

# Utveckling av skolmiljöer

– aktiviteter och mening i småskaligt arbete

Alan Schürer

## AKADEMISK AVHANDLING

För avläggande av ekonomie doktorexamen i företagsekonomi som med tillstånd av Handelshögskolans fakultetsnämnd vid Göteborgs universitet framlägges för offentlig granskning fredagen den 17 oktober 2006, kl. 13.15 i Volvosalen Handelshögskolan, Vasagatan 1, Göteborg.

# ABSTRACT

Göteborg University  
School of Business, Economics, and Law  
Department of Business Administration  
P.O. Box 610  
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Author: Alan Schürer  
Language: Swedish, with summary in English  
ISBN: 91-7246-239-6  
376 pages  
Doctoral Thesis, 2006

## *Improving school environment*

*– activities and meaning in small scale work*

Almost every day, Swedish media bring up issues from the school environment. Public and academic research identifies problems in these environments.

Knowledge about the school environment is mainly about the conditions in schools. Less is known about how schools could work with changing their environment. This study develops knowledge about how schools could improve their environments in a broad sense – buildings, the physical, socio-psychological, pedagogic and organisational aspects of the environment.

A project has been followed, analysed and reported. It was a co-operation between a council's school property management unit and three schools. The project has generated 67 different sites, which have worked in different ways.

Understanding has been developed through these experiences. Three projects have been described extensively, but the conclusions are based on the whole project. This work has a strong empirical base. The material has also been analysed, compared and reflected in different ways. Conclusions have been related to different areas of research.

The practical conclusions are about the work process, different participants and the thoughts behind school environment development. The importance of time, feedback, information and economy has also been emphasised. The study shows that the development of the environment should be broad, connected to the schools core activity, and that it is important that teachers and students participate. The school should also co-operate with external participants, such as the public schoolhouse maintenance organisation. It is a difficult and complicated process, and the work should be adapted to the unique conditions and circumstances in each school.

The theoretical conclusions develop our understanding of such work at close quarters. The conclusions show that this work consists of two different dimensions; one is about the factual matter and developing the school environment, the other dimension is about participation in this process. The first is called the activity dimension, the second the meaning dimension. A successful process should integrate those two dimensions, so that they amplify each other and work as a reciprocal carrier wave. The study also shows that a great challenge in developing a school environment is to work on a small scale and to integrate both dimensions of the process to make the activities meaningful to the individuals who participate.

Key words: School environment, environment in a broad sense, improvement, change, work process, buildings, property management, maintenance, co-operation, empirical base, participation, learning, time, feedback, information, economy, activity, meaning and small scale.

Printed in Sweden  
Livréna AB, Kungälv, 2006  
© Alan Schürer & BAS Publisher, 2006

## Utveckling av skolmiljöer



# Utveckling av skolmiljöer

– aktiviteter och mening i småskaligt arbete –

Alan Schürer

Handelshögskolan vid Göteborgs universitet  
Företagsekonomiska Institutionen

ISBN: 91-7246-239-6

©: Alan Schürer och

Bokförlaget BAS, Handelshögskolan,

Box 610

405 30 Göteborg

Tel: 031 773 5416

Fax: 031 773 2616

e-mail: [BAS@handels.gu.se](mailto:BAS@handels.gu.se)

Eftertryck medges om källan anges.

Layout: Lennart Brimstedt, Norrköping

Tryck: Livréna AB, Kungälv, 2006

## Abstract

Almost every day, Swedish media bring up issues from the school environment. Public and academic research identifies problems in these environments.

Knowledge about the school environment is mainly about the *conditions* in schools. Less is known about how schools could *work with changing* their environment. This study develops knowledge about how schools could improve their environments in a broad sense – buildings, the physical, socio-psychological, pedagogic and organisational aspects of the environment.

A project has been followed, analysed and reported. It was a co-operation between a council's school property management unit and three schools. The project has generated 67 different sites, which have worked in different ways.

Understanding has been developed through these experiences. Three projects have been described extensively, but the conclusions are based on the whole project. This work has a strong empirical base. The material has also been analysed, compared and reflected in different ways. Conclusions have been related to different areas of research.

The practical conclusions are about the work process, different participants and the thoughts behind school environment development. The importance of time, feedback, information and economy has also been emphasised. The study shows that the development of the environment should be broad, connected to the schools core activity, and that it is important that teachers and students participate. The school should also co-operate with external participants, such as the public schoolhouse maintenance organisation. It is a difficult and complicated process, and the work should be adapted to the unique conditions and circumstances in each school.

The theoretical conclusions develop our understanding of such work at close quarters. The conclusions show that this work consists of two different dimensions; one is about the factual matter and developing the school environment, the other dimension is about participation in this process. The first is called *the activity dimension*, the second *the meaning dimension*. A successful process should integrate those two dimensions, so that they amplify each other and work as a reciprocal carrier wave. The study also shows that a great challenge in developing a school environment is to work on a *small scale* and to integrate both dimensions of the process to make the activities meaningful to the individuals who participate.

## Abstract

Nästan dagligen står det i vår tidningarna om skolmiljöer. Även i forskning och utredningar lyfts olika bekymmer med dessa miljöer fram.

Forskningen om skolmiljöer beskriver och analyserar främst *hur det är* på skolor. Lite handlar om hur skolor *skulle kunna arbeta med att utveckla* sina miljöer. Denna studie försöker därför utveckla kunskap kring hur skolor kan arbeta med att utveckla sina miljöer. Skolmiljöer tolkas här *brett*, och inkluderar skolbyggnader, fysiska, psykosociala, pedagogiska och organisatoriska aspekter av miljön. Frågeställningen i studien berör arbetsprocessen, aktörerna och tankarna bakom ett sådant arbete.

Under fyra års tid har projektet ”En skola att tycka om” följts. Projektet är ett samarbete mellan en kommunal fastighetsorganisation (Göteborgs Stads Lokalförvaltningsförvaltning) och tre skolor; Internationella skolan, Gamlestadsskolan och Hallonskolan. Projektet har genererat 67 delprojekt, som arbetat på olika sätt och med olika områden.

Kunskap utvecklas genom att erfarenheter rapporteras, analyseras och jämförs. Tre delprojekt beskrivs, men slutsatserna bygger på erfarenheter ifrån hela projektet. Studien har en stark *empirisk förankring*, men bygger även på en *bearbetning* av det empiriska materialet – genom att iakttagelserna analyseras, jämförs, bearbetas utifrån en frågeställning och reflektioner. Slutsatserna relateras även till annan forskning.

De praktiska slutsatserna i avhandlingen handlar om att utveckla en arbetsprocess, säga något om olika aktörer och tankar som är viktiga i ett sådant arbete. Tidens, återkopplingens, informations och ekonomins betydelse lyfts särskilt fram. Studien visar även att det är viktigt att arbetet är brett och knutet till skolans kärnverksamhet, samt att lärare och elever är med. För att arbetet skall vara brett, är det viktigt att skolan samarbetar med externa aktörer. Utvecklingsarbetet är komplicerat och behöver anpassas till skolors specifika situation.

De teoretiska slutsatserna avser att utveckla förståelse kring miljöutvecklingsarbete, och visa att arbetet vid närmare reflektion har två dimensioner; en som handlar om att arbeta med sakfrågan och förändra skolmiljöer (aktivitetsdimensionen), och en som går ut på att skapa förståelse och delaktighet (meningsdimensionen). För att en skola skall lyckas med sitt miljöutvecklingsarbete, är det viktigt att den arbetar med båda dimensioner, och att de integreras så att de kan förstärka varandra. För att skolor skall kunna arbeta med båda dimensioner, integrera dem, samt arbetet och besluten skall förbli lokala, behöver arbetet vara småskaligt.



## Förord

Härligt, nu är det över. Jag har kommit till slutet av en lång resa.

Alltför ofta färgas doktoranders tankar och känslor i slutet av tungt arbete. Vi får dock aldrig glömma att det är *fantastiskt* att disciplinerat få fördjupa sig. Är vi riktigt lyckligt lottade, får vi möjligheter att göra erfarenheter, uppleva, fundera och lära oss något nytt. Vi kan därför inte tillåta att arbetet skuggar denna glädje. Det finns få genvägar – ett sådant arbete måste innebära möda.

Det har varit spännande – framför allt att resa tillsammans med många människor. Under resans gång har jag lärt mig om skolmiljöer, fastigheter, utveckling, organisationer, skolor och elever. Särskilt har jag lärt mig om hur vi tillsammans kan utveckla skolmiljöer. Jag hoppas med denna studie kunna förmedla dessa erfarenheter och reflektioner, samt också väcka intresse och tankar.

Det är svårt att uttrycka *betydelsen* vissa människor haft för tillkomsten av denna avhandling, och det är svårt att få med *alla*. Nedan skall jag ändå försöka och därför tacka följande:

*Thomas Polesie*. I många år har Du varit min handledare. Inte bara min handledare, utan mycket mer än så. Denna samvaro har alltid varit givande. Även om jag inte alltid förstått vad Du menat, har dina tankar med tiden blivit begripliga, meningsfulla och tänkvärda. Dina kunskaper, insikter och funderingar är stora och oförutsägbara. Jag skulle även vilja tacka Dig för att Du stöttat mig och trott på mig när jag behövt det – något som varit det viktigaste då.

*Stig Blomkvist.* Även vi har arbetat tillsammans i några år. Du började som min uppdragsgivare och kommit att bli mycket mer än så; vän, bollplank, rådgivare, och mentor. Många gånger har vi samtalat och lärt oss tillsammans. Jag skulle vilja tacka Dig för att Du lärt mig så oerhört mycket. Inte bara när det gäller fastigheter, utan även ledarskap, planering och strategiskt tänkande. Du har dessutom givit mig möjligheter forska, genom att jag fått ställa oändligt med frågor, reflektera högt och lågt, samt verkligen kunnat ifrågasätta. Jag har känt att Din nyfikenhet många gånger varit större än min.

*Sven Wahlqvist.* Jag vill även tacka Dig Sven, tidigare direktör för Lokalförsörjningsförvaltningen, för att Du gjort det möjligt för projektet att experimentera, samt också gjort det möjligt för mig att forska kring projektet. Det var Du som initierade LFF:s samarbete med Handelshögskolan och skolorna/förskolorna. I dessa samarbeten har din nyfikenhet, kärlek till böcker, kvalitetsfrågor, fokus på barnen, invandrare och viljan till något bättre förvaltats vidare.

*Operativa gruppen.* Tage Gumaelius, Jan Mellgren, Eva Cas- sel, Siw Andersson och Ann-Christine Rothstein. Ni har gjort ett fantastiskt arbete. Projektet hade inte utvecklats om inte Ni funnits och vi inte utbytt idéer tillsammans – även om detta ibland också gått hett till. Men utan denna ”hetta” hade vi inte heller haft någon glöd som eldat oss framåt och svetsat oss samman.

*Alla i projektet.* Jag skulle vilja tacka alla elever och vuxna i skolan, förskolan och LFF som ingått och varit en del av projektet. Tyvärr kan jag inte nämna Er alla vid namn, men tillsammans har vi svettats, skrattat, varit förundrade och

frustrerade. Särskilt vill jag tacka Dig Javad Tayefi för ditt tålmod, visdom och engagemang.

*Kollegor på handelshögskolan.* Tack alla Ni på Övre Fågelbergsgatan för att Ni funnits där i vardagen. Speciellt skulle jag vilja tacka Kristina Jonäll, för att Du alltid finns till hands. Jag skulle även vilja tacka dem som hjälpt mig att förtydliga begrepp och förädla mina tankar vidare genom olika seminarier; Karl Ohlsson, P G Persson, Ola Bergstrand, Mats Lundin och Lars Strömmer.

Särskilt skulle jag vilja tacka professor Torbjörn Stjernberg och docent Östen Ohlson, som varit opponenter på dessa seminarier. Torbjörn har med tiden blivit min biträdande handledare. Dina frågor Östen har legat i bakhuvudet och grott. Även lång tid efter att Du uttryckt dem har jag försökt hantera dem, och alltid med ett stort leende och värme. Torbjörn Du har noggrant studerat denna avhandling och tidigare manuskript, och med dina frågor och kunskaper har Du drivit forskningsarbetet framåt.

I ett sista skede har även Svante Leijon (docent, Handelshögskolan vid Göteborgs universitet) och Jan Löwstedt (professor, Handelshögskolan i Stockholm och Ekonomihögskolan vid Mälardalens Högskola) hjälpt mig att slutföra arbetet. Jag skulle också vilja tacka Eva-Lena Pernander och Carl-Erik Mossberg som hjälpt mig med texten, samt Lennart Brimstedt som formgivit boken.

*Andra kollegor.* Tack alla Ni på Lokalförsörjningsförvaltningen (LFF) för att Ni lär mig vad det innebär att förvalta fastigheter, både genom att ta hand om byggnader på längre

sikt, men också genom att visa hur man med detta förvaltande också kan stödja skolan och förskolan.

*Familjen.* Tack mamma, pappa, Björn och brorsan för att Ni är som ni är, och till stora delar gjort mig till den jag är.

*Cecilia Westling.* Till sist, men inte minst, skulle jag vilja tacka *Cilla pilla* som alltid finns där som bästa vän och älskade. Du har inte bara stått ut med mitt ständiga tjat om avhandlingen, skolorna, fastighetsförvaltningen, Lokalför-sörjningsförvaltningen och projektet ”En skola att tycka om”, utan även hjälpt mig att tänka längre – *Vi är var sin vinge, som tillsammans kan bli en flygande ängel.*

Jag tillägnar *Albert Foxonet*, min älskade morfar och stora ande, denna avhandling. Även i sina enklaste och mest vardagliga handlingar – när han åkte traktor, åt med oss eller arbetade i sina vinodlingar – kunde han visa livets magi; det som döljer sig bakom en sten, hur vi alltid kan skapa något, vara vänliga, ödmjuka och samtidigt stabilt stå rakryggade när det blåser.

Göteborg

Alan Schürer



# Innehåll

Förord	ix
Kap 1 Inledning & bakgrund	1
Disposition	4
Projektet "En skola att tycka om"	5
Forskning om skolmiljöer	19
Forskningsområde, frågor, avgränsningar och syfte	34
Det företagsekonomiska perspektivet	43
Analysmodell	49
Ett dilemma	53
Kap 2 Metod	55
Metodologi – reflektiv empirism	58
Uppdragsforskning	63
Urvalsprocess	67
Intervjuer	76
Studiebesök och dokument	80
Kostnader i delprojekten	81
Slutförandet av avhandlingsarbetet	83
Från empiri till slutsatser via reflektion	86
Reflektioner kring metoden	88
Kap 3 Fall ett – arbetet med matsalen på Internationella skolan	105
Internationella skolan	107
Elevenkät	109
Arbetet med matsalen	113
Ekonomisk redogörelse	126
Vad hände sedan?	127
Deltagarnas upplevelser och synpunkter	127

Kap 4 Fall två – arbetet med korridoren på Hallonskolan	135
Hallonskolan	135
Elevsamtal	137
Arbetet med korridoren	138
Ekonomisk redogörelse	142
Klotter, skadegörelse och den uteblivna klotterpatrullen	143
Deltagarnas upplevelser och synpunkter	144
Kap 5 Fall tre – arbetet med toaletterna på Gamlestadsskolan	149
Gamlestadsskolan	149
Arbetet med toaletterna	151
Ekonomisk redogörelse	160
Vad hände sedan?	161
Deltagarnas upplevelser och synpunkter	162
Kap 6 Analys & jämförelser	169
Arbetet med problem	171
Läroprocessen	178
Att utveckla förslag	182
Att bedöma förslag	186
Att fatta beslut	191
Genomförandet	196
Uppföljning	198
Skolornas arbete i förhållande till analysmodellen	201
Kap 7 Slutsatser	211
Arbetsprocessen	212
De viktigaste aktörerna	227
Några tankar	231
Aktivitet och mening	239
Att arbeta i liten skala	245
Skolornas arbete med aktivitet, mening och småskalighet	250

Kap 8 Diskussion	255
Brett miljöarbete och samarbete	257
Systematiskt arbete	260
Elevernas och andras delaktighet	263
Ansvar, arbetsmiljö och arbetsvillkor	266
Lokala demokratiprocesser	268
Beslut och handling	273
Slutsatser i förhållande till forskningsbidrag	276
Kap 9 Bidrag & fortsatt forskning	283
Avhandlingens bidrag	285
Vidare empiriska studier	288
Utveckling av avhandlingens teoretiska bidrag	291
English Summary	297
Referenser	313
Bilagor	335



# Kapitel 1

## Inledning & bakgrund

Nästan dagligen kan vi läsa i tidningarna om skolmiljöer. Som ren kuriosita gjorde jag en artikelsökning i två databaser som tillsammans täcker en stor del av de tidningar som finns i Sverige<sup>1</sup>. Från det att mitt avhandlingsarbete började i januari 2002 fram tills slutet av februari 2006, har det skrivits 1 152 artiklar som på något sätt har med skolmiljöer att göra. Detta visar att ämnet är viktigt och aktuellt på många sätt.

I samband med att *Barnombudsmannen* (2006) presenterade sin rapport pågick det i Göteborgs Posten under två dagar en debatt om skolmiljöer<sup>2</sup>. I dessa artiklar lyftes skolornas dåliga

- 1 Tillsammans bevakar dessa två databaser (Mediearkivet och Presstext) 93 tidningar, bl. a. Dagens Nyheter, Expressen, Göteborgs-Tidningen, Dagens Arbete, Aftonbladet, Göteborgs-Posten, Hallands Nyheter, Helsingborgs Dagblad, Svenska Dagbladet, Sveriges Radio, Dagens Eko, Västerbottens-Kuriren och Östersunds-Posten. Lägst bak i avhandlingen finns ett urval av sådana artiklar.
- 2 Göteborgs Posten 2006-02-21; "Mögel och smuts vardag för skolbarn. BO: Den arbetsmiljön skulle vuxna aldrig acceptera", och "BO-larm om skolan: Smutsiga toaletter och brist på arbetsro". Göteborgs Posten 2006-02-22; "Skolmiljö är också miljö", "Eleverna vittnar om usel miljö. Smutsigt, trångt och stressigt", "Dagens skolor ser ut

miljö fram. Främst gällde det toaletter, matsalar och dusch-utrymmen. I artiklarna framgick det även hur lite eleverna egentligen har att säga till om, och hur viktigt det är att eleverna är med i detta skolmiljöutvecklingsarbete. Det kom även upp artiklar som handlade om hur skolor försöker arbeta just med skolmiljöer och elevernas delaktighet, men också hur svårt detta arbete är.

Artiklarna sammanfaller innehållsmässigt i stor utsträckning med forskningen om skolmiljöer i Sverige. Denna forskning, vilket kommer att framgå senare, visar vilka problem och brister det finns när det gäller miljön i våra skolor. Den visar också hur lite eleverna är med i detta arbete och hur viktigt det är att eleverna får vara med.

Att skolorna har problem med sina miljöer, framkommer inte bara i tidningar och forskningen om skolmiljöer, utan även i olika undersökningar som görs på skolor. Tydligt framkommer detta t.ex. i Göteborgs stads uppföljning av skolornas kvalitet genom balanserade styrkortet; både personal/lärare, elever och föräldrar lyfter fram skolmiljön som problematisk.

*Att* det finns problem och *vilka* problemen är, vet vi ganska mycket om. Men *hur* dessa problem kan lösas, vet vi mindre om; därför finns det lite kunskap om hur skolor kan arbeta med att utveckla och förbättra sina skolmiljöer.

Denna studie handlar just om *arbetet* med att utveckla skolmiljöer, dvs. hur dessa problem kan lösas. Under fyra års tid

---

som fångelser” och ”Svårast – och viktigast – är att lära eleverna att själva påverka sin arbetsmiljö”.

har jag följt projektet ”En skola att tycka om” där tre skolor arbetat med att utveckla skolmiljöer<sup>3</sup>. I avhandlingen försöker jag omvandla dessa erfarenheter till kunskap om hur skolor kan arbeta med att utveckla sina skolmiljöer.

Projektet ”En skola att tycka om”, innebär att en kommunal fastighetsorganisation (Lokalförsörjningsförvaltningen) *tillsammans* med några skolor arbetat med att utveckla skolmiljöer. Detta arbete har varit *brett* i den bemärkelsen att det handlat om såväl fysiska som psykosociala aspekter av skolmiljöerna. Projektet har lett till att 67 delprojekt genomförts, som tillsammans genererat erfarenheter och idéer för hur ett systematiskt arbete med att utveckla skolmiljöer kan gå till. I denna studie kommer tre delprojekt att redogöras.

I ett av delprojekten har en skola t.ex. arbetat med att utveckla sin matsal, eller egentligen *matsituation*. Efter att ha gjort en enkät bland skolans elever, identifierades matsalen som ett av skolans problemområden. Skolledaren, lärare, matsalspersonal, elever, två arkitekter och projektledaren för ”En skola att tycka om” arbetade med att utveckla matsalen tillsammans. Arbetet har inneburit en lång process, från att undersöka olika förhållanden till att fatta beslut och genomföra förändringar. Några elever fick t.ex. tillsammans med en ljudkonsult göra ljudmätningar. Arbetet har bl.a. resulterat i att akustikplattor monterats, lokalen har målats om, tre elever hjälper till varje dag i matsalen, att elevernas bilder ramas in och hängs upp på en vägg som ett galleri och att skolan gjort om scheman för att färre elever skall äta i matsalen samtidigt.

3 Projektet har inkluderat både skolor och förskolor, men i avhandlingen kommer enbart skolor att beröras. Skälen till detta redogörs i avhandlingens avgränsningar längre fram.

Små förändringar har gjorts kontinuerligt under två års tid, och elever har engagerats på olika sätt. Detta arbete har inneburit att fysiska/tekniska förändringar kompletterats med psykosociala, pedagogiska och organisatoriska förändringar. Arbetet har inte enbart handlat om att utveckla skolmiljön, utan även om att arbeta med elevernas delaktighet och lärande – på så sätt har skolan arbetat med det som i slutsatserna kommer att kallas för både *aktivitet* (sakfrågan; matsalen) och *mening* (förståelse och delaktighet).

Även om denna avhandling handlar om skolmiljöer, finns det i bakgrunden en mycket större fråga – nämligen att vi tillsammans behöver skapa ett samhälle där vi redan som barn lär oss att ta hand om och utveckla våra närmiljöer. I den mån vi lär oss att tillsammans utveckla skolmiljöer, kommer vi också att lära barnen att ta hand om sina närmiljöer. På sikt kommer vi förhoppningsvis lyckas minska skadegörelsen som finns i vårt samhälle. Genom att arbeta med närmiljön, får vi alla en möjlighet att delta och ingå i samhällsutveckling.

