lärdomar, så tror vi att dessa två skolor hade placerat sig högt i en rangordning, men nu gäller det en skattning i faktisk gemensam kompetens. Vi tolkar det som att de latent konflikter som båda skolornas projekt kom att visa upp fick flera att dra slutsatsen att den gemensamma förmågan inte var så stor som man trott. Man kan kalla det ett pris som dessa projekt fått betala för insikten. När det gäller Munkedalsskolan vill vi också framhålla en förklaring, som personalen framfört. Personalneddragningarna under perioden drabbade den gemensamma kapaciteten.

En annan överraskning är de relativt bättre värdena som Kärraskolan visat jämfört med våra förväntningar baserade på projektet. I medelvärdeskilnader ser man att det i lika hög, eller högre grad, gäller de lärare i Kärra som inte deltog i aktionerna. Vi har hittat en ad hoc-hypotes. I tabell 1 visades grundskolornas betygsresultat i nian. Om man söker vidare i Skolverkets s.k. SALSA-data, så finner man att Kärraskolan faktiskt förbättrat sina betygsresultat med en viss kontroll för elevernas bakgrund. Det har rimligen påverkat kapacitetsupplevelsen och kan ha sin grund i ett bättre samarbete.

Enkäten tillåter även en analys, där skolorna ersätts av en dummy med två kategorier av deltagande i aktionsprojektet: obligatorisk (Munkedalsskolan och de som enbart deltog i återläsningen i Ätradalen) respektive frivilligt (övriga). Jämförelsegrupp är de som inte deltog i de frivilliga försöken. Här ser man att det frivilliga aktionsdeltagandet haft den bästa effekten för förändrat samarbete. Här finns också det intressanta sambandet att båda typerna av aktionsdeltagande, och särskilt det frivilliga, haft större engagemang i andra försök än icke-deltagarnas. Det talar för att de effekter på kollektiv kapacitetsupplevelse och samverkan vi sett även i den första analysen beror på en kombination av aktionerna och andra försök.

Arbetet med aktionerna

Som framgått ovan kom Kärraskolan och Lagmansgymnasiet inte riktigt till skott i aktionstänkandet. I båda fallen drog identifieringen av aktioner ut väldiga i tiden. Obenägenheten att bestämma sig var påfallande. Det betyder förstås inte att skolpersonalen var några velpottor, utan de kände inte att aktionstänkandet passade in i deras traditioner. Därför kom aktionerna knappast inte in i en kontinuerligt operativ fas. Laget på Kärra och arbetsgruppen på Lagman bildade aldrig ett ”aktivt centrum” för sina försök (Lander, 1985). På Kristinedal och Tärnan satte sig däremot lagen som aktiva centra var och en för sin verksamhet samtidigt som man samverkade lagen emellan.

På Ätradalsskolan och Munkedalsskolan etablerades arbetsgrupper med en samordnande och initiativtagande roll. På båda skolorna var skolledningen drivande i detta. På Ätradalsskolan deltog dessutom en rektor kontinuerligt i gruppens möten och här var arbetsgruppen detsamma som elevhälsoteamet, som förutom elevvårdare och rektor också hade speciallärare och specialpedagoger som medlemmar. På Munkedalskolan deltog från början lärare och kurator. I båda fallen skedde vissa förändringar. Genom kommunens beslut försvann t.ex. kurator från Munkedalsskolan. Men ändå kunde arbetsgrupperna ses som försök att komma över den klyvnad, som en statlig utredning för några år sedan kallade ”de dubbla spåren”, dvs att lärare och elevvårdare arbetar parallellt, och med olika utgångspunkter för samma elever (SOU 2000: 19). Historiska erfarenheter visar att olika elevsyn ofta etablerades inom de två spåren. Försök att skapa större samsyn har lika gärna kunnat sluta negativt som positivt (Lander, 2005). Vi tror att samarbetet lärare och elevvårdare på dessa skolor har varit positivt för aktionerna, men vi tror inte att det haft någon dramatisk betydelse. Även om coachning låg elevhälsoteamet på Ätradalen varmt om hjärtat, så kom initiativet ursprungligen från ett lärarlag.

Arbetsgrupper eller lag är inte någon fråga för aktionsforskningen i sig. Det är snarare en fråga om hur samlat skolan vill ha sitt utvecklingsarbete och det har vi som handledare inte haft synpunkter på. För oss har det varit viktigt att lagen eller arbetsgrupperna haft ledningens stöd. På ett basalt plan har det varit fallet överallt, men det är bara på Ätradalsskolan som en skolledare aktivt engagerat sig i själva arbetet. Rektors roll tror vi kom att bolstra arbetsgrup-

pen från att direkt behöva ta del i motsättningarna kring ersättningsfrågan. Rektor var insatt och kunde hantera dem direkt.

När det gäller arbetssätten i aktionsforskningen, så kan man säga att förväntade ingredienser ofta har funnits där. Det har tillverkats tankekartor och det har skrivits i dagböcker, personalen har observerat, gjort intervjuer och enkäter. Dock inte lika mycket överallt. På Tärnanskolan har intresset för utvärderingsmomentet varit mer påfallande än på de andra skolorna.

Att arbetsgrupper eller någon annan kommit med tankekartor eller motsvarande systematiserande dokument tror vi har uppskattats överallt. Däremot har det inte funnits någon entusiasm inom personalen för att producera dokumentation av processer och resultat. När dagböcker använts har de, så vitt vi vet, oftast haft loggbokskaraktär, dvs innehållit knapphändiga noteringar, vars syfte inte har varit att i skrivandet uppnå en djupgående reflektion, utan för att färskas upp minnet om vad som hänt inför möten med kollegor. Om mötena präglas av gemensam reflektion förstärks ändå effekten av loggböcker med ett magrare innehåll.

Det personalen funnit mest meningsfullt har varit att i punktlistor teckna ned överenskomna rutiner som skulle gälla under en stundande aktion. Man har lagt mera möda på planerings- än på utvärderingsfasen.

Man blir inte motiverad till dokumentation om man inte själv har nytta av den. En sådan nytta skulle ha varit trovärdigare om aktionerna oftare än som varit fallet hade hakat i varandra och utgjort variationer, preciseringar och nyanseringar, av föregående initiativ. Sådana cykliska processer tillhör aktionsforskningens viktiga ambitioner (se t.ex. Zeichner & Noffke, a.a., s 4). När man planerar nästa steg i en sådan process måste man vara tydlig med vad som fungerade och inte fungerade i föregående steg. Man skulle ha involverats både i vad Schön (1987) kallar ”reflection on action” och ”reflection for action”, dvs överväga vad som hänt och vad som bör hända. När aktionerna inte ingår i cykliska processer börjar man om från början och nyttan av dokumentation är inte självklar. Louis & Miles (1990) har visat att man inte bör övervärdera utvärderingens och dokumentationens roll i skolutveckling och vi menar att när den cykliska karaktären i aktionerna inte är påfallande, så är personalens relativt blygsamma ambitionsnivå för dokumentationen rimlig. Undantaget var – som redan nämnts – Tärnanskolans utvärdering. Men Tärnanskolan hade också den mest sammanhängande aktionsforskningen av skolorna, vi kallade den ”ett band av aktioner”.

Vi måste som handledare erkänna vår oförmåga att skjuta på aktionerna så långt i denna riktning som vi velat. Vår roll var dock knappast att insistera, eftersom denna aktionsforskning vilade på att praktikerna ansvarade för händelseutvecklingen. Det var f.ö. inte bara på Tärnanskolan, som det fanns ambitioner att fördjupa utvärderingen och erfarenhetsutbytet. Sådana initiativ togs även på Kristinedalsskolan och i slutet av Munkedalsskolans aktioner, då man började tala med varandra om sina relationer och normer som en direkt effekt av att man inte kommit så långt som man velat med de föregående. På Åtradalsskolan övervägde arbetsgruppen att föreslå coacherna en särskild dag med systematiskt erfarenhetsutbyte i form av kollegahandledning.¹ Det blev inget av och skälet var att man beförde att det skulle väcka ännu mera diskussion om extra arbete och ersättning. Istället gick deltagare i gruppen runt och pratade med coacherna individuellt. Det, liksom lärares personliga hänvändelser till enskilda kollegor, kan naturligtvis också ha skapat reflektion, men det är inte detsamma som kollektiv reflektion. Det är den relativa bristen på kollektiv reflektion som vi ser som ett problem. En-

¹ I en populär variant innebär det att t.ex. tre personer systematiskt diskuterar varandras frågor, så att två hjälper den tredje att klargöra sin situation och finna lösningar på problem och att man sedan låter alla tre få detta stöd.

skilda har naturligtvis reflekterat över aktionerna, men det kollektiva samtalet har en särskild förmåga att driva reflektionen djupare. De flesta forskare på området är överens om att det finns nivåer i reflektionen, buden är olika om hur många de är. Vanligt är att en mindre djup reflektion sägs ha en teknisk karaktär, att den blir djupare när man prövar och ifrågasätter syften och antaganden och riktigt djup när man funderar över moraliska konsekvenser och drar fram olikartade sätt att se på handlingarna (El-Dib, 2006).

Vi talar nu om reflektionen över elevernas behov och beteenden. Men givetvis måste aktionsdeltagarna också reflektera över sig själva och sitt eget utvecklingsarbete. Längst i sådana processer kom Tärnanskolan, men Munkedalsskolans personal kan sägas ha valt den modigaste självreflektionen genom att öppet lyfta frågan om gemensamma normer. Tärnanskolans personal behövde inte det på samma sätt, eftersom samstämmigheten från början var större. På Tärnan kom en läroprocess igång. I den nämnda uppsatsen av Sven-Erik Berg (a.a.) menar författaren att pedagogerna på Tärnan verkligen utnyttjat sina loggböcker för att bära med sig tankar och aha-upplevelser till de gemensamma mötena och där reflektera över dem. De uttryckte också tillfredsställelse över observationerna man gjort av barnen (en pedagog ansvarade för verksamheten, en observerade). Tekniken i observationerna utvecklades och andan i samtalet blev under processens gång allt öppnare. Man lyfte fram att det gemensamma pedagogiska språket utvecklats i samtalen och genom att man flera gånger presenterat sitt projekt för andra lag på skolan. Det är därför inte förvånande att Berg finner påtagliga drag av en ”lärande organisation” i lagets arbete. Men han menar också att lagets medlemmar även måste ha vunnit i känsla av sammanhang genom att de känt sin ofta svårarbetade vardag bli mera hanterlig och begriplig samtidigt som samarbetet ökat meningsfullheten i arbetet. Aktionsforskningen skulle därmed även ha en hälsofrämjande effekt för personalen. Dock drar Berg slutsatsen att reflektionen kunde ha varit ännu djupare och mera självkritisk i en positiv mening. Detta måste, menar vi, ses mot bakgrunden av den svåra arbetsituationen. Berg är också inne på det. Hemförhållandena hos många barn byggde upp generativa mekanismer som snabbt hotade att rasera vad man byggt upp i aktioner. Djupare varför-frågor överröstades då i pedagogernas samtal lätt av hur-frågor, dvs hur man kortsiktigt skulle agera. Pedagogerna menade dock att det mesta i denna problembild låg utanför deras kontroll.

Lärande om den egna verksamheten och organisationen har förstås även skett på de andra skolorna, även om vi menar att den var mest systematisk på Tärnanskolan. Sådant lärande uppstår i all skolutveckling, men man kan hävda att aktionsprojekt står i en särskild relation till teori för skolutveckling. Att försöka, vända om, försöka igen på samma eller på ett nytt ställe kan betecknas som en iterativ process. Så karaktäriserar Louis & Miles (a.a.) förbättringsförsök, som amerikanska förortsskolor utförde. De amerikanska skolorna hade gått med i initiativ som förespråkade strategisk planering, dvs att vidlyftiga förändringar planeras noggrant i förväg och sedan genomförs i en flerårig process med analys av problem, val av mätbara mål, initiering, implementering och förhoppningsvis institutionalisering. Modellen förespråkas även i Sverige (Blossing, 2003; Myndigheten för skolutveckling, 2008). Vi håller för troligt att den har sina användningsområden och den har också modifierats för att ta hänsyn till hur förändringsförslag smälter in i en vardaglig problemlösningsprocess (Anderson & Stiegelbauer, 1994).

Men Louis & Miles fann att modellen inte fungerade i deras fall. Det som istället ledde till varaktig framgång var just det iterativa – provandet i mindre steg och utnyttjande av de möjligheter som uppstår. De kallar processen evolutionär planering. Det centrala var att successivt söka efter vad som förenade olika grupper, se till att inflytandet för olika grupper funge-

rade, och tillsammans tolka behoven av förändring. Det strategiska ligger i målmedvetenheten, inte i förplaneringen.

Om evolutionär står för stegvis utvecklande i motsats till förplanerade steg, så är begreppet också likt Staceys (1996, s 423) begrepp "emergent strategy" där "emergent" betyder fram-brytande. Han utgår från att miljön för organisationsutveckling ofta är så föränderlig att nog-grann förplanering inte lönar sig. Liksom Louis & Miles betonar han en gemensam tolkning och förståelse ("the emergence of meaning") som kan växa fram genom personalens samtal. Han skiljer på legitima teman och skuggteman i samtalet. Legitima samtal kan man tala med alla om, men skuggteman sparar man till dem man litar på eller tar skydd bakom ironiska eller skämtsamma sätt att föra fram dem. En bra strategi, menar Stacey, är att arbeta för att allt fler skuggteman förs upp i ljuset och blir legitima genom att motsättningar erkänns. Detta ligger nära Bakhtins dialogbegrepp. Bakhtin ser dialog som en grundläggande kvalitet i mänskligt samspel och lärande och poängen i dialog är att många röster blir hörda och olika reaktioner, friktioner och olikheter släpps fram. Det är inte förvånande att vissa aktionsforskningsprojekt har tagit sin utgångspunkt i ett sådant dialogbegrepp (Wennergren, 2007, s 5). Munkedalsskolan var på väg mot en sådan strategi.

Diskussioner av dessa slag har förekommit i handledningen, fast mindre ofta med direkta teoretiska referenser, och det kan kanske ses som en brist att inte denna aspekt av aktionerna tematiserades lika mycket som innehållet för eleverna. Temat utvecklings- och planeringsprocesser bör dock inte skiljas från innehållet som gäller eleverna. Blossing (2004) fann indikatorer på att vad han kallar förbättringskulturer på skolor kan växa fram utan att egentligen få konsekvenser för eleverna. Hansen & Lander (2005) har å andra sidan funnit att ett klart fokus på både arbets- och utvecklingsorganisation kan leda ambitiösa skolor till utvecklingsarbete av stor betydelse för eleverna.

Vi tror att tänkandet om skolutveckling skulle må bra av en teoretisk syntes mellan strategisk respektive evolutionära eller "fram-brytande" planerings- och utvecklingsprocesser. Aktionsforskning ligger till sin karaktär närmare de två senare ansatserna. Berättelserna i den här rapporten visar dock att det är svårt att upprätthålla målmedvetenheten över tid och att det behövs inslag av det strategiska tänkandet också. Vi tror att ett komplement till handledningen på respektive skolor hade behövts för att stärka och stabilisera målmedvetenheten inom viktiga grupper. Ett sådant komplement kunde ha varit en handledning, eller utbildning, tvärs över de olika arbetsgrupperna eller lagen på skolorna. En sådan process hade troligen också kunnat dra skolledarna ännu mera in i processen.

Från hälsoråd till hälsofrämjande skolutveckling

Det övergripande syftet med detta aktionsforskningsprojekt var att bidra till en skolutveckling som samtidigt är hälsofrämjande. En sådan ambition kan stödjas på till exempel den elevvårdsutredning som kom år 2000: Från dubbla spår till elevhälsa (SOU 2000:19) och den därpå följande propositionen (Prop: 2001/02:14). Både utredning och proposition betonar att hälsa, lärande och trygghet främjas av samma bakomliggande faktorer. I det här kapitlet är syftet att granska de aktioner som genomförts på projektskolorna ur ett hälsofrämjande perspektiv. Även de diskussioner och förslag, som har kommit fram i diskussionerna utan att ha resulterat i aktioner, är intressanta att undersöka beträffande deras möjlighet att vara hälsofrämjande och vad de säger om skolornas syn på hälsa och hälsofrämjande insatser.

Inom skolan finns en lång tradition av ambitioner att bidra till barns hälsa. I skolan har getts både hälsoråd och förhållningsregler för hur barn skulle bete sig och man förväntade sig även att barnen skulle föra dessa råd vidare till sina hem. Ett exempel, som inte ligger alltför långt bort, är Folkskolans Naturlära från 1948. Där finns under rubriken ”Några enkla hälsoråd” ett avsnitt om nyttiga födoämnen och om vad man *inte* ska äta!¹ Hälsoarbetet då hade främst en preventiv inriktning, avsikten var att förebygga sjuklighet. Senare, under 1970-talet, bedrevs omfattande internationella projekt i syfte att förebygga hjärt- och kärlsjukdom. Även skolan fick ta del av dessa projekt. Ett särskilt angeläget område i skolprojekten var ANT-delen som handlade om att förebygga ungdomars användning av alkohol, narkotika och tobak (Palmlblad & Eriksson, 1995). Under 1980-talet skedde en förändring från förebyggande till hälsofrämjande synsätt där stödjande miljöer och det salutogena perspektivet utvecklades (Ottawa Charter, 1986; Antonovsky, a.a.). I WHO:s undersökningar av ungdomars hälso- och riskbeteenden konstaterades starka samband mellan skolalienation² och olika slags riskbeteende (Nutbeam m fl, 1993). Som en följd av förändringen mot ett hälsofrämjande synsätt utvecklades konceptet ”Health Promoting Schools” under 1990-talet där skolans aktörer uppmanades att utveckla skolan på ett sådant sätt alla elever skulle få positiva skolerfarenheter. Det skulle ske genom att göra elever delaktiga, så att eleverna själva kunde bidra till skolans utveckling. Arbetet med ”Health Promoting Schools” utgör en skiljelinje i det att hälsoprojekt i skolan, som tidigare var mer inriktade mot enstaka hälsotvå faktorer, som till exempel kost eller rökning, nu fick en mer holistisk karaktär (Nutbeam m fl, a.a.). Att kombinera skolutveckling med hälsofrämjande utveckling innebär ett nytt sätt att se både på skolutveckling och på hälsa, vilket alltså är grunden för detta projekt.