## Disposition

I detta första kapitel kommer projektet ”En skola att tycka om” att presenteras. Efter det kommer viktig forskning om skolmiljöer att redogöras, för att sedan mynna ut i ett avsnitt om frågeställningar, avgränsningar och syften. Jag kommer även att försöka visa hur ämnet företagsekonomi kan bidra med något när det gäller att utveckla forskningen kring skolmiljöer. Avslutningsvis kommer en analysmodell att presenteras, utifrån vilken tre delprojekt kommer att analyseras och jämföras.

I nästa kapitel kommer avhandlingens metod att redogöras; först mer övergripande och teoretiskt, för att sedan bli mer detaljerat och konkret. Avslutningsvis kommer även reflektioner kring denna metod att utvecklas.

Efter det följer tre kapitel (3-5) som återger tre delprojekt. I dessa kapitel beskrivs inledningsvis de enskilda skolorna, och arbetet dessa skolor haft med att utveckla sina skolmiljöer. I alla tre fallen redogörs även dessa arbetens kostnader och händelseutvecklingen efter det att delprojektet avslutats. Till sist återges i dessa kapitel även deltagers upplevelser och synpunkter kring arbetet och dess resultat.

Dessa tre delprojekt kommer i kapitel sex att analyseras och jämföras utifrån en analysmodell.

I kapitel sju utvecklas slutsatser genom att erfarenheter relateras till avhandlingens frågeställning och reflektioner görs.

I kapitel åtta kommer slutsatserna att relateras till olika typer av forskning och i det sista kapitlet kommer avhandlingens bidrag att lyftas fram och förslag ges på hur denna kunskap kan utvecklas vidare.

### Projektet "En skola att tycka om"

#### *Projektets historia*

Sven Wahlqvist, dåvarande direktör på Lokalförsörjningsförvaltningen (LFF)<sup>4</sup>, hade en idé om att LFF skulle utveckla

<sup>4</sup> Lokalförsörjningsförvaltningen (LFF) är en kommunal fastighetsorganisation som förvaltar skolor och förskolor i Göteborg. Denna fastighetsorganisation förvaltar både

sitt förvaltande av skolfastigheter genom att initiera ett samarbetsprojekt med några skolor. Stig Blomkvist som tidigare varit chef för förvaltningsavdelningen och arbetat med utvecklingsfrågor, utsågs till projektledare.

Wahlqvist upprättade genom professor Thomas Polesie ett samarbete med Handelshögskolan. Eftersom jag tidigare utfört uppdrag åt Lokalförsörjningsförvaltningen, kopplades jag till projektet som biträdande forskare.

Wahlqvist och Blomkvist valde att samarbeta med stadsdelen Kortedala. Stadsdelen är ett miniatyr av Göteborg och kunde på så sätt representera flera olika stadsdelar och mångfalden som finns inom Göteborg. I stadsdelen finns t.ex. olika boendeformer som villaområden, radhusområden, hyreslägenheter och stadsbebyggelse. I dessa områden bor både ungdomar, barnfamiljer och äldre. Det finns både invandrartäta och mer svenska områden. Även inkomstnivåerna varierar kraftigt. Denna variation skulle därför göra det möjligt för projektet att utveckla olika typer av erfarenheter. Dessutom hade det i kundundersökningar framkommit att stadsdelen Kortedala varit missnöjd med sina skollokaler, miljön på skolorna, LFF: s service och tjänster<sup>5</sup>. Wahlqvist och Blomkvist hade sedan tidigare positiva erfarenheter av att samarbeta med Margareta Ridelius, dåvarande chef för Kortedalas stadsdelsförvaltning. Projektet hette till en början ”Kortedalaprojektet”.

Margareta Ridelius involverade Jan Mellgren som är verksamhetschef för ”Barn och ungdom” i Kortedala. Mellgren

---

byggnader och skolgårdar, och har därmed en hel del ansvar som har med skolors miljöer att göra. LFF presenteras mera noggrant i nästa avsnitt.

5 Se t.ex. Balanserade styrkortet för år 2000.

fick välja ut skolor och förskolor som skulle vara med i projektet. Fyra förskolor i olika delar av stadsdelen valdes ut och kunde på så sätt representera olika typer av förskolor. Dessa förskolor arbetade dessutom på olika sätt, hade olika typer av miljöer och organisation. Två skolor i stadsdelen valdes ut. I båda fallen fanns det ett stort behov av att arbeta med skolmiljön/skolbyggnaderna. Arbetet på Hallonskolan började ganska omgående. Gamlestadsskolan valde istället att vänta, eftersom skolan då hade mycket annat att stå i. Gamlestadsskolan gick därför med i projektet 1,5 år senare (hösten 2003).

Med tiden upprättades även ett samarbete med International School of Gothenburg Region (ISGR), för att projektet på så sätt även skulle få erfarenheter av miljöutvecklingsarbetet på en friskola. (ISGR kommer för enkelhetens skull fortsättningsvis att kallas "Internationella skolan".) Wahlqvist och Blomkvist tog därför kontakt med Tage Gumaelius som är direktör på skolan. Även dessa hade samarbetat tidigare. Projektet bytte därefter namn till "En skola att tycka om".

Projektet har inneburit att 67 delprojekt genomförts, 12 skolledare, ett 70-tal lärare och ett 1000-tal elever involverats. Sammanlagt har projektet kostat skolorna, förskolorna och Lokalförsörjningsförvaltningen (LFF) runt 8 miljoner kr.

Projektet initierade alltså av LFF, men har kommit att bli ett samarbete och drivits av flera parter. I nästa avsnitt kommer denna kommunala fastighetsorganisation att presenteras, medan skolorna istället presenteras i de enskilda delprojekten.

## *Lokalförsörjningsförvaltningen*

Göteborgs stads Lokalförsörjningsförvaltning (LFF) bildades 1990, då Göteborgs kommun delades upp i 21 stadsdelsnämnder. Ett ständigt sparande i den tidigare skolförvaltningen hade med åren resulterat i ett eftersatt underhåll av kommunens skolfastigheter. För att det eftersatta underhållet inte skulle öka, bildades Lokalförsörjningsförvaltningen (LFF) att förvalta skolfastigheter.<sup>6</sup> I förvaltningen arbetar ungefär 200 personer<sup>7</sup>.

Lokalförsörjningsförvaltningen styrs av politiker genom Lokalförsörjningsnämnden (LFN). I sitt hanterande av skolor har kommunen valt att skilja på *kärnverksamheten* och *stödverksamheter*. Stadsdelsnämnderna ansvarar för kärnverksamheten, medan Lokalförsörjningsnämnden ansvarar för skol- och förskolelokalerna.

LFF:s huvudsakliga verksamhet är att *förvalta fastigheter*. I detta förvaltande av skolbyggnader ingår att ge hyresgästerna *service, driva skolbyggnaderna* och att *underhålla fastigheterna*. I praktiken innebär detta att LFF tar hand om akuta problem (som att reparera fönster, ta bort klotter och reparera vitvaror), ansvarar för att skolorna har god luftkvalitet, temperatur, energi, vatten och fungerande avlopp, samt underhåller fastigheterna på längre sikt (genom att byta takpannor, måla om fasader, rensa och reparera avlopp). LFF sköter även kommunens räntebetalningar angående lån knutna till skolfastigheterna.<sup>8</sup> Många utav dessa uppgifter innebär att LFF

---

6 Göteborgs Stads Stadsrevision (1996).

7 Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (2005).

8 Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (2003b).



också har ansvar för och möjligheten att utveckla skolornas miljöer.

I många fall handlar fastighetsförvaltandet inte bara om att lösa ett problem, utan att arbeta *på lång sikt*. LFF löser därför t.ex. energitillförseln inte enbart genom att köpa in energi, utan utvecklar även system som är ekonomiskt och ekologiskt långsiktiga; genom att mäta energiförbrukningen, införa energibesparande åtgärder som att utbilda personal och brukare, isolera, använda energisnål utrustning, förhandla fram billigare och mer ekologisk energi.

Kommunfullmäktige har definierat Lokalförsörjningsnämndens uppdrag<sup>9</sup>. I detta dokument står det att LFN skall värdesäkra kommunens fastigheter, men att detta uppdrag även bör modifieras så att kärnverksamheten mer kommer i fokus. Det åligger därför nämnden att utveckla samarbetsformer med stadsdelsnämnderna och utbildningsnämnden. Helhetsansvaret för fastighetsförvaltning ställer därmed också krav på lyhördhet och förståelse för skolans behov och förutsättningar. Kortsiktiga prutningar på t.ex. underhåll leder till ökade kostnader på sikt, som i sin tur leder till minskade resurser för skolverksamheten. LFN har alltså även en pedagogisk uppgift att förklara detta samband. LFN skall därför både *förvalta fastigheter* och på olika sätt *stödja kärnverksamheten*.

År 2005 förvaltade LFF 992 anläggningar, vilket motsvarade 1,4 miljoner kvadratmeter lokalyta. Tillsammans med 3,5 miljoner kvadratmeter markyta som LFF svarar för, blir den sammanlagda förvaltade ytan runt 5 miljoner kvadratmeter. Drygt 80 % av dessa fastigheter ägs av kommunen, och resten

9 Göteborgs Stad (2000) s. 2-13 och 18-19.

hyrs in av andra fastighetsägare. 75 % utav dessa fastigheter är skolor och förskolor. Det bokförda värdet på fastigheterna är 3,6 miljarder kronor<sup>10</sup>.

Många människor vistas i dessa lokaler. 4,2 miljoner människor besöker årligen kommunens bibliotek och 356 000 personer inomhus baden. Dagligen vistas 14 000 anställda, 20 000 barn i förskolan och 57 000 elever i skolorna, dvs. 91 000 personer i LFF:s lokaler.<sup>11</sup>

LFF hade år 2005 intäkter på 1,2 miljarder kr. 95 % av dessa var hyresintäkter. Samma år hade organisationen 811 miljoner i kostnader<sup>12</sup>. Totalkostnaden för skolan var 2004 inom Göteborgs Stad 2,6 miljarder kr, och kostnaderna för skolans lokaler 586 miljoner kr samma år. Detta innebär att hyreskostnaden utgjorde ungefär 23 % av skolornas totala kostnader det året.<sup>13</sup>

Den viktigaste och intressantaste kostnaden för LFF är de totala *kostnaderna per lokalyta* och *underhållskostnaden per lokalyta*. Över tid har den totala kostnaden per lokalyta ökat från 562 kr/kvm 1990 till 686 kr/kvm år 2004. Underhållskostnaden per lokalyta har under samma period minskat från 87 kr/kvm till 86 kr/kvm.<sup>14</sup> Underhållskostnaden är en ”regulator”, på så sätt att *den anpassas till övriga kostnader*.

---

10 Göteborgs Stads Lokalförvaltningsförvaltning (2005). Detta motsvarar 5,7 % procent av Göteborgs Stads totala tillgångar. Enligt Göteborgs Stads Årsredovisning för 2005 värderas stadens fastigheter till 41,4 miljarder kronor, vilket utgör dryga 66 % av koncernens totala tillgångar som uppgår till 62,3 miljarder kronor. I ”koncernen” ingår både förvaltningar och bolag.

11 Göteborgs Stads Lokalförvaltningsförvaltning (2005).

12 Göteborgs Stads Lokalförvaltningsförvaltning (2005).

13 Balanserade styrkortet 2004.

14 Se Lokalförvaltningsförvaltningens Års- och miljöredovisning från 1990 till 2004.

Detta innebär att de pengar som bli över i LFF:s ekonomi används till underhåll. Att de totala kostnaderna per lokalyta ökat samtidigt som underhållets andel minskat, betyder att de pengar som blivit över till att underhålla fastigheterna på senare år minskat. Främst beror detta på att kostnaderna för media/drift och tillsyn/skötsel ökat.<sup>15</sup> (Se bilaga 1 och 2.)

Dessa förhållanden visar att det för LFF är viktigt att utveckla ett underhållsarbete som på sikt är effektivt, i betydelsen *ett underhållsarbete som kan erbjuda kunderna/brukarna lika mycket eller mer nytta för samma eller reducerade kostnader*, samtidigt som LFF skall utveckla samarbetsformer med stadsdelsnämnderna och utbildningsnämnden, dvs. utveckla *ett förvaltande av skolfastigheter som stödjer kärnverksamheten*. I nästa avsnitt klargörs förhållanden som gjorde att det vid projektets start fanns ett behov av ett sådant samarbete.

### *Viktiga drivkrafter*

Både LFF och de involverade skolorna hade flera drivkrafter att samarbeta med varandra. Båda parterna ville genom projektet *lösa olika typer av problem och sina respektive uppdrag*.

I förra avsnittet konstaterades att LFF i huvudsak har *två* uppdrag, att *förvalta fastigheter* och att *stödja kärnverksamheten*. Samarbetet med några skolor var därför ett sätt att utveckla samarbetsformer som skulle kunna ligga till grund för att stödja kärnverksamheten.

Skolans uppdrag är mer komplicerat. På en skola finns många personalgrupper, intressen och verksamheter, och därför också uppdrag. Inom projektet ”En skola att tycka om”

15 Se Lokalförsörjningsförvaltningens Års- och miljöredovisning från 1997 till 2004.

kom skolans uppdrag att delas in i tre delar. Dessa stämmer för övrigt väl överens med olika styrande dokument<sup>16</sup>, även om mångfalden av det som står i dessa styrdokument naturligtvis kan tolkas på lite olika sätt. Skolan skall först och främst erbjuda eleverna *utbildning*. I läroplanen står det att eleverna skall lära sig läsa, skriva och räkna. De skall tillägna sig fakta inom olika ämnen, lära sig att ifrågasätta, tänka själva, förstå, ha inlevelse och se sammanhang.<sup>17</sup> Det står även att skolan skall erbjuda *fostran*. Detta uppdrag hänger främst samman med statens och samhällets krav på att fostra demokratiska samhällsmedborgare, och att förbereda eleverna för ett arbetsliv. I detta uppdrag ligger både det som i läroplanen handlar om att förmedla en värdegrund och att arbeta med demokrati-frågor. Att verka för demokratiska arbetsformer och förankra demokratiska värden, är något som kommer fram allt mer i skolans arbete och finns i styrdokumentet på flera nivåer<sup>18</sup>. För att kunna erbjuda utbildning och fostran, måste skolan även kunna erbjuda *en god arbetsmiljö*. För att kunna lära sig något och fostras måste eleverna alltså trivas, vara trygga och

---

16 Skollagen, Läroplanen för förskolan (Lpfö 98), Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) och Skolplan Göteborg 2001-2004.

17 Skolverket (1998a) s. 7-8.

18 Skolverket (1998a) s. 5-7. Se även Skolverket (1985), 4 kap 2§, 5 kap 2§, Utbildningsdepartementet (1994), 3 kap 6§, och Skolverket (1998b). Även Arbetsmiljöverket (2005), 2 kap 1§ och 3 kap 1a§ förstärker elevernas möjligheter till inflytande. Rektorn är enligt Arbetsmiljölagen i egenskap av arbetsgivare ansvarig för arbetsmiljön. Elefskyddsombud skall finnas från årskurs 7, och kommunen skall ha rutiner för att fånga upp signaler om missförhållanden. Lagen säger att Arbetstagaren skall ges möjligheter att medverka i utformningen av sin egen arbetssituation samt i förändrings- och utvecklingsarbete, där eleverna i skolan räknas som arbetstagare. På internationell nivå finns elevinflytandet även inskrivet i Barnkonventionen. Artikel 12 säger att barnet har rätt att uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör barnet självt och få sina åsikter respekterade. (1989 antog Förenta Nationernas generalförsamling konventionen om barnens rättigheter. Sedan 1990 gäller konventionen även i Sverige.)

vistas i en god miljö.<sup>19</sup> Det finns inom skolan andra mer eller mindre uttalade uppdrag; t.ex. sätta betyg för att kunna gallra ut vilka som skall läsa vidare och inte, samt socialisera/institutionalisera<sup>20</sup>. Projektet ”En skola att tycka om” handlade för skolorna främst om att kunna utveckla sina arbetsmiljöer, men även indirekt om att kunna fördjupa skolornas arbete med att utbilda och fostra elever.

Både skolorna och LFF hade även problem som de hoppades kunna lära sig att *hantera* genom projektet. I de Balanserade styrkortet för år 2000 – där elever, personal och föräldrar får svara på enkäter om skolan – framkom t.ex. att lärarna var minst nöjda med stress, ersättning och arbetsmiljön. Eleverna var i sin tur minst nöjda med skolmaten, skolmiljön och medbestämmandet, och föräldrarna med skolmiljön, skolmaten och läromedel. Av ett tiotal kvalitetsfaktorer lyftes alltså *skolans miljö* fram av föräldrar, medarbetare och elever på olika sätt, vilket klart visar att det inom Göteborgs Stad fanns ett behov av att utveckla dessa områden vidare. För skolorna var det i projektet därför viktigt att *förbättra sina skolmiljöer*.

Även LFF hade problem som förvaltningen hoppades lösa genom de erfarenheter och idéer som projektet skulle generera. LFF hade vid flera tillfällen genomfört kundenkäter<sup>21</sup>. Dessa visade att LFF borde arbeta med att bli bättre på att *sprida information* om sin verksamhet, resurser och mål, *kommunicera* sitt underhålls och skötselarbete bättre samt *öka tempot* (dvs.

19 Skolverket (1998a) s. 9.

20 Det finns inom skolforskningen en stor diskussion om vad som egentligen är skolans uppdrag. Skolans uppdrag diskuteras i t.ex. Larsson (1998), Blossing (2003), Orleinius (2001), Berg m.fl. (1987), Nyttell (1994), Berg (2003), Berg & Scherp (2003), Skolverket (1996), Skolverket (1999a), Skolverket (2000), och SOU 1997:121.

21 Marknadsundersökarna AB (2000), Schürer (2001a) och Temaplan (2002).

åtgärda snabbare). De kom även fram att kunderna ville ha större möjligheter att *påverka* LFF:s arbete, och efterfrågade att LFF skulle ha *större kunskap om skolans verksamhet*<sup>22</sup>. Ett konsultföretag genomförde år 2002 en kvalitetsmätning som byggde på hyresgästernas värdering av lokaler och tjänster. Konsultföretaget hade även gjort samma undersökningar i tolv andra kommuner i Sverige och kunde därmed göra jämförelser. Resultatet för skolorna blev lågt och ett klart uttryck för ett missnöje från hyresgästerna, både med den fysiska miljön och den service kunderna fått från LFF. För att kunna höja detta resultat borde LFF enligt konsultföretaget arbeta med *kundvård och personlig service* genom att öka kundernas inflytande, utveckla information kring underhållsplaner och åtgärder, samt ge bättre information om LFF:s verksamhet, mål och resultat. I undersökningen gjordes även en spegelundersökning, vilken innebar att 50 medarbetare fick svara på samma frågor som kunderna, och svara vad de trodde att kunderna svarat. Nästan genomgående trodde LFF:s personal att kunderna var mer nöjda än vad de faktiskt var. I vissa fall var skillnaderna stora.<sup>23</sup>

### *Projektets grundtankar*

Nedan kommer tankar att lyftas fram som utvecklades på olika möten och som låg *till grund* för projektet. Med tiden kom dessa delvis att förändras och utvecklas.

I grund och botten handlade projektet om att utveckla *samarbetet* mellan LFF och skolor. Projektet skulle arbeta med *befintliga lokaler*, dvs. inte utgå från någon om- och/eller

---

22 Marknadsundersökarna AB (2000) s. 8-12.

23 Temaplan (2002) s. 108.

tillbyggnation. Samarbetet innebar att skolor och LFF tillsammans skulle arbeta med att *utveckla skolmiljöer*. Eftersom dessa aktörer hade olika ansvar, skulle arbetet också vara ett *brett miljöarbete* där både fysiska och psykosociala förändringar skulle inkluderas.

Projektet utgick ifrån att en god skolmiljö skulle leda till att personalen och eleverna skulle må bättre, trivas bättre samt tycka mer om sin skola. I förlängningen skulle detta även leda till att eleverna också skulle lära sig mer, och att personalen bättre skulle utföra sitt arbete. På så sätt skulle skolmiljön indirekt även hänga samman med skolans prestation.

Projektets namn ”En skola att tycka om” är nära knutet till denna utgångspunkt och projektet ville därmed framhäva att skolan inte enbart är en utbildningsplats. Skolan är för elever, lärare och personal även en arbetsplats. Skolans verksamhet handlar därför inte bara om att elever skall *lära sig* och lärare skall *lära ut*, utan att dessa även skall *må bra och trivas* på sina skolor. Tycker elever och personal sedan om sina skolor, kommer eleverna antagligen lära sig mer samt personalen utföra sitt arbete bättre.

### *Projektets organisation*

Projektorganisationen har bestått av tre nivåer. Det har funnits en *styrgrupp* som bestått av Sven Wahlqvist (dåvarande direktör på LFF), Margareta Ridelius (dåvarande stadsdelschef), Thomas Polesie (professor på Handelshögskolan), Stig Blomkvist (projektledare) och jag i egenskap av forskare. Denna grupp har haft som främsta funktion att initiera projektet,

leda det mer övergripande och strategiska frågorna, samt ge projektet legitimitet. Styrgruppen har träffats åtta gånger.

*Operativa gruppen* har till en början bestått av Blomkvist, Tage Gumaelius (direktör på Internationella skolan), Jan Mellgren (verksamhetschef för Barn och ungdom Kortedala) och jag. Denna grupp har träffats ungefär en gång i *månaden*. Till en början handlade gruppens arbete om att utbyta idéer och erfarenheter. Dessa blev med tiden till en gemensam referensram, som kom att bli en utgångspunkt i projektets arbete. På ett övergripande plan har planering och organisering skett inom denna grupp. Efter hand är det framför allt inom denna grupp som erfarenheter och lärdomar mellan de olika delprojekten spridits och diskuterats. År 2005 utvidgades gruppen till att även inkludera Eva Cassel (fastighetschef på LFF), Ann-Christine Rothstein (rektor på Internationella skolan) och Siw Andreasson (rektor på tre förskolor i Kortedala), främst för att sprida ansvaret och få in fler kvinnor i gruppen.

På varje skola har det funnits en *arbetsgrupp* som arbetat med olika förändringsområden. Grupperna har bestått av skolchefer, Blomkvist i egenskap av projektledare, elever, skolpersonal/lärare, samt externa aktörer som en fastighetsförvaltare, arkitekter, konsulter och andra forskare. Jag har också varit med vid några tillfällen för att kunna följa arbetet på närmare håll.

#### *Projektets olika faser*

Projektet kan delas in i tre faser.

*Den första fasen* var då projektet startades – *initieringsfasen*. Denna fas innebar att medlemmarna inom styrgruppen och



operativa gruppen träffades inom respektive grupp och pratade sig samman, gjorde studiebesök för att få idéer och intryck, sammanställde viktiga utgångspunkter, samlade in viktig information och utvecklade ett informationsmaterial.

*Den andra fasen* innebar att flera delprojekt startades och genomfördes – *genomförandefasen*. Inledningsvis kartlades olika problem- och förändringsområden på de enskilda skolorna, specifika arbetsområden valdes ut, arbetsgrupper startades inom skolan. Arbetsgrupperna fick arbeta med olika processer som att analysera problem och behov samt utveckla idéer kring lösningar och vad som behövde göras, för att sedan kunna genomföra åtgärder.

Inom projektet genomfördes 67 delprojekt. Dessa delprojekt har arbetat med olika miljöer och områden; matsalar, bibliotek, korridorer, elevskåp, toaletter, arbetsrum för lärare, skolgårdar, trädgårdar m.m.

Projektet har oftast haft sin utgångspunkt i något fysiskt utrymme, men arbetet har inte enbart handlat om fysiska förändringar. Projektet har därmed arbetat med miljöutveckling i en bredare bemärkelse, där även psykosociala, pedagogiska och organisatoriska aspekter varit viktiga.

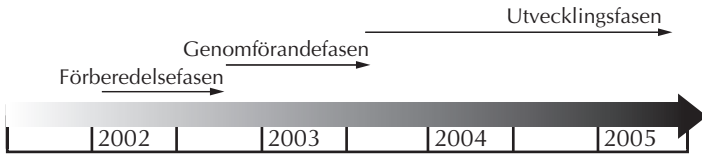
Projektet har inte heller *alltid* inneburit att någon fysisk åtgärd genomförts, utan även inneburit att skolor *låt bli* att göra någon fysisk förändring. En skola ville t.ex. göra om ett klassrum för musikundervisning. Arbetet inom projektet ”En skola att tycka om” resulterade i att en kostnadsberäkning gjordes, som visade att åtgärderna skulle kosta ungefär 300 000 kr. I samtalen kom det med tiden även fram att det fanns ett annat klassrum på skolan som för länge sedan fungerat

som klassrum för musikundervisning. Organisationen hade förändrats och personalen bytts flera gånger och ingen på skolan visste därför om detta. Genom att analysera ritningar och ha tillgång till teknisk kompetens kom detta dock fram. Projektet ledde därmed både till att skolan insåg att ombyggnationen skulle vara för kostsam, och att det fanns ett annat klassrum på skolan som var lämpligare för musikundervisning.

*Den tredje och sista fasen* innebar att andra generationens projekt genomfördes och att det därmed också skedde en utveckling – *utvecklingsfasen*. När första omgångens projekt slutförts och utvärderingen påbörjats, kunde lärdomar från dessa delprojekt föras över till arbetet med projekt som påbörjats senare. Dessa lärdomar var både erfarenheter i form av misslyckanden och framgångar. Denna erfarenhetsåterföring skedde främst genom operativa gruppen. Där kunde företrädare för de olika skolorna berätta vad de gjorde och hur de arbetade. En hel del erfarenheter har även förts över genom att vissa personer arbetat i flera projekt och på flera skolor. Det finns t.ex. några arkitekter som arbetat med flera delprojekt och skolor. Arbetet med matsalen och korridoren som redogörs senare är exempel på delprojekt från första generationens projekt, medan arbetet med toaletterna är exempel på andra generationens projekt. Arbetet i matsalen varade i den grad länge att delprojektet egentligen ingår i båda faserna har på så sätt utvecklats under resans gång.

Nedan redogörs de olika faserna (Figur 1). *Inledningsfasen* varade i ungefär ett halvår och startade under slutet av våren 2002 fram till slutet av hösten 2002. *Genomförandefasen* sträcker sig från slutet av hösten 2002 fram till slutet av hö-

ten 2003. Från hösten 2003 och fram till sommaren 2005, genomfördes andra generationens projekt, dvs. *utvecklingsfasen*. Nedan visas projektets faser på en tidsaxel.



Figur 1: Projektets olika faser

## Forskning om skolmiljöer

Det finns mycket forskning om skolans miljö. Den handlar både om *skolbyggnaden* och *skolans arbetsmiljö*. Nedan behandlas dessa två typer av forskning var för sig. Det finns även en del forskning om skolmiljöer som kommer från ett mer pedagogiskt håll, t.ex. forskning om olika pedagogiska inriktningar som Waldorf och Montessori, där skolmiljöns betydelse lyfts fram. Denna forskning kommer inte att redogöras här.

### *Forskning om skolbyggnader*

Bjurström (1999, 2003 och 2004) och Löwenhielm (1999) visar hur skolans arkitektur återspeglar och påverkas av en rad faktorer som samhälls- och byggnadstekniska förändringar, estetiska ideal, ekonomiska villkor, standard- och komfortkrav, pedagogiska idéer, arbetsformer, skolans uppdrag och förhållningssätt inom skolan (t.ex. gentemot elever)<sup>24</sup>. Bjur-

24 Bjurström (2003) s. 48, Bjurström (1999) s. 125 och 135, samt Löwenhielm (1999) s. 19.

ström (2004) menar att skolbyggnaden skapas i en process där pedagogik och arkitektur utvecklas inom ett samhälle<sup>25</sup>. Därmed förändras skolbyggnader när skolan och samhället förändras; t.ex. när skolan arbetar allt mer i lärarlag<sup>26</sup>, att utvecklingen går emot allt mer elevaktiva arbetssätt, att skolans ställning i samhället försvagats<sup>27</sup>, styrningen, uppdrag, uppgifter och verksamheter förändrats<sup>28</sup>.

Många författare hävdar att skolbyggnaderna i Sverige behöver röstas upp. Den bild som framträder, är att skolbyggnaderna är torftiga, upplevelsefattiga och tråkiga<sup>29</sup>. Skolbyggnaden har under 1900-talet kommit att betraktas som en neutral ram i vilken verksamhet skall bedrivas effektivt<sup>30</sup>. Flera arkitekter och forskare pekar på att skolhusen fått ett allt mer reducerat formspråk<sup>31</sup>. Många byggnader är inte heller anpassade efter nuvarande läroplaner, utan lämpade för en traditionell förmedlingspedagogik<sup>32</sup>.

Tekniskt finns det enligt Ericksson (2002) fyra problem som behöver lyftas fram, det eftersatta underhållet, ventilationsproblem, mögelskadade hus och tillgängligheten<sup>33</sup>. Enligt samma författare finns det flera områden som behöver utvecklas vidare; lokaler för lärande (t.ex. klassrum), gemen-

---

25 Bjurström (2004) s. 1.

26 Bjurström (2003) s. 48.

27 Löwenhielm (1999) s. 19.

28 Lindbom (1999) s. 137-145.

29 Skantze (1989) s. 144.

30 Skantze (1989) s. 11.

31 Bjurström (2003), Skantze (1989) och Cold (2002).

32 Björklid (2005) s. 21.

33 Erickson (2002) s. 8.

samma utrymmen (t.ex. matsalen), kommunikationsutrymmen (t.ex. korridorer) och utemiljön/skolgården<sup>34</sup>.

Skolhuset är inte bara ett skydd mot uteklimat och ett utrymme för verksamhet, utan är viktig för skolan och eleverna på flera sätt. Skolbyggnaden påverkar den *fysiska hälsan* och det *psykologiska välbefinnandet* (t.ex. trivsel och trygghet)<sup>35</sup>, elevernas *utveckling*<sup>36</sup>, *lusten att lära*<sup>37</sup>, *kreativitet*<sup>38</sup>, skapar ramar för den *sociala samvaron*<sup>39</sup> samt säger något om organisationens *status* (genom att avslöja samhällets prioriteringar av resurser)<sup>40</sup>.

I Svenska kommunförbundets rapport *Lokalernas betydelse för skolan* (2003) analyseras skollokalernas betydelse för skolans effektivitet och resultat. Rapporten visar att alla på skolan är överens om att skollokalerna är en *viktig kvalitetsfaktor*, även om de kanske inte upplever lokalerna som den viktigaste kvalitetsfaktorn<sup>41</sup>. Rapporten visar även att vuxna (rektorer och lärare) och elevers upplevelser *skiljer sig åt*; för eleverna är den fysiska miljön den klart viktigaste kvalitetsfaktorn<sup>42</sup>. Enligt rapporten är det viktigt att skilja på den *fysiska miljön* och *tjänsternalservicen fastighetsförvaltningen erbjuder* kring den fysiska miljön<sup>43</sup>. Även här skiljer sig vuxna och elever åt;

34 Erickson (2002) s. 17.

35 Björklid (2005) s. 10-11, Hult (2004) s. 3, Rydén (1996) s. 5 och Törnquist (2005) s. 16.

36 Skantze (1989) s. 144-145 och Björklid (2005) s. 10-11, och Lundahl (1995) s. 8.

37 Cold (2002) s. 9 och 13.

38 Björklid (2005) s. 10 och Lundahl (1995) s. 8.

39 Cold (2002) s. 15.

40 Törnquist (2005) s. 16, Lundahl (1995) s. 8.

41 Svenska kommunförbundet (2003) s. 11, 37 och 40.

42 Svenska kommunförbundet (2003) s. 38.

43 Svenska kommunförbundet (2003) s. 9-11 och 43.

eleverna lägger mer fokus på lokalerna än servicen, och lägger stor vikt vid att lokalerna skall vara fräscha. Storlek och planlösning har mindre betydelse för eleverna.<sup>44</sup> Analysen visar att den fysiska miljön har en klart signifikant betydelse för att förklara skolans kvalitet, även om den tillmäts en klart lägre vikt än ledarskapet och lärarnas kompetens. För eleverna är den t.o.m. den enskilt viktigaste faktorn. Den fysiska miljön får över lag lägre betyg av samtliga grupper än övriga ledande kvalitetsfaktorer.<sup>45</sup>

Att skolhuset är en pedagogisk resurs påtalas sällan, och är inte lika vedertaget som de psykosociala aspekternas betydelse för lärandet. Byggnaden och lokalerna kommer därför i skymundan för planering och utvärdering av pedagogisk verksamhet<sup>46</sup>. Skolhuset kan utgöra såväl ett stöd som ett hinder för skolverksamheten. Dåligt verksamhetsanpassade skolhus bidrar till svårigheter när det gäller att förverkliga vissa av verksamhetens mål<sup>47</sup>.

Eftersom skolbyggnaden är viktig för skolans verksamhet, är det också viktigt att planera/utforma skolhusen rätt. Det som byggs behöver hålla på längre sikt både i teknisk, pedagogisk och kulturell bemärkelse. Vi befinner oss i en tid av förändringar. Det som byggdes under stora utbyggnadsperioden blev allt för snabbt slitet och allt för många hus blev sjuka – storskaligheten kan därför ifrågasättas<sup>48</sup>. Det finns flera typer av forskning som försöker komma med bidrag för hur skolbyggnaderna skall planeras/utformas.

---

44 Svenska kommunförbundet (2003) s. 45.

45 Svenska kommunförbundet (2003) s. 11,37, 40.

46 Björklid (2005) s. 10 och Lundahl (1995) s. 8.

47 Törnquist (2005) s. 12.

48 Lundahl (1995) s. 8.

Rydén (1996) handlar om innemiljön, och är en handbok som vänder sig till planerare och projekterare av ny-, om- eller tillbyggnader av skollokaler. Tanken med handboken är att den skall öka beställarkompetensen genom att *förmedla kunskap inom viktiga områden* som har med innemiljön att göra, samt utveckla *riktvärden* inom dessa olika områden (termiskt klimat, luftkvalitet, ventilation, akustik och ljusförhållanden). I Hult (2004) presenteras en *utredningsmetodik* för problem som har med inomhusmiljön att göra. Utredningsmetodiken innebär att ansvariga i fyra steg fördjupar analysen av problematiken, där undersökningen och åtgärderna blir allt mer avancerade.

Lundahl (1995) lyfter istället fram ett tjugotal *goda exempel* på skolor från Sverige, Norge, England, Italien och Tyskland, samt *erfarenheter* som är viktiga när det gäller den fysiska miljön. Även Stahle (1999) lyfter fram goda exempel.

Törnquist (2005) diskuterar istället ett antal områden inom *skolhusplaneringen* som är viktiga för framtiden; betydelsen av att utgå ifrån elevernas perspektiv, hur viktigt det är att förstå viktiga förhållanden och förändringar inom skolan, samt att försöka utveckla alternativ. Hon vill därmed visa hur pedagoger tillsammans med arkitekter kan vara med och utveckla nya lösningar.<sup>49</sup>

Cold (2002) försöker *kartlägga* vad som är viktigt för att eleverna skall uppleva en skola som något positivt. Skolhuset skall vara inspirerande och vara sådant att alla vill komma dit. Det blir för henne därför viktigt att utforma rätt bestämmelser och rekommendationer. Skolbyggnaderna borde enligt

49 Törnquist (2005) s. 12.

hennes mångåriga forskning möjliggöra kontakt och samvaro, medinflytande och medansvar, att lärandet står i centrum, och att det finns anpassningsmöjligheter. Cold (2002) presenterar även *förebilder* som skall frigöra arkitekternas och planerarnas fantasi.

Petersson (2004) betonar att barn och elever lever helt olika liv beroende på ålder, socialt ursprung, kön, etnicitet och geografisk ort, vilket gör att det inte finns några enkla svar på vad som är bra byggd miljö för dem. Därför är det oerhört viktigt att deras synpunkter, upplevelser och behov kommer fram på olika sätt.<sup>50</sup> Enligt henne har barn och elever egentligen inte heller något större inflytande över sin miljö. Hon påpekar även att det finns flera metoder och tekniker för att komma åt barns och elevers vardagsverklighet; genom att observera dem, genomföra intervjuer enskilt och/eller i grupp, eller att promenera tillsammans med barn och elever i deras omgivning (dvs. gåturer). Det är även viktigt att låta barnen själva rita och måla, skriva dagböcker, uppsatser och videofilma.<sup>51</sup>

I *Inspirationsguiden – Rum för lärande* (2005), visas två *exempel* på hur skolor kan arbeta med att rusta upp sina miljöer genom färgsättning. Handboken visar hur viktigt både färger och ljus är för eleverna, och hur dessa kan stödja elevernas växande om pedagogiken är inriktad på detta. Metoden i detta arbete handlar om att i ett tidigt skede involvera eleverna och personalen i utformningen av skolmiljöer. I arbetssättet ingår även att olika typer av aktörer skall mötas; färgsättare, fastighetsförvaltare och brukare.

---

50 Petersson (2004) s. 115.

51 Petersson (2004) s. 123.



Berg (1987) menar i sin avhandling att verksamheten allt för ofta förbises i utformandet av byggnader. Att designa och planera en byggnad, handlar för henne om att matcha byggnaden till en verksamhet, samt brukarnas behov både på kort och lång sikt<sup>52</sup>. Berg (1983) visar att det är viktigt för personalen att delta i planeringen och själva kunna bestämma över sin situation<sup>53</sup>. Hon visar även att brukarplanering har positiva effekter; personalen får ett ökat intresse och kompetens för den fysiska miljön och använder den bättre i sin verksamhet – lokalerna blir på så sätt deras. Samtidigt är brukarplanering inte någon universaltmetod, med vilken *alla* problem kan lösas. Brukarplaneringen är inte ett självändamål, utan ett medel för att ge deltagarna kontroll över sin situation, och att få en utformning som passar verksamheten.<sup>54</sup>

Nedskärningar och andra samhällsproblem har lett till missförhållanden i många skolor. En ond cirkel måste brytas. Enbart en förbättrad skolbyggnad räcker inte, men är en möjlig del av en medveten satsning på förändring och förnyelse<sup>55</sup>. Det är därför viktigt att arbeta med att utveckla skolbyggnader, arbetsmiljön och andra områden inom skolans verksamhet.

Forskningen om skolbyggnader handlar mest om *varför* skolbyggnader ser ut som de gör, försöker fastställa olika *förhållanden* kring dessa byggnader, klargör hur skolbyggnaderna *påverkar* skolan och dess elever, samt försöker att identifiera principer för hur dessa byggnader skall *utformas/planeras*. Lite

52 Berg (1987) s. 30.

53 Berg (1983) s. 10-11.

54 Berg (1983) s. 203-205.

55 Stahle, O. [red] (1999) s. 6.

forskning kring skolbyggnader handlar därför om att utveckla en mer praktisk kunskap kring hur dessa skolbyggnader konkret kan utvecklas, hur eleverna skall ingå i detta arbete och hur arbetet skall gå till.

### *Forskning om skolans arbetsmiljö*

Skolan är en arbetsplats för många människor. 2004 gick drygt 1,5 miljoner elever och arbetade 200 000 lärare på de 6 000 grund- och gymnasieskolor som finns i landet<sup>56</sup>. Skolans arbetsmiljö är viktig, eftersom den berör så många människor.

Synen på arbetsmiljö har förändrats de senaste decennierna. På 60-talet skulle människorna anpassa sig till skyddsbestämmelser<sup>57</sup>. Fram tills dess uppfattades arbetsmiljöfrågor inte som problematiska, och störningar som förekom uppfattades som disciplinära problem bland elever. Det var först under 70-talet som forskare började intressera sig för arbetsmiljön på riktigt<sup>58</sup>. På 80-talet började brister att anges och arbetet blev bredare. De tidigare asymmetriska relationerna mellan olika intressegrupper blev mer utjämnade<sup>59</sup>.

Inom arbetsmiljölagstiftningen har den fysiska arbetsmiljön betonats, och sedan 1978 har sociala och psykologiska aspekter lagts till. Sedan 1991 omfattas även eleverna från årskurs ett av arbetsmiljölagen.<sup>60</sup> Intresset för elevernas arbetsmiljö var tidigare litet, pga. av den starka kopplingen som fanns

---

56 Svenska kommunförbundet (2004) s. 9, och Menckel (2004) s. 297-298.

57 Häggqvist (2004) s. 40.

58 Berg (1985a) s. 15, Berg (1985b) s. 7-9 och Berg (1987) s. 40.

59 Häggqvist (2004) s. 40.

60 Grundberg, & Edlund (1997) s. 9.

mellan arbetsmiljö och arbetstagare. Skolans arbetsmiljö var då främst fokuserad på lärarnas arbetsmiljö<sup>61</sup>. Menckel (2004) lägger fokus på just elevernas arbetsmiljö. Enligt henne finns det *lite* forskningsbaserade studier om skolans fysiska och psykosociala arbetsmiljö sett ur elevernas perspektiv.<sup>62</sup>

Arbetsmiljöbegreppet är mångtydigt och konfliktfyllt – därför är begreppet också svårdefinierat. ”Arbetsmiljön” är *alla de faktorer som berör människan i hennes arbetsliv*. Definitionen innefattar både fysiska, organisatoriska och sociala förhållanden<sup>63</sup>. Vissa menar även att arbetsmiljön behöver kopplas till *verksamhetens uppgift*. Detta är svårt när det gäller skolan, eftersom skolan inte har något entydigt uppdrag. En ”god arbetsmiljö” innebär olika saker om skolan uppdrag handlar om att *eleverna skall lära sig något* eller om det handlar om att *gallra ut* de elever som skall läsa vidare.<sup>64</sup>

År 1992 utlystes som det europeiska arbetsmiljöåret. Arbetarskyddsstyrelsen valde att ägna skolan (”Sveriges största arbetsplats”) särskild uppmärksamhet. Arbetsmiljön på skolor kartlades<sup>65</sup>, och denna kartläggning följdes sedan upp 1997. Enligt uppföljningsrapporten har andelen skolor där fysiska arbetsmiljöproblem påtalades vid skyddsronder minskade med tio procent. Vid samma period noterades även en ökning av andelen protokollförda ”psykosociala arbetsmiljöfrågor” från 12 till 54 procent.<sup>66</sup> Detta handlar antagligen både

61 Häggqvist (2004) s. 44-45.

62 Menckel (2004) s. 281-282.

63 Berg (1985a) s. 7 och Arbetarskyddsstyrelsen (AFS 1980:14) s. 3.

64 Berg (1985a) s. 8-11.

65 Andersson (1993).

66 Grundberg, & Edlund (1997) s. 9.

om att dessa frågor allt mer kommit att uppmärksammas och att problemen ökat.

Arbetsmiljöverket gjorde 2002 en enkätundersökning om skolans arbetsmiljö. Den visar att fysiska arbetsmiljöproblem i skolan ligger på samma nivå som vid tidigare undersökningar och att skolorna många gånger verkar ha svårt att leva upp till de krav som finns; ventilationen, möbleringen, städningen, toaletterna utomhusmiljön, buller och bristen på ändamålsenliga lokaler är fortfarande ett problem<sup>67</sup>. Holmberg & Lundquist (1997) har t.ex. studerat bullernivån i klassrum och visar att de uppmätta ljudnivåerna överskred rekommenderade värden<sup>68</sup>. I Kjellberg & Tesarz (1998) framgår det att bullret påverkar lärarnas möjligheter att utföra sitt arbete, och leder till koncentrationsproblem.<sup>69</sup>

Ekholm (1995) förstärker genom longitudinella studier vissa av dessa resultat. Elever har på några skolor åren 1969, 1979 och 1994 fått svara på samma frågor, och dessa svar har jämförts med varandra. Det är tydligt att eleverna alltid varit mest missnöjda med den fysiska miljön. Vissa saker inom detta område har blivit bättre; eleverna var tidigare missnöjda med t.ex. skolgårdar, idrottsanläggningar och uppehållsrum, och dessa problem har med tiden delvis hanterats. Efter 25 år hade alla tillfrågade skolor t.ex. fått uppehållsrum, idrottsanläggningar och skolgårdar hade rustats upp. Ett område som eleverna ständigt varit missnöjda och som förblivit ett problem, är enligt Ekholm toaletterna och matsituationen.<sup>70</sup>

---

67 Norell (2000) s. 27-28.

68 Holmberg & Lundquist (1997) s. 13.

69 Kjellberg & Tesarz (1998) s. 27.

70 Ekholm (1995) s. 175-178.

Även i Arbetsmiljöverkets rapport från 2002 kommer det fram att de psykosociala problemen ökat under 90-talet. Både stress och mobbing lyfts fram som de största psykosociala problemen; 75 % av lärarna och skolledarna upplever t.ex. hög arbetsbelastning och stressymtom.<sup>71</sup> Dessa resultat stämmer även väl med Servais m.fl. (2002)<sup>72</sup>.