I projektet är ett salutogent perspektiv en av utgångspunkterna med syfte att främja en känsla av sammanhang hos barnen. Känslan av sammanhang, KASAM, innehåller komponenterna meningsfullhet, hanterbarhet och begriplighet. Enligt Antonovsky (a.a.) utvecklas meningsfullhet när man upplever en känsla av att vara uppskattad och behövd. Om skolan utgör en trygg och tydlig miljö där gemensamma normer för relationer är viktiga får eleverna hjälp att tolka alla händelser på ett sätt som inte stressar eller hotar. Vidare är medinflytandet viktigt för att uppleva meningsfullhet. Antonovsky (a.a., s 158) skriver mycket lite om skolan, men menar i ett resonemang om arbetslivet, att man måste förändra de strukturella förhållanden

¹ Kursiverat och utropstecken i original (Bolin, Bergh & Mellqvist 1948, s 125)

² Skolalienation definieras som att inte tycka om att gå i skolan, uppfatta sina egna skolresultat som under genomsnitt och inte ha för avsikt att fortsätta på gymnasiet, dvs i frivilliga skolformer (Nutbeam et al, a.a.).

som producerar skadliga stressorer för att åstadkomma en stadigvarande förbättring av ”KASAM-förhöjande erfarenheter”.

Skolans arbetsmiljö är samtidigt elevernas lärandemiljö. Den är komplex och det kan diskuteras hur de krav som ställs på eleverna ska utformas. Om den salutogena komponenten hanterbarhet ska utvecklas och främjas är det viktigt att det finns en balans i arbetsuppgifterna, det ska vara ”lagom” svårt, och ge upprepade erfarenheter av lyckad problemlösning, både på skolproblem och i alla andra utmaningar man ställs inför. Det behövs tydlig återkoppling på sociala och kognitiva prestationer så att problemlösning kan fokuseras på det väsentliga. Detta kräver god kommunikation och inte minst att ett språk för känslor främjas, eftersom hanteringen av känslorna är grunden för en lyckosam problemhantering. Det kräver också en trygg social miljö där misslyckanden är tillåtna (Lander, 1997).

Skolans kursplaner ger riktlinjer för vad skolan förväntas åstadkomma i olika ämnen. Även kursplanerna kan underlag för ett närmande mellan hälsofrämjande mål med fokus på delaktighet och kursplanernas lärandemål. Några exempel på detta är i samhällsorienterande ämnen, där elever i slutet av femte skolåret ska känna till och kunna resonera kring grundtankar i ett demokratiskt system och praktisera demokrati i vardaglig handling, samt kunna samtala om viktiga livsfrågor som berör den enskilda individen och relationer mellan människor. I målen för svenskämnet anges att eleverna ska få en språklig säkerhet, samt stimuleras att vilja och våga uttrycka sig i olika sammanhang. Målet är att elever aktivt ska kunna delta i samtal och kunna sätta sig in i andras tankar. Vidare ska man kunna iaktta och reflektera över sitt eget och andras språkbruk (Skolverket, 2009).

Ett annat sätt att närma sig skolans roll i hälsofrämjande arbete är via Sveriges nationella folkhälsomål (Folkhälsoinstitutet, 2009). Det första målområdet handlar om delaktighet och inflytande som en grundläggande förutsättning för hälsa. Särskild vikt ska läggas vid att stärka barns och ungdomars möjlighet till inflytande. De andra, tredje och fjärde målområdena handlar om sociala och ekonomiska förutsättningar, uppväxtvillkor och hälsofrämjande arbetsvillkor. Att utveckla skolan som en arena där barn är delaktiga, har inflytande, goda förutsättningar och villkor och en god arbetsmiljö kan ses som den främsta uppgiften om skolan ska fungera hälsofrämjande och kunna bidra till att uppnå de nationella folkhälsomålen som sammanlagt är elva till antalet. Först på nionde, tionde och elfte plats kommer områdena som handlar om fysisk aktivitet, matvanor, tobak, alkohol och narkotikafrågor. Det betyder inte att dessa områden inte är viktiga, men detta projekt utgår från det salutogena perspektivet med de fyra första målområdena i fokus. Sammantaget finns en god grund i skol- och folkhälsodokument samt i teoretiska modeller för att arbeta med hälsofrämjande skolutveckling

Aktionernas hälsofrämjande potential

Detta sätt att se på hälsofrämjande skolutveckling presenterades redan i de inledande samtalen med skolledningarna under våren 2007. Vid de miniföreläsningar, som hölls för all personal vid temadagarna i juni och augusti 2007, betonades det hälsofrämjande perspektivet i kombination med skolutveckling. Begreppet hälsofrämjande diskuterades utifrån det salutogena perspektivet med meningsfullhet, hanterbarhet och begripligt som centrala medverkande krafter (Antonovsky, a.a., Lander, 1997). Ett brett hälsobegrepp lanserades med utgångspunkt från WHO:s definition av hälsa där kroppsligt, psykiskt och socialt välbefinnande har en viktig plats. Vidare belystes hälsa med hjälp av Nordenfeldts (1996) definition där strävan mot viktiga livsmål är centralt och Freuds definition av psykisk hälsa som förmåga att älska och arbe-

ta. För barn skulle det innebära att ha goda relationer och en situation i skolan som medför arbetsglädje och lek (Gjærum, Groholt & Sommerschild, 1999) och att skolan bidrar till att arbeta med och fundera över sina egna mål i skolarbete och livssituation. Hälsobeteende med avseende på till exempel kost, motion eller fysisk aktivitet har inte lyfts fram från projektledningen. Det har inte heller direkt efterfrågats från de enskilda skolorna.

Under temadagarna deltog i stort sett all personal och de fick i uppgift att göra en probleminventering över vilka problem man ville arbeta med. De problem, som valdes från samtliga skolor, har det gemensamt att de i stor utsträckning handlade om att lösa olika slag av disciplinproblem. Vid probleminventeringen framkom också att det redan pågick en rad aktiviteter som på något sätt kunnat sorteras in i ett övergripande ”hälsofack”. Ibland har det framskymtats en viss konkurrens med pågående verksamheter, men i allmänhet har de kunnat samordnas med, eller betraktats som komplement till, de nya aktionerna. I vissa fall har projektets aktioner inneburit en kontinuitet i förhållande till tidigare hälsofrämjande projekt. På samtliga skolor har särskilda arbetsgrupper för projektet bildats. Dessa har haft olika ställning i förhållande till skolledningen och i förhållande till elevernas medverkan och delaktighet.

Att se på hälsa och hälsofrämjande arbete ur detta holistiska perspektiv med fokus på salutogena faktorer, delaktighet och barns villkor i skolan har använts i den följande texten där de olika aktioner som genomförts på skolorna tolkas beträffande deras potential att vara hälsofrämjande. De problem som kommit fram i skolornas inventeringar och SWOT-analyser handlar främst om stökighet av olika slag. Vilken relation har stökighet till hälsoproblem? Ett sätt att besvara den frågan är att gå till den senaste nationella folkhälsorapporten. Trots att hälsan har förbättrats för befolkningen i stort, så är psykisk ohälsa ändå särskilt vanligt bland yngre kvinnor och den ökar bland båda könen (Folkhälsorapport, 2009). För skolåldrar gäller att flickors stress har ökat och i årskurs 9 känner sig 70 % av flickorna stressade. Bland elever i årskurs 5 är det endast ca 10 % som känner sig stressade. I åren 4-6 är brist på arbetsro ett större problem – bara 30 % tyckte att de alltid eller nästan alltid fick arbetsro på lektionerna. I årskurs 7-9 har andelen som upplever arbetsro ökat till 65 %. Andelen elever som rapporterar att de bemöts med respekt har ökat från 70 % år 2000 till 86 % 2006. Dessa siffror talar för att de problem, som beskrivs i de sex skolorna, motsvarar de hälsoproblem som beskrivs för den nationella nivån.

Skolan som arbetsmiljö

De konkreta gemensamma bekymmer som skolorna beskriver handlar framförallt om bristande ordning i olika avseenden. Den totala skolmiljön beskrivs som stökig. I klassrummen där skolarbetet ska utföras saknas arbetsro, elever håller inte ordning på sina tillhörigheter i klassrummet, de kluddar på borden. Elever kommer för sent till lektioner, det är svårt att komma igång. I matsal, i korridorer och i utemiljön är det bullrigt och fyllt av konflikter, språkbruket kan vara kränkande. Det saknas regler eller dessa följs inte beträffande till exempel var man får åka inlines eller hur man ska hantera mobiltelefoner. Vidare upplevs det vara skräpigt i matsal, korridorer och klassrum. I gymnasieskolan röker elever på fel platser och det kan kännas hotfullt att säga till. Eleverna plockar inte undan efter sig när de ätit. Bakom dessa beskrivningar av oordning betonar man på samtliga skolor att många elever har en bristande skolmotivation, lågt självförtroende eller till och med är alienerade från skolan. Man tar också upp djupare bakomliggande sociala och psykiska problem, detta gäller både för lägre årsklasser och för den deltagande gymnasieskolan. En nivå av problemen beskrivs hänga samman

med bristande stöd från familjen, det finns barn som inte har ätit frukost eller suttit och spelat TV-spel hela natten.

I ett övergripande folkhälsoperspektiv kan dessa företeelser uppfattas som ohälsa som drabbar stora delar av barnpopulationen. Samtidigt är beskrivningarna klassiska ”lärarproblem”. De inledande aktionerna på samtliga skolor riktade in sig på att motverka oordning av olika slag. Den motsvarande ohälsa, som beskrivs i folkhälsorapporten (2009), handlar om bristande arbetsro och det får väl antas att då handlar det om lektionerna, vilket behandlas senare. Först diskuteras oordning ur ett arbetsmiljöperspektiv, som en del i den totala skolmiljön.

En välordnad miljö är en del i skolans totala arbetsmiljö för både elever och lärare och den har både fysiska och psykosociala aspekter. En välordnad miljö kan förstås ur ett salutogent perspektiv som en signal till dem som arbetar i miljön att ”du är värdefull” och enligt Antonovskiy (a.a.) kan en sådan signal bidra till ökad meningsfullhet. Att skolmiljö kan vara ”stökig” är inget som kännetecknar just de skolor som ingår i projektet. Hellsten (2000) hävdar kort och gott att skolans fysiska miljö är bedrövlig, vilket då innebär att den i vart fall inte är hälsofrämjande. Han framhåller också att i den förhållandevis omfattande satsning som gjorts på utveckling av och forskning om hälsofrämjande skola är arbetsmiljöperspektivet nästan obefintligt. Den forskning om skola som arbetsmiljö, som ändå finns, handlade åtminstone fram till år 2000 så gott som uteslutande om lärares arbetsmiljö. När det gäller vuxna är ergonomiska frågor som stolar och arbetsställning med självklarhet centrala. För elever berörs inte sådana frågor eller läggs på eleverna själva att hantera; det är upp till dem att se till att växla sittställning. Om man inte sitter bra, är det naturligt att det uppstår spänningar i kroppen och det uppstår ett behov av att röra på sig. Det är rimligt att tänka sig att en bidragande orsak till stökighet kan ha sin grund i brister i skolmiljöns utformning med avseende på ergonomi. För vuxna är det självklart att olyckor på raster eller vägen till och från arbetet är arbetsskador. För barn är skador en stor hälsorisk (Folkhälsorapport, 2009), men skador under lunch eller på skolgård betraktas inte som riktiga arbetsskador för barn. Hellsten (2000) menar att den forskning, som finns beträffande elevers arbetsmiljö, är mer kartläggande än analyserande och den ställs inte i relation till skolans organisation och planering av miljöer med avseende på till exempel trängsel. I arbetsmiljölagstiftning betraktas arbetsplatsen som en zon där man bör få vara ostörd i sitt arbete. Det är svårt att vara ostörd i trängsel.

Det kan finnas drag i skolans organisation, som uppmuntrar till dåligt uppförande eller i vart fall bidrar till att det uppstår (Thomas och Loxley, 2001). Thomas och Loxley föreslår att skolan bör lämna ett terapeutiskt förhållningssätt med rådgivning och beteendemodifikation och istället betona till exempel policy och riktlinjer för olika saker. De hävdar vidare att istället för att fokusera på oordning som dåligt uppförande kan man betona att en skola bör ha en mänsklig utformning. Med det menas att fysiska faktorer som att kunna dricka vatten, kunna ringa viktiga samtal¹, ha fräscha toaletter, säkra och stimulerande lekplatser och bra kösystem i matsalen är delar i en grundstruktur som kan främja en god ordning på skolan. Kanske kan man minska tillfällena där ”misbehaviour” är vanligt genom att minska på antalet samlingar och uppmuntra att elever bemöts med respekt (Thomas och Loxley, a.a.). Detta är förslag som faktiskt diskuterats av skolorna i detta projekt. Att arbeta med gemensamma riktlinjer har föreslagits som aktioner och har även varit inslag i flera av aktionerna, till exempel på Lagmansgymnasiet beträffande oron i korridorerna och på Ätradalen och Kristinedal beträffande ordning på lektionerna. Men det har inte varit enkelt att bli överens varken om hur riktlinjer ska formuleras eller hur de ska tillämpas.

¹ Formulerat innan problemet blev det motsatta; hantering av egna mobiltelefoner under lektionstid

Flera av aktionerna mot oordningen har ett drag av att disciplinera eleverna från bråk på skolgårdar, i korridor och matsal. Detta kan förstås som det disciplinerande drag som finns i gamla skolböckers syn på hälsa (Palmlad & Eriksson, 1995) eller i 1900-talets folkhälsoarbete i ett övergripande perspektiv (Olsson, 1998). Men inriktningen på lugn miljö i matsal och korridorer kan också förstås ur ett salutogent perspektiv där ett tydligt regelverk och stödjande aktioner kan tänkas bidra till ökad meningsfullhet, hanterbarhet och begriplighet. Hellsten (2000) markerar återigen åtskillnaden mellan vuxna och barn och uppmärksammar skolans möblering med hårda stolar i klassrum och slitna begagnade soffor i elevers uppehållsrum kontra enhetliga möblemang i personalutrymmen som ett sätt att markera skillnad, att upprätthålla elevers gruppidentitet. Elever hålls för hjälplösa och oansvariga och en stor del av lärarnas energi och tid går åt till att motverka kaos. McLaren (1986) ser hanteringen av kaos som en kamp mellan ”student state” och ”street corner state”. Lärarna kämpar för att motverka ”street corner state” och hålla eleverna i ”student state”. I all välmening ser lärare som sin uppgift att få elever att passa in i samhället, att bli ansvarsfulla medborgare, att få ett jobb som de kan sköta och behålla. Elever ska också lära sig att ta hänsyn till varandra och bli demokratiska medborgare. För att föra in och hålla kvar elever i ”student state” kan läraren använda mer eller mindre subtila ritualer, olika signaler för tystnad är gester med armarna, invänta, blickar osv. Detta signalerar att det är dags att inträda i ”student state”. Elevers handlingar i ”student state” är att imitera läraren och arbeta, vara flitig och rationell. I ”street corner state” är det skämt och rörelse och bråk, men även ”flow” (McLaren 1986).

Kampen om ”street corner state” blev särskilt tydlig på Lagmansgymnasiet där elever tycks ha gjort korridorerna till sitt eget revir, där det var rörelse och fötterna på bordet. Lärarna kämpade med att ”säga till”, det vill säga återkalla elever till ett elevtillstånd där man arbetar flitigt eller åtminstone sitter lugn och tyst. Vid handledarnas besök i Lagmansgymnasiet syntes tecken på att elever i gymnasieskolan, som är nästan vuxna, själva klarar att ta ansvar och vara flitiga elever. I korridorerna satt elever och pluggade, de använde helt enkelt sina håltimmar på ett elevrationellt sätt. Vi såg också samtal och kortspel, ett annat och avkopplande sätt att använda raster, helt rimligt ur ett övergripande arbetsmiljöperspektiv.

Hälsofrämjande tolkning av en loggbok och coachning

På Kärraskolan betonades att ansvar, trygghet, bemötande och konflikthantering är viktiga frågor för ett hälsofrämjande arbete. Den första aktion man satsade på efter en lång startsträcka var att införa rutiner för att inspirera alla elever att föra loggbok. En dyr loggbok inköptes. Var det hälsofrämjande? Man kan tänka att den fina loggboken signalerade till eleverna att du är värdefull. De får ett ”lagom” stort ansvar och ett stöd för att finna struktur och rutin i sitt skolarbete, alltså en tämligen enkel, men dyr insats, som kan höja känslan av sammanhang genom ökad meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet. Nästa aktion handlade konkret om ansvar för ordningen i sitt hemklassrum. Det var grejor överallt, alla måste hålla ordning på sina grejor. Eleverna skulle vara med och städa och det bra skulle uppmärksammas.

Coachningen på Ätradalsskolan har studerats särskilt genom longitudinella elevenkäter koppade till betygen under vårterminen i årskurs 9 och höstterminen i årskurs 9 (bilaga 2). Enkäterna visar att elever, som deltagit i coachning under 2 – 3 terminer, har fått en bättre utveckling av sin kapacitetsupplevelse i dess kommunikativa aspekt, dvs de har förbättrats mera än jämförelsegrupperna i sin förmåga att tala om skolprestationer med lärare och andra elever

och i viss mån med sina föräldrar. Effekten beror delvis på hur man konstruerar jämförelsegrupperna, men denna uppträder i alla prövade modeller. Deltagarna i coachningen har fått en betygsförändring, som troligen inte skiljer sig mycket från jämförelsegruppen. Nu talar vi om förändringen av betygen, inte om nivån i sig. I tolkningen håller vi det för troligt att coachningen passat en del elever och för dem syns effekten av bättre kommunikativ kapacitetsupplevelse och en lika bra betygsförändring som andras. Det är inte rimligt att förvänta sig att de coachade skulle förbättra sina betyg mera än andra grupper i en årskurs när praktiskt taget alla får upp ögonen för behovet att skärpa sig betygsmässigt för att få någon valfrihet till gymnasiet. Att de lyckades lika bra som de andra, givet sina utgångspunkter, kan ses som gott nog.