I skolverkets rapport *Attityder till skolan 2000* kartläggs elevernas attityder till skolan och jämförs med tidigare år 1993/1994. En ökad andel elever trivs med och har förtroende för sina lärare. Vad gäller mobbing bland elever ökar den ju äldre eleverna blir. Allt fler på skolorna tycker att mobbingen är ett problem, och skolorna gör allt mer för att förhindra detta.<sup>73</sup> Häggqvist (2000b) visar att en betydande del av elevernas frånvaro har med den psykosociala arbetsmiljön att göra. Frånvaron har främst med elevernas relationer till vuxna och kamrater att göra.<sup>74</sup>

I skolverkets rapport *Skolverkets lägesbedömning 2003* framkommer att mycket kraft inom skolan går till att hantera omorganiseringar (avreglering, decentralisering, F-9 skolor, arbetslag och nivågrupper)<sup>75</sup>. Drygt 30 % av eleverna är missnöjda med sitt inflytande på skolan, och detta missnöje ökar ju äldre eleverna blir. Allt fler tycker även att samtalsklimatet blir sämre ju äldre de blir; att det inte finns någon att vända sig till och tid för diskussioner. Många elever är även miss-

71 Norell (2000) s. 28-29.

72 Servais m.fl. (2002) s. 56.

73 Skolverket (2000) s. 24-26.

74 Häggqvist (2000b) s. 21 och Häggqvist (2004) s. 55.

75 Skolverket (2003) s. 57-58.

nöjda med ordningen i klassrummet och anser att den sociala miljön blir hårdare ju äldre de blir.<sup>76</sup>

Enligt Häggqvist (2004) har arbetsmiljöproblemen i skolan förvärrats under 1990-talet. Detta gäller framför allt den psykosociala miljön, där eleverna upplever ökad psykosocial belastning och stress.<sup>77</sup> I en rapport om svenska skolbarns hälsosvanor, framkommer att de somatiska och psykiska besvären ökat bland flickor och pojkar. Skillnaden mellan pojkar och flickor ökar också med stigande ålder.<sup>78</sup> Saers (2002) har i en undersökning visat att barn och ungdomars psykiska hälsotillstånd är sämre nu än för tio år sedan. Andelen elever med övervikt, påtaglig stress, koncentrationsproblem och problematiska familjesituationer har ökat.<sup>79</sup>

Barnombudsmannens rapport (2006), som nämndes inledningsvis och som skapade en debatt i dagstidningen Göteborgs Posten, kan sägas sammanfatta det som i denna forskningsöversikt framkommit om skolans arbetsmiljö. När det gäller skolans fysiska miljö tycker eleverna att toaletterna är smutsiga och otrygga, att ljudvolymen är hög i olika utrymmen, att lunchrummen är tråkiga och stökiga, samt att luften i klassrummen är dålig. När det gäller den psykosociala miljön verkar det som mobbing och stress blir ett allt större problem.<sup>80</sup>

Viss forskning kring arbetsmiljön, lyfter fram *lärdomar* från arbetsmiljöarbetet. Enligt dessa är det viktigt att *förtydliga an-*

---

76 Skolverket (2003) s. 59-65.

77 Menckel (2004) s. 284.

78 Menckel (2004) s. 285.

79 Saers (2002) s. 2. Även andra studier visar att stressen bland eleverna ökat; Skolverket (2000) och Barnombudsmannen (2003).

80 Barnombudsmannen (2006) s. 12-27.

*svarsfördelningen* och att *skolledarna får mer kunskap och stöd*. Det är även viktigt att skolledarna och skolorna får hjälp att utveckla ett *systematiskt arbetssätt* och att arbetet bli *en del av undervisningen*.<sup>81</sup>

En viktig synpunkt som kommit fram i arbetsmiljöarbetet på skolor, är att skolorna behöver arbeta *med elevernas delaktighet och lärarna och annan personal* på skolan<sup>82</sup>. Häggqvist (2004) menar i sin avhandling att skolan bör betraktas utifrån ett helhetsperspektiv med flera aktörer, för att på så sätt få bättre underlag för miljöutvecklingsarbetet<sup>83</sup>. Elevernas medverkan i arbetsmiljöfrågor verkar dock inte fungera riktigt<sup>84</sup>. Eleverna behöver t.ex. få utbildning, deras medverkan behöver knytas an till de befintliga elevdemokratiska formerna på skolan och förtydligas, t.ex. att de har rätt till regelbundna samtal med ansvariga på skolan<sup>85</sup>. Häggqvist (2004) visar att samverkan utan att involvera elever, eller utan samverkan mellan elever och personal, inte skapar någon förbättrad upplevd arbetsmiljö. Både elever och lärare behöver därför vara med i detta arbete.<sup>86</sup>

Enligt Menckel (2004) finns det lite forskning som analyserar vad som *utmärker* skolor med god fysisk respektive god psykosocial arbetsmiljö för elever. Kunskapen är även otillräcklig vad gäller *konkreta åtgärder*. Forskningen inom dessa

81 Se Norell (2000) s. 32, Menckel (2-004) s. 285-286 och 297-298, Grundberg, & Edlund (1997) s. 36, Häggqvist (1999) s. 34, Ulveson (2003) s. 26-27,

82 Menckel (2004) s. 281-282, Barnombudsmannen (2006) s. 4, och Gullberg, H. m.fl. (1989) s. 7-8.

83 Häggqvist (2001) s. 36 och Häggqvist (2004) s. 55-57.

84 Menckel (2004) s. 283 och Häggqvist (2004) s. 5.

85 Ulveson (2003) s. 26-27 och Gullberg, H. m.fl. (1989) s. 7-8.

86 Häggqvist (2004) s. 65.

områden behöver utökas och det vetenskapliga fältet behöver vidgas så att *fler discipliner* och *synsätt* kan komma till tals.<sup>87</sup>

Arbetsmiljölagen, arbetsmiljöförordningen och arbetsmiljöverkets föreskrifter förtydligar att det är *arbetsgivaren* som har huvudansvaret för arbetsmiljön. I kommunen är det oftast rektorer som får ansvaret för arbetsmiljön. Arbetstagarna inklusive eleverna skall delta i utformningen av den egna arbetsituationen. För att kunna ta ansvar för uppgiften ställs krav på kunskaper. Det är även viktigt att arbetet med arbetsmiljön blir en naturlig del av verksamheten.<sup>88</sup>

Enligt Arbetsmiljöverkets föreskrifter är ”systematiskt arbetsmiljöarbete” arbetsgivarens arbete med att *undersöka*, *genomföra* och *följa upp* verksamheten på ett sådant sätt att ohälsa och olycksfall i arbetet förebyggs och en tillfredsställande arbetsmiljö uppnås. Detta arbete skall ingå som en naturlig del i den dagliga verksamheten och omfatta alla fysiska, psykosociala och sociala förhållanden som har betydelse för arbetsmiljön.<sup>89</sup> I Arbetsmiljöverkets skrift *Systematiskt arbetsmiljöarbete – en vägledning* utvecklas en lista på saker som behöver göras för att komma igång med arbetsmiljöarbetet.

I Servais m.fl. (1995) utvecklas en modell för att arbeta med arbetsmiljön utgåendes ifrån en kvalitetssäkringsmodell. Denna modell kom senare att ligga till grund för projektet ”Skolmiljö 2000” och innebär att verksamheten kartläggs, mål och handlingsplaner formuleras, arbetsfördelning förtydligas, och åtgärder genomförs som senare följs upp. För

---

87 Menckel (2004) s. 285-286 och 297-298.

88 Häggqvist (2004) s. 39.

89 Arbetsmiljöverket (2001b) s. 7.



att arbetet skall fungera krävs ordning och kontinuitet, och det är därför viktigt att varje led i processen dokumenteras.<sup>90</sup> Denna arbetsmodell är utvecklad för att följa de krav som ställs på kartläggning och uppföljning av arbetsmiljön enligt arbetsmiljölagens föreskrift om internkontroll och systematiskt arbetsmiljöarbete.<sup>91</sup>

Till stöd för Skolmiljö 2000 finns forskningsresultat som visar att en tydlig *struktur* bildar grunden för ett målinriktat beteende och skapar mening<sup>92</sup>. Processen skall leda fram till en handlingsplan, och modellen beskriver därför olika rutiner för kommunikation, grupp- och enkätarbeten. Enkäten kartlägger både psykosociala och fysiska arbetsmiljön. Resultaten sammanställs, och grupper tar del av dessa. Därefter prioriteras förslagna aktiviteter och dokumenteras i en aktivitetslista som ligger till grund för en handlingsplan. Under det kommande året arbetar grupperna med sina aktiviteter, och efter ett år sker en förnyad kartläggning.<sup>93</sup> Det är betydelsefullt för arbetsmodellen att den integreras med verksamheten, och att tid avsätts för detta arbete. En av arbetsmodellens viktigaste delar är den process som skapas när individerna arbetar tillsammans med enkätresultatet, eftersom enkäten och dialogen skapar förutsättningar för analys av gemensamma arbetsmiljön.<sup>94</sup> Innan arbetet med enkäterna kommer igång är det viktigt att både lärare och elever får tid för förberedelser, så att de kan sätta sig in i föreskrifter (t.ex. om systematiskt arbets-

---

90 Servais (red) (1995) s. 2-3.

91 Häggqvist (2004) s. 61.

92 Häggqvist (2004) s. 79.

93 Häggqvist (2004) s. 59-60.

94 Häggqvist (2004) s. 63-65.

miljöarbete, vem som har ansvar för arbetsmiljön på skolan osv.).<sup>95</sup>

Forskningen om skolans arbetsmiljö är omfattande. Den handlar främst om att fastställa olika *förhållanden på skolor*. Några forskare har på senare tid försökt *utveckla arbetsätt* för att kunna utveckla arbetsmiljön på skolor. Innehållet i forskningen om skolmiljöer, både den som skolbyggnader och den om arbetsmiljön i skolan, har på flera sätt blivit utgångspunkter för denna avhandlings fokus, vilket vi kommer att se i nästa avsnitt.

## Forskningsområde, frågor, avgränsningar och syfte

### *Forskningsområde*

I forskningen om skolmiljöer, kunde vi se att den större delen av forskningen handlar om att fastställa något om skolmiljön, och på så sätt *beskriva och analysera skolmiljön* – både när det gäller den om skolbyggnaden och den om skolans arbetsmiljö. Forskningen om skolbyggnader handlar främst om *varför* skolbyggnader ser ut som de gör, försöker *fastställa olika förhållanden* kring dessa byggnader (t.ex. att det finns ett stort underhållsbehov, att dessa miljöer många gånger är torftiga och upplevelsefattiga) och försöker klargöra *varför* dessa byggnader ser ut som de gör. Forskningen om skolans arbetsmiljö handlar även den främst om att beskriva och analysera skolmiljön; genom att *fastställa olika förhållanden* på skolor (t.ex. att skolans fysiska miljö enligt lärare, elever och rektorer är på ungefär samma nivå som den var i början av

---

95 Häggqvist (2004) s. 65.

90-talet, men att den psykosociala miljön blivit allt sämre). Lite av forskningen, varken den om skolbyggnader eller den om skolans arbetsmiljö, förmedlar kunskap och verktyg som kan vara användbara i arbetet med att utveckla skolmiljöer, dvs. utvecklar kunskap om *hur skolor praktiskt skall arbeta med att utveckla sina skolmiljöer*.

När det gäller att utveckla kunskap om hur skolor skall arbeta med att utveckla sina byggnader, handlar forskningen främst om *planering och utformande* av skolbyggnader, dvs. hur arbetet skall gå till vid byggandet av nya skolor, eller när befintliga skolor skall byggas om eller till. I denna studie kommer istället kunskap att utvecklas kring hur skolor skall arbeta med att utveckla sina *befintliga* byggnader. Forskningen handlar även om *generella principer* för vad arkitekter, projektledare och planerare skall tänka på när de planerar och utformar nya skolhus; t.ex. att det är viktigt att brukarna ingår i planeringen, att den färdiga produkten skall vara anpassad till den verksamhet som skall bedrivas i byggnaden, samt att elevernas perspektiv och behov behöver komma med. Denna litteratur hänvisar även till *goda exempel, föredömen, förebilder*, och utvecklar *riktvärden* som är viktiga för innemiljön samt *metoder för att få tillgång till brukarnas upplevelser* och behov. Avhandlingen handlar istället om att försöka utveckla ett *kontinuerligt* sätt att arbeta med *befintliga skolbyggnader*, utan att något nytt behöver byggas eller något befintligt behöver byggas om. Dessutom utgår arbetet ifrån brukarna (främst lärare och elever) och hur dessa *kontinuerligt kan arbeta* med sin skolmiljö – inte bara tillfrågas vid någon planering. Brukarna blir därmed inte bara passiva mottagare av skolmiljöer, som tillfrågas för att resultatet skall bli i enlighet med deras behov.

Brukarna blir istället aktiva medproducenter av skolmiljöer. Denna studie försöker därför utveckla en mer *praktisk kunskap* för hur detta kontinuerliga arbete skall gå till *tillsammans med brukare*.

Inom forskningen om arbetsmiljön på skolor fanns det som vi kunde se, försök att utveckla mer *praktiska arbetsmetoder*. Genom stöd från olika myndigheter finns det en strävan att på skolor utveckla det systematiska arbetsmiljöarbetet. Det finns även metoder som utvecklas utifrån kvalitetsarbete, och den mest utvecklade arbetsmetoden är Skolmiljö 2000 som nämndes tidigare. Det finns en hel del likheter mellan Skolmiljö 2000 och projektet ”En skola att tycka om”; båda försöker t.ex. att arbeta med fysiska och psykosociala förändringar, involvera elever och lärare, samt utveckla en strukturerad arbetsmetod. Det finns även skillnader. I Skolmiljö 2000 ingår inte något *samarbete med externa aktörer* (t.ex. en fastighetsorganisation – vilket är en förutsättning för att verkligen kunna arbeta med vissa delar av den fysiska miljön). Det finns inte heller någon tydlig koppling varken mellan *miljöutvecklingsarbetet och skolans kärnverksamhet* (lärande och elevdemokrati), eller mellan *miljöutvecklingsarbetet och resurser*. Skolmiljö 2000 arbetar både med skolans fysiska och psykosociala miljö, men inte med *skolbyggnader* och *skollokaler*. Litteraturen kring Skolmiljö 2000 handlar främst om att *utvärdera* arbetet (i betydelsen bedöma arbetet) och utveckla viktiga *principer* för hur utvecklingsarbetet skall gå till. Därför saknas det även i denna litteratur mer *konkreta beskrivningar* och *analyser* av hur detta miljöutvecklingsarbete kan gå till. Avhandlingen kommer till sin karaktär därför att vara mer *praktisk*, och utgå ifrån det som konstaterades i Menckel (2004); nämligen att kunskapen är otillräcklig när det gäller *konkreta åtgärder*.<sup>96</sup>

---

96 Menckel (2004) s. 297-298.

Det praktiska arbete som beskrivs och analyseras i denna studie handlar om ett *brett miljöutvecklingsarbete*, vilket innebär att skolorna arbetat både med fysiska och psykosociala aspekter av skolmiljön. Arbetet har till en början haft en mer fysisk utgångspunkt. Problemområden på skolor har identifierats i termer av olika skolutrymmen (t.ex. toaletter) och inte psykosociala problem som mobbing eller inflytande. På så sätt har det funnits en fysisk utgångspunkt, men arbetet har inte fastnat där.

Figuren nedan tydliggör avhandlingens forskningsområde, nämligen det praktiska arbetet med att utveckla skolmiljöer. Den visar att studien handlar om att beskriva och analysera ett *förändringsarbete* inom skolor, och inte *fastställa olika förhållanden* eller *resultat* (hur dessa miljöer är, varför det är på ett visst sätt och vad dessa förhållanden har för konsekvenser). ”Skolmiljö” inkluderar här både den *fysiska miljön* (skolbyggnaderna, lokalerna, utemiljön, innemiljön och inredning) och *psykosociala miljön* (organisation, sociala och psykologiska förhållanden).



Figur 2: Avhandlingens forskningsområde

## Frågor

Min utgångspunkt har varit följande; *vad kan vi lära oss av detta skolmiljöutvecklingsarbete*. ”Vi” har i detta sammanhang varit både *forskare* och *praktiker* som på olika sätt arbetar med skolmiljöer och utvecklandet av dessa. ”Praktiker” har varit personer både *inom skolan* som skolledare, personal, lärare och elever som arbetar med skolmiljön, och *externa aktörer* som fastighetsorganisationens personal, vaktmästare, städpersonal och hantverkare<sup>97</sup>. ”Forskare” har varit alla de forskare som på olika sätt forskar om skolmiljöer, från olika discipliner som företagsekonomi, arkitektur, psykologi, sociologi och pedagogik.

Utgångspunkten ovan har med tiden lett till en mer övergripande frågeställning; *hur kan skolor arbeta med att utveckla sina skolmiljöer*. Denna övergripande frågeställning har i denna studie brutits ner till *tre delfrågor*:

- 1 Vad har det funnits för *arbetsprocess* i dessa tre delprojekt?
- 2 Vilka har varit de viktigaste *aktörerna*?
- 3 Vad har det funnits för viktiga *tankar* bakom detta arbete?

Den första frågan handlar om att följa skolmiljöutvecklingsarbetet på tre skolor, och utifrån dessa erfarenheter vaska fram de viktigaste *faserna*. Faserna är då viktiga delar i detta arbete som behövs för att arbetet skall bli framgångsrikt. Det

---

97 Vilka som är ”externa” respektive ”interna” aktörer i förhållande till skolan, beror på hur den kommunala organisationen ser ut. I vissa fall kan t.ex. en vaktmästare tillhöra skolans organisation, medan denne i andra fall istället tillhör någon annan extern organisation.

kommer även att sägas något om i vilken ordning dessa delar behöver utföras. Varje fas fyller någon funktion och innebär att de involverade gör olika saker. Att redogöra för arbetsprocessen innebär därmed att lyfta fram dessa faser. Svårigheten med denna fråga har varit att inte bli för detaljerad, samtidigt som tillräckligt mycket information behöver återges för att arbetet skall kunna vara någon vägledning för andra som vill arbeta med att utveckla skolmiljöer.

Den andra frågan handlar om att lyfta fram de viktigaste *aktörerna* i denna arbetsprocess. I de olika faserna som ingår i arbetsprocessen har olika aktörer varit involverade och haft olika roller. Fråga två handlar därför om att lyfta fram dessa aktörer samt redogöra för deras olika roller och betydelser.

Den tredje frågan handlar om att lyfta fram, begreppslägga och klargöra *tankar* som funnits i arbetsprocessen. I denna fråga redogörs även för projektets övergripande lärodomar och utveckling.

Svaren på dessa tre frågor kommer därför inte bara att gälla studiens tre utvalda delprojekt. Utifrån dessa tre fall kommer mer generell kunskap att utvecklas. Både genom att avhandlingens innehåll bygger på erfarenheter från många fler delprojekt inom projektet "En skola att tycka om", att tre delprojekt analyseras och jämförs, att det kring detta arbete finns en reflektion samt att dessa erfarenheter relateras till andra projekt, erfarenheter och forskning. Samtidigt är det så att denna kunskap inte gör anspråk på att vara fullt generell. Studien handlar om att utveckla kunskap om hur skolor *skulle kunna* arbeta med att utveckla sina miljöer. Denna kunskap blir inte helt entydig och determinerande, i betydelsen

att skolor måste agera på ett visst sätt för att lyckas och att kunskapen entydigt gäller alla skolor. Varje skola är i någon mening unik, och denna kunskap behöver därför anpassas till varje specifik situation. Avhandlingen försöker att utveckla kunskap och sprida erfarenheter vidare, som kan ligga till grund för ett utvecklande av ett arbete på olika skolor. Slutsatserna gäller varken enbart *tre skolor* eller *alla skolor*, utan ligger någonstans mittemellan. Kunskapen blir därmed något som alla skolor som vill arbeta med att utveckla sina miljöer kan lära sig något av och ta till sig, men kunskapen behöver anpassas till deras specifika förhållanden.

### *Avgränsningar*

I studien finns flera viktiga avgränsningar. Projektet "En skola att tycka om" har arbetat både med skolor och förskolor, men avhandlingen har fokuserat på *skolor*. Att ha med även förskolor skulle ha inneburit att mycket mer information skulle behövt samlas in. Det finns inte heller lika mycket forskning om förskolor som skolor. Arbetet i förskolorna har i jämförelse med skolornas arbete varit annorlunda. Förskolorna har t.ex. inte kunnat arbeta med barnens inflytande på samma sätt. Att jämföra dessa två typer av arbeten hade därför varit svårt, även om en sådan jämförelse också skulle ha varit intressant.

*Föräldrar* är viktiga i ett sådant miljöutvecklingsarbete. Projektet "En skola att tycka om", hade ambitionen att arbeta tillsammans med föräldrar. Dessvärre har detta inte lyckats riktigt i något delprojekt. Därför kommer inte heller föräldrarnas betydelse och roll att behandlas.



Avhandlingen har studerat tre delprojekt. Alla delprojekt har varit *avslutade*, vilket innebär att delprojekten genomgått ett projekts hela livscykel, från förberedelser till slutförande. Studien har därmed inte enbart fokuserat sig på någon enskild fas (t.ex. problemanalysen), utan på *alla* faser i ett sådant arbete. Detta har varit viktigt för att få erfarenheter från ett projekts olika faser, och därmed utveckla mer fullständig kunskap kring ett sådant miljöutvecklingsarbete.

Att ett projekt följs, innebär även att *extraordinär verksamhet* studerats. Jag har därmed studerat hur tre skolor försökt utveckla nya sätt att arbeta med skolmiljöutveckling och på så sätt följt ett experiment. Studien handlar därför inte om hur tre skolor arbetar med att utveckla skolmiljöer som en del av sitt ordinarie arbete, vilket varit delvis annorlunda.

Studierna håller sig genomgående också på en *gruppnivå*. Avhandlingen skulle istället ha kunnat studera arbetet på en högre abstraktionsnivå och fokuserat på skolorna (i betydelsen organisationer), eller gått ner en abstraktionsnivå och studerat individer. I det första fallet hade studien kunnat handla om institutionella förhållanden som organisationer, normer, regler och system; både hur dessa förhållanden kan styra ett sådant skolmiljöutvecklingsarbete, men också hur dessa förhållanden skulle kunna behöva förändras och kan förändras genom ett sådant arbete. I det senare fallet hade studien istället handlat om människor, interaktionen mellan dessa, och därför handlat om psykologiska, sociala och socialpsykologiska fenomen, som tankar, upplevelser, kommunikation, samarbete och konflikter. Jag har istället fokuserat mig på grupperna i delprojekten, i betydelsen olika aktörer som lärare, elever, skolledare och interaktionen mellan aktörer – inte

enskilda individer som Peter, Anna och Martin. Att personers namn även återgivits i denna studie, har främst varit för att avhandlingen inte skall bli för anonym och formell, vilket skulle ha gjort det svårare för läsaren att bli engagerad och involverade. Både de mer organisatoriska och individuella aspekterna hade varit intressanta, men har lämnats åt sidan. Både för att detta skulle varit mer krävande och det behövts en annan typ av information; jag skulle t.ex. fått göra nya intervjuer inkluderar andra frågor.

Dessutom är det viktigt att lyfta fram att denna forskning bygger på en konkret och praktisk verklighet. Skolorna som beskrivs har förändrat sina miljöer på riktigt, och en mängd människor har varit involverade i detta arbete. Det är viktigt att inte glömma detta!