Arbetsro på lektioner

I ett övergripande perspektiv kan ordning på skolan förstås som ett arbetsmiljöproblem. När man sedan närmar sig och kliver in i klassrummet är man på väg mot det upplevda hälsoproblemet; bristande arbetsro. Tärnanskolans strategi för att mota "street corner state" handlade både om arbetsro i klassrummet och så lugna och konstruktiva raster som möjligt. Innan rasterna äter man en frukt och varvar ner, förbereder för att alla ska ha något roligt att göra på rasten, så att det inte ska uppstå bråk och konflikter som upptar tid när lektionerna återtas. Flera av Tärnans aktioner kan förstås som denna kamp mellan ordning och oreda, alternativt arbetsro eller bråk. Genom att arbeta med samtal, känslor och massage ökas arbetsron samtidigt som barnens kapacitet i att lyssna och förstå varandras perspektiv också kan förväntas öka. Det innebär såväl ett salutogent perspektiv, som kan förstås som ökad känsla av sammanhang, som ett lärande perspektiv, som ligger i linje med kursplanernas mål för till exempel svenska och samhällsorienterande ämnen.

Det både lärande och salutogena perspektivet finns med i flera av aktionerna, till exempel Kristinedals och Ätradalens första försök med den gemensamma ambitionen att få en tydlig och mera ostörd struktur på lektionerna. Tillvägagångssättet skiljer sig dock. Kristinedalslärarna gjorde tydligt avstamp genom att dels för sig själva som lärare formulera syfte och mål med lektionen och dels kommunicera det genom att på tavlan anteckna mål samt start- och sluttid för lektionen. Ätradalen ville stimulera eleverna till att hålla tiderna så att man kunde använda hela lektionstiden till undervisning. Båda aktionerna kan förstås i termer av ökad meningsfullhet, hanterbarhet och begriplighet, även om Kristinedals kanske kan sägas ha en tydligare salutogen profil. Men det disciplinerande draget finns också med; lektionerna avslutades med att sudda på bänkarna och gemensam sluttid.

Flera av aktionerna var inriktade på bemötandet i olika avseenden. Det handlar om respekt mellan barnen, vilket nämndes i problembeskrivningar på flera av skolorna och sedan återkom i aktionerna på till exempel Tärnan och Munkedalskolan. Det handlar också om barns respekt för vuxna, som också fanns i de flesta problembeskrivningarna. Det problemet liksom problemet med respekt mellan barnen uttrycktes ofta som bekymmer över barns språkbruk. Även det arbetade man medvetet med på Tärnan genom flera av aktionerna som fokuserade på umgängestonen. På en annan skola uttrycktes respekten för vuxna som att barn måste lyda alla vuxna och vuxna får inte svika varandra inför barnen. Att de vuxna på skolan i ibland befinner sig i en utsatt position kom fram i några av problembeskrivningarna, inte minst på gymnasieskolan där en del elever uppfattades som hotfulla. Att känna sig hotad på sin arbetsplats är ett allvarligt arbetsmiljöproblem både för barn och vuxna. Att barn inte tycker sig bli bemötta med respekt har minskat (Folkhälsorapport, 2009), men det är ändå allvarligt att 14 % upplever att de inte blir bemötta med respekt. Bara en av skolorna diskuterade vuxnas respekt för

barn och hur vuxna agerar. Det är på Munkedalsskolan, där det föreslogs att man ska försöka organisera skolans verksamhet så att barn inte behöver vänta. Deras förslag ligger i linje med Thomas & Loxleys (a.a.) tankegång, det vill säga att minska på anledningar till att bråk kan uppstå. Man gjorde också en aktion som handlade om att som personal diskutera hur man bemöter barnen.

Redan pågående hälsoprojekt

Redan innan detta projekt startades pågick på alla skolorna olika slags hälsoprojekt. Flera skolor arbetade redan med livskunskap som ofta ses som ett "hälsoämne". På Tärnan användes livskunskap i de högre årskurserna som inte deltog i projektet. På Kristinedal arbetade man med SET (social, emotionell träning; Kimber, 2004). De aktioner som Tärnan genomförde ligger i en skärningspunkt mellan traditionellt hälsoarbete och pedagogiska ambitioner till förbättrad arbetsro. Man hade redan ett intresse för det sättet att arbeta som aktionerna innebär, men utvecklade ökad lärarkompetens i att föra samtal och kanske ökad demokratisk förmåga bland barnen. En intressant iakttagelse angående Tärnan är att man har provat alla aktioner tidigare. Man använde pedagogiskt material som redan fanns på skolan. "Fruktstunder" används förmodligen i de flesta förskoleklasser i Sverige. På Tärnan har man medvetet utvidgat det arbetssättet till årskurserna 1- 2 och sedan även årskurs 3. Det nya är den systematiska användningen och reflektionerna kring resultat *och* att de sätts in i ett utsagt hälsofrämjande sammanhang. Enligt Berg (2010) har personalen arbetat mycket målmedvetet med aktionerna och säger själva att de ser resultat av arbetet. Men de var samtidigt medvetna om att effekterna kanske inte var långsiktiga. Beträffande aktionen med till exempel massage och den med en positiv avslutning på dagen så sa de, att sen rusar barnen iväg och det är slut på lugnet. Men man kanske inte ska vänta sig att aktioner ger ett evigt lugn. Snarare kan det kanske ge en lugnare grundstämning och en beredskap och verktyg för att kontinuerligt ta tag i problem när de dyker upp.

Andra förslag, som kom upp vid probleminventeringen, ligger nära ett traditionellt synsätt på hälsa som att utveckla normer för grönsaksätning, att ändra sitt arbetssätt så att man kan vara ute mera genom att till exempel göra friskvårdspromenader, gå till skogen eller vara ute på skolgården och få inspiration till att leka mera genom veckans lek eller nya lekredskap. Här kan man se en koppling mellan en traditionell syn på hälsa, hälsofrämjande ur ett salutogent perspektiv och lärande i form av lekfullt lärande.

De problemanalyser, förslag till aktioner och genomförda aktioner, som har genomförts i projektet illustrerar den inställning som finns i elevvårdsutredningen (SOU 2000:19) och propositionen Hälsa lärande och trygghet (Prop. 2001/02:14) nämligen att hälsa, lärande och trygghet utvecklas genom samma bakomliggande faktorer. Det är en möjlig styrka i det att hälsofrämjande skolutveckling blir en gemensam angelägenhet och del av skolans verksamhet. Men det finns en kvardröjande risk att hälsoprojekt fortsätter att vara något speciellt som är mindre angeläget än skolutveckling. Lärares föreställningar om hälsa och hälsofrämjande skolutveckling inrymmer båda synsätten. Av de genomförda och föreslagna aktionerna och diskussionen kring deras hälsofrämjande potential kan både en traditionell och en utvidgad syn på hälsa utläsas. Detta blir synligt i svaren på den avslutande personalenkäten på Lagmansgymnasiet där förslag på vad skolan kan göra för att bli en hälsofrämjande skola efterfrågades. Svaren varierade mellan vet ej och gymna varje dag. Ett försök att dela in förslagen i olika kategorier kan se ut på följande sätt:

1. Traditionell syn på hälsa och hälsoarbete; gympa varje dag, sund livsstil, informera, klara regler, konsekvenser som elever förstår och känner av

En sund livsstil främjar hälsan. Här finns en inriktning mot fysisk aktivitet och ett uppifrånperspektiv med information och klara regler. Detta kan förstås som en disciplinerande inställning med en snäv syn på hälsa (Hagquist & Starrin i Turunen et al 2006). Men det kan också förstås som en ökad begriplighet. Tydliga konsekvenser kan också förstås ur ett salutogent perspektiv som en ökning av begriplighet och hanterbarhet.

2. Stöd för att strukturera tillvaron; planera sina studier, individanpassad studieteknik, individuella studieplaner och mål, minskat antal håltimmar

I den andra kategorin inryms ett stödjande förhållningssätt. Ungdomar behöver en stödjande struktur för att klara av allt det ansvar som läggs på dem. Detta synsätt diskuterades i några av de skolorna när det gäller de yngre barnen. Dessa förslag kan ses ett salutogent alternativ med ökad hanterbarhet och begriplighet, vilket skulle kunna leda till ökad studiemotivation och ökad meningsfullhet. Det kan förstås som ett nerifrånperspektiv med en bred syn på hälsa (Turunen et al 2006).

De två kategorierna kan alltså tolkas i Hagquist & Starrins kategorisering i två dimensioner där den ena handlar om "top-down" respektive "bottom-up" och den andra om hur bred eller snäv syn på hälsa man använder (Turunen et al 2006, s 678). De representerar då varsin ytterlighet. Följande kategorier stämmer inte riktigt i den modellen:

3. Förbättrade relationer; lära känna eleverna bättre, ta sig tid att lyssna, prata med och se alla elever

Den tredje kategorin är ett klart salutogent förslag, som kan tänkas leda till ökad meningsfullhet; genom att man signalerar att du är värdefull och uppskattad.

4. Fokus på en bra undervisningsmiljö; arbetsgivaren ska stötta de anställda, mer resurser till skolan, mer luft i scheman, ge förutsättningar för hälsofrämjande arbete

Den fjärde kategorin tar upp lärarnas arbetsmiljö, men kan även tänkas påverka elevers arbetsmiljö. Det är nödvändigt att erbjuda en bra undervisningsmiljö med stöd från arbetsgivaren. För detta krävs tillräckliga resurser och några svarande ger skolpolitiska svar: förstatliga skolan eller högre kommunalskatt för mer resurser till skola och omsorg.

Bägge de senare kategorierna har en bred syn på hälsa, men en kombination av "top-down" och "bottom-up" genom att ställa krav på förhållningssätt och resurser för att ge möjlighet till att utveckla arbetet i en bred hälsofrämjande riktning. Detta kan tolkas som en medvetenhet om vilka förutsättningar hälsofrämjande skolutveckling kräver.

Förslaget "livskunskap på schemat för alla elever", skulle kunna föras till flera av dessa kategorier beroende på vad som läggs i ämnet. Det kan både användas för att ge struktur åt tillvaron och förbättrade relationer, men även till en traditionell syn på hälsa om ämnet används för att ge kunskaper om en sund livsstil. Det är ett organisatoriskt förslag för varje skola, men det har också diskuterats i andra sammanhang att livskunskap borde vara ett obligatoriskt ämne.

Alla svaren är "rätt" i den meningen att de utgör olika sätt att främja människors hälsa. Problemet uppstår om man endast håller sig till en traditionell syn på vad hälsa är och hur man arbetar med hälsa. På det viset kan hälsoarbetet hamna vid sidan av skolans kärnverksamhet och blir något extra eller "add-on", vilket kommenteras längre fram i texten.

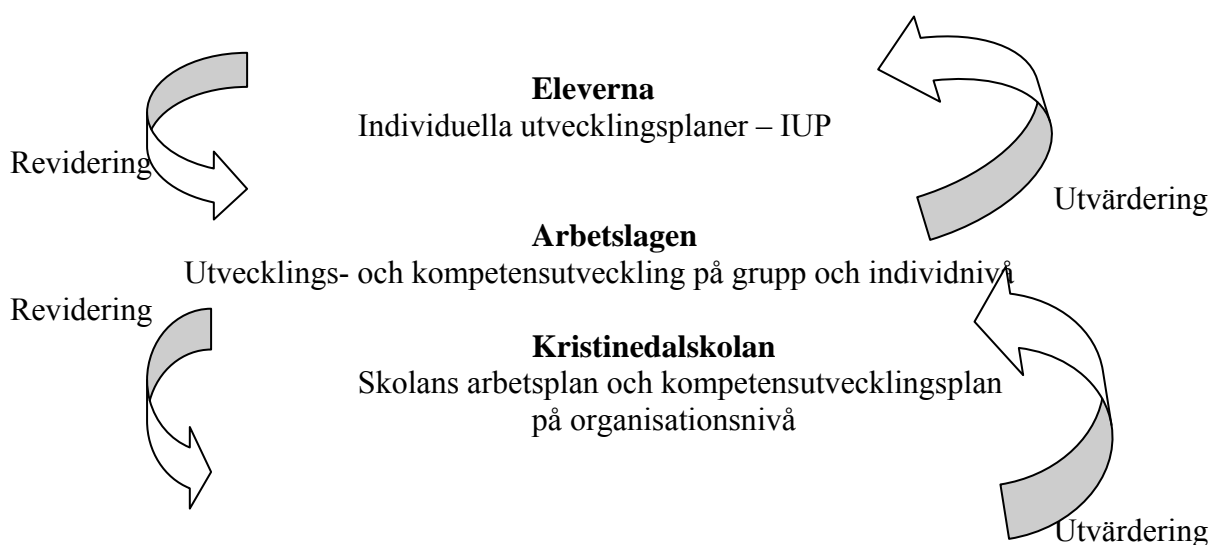
Skolornas resonemang om bakomliggande orsaker till upplevda problem

Vid den analys som gjordes på skolorna så kom de mest påfallande problemen med oordning och stökiga korridorer och klassrum upp till ytan först. Men vid de mera analyserande samtalen, så kommer man på alla skolor fram till att bakomliggande orsaker handlar om bristande skolmotivation, brist på självkänsla och mening. Man reflekterar också över hur barns tillvaro ser ut. Barnen ska enligt läroplanen uppmuntras att ta ansvar, men hur stort ansvar och för vad ska de ta ansvar. På skolorna diskuteras i termer av att barn åläggs ett ansvar de inte är mogna för. Man diskuterar barns rättigheter, men också barns skyldigheter att ta ansvar för sig själva och för varandra och för att visa varandra respekt och tala med varandra på ett respektfullt sätt. På flera av skolorna diskuterades också vilket stöd barnen får av sina föräldrar och vilken samverkan skolan kan söka med hemmen. Till exempel så behöver man stöd från hemmen för att förankra ett ämne som livskunskap, man behöver vara överens om vilka budskap man ska ge. Man behöver diskutera med föräldrarna att barnen ska ha sovit på natten och ätit frukost när de går till skolan. Vilka förväntningar har hem och skola på varandra – det är en fråga som blev högaktuell på en mångkulturell skola där en stor del av föräldrarna inte har den för givet tagna synen på skolan och lärares uppgift.

Kopplingar till kvalitetsarbetet

I resonemangen kring de bakomliggande orsakerna kommer man in på brister i lärandet snarare än brister i hälsa. Brister i lärande är definitivt en av kärnfrågorna på dessa skolor och man är därmed inne i skolans kvalitetsfrågor. I planen för detta projekt betonades att ett av syftena med projektet var, att i enlighet med skolans olika styrdokument, inrikta arbetet på ett sådant sätt att skolans förmåga, att via uppföljning och kvalitetsredovisning ha kunskap om sitt eget läge och sina framsteg i det hälsofrämjande arbetet, skulle utvecklas. Med syftet att knyta kvalitetsredovisning till det hälsofrämjande arbetet ordnades redan första terminen, i november 2007, en konferens dit, förutom de som direkt arbetade med aktionerna, även skolledning och kvalitetsansvariga i kommunen inbjöds. Förutom en bra diskussion om hälsans plats i kvalitetsredovisningar blev det inte något synligt resultat av den konferensen. Sedan fördes fortlöpande diskussioner om skolornas kvalitetsarbete vid handledningsbesök på skolorna. De kvalitetsplaner, som antagits i kommunerna, diskuteras ur ett hälsofrämjande perspektiv. På Kristinedalskolan bars den delen av projektet till stor del av de bägge rektorerna. Vid varje handledning diskuteras projektets roll för skolutveckling och kvalitetsarbete. Rektorerna delade gärna med sig av de mallar och tankesätt som kommunen använde sig av. Kvalitetsarbetet startar i klassrummet där varje barns utveckling är i fokus. I arbetslagen sammanställs resultaten från klassrummen och överförs till utvecklingsplaner för arbetslaget som i sin tur sammanställs och överförs till planer för skolan och på nästa nivå sammanställs för kommunen. Denna process kompletteras av en motsvarande process där kommunens och skolans kvalitetsplaner bryts ner för att tillämpas på arbetslags- och klass- och individuell nivå, enligt figur 2.

Figur 2: Process för kvalitetssäkring av verksamheten vid Kristinedalskolan



Kvalitetsmålen formuleras på ett likartat sätt för flera av skolorna. På både Tärnan och Kristinedalskolan är det främsta målet goda kunskaper i alla ämnen eller G i matematik, svenska och engelska. För att uppnå detta ska man stimulera språkutveckling och samtal, bland annat genom att använda samtal som arbetsform, utveckla empati och träna etiska ställningstaganden. Nästa övergripande mål för kvalitetsarbetet är att främja trygghet och trivsel. För att göra det ska man bland annat forma rutiner för att utveckla en trygg miljö som präglas av ett gott språkbruk. Det tredje övergripande målet är att utveckla samverkan mellan skolan och hemmen. I kvalitetsmålen finns också formuleringar om jämställdhet och mångfald. Sett utifrån dessa mål för kvalitetsarbetet finns alltså inga motsättningar mellan hälsofrämjande skolutvecklingar och kommunens övergripande krav på kvalitet. Snarare tvärtom kan ett hälsofrämjande projekt, som bedrivs på detta sätt, ses som redskap och utgöra ett gott stöd för kvalitetsarbetet.

På Kristinedalskolan blev man medveten om dessa samband och upptäckte efter branden att det man lärt sig via aktionerna med tydlig lektionsstruktur var ett bra stöd. När man började fundera över vilka nya aktioner man ville göra såg man att hälsofrämjande aktioner låg helt i linje med kvalitetsarbetet. De nya aktionerna handlade om att använda aktionstänkande som utgångspunkt för de måldialoger alla lärare skulle genomföra med sina elever. Alla arbetslag skulle utvecklas på detta område och den sista aktionen under projektperioden blev alltså en del i kvalitetsarbetet att tillsammans med eleverna formulera och utvärdera elevers egna sociala mål.

På Tärnanskolan såg rektor projektet som en del i arbetslagens utveckling och framför allt för att arbeta med målet om ökad trygghet och trivsel. Men i målformuleringen för kvalitet fanns uppdraget att stimulera språkutveckling och samtal för ökade kunskaper. Det hälsofrämjande projektet kan alltså direkt vara ett stöd i kvalitetsarbetet.

På alla skolorna uttrycktes allvarliga bekymmer för de problem med bristande skolmotivation, brister i självkänsla och alienation som uppfattades ligga bakom de ordningsproblem som aktionerna var riktade mot. Medvetenheten om de bakomliggande problemen har konsekvenser för tankar om kvalitetsarbetet. Aktionerna med fruktstund och samtal för de mindre barnen, tydlig lektionsstruktur och coachning av elever, som behöver extra stöd och struktur, kan tol-

kas som (förutom att uppfattas som hälsofrämjande i det salutogena perspektiv som är ledstjärna i projektet) direkta kvalitetsinsatser enligt de mål som ålagts skolorna i kommunernas kvalitetsplaner. På Lagmansgymnasiet gavs exempel på vanligt klassrumsarbete, genom användning av litteratur som kunde stimulera till samtal och ökad medvetenhet om genusfrågor. Detta kan ses som ett övergripande jämställdhetsmål enligt läroplanen, men nämndes i förbigående som en kvalitet i arbetet utan anknytning till projektet. Det fanns på Lagmansgymnasiet också en formulering i kvalitetsplanen om ökat elevinflytande, men det var man inte beredd att anknyta till projektet.

Elevhälsans roll i projektet och samverkan med omgivande samhälle

Elevhälsan har inte haft någon särskild, på förhand utstakad, roll i projektet. Skolornas elevhälsolag eller motsvarande konstellationer har tagit plats och medverkat på olika sätt. Deltagandet från elevhälsan har också varierat över tid beroende på yttre omständigheter. Representanter för elevhälsan deltog vid inledande möten och temadagar. De har olika benämningar och kallas fortsättningsvis elevhälsolag.

På Tärnan eller Kärra deltog inte elevhälsolagen i aktionerna utöver att vara med på temadagarna bland all personal. På Munkedalsskolan hade elevhälsolaget initiativet till projektet och på Ätradalens skola utgjorde elevhälsolaget den arbetsgrupp som samordnade projektet. Vid den första aktionen blev resultatet att de flesta eleverna klarade att skärpa sig för att komma i tid till lektionerna. En grupp med svåra motivationsproblem klarade inte den självständighet som återläsningen krävde för att vara meningsfull. Flera i denna grupp hade redan kontakt med elevhälsolaget. Den andra aktionen, coaching, vände sig framför allt till en medelgrupp för att öka deras skolmotivation. Det kan tolkas som ett hälsofrämjande arbetssätt från elevhälsolagets sida att främja skolsituationen för elever som behövde stöd för att få en godkänd skolgång.

På Lagmansgymnasiet ingick personal från elevhälsolaget i den arbetsgrupp som ledde projektet. Elevhälsan representerades av en specialpedagog vars uppgift var att stödja elever med olika slags skolsvårigheter. I projektets senare fas, då det gjordes ett försök att ta nya tag, deltog skolsköterska och kurator. På Lagmansgymnasiet poängterades gång på gång att det var elever med låg skolmotivation och eventuellt också sociala eller psykiska problem i bakgrunden, som i stort sett utgjorde kärnan i de problem som kommit fram vid den inledande inventeringen. Lärare och handledare från Individuella programmet deltog också i arbetsgruppen vilket bidrog till en problemfokusering kring elever med skolsvårigheter.

På Kristinedalsskolan fick elevhälsolaget en speciell roll. Vid den inledande temadagen framträdde man som ett eget arbetslag, men valde inget eget tema att arbeta med. Istället skulle de andra kunna "begära hjälp om ni behöver." En lärare menade då att det skulle vara bra att någon medlem i elevhälsolaget deltog och lyssnade på deras konferens en gång i månaden. En annan lärare betonade elevhälsolagets ansvar för att driva frågan om psykisk hälsa och att det inte var självklart att elevhälsolaget skulle vara ett serviceorgan. Frågan om elevhälsolagets tillgänglighet och behov av uppföljning diskuterades också. Det är viktigt att känna ett "150-procentigt stöd när vi arbetar med svåra barn". Som exempel på bra stöd nämndes att få hjälp av en specialpedagog att kartlägga en klass så att läraren begriper den bättre. Vid handledarens besök i oktober 2007 fortsatte diskussionen om hur mycket och på vilket sätt elevhälsolaget skulle delta. Från skolledningens sida ville man att elevhälsolaget skulle göra mer förebyggande insatser, det vill säga jämfört med att göra behandlande insatser. Detta som en del i

kvalitetsarbetet för att tydligt visa hur förebyggande arbete kan gagna skolutveckling. Vid utformningen av utvecklingsplaner för barnen, arbetslagens utvärderingar och skolans årsplaner kan ett förebyggande synsätt hos elevhälsan bli en kvalitetshöjande faktor.

När halva vårterminen förflutit efter den brand, som drabbade Kristinedalskolan under jullovet 2007/2008, var det skolledningens önskan att elevhälsolaget skulle stiga fram och ta initiativ till nya aktioner. Detta uppfattades som en ny och inte alldeles bekväm roll för skolsköterska, kurator, specialpedagog och skolvärden, som utgjorde den grupp som skulle träffa handledaren. De olika representanterna i elevhälsolaget såg olika möjligheter i arbetet med elevers hälsa, var och en från sitt perspektiv. Skolsköterskan arbetade till exempel med att förebygga fetma och övervikt hos barn i ett projekt som handlade om ”runda barn” och som beviljats externa medel. Det projektet skulle kunna komma alla till godo genom roligare rastaktiviteter och stimulans till mera fysisk aktivitet genom ”veckans lek”. Man var överens om att det vore bra med lugnare miljö i korridorer och allmänna utrymmen och skolvärden föreslog en aktion som gick ut på att möblera om i uppehållsrummet. Sittmöblerna skulle placeras mer i centrum för samtal och lugn och ro medan pingisborden skulle ställas lite mer avsidet. Detta skulle samtidigt ge mer utrymme för flickorna som var de som utnyttjade sittmöblerna mest. Det hade också etablerats kontakt med primärvårdens hälsopedagog och kommunens folkhälsoansvariga. Gemensamt för alla klasser genomfördes hälsoaktiviteter kring kost, ergonomi, stress, droger mm. Detta ligger utanför aktionsmodellen och blev till viss del en ersättning för aktioner under tiden som lärarpersonalen inrättade sig i de nya omständigheter som branden gav upphov till.

På Kristinedalskolan lyfte elevhälsolaget som ett problem att många barn, framförallt flickor, är stressade, ett hälsoproblem som bekräftas i folkhälsorapporten (2009). Elevhälsoteamets avsikt var att diskutera med arbetslagen utifrån sin upplevelse av möten med stressade elever. Denna information till arbetslagen möttes av en stark reaktion. Lösningen blev att bjuda in en stressföreläsare, som både barn och personal fick möjlighet att lyssna till, och som gav tankeställare och idéer om hur man hanterar stress, både barnens och den egna stressen. Här framkommer att elevhälsolaget och lärararbetslagen har olika professionella perspektiv på elevers hälsoproblem. Det är olika sätt att tolka skolvardagen. Många studier visar på en klyfta mellan elevhälsans och lärares synsätt och attityder och hur man menar att elevhälsolagens insatser ska utföras (Berggren & Lander 2001, s 7). I detta projekt uppfattar vi att klyftan till viss del har överbrygats vid de skolor där elevhälsolagen har varit aktiva i diskussioner och aktioner.

Perspektiv på hälsofrämjande skolutveckling

Skolans kärnverksamhet

Diskussionerna och aktionerna har pendlat mellan att stänga klassrumsdörrar, att göra tydliga lektionsstarter och städa och plocka undan i klassrum och matsalar till fruktstunder och massage, allt i syfte att åstadkomma tydlighet och arbetsro. Men det är ändå rörigt. Är hälsa det samma som god ordning? Parallellt har underliggande problem lyfts fram, ofta formulerat som att många elever saknar skolmotivation. Ytterligare en nivå av problem har kommit upp till ytan, vad är barndom, hur stort ansvar ska barn ta och för vad? Samtidigt har en intensiv debatt pågått såväl bland skoldebattörer som på dessa skolor: hur ska skolan utvecklas? Runt om barnen finns familjer, som ska se till att barnen inte är uppe för sent och att de verkligen kommer iväg till skolan. Och runt familjen finns det samhälle med den ekonomiska kris som blev intensiv mitt under detta projekt och har orsakat stor oro för varsel och uppsägningar på arbetsmarknaden, vilket speglats i barns oro.

Kan skolan verkligen göra någon skillnad för unga människors hälsostatus? En av pionjärerna kring hälsofrämjande skola, St Leger (2004), ställer frågan: "Are we too optimistic?" Han framhåller att hälsosektorn under många år har överöst skolan med informationsmaterial i en from förhoppning att lärare skulle använda det och elevernas hälsa därigenom påverkas till det bättre. Varför ska skolan arbeta för hälsa? Skolans kärnverksamhet är utbildning. Ett argument för skolans hälsoarbete är att det kan förstärka kärnverksamheten. När hälsofrämjande skola utvecklades fick det en stor betydelse med ett helt annat synsätt, som innebär att se skolan som en stödjande miljö för hälsa och lärande (St Leger 2004). De problem som skolorna beskriver ligger bakom de framträdande ordningsproblemen; bristande skolmotivation och alienation från skolan är definitivt centrala för skolans kärnverksamhet. Vi bedömer att aktionerna på flera av skolorna har haft en potential, för att med hälsofrämjandet som den direkta anledningen, att kunna påverka kärnverksamheten och faktiskt de mål som i kvalitetsplanerna nämns som nummer ett, nämligen godkända kunskaper.

Hälsobeteende och det sociala klimatet

Många av aktionerna, framförallt på Tärnanskolan, är inriktade på att öka elevernas trygghet. Inga aktioner har haft en direkt inriktning mot hälsobeteenden av olika slag, vilket inte heller var meningen. Det finns dock anledning att tänka sig att inriktningen på trygghet även kan påverka hälsobeteenden. Nilsson (2009) understryker att skolan har en stor betydelse för att förebygga tobaksbruk, men inte i första hand genom tobaksprevention, utan genom att skapa ett hälsofrämjande klimat i skolan. Intressant i sammanhanget är att olika aspekter av skolkulturen; kvalitén på relationer mellan lärare och elever, skolans miljö och omsorgen om eleverna, men även policyfrågor i olika avseenden, kan tänkas ha betydelse. Nilsson visar på ett behov av tuffa, men samtidigt smarta och lyhörda policy-lösningar. Den mekanism man kan tänka sig som förklarar klimatets betydelse är att ett gott och inkluderande klimat i skolan motverkar den osäkerhet som kan ligga bakom rökning. Elever väntar sig dessutom att lärare ska bry sig om ifall de röker:

All young informants smoked during school hours, and most of them did so at the school yard. They knew that smoking was not allowed within the school premises and shared the view that they expected teachers to intervene. They perceived it as a teacher's responsibility and expressed feelings like "*Good teachers care and then you respect them*". Many expressed sympathetic feelings for those teachers having to intervene all the time. They thought it prevented smoking, especially early in the smoking path when you were not an established smoker and still were smoking on the sly. When the teachers' obligation to act was not there, it was perceived as if they didn't care about the young smokers (Nilsson 2009, s 53).

Att elever faktiskt väntar sig att bli tillsagda, eller påminna eller uppmärksammade när de röker, är inte synligt i resonemangen från Lagmansgymnasiet. Däremot hade man ett konstruktivt samarbete mellan personal från Hälsoäventyret Oasen och elever från Barn och fritidsprogrammet, där personal och elever tycks ha mött varandra med respekt som olika slags experter på hur man ska motverka barns rökning (Andersson 2008). Andelen rökare skiljer sig mellan olika skolor, men skillnaderna visar inga samband med genomförda anti-rökprogram. Det finns ingen uttalad teori om vad skillnaderna kan bero på (Nilsson 2009), men många spekulationer om t ex betydelse av skoluniform, om rektor är en man eller kvinna, rektors antal tjänsteår, bestraffningssystem och olika slag av skolframgång och skolmotivation. Henderson, Ecob, Wight och Abraham (2008) lyfter fram skolmiljön i bred bemärkelse. De hävdar att en omhändertagande och inkluderande miljö har betydelse för att färre elever ska röka. Framförallt tycks pojkars rökning kunna påverkas genom en god social miljö. När man arbetar för att åstadkomma ett gott socialt klimat är det viktigt att se till att alla elever inkluderas. Det tycks finnas en viss risk för att skolor med ett inkluderande klimat samtidigt kan ha en grupp elever som tar avstånd från skolan (Anderman, 2002). Flera undersökningar visar att riskbeteendet

tycks minska genom främjande projekt som syftar till att förbättra skolklimatet. Ett främjande projekt med syftet att öka elevernas sociala inklusion genom att förbättra klassrumsklimatet och öka elevernas delaktighet och engagemang i skolan ledde till 25 % minskning av riskbeteende (Patton m fl, 2006). Om dessa resultat stämmer kan hälsofrämjande projekt med helhetsperspektiv förväntas ha en viss effekt även på riskbeteende.

Lärares inställning till hälsoarbete

Det framgår av de avslutande enkätundersökningarna och av hela handledningsprocessen att lärarna har mycket olika inställning till hälsofrämjande arbete och projektet. Tidigare forskning visar att lärare som deltar i hälsofrämjande projekt successivt kan bli alltmer engagerade. Viig & Wold (2005) menar att lärarna kan utmanas av att arbeta med hälsofrämjande skola. Utmaningen gäller framförallt grundskolans högre årskurser, som ofta uppfattar sig styrda av kursplanekrav och prov. I detta projekt har de högre årskurserna på Kristinedalskolan och Ätradalsskolan inriktat sina aktioner på elevernas lärande, vilket förmodligen gör projektet lättare att ta till sig för dem. Enligt Viig & Wold kan faktorer, som är betydelsefulla för framgång i hälsofrämjande projekt, delas in i sex kategorier;

- gemensamma mål
- skolans planeringsdokument
- ledarskap med avseende på administration
- ledarskap med avseende på projektledning
- resursallokering
- samarbete

Flera skolor uppfattar själva att deras aktioner har varit hälsofrämjande. Men det är olika slags skolor och de har varit olika organiserade. Tärnanskolan har haft två arbetslag mot yngre åldrar som arbetat självständigt och tätt samman. De har fått en viss extra resurs för arbetet och har känt att arbetet har rymts inom skolans gemensamma mål. De uppfattar att aktionerna även har varit framgångsrika i att påverka barnens beteende, även om de inte har några belegg för effekterna på lite längre sikt. De har dock skaffat sig en arsenal av verktyg som de kan återvända till vid behov. På Kristinedalskolan har arbetslagen för de högre åldrarna självständigt genomfört aktioner för bättre undervisning. Aktionerna har följts med stort intresse från skolledningen som sett en kvalitetshöjande potential i processen. På Munkedalsskolan övergick aktionerna från att handla om lugna korridorer till att handla om personalutveckling.

Viig & Wold (a.a.) menar hälsofrämjande projekt kan vara energigivande och åstadkomma en bättre arbetssituation inte minst för teoretiskt svagare elever som kan bli mer inkluderade i skolan. De menar vidare att det är en fördel och en förutsättning för att man ska kunna fortsätta att projektet blir integrerat i skolans egen planering. Skolledningen måste ha en positiv attityd, resurser måste tillföras och någon som lärarna har förtroende bör organisera, motivera och hålla alla informerade. Övergripande prioriteringar och planer för ett hälsofrämjande projekt måste formuleras och synliggöras så att alla lärare kan integrera det i sitt eget arbete. Lärare, som är positiva till sådana projekt och har arbetat med dem, menar att det har lett till ett bättre psykosocialt klimat och att elevers tillit, välbefinnande och lärande har förbättrats (Viig & Wold, 2005).

Finns det några möjligheter att förhandla sig fram till gemensamma handlingsvägar och överbrygga den klyfta som har iakttagits mellan olika professionella perspektiv, det vill säga lärares och hälsolagens perspektiv? Turunen m fl (2006) pekar på ett mönster att lärare fokuserar på undervisningen medan hälsoteamen fokuserar på hälsoteman. Det finns alltså skäl att göra någon slags uppdelning på vilket sätt skolan kan vara hälsofrämjande. Turunen m fl gör en

uppdelning, som skiljer skolans kärnverksamhet och arbetssätt som eventuellt kan vara hälsofrämjande, från vad de kallar en allmän hälsofrämjande infrastruktur. I denna innefattar de en arbets- och rastmiljö som garanterar både barn och personal trygg och säker arbetsplats, skolhälsovård, servering av god och näringsriktig skolmat och program för fysisk aktivitet.

Delaktighet och utveckling

Elevernas delaktighet är en viktig resurs för utveckling av hälsofrämjande arbete och för att öka lärarnas motivation. Tjomsland, Iversen och Wold (2009) rekommenderar att det skapas en väl förankrad arbetsgrupp, där även elever ingår, för att motverka att det blir ett top-down projekt och att man ser till att man har hälsomål som är kompatibla med skolans övriga mål. Lärare är mer benägna att delta om de inledningsvis har en positiv inställning. Tidigare erfarenheter av hälsofrämjande aktiviteter bidrar till ökat engagemang.

Under senare år har arbetet med hälsofrämjande skola utvecklats från att handla om att genomföra interventioner till att utveckla former av delaktighet bland alla aktörer på skolan. Det tycks samtidigt innebära en övergång från förebyggande till hälsofrämjande synsätt (Stewart-Brown, 2001; Tossavainen m fl, 2005). Tossavainen m fl föreslår en modell i fyra dimensioner som stöder olika aspekter och kan utveckla skolan i hälsofrämjande riktning. De fyra dimensionerna är

- den allmänna infrastrukturen,
- tydliggörande av uppdraget,
- aktivt deltagande,
- utveckling av läroplan, planerings- och utvärderingsförmåga.