Avslutningsvis kan det även nämnas att det i studien finns avgränsningar när det gäller *kostnader*. I avhandlingen redogörs enbart vissa kostnader, och i metodkapitlets avsnitt om kostnadsredogörelsen klargörs vilka.

### *Syfte*

Jag har med denna forskning haft både ett praktiskt och ett teoretiskt syfte; att *stödja utvecklingen av skolmiljöer* och *utveckla kunskap* kring detta arbete. I det första fallet har det handlat om att jag med mitt uppdragsarbete (dokumentation, undersökningar, utvärdering m.m.) varit med och utvecklat projektet ”En skola att tycka om” och på så sätt varit med och utvecklat skolmiljöer på några skolor. Dessa erfarenheter har sedan legat till grund för utvecklandet av en kunskap som kan ligga till grund för andra skolors arbeten. Denna praktiska

kunskap har även legat till grund för utvecklandet av en mer generell och teoretisk kunskap kring ett sådant miljöutvecklingsarbete, t.ex. genom att vara med och utveckla en djupare förståelse av ett sådant arbete och utveckla kunskap som är mer generellt giltig.

### Det företagsekonomiska perspektivet

I forskningen om skolmiljöer, konstaterades att detta forskningsområde i första hand handlar om att *förklara* och *fastställa* fysiska och psykosociala förhållanden, och att det behövs *kunskap* om hur skolor skall *arbeta praktiskt* med att utveckla skolmiljöer. Menckel (2004) konstaterade att det behövs forskning från *andra discipliner* och *andra synsätt*<sup>98</sup>. De flesta som skrivit om skolmiljöer verkar ha haft någon akademisk bakgrund inom arkitektur, psykologi, sociologi eller pedagogik. I denna avhandling kommer ett företagsekonomiskt perspektiv och synsätt att tillföras. Nedan kommer jag därför kort att gå igenom ämnet företagsekonomi, för att senare kunna urskilja vilka bidrag detta ämne skulle kunna ge skolmiljöområdet.

Ämnet företagsekonomi är ett av de största inom universitetsvärlden. För lite mer än hundra år sedan fanns ämnet knappt. Den snabba och kraftfulla utvecklingen beror främst på det ökade behovet av ekonomer i storföretag och förvaltningar.<sup>99</sup> Ämnet har en bred syn på vad ett ”företag” är – ägarförhållanden spelar ingen större roll, vilket gör att även statliga och kommunala organisationer studerats flitigt<sup>100</sup>.

98 Menckel (2004) s. 297-298.

99 Engwall (1995a) s. 8, och Gustafsson (1994), s. 47.

100 Engwall (1995a) s. 18.

Det finns en hel del företagsekonomer som studerar skolan på olika sätt. På Handelshögskolan vid Göteborgs universitet, finns t.ex. en grupp forskare – Skolan och informationstekniken (SIT) – som studerat införandet av informationsteknik i skolor<sup>101</sup>. Det finns inom ämnet även de som studerat disciplineringsprocessen<sup>102</sup>, kvalitetsdialogen<sup>103</sup>, hur kommuner arbetar med att förändra skolan<sup>104</sup>, styrningen<sup>105</sup>, effektivitet<sup>106</sup>, ledarskap<sup>107</sup>, samt sett skolan som en marknad<sup>108</sup> och en lärande organisation<sup>109</sup>. I dagsläget finns det i den grad många företagsekonomer som på olika sätt studerar skolor, att man skulle kunna tala om ett nytt företagsekonomiskt forskningsområde. Pär Larssons (2004) har på flera sätt varit banbrytande. Dennes avhandling har för mig även varit ett föredöme när det gäller att utveckla både en praktisk kunskap som är intressant för dem som arbetar inom skola och en mer teoretisk kunskap som är intressant för forskare. Larssons avhandling är dessutom skriven på ett enkelt sätt, vilket gör att alla, även icke-akademiker, lätt kan tillägna sig innehållet.

Företagsekonomer har från början av 1900-talet fram till idag hanterat en mängd olika *områden* som redovisning, fi-

---

101 Se t.ex. Eriksson-Zetterquist (2003), Hansson (2004), Löfström (2004), Ohlsson m.fl. (2003), Ohlsson m.fl. (2002), samt Selander M. (2003a) och (2003b). På Handelshögskolan i Stockholm har även Larsson (2004) och Larsson & Löwstedt (1999) studerat införandet av informationstekniken i skolan.

102 Sandoff & Widell (2001).

103 Adolfsson & Wikström (2005).

104 Larsson (1998).

105 Ljunggren (1998), Löwstedt (1999) och Lindkvist m.fl. (red) (1999).

106 Ljunggren (1999a), (1999b) och (2001).

107 Tillberg (2003).

108 Norén (2003) och Gatarski (2003).

109 Larsson (2004).

nansiering, organisationsfrågor, intäkter och kostnader, samt budgetering<sup>110</sup>. Företagsekonomin delas på många institutioner därför upp i underdiscipliner; kostnads- och intäktsanalys, redovisning, marknadsföring och organisationsteori. Uppdelningen kan verka förvirrande, men är enligt Bergendahl (1997) en styrka; ”uppdelningen skapar fyra hörnstenar med vars hjälp teori och praktik kan utvecklas till förmån för företag och samhälle”<sup>111</sup>.

Dessa olika underdiscipliner inom ämnet företagsekonomi innebär att det också finns olika *inriktningar*<sup>112</sup>. Det har därmed inte funnits någon gemensam teori- och begreppsbyggnad, eller någon gemensam metodologisk grundsyn, vilket givit utrymme för olika metodologier, paradigmer och förhållningssätt att verka samtidigt.<sup>113</sup>

Det finns alltså inte någon *entydig bild* av ämnet, utan företagsekonomi består av många underdiscipliner och inriktningar. Dessutom har ämnet de senaste decennierna *förändrats*. Engwall (1995a) menar att det finansiella och ekonomiska flödet dominerade i början av 1900-talet, men att beteendevetenskapliga aspekter i allt större grad beaktas idag. Utvecklingen av ett mer organisationsteoretiskt synsätt innebär många gånger även ett ifrågasättande av neoklassisk ekonomisk teori, framför allt antaganden om optimering, obegränsad rationalitet och tillgången till fullständig information.<sup>114</sup>

110 Engwall (1995a) s. 19-20.

111 Bergendahl (1997) s.30.

112 Engwall (1995a) s. 21 och Bergendahl (1997) s. 30.

113 Samuelson (1999) s. 2.

114 Engwall (1995a) s. 22.

Nedan lyfter jag fram sådant som jag uppfattar varit viktiga historiska kännetecken för ämnet företagsekonomi, och som dessutom utgör viktiga utgångspunkter i denna avhandling. Naturligtvis betyder detta inte på något vis att alla företagskonomer skulle hålla med mig.

Företagsekonomi har som forskningsdisciplin traditionellt sett haft starka *empiriska* kopplingar. Genom studier av praktisk verksamhet, har företagsekonomer funnit begränsningar i tillgängliga teorier och försökt finna alternativ. Ämnets *koppling till praktiken* har varit av stor betydelse för dess utveckling.<sup>115</sup> Denna koppling har både lett till att företagsekonomiska forskare försökt lösa praktiska problem, och försökt påvisa behovet av alternativa teoretiska modeller.<sup>116</sup> Sellstedt (2002) och Samuelson (1999) menar att ämnet givit bidrag till *lösandet av praktiska problem* vid både beslutsfattande eller utvecklandet av metoder/tekniker. På så sätt har kontakten med praktiken både legat till grund för formulerandet av forskningsfrågor, samt för möjligheten att ifrågasätta etablerade teorier och därmed också kunna utveckla nya teorier.

Rationalitet har inom vetenskap ofta handlat om föreställningar, som antingen uppfyllt empirismens krav på att kunskapen skall stämma överens med verkligheten, eller rationalismens krav att kunskapen skall vara förnuftig i betydelsen koherent, strukturerad, och kritisk. Enligt Gustafsson (1994) är rationalitet även något centralt inom företagsekonomi, men ämnet utgår ofta ifrån en annan typ av rationalitet. Denna *praktiska rationalitet* är inte på samma sätt kopplad till fö-

---

115 Engwall (1995a) s. 22-23 och 396-399, samt Jönsson (1996) s 436.

116 Engwall (1995b) s. 396, Engwall (1995a) s. 23, Bergendahl (1997) s. 30, och Styhre (2003) s. 3.

reställningar, utan istället kopplad till *handlingar*. Så fort någon person handlar, kommer denne att kunna vara mer eller mindre rationell i relation till ett förväntat resultat. Det är då inte handlingen i sig utan dess konsekvenser som bestämmer dess rationalitet. Rationaliteten prövas inom företagsekonomi på så sätt mot den praktiska verkligheten.<sup>117</sup> Det är detta rationalitetsbegrepp som är intressant för många företagsekonomer och det täcker alla möjliga typer av handlingar, även skolors praktiska arbete med att utveckla skolmiljöer.

Det företagsekonomiska perspektivet i denna avhandling innebär att jag följt skolors praktiska arbete med att utveckla sina skolmiljöer. Bidraget blir därmed både att jag som företagsekonom följer och analyserar detta arbete, men också utifrån detta arbete kan generera erfarenheter och idéer, dvs. kunskap om hur skolor kan arbeta med att vidareutveckla sina skolmiljöer. Denna forsknings resultat blir därmed en slags *praktikteori* som beskriver inte bara vad som är *målet* med arbetet, utan även *hur* skolor tillsammans med andra aktörer *kan göra* för att komma dit. Denna praktikteori kan därför inte bara innehålla *principer*, utan även *redogörelser av mer praktisk art*.<sup>118</sup>

Även om företagsekonomi utvecklar generella teorier och principer, måste praktiker sedan använda sitt eget omdöme och erfarenheter för att kunna anpassa sig till den specifika situationen. Därför har företagsekonomi av denna typ andra anspråk när det gäller generaliserbarhet. Verkligheten är så komplicerad och komplex att rationaliteten inte är entydig.

117 Gustafsson (1994) s. 58-59.

118 Denna praktikteori ligger nära det som utvecklats av Goldkuhl (1990), (1996), (1998a) och (1998b), Goldkuhl & Röstlinger (1998a), (1998b), (2003) och (2005) samt Winroth (2003).

Det finns t.ex. många mål, mål som är outtalade, otydliga, omedvetna, föränderliga, icke förenliga, i konflikt med varandra, samtidigt som det finns många handlingsalternativ, handlingar som är otydliga, oförenliga, har oanade konsekvenser och svåra att reproducera. Beslut och handlingar kan därför aldrig genomföras *i princip*, utan kräver någon form av *anpassning* till det konkreta och den specifika situationen.<sup>119</sup> De generella premisserna är ändlösa till antalet och omöjliga att klarlägga, även om mönster kan skönjas.

Praktikteori ligger nära det som i vissa sammanhang kallas för "lokal teori". Cronbach (1975) och Cronbach & Snow (1977) påpekar att det finns ett behov av att kunna övergå från "universella teorier" till mer "lokala teorier". Lokala teorier är då *teori som gäller för vissa förhållanden*, dvs. en specifik plats vid en given tidpunkt<sup>120</sup>. Kaminsky (2000) menar att en "lokal teori" är beredd att lämna *sökandet efter djupare förståelse*, för att kunna svara på frågor som hur det kommer sig att något blivit på ett *visst* sätt. Viktigast av allt är att en lokal teori kräver olika *beskrivningar och förklaringar* till något, och samtidigt också erbjuder olika *mönster/modeller och recept* för hur något skall förändras.<sup>121</sup>

Det företagsekonomiska bidraget i denna avhandling handlar därför främst om att följa ett praktiskt arbete för att kunna

---

119 Gustafsson (1994) s. 59 och 65.

120 Schibeci & Grundy (1987) s. 92. Liknande tankar finns i Polesie (1990) och (1991) som utgår ifrån att företag är unika; dessa utvecklar produkter, organisation och kulturer på sitt eget sätt. Den företagsekonomi som utvecklas i dessa böcker handlar därför inte om att utveckla en teori om företag i någon universell mening, utan om att förstå varje företags identitet (unicitet). När många företagsidentiteter, kännetecken och generella drag ställs samman och jämförs, framkommer dock ett mer generellt mönster

121 Kaminsky (2000) s. 216-217.



beskriva och analysera det, samt i nästa steg kunna generera erfarenheter och idéer vidare till liknande sammanhang, dvs. utveckla en *praktikteori*.

I denna studie kommer en aspekt till att tillföras. Engwall (1995a) antydde som vi kunde se tidigare att det ekonomiska och finansiella flödet traditionellt sett dominerat den företagsekonomiska forskningen. Det företagsekonomiska bidraget i denna avhandling innebär även att forskningen kring dessa skolor kopplas till *resurser* och *pengar*. Företagsekonomins nära koppling till praktik, gör att ämnet också många gånger utgår ifrån praktikernas villkor, t.ex. överlevnad på kort och lång sikt. Organisationens överlevnad och utveckling är kopplad till resurser; mål, handlingar, händelser, utveckling och strategier kopplas alla ofta till organisationens resurser. Många samhällsvetenskaper som t.ex. sociologi och psykologi analyserar handlingar och mål, men oftast utan att relatera dessa till organisationens resurser. I denna studie redogörs t.ex. kostnader för åtgärder och i slutsatserna lyfts resonemang fram som har med kostnader och resurser att göra.

### Analysmodell

För att strukturerat kunna analysera och jämföra innehållet i de tre delprojekt som beskrivs senare, kommer en analysmodell att användas. Denna analysmodell bygger till stora delar på Hans-Åke Scherps (2003) problemlösningmodell.

Scherp har i flera böcker utvecklat något som han kallat för ”problembaserad skolutveckling”. När lärare och skolledare

enligt honom beskriver vilka faktorer som är betydelsefulla för utvecklingen på sina skolor, framträder en bild som inte stämmer med den som kommer från skolverket. För lärarna är mål, planer och utvärdering inte det som leder till skolutveckling.<sup>122</sup> Lärares beskrivningar av skolutveckling handlar istället om att hitta lösningar på de problem som de möter i vardagsarbetet. Skolutveckling i den problembaserade skolutvecklingen blir därför något som tar sin utgångspunkt i *vardagsverksamheten* och de problem och dilemman lärare och skolledare ställs inför. Genom att utgå ifrån dessa vardagsverksamheter kan en läroprocess skapas som ger en gemensam mening och en fördjupad förståelse som kan ligga till grund för olika lösningar.<sup>123</sup> Problembaserad skolutveckling handlar därför inte om att tillföra nya arbetsuppgifter, utan om att utforma det som man vanligtvis gör *på ett annat sätt*<sup>124</sup>. Vardagsarbetet, kompetensutveckling och skolutveckling går därför här hand i hand. Det som skapas är ett systematiskt arbete och reflekterande kring vardagsarbete, där utvärderingsarbetet skapar en god grund för lärandet.<sup>125</sup> På så sätt ligger den problembaserade skolutvecklingen nära det som tidigare kallades för praktikteori. Istället för att utveckla övergripande förhållanden som mål, ekonomi och organisation, arbetar den med att utveckla medarbetarnas praktik.

Projektet ”En skola att tycka om” ligger nära denna problembaserade skolutveckling, då de deltagande skolorna har som en del av sitt vardagsarbete att arbeta med skolmiljön och att detta projektarbete under en period var en del av de-

---

122 Scherp (2003a) s. 10.

123 Scherp (2003a) s. 7.

124 Scherp (2003a) s. 8.

125 Scherp (2003a) s. 9.

ras vardag. Skillnaden mellan den problembaserade skolutvecklingen och projektet ”En skola att tycka om” är att den förra främst handlar om *kärnverksamhet* (lärandet på olika sätt – inte skolmiljöutvecklingsarbete), och den är fokuserad på skolors *ordinarie arbete* (inte projekt, dvs. extra ordinarie arbete).

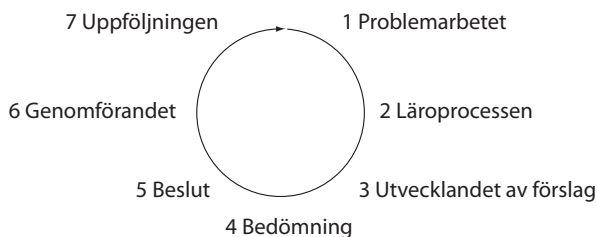
Enligt Scherp är det i *mötet* mellan *lärare* och *elever* som skolutveckling sker. Det viktiga blir därför att skapa goda förutsättningar för lärares erfarenhetsutbyte, för att därigenom generera lärdomar om hur man kan bidra till elevers lärande och utveckling. Genom att utveckla lärande samtal, eller det som senare kallas ”problemlösningssmodell”, kan lärdomar tydliggöras, ord sättas på tyst kunskap och skapas kunskap som leder till skolutveckling.<sup>126</sup>

I boken *Att leda lärande samtal* (2003) vill Scherp tydliggöra och konkretisera innebörden i det lärande samtalet, som i sin tur ligger till grund för den problembaserade skolutvecklingen. Scherp har i denna bok utvecklat en problemlösningssmodell, som ligger nära det systematiska arbetsmiljöarbetet och Skolmiljö 2000 som beskrivits tidigare.

Scherps problemlösningssmodell består av *sju* steg; problembeskrivning, lärprocess för att fördjupa förståelsen av problemets natur, utarbetandet av lösningförslag, värdering av lösningförslag, beslut, agerande samt uppföljning eller utvärdering. Jag har i avhandlingen ändrat vissa av Scherps benämningar och fokus. Analysmodellens sju steg kommer därför att vara; problemarbetet, läroprocessen, utvecklandet av förslag, bedömandet av dessa förslag, beslutandet av vad

126 Scherp (2003b) s. 7-8.

som skall göras, genomförandet, samt uppföljningen. Dessa sju steg illustreras i följande modell (Figur 3):



**Figur 3: Avhandlingens analysmodell**

Dessa sju steg kommer att användas som verktyg för att analysera och jämföra de tre delprojekten. På så sätt kommer modellen att fördjupa förståelsen kring skolmiljöutvecklingsarbetet, och ligga till grund för att kunna utveckla kunskap kring arbetsprocessens faser, aktörer och tankar.

Det finns tre skäl till varför just Scherps modell använts. För det första är Scherp *skolforskare*, vilket gör att hans tankar är bekanta för många som arbetar med skolforskning och skolutveckling. På så sätt blir det lättare att kommunicera avhandlingens innehåll med andra som forskare och arbetar inom skolan. För det andra ligger denna problemlösningsmodell nära flera andra modeller; t.ex. en mer traditionell kvalitetscykel och det systematiska arbetsmiljöarbetet. På så sätt upplevs denna modell indirekt också som *bekant* för många. För det tredje *passar* denna modell in på det miljöutvecklingsarbetet som utförts på de olika skolorna. Modellens struktur sammanfaller väl in på arbetets struktur, vilket gör att den därmed på ett verklighetstroget sätt återger arbetets innehåll.

Detta har även gjort att analysmodellens struktur också ligger nära den arbetsprocess som utvecklas i avhandlingens slutsatser.

Scherps problemlösningsmodell innehåller både mer deskriptiva och normativa delar. Den kommer här att strukturera analysen, men i modellen finns även antaganden inbakade. Ett viktigt antagande i Scherps problemlösningsmodell är t.ex. att det är viktigt att inte bara utföra ett arbete, utan även att reflektera och samtala kring detta utförande, för att på så sätt kunna utveckla ett lärande. Detta antagande sammanfaller i mångt och mycket med avhandlingens utgångspunkter. Scherp utgår även ifrån att detta lärande främst uppstår genom reflektion och samtal, och blir på så sätt en *mental* och *intellektuell* aktivitet. Därför lägger Scherp i sin problemlösningsmodell störst fokus på vissa steg som arbetet med problem, lärande, bedömningar, beslut och uppföljning. Själva *utförandet* får här en mycket underordnad betydelse. När det gäller projektet ”En skola att tycka om”, har många lärdomar utvecklats även i utförandet och arbetet kring utförandet. Det är viktigt att inte missa detta! Jag tror därför att lärandet inte bara utvecklas genom reflektion och samtal, utan även uppstår genom handling och praktik – något man skulle kunna kalla för *interaktion med verkligheten*.

### Ett dilemma

Under forskningsarbetet uppstod ett dilemma. Skulle skolorna vara anonyma eller inte? Främst uppstod dilemmat kring skolan där projektet fungerat mindre väl. Skulle denna skola nämnas vid namn och därmed stämplas som ”problem-skola” – och på så sätt få fler misslyckanden att axla?!

Samtidigt har två skolor varit med i projektet på ett framgångsrikt sätt, vilket är värt att lyftas fram. Dessa skolor har lika mycket rätt att vara stolta över sitt arbete, som jag har rätt att förstärka en negativ trend på en skola med svårigheter.

Jag valde av den orsaken att namnge de två skolorna där projektet fungerat väl, dvs. Internationella skolan och Gamlestadsskolan, medan skolan där projektet inte fungerat fått vara anonym. I avhandlingen har skolan därför fått ett påhittat namn och kallats för "Hallonskolan". Hallonskolan valdes för att jag tyckte det var ett fint och enkelt namn på en skola. Dessutom skrevs denna avhandling till stora delar under sommaren, vilket gjorde att det i bakgrunden också fanns en längtan efter hallon och andra bär. Namnet på rektorn (Hans Gustavsson) är därför också påhittat.

I nästa kapitel kommer avhandlingens metod att beskrivas; både på så sätt att bakomliggande principer (metodologi) och det praktiska forskningsarbetet att redogörs. Detta görs för att kunna visa hur denna studie kunnat omvandla erfarenheter till kunskap.

## Kap 2

### Metod

I inledningskapitlet förklarades varför arbetet med att utveckla skolmiljöer är viktigt och intressant; skolorna har bekymmer med sina skolmiljöer, och kunskapen om skolmiljöer handlar främst om hur det *är* i skolan och inte tillräckligt hur skolor skulle *kunna arbeta* med att utveckla sina skolmiljöer.

I samma kapitel gavs även en presentation av projektet som följts och forskningen om skolmiljöer. Projektet "En skola att tycka om" har varit ett samarbete mellan en kommunal fastighetsförvaltning (Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning) och tre skolor (Internationella skolan, Gamlestads-skolan och Hallonskolan). 67 delprojekt har genomförts. Dessa har arbetat med olika skolmiljöer och på lite olika vis. Forskningen om skolmiljöer handlar både om skolbyggnader och skolors arbetsmiljö. Den klargör främst att skolmiljöerna är på ett visst sätt; att skolbyggnaderna är eftersatta, att den fysiska miljön är ungefär på samma nivå som på början av

80-talet och att den psykosociala miljön blivit sämre. Lite av denna forskning handlar om hur skolor praktiskt skall kunna arbeta med att utveckla sina skolmiljöer.