De problem som skolorna i detta projekt inledningsvis beskrev, de aktioner man valde samt den framgång de erfor, kan sorteras i dessa dimensioner:

1. Problem och lösningar som har med infrastrukturen att göra är att tydliggöra regelverket i olika avseenden, hur man ska uppföra sig i korridorer, matsal, mot varandra och mot vuxna i skolan och på andra platser. Klassrumsaktionerna med låsta dörrar, lektioners syfte och mål på tavlan, tydliga lektionsslut, möblering i uppehållsrummet, tillsägelser i korridorerna kan förstås som aspekter av en infrastruktur som samtidigt utgör stödjande miljö.
2. Problem och lösningar som har med uppdraget att göra är: att definiera hälsa, vilka är hälsoproblem enligt folkhälsorapporten, kan de egna problembeskrivningarna förstås som hälsoproblem, vad är hälsofrämjande enligt olika teorier och modeller?
3. Skolorna har varit olika i hur aktiva de har varit själva, hur de ägt sitt problem, vilket stöd och återkoppling de fått från arbetsledning. Ingen av skolorna har varit särskilt aktiva i att göra eleverna delaktiga
4. Utveckling av läroplanen tolkar vi här som att det handlar om att motivera även svår-motiverade elever. Detta har gjorts på olika sätt med till exempel tydliga lektionsstrukturer, motiverande samtal och coachning. Planerings- och utvecklingsförmågan kan förstås som förmåga att återkoppla till skolledning och kvalitetsplaner i vad man kan sätta det hälsofrämjande projektet på samma karta som skolans och kommunens kvalitetsutveckling

Turunen m fl (2006) visar att lärares uppmärksamhet på lärande- och arbetsmiljö i syfte att utveckla stödjande miljö ökade under ett hälsofrämjande projekt. Även användning av arbetssätt som gav ökad delaktighet och samarbete med eleverna ökade. Samtidigt var det färre lärare

som instämde i påståenden om skolan som en aktiv aktör för att utveckla hälsofrämjande miljö. Det kan tolkas som att när förståelsen av hälsofrämjande skola fördjupades under projektets gång ledde det till en mer kritisk inställning till skolans engagemang som alltför lågt trots projektets aktiviteter.

Utveckling av hälsofrämjande skola är en lång process. Kvalitetsvinster kan erhållas med ett hälsofrämjande utvecklingsarbete. Alla skolor startar från olika utgångspunkter och väljer olika vägar, vilket försvårar att ställa upp gemensamma kriterier för vad som ska räknas som positiva resultat. Inchley, Muldoon och Currie (2006, s 66-67) betonar att hälsofrämjande skola faktiskt betyder ”rethinking and re-culturing”, det vill säga att tänka nytt om både hälsa och om skolans roll. Skolor behöver ”rethinking” i sitt sätt att fungera tillsammans. Vid utvärdering av hälsofrämjande skola är det svårt att se resultat på individnivå. Inchley, Muldoon och Currie (2006) förordar att man utvärderar på organisationsnivå. De föreslår att man väljer ett konkret problem att arbeta med där utgångspunkten är ett upplevt behov på den egna skolan. Åtgärder som föreslås med exemplet ”healthy eating” är konkret elevmedverkan, tillgång till hälsosamma mellanmål och mat-tema för lektioner. Faktorer som bidrar till framgång är ägarskap, empowerment, ledarskap, delaktighet, samarbete och integration. Skolans aktörer ska gemensamt äga både problemet och utformning av lösningen och arbetet ska inte upplevas som ”add-on” ... eller som en rektor uttrycker det: ”It fits in nicely with the type of school we want to be” (Inchley, Muldoon och Currie 2006, s 70).

Hinder och möjligheter

På skolorna framträder olika slags spänningar mellan stadier, arbetslag och yrkesgrupper inom skolan, men också tydliga ambitioner till samverkan och utveckling och omsorg om eleverna. Det framträder därutöver ambitioner kring hur man kan och bör förhålla sig till föräldrars roll i skolan och hur det omgivande samhället påverkar skolan. Samhällets påverkan synliggjordes under projektet vid den ganska plötsligt inträdande ekonomiska krisen under hösten 2008. Det gav upphov till varsel om uppsägning och en starkt upplevd oro för föräldrars arbetslöshet bland barnen, framförallt i Kristinedalskolan. Men det omgivande samhället blev också synligt som en stödjande miljö kring skolan i form av hälsopedagogiska insatser av olika slag. Även det var mest framträdande kring Kristinedalskolan.

På flera av skolorna blev projektet avbrutet på olika sätt, antingen genom allvarlig skadegörelse på skolan eller genom planerade aktiviteter som renovering, nybyggnation eller andra projekt som överskuggade det hälsofrämjande projektet. Även om förändringen var känd och planerad kunde den uppfattas som en överraskning som gav nya förutsättningar för arbetet. Andra förändringar, som inträffade och påverkade projektet, var neddragningar på skolorna på grund av minskat elevantal. Byte eller omplacering av rektor eller annan personal var ytterligare en slags incidenter som kan tänkas ha påverkat projektets genomförande.

Inchley, Muldoon och Currie (2006) menar att ledarskapets betydelse i skolan har ökat under senare år. Det är skolledarens uppgift att som den yttersta länken i kedjan inspirera till att läroplansvisioner blir genomförda ute i verkligheten. Detta ska ske i en mestadels hårt pressad situation. Ett vanligt misstag är att samla redan entusiastiska till projektgrupper, något som riskerar att skapa än större gap mellan olika synsätt. Ledare måste våga ha hopp och artikulera detta samtidigt som man inser att det finns inga entydiga lösningar. Man måste våga göra något och använda näraliggande lösningar. Adamson et al (2006) konstaterar att skolor som har en hälsopolicy faktiskt har ett bredare hälsoarbete. En möjlig förklaring till detta kan vara att de diskussioner som arbetet med policyn innebär kan betyda att medvetenheten om hälsoarbete ökar och breddas.

Davis och Cooke (2007) ger en ny infallsvinkel på hälsofrämjande skola genom att peka på det gemensamma med ett nyare koncept, nämligen ”sustainable schools”. Att integrera de två koncepten ”sustainable school” och ”health promoting schools” är ett naturligt nästa steg för skolutveckling. Båda innefattar en helhetssyn. Nya hälsohot som utveckling av resistent sjukdomsvarianter, våld och antisocialt beteende har precis som klimathoten global spridning. Davis och Cooke (2007, s 348) argumenterar för en utbildning som kan ge beredskap för och kan bidra till att skapa förändring, en ”transformativ education for health”. Lärande är centralt för att förstå bakomliggande orsaker till dessa hälso- och miljöhot och kunna medverka till och vara delaktig i förändringen. Hälsofrämjande och uthålligt arbete måste kombineras. Davis och Cooke föreslår konkreta åtgärder som att plantera träd för miljön och för skugga, skapa gröna utomhusmiljöer som uppmuntrar till fysisk aktivitet och ”a walking bus” så att yngre barn ska kunna promenera säkert till skolan istället för att varje förälder ska transportera sitt barn i bil. Samtidigt betonas det utmanande i den övergripande tanken med en utbildning för delaktighet och jämlikhet.

Att förknippa hälsofrämjande med skolutveckling är inte unikt, vilket kan utläsas i det senaste decenniets forskning om ”Health Promoting Schools”. Faktorer som bidrar till framgång vid utveckling av hälsofrämjande skola är att skolans aktörer gemensamt äger både problem och utformning av lösningar och att arbetet inte upplevs som ”add-on”. Vidare är ledarskap, delaktighet, samarbete och integration mellan skolutveckling och hälsoprojekt viktigt.

Avslutande diskussion

Följande punkter menar vi har kännetecknat projektet:

- Disciplinproblem förorsakade akuta problem med arbetsro och ordnad undervisning, med stök i korridorer och matsalar, som stressade både elever och lärare. Elever reagerade med trots, oro, rädsla, aggressivitet, apati. Det är lätt att bakom dessa beteenden se brist på begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet i barnens värld, dvs sådana upplevelser som projektet enligt sina syften skulle arbeta med.
- Trots olika inriktning på aktionerna hade de alla ett gemensamt drag – man sökte en tydligare och konsekventare struktur i skolvardagen.
- Det fanns ibland en påtaglig konflikt i personalen mellan en mera disciplinerande hållning riktad mot olika beteenden och en hållning som sökte reda ut elevers problem och hjälpa till med dem. Skolornas personal bedömde inte alltid sina egna aktioner som hälsofrämjande till karaktären, enkätsvar varierade mellan 21 – 100 procent på en sådan fråga. Vi menar dock att aktionerna med ett fåtal undantag hade en salutogen tanke som sin kärna. I ett par fall (återläsningen på Åtradalsskolan och Lagmansgymnasiets försök att åtgärde korridorstrul) tog disciplineringsbehovet övertaget och det var svårt att se den salutogena idén att satsa på det friska och fungerande.
- Skolorna valde inte aktioner som aktivt involverade föräldrar eller elever i direkt medinflytande. Det man gjorde var att informera och motivera.

Det sistnämnda kan kommenteras något. Bland folkhälsomål brukar elevernas självbestämmande och delaktighet stå i centrum. Åtradalsskolans arbetsgrupp genomförde gruppsamtal med elever för att utröna deras reaktioner på aktionen återläsning och åsikter om läget på skolan. På Munkedalsskolan har man ett slags samråd med eleverna i vängrupp och elevråd. I övrigt följdes linjen att informera och motivera eleverna. Man kan inte heller säga att föräldrarna som grupp på någon skola inbjöds som medansvariga i aktionerna. Åtradalsskolan lät föräldrar själva hålla uppsikt över sina barns lektionsfrånvaro via nätet. Tärnanskolan övervägde i början att mera aktivt involvera föräldrarna, men avstod. Tanken kom upp igen mot slutet av projektperioden när man sett hur svårt det var att försvara genom aktionerna uppnådda vinster. Då hade man själva genomgått en process av samordning i handlandet och gemensam reflektion, som vi tror ökade tilltron till att man skulle kunna samarbeta med föräldrarna. Vi tror att man på flera ställen kände en skepsis inför att dra in föräldrar och elever i aktivt inflytande när det nu var så att man inte visste hur eniga man själva var i personalen. Det är en förståelig känsla, ty föräldrar och elever är långt ifrån någon homogen grupp. Men vågar man och lyckas är det ett starkt stöd. Vi har visat på forskningsresultat (Rosenholtz, a.a.) som håller föräldrarnas medverkan i disciplinfrågor som en av de starkaste betingelserna för lärares professionella självkänsla.

Vår poäng har varit att det handlar om mycket vanliga och djupgående institutionella förhållanden. Det gör dem svåra att påverka. Institutioner är handlingar som vi tenderar att upprepa tills de blir rutiner och vanor och som vi då ger förklaringar, som verkar rimliga om någon frågar oss. De blir för-givet-tagna därför att få ifrågasätter dem eller – om det görs – så vet man inte hur man annars skall göra. Elever upprättar sina institutioner om hur man kan göra i

klassrum och korridorer. De vuxna har svårt att inskrida därför att det blivit kutym att inte göra så mot "andras" barn, men också därför att det är institutioner bland vuxna, att man inte bör gå på föräldrar eller kollegor för att få fram ett gemensamt handlande som tar tillbaka makten att fostra barn. Det är inte heller enkelt att gå på föräldrar och kollegor, ty de förklaringar som bärs fram under institutioner behöver inte vara desamma i olika grupper. Man kan hamna i kulturella konflikter, vilket aldrig är trevligt.

På alla skolor, utom två, ökade den kollektiva kapacitetsupplevelsen under perioden, dvs den slags självkänsla som gäller vad man tror sig om att åstadkomma gemensamt. På de två undantagen upptäckte personalen att man inte var så eniga som man trott. På de andra skolorna, däremot, ökade den kollektiva självkänslan i en eller flera aspekter. En enkätanalys visade att detta inte enbart var aktionsprojektets förtjänst. De, som engagerade sig i aktionerna, tenderade också att vara särskilt aktiva i andra utvecklingsarbeten, så det ligger ofta dubbla orsaker bakom den förbättrade självkänslan. Teorin bakom kollektiv kapacitetsupplevelse säger att denna tillit inte bara är en känsla, utan att den tenderar att öka den faktiska effektiviteten i vad man gör tillsammans.

Två skolors förstärkta kollektiva självkänsla kan i klart högre grad tillskrivas aktionerna än andra projekt. Det är Kristinedalsskolan som sökte få större struktur i lektionerna. Hade inte skolan drabbats av en stor brand, så hade förmodligen aktionerna utvecklats än mera och självkänslan med dem. Det är också Tärnanskolan med fruktstunden och känslobearbetningen. Trots att man hade svårt att upprätthålla långsiktiga effekter bland barnen, utan ständiga ansträngningar, så fick man andra vinster. Samarbetet förbättrades och man fick en vana att använda aktionstänkandet. Man institutionaliserade ett sätt att hantera problemlösning och utvecklingsarbete. Den skolan hade en särskild förmåga att hålla kvar fokus på samma problem samtidigt som aktionerna varierade olika lösningar i vad vi kallat ett band av aktioner. Det ser vi som särskilt viktigt i ljuset av att andra ibland hellre väjde undan när problem visade sig och valde andra frågor eller hade institutionaliserat en vana vid att lösa problem spontantistiskt och improviserat. Aktionsforskning jobbar visserligen med korta perspektiv – ett steg i taget – men dess fokus skall principiellt hållas fast vid problemet.

Vår slutsats av projektet är att aktionsforskningen ägnar sig åt både skolutveckling och hälsofrämjande insatser. Dess vinster är inte helt lättköpta, men kan bli goda för skolan och eleverna när arbetet bedrivs systematiskt.

Referenser

- Adamson, Gary, Mcaleavy, Gerry, Donegan, Tony & Shevlin Mark (2006). Teachers' perceptions of health education practice in Northern Ireland: reported differences between policy and non-policy holding schools. *Health Promotion International* 21 (2) 113-120.
- Anderman, Eric (2002). School Effects on Psychological Outcomes During Adolescence. *Journal of Educational Psychology* 94 (4) 795-809.
- Anderson, S. E., & Stiegelbauer, S. (1994). Institutionalization and renewal in a restructured secondary school. *School Organisation*, 14(3), 279-293.
- Andersson, M. (2008): *Sanning och konsekvens. Metodutveckling av tobaksprogrammet Hälsoäventyret Oasen Vara*. Vara: Västra Götalandsregionen.
- Aneshensel, C. S. (2002): *Theory-based data analysis for the social sciences*. London: Sage.
- Antonovsky, A: *Hälsans mysterium*. Natur och Kultur, 1991.
- Bandura, A (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Berg, Sven-Erik (2010): Hälsa med aktion. Utvärdering av ett hälsofrämjande aktionsforskningsprojekt i skolan. D-uppsats i pedagogik. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Berggren, Caroline & Lander, Rolf (2001): Hälsosamtalets användning. Ett försök med förnyelse av skolsköterskornas enkätunderlag och återkoppling i Habo, Jönköping och Mullsjö. En arbetsrapport. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Blossing, Ulf (2003): Skolförbättring – en skola för alla; i Berg, G & Scherp, H-Å (2003; red): *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling /Liber.
- Blossing, Ulf (2004): *Skolors förbättringskulturer*. Karlstad: Karlstad University Studies 2004:45.
- Bolin, Lorentz, Bergh, Knut & Mellqvist, Olof (1954). *Folkskolans naturlära del 1*. Gävle: Skolförlaget.
- Cohen, J. (1992): A power primer. *Psychological Bulletin*, Vol 112. No 1, pp 155-159.
- Czarniawska, Barbara (2005): *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Davis, Julie & Cooke, Sue (2007). Educating for a healthy, sustainable world: an argument for integrating Health Promotin Schools. *Health Promotion International* 22 (4) 346-353.
- El-Dib, Mervat Abou Baker (2006): Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. *Teaching and Teacher Education*, vol 23, issue 1, pp 24-36.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla (1993): "Där de härliga lagrarna gro.." *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850 – 1914*. Tidens förlag.
- Folkhälsoinstitutet (2009): <http://www.fhi.se/sv/Om-oss/Folkhalsopolitikens-malomraden/>
- Gjærum, Bente, Grøholt, Berit & Sommerschild, Hilchen (red.) (1999). *Att bemästra motståndskraft, skyddsfaktorer, och kreativitet bland utsatta barn, ungdomar och deras föräldrar*. Stockholm: Svenska fören. för psykisk hälsa (Sfph),
- Granström, Kjell & Lander, Rolf (1998): "Kvalitetsbedömning av skolors verksamhet. Praktiska exempel från ett europeiskt pilotprojekt." Svensk delrapport inom "Evaluating Quality on School Education" - Europeiska Kommissionen - Generaldirektorat XXII. Stockholm: Skolverket 1998 (dnr 1997:1831).
- Gustafsson, J-E & Stahl, P.A (2005): STREAMS 3.0. User's guide. Version 1.0.0 for Windows. Mölndal: MultivariateWare.
- Haglund, Tommie & Löfberg, Elisabet (1996). *Känslöresan*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Hansen, M & Lander, R (2005): Effekter i försök med timplanen på grundskolan. IPD-rapport 2005:14. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Hansen, M & Lander, R (2009): Om statens verktyg för skoljämförelser: Vem vill dansa SALSA? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg 14 nr 1 s 1–22.