Denna studie handlar om att utveckla kunskap kring hur skolor skulle kunna arbeta med att utveckla sina skolmiljöer. ”Skolmiljöer” tolkas här i en bred bemärkelse, och handlar om skolbyggnader, samt fysiska, psykosociala, pedagogiska och organisatoriska aspekter av miljön. Frågeställningen i avhandlingen fokuserar på arbetsprocessen, aktörerna och tankarna bakom ett sådant arbete. Kunskap som ligger till grund för att kunna svara på frågeställningen, innebär att erfarenheter från projektet kommer att analyseras och jämföras.

Det företagsekonomiska perspektivet i denna studie innebär att jag som forskare fokuserat på arbetsprocessen och samtidigt också intresserat mig för skolornas arbete med resurser och kostnader.

I detta kapitel kommer forskningsarbetets metod att redogöras, både i bemärkelsen den *metodologi* (dvs. övergripande principer) som legat till grund för denna studie, men också genom att det *praktiska forskningsarbetet* kommer att redogöras. På så sätt hoppas jag kunna visa hur detta forskningsarbete, utvecklat kunskap om hur skolor kan arbeta med sina miljöer.

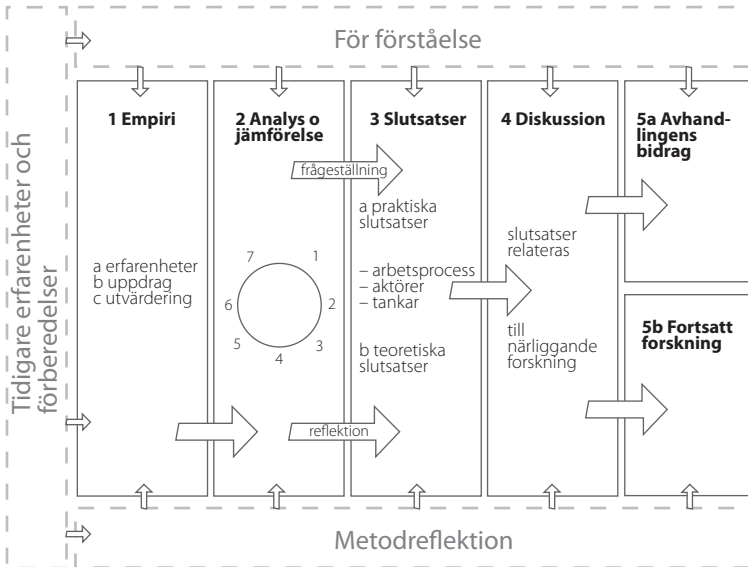
Nedan har en modell utvecklats som illustrerar avhandlingens metod (Figur 4). Den visar (1) att ett empiriskt material utvecklats genom att jag (A) följt projektet ”En skola att tycka om” under flera år, och på så sätt utvunnit olika typer av *erfarenheter* genom olika (B) *uppdragsarbeten*. Dessa uppdrag



innebär att jag dokumenterat, samlat och bearbetat information, gjort undersökningar, och avslutningsvis även genomfört en omfattande (C) *utvärdering*.

Det empiriska materialet har sedan (2) analyserats utifrån en analysmodell, som bygger på sju steg. Denna analys har även inneburit att delprojekt jämförts.

(3) Slutsatser har sedan utvecklats både genom att det bearbetade empiriska materialet ställts mot (A) en frågeställning ("praktiska slutsatser") och (B) att reflektioner utvecklas parallellt ("teoretiska slutsatser"). Även om avhandlingen lyfter fram tre delprojekt, bygger vissa slutsatser på erfarenheter från hela projektet.



Figur 4: Avhandlingens metod

Dessa slutsatser har efter det (4) relaterats i en *diskussion* till närliggande forskning. Denna forskning har på olika sätt haft med skolmiljöutveckling att göra.

Avslutningsvis har avhandlingens (5A) *bidrag* lyfts fram, och (5B) tankar utvecklats kring hur denna kunskap kan utvecklas vidare ("fortsatt forskning").

De resterande delarna av modellen som blivit gråa ("tidigare erfarenheter och förberedelser", "för förståelse" och "metod reflektion"), kommer att förtydligas i en metodreflektion i slutet av detta kapitel. I metoden ingår även att reflektera kring den egna metoden, dvs. vara själv-reflektiv (det som i modellen kallats "metod reflektion"), klargöra sina utgångspunkter ("för förståelse"), och klargöra olika förberedelser ("tidigare erfarenheter och förberedelser").

Modellen illustrerar därmed både metodologin (reflektiv empirism) som kommer att redogöras i nästa avsnitt, och det praktiska forskningsarbetets delar som kommer att redogöras i fortkommande avsnitt. Avslutningsvis kommer jag även i detta metodkapitel att visa hur det praktiska forskningsarbetet hänger samman med metodologin, samt reflektera kring forskningsarbetets metod.

## Metodologi – reflektiv empirism

Denna studie har en stark *förankring i empiri*; den har utgått från mötesanteckningar, informationsmaterial, presentationer, bearbetning av information, undersökningar och utvärderingen där intervjuer varit en viktig del. Avhandlingens frågeställning, begrepp, modeller och slutsatser har därför uppstått ur denna empiri.

På så sätt ligger avhandlingen nära *grounded theory*. Denna metod utgår enligt Alvesson & Sköldberg (1994) ifrån en pragmatisk filosofi där fokus ligger på praktiskt mänskligt handlande<sup>1</sup>. Metoden försöker upptäcka nya aspekter, genom att kartlägga ett givet fenomen – begrepp, hypoteser och teoretiska formuleringar bygger sedan på det *empiriska materialet*<sup>2</sup>. Forskaren bör enligt Glaser & Strauss (1967) därför så lite som möjligt låta sig påverkas av tidigare teoriers begrepp och slutsatser, för att på så sätt underlätta det egna utforskandet av nya begrepp och samband.<sup>3</sup>

Kunskap utgår i denna tradition enligt Dahlgren m.fl. (1988) ifrån tre principer; ”multimetodprincipen” vilket innebär att forskaren använder sig av *olika metoder* för att få in information, ”multisinnesmetoden” att forskaren *öppnar alla sina sinnen* vid insamlandet, samt utgår från principen om ”etisk distans” vilken innebär att forskaren både är *observatör och deltagare*.<sup>4</sup> Under flera år har jag på heltid och på daglig basis deltagit i projektet ”En skola att tycka om”. Detta innebär att jag observerat, pratat med människor, varit på plats, deltagit i projektet, gjort intervjuer, enkäter och/eller studerat dokument. På så sätt har jag både öppnat mina sinnen och använt olika metoder, samt haft etisk distans genom att ha varit både deltagare och observatör.

Till detta skulle jag även vilja tillägga att mitt forskningsområde, varit högst *tvärvetenskapligt*. Studien har därför berört många olika typer av ämnen som pedagogik, fastighetsför-

1 Alvesson & Sköldberg (1994) s. 65.

2 Glaser & Strauss (1967) s. 2-6.

3 Glaser & Strauss (1967) s. 10-12.

4 Dahlgren m.fl. (1989) s. 32-33.

valtning, företagsekonomi, kommunal förvaltning, arkitektur, psykologi och sociologi.

Mitt forskningsarbete har även byggt på *fältstudier*. Avhandlingens trovärdighet har därmed byggts upp på flera sätt. Forskningen har resulterat i *pluralistisk information* på så vis att olika typer av information har funnits och kompletterat varandra; jag har varit på en mängd möten, gjort intervjuer, en enkätundersökning, varit på plats, studerat fakturor, ritningar, bilder m.m. Informationen har även varit *intern*, på så sätt att jag fått tillgång till information som funnits inom projektet, och inte enbart sådan information som utomstående skulle kunna få tillgång till genom officiella dokument, kommentarer och uttalanden. På flera sätt har jag därmed också haft möjligheter att *fördjupa* denna information: (i) Projektet har pågått i flera år, vilket gjort at jag haft *tid* för *reflektion*. (ii) Jag har även haft möjligheter att göra *egna undersökningar*. (iii) Genom att träffa människorna kontinuerligt, vara med på möten och ingå i förändringsarbetet, har jag även haft tillgång till *subjektiv information*, dvs. tillgång till åsikter, tankar, känslor och upplevelser som deltagarna haft. (iv) Detta har även inneburit att jag ibland haft tillgång till *känslig information*, t.ex. när det gäller motsättningar mellan olika intressen.

*Inhämtandet* av information och *bearbetandet* av denna har skett *parallellt* och *kontinuerligt*. Genom att avhandlingen i stor utsträckning bygger på eget material, har skillnaden mellan inhämtandet och bearbetandet minskat. Forskningsarbetet kan därför inte på något enkelt vis delas upp i dessa två faser. Dessa har i själva verket pågått parallellt och påverkat varandra ömsesidigt, även om arbetet till en början främst

handlade om att hämta in information och att detta arbete avtagit på slutet till förmån för bearbetandet av information.

Även på så sätt stämmer arbetssättet med grounded theory. Insamlingen av information sker enligt grounded theory från början helt öppet, för att med tiden bli allt mer strategisk. I slutskedet sker ett mer selektivt urval, för att kunna precisera frågeställningar. Nytt material och information genereras därför fortlöpande under hela forskningsprocessen. Urval, inhämtandet av information, kategorisering, analys och tolkning av denna information sker parallellt och kontinuerligt.<sup>5</sup>

Ett viktigt kännetecken för grounded theory är även att *forskningsfrågan formuleras brett*, så att forskningsfenomenet skall kunna studeras flexibelt och på djupet<sup>6</sup>. Frågor och svar har i detta forskningsarbete blivit allt mer fokuserade och specialiserade. Dessa var till en början mer generella och handlade om samarbete, skolutveckling, elevdemokrati, lärande, fastighetsbranschen, kund- och brukarorientering, samt effektivitetsanalyser. Med tiden har de allt mer kommit att koncentrera sig kring skolmiljöutveckling och arbetsprocessens faser, aktörer och tankar.

På ett översiktligt plan kan jag skönja en övergång från *närhet och deltagande* till *distans*. Till en början var mitt forskningsarbete närgånget och deltagande; det handlade då om att vara med på olika möten och studiebesök, göra anteckningar, skriva informationsmaterial, och göra undersökningar på skolorna. Med utvärderingen blev arbetet mer distanserat; där handlade arbetet om att gå från att förstå projektet och

---

5 Glaser (1978) s. 39-40.

6 Sandberg (1999) s. 184.

arbetet, till att strukturera och utvinna erfarenheter och idéer, till att slutligen bedöma detta arbete utifrån ekonomiska principer, deltagarnas synpunkter och egna reflektioner. Slutförandet av avhandlingen har inneburit att arbetet varit ännu mer distanserat, i betydelsen att det allt mer handlat om att reflektera kring det empiriska materialet och relatera slutsatser till annan forskning. Detta har dock varit en förutsättning för att det empiriska materialet skall kunna bli *forskning* och inte förbli ett återgivande av olika delprojekt. I denna distans har det funnits utrymme för reflektion, där jag kunnat organisera och systematisera materialet, för att i nästa steg kunna överblicka helheten och jämföra med annan forskning.

Metodologin bygger därför både på förankring i *empiri* (grounded theory) och ett bearbetande av denna empiri, det som här kallats för *reflektion*. Denna metod har därför kallats för ”reflektiv empirism”, då den innehåller både *förankring i empiri* och olika typer av *reflektion* kring denna empiri. Reflektionerna har då bestått av ett organiserande och strukturerande av information, analyserande och jämförande av delprojekt, utveckla en frågeställning, parallellt reflektera kring erfarenheter, samt relatera slutsatser till annan forskning.

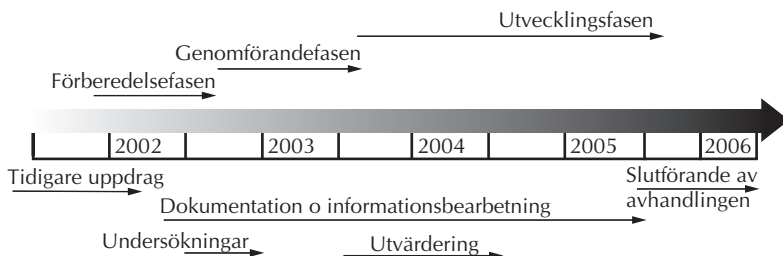
Nästkommende avsnitt kommer att handla om det praktiska forskningsarbetet. Till en början kommer mitt arbete i projektet att redogöras. Detta för att jag skall kunna visa hur denna uppdragsforskning legat till grund för avhandlingen, genom att den skapat möjligheter att samla in och utveckla ett empiriskt material. Längre fram kommer jag även att redogöra för hur jag arbetat med att omvandla detta empiriska material till en avhandling.

## Uppdragsforskning

Jag har i projektet varit med både i styrgruppen och operativa gruppen, samt vid vissa tillfällen även deltagit i arbetsgruppens arbete. I det senare fallet har jag dock inte varit med systematiskt. I samband med projektets olika faser, som beskrevs i förra kapitlet, dvs. förberedelse-, genomförande- och utvecklingsfasen, har jag i projektet haft olika uppdrag. Dessa uppdrag kommer nedan att översiktligt relateras till projektets tre faser, för att sedan utvecklas och klargöras mera i detalj. Utvärderingen har i den grad legat till grund för avhandlingens empiriska material, att jag i några efterkommande avsnitt också redogör för dess olika delar; urvalsprocessen, arbetet med intervjuer, redogörelsen av kostnader och studiebesök.

Innan projektet ”En skola att tycka om” började, utförde jag några *uppdrag* som på olika sätt haft relevans för avhandlingsarbetet. Under förberedelse-, genomförande- och utvecklingsfasen arbetade jag med *dokumentation och information*. I övergången mellan förberedelse- och genomförandefasen, gjorde jag två *undersökningar* på skolorna som ingick i projektet, dvs. Internationella skolan och Hallonskolan. (Gamlestadsskolan hade vid den tidpunkten inte gått med i projektet.) Efter det att den första generationens projekt genomförts, arbetade jag under ett år med att *utvärdera* 14 delprojekt.

Dessa uppdrag har legat till grund för denna studie. Modellen nedan (Figur 5) visar hur dessa uppdrag och det slutförande avhandlingsarbetet hänger samman med projektets tre faser; på ovansidan av tidsaxeln visas projektets olika faser och på undersidan mina olika uppdragsarbeten och arbetet med att färdigställa avhandlingen.



**Figur 5: Projektets olika faser och forskningsarbetets delar**

När jag involverades i projektet ”En skola att tycka om”, hade jag i tre år arbetat som biträdande forskare. Detta arbete innebar att jag utfört flera uppdrag, som givit kunskaper inom relevanta områden. Genom att ha studerat byggnationen av ett bostadsområde<sup>7</sup>, en fastighetsorganisation<sup>8</sup>, och utvärderat LFF:s kvalitetssystem<sup>9</sup> hade jag en del kunskaper inom området *fastighetsbyggnation* och *fastighetsförvaltning*, och genom att jag undersökt några skolor<sup>10</sup> hade jag även en del kunskaper om *skolmiljöer*.

Dessa uppdrag innebar även att jag utvecklat någon erfarenhet av forskningsverktyg som kommit att bli viktiga för forskningsarbetet. I en undersökning kring ett köpcentrum<sup>11</sup> arbetade jag med en *enkät*. I en utredning om den svenska sjöfarten<sup>12</sup>, samt studien om byggnationen av ett bostadsom-

7 Johansson, Polesie & Schürer (2002).

8 Schürer (2001d).

9 Schürer (2001b) och (2001c).

10 Schürer (2001a).

11 Schürer (2000a).

12 Schürer (2000b).



råde<sup>13</sup>, undersökningen av skolor<sup>14</sup>, LFF<sup>15</sup> och utvärderingen av LFF:s kvalitetssystem<sup>16</sup> arbetade jag istället med *intervjuer*. Även vissa erfarenheter kring *bearbetandet av statistik* hade utvecklats i utredningen om den svenska sjöfarten<sup>17</sup>.

### *Dokumentation och information*

I projektet ”En skola att tycka om” har jag arbetat med dokumentation och information på olika sätt (se bilaga 3). Jag har *dokumenterat möten*, och i dessa mötesprotokoll har tankar, händelser och beslut dokumenterats. Vissa av dessa mötesprotokoll används i avhandlingen för att kunna formulera projektets grundtankar, men dessa anteckningar har även legat till grund för min förståelse av projektet.

Jag har även *dokumenterat studiebesök och konferenser*. De tidiga studiebesöken gav projektet idéer och inspiration och har på så sätt legat till grund för projektet. De senare studiebesöken och konferenser har inneburit att jag kunnat jämföra projektet med andra projekt och arbeten, och på så sätt fått möjlighet till reflektion och ifrågasättande av det egna projektet.

Det har i arbetet också ingått att *skriva rapporter och informationsmaterial*, för att sprida information kring projektet till andra organisationer och aktörer. Även i dessa material har tankar, händelser och beslut dokumenterats. I många fall har jag även *presenterat projektet* för organisationer och aktörer

---

13 Johansson, Polesie & Schürer (2002).

14 Schürer (2001a).

15 Schürer (2001d).

16 Schürer (2001b) och (2001c).

17 Schürer (2000c).

som på olika sätt arbetat inom projektet och med närliggande frågor. Dessa presentationer har i nästan alla fall lett till diskussioner och samtal, som på olika sätt utvecklat reflektioner kring projektet. (Se bilaga 4.)

I projektet har det även ingått att jag *sammanställt och bearbetat olika typer av material*; Balanserade styrkort för skolorna i Göteborgs Stad, undersökningar kring LFF, information om intressanta skolor och projekt, forskning kring fastighetsförvaltning, kundorientering, skolutveckling och skolmiljöer. Detta har givit en större förståelse (kontext) kring det konkreta arbetet med att utveckla skolmiljöer, och delar har använts i avhandlingen, t.ex. i första kapitlet om forskning kring skolmiljöer.

#### *Undersökningar och utvärderingen*

Jag har i mitt arbete med projektet genomfört *undersökningar*. På Hallonskolan genomförde jag *gruppintervjuer* med 80 elever. På Internationella skolan utvecklade jag tillsammans med några elever en *enkät*. Dessa undersökningar presenteras längre fram i samband med respektive skolas arbete. Undersökningar har i projektet använts för att identifiera områden som behövde utvecklas på de enskilda skolorna, men har även gjort att förståelse kring olika skolor och problem kunnat utvecklas.

Ett stort arbete har varit att *utvärdera* 14 delprojekt. Utvärderingen pågick under ett års tid, och kommer att presenteras längre fram. Utvärderingen har genererat en stor mängd information som använts och bearbetats i avhandlingen.

Även om avhandlingen i stor utsträckning bygger på utvärderingens material, har uppdragsarbetet som presenterats (dvs. tidigare uppdrag, dokumentation, producerandet av information, presentationer, bearbetandet av material och undersökningarna) varit viktiga för att utveckla en både bredare och djupare förståelse av arbetet som pågått i de olika delprojekten. Dessa erfarenheter är därför viktiga för analysarbetet och utvecklandet av slutsatser längre fram.

## Urvalsprocess

I projektet ”En skola att tycka om” har sammanlagt 67 delprojekt genomförts. I tabellen nedan (Tabell 1) visas alla dessa delprojekt; alla 67 projekt som genomförts, 20 som rapporterats<sup>18</sup>, 14 som utvärderats<sup>19</sup> och tre som lyfts fram här.

	Delprojekt	Skola/förskola	Rapporterat	Utvärderat	Avhandlingen
1	Korridorprojekt (plan 1)	Hallonskolan	X	X	X
2	Toalettprojekt (D-huset)	Hallonskolan	X	X	
3	Toalettprojekt (matsalen)	Hallonskolan			
4	Projekt kring omklädningsrum	Hallonskolan			
5	Gårdsplanering (natriumgården)	Hallonskolan			
6	Korridorprojekt (plan 2)	Hallonskolan			
7	Matsalsprojekt	Hallonskolan			
8	Toalettprojekt (lärare)	Gamlestadsskolan			
9	Toalettprojekt (årskurs. 1-5)	Gamlestadsskolan		X	X
10	Toalettprojekt (årskurs 6-9, plan 2)	Gamlestadsskolan		X	
11	Toalettprojekt (årskurs 6-9, plan 3)	Gamlestadsskolan		X	X

18 Schürer (2003).

19 Schürer (2005).

12	Projekt kring korridor/trapphuset (plan 3)	Gamlestadsskolan		X	
13	Korridorprojekt (plan 2)	Gamlestadsskolan		X	
14	Projekt kring uppehållsyta (plan 1)	Gamlestadsskolan			
15	Skolgårdsprojekt (säkerhet)	Gamlestadsskolan			
16	Projekt kring utvecklandet av lektionssalar	Gamlestadsskolan			
17	Matsalsprojekt	Internationella skolan (Göteborg)	X	X	X
18	Elevnkätprojekt	Internationella skolan (Göteborg)	X		
19	Projekt kring köket/handikapssramp	Internationella skolan (Göteborg)	X		
20	Biblioteksprojekt	Internationella skolan (Göteborg)	X		
21	Projekt kring inomhusmiljön	Internationella skolan (Göteborg)	X	X	
22	Kaféprojekt	Internationella skolan (Göteborg)			
23	Toalettprojekt (plan 2)	Internationella skolan (Göteborg)	X	X	
24	Projekt kring lärarnas arbetsrum	Internationella skolan (Göteborg)	X		
25	Projekt kring plan 2/ Gymnasiedelen	Internationella skolan (Göteborg)	X	X	
26	Skolgårdsprojekt	Internationella skolan (Göteborg)	X		
27	Projekt kring ljusterapirum	Internationella skolan (Göteborg)	X		
28	Projekt kring bildandet av servicegruppen	Internationella skolan (Göteborg)	X		
29	Projekt om trygg och säker skola	Internationella skolan (Göteborg)			
30	Projekt kring brandskydd	Internationella skolan (Göteborg)			
31	Projekt kring framtida utbyggnation	Internationella skolan (Göteborg)			
32	Projekt kring uppehållsyta (plan 1)	Internationella skolan (Göteborg)			
33	Toalettprojekt (plan 1)	Internationella skolan (Göteborg)			
34	Projekt kring anslags tavlor/information	Internationella skolan (Göteborg)			

35	Projekt kring reception/ mottagning (plan 2)	Internationella skolan (Göteborg)			
36	Projekt kring elevintroduktion	Internationella skolan (Göteborg)	X		
37	Projekt kring stödsäker- het i gymnastiksalen	Internationella skolan (Guldheden)			
38	Projekt kring brand- skydd på skolan	Internationella skolan (Guldheden)			
39	Projekt kring bildandet av en servicegrupp	Internationella skolan (Guldheden)	X		
40	Projekt kring service- gruppens lokaler	Internationella skolan (Guldheden)			
41	Matsalsprojekt	Internationella skolan (Guldheden)	X	X	
42	Toalettprojekt (plan)	Internationella skolan (Guldheden)	X	X	
43	Projekt kring musikrum	Internationella skolan (Guldheden)	X		
44	Projekt kring korri- dor- och trapphuset	Internationella skolan (Guldheden)	X	X	
45	Skolgårdsprojekt	Internationella skolan (Guldheden)	X		
46	Projekt kring utrymning av gymnastiksalarna	Internationella skolan (Guldheden)			
47	Projekt kring träslöjdssalen	Internationella skolan (Guldheden)	X		
48	Projekt kring fritidslokaler	Internationella skolan (Guldheden)	X		
49	Projekt kring miljödiplomering	Internationella skolan (Guldheden)			
50	Projekt kring P-platser	Internationella skolan (Guldheden)			
51	Utveckling av städprogram	Internationella skolan (Guldheden)			
52	Ordningsställandet av skolhälsovård	Internationella skolan (Guldheden)			
53	Gårdsprojekt (säkerhet)	Knivsmedgatans Förskola			
54	Gårdsprojekt (lekutrustning)	Knivsmedgatans Förskola			
55	Projekt kring skapande rum	Knivsmedgatans Förskola			
56	Projekt kring dokumentationsrum	Knivsmedgatans Förskola			
57	Projekt kring pedagogisk utveckling i vardagen	Knivsmedgatans Förskola			
58	Projekt kring skapande rum	Östra Midvinterga- tans Förskola			

59	Logistikutveckling	Östra Midvintergatan Förskola			
60	Projekt om samarbete mellan avdelningar	Östra Midvintergatan Förskola			
61	Projekt om att lyfta fram personalens erfarenheter	Januarigatans Förskola			
62	Projekt kring effektivare användning av lokaler	Januarigatans Förskola			
63	Anpassning av lokaler till barn med speciella behov	Varnhemsgatans Förskola			
64	Städningsprojekt	Varnhemsgatans Förskola			
65	Projekt kring skapande rum	Varnhemsgatans Förskola			
66	Projekt kring akustik och buller	Varnhemsgatans Förskola			
67	Gårdsprojekt (säkerhet)	Varnhemsgatans Förskola			
TOTALT			22	14	4

**Tabell 1: "En skola att tycka om" projektets delprojekt**

Att det enligt tabellen finns fyra delprojekt som lyfts fram i avhandlingen, beror på att toalettprojektet på Gamlestadsskolan, egentligen är två olika delprojekt; ett toalettprojekt som genomfördes av eleverna i årskurserna 1-5 och ett annat som genomfördes av eleverna i årskurserna 6-9. Dessa två delprojekt har här hanterats som ett.