- Hellsten, Jan-Olof (2000). *Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt. En studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas – förändras – förblir som den är*. Uppsala universitet: Uppsala Studies in Education.
- Henderson, Marion, Ecob, Russell, Wight, Daniel & Abraham Charles (2008). What explains between-school differences in rates of smoking? *BMC Public Health* 8:218.
- Huldt, Stefan & Waad, Tommy (1996). *Salutogen miljöterapi i teori och praktik – en introduktion för blivande salutologer*. Forskning om barn och familj nr 7. Lund: Institutionen för barn- och ungdomspsykiatri, Lunds universitet.
- Inchley, Jo, Muldoon, Janine & Currie, Candace (2006). Becoming a health promoting school: evaluating the process of effective implementation in Scotland. *Health Promotion International* 22 (1) 65-71.
- Kimber, Birgitta (2004). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens*. Teori och praktisk tillämpning för pedagoger. Solna: Ekelund.
- Kimber, Birgitta (2005). *Lyckas som lärare*. Malmö: Ekelunds/Gleerups Utbildning.
- Lander, Rolf (2007): Analyser av skolors anda; i Einarsson, C; Hammar Chiriack, E; Jedeskog, G; Lindberg, T & Samuelsson, M (red): *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström*. Skapande Vetande nr 53. Linköpings universitet.
- Lander, Rolf (2005): Professional competition and cooperation frame health promotion in Swedish schools; in Clift, Stephen & Bruun Jensen, Bjarne (eds, 2005): *The health promoting school: International advances in theory, evaluation and practice*. Köpenhamn: Danmarks Paedagogiska Universitetsforlag.
- Lander, Rolf (1998): *Hälsosamt i grundskolan: sammanfattande utvärdering av hälsoskoleprojektet 1994-1996*. Stockholm: Folkhälsoinstitutet.
- Lander, Rolf (1997): ”En hälsosam undervisning”. Stockholm: Folkhälsoinstitutet . F-serie nr.29.
- Lander, Rolf (1994): The management of change and innovation; Artikel i Husén & Postlethwaite (eds): *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon press, 2:a uppl., pp 3597 – 3602.
- Lander, Rolf (1985): Furuhallsskolans försök med jämställdhet 1978-1982. En processtudie. Rapport från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet 1985:1.
- Louis, K.S and Miles, M (1990): *Improving the urban high school*. New York: Teachers College Press.
- Madsen, J. (2007). Ethical Consequences in Action Research. In E. M. Furu, T. Lund & T. Tiller (Eds.), *Action Research. A Nordic Perspective* (pp. 171-184). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- McLaren, Peter 1986/1999 *Schooling as a Ritual Performance*. Lanham: Rowman & Littlefield
- McLaughlin, M.W & Pfeiffer, R.S (1988): *Teacher evaluation. Improvement, Accountability, and Effective Learning*. New York & London: Teachers College Press.
- Mohr, L (1995): *Impact analysis for program evaluation*. 2nd. ed. London: Sage.
- Myndigheten för skolutveckling (2008). *Skolutveckling – för bättre resultat och måluppfyllelse*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling/Liber.
- Måhlberg, Kerstin & Sjöblom, Maud (2007): *Lösningssinriktad pedagogik*. Bokförlaget Marfeld.
- Nilsson, Maria (2009). *Promoting health in adolescents: preventing the use of tobacco*. Umeå: Umeå universitet.
- Nordenfelt, Lennart (1996): *Samtal om hälsan: en dialog om hälsans natur*. Stockholm: Liber/Almqvist & Wiksell medicin,

- Nutbeam, Don; Smith, C. Moore, L. & Bauman, A. (1993): Warning! Schools can damage your health: Alienation from school and its impact on health behaviour. *J. Paediatr. Child Health*, 29 Suppl. 1, s 25-30.
- Olsson, Ulf (1997): *Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsouppllysning i statens offentliga utredningar*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Patton, G, m fl (2006) Promoting Social Inclusion in Schools: A Group-Randomized Trial of Effects on Students Helth Risk Behavior and Well-being. *American Journal of Public Health* 96 (9) 1582-1587.
- Palmblad, Eva & Eriksson, Bengt Erik (1995): *Kropp och politik. Hälsouppllysning som samhällsspegel från 30-tal till 90-tal*. Stockholm: Carlsson.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: SAGE.
- Prop. 2001/02:14 *Hälsa, lärande och trygghet* Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Rosenholtz, Susan (1989): *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rönnerman, Karin (2004; red). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, Karin (2005). Participant knowledge and the meeting of practitioners and researchers. *Pedagogy, Culture and Society*. Vol 13, No 3. 291 – 311.
- Socialstyrelsen 2009. Folkhälsorapport 2009. Stockholm: Socialstyrelsen.
<http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2009/2009-126-71>
- SOU (2000:19): *Från dubbla spår till elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Regeringskansliet: Utbildningsdepartementet. Stockholm: Norstedts.
- Schön, Donald (1989): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stacey, R.D (1996): *Strategic management and organisational dynamics*. London: Pitman.
- Stewart-Brown, S. (2001) *Evaluating health promotion in schools: reflections*. In Evaluation in health promotion. Principles and perspectives. Copenhagen: WHO.
- St Leger, Lawrence (2004). What's the place of schools in promoting health? Are we too optimistic? *Health Promotion International* 19 (4) 405-408.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Philadelphia: Open University Press.
- Tjomsland, Hege, Iversen, Anette, Wold, Bente (2009). The Norwegian Network of Health Promoting Schools: A Three-Year Follow-Up Study of Teacher Motivation, Participation and Perceived Outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research* (53) 1, p 89-102.
- Tossavainen, K., Turunen, H. & Vertio, H. (2005): Collaboration as a learning and research method in promotional and participatory action research in the Finnish ENHP schools. I S. Clift & B.B. Jensen: *The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice*. Köpenhamn: Danmarks pedagogiska universitet.
- Turunen, Hannele, Tossavainen, Kerttu, Jakonen, Sirka & Vertio, Harri (2006). Did something change in health promotion practises? A three-year study of Finnish European Network of Health Promoting Schools. *Teacher and Teaching: theory and practice* 12 (6) 675-692.
- Wennergren, Ann-Christine (2007): *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. (Diss). Institutionen för pedagogik och lärande, Luleå tekniska universitet.
- Zeichner, Kenneth M. & Noffke, Susan E. (2001): Practitioner reserach. in Richardson, V. (ed): *Handbook on research on teaching* (4.th ed). Washington DC: AERA.
- Viig, Nina Grieg & Wold Bente (2005). Facilitating Teachers' Participation in School-Based Health Promotion—A Qualitative Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 49 (1) 83–109.

Bilaga 1. Personalenkätens data

En särskild enkätundersökning gjordes alldeles i början och alldeles i slutet av projektperioden.¹ Enkäten har besvarats av lärare, fritidspedagoger, skolledare och elevhälsopersonal.²

Kapacitetsupplevelse är en översättning av begreppet ”self-efficacy” och enligt begreppets upphovsman (Bandura, 1997) finns den i både en individuell och kollektiv tappning. Vi är här intresserade av den kollektiva varianten, alltså hur bra man anser sig vara i personalen när man ser på sig själva som helhet. Ett instrument, som använts i andra studier (Lander, 2007), har också använts här. Med konfirmatorisk faktoranalys har svaren delats upp i tre dimensioner: (1) en generell upplevelse av att prestera bra och effektivt; (2) en känsla av att vara bra på förbättringar och utveckling i arbetet; samt (3) att få eleverna att fokusera på skolarbetet (tabell 1.2).

Samarbetet mättes i två dimensioner: Autonomt eller kritiskt. Båda samarbetsformerna är positiva, men det autonoma (fråga a-c i tabell 1.1) är mera återhållsamt i relationerna. Det kritiska samarbetet (fråga d-f, tabell 1.1) innebär en närmare kontakt med kollegor i ömsesidigt lärande och det har därför också visat sig ha mera samband med personlig professionell utveckling än det autonoma. Måtten har utprövats på riksrepresentativa lärardata och i flera andra undersökningar (Lander, 2007). Utöver detta så frågade enkäten 2009 om man tyckte att samarbetet förbättrats, försämrats eller varit likadant de senaste två åren (tabell 1.3).

I figur 1.1 jämförs mätningarna av kollektiv kapacitetsupplevelse vid de två tillfällena med varandra. En positiv medelsvärdesskillnad betyder alltså att kapacitetsupplevelsen förbättrats. Här ses skolskillnader samt att vissa deltagargrupper t.o.m försämrat sina värden.

Tabell 1.1. Samarbetsfrågorna i enkäten 2009. Konfirmatorisk faktoranalys. Sam = den generella samarbetsfaktorn, krit = den specifika faktorn om kritisk samverkan, res = residual (svar på en femgradig skala från stämmer inte alls till stämmer helt). Standardiserade regressionskoefficienter. LISREL 8.7. Anpassningsmått: $\chi^2 = 7.06$, $df = 6$, $p < .32$, $RMSEA = .022$ CFI = 0,999

5. Hur är ditt samarbete med pedagogerna på skolan? (räkna in fritidspedagoger)

<u>– hur har det vanligen varit denna och föregående termin?</u>	<u>sam</u>	<u>krit</u>	<u>res.</u>
a. Vi pedagoger litar på varandras stöd i svårigheter	.67		.75
b. Alla pedagoger delar gärna med sig av råd och erfarenheter	.73		.68
c. Här kan man fråga kollegorna när man kört fast med något i sitt arbete	.79		.62
d. Jag ber ofta kollegor titta på mitt arbete för att ge mig synpunkter	.40	.63	.67
e. Kollegor ber mig ofta granska elevers arbeten för att få hjälp i bedömningen	.36	.64	.68
f. Kollegor och jag diskuterar våra arbetsmetoder så ingående, att vi alla lär oss på det	.54	.35	.76

¹ Enkäten gavs som första punkt på dagordningen i samband med projektstarten hösten 2007 och vid personalkonferenser på fem skolor i slutet av vårterminen 2009. Kärraskolan fick enkäten vid terminsstarten istället. Personer, som deltog 2009, men inte 2007, har fått sina svar modellerade av statistikprogrammet, men ej de som deltog 2007 utan att delta 2009. Antalet individer i den longitudinella studien är 268. Totalt har 345 besvarat den ena eller båda enkäterna. Närmare 100 procent svarade vid respektive tillfälle.

² 16 procent av de svarande tillhörde de två sista kategorierna, dvs icke-pedagogerna.

Tabell 1.2. Mått på kollektiv kapacitetsupplevelse, enkäten 2007 och 2009. Gen = den generella faktorn, ut = den specifika utvecklingsfaktorn; elev = den specifika lärandefaktorn; res = residual. Standardiserade regressionskoefficienter i konfirmatorisk faktoranalys. (sex svarsalternativ, vanligen från dåligt till mycket bra). LISREL 8.7.

Generell koll. kapacitetsupplevelse	Enkäten 2007				Enkäten 2009			
	gen	ut	elev	res	gen	ut	elev	res
1.1 Hur mycket får personalen egentligen gjort i sitt arbete? .....	.55			.83	.66			.75
1.2 Hur bra kvalitet har personalens arbetsinsatser egentligen? .....	.54			.84	.71			.70
1.3 Hur produktivt jobbar personalen, dvs använder ni resurserna effektivt? .....	.63			.78	.65			.76
1.4 Hur bra är personalen på din skola när det gäller att förutse och motverka problem så att de blir hanterliga? .....	.53			.85	.70			.71
1.8 Hur bra är personalen på din skola på att hantera störningar och påfrestningar i arbetet? .....	.58			.82	.67			.74
<u>Koll. kap. för förbättringar o. utveckling</u>								
1.5 Hur väl känner personalen på din skola till nya metoder och förbättringar, som skulle kunna påverka hur de utför arbetet? .....	.61	.19		.77	.56	.29		.78
1.6 När förbättringar införs i metoder eller utrustning, hur snabbt brukar personalen ta till sig det nya och använda det? .....	.60	.77		.21	.54	.70		.46
1.7 Hur stor andel av personalen brukar ta till sig det nya och använda det? .....	.65	.32		.69	.57	.51		.64
<u>Koll. kap. för elevers lärande</u>								
1.9 Hur bra är personalen på att få eleverna att utnyttja lektionstiden väl för skolarbete?.....	.50		.53	.68	.53		.55	.65
1.10 Hur bra är personalen på att lära eleverna hur de skall planera och utnyttja tiden för lärande? .....	.61		.50	.62	.61		.59	.53

Anpassning 2007: $\chi^2 = 38.18$, $df = 27$, $RMSEA = 0,032$ $CFI = 0,995$

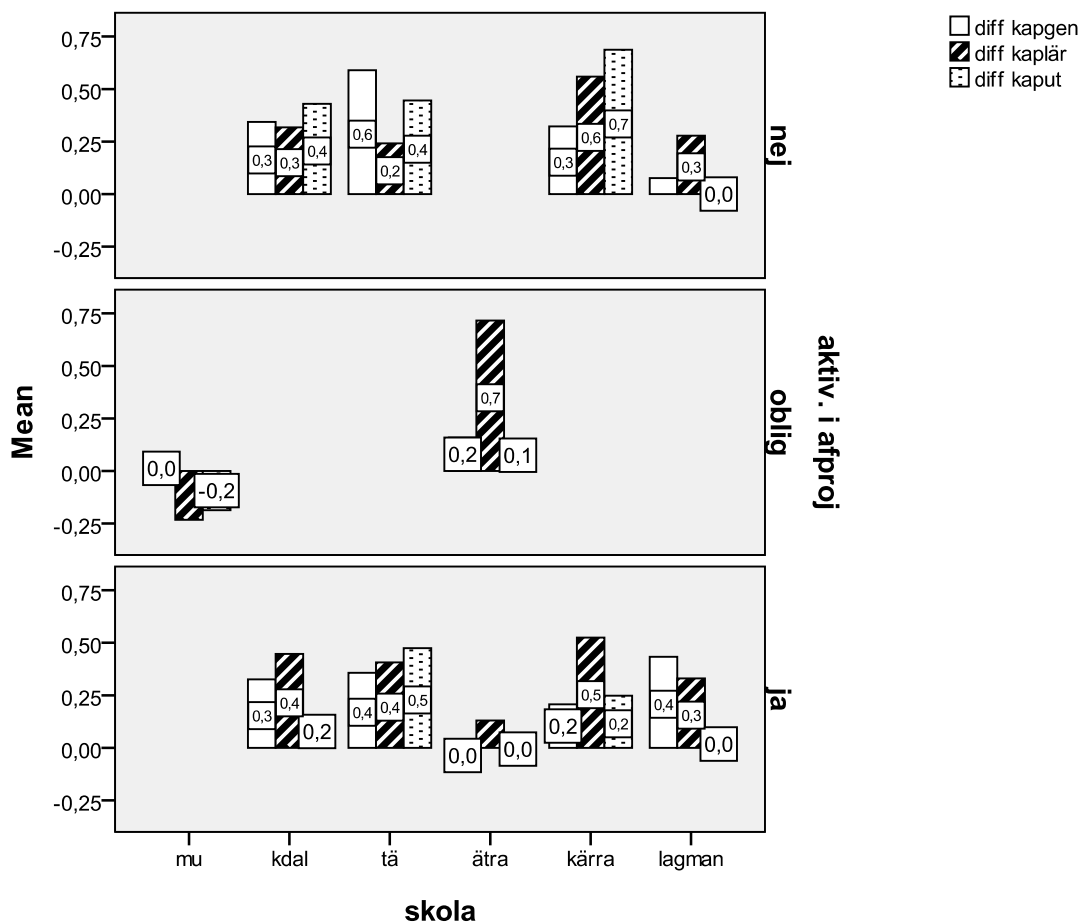
Anpassning 2009: $\chi^2 = 39.77$, $df = 29$, $RMSEA = 0,034$ $CFI = 0,996$

Tabell 1.3. Andel i personalen per skola, som anser att samarbetet har förändrats till det bättre eller sämre. Procent.

% within skola

		skola						Total
		mu	kdal	tä	ätra	kärra	lagman	
bättre	sämre	21%	8%		3%		2%	4%
sam	oförändr	57%	27%	43%	55%	13%	67%	45%
	ngt bättre	14%	49%	21%	27%	17%	29%	30%
	ganska mkt bättre		16%	19%	12%	43%	2%	14%
	mkt bättre	7%		17%	3%	26%		7%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Figur 1.1 Differenser i medelvärden mellan 2007 – 2009 för skolornas värden i generell kapacitetsupplevelse, kapacitetsupplevelse för utveckling och kapacitetsupplevelse för stöd åt elevernas lärande.



Det finns emellertid anledning att inte stanna vid denna analys. Ett skäl är att differensmått har onödigt låg reliabilitet. Även om de enskilda måtten genom faktoranalysen fått god reliabilitet, så läggs deras brister till varandra när man mäter differensen mellan dem. Strukturell ekvationsmodellering är då ett bättre val av metod. Dessutom kan vi med denna införa några kontroller i analysen. En slags kontrollfunktion fylldes av frågor om engagemanget i andra projekt än aktionsprojektet, om tidigare erfarenheter av aktionsforskning¹, om hur ofta man själv tagit initiativ till utvecklingsarbete samt yrkeskategori (lärare eller annan personal), kön och antal år i arbete i skolans värld. De senare två frågorna spelade ingen roll för de samband som studerades medan däremot lärarna var mera optimistiska än annan personal om samarbete, generell kapacitetsupplevelse och kapacitet för utveckling. Utöver yrkeskategori fanns ytterligare två dummy-variabler²: (1) Om man hade engagerat sig i frivilliga aktioner eller ej respektive om man deltagit i för alla obligatoriska sådana försök; (2) Vilken skola man arbetat på. För den första dummin var icke-deltagarna jämförelsegrupp och för den andra Lagmans-

¹ Tabell 2 i rapporten visade att närmare tre fjärdedelar saknade sådan erfarenhet. Skalan kodades om så att egna positiva erfarenheter gav högst poäng, följt av andras positiva erfarenhet man hört talas om över vet ej till vad andra hört som var negativt och egna negativa erfarenheter.

² Dummies är ett sätt att hantera data som inte är kontinuerliga i regressionsanalyser. Varje kategori får ett värde som relateras till jämförelsegruppen.

gymnasiet. Enkäten har analyserats med strukturell ekvationsmodellering (LISREL i förprogrammet Streams, Gustafsson & Stahl, 2005).

Tabell 1.4 visar de totala standardiserade effekterna för två delvis olika modeller. Den tänkta kausala ordningen är att initiativ till utvecklingsarbete samt erfarenhet av aktionsforskning ligger ”först” och påverkar övriga faktorer samtidigt som de får kovariera. Därefter gäller att engagemang i andra projekt ger bättre samverkan, som i sin tur påverkar generell och kritisk samverkan 2009 och genom dem kapacitetsupplevelsen 2009. Dummies om aktivitet och skolor inverkar på alla mått utom den tidiga kapacitetsupplevelsen medan dummyn för yrkeskategori påverkar alla. Kapacitetsupplevelsen 2007 kontrollerar den för 2009.

De olika modellerna beror på att måtten på deltagande är av delvis överlappande slag. Aktivitetsmättet särskiljer deltagare i obligatoriska aktionsprojekt (Munkedal och de på Ätradalen, som enbart var med i den första aktionen) från deltagare i frivilliga och från icke-deltagare, som är jämförelsegrupp i dummyvariabeln. Skolor är också en dummy-variabel. Vi kunde inte kombinera skolor och aktivitet, ty modellen blev instabil på grund av för många parametrar i förhållande till antalet individer.