Att redogöra och hantera alla 67 delprojekt, skulle vara alltför omfattande. Även att ta med utvärderingens alla 14 delprojekt skulle vara det. Här har därför enbart tre delprojekt valts ut, för att jag på så sätt skall kunna fördjupa mig mer i det konkreta arbetet. Erfarenheterna från projektets 67 delprojekt finns ändå med indirekt i slutsatserna. Nedan kommer utvärderingens urval att redogöras, för att sedan kompletteras med avhandlingens urval.

Inledningsvis bestämdes i utvärderingen att enbart *skolor* och de projekt som var *avslutade* (juni 2004) skulle utvärde-

ras, dvs. de delprojekt skulle utvärderas som var avslutade när utvärderingen påbörjades. Att delprojekten skulle vara avslutade berodde på att de då skulle innehålla ett projekts hela livscykel, dvs. alla faser som ingår i ett projektarbete. Varför enbart skolor valdes ut redogjordes tidigare i avsnittet om avhandlingens avgränsningar

Skolornas delprojekt delades in i 15 *arbetsområden*; matsal, bibliotek, korridorer, elevskåp, toaletter, arbetsrum för lärare, skolgården/trädgårdar m.m.. (Se Tabell 2.)

Fyra typer av *kriterier* utvecklades i samband med utvärderingen. Den första typen *generella kriterier*, handlade om huruvida arbetsområdet var ett generellt förekommande och intressant problem för skolor, LFF, och för de enskilda avdelningarna på LFF. Toaletter har i projektet, underökningar och tidningsartiklar t.ex. visat sig vara ett vanligt förekommande problem i skolor, medan bibliotek inte visat sig vara det på samma sätt. Bedömningen huruvida ett arbetsområde var ett generellt problem för skolor eller inte, byggde på erfarenheter från projektet, olika undersökningar och artiklar i media. Jag har under projektets gång tagit del av Skolportens nyheter<sup>20</sup>. Huruvida arbetsområdet är ett problem för LFF och dess respektive avdelningar bygger på bedömningar utifrån deras ansvar/funktioner. För LFF är det mer intressant med ett delprojekt som arbetar med matsalen (eftersom alla avdelningarna berörs), än ett arbete med ett ljusterapirum för lärarna.

20 *Skolporten* är en nyhetsportal som samlar ihop nyheter i Sveriges medier som har med skolan att göra. Varje dag har jag via e-mail därför fått ett antal länkar till olika nyheter om skolor.

Den andra typen kriterier *spridningskriterier*, handlade om vilka skolor i projektet som hade arbetat med de specifika arbetsområdena; alla fyra skolorna har t.ex. arbetat med toaletter, medan enbart en skola arbetat med att anordna ett ljusterapi rum för lärare.

Den tredje typen kriterier *informationskriterier*, handlade om huruvida det fanns möjligheter att få tag på information kring de olika arbetsområdena. De olika typerna av information som behövdes var information kopplad till *kostnader* (t.ex. fakturor), *åtgärder* (möbelförslag, struktureringsförslag, ritningar, åtgärdsförslag, idéskisser och bilder), och de involverades *upplevelser/synpunkter* av arbetet.

Den fjärde och sista typen kriterier *projektkriterier*, hade att göra med huruvida arbetsområdet inneburit att delprojektet arbetat med sådant som varit viktigt för projektet, dvs. i enlighet med projektets grundidéer; att det funnits möjligheter för LFF och skolorna att *samarbeta*, för skolorna att arbeta med *inflytande* både från lärarnas och elevernas håll, att delprojekten arbetat *småskaligt* och med *befintliga* resurser. Nedan redovisas en tabell (Tabell 2) som ställer samman alla arbetsområden och kriterier, och som på så vis tydligt visar arbetsområdena som valts ut.



Arbetsområden  Kriterier	Elevenkät	Matssalen	Biblioteket	Korridor	Elevskåp	Toaletter	Arbetsrum för lärare	Skolgården/trädgårdar	Ljusterapi rum	Musikrum	Omlädningsrum	Trädslöjdsalen	Fritidlokaler	Servicegruppen	Elevintroduktion
	<b>GENRELLA KRITERIER</b>														
Vanligt/viktigt problem i skolan	x	x		x	x	x	x	x		x					x
Intressant för LFF	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Intressant för förvaltningsavdelningen	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Intressant för driftavdelningen		x		x		x								x	
Intressant för teknikavdelningen		x				x		x		x	x	x	x	x	
Intressant för serviceavdelningen		x		x		x		x						x	
<b>SPRIDNINGSKRITERIER</b>															
ISGR: Göteborg	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x
ISGR: Guldheden	x	x		x		x	x	x			x	x	x	x	x
Hallonskolan	x			x	x	x									
Gamlestadsskolan		x		x		x									x
<b>INFORMATIONSKRITERIER</b>															
Kostnader		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Åtgärder	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Miljön	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lärandet	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Elevdemokrati	x	x		x	x	x		x							x
Processen	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>PROJEKTKRITERIER</b>															
Samverkan															
Samarbete (arbete/ansvar, uppdrag, åtgärder, pengar)	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x
Mångdimensionellt (problem/arbete/resultat)		x		x		x		x						x	x
Inflytande															

Alla aktörer (elever, lärare, personal, LFF och experter)	x	x		x	x	x	x	x			x	x	x	x	x
Elevmedverkan (beaktande, delaktighet och lärande)	x	x		x	x	x		x						x	x
Småskalighet															
Många projekt och successiva förändringar	x	x		x				x						x	x
Mindre hanterbara (ekon., plan., åtgärds m.)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Befintligt															
Problem	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lokaler		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Pengar (delat?)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Människor (tid, ansvar, arbete)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Summa	19	25	12	25	19	25	16	23	11	16	16	16	16	22	22

**Tabell 2: Arbetsområden och urvalskriterier**

När de 15 olika arbetsområdena och de fyra typerna av kriterier ställdes samman i en tabell, var det *tre* arbetsområden som utkristalliserade sig som *viktigare* än de andra; arbetet med matsalar, korridorer och toaletter.

Att tre arbetsområden valdes ut, berodde på att dessa tre arbetsområden uppfyllde nästan alla kriterier, ansågs vara lagom i avseende på arbetsinsats och kunde generera tillräckligt med viktig information för det fortsatta utvärderingsarbetet. Dessa tre arbetsområden innebar att sammanlagt 14 delprojekt utvärderades, eftersom det fanns 14 delprojekt på de olika skolorna som arbetade med just dessa tre arbetsområden.

Det var jag som *kategoriserade* delprojekten i arbetsområden och utvecklade *kriterier*. I vilken utsträckning de olika arbetsområdena uppfyllde de specifika kriterierna bedömde jag tillsammans med projektledaren.

Följande principer har sedan legat till grund för avhandlingens tillkommande urval. För det första valdes ett delprojekt från varje *arbetsområde* ut (dvs. matsalar, toaletter och korridorer). Arbetet inom dessa olika arbetsområden hade delvis varierat, vilket gjorde att jag i avhandlingen ville ha med denna variation.

För det andra valdes ett delprojekt från varje *skola* ut (dvs. från Internationella skolan, Gamlestadsskolan och Hallonskolan). På så sätt skulle de olika skolornas erfarenheter och arbetssätt kunna komma med.

För det tredje valdes delprojekt ut som var *utspridda i tiden*, för att på så sätt även kunna få med delar av projektets utveckling. Projektets idéer, erfarenheter och arbetssätt har under projektets gång utvecklats och det var därför viktigt att även få med denna utveckling. Det har i avhandlingen därmed kommit med delprojekt både från genomförandefasen och utvecklingsfasen.

För det fjärde var det viktigt att tre delprojekt valdes ut som tillsammans kunde *återge den mångfald av erfarenheter och kunskaper* som projektet ”En skola att tycka om” genererat. Variationen handlade om hur arbetet initierades, vilka som var med, arbetsroller, syften, problem, typ av åtgärder, resultat, kostnader och finansiering.

Avslutningsvis var det även viktigt att visa upp både *lyckade* och *mindre lyckade* delprojekt, för att på så sätt kunna klargöra både det som fungerat och svårigheter som funnits i projektets arbete.

Dessa tillkommande urvalsprinciper gjorde att tre delprojekt valdes ut. Arbetet med *matsalen på Internationella skolan* som

främst kommit med för att det varit komplext och för att det på så sätt kunnat visa upp en mångfald av erfarenheter. Processerna har fungerat och resultaten har varit positiva. Arbetet med *toaletterna på Gamlestadsskolan* har inte inneburit lika stora förändringar, men har istället inneburit att processen varit mer genomarbetad. Processen har därför fungerat ännu bättre och resultaten har blivit lika positiva. Arbetet med *korridorerna på Hallonskolan* har främst kommit med för att visa på svårigheter och motgångar i ett sådant miljöutvecklingsarbete. I detta delprojekt har LFF och skolan inte utvecklat något större samarbete. På skolan har det inte heller utvecklats någon större process kring arbetet. Stora delar av de positiva resultaten har därför uteblivit, och de fysiska förändringarna har snabbt förstörts.

## Intervjuer

I samband med utvärderingen genomfördes 27 intervjuer (se bilaga 5).

Vuxna intervjuades var för sig, förutom två arkitekter som arbetat tillsammans i projektet. Eleverna intervjuades istället i grupper om två till fyra. Detta innebär att 27 intervjuer genomfördes, och att sammanlagt 39 personer intervjuades.

De personer som intervjuades hade alla arbetat i olika delprojekt; 18 var elever, sju arkitekter, en ljudkonsult, sju lärare och sex var skolpersonal. Det har varit viktigt att intervjua olika aktörer som arbetat med samma delprojekt, för att på så sätt få olika perspektiv på samma arbete.

Informationen från projektledaren hämtades in kontinuerligt. Även intervjuer med skolledare och administratörer ut-

fördes kontinuerligt, men informationen var då mer konkret och handlade då om vad som gjordes, vad skolan beslutat, kostnader m.m. Intervjuerna kopplade till ekonomiskt ansvar var annorlunda. (Mer om detta kommer längre fram i avsnittet "Kostnader i delprojektet".)

Intervjuerna tog mellan 30 och 120 minuter. Intervjuerna med eleverna gick fortare (30-45 minuter), medan intervjuerna med de viktigaste arkitekterna tog längre tid (90-120 minuter); detta för att dessa arkitekter varit involverade i flera delprojekt och intervjuerna även handlade om att få reda på detaljer och konkreta fakta. Intervjuerna med de viktigaste arkitekterna spelades därför också in. De övriga intervjuerna spelades inte in, utan antecknades endast.

Intervjuerna började med att jag berättade vem jag var, vilken roll jag hade i projektet och vad utvärderingen gick ut på. Jag passade även på att informera om att projektet inneburit att 67 delprojekt genomförts och att tre arbetsområden valts ut att analyseras vidare. Detta för att markera att intervjun inte egentligen handlade om att utvärdera den intervjuades *delprojekt*, utan istället utvärdera projektet i sin *helhet*. Jag markerade också att intervjun inte ingick i ett utvärderande av den intervjuades *arbetsinsats* eller det enskilda projektets *framgång*, utan att jämföra delprojekt och utvinna erfarenheter på en mer generell nivå.

#### *Vuxenintervjuerna*

Intervjuerna med vuxna var *halvstrukturerade*, på så sätt att de inte utgick från specifika frågor. Intervjuerna började med att jag bad dem berätta om sig själva, vad de gjort i projektet

och vilken roll de haft. Oftast började de intervjuade med detta och fortsatte sedan att berätta av egen kraft. På så sätt blev intervjuerna i stor utsträckning ett fritt berättande.

Innan intervjuerna genomfördes, förberedes olika teman och frågor. Dessa frågor och teman lyftes i intervjuerna fram om det blev tyst och jag upplevde det som att personen inte skulle komma in på dessa områden. På så sätt fanns det ändå en styrning, nämligen att få de olika personerna att prata om liknande områden, vilket också varit en förutsättning för att i efterhand kunna jämföra de olika synpunkterna och få fram olika perspektiv. Vissa specifika frågor har kompletterats i efterhand genom telefonsamtal.

Intervjuerna kretsade kring följande tio teman (se bilaga 6); (1) bakgrund om intervjupersonen, (2) delprojektet, (3) vad som gjorts, (4) vad den intervjuade gjort, (5) hur arbetsprocessen såg ut, (6) vad den intervjuade tyckte om resultatet, (7) vad den intervjuade tyckte om arbetsprocessen, (8) de externa resurserna, (9) mer övergripande, och (10) andra grundläggande fakta.

### *Elevintervjuerna*

Intervjuerna med eleverna var även de *halvstrukturerade*, men på ett annat sätt. Dessa utgick mer från mina frågor och inte elevernas egna berättande. Frågorna var då mer av öppen karaktär, t.ex. ”tycker du att du lärde dig något i arbetet med delprojektet?”.

Eleverna intervjuades gruppvis; två till fyra personer samtidigt. Detta gjordes för att jag skulle kunna få höra flera elevers synpunkter och få in olika synpunkter, utan att det

skulle ta för lång tid och bli opraktiskt. Dessvärre har dessa gruppintervjuer medfört tre typer av svårigheter: (1) Eleverna har i *mindre* utsträckning talat *självmant*, utan mer svarat på frågor. (2) Svaren har blivit ganska *korta* och *begränsade*. (3) Eleverna har *påverkat varandra*; oftast har elevernas svarat på ett sätt som stämt bra överens med vad den första eleven sagt i en specifik fråga. Sällan har någon uttryckt något som inte stämt med de andra.

På olika sätt har jag försökt parera dessa svårigheter. För att eleverna skulle tala mer *självmant*, försökte jag skapa en atmosfär på olika sätt som gjorde att de skulle känna sig avslappnade. Jag börjat t.ex. med att be dem berätta var och en vad de gjorde på sin fritid, vad de tyckte om, vilka de var, berätta lite om sig själva m.m. Jag var mycket noga med att lära mig deras namn och visa mig intresserade av dem. För att de inte skulle svara för kort, försökte jag få dem att prata lite längre genom att de alltid fick någon minut att fundera på sitt svar och vara noga med att ingen avbröt någon annan. Oftast fick jag även ställa följdfrågor, så att de fick utveckla sina upplevelser, tankar och/eller känslor. För att de inte skulle påverka varandra och samma personer skulle styra för mycket, bad jag dem att fundera innan de svarade och även att hålla fast vid det som de kommit fram till i sina funderingar. Efter varje fråga ändrade jag även ordningsföljden, så att inte samma elev alltid skulle få svara på frågorna först. Jag var också noga med att markera att de inte skulle skratta om någon sade något för att de lät konstigt, annorlunda m.m., eller reagera på någon annans svar på något otrevligt sätt (t.ex. genom att sucka).

Elevernas intervjuer handlade mer om vad de *tyckte* om olika saker än om vad som hade gjorts, medan vuxenintervjuerna

både handlade om vad de vuxna tyckte, men också att de fick berätta vad som hänt vad som var problemet, syftet, vad som gjordes, arbetsfördelning m.m. Elevernas återgivande av vad som hänt var mycket mer selektiv; oftast kom de t.ex. bara ihåg det som projektgruppen gjort som var bra eller dåligt, men inte det som var något mittemellan.

Intervjuerna med eleverna utgick från följande fem teman (se bilaga 7), (1) om delprojektet, (2) arbetsgruppen, (3) problem, (4) åtgärderna, (5) vad de tyckte om resultatet.

## Studiebesök och dokument

Jag har tillsammans med projektledaren – förutom som en del i det vanliga projektarbetet vid t.ex. information, undersökningar, möten m.m. – varit på plats för att göra olika studiebesök. Dessa studiebesök har främst handlat om att klargöra vad som gjorts på en skola, och analysera det fysiska resultatet t.ex. bedöma skadegörelsenivån.

Under dessa och andra studiebesök har jag även tagit bilder. Bilderna har tagits både innan och efter en förändring, för att på så sätt kunna dokumentera förändringen. Ibland har bilder även tagits under någon mellanperiod. Bilderna har fungerat som ett viktigt stöd för minnet.

Under projektets gång har olika dokument samlats in. Dessa har legat till grund för att beskriva/redogöra arbetet i de olika delprojekten, men ibland också som en del i en analys. Dokumenten har varit av mycket olika slag (se bilaga 8); ritningar, idéskisser, rapporter, kostnadsbedömningar, åtgärdsförslag, elevarbeten m.m.



## Kostnader i delprojekten

Intervjuerna som presenterades tidigare, har inte varit kopplade till kostnader. Nedan redogörs för kostnadsredogörelsens arbets sätt, men först lite om olika begrepp och förutsättningar.

Utvärderingen *analyserade* kostnader. Här kommer kostnader enbart att *redogöras*. Analysen i utvärderingen innebar att en bedömning utvecklades i efterhand om huruvida projektet varit effektivt eller inte. Denna bedömning utvecklades genom att projektets kostnader relaterats till de kostnader som skulle kunna uppstått i ett traditionellt arbete. I denna jämförelse ställdes även kostnader mot olika typer av nyttor. Dessa jämförelser gjordes även över tid. Kostnadsanalysen handlade i utvärderingen alltså om att analysera huruvida det är ekonomiskt hållbart att arbeta på detta sätt för en fastighetsorganisation.

Att denna analys tagits bort, beror på att avhandlingen annars skulle ha innehållit för många typer av resonemang. Att kostnaderna över huvudtaget redogörs beror på två saker. För det första att de som arbetar med denna typ av fysiska/tekniska åtgärder, skall se att de insatser som gjorts på skolorna inte varit *orimligt dyra*. För det andra används kostnadsredogörelsen längre fram, för att i slutsatserna kunna säga något om vad som är *rätt storlek* på ett delprojekt (i ekonomisk bemärkelse), för att skolorna skall klara av att arbeta med hela arbetsprocessen, det som då kommer att kallas för småskaligt arbete.

Det har i projektet funnits två typer av kostnader; *arbetsrelaterade* kostnader för åtgärder (inkluderande material), förvaltares och skolpersonals arbete, samt *projektrelaterade* kostnader för projektledarens arbete, projektets dokumentation, utvärdering och utveckling av informationsmaterial. Här kommer enbart den första typen av kostnader att redogöras.

När det gäller arbetsrelaterade kostnader, har kostnadsredogörelsen fokuserat sig på *rörliga* kostnader, dvs. de kostnader som påverkats av åtgärderna och inte *fasta* kostnader som skulle ha uppkommit i projektet oberoende av åtgärder och deras innehåll. Därför redogörs inte för kostnader för förvaltarens och lärarnas/skolpersonalens löner. Dessa kostnader har fallit utanför projektets budget och därmed också varit omöjliga för delprojektet att påverka.

Därmed har varken delprojektets projektrelaterade eller fasta (arbetsrelaterade) kostnader tagits med i redogörelsen. I kostnadsredogörelsen ingår enbart *rörliga arbetsrelaterade* kostnader. I praktiken har detta varit de kostnader som uppstått i samband med fysiska/tekniska åtgärder av externa hantverkare. Kostnader som uppstått t.ex. i samband med psykosociala förändringar som gjorts av skolledare, lärare, personal och elever och varit en del av skolans fasta kostnader i form av lönekostnader, har inte tagits med.

Fastställandet av kostnader har gått till på följande vis. Projektledaren har i egenskap av beställare haft fakturor från de olika delprojektet. Tillsammans har vi gått igenom dessa fakturor (en och en). Projektledaren har då informerat mig om fakturornas innehåll, genom att t.ex. klargöra vilka typer av arbeten som ingått i de olika fakturorna och vad dessa arbe-

ten inneburit. Jag har vid dessa tillfällen även fått möjligheter att ställa frågor om jag inte förstått eller tyckt att något varit oklart. Vid några tillfällen har projektledaren fått ta kontakt med olika hantverkare, för att få klarhet i någon fakturas innehåll. På vissa fakturor har t.ex. flera arbeten slagits samman, och då har projektledaren bett hantverkaren klargöra detta. På så sätt har både kostnadsbelopp och relationen mellan arbeten och kostnader kunnat fastställas. Kostnaderna för varje delprojekt har ställts upp i förhållande till de olika arbetena som beskrivits inom varje delprojekt. Beloppen har avrundats till närmaste tusental.