Tabell 1.4 Strukturell ekvationsmodellering av förändringen i kollektiv kapacitetsupplevelse på de sex skolorna i aktionsprojektet enligt två olika modeller. Kap- resp. sam-måtten är ”nested models”. Endast värden $\geq 0,10$ (amerikansk decimalbeteckning). LISREL 8,7.

	kap1 gen ut	erf ut- lär af init	yrk	yrk	yrk	yrk	yrk	yrk	yrk	aktiv 1 2	aktiv 1 2	skolor 1 2 3 4 5 6	skolor 1 2 3 4 5 6		
kap2gen	.54	.10	.10	.18	.12	.41	-.18	.34	.24				.37	.11	
kap2ut		.20					.26			-.14		-.13	.18	.13	
kap2lär	.11	-.16	.60		.19		.38	-.39		-.11		-.17		-.19	
sam				.22				.13	.43				.30	.14	
krit		-.25	-.17	.21				.32				-.24	-.30	-.31	
bättre sam-	.10	.25						.34		.16		.13	.29	-.25	
andra proj-	.18	.12	.34	.23						.20	.30	.14		.13	
modell	inklusive aktiv, men exklusive skolor									exkl skolor	exklusive aktiv				

Anpassningsmått:	RMSEA	Chi ²	df	CFI
Modell inkl aktiv	0,067	1126	420	0,92
Modell inkl skolor	0,065	1311	488	0,91

Kapgen1 = generell kapacitetsupplevelse 2007, kapgen2 = dito 2009.

Kaput1 = specifik kapacitetsupplevelse för utvecklingsarbete 2007, kaput2 = dito 2009

Kaplär1 = specifik kapacitetsupplevelse för stöd av elevers lärande 2007, kaplär2 = dito 2009

Sam = generellt samarbete (autonomt bestämt) 2009

Krit = specifikt samarbete, kritisk (2009)

Bättre sam = bedömning av hur samarbetet på skolan förbättrats eller försämrats 2007 – 2009

Andra proj = engagemangsgrad i andra projekt än aktionsprojektet perioden 2007 – 2009

daktiv1 = aktiva i obligatoriska aktionsprojekt.

daktiv2 = aktiva i frivilliga aktionsprojekt (dummies, icke-deltagarna som jämförelsegrupp)

Skolor: 1 = Munkedal, 2 = Kristinedal, 3 = Tärnan, 4 = Ätra ja/nej, 5 = Ätra ja/ja, 6 = Kärra.

(dummies, Lagmansgymnasiet är jämförelsegrupp).

Förväntan var att delmått på kapacitetsupplevelse 2009 främst betingas av sina motsvarigheter 2007 och så är det ju med visst undantag för kapacitetsupplevelsen för utvecklingsarbete. Värdet för den senare 2007 har negativ relation till kritiskt samarbete, vilket inte är förväntat. Det senare gäller även den negativa relationen mellan kapacitet för stöd åt lärande. Att generell samarbete skulle ha en god relation till generell kapacitetsupplevelse är förväntat liksom att kritisk samverkan har det med kapacitetsupplevelse för utveckling och stöd åt lärande

En tanke med att mäta kollektiv kapacitetsupplevelse är förstås att skolor kan skilja sig åt i denna aspekt och att personalen på olika skolor då har en någorlunda enig föreställning om hur bra man är som helhet. Åtminstone om man är informerad om kollegornas förehavanden och förmåga. Ur den aspekten skall det inte spela någon roll om man deltagit i vare sig aktionsprojektet, andra projekt eller inte alls. Är man bra på detta, eller i vardagsarbetet, så bör det märkas i bedömningen. Därför är skolorna den viktigaste oberoende variabeln i den ena av två analysmodeller. De s.k. kontrollfrågorna är med för att så att säga ge skolorna lika förutsättningar i utgångsläget. Den funktionen har även kapacitetsupplevelsemåtten år 2007. Genom de senare handlar motsvarande mått för 2009 om förändring. Att Lagmansgymnasiet är jämförelsegrupp är i sig ointressant, det kunde ha varit en annan skola. Svaren från Ätradalskolan delades upp i två grupper, de som enbart varit med om den första aktionen, obligatorisk för alla, och de som varit med om skolans båda aktioner.

Om mätningen hade gällt hur mycket skolorna lärt sig om sig själva som kollektiv, så hade de kunnat rangordnas på ett vis med ledning av den kvalitativa analys vi gjort i rapporten. Men nu gällde mätningen hur bra de faktiskt kände sig och ökningen eller minskningen i denna känsla över tiden. Vi gjorde en hypotetisk rangordning för det utan att ta hänsyn till att kapacitetsupplevelsen mättes i tre dimensioner: Vi trodde att skolorna skulle placera sig så här från mest till minst positiv förändring: Tärnan, Kristinedal, Ätradalen, Kärra, Munkedal och Lagman.¹ Eftersom kollektiv kapacitetsupplevelse, som framgår av resonemanget, är beroende av samarbetets intensitet, så borde denna rangordning hålla ungefär för samarbetsmåttens också. Nu blev det så här:

Den dominerande bilden är att skolorna inte skiljer sig åt i förändrad kapacitetsupplevelse i två tredjedelar av de fall som bildas av tre mått och sju skolgrupper. Men några skillnader sticker ut:

Tärnanskolan har fått en kraftig förbättring i generell kapacitetsupplevelse samtidigt som den, tillsammans med Munkedalsskolan, fått den minsta förändringen i stöd till elevers lärande.

Kristinedalskolan har fått en viss förbättring i kapacitetsupplevelsen för utvecklingsarbete och Kärraskolan har fått svaga förbättringar i både detta mått och det generella måttet. Ätradalskolorns två grupper och Lagmansgymnasiet kan inte alls skiljas åt i kollektiv kapacitetsupplevelse.

Munkedalsskolan fick, förutom det nyss nämnda värdet, även det lägsta värdet för kapacitetsupplevelse för utveckling. Munkedalsskolan har faktiskt fått reala nedgångar i två av de tre måtten på kapacitetsupplevelse mellan 2007 och 2009. I liten skala har detsamma hänt Ätradalskolorns grupp, som deltagit i båda aktionerna, vilket inte syns i figur 1.1, men ligger bak-

¹ Det är framför allt Munkedal som skulle ha kommit högre upp i den förstnämnda hypotetiska rangordningen.

om nollvärdena där. Vi menar att dessa faktiska tillbakagångar är en följd av de manifesta och latent konflikter i personalen som visade sig på skolan och som vi belyst ovan.

Vi har samarbetsmått för 2009 och en fråga om förändring i samarbetet mellan 2007 – 2009.

Tärnanskolan och Kärraskolan har bäst värden i både generellt (dvs ff.a. autonomt) samarbete och i förändring av samarbetet, Ätradalsskolans båda grupper har närmast en svag förbättring i båda måtten. Övriga skolor skiljer sig inte åt i dem.

Men sedan kommer överraskande nog resultatet att alla grundskolor har lägre kritisk samverkan än Lagmansgymnasiet. Det tror vi inte alls beror på aktionsprojektet, utan på att gymnasielärarna i hög grad delat upp sig i mindre grupper efter program och att man där hade ett intensivt samarbete. Skolan har inte bättre autonom samverkan än någon annan, snarare tvärtom, vilket stämmer med vår bild av att de gemensamma strävandena var svaga och fragmentiserade.

Jämfört med vår inledande rangordning så överraskades vi alltså av Ätradalsskolans relativt lägre placering och Kärraskolans relativt högre placering i analysen. För Ätradalsskolan har vi redan anfört en förklaring och för Munkedalsskolan kan vi tillägga en faktor som personalen själv påpekade. Personalminskningen berövade lärare erfarna kollegor de samarbetat med och som tillfört mycket till skolans samlade kompetens.

För Kärra har vi en annan ad hoc-förklaring. Vi visade i tabell 1 i rapporten betygsdata från grundskolorna. Om man följer dessa in i Skolverkets SALSA-statistik, så ser man att Kärraskolan faktiskt sedan en tid har förbättrat elevernas resultat när hänsyn tas till social bakgrund, invandrarbakgrund och kön. Kontrollen i SALSA är långt ifrån perfekt (Hansen & Lander, 2009), men innebär ändå att skolans lärare kan känna sig nöjda, vilket bör påverka kapacitetsupplevelsen.

Modellen utan skolor, men med dummies för aktivitet i aktionsprojektet, visar negativa resultat för deltagande i de obligatoriska aktionerna på två av tre mått för kapacitetsupplevelse. Rimligen är det Munkedalsskolans resultat som slår igenom. Båda typerna av aktionsdeltagande har gett negativa värden för kritisk samverkan jämfört med icke-deltagarna, vilket har sin förklaring i att denna grupp både absolut och relativt dominerades av Lagmansgymnasiet. Det frivilliga aktionsdeltagandet har den bästa effekten för förändrat samarbete. Här finns också den intressanta upplysningen att båda typerna av aktionsdeltagande, och särskilt det frivilliga, har större engagemang i andra försök än icke-deltagarna. Det är alltså troligt att vi bör tillskriva de skoleffekter vi sett en kombination av aktionerna och andra försök.

Bilaga 2. Coachning, betyg och elevernas förhållningssätt till studier

Syfte och design

Detta är en longitudinell studie, som söker effekter av coachningen på elevernas förhållningssätt och betyg. Elevernas enkätsvar i september 2008 och april 2009 kan kopplas samman med varandra och även med deras betyg på våren i årskurs 8 resp. höstterminen i årskurs 9. Det har skett utan att eleverna satt sina namn på enkäterna och därmed behövde inte heller föräldrarnas formella medgivande inhämtas (det sänker erfarenhetsmässigt svarsfrekvensen). Ändå har föräldrarna informerats och kunnat säga till om de inte ville att deras barn skulle delta. Det gjorde föräldrarna till två elever, som alltså inte omfattas av studien. En nackdel med detta förfarande är dock att vi inte kunde få med betygen på våren i årskurs 9. Dessa delas ju ut på sista skoldagen och då kunde vi inte genomföra den procedur vi valde. Denna gick till så att eleverna på hösten lade sina enkätsvar i ett kuvert, som de förseglade och skrev sitt namn på utsidan. När de svarade på den andra enkäten fick de tillbaka sitt gamla kuvert, öppnade det och lade båda sina enkätsvar, utan namn, i ett nytt kuvert. Inuti detta låg redan en lapp med deras betygsdata på, utan namn. Det nya kuvertet lämnades fram ihopsatt med det gamla, på så vis kunde vi få rätt betyg till rätt elev.

Hösten 2008 fick 101 elever betyg och 96 svarade på enkäten, våren 2009 svarade 94 på enkäten, tre avstod (utöver de två som inte fick vara med för föräldrarna). Svarsfrekvensen är alltså 95 resp. 97 procent. Eftersom bortfallet är lågt har saknade data kunnat ersättas genom imputering, vilket ger en analysgrupp på 103 elever.

Deltagandet i coachningen

Eleverna kunde ange om de inte alls haft någon coach eller om de haft det våren 2008, hösten 2008 eller våren 2009. Angivandet av en termin betyder inte att coachningen varade hela terminen, även om det var vanligt, utan att den ägde rum under en viss termin. 33 st elever har haft coachning, dvs 31 procent av de svarande eleverna. 19 st hade det under en termin, 9 st under två och 4 st under tre terminer. 71 elever hade ingen coachning.

De som haft coaching tillfrågades: ”Hur har det fungerat med coachningen?” 72 procent är ganska eller mycket nöjda. 12 procent svarar så där och 16 procent att de inte är nöjda (tabell 2.1). I samma tabell ses de tio som angivit motiv för att de inte var nöjda, de fördelar sig ungefär lika många på alternativet att coachen inte förstod dem eller att man inte vet.

Förhållningssätt till studierna och betyg

Två grupper av frågor handlar om ”strul” och kapacitetsupplevelse inför självreglering i studierna. Frågorna upprepades med enbart små skillnader i ordalydelsen båda terminerna. De är i sin helhet tagna från en undersökning om det s.k. timplaneförsöket på elva högstadier för ett par år sedan (Hansen & Lander, 2005). Med kapacitetsupplevelse avses en självkänsla inför

Tabell 2.1. Elevers syn på coachningen våren 2009. Procent.

Hur har det fungerat?		Om det inte fungerade... varför blev det så, tror du?	
mycket bra	28	det vi kom överens om fungerade inte	-
ganska bra	44	coachen förstod mig inte	40
sådär	12	jag orkade inte	10
inte särskilt bra	10	jag vet inte	50
inte alls bra	6		
S:a	100		100
N	32		10

förmågan på specifika områden, som här i skolarbetet. Från början hade vi med frågor även om studiemotivation, men det uppstod ett behov av att skära ned antalet frågor i analysen (se nedan) och det innebar ingen stor skillnad att göra sig av med studiemotivationen, eftersom innebörden ligger nära såväl strul som kapacitetsupplevelse.

Vi har mått på hemmens stöd i skolarbetet och överföring av kulturellt kapital (mättet används och diskuteras i Hansen & Lander, 2009). Det senare har visat sig betydelsefullt för vad elever förmår prestera i skolan genom att förståelsen för samhällsliga frågor förmedlade av föräldrarna ökar deras relevansupplevelse av skolan.

Frågorna om strul handlade hösten 2008 uttryckligen om hur det varit föregående läsår medan kapacitetsupplevelsen gällde läget ”nu”. Fråga 1 för våren 2009 hade formuleringen: ”Hur har läsåret varit för dig om du tänker i stort.” Delfrågorna ändrade då ordalydelse till ”jag har ofta skolkat..” etc. Svartalternativen är fem: Det stämmer: inte alls, inte särskilt bra, sådär, ganska bra, mycket bra.

Den eftersträlvade analysen är strukturell ekvationsmodellering, som genomförs i LISREL 8,7 (Streams som förprocessor, Gustafsson & Stahl, a.a.). Emellertid får man problem om antalet parametrar i modellen¹ blir fler än antalet individer i undersökningen. På grund av detta har vi fått magra ner innehållet i den statistiska modellen. Som nämnts tog vi bort faktorn skolmotivation, men även övriga faktorer har färre frågor än enkäten i sig skulle medge. Tabell 2.2 bygger på den magrare versionen. Där visas den positiva opinionen vid de två mättillfällena uppdelade på elever som coachats och som inte har varit med om det. Som synes har de coachade ett sämre utgångsläge, utom i hemmens stöd och i den kommunikativa aspekten av kapacitetsupplevelse. Formuleringen av frågorna ses i tabell 2.3.

Tabell 2.2. Positiv opinion i procent om strul och kapacitetsupplevelse i studierna resp. medelvärde för meritbetygen bland de elever som coachats eller inte i årskurs 8 resp. årskurs 9.

Procent pos (>3,32)	Strul i studierna		Kapacitetsupplevelse				M i meritpoäng		
	åk 8	åk9	allmänt	kommunikation	Hemmets stöd	åk 8			
ej coachning	83	87	73	60	52	48	56	162	165
coachning	69	72	53	44	47	50	56	129	134
diff	+14	+15	+20	+16	+5	-2	±0	-33	-31

¹ Det är inte bara antalet variabler som bildar faktorer och relationerna mellan faktorerna som räknas. Det krävs också en del operationer för att undvika s.k. autokorrelation mellan mått som upprepas.

Tabell 2.3. Enkätfrågor som bildar faktorer i analysmodellen.

Strul

- a. jag skolkade ofta från lektionerna
- b. jag kom ofta för sent till lektionerna
- c. jag glömde ofta det jag skulle ha med till arbetet på lektionerna
- d. jag var dålig på att lägga upp mitt hemarbete, det blev för lite gjort
- f. jag hade svårt att sitta still och jobba på lektionerna

Kapacitetsupplevelse för självreglering - allmänt

- a. jag är bra på att lägga upp skolarbetet så att jag hinner med det
- b. jag klarar av att planera veckans arbete så att jag vet vad jag skall göra
- f. jag lyckas planera tiden för mitt skolarbete på ett bra sätt

Kapacitetsupplevelse för självreglering - kommunikation

- e. jag är bra på att visa en skolkamrat hur hans/hennes arbete kan bli bättre
- g. jag är bra på att diskutera med lärare om arbetsuppgifter jag gjort färdiga
- h. jag är bra på att förklara för mina föräldrar vad jag arbetar med i skolan

Hemmets stöd

3. Pratar du och dina föräldrar om detta? Mina föräldrar, eller en av dem:

- a. diskuterar samhälls- eller miljöfrågor med mig
 - b. diskuterar politik med mig
 - c. diskuterar böcker, filmer eller tv-program med mig
 - d. pratar med dig om vad du skall göra i framtiden
 - e. hjälper mig att hinna med läxor eller annat skolarbete
-

Tabell 2.2 visar att de coachade bara i blygsam mån hämtar hem det attitydmässiga försprång som eleverna utan coaching hade i årskurs 8. När det gäller strulet sker det inte alls, för den allmänna kapacitetsupplevelsen minskar differensen med 4 procent och för den specifika om kommunikation med 7 procent och för meritbetygen med två medelvärdesenheter. Vi skall nu undersöka dessa förändringar närmare med hjälp av den strukturella ekvationsmodelleringen.

Förändringar i betyg och förhållningssätt

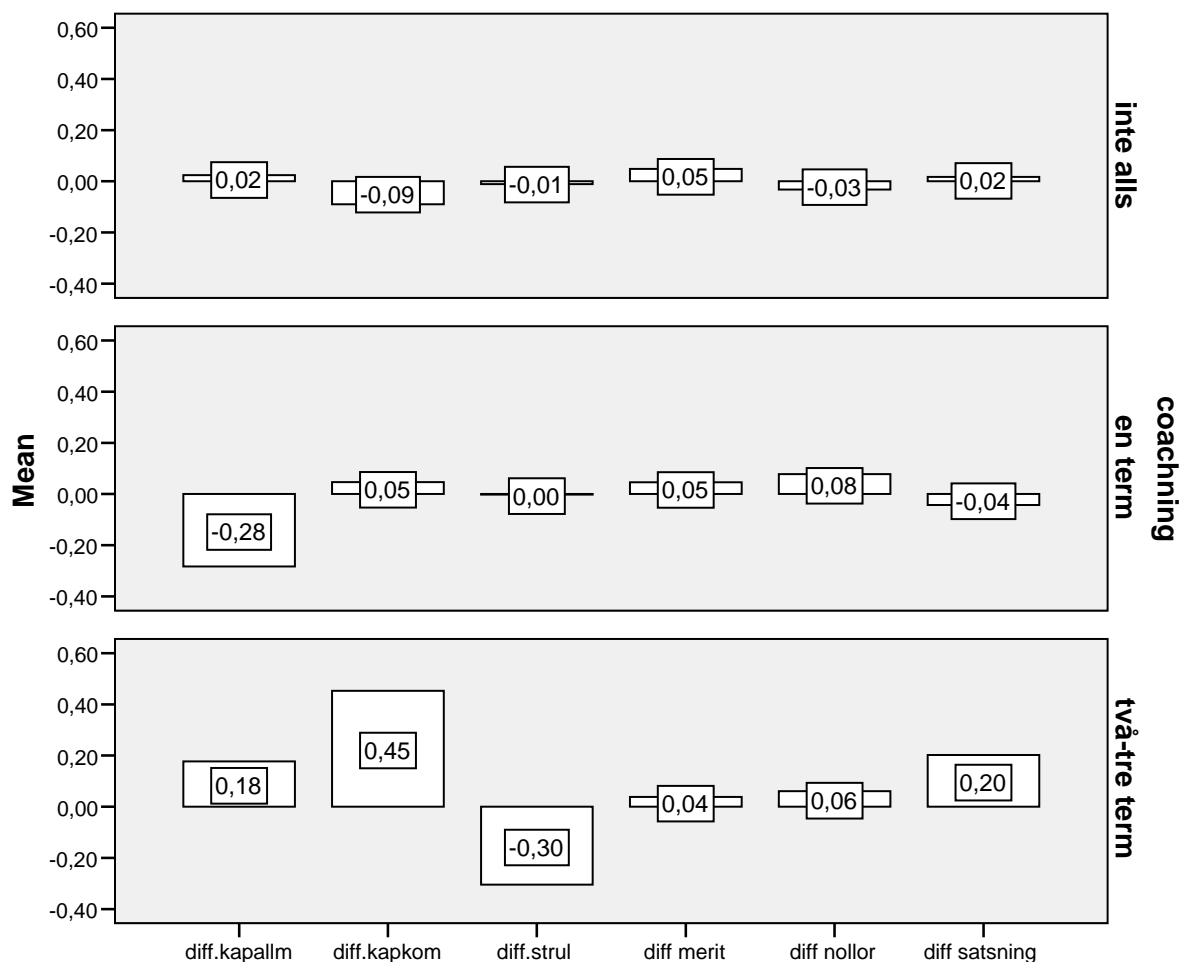
Här har vi använt oss av ytterligare två betygsått. I enkäten på våren 2009 har eleverna fått ange om de satsat särskilt mycket i några ämnen. Antalet angivna ämnen varierar mellan 0 och 6. För varje elev har vi räknat ut meritvärdet i just de ämnen man angivit. Vi har också räknat antalet ettor i betygs katalogerna, dvs antalet ämnen som man ”ännu inte fått betyg i” eller inte är godkända i och alltså snarare borde kallas nollor än ettor, vilket vi gjort i denna analys. Antalet nollor ger ju högre värden för dem som det går sämre för, vilket gör våra resultat svårjämförbara. Därför har vi kastat om denna skala, så att noll antal nollor ger ett högre värde och flera nollor ett lägre.¹ Eftersom skolan tillämpar blockbetyg i åttan och ämnesbetyg i nian för de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ämnena, så har jämförelsen för nollorna gjorts i standardiserade värden och för att göra alla betygsått jämförbara, så gäller det även meritvärdet och meritvärdet i ämnen man satsat på.

¹ Det fanns max 13 nollor i åk 8 och 15 i åk 9. Alltså blev måttet för åk 8 13 – aktuellt antal nollor för individen och motsvarande för åk 9.

Differenserna mellan årskurserna visas i figur 2.1 när vi också delat upp de coachade på dem som medverkat en termin och dem som medverkat två eller tre terminer. Differensen är räknad så att åttans värde dras från nians. Positiva differenser betyder alltså en positiv förändring. Räknat på detta sätt är förändringarna för de icke-coachade eleverna små. Detsamma gäller de coachade under en termin, utom för den allmänna kapacitetsupplevelsen som gått bakåt. Istället har de coachade 2 – 3 terminer positiva värden för båda kapacitetsmåten och betygen man särskilt satsat på, men negativa för strul.

Denna analys kan vi dock inte nöja oss med av flera skäl. Ett är att differensmått inte har så hög säkerhet. Ofrånkomliga mätfel finns i båda måtten och läggs till varandra i jämförelsen. Dessutom jämförs inte grupperna på rättvisa villkor. Frågan är om vi kan göra jämförelsen rättvisare. Därmed för vi in en s.k. kvasi-experimentell design. Till skillnad från experiment, där man kan fördela individerna slumpvist på coaching eller inte, så får man i kvasi-experiment försöka göra jämförelsen rättvisande genom att ta hänsyn till vad man tror eller vet är initiala skillnader på så sätt att man jämför elevgrupper med liknande förutsättningar (Mohr, 1995). Vi skall göra ett försök, men vill genast säga att en kvasi-experiment inte är någon självklar lösning.

Figur 2.1. Differens mellan våren i åk 9 och läget under åk 8. Differensmått i betyg och enkätmått mellan z-värden.



Till variabler vi vill hålla under kontroll hör den redan nämnda hemmets stöd. Vi vet vilket kön eleverna har. Skolan har pojköverskott i denna elevkull (62%), men bland elever som sökt sig till coachning är flickorna något fler (44 mot 39%). Vidare har vi frågat hur angelägna eleverna kände sig inför coachning tidigt på hösten 2008. 37 procent tyckte då att det kunde vara ganska eller mycket bra ”för mig”, men lika många visste inte om det skulle bli bra eller dåligt och resten tyckte att det inte verkade så bra eller onödigt (25%). Till sist frågade vi om man under läsåret i nian ansträngt sig mycket för att få upp betygen. 71 procent säger att de verkligen försökt, ytterligare 17 procent säger ”sådär”. Det betyder att den stora majoriteten ansträngt sig för att få upp betygen.

Modelleringen tillåter oss att göra en s.k. nested model av kapacitetsupplevelsen och strul. Det innebär att alla delfrågor får lämna variation till en generell faktor kallad strul medan enbart frågorna om kapacitetsupplevelse används för den specifika faktorn.

Till sist har vi frågan hur deltagandet skall mätas. Måtten i figur 2.1 har gjorts till en dummy. I en sådan utses vissa till jämförelsegrupp – här de icke-coachade – och övrigas värden uttrycks i relation till denna, den sägs ha värdet noll. Dummies har den egenheten att deras värden inte är jämförbara med de andra måttens värden, utan bara med varandra.

Analysresultat

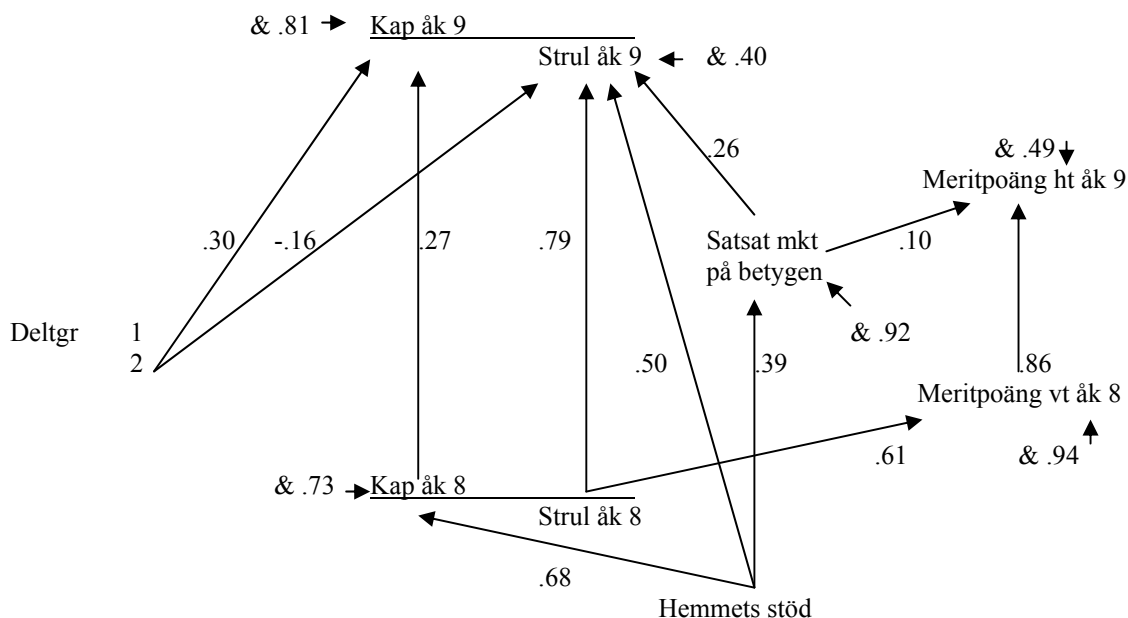
Betydelsen av deltagandet i coachningen visar sig bero på vilket mått på kapacitetsupplevelse man använder i analysen. Det går inte att hitta någon signifikant effekt på det allmänna måttet på kapacitetsupplevelse, utan enbart när en särskild kommunikativ aspekt av denna används som specifik faktor tillsammans med strul.

Den kommunikativa aspekten får störst betydelse om den enbart består av de två frågorna om att hjälpa skolkamrater att bli bättre samt att tala med lärare om färdiga arbetsuppgifter, dvs att ge och ta emot återkoppling i skolans studiesituationer. Det fungerar med alla tre, men resultatet blir 1,5 gånger högre om föräldrafrågan inte tas med. Detta gäller för alla framställda deltagarmått kombinerat med alla mått på betyg i modellerna.

I figur 2.2 ses en av de framställda strukturella ekvationsmodellerna. Kapacitetsupplevelsen är alltså den nyss nämnda om kommunikation.

Innan vi kommer till huvudresultatet (betydelsen av deltagandet) kan vi notera att det man var i åttan tenderar man att vara i nian, starkast för strul och betyg, svagast för kapacitetsupplevelse. Vi kan se att hemmets stöd är viktigt för strul i nian både direkt och indirekt (via kap i åk 8 och satsningen på betygen), men för kapacitetsupplevelsen är relationen bara indirekt. Strul kan hemmen påverka direkt, men inte återkopplingen mellan barnen och lärare och kamrater om inte det haft inflytande på denna relation redan i åttan. Hemmets stöd påverkar inte betygen i åttan, men via viljan att satsa på betygen i sista årskursen.

Figur 2.2. Betydelsen av antalet terminer i deltagandet i coaching för självreglering i studier (kap.upplev i kommunikation om skolarbete) och meritpoäng. Standardiserad strukturell ekvationsmodellering enligt Streams 3,0 i LISREL 8,7. N = 99. Anpassningsmått: $\chi^2 = 278$, $df = 185$; RMSEA = 0,060; CFI = 0,96. Siffror vid fet liten pil = residualen. Linje mellan mått anger att de hör samman i nested models. Deltgr 1 – 2 avser dummyvariabler för antalet terminer, en (1) eller två – tre (2). Referensgrupp är ickedeltagare.



Så till deltagandet i coachningen. Notera först att deltagandet saknar relationer till betygen på hösten i årskurs 9. Det betyder alltså att när deltagare och icke-deltagare jämförs på lika villkor (enligt modellens definition), så har de inte olika meritpoäng i nian, och inte heller olika nollbetyg eller betyg i ämnen man satsat på, än gruppen icke-deltagare. I villkoren ingår då inte bara betygen i åttan, utan hur mycket man satsat på betygen, hemmets stöd samt tidigare strul och kapacitetsupplevelse. Tidigare har kön testats utan att ha betydelse för resultatet.

Med på samma sätt formulerade villkor har däremot deltagandet haft betydelse för kapacitetsupplevelsen i en kommunikativ aspekt samt strulet i nian. Det är bara dummygrupp 2 som har signifikanta relationer. För dem med endast en termins deltagande så är kapacitetsupplevelsen och strulet inte skiljt från icke-deltagarnas (givet deras läge i åttan). Deltagarna över 2 – 3 terminer kämpar fortfarande med sitt strul och lyckas sämre med det än de andra, men de har vunnit i kommunikativ förmåga kring sina resultat.

Varianter av deltagande

Deltagandet i figur 2.2 särskiljs bara efter hur lång tid man medverkat eller om man alls medverkat. Vi kan också bygga in intresset från början i dummyn för tid man deltagit. Det visade sig att bland dem, som inte fick någon coaching, hade elva st (36%) ändå uttryckt intresse i enkäten sju månader tidigare. Det är intressant för vår jämförelse, eftersom de på samma sätt som de coachade kanske ”var mogna”, fast det sedan av olika anledningar inte blev av. Vi kan också ta hänsyn till hur nöjda de coachade var med sina erfarenheter. Detta ger modellen som

i utdrag visas i tabell 2.4. Vi har alltså här rensat i jämförelsegruppen. Nu består den inte enbart av icke-deltagare, utan sådana icke-deltagare, som tidigare på hösten inte tyckte att de borde delta. Tabellens modell är i övrigt mycket lik den i figur 2.3. Anpassningsmåten är något bättre och som betygsresultat har valts de ämnesbetyg man satsat på istället för hela meritbetyget.

Resultatet är likt det i figur 2.2 på så vis att de med längst deltagande har förändrats mera till det sämre i upplevt strulbeteende än jämförelsegruppen och därmed även de andra grupperna, som inte skiljer sig från den senare. Men här finner vi att båda de nöjda deltagargrupperna har förändrats mera positivt i kommunikativ kapacitetsupplevelse jämfört med alla andra grupper. Den effekten syntes inte i figur 2.2, därför att faktorn nöjdhet i togs med i analysen. Resultatet på betygssidan är likadant som i figuren trots att betygsmåttet är delvis annorlunda. Det spelar ingen roll vilket betygsmått vi använder, inga signifikanta resultat uppnås, dvs de grupper vi jämför förändras ungefär lika i betyghänseende mellan våren i åttan och hösten i nian. De har också ”jobbat” ungefär lika mycket med att förbättra sina betyg.

Inte heller i den här analysen finns det signifikanta skillnader i allmän kapacitetsupplevelse mellan grupperna, men grupp 4 ligger nära ett sådant positivt resultat (0,29; $t = 1,82$).

Det finns i sådana här analyser alltid risken för vad man kan kalla för regressionsartefakten. Det innebär att om man jämför grupper som från början är klart olika, så kommer reliabilitetsbrister, som alltid finns i högre eller lägre grad att förskjuta de sämre gruppernas resultat i positiv riktning och de bättre gruppernas i negativ riktning vid en andra mätning. Grupp 4 i tabell 2.4 har klart sämre utgångsläge än övriga när det gäller kommunikativ självkänsla, men det har inte grupp 3. En del av resultatet för grupp 4, men alltså inte för grupp 3, skulle kunna vara resultatet av en sådan artefakt. Inledningsvis skiljer sig grupperna föga åt i strulbeteende. Alla grupper i tabellen skiljer sig negativt från jämförelsegruppen i allmän kapacitetsupplevelse. När det gäller betygen, så är grupp 3 och 4 i klart underläge från början i betygen man särskilt satsat på och i meritvärdena medan detsamma gäller för grupp 2 och 4 i nollbetygen. De likheter i betygsförändring som tabell 2.4 (och motsvarande för merit- och nollbetygen betygen) pekar på kan alltså vara något överskattade för deltagargrupperna.

Hur stora är effekterna? Jämfört med ”effect size”-kriteriet är vissa inte alls betydelslösa. ”Effect size”-kriterierna är en konvention, som vilar på rapporterade resultat från välgjorda experimentella eller kvasiexperimentella samhällsvetenskapliga regressionsanalyser, och innebär att 0,10 är en liten, men synlig effekt, 0,30 är en medelstor effekt och 0,50 en stor effekt (Cohen, 1992). Kriterierna har kritiserats för att man i studierna jämfört alldeles för olika typer av studier, vilket kan vara en rimlig invändning, men de håller i alla fast tanken vid något annars lätt undflyende.

Tabell 2.4. Utdrag ur modell med variant av deltagande-dummies. Totala standardiserade effekter. Modellen i övrigt som i figur 2.3. Anpassningsmått: $\text{Chi}^2 = 208$, $\text{df} = 169$; $\text{RMSEA} = 0,048$; $\text{CFI} = 0,94$.

	enbart signifikanta koeff.		ej signif koeff.		
	jobbat*	strul9	kap9	satsning9	jämförelsegrupp
dmixa 1, ville/kanske, deltog ej				.02	deltog ej, ville ej
dmixa 2, deltog, ej nöjd				-.04	
dmixa 3, deltog 1 t, nöjd			.27	.01	
dmixa 4, deltog 2-3 t, nöjd		-.20	.33	.02	

* = satsat mycket på betygen i skolarbetet

Man kan ändå säga att den här analysen inte invaliderar den raka jämförelsen med betygsmedelvärden i figur 2.1. De kontroller vi infört visar – med viss reservation för regressionsartefakter – att andra grupper än de coachade presterat lika bra i förändringen av betygen från årskurs 8 till hösten i årskurs 9. Det säger inte att de coachade, och då framför allt de som coachats 2-3 terminer, skulle ha lyckats lika bra som de andra om de *inte* hade fått coaching. Man måste acceptera att bättre betygsresultat kan åstadkommas på flera vägar och vår statistiska modell har bara kunnat fånga upp vissa av dem. Dessutom står det klart att de coachade elever som är nöjda med sina erfarenheter har förändrats klart bättre i sin kapacitetsupplevelse för kommunikation kring skolprestationer, dvs uttryckt med de använda frågorna att de känner sig ha blivit mera starka när det gäller att prata med skolkamrater och lärare om hur skolresultaten kan bli bättre och om sina egna arbeten.

Projektrapport

Aktioner för hälsa och skolutveckling

Projektet **“Aktioner för hälsa och skolutveckling”** är genomfört av Rolf Lander, professor vid institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet och Lena Nilsson, lektor i pedagogik vid institutionen för omvårdnad, hälsa och kultur vid Högskolan Väst, på uppdrag av Folkhälsokommittén, Västra Götalandsregionen.

Elektronisk kopia finns på:

www.vgregion.se/folkhalsa

Fler exemplar av denna rapport kan beställas av eva.mattsson-elfson@vgregion.se