## Slutförandet av avhandlingsarbetet

En stor del av det praktiska arbetet som redovisats hittills, har varit kopplad till uppdragsforskningen. Uppdragsforskningen har därmed legat till grund för studiens empiriska material. Men avhandlingen har även blivit ett bearbetande av detta material. I detta avsnitt kommer jag att klargöra *skillnaderna* mellan utvärderingen och avhandlingen, och redogöra för arbetet som gjorts med att *färdigställa avhandlingen*, dvs. arbetet med att bearbeta det empiriska materialet till en avhandling.

Den största skillnaden mellan avhandlingen och utvärderingen är att avhandlingen har *reducerat* antalet slutsatser, och att de slutsatser som kvarstått utvecklats genom att ha *fördjupats*. Utvärderingen beskriver och analyserar t.ex. 14 delprojekt, medan enbart tre delprojekt kommer att lyftas fram här. En annan viktig skillnad, vilket nämndes redan tidigare, är att utvärderingen innebär en analys av kostnader, medan avhandlingen enbart *redogör kostnader*. Utvärderingens 14 del-

projekt mynnade i utvärderingen ut i ett antal erfarenheter och idéer kring ett arbetsätt, som här istället blivit en *arbetsprocess*. Skillnaden är främst att avhandlingen tydligare skiljer på arbetsprocessens faser, aktörer och tankar, att delprojekten analyseras mera noga genom att använda ett analysverktyg, och att slutsatser tydligare kopplas till det praktiska arbetet (dvs. empirin). Arbetsättet i utvärderingen innehöll erfarenheter och idéer kring ett antal områden som inte kommer att hanteras här, för att avhandlingens innehåll på så sätt inte skulle bli för omfattande. I utvärderingen beaktas t.ex. arbetet med att sätta igång delprojekt på olika skolor och olika tolkningar som deltagare haft av detta arbete.

Avhandlingens innehåll har med tiden *fokuserats*. De tidigare rapporterna handlade både om samarbetet mellan fastighetsorganisationen och skolor, och arbetet med att utveckla skolmiljöer. Samarbetsaspekten har tonats ner för att tydligare kunna fokusera innehållet på arbetet med att utveckla skolmiljöer. Detta har även inneburit att delar tagits bort som handlat om fastighetsorganisationen (LFF), fastighetsbranschen, kundorientering, brukarorientering och effektivitetsanalyser.

Projektet ”En skola att tycka om” har med tiden kommit att handla även om skolutveckling, elevdemokrati och elevernas lärande. Avhandlingen har fokuserat på *skolmiljöutvecklingsarbetet*, för att tydligare kunna lyfta fram erfarenheterna och idéer kring detta arbete. Den viktigaste litteraturen kring skolmiljöer lästes därför på nytt och sammanfattades, för att de övergripande dragen tydligare skall kunna urskiljas.

De tre utvalda delprojekten skrevs om, för att arbetet, resultatet, kostnader och synpunkter skulle bli mer tydliga. Viss information om dessa delprojekt togs bort. Genom att ännu en gång gå igenom material och intervjuer, kunde förståelsen för de olika delprojekten utvecklas. Alla intervjuer som hade med de tre utvalda delprojekten att göra, lästes på nytt, sammanfattades och de viktigaste synpunkterna lyftes fram. Enbart 19 av utvärderingens 27 intervjuer har slutligen använts i denna studie, då endast dessa intervjuer haft med de tre utvalda delprojekten att göra. I praktiken har detta inneburit att intervjuer med 22 personer slutligen legat till grund för avhandlingens tre beskrivningar; 15 vuxna (arkitekter, konsulter, lärare, skolledare och skolpersonal), och 7 elever.

En svårighet med att tolka intervjuerna, var att de genomfördes *efter* det att delprojekten var slutförda. De intervjuades beskrivningar av vad som var problemet, hur de arbetade med lärande, utvecklade lösningar osv. var därför delvis efterkonstruerade. Den bild de återgav i efterhand, påverkades av vad som faktiskt hade gjorts och av vad de lärt sig under arbetets gång.

I nästa steg beskrevs de tre utvalda delprojekten utifrån ett antal perspektiv. Till en början beskrevs de utifrån *vad olika aktörer gjort*, t.ex. skolledaren, lärare, elever, arkitekter och projektledaren, *vilken roll dessa aktörer haft och på vilket sätt de varit betydelsefulla* i arbetet med att utveckla skolmiljöer. Därefter beskrevs delprojekten utifrån ett *antal områden* som utvecklats i utvärderingen; igångsättandet, de olika grupperna som varit med, rollfördelningen, de externa aktörernas roller, problem och syften, vad som gjordes, vad deltagarna tyckte om resultatet angående miljön, lärandet, elevmedverkan och

ekonomiska förhållanden. Flera av dessa områden har tagits bort, för att avhandlingens bidrag på sätt skall bli tydligare.

Flera av dessa perspektiv visade sig även sammanfalla med stegen i Scherps (2003) problemlösningmodell, och därför valde jag att använda denna modell som ett verktyg att analysera och jämföra delprojekten. Modellen visade sig även stämma väl överens med det sätt som olika deltagare i projektet ”En skola att tycka om” beskrivit sitt eget arbete<sup>21</sup>.

Arbetet med att utveckla frågeställningen har skett parallellt, och det har med tiden blivit allt viktigare att skilja på just arbetsprocessens faser, aktörer och tankar. Med hjälp av en frågeställning har kunskap utifrån analysen och jämförelsen tydligare kunnat utvecklas angående miljöutvecklingsarbetet.

I ett sista steg har slutsatser även relaterats till närliggande och relevant forskning.

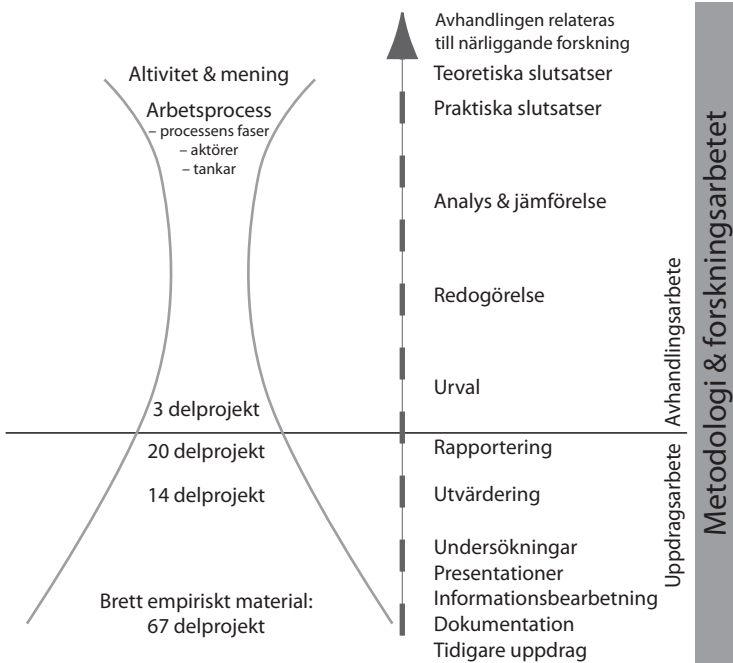
## Från empiri till slutsatser via reflektion

Nedan kommer jag med en modell (Figur 6) visa hur metodologin och det praktiska forskningsarbetet hänger ihop, för att på så sätt kunna visa hur slutsatser kunnat utvecklas genom att empiri bearbetas på olika sätt.

Modellen visar hur forskningsarbetet består både av *uppdagsforskning* och slutförande av ett *avhandlingsarbete*. (Se den vertikala texten på höger sida.) Utifrån dessa två typer av forskningsarbeten har jag kunnat utveckla både *praktiska och*

---

21 För att tydligare kunna förmedla arbetet som gjorts i olika delprojekt, uppmanade jag tidigt olika deltagare att försöka utveckla modeller för att kunna återge översiktligt arbetet i de olika delprojekten. Många av de modeller som utvecklades låg nära Scherps problemlösningmodell. Det finns något generellt drag i denna modell som passar för att beskriva arbetsprocesser.



**Figur 6: Forskningsarbetets delar och dess metodologi**

*teoretiska slutsatser.* De praktiska slutsatserna har handlat om att utveckla en arbetsprocess och de teoretiska slutsatserna om att utveckla begrepp och tankar som fördjupar förståelsen av ett sådant miljöutvecklingsarbete. (Se toppen på pilen i mitten.)

Modellen visar även hur forskningsarbetet utgått ifrån ett bredare och mer generellt empiriskt material byggandes på erfarenheter från 67 delprojekt, till att slutligen utvinna kunskap ifrån ett mer specifikt empiriskt material. Långsamt har

materialet fokuserats; rapporteringen byggde på 20 delprojekt, utvärderingen på 14 delprojekt, och avhandlingen har lyft fram tre delprojekt. Dessa tre delprojekt analyserats och jämförts, och utifrån dessa har slutsatser utvecklats som kan vara av mer generell karaktär. (Se stående tratten på vänster sida.) Slutsatserna gör inte anspråk på att vara fullt generella, men å andra sidan är dessa inte enbart knutna till dessa tre specifika delprojekt. Dessa slutsatser kan genom omvandling och anpassning till specifika förhållanden ligga till grund för liknande arbeten på andra skolor, och kanske även andra miljöer (t.ex. kontors- och boendemiljöer). Dessa slutsatser kommer i avhandlingen även att relateras till annan forskning.

## Reflektioner kring metoden

Metoden bygger alltså på en empirisk grund som bearbetas på olika sätt. Mycket av detta ”bearbetande” är sådant som visas och beskrivs i avhandlingen, och blir på så sätt också transparent för läsaren. Reflektionerna i detta avsnitt kommer därför främst att handla om den övergripande metoden, det empiriska materialet och slutsatserna, dvs. det som kommer innan och efter själva bearbetningen – det som läsaren inte har direkt tillgång till, utan måste lita på mitt återgivande. Reflektionerna kommer att delas upp i tre delar; de reflektioner som (1) har med *metodologin* att göra, de som (2) har med det empiriska *materialet* att göra, och de som (3) har med *slutsatserna* att göra.

### 1 Reflektioner kring metodologin

Avhandlingens arbete kan för en utomstående verka *oplånat*. Det kan låta som jag blev inkastad i ett främmande



sammanhang, följde det planlöst under en längre tid och närgånget, samt hoppade efter ett tag av för att kunna skriva en avhandling. Så var det inte. Forskningsarbetet har kanske inte varit planerat, eftersom det är svårt att på förhand veta hur ett experimenterande projekt kommer att utveckla sig, men detta forskningsarbete har på flera sätt ändå varit *förberett* – inte av mig, men utan av min handledare.

Att genomföra ett forskningsprojekt av denna typ, är krävande. Det går inte att komma dit som forskare oförberedd, eftersom det finns många risker; att forskaren inte kan handskas med förändringar, klarar av de olika arbetsuppgifter som krävs, inte har förtrogenhet med sitt forskningsområde, att det uppstår konflikter, projektet upphör, inte lyckas m.m. Projektet som genomfördes var i full skala; det handlade inte om någon enstaka del i ett arbete (som planering), utan från förberedelse och planering till genomförande och uppföljning. Projektet handlade inte heller om något enstaka delprojekt, utan flera delprojekt och erfarenheter. Människorna investerade sin tid, idéer och erfarenheter. Organisationerna som ingick använde sina pengar. Att arbetet varit i full skala, har samtidigt varit en nödvändighet för att jag som forskare skall kunna lära mig på riktigt. Mycket av detta lärande påminner därför om att lära sig cykla, och måste göras samtidigt som det pågår – det går inte att göra detta bara delvis och distanserat. Förberedelserna handlade därför inte främst om planering och kontroll, utan om olika typer av beredskap. Denna studie har genom min handledare förberetts på främst fyra sätt.

För det första såg handledaren till att jag inte började mitt avhandlingsarbete innan jag var *mogen* för uppgiften, i be-

tydelsen hade tillräckligt med erfarenheter och kunskaper som krävdes för att kunna fullfölja ett sådant arbete. Jag hade när jag gav mig in i detta uppdrags- och avhandlingsarbete flera års studier bakom mig, flera års arbetserfarenhet, och i flera år arbetat som biträdande forskare. Jag hade på olika sätt tillägnat mig förmåga att arbeta självständigt, planera arbetet, samarbeta med olika parter, dokumentera, presentera information, göra undersökningar och bearbeta information. Dessutom hade jag erfarenheter av fastighetsorganisationers arbete, skolbyggnader, arbetet på skolor och elevers upplevelser av skola och skolmiljön. På så sätt hade jag en stor beredskap och förtrogenhet med mitt fält.

För det andra hade handledaren gjort en bedömning av *projektets idé* och på så sätt också dess möjligheter att lyckas. Idén att en fastighetsorganisation skulle samarbeta med flera skolor, att de tillsammans skulle utveckla skolmiljöer i bred bemärkelse, och att eleverna skulle vara med i detta arbete, var enligt handledaren en god idé, som var både hållbar, realistisk, viktig och intressant. Dessutom trodde handledaren på de involverade parternas möjligheter att genomföra idén.

För det tredje såg handledaren till att det fanns *personer* runt omkring som hade olika kompetenser som var både relevanta och nödvändiga; det fanns personer med stor erfarenhet av att arbeta i projekt, arbeta med fastigheter och fysiska förändringar, samt arbeta med olika typer av skolutveckling.

För det fjärde såg handledaren till att det fanns *resurser*. De involverade parterna har haft ekonomier som klarat av att finansiera ett sådant experiment/projekt, och de involverade personerna har haft både förmågorna och befogenheterna att allokera de resurser och fatta de beslut som behövs.

Svårigheten med denna metod, är därför att den *kräver stora förberedelser*. Dessutom är metodologin sårbar – om något går gale, faller den delvis platt till marken. Det kan då handla om att ett projekt misslyckas, läggs ner och/eller att det uppstår konflikter mellan olika parter. Naturligtvis går det alltid att utveckla någon form av kunskap, även om det inte blir som forskaren först tänkt sig. Erfarenheterna hade i mitt fall, då inte blivit lika kompletta.

En annan svårighet som varit förknippad med metoden, är att den krävt att jag som forskare behövt hantera *stora mängder* och *olika typer av information*; möten, rapporter, undersökningar, statistik, forskningslitteratur, intervjuer, enkäter, dokument, fakturor, ritningar och fotografier. Denna information har dessutom berört en mängd olika typer av områden; fastighetsförvaltning, skolutveckling, arbetet med att utveckla miljöer, arbetsmiljön, lärande, delaktighet, företagsekonomi, vetenskapsteori och metodlitteratur. Det har därför varit svårt både att sortera informationen, abstrahera det viktigaste, ta bort det som inte är intressant, vaska fram en frågeställning, hitta ett sätt att analysera informationen, reducera, ta bort m.m. Mycket av detta arbete kräver erfarenheter, och är därför svårt att genomföra för någon som precis börjat forska.

Något som jag upplevt vara ett bekymmer, är att det varit svårt att *kommunicera* och *diskutera forskningen med andra forskare*. Det starka empiriska fokuset och utgångspunkten att teori skall genereras utifrån empiri (inte utifrån hypoteser, teorier eller metoder), har gjort det svårt att kommunicera med andra forskare. Många forskare utgår på ett tidigt stadium ifrån en teori och/eller en metodologisk utgångspunkt.

Stora delar av kommunikationen handlar därför om att diskutera dessa teoretiska och metodologiska utgångspunkter. För mig har detta varit svårt, eftersom jag inte haft någon sådan utgångspunkt – min utgångspunkt har istället varit att återge och reflektera kring mitt fält (dvs. projektet och arbetet med att utveckla skolmiljöer). Få företagsekonomiska forskare har varit intresserade av detta fält. Jag har då känt en oro över att inte kunna bemöta frågorna; ”vad har du för teoretisk utgångspunkt”, ”metodologisk utgångspunkt” och ”hur hänger detta ihop med ämnet”. Till den som skall göra likartade studier rekommenderar jag därför att ta det lugnt och inte oro sig. Dessa frågor kommer att kunna besvaras med tiden. Till en början är det därför viktigare att leta upp andra som är intresserade av samma fält – dessa finns inte nödvändigtvis inom samma ämne. Samtidigt är det viktigt att känna till detta, och förklara dessa utgångspunkter för andra forskare.

Den stora faran med metoden blir då att det tar så mycket tid att följa, redogöra och reflektera kring ett empiriskt fält, att forskaren inte tillräckligt hinner relatera resultat, analyser, utgångspunkter, slutsatser till någon *annan forskning*. Detta har i viss utsträckning varit fallet här. Även om det finns en diskussion där mina slutsatser relaterats till annan forskning, har bara en liten del av den totala forskningen handlat om detta.

## *2 Reflektioner kring det empiriska materialet*

Det kan för läsaren i denna avhandling vara svårt att *skilja* på de *slutsatser* som härstammar från mina erfarenheter från projektet, uppdragsforskningen, utvärderingen och de tre

delprojekt som lyfts fram här. De tre delprojekt som valdes ut, valdes ut så att de i så stor utsträckning som möjligt just skulle representera de andra delprojekten erfarenheter. Vissa erfarenheter finns dock inte representerade i dessa tre delprojekt. Översiktligt kan det sägas att de praktiska slutsatserna som utvecklas genom frågeställningen härstammar från de tre delprojekten, medan de mer teoretiska slutsatserna som härstammar från reflektioner har en bredare bas. I avhandlingen har jag sedan tydligt försökt visa detta, och också tydligt försökt visa när påståenden härstammar från erfarenheter av projektet och/eller ifrån avhandlingens tre utvalda delprojekt. Vissa påståenden är dessutom *kontrafaktiska*; detta betyder att påståenden inte alltid kunnat beläggas utifrån hur det varit i projektet, utan utifrån hur det blivit för att något *inte* varit på ett visst sätt. Ingenstans i projektet har t.ex. erfarenheter kunnat visa att förberedelser är viktig. Erfarenheterna har snarare visat vad som händer, om skolorna inte tillräckligt arbetar med förberedelser.

En svårighet med mitt forskningsarbete har varit att jag inte bara följt ett arbete, utan även *påverkat* detta arbete. Detta är, tror jag, oundvikligt i en forskning som innebär att människor möts, vilket varit förutsättningen för att jag skall kunna lära mig något om hur människor på skolor arbetat med att utveckla sina skolmiljöer. Det ingår därför inte i metoden att undvika detta, eftersom ett fullkomligt undvikande är omöjligt och ett allt för stor undvikande innebär att inte tillräckligt med kunskap kan utvecklas. Det viktigaste är därför snarare att vara *medveten* om denna påverkan och att *tydliggöra* den. Jag kommer nedan att beskriva förutsättningarna lite närmare, för att tydligare kunna klargöra på vilket sätt jag påverkat.

Jag var delaktig i projektet med uppdrag att stödja projektet på olika sätt; jag dokumenterade arbetet, samlade in information, gjorde undersökningar m.m. Min roll var i början väldigt *assisterande*. Jag har alltså inte varit delaktig i projektet i egenskap av rådgivare, konsult eller senior forskare, och därmed på ett uppenbart sätt haft som en del i min uppgift att utveckla och driva frågor. Ju mer tiden gick och jag började arbeta med olika typer av undersökningar och bearbeta information, handlade mina uppdrag allt mer om att komma med *återkoppling* och därmed komma med synpunkter. Främst handlade dessa synpunkter om att redogöra för olika typer av förhållanden; vad som var problemet på skolor, hur andra projekt gjort, vad forskningen sade, och hur arbetet med att involvera elever gick. Med tiden fick jag därför en allt mer jämbördig roll, och ju mer förtroende som deltagarna fick för mig och mitt arbete, desto mer kom också mina synpunkter indirekt även att påverka projektets innehåll och utveckling.

På vilket sätt jag har påverkat projektets innehåll, hänger nära samman med det som senare kommer att presenteras som min för förståelse. Främst har det handlat om att lägga fokus på det mänskliga *samarbetet*, *arbetsprocessen* och *elevernas delaktighet*. Jag har därför varit med och drivit projektet åt ett håll där deltagarnas upplevelser och samarbete blivit viktigt. Framför allt har jag även drivit mot att deltagarna skall kunna påverka och arbeta med frågorna. Därför har en stor del av min påverkan även handlat om att lyfta fram elevernas betydelse och att ge dem möjligheter att delta och påverka arbetet. Detta är dock viktigt att påpeka att denna påverkan inte gjorts avsiktligt, utan varit mer subtil och omedveten. Dessutom har det varit sådant som jag i min forskning också kommit fram till.

Detta betyder inte att projektet annars skulle ha utvecklats på något annat sätt, men min närvaro och mitt deltagande har indirekt förstärkt denna inriktning. Projektet hade utan mig, kanske mer handlat om att hitta t.ex. tekniska lösningar på problem och om samarbetet med externa aktörer.

Det finns kring intervjuerna några *kritiska punkter*. Dessa kommer att återges, för att jag på så sätt bättre skall kunna skapa ett transparent material för läsaren. På så vis blir det även lättare för läsaren att på egen hand bedöma materialets trovärdighet.

- a *Intervjuerna har inte spelats in.* Bara ett fåtal intervjuer har spelats in. Detta innebär att läsaren därmed fått en mindre nyanserad och nära bild av deltagarnas upplevelser och synpunkter. Dessutom innebär detta att läsaren i större utsträckning måste lita på mina återgivanden och tolkningar.
- b *Intervjuerna har genomförts i en viss kontext och sedan använts i en annan.* Intervjuerna gjordes i samband med utvärderingen, och har sedan använts som underlag till avhandlingen. Utvärderingen och avhandlingen har haft delvis olika syften.
- c *Intervjuerna har genomförts efteråt,* dvs. när delprojektet varit avslutade. Detta innebär även att de intervjuade faktiskt glömt en del saker, och deras upplevelser förändrats och påverkats av arbetets utfall. Det hade därför varit bra att göra kompletterande intervjuer, men detta har av praktiska skäl inte varit möjligt; de flesta eleverna har t.ex. blivit äldre och därför hunnit byta skola när avhandlingen skulle skrivas.

- d *Det har gått en längre tid sedan intervjuerna gjordes.* Detta innebär att jag i viss utifrån glömt bort vad som sades exakt, och därför kanske också tolkat på ett annat sätt än jag annars skulle ha gjort.
- e *Det har gjorts ganska få intervjuer med eleverna, och dessutom har eleverna intervjuats i grupper.* Jag önskar därför att jag haft fler elevers synpunkter och mer nyanserade synpunkter från varje enskild elev. Elevernas svar var, vilket antydde redan tidigare, inte alltid så uttömmande. Många gånger har elevernas upplevelser faktiskt också fångats in genom andra intervjuer med vuxna, t.ex. lärare som ingått i samma delprojekt.
- f *Det har gjorts många fler intervjuer på Internationella skolan.* Detta innebär att kunskapen kring detta arbete är mer omfattande och nyanserat, vilket även gjort att fler kritiska röster kunnat komma till tals. Detta innebär i sin tur även att bedömningarna kring arbetet på Internationella skolan också delvis varit strängare.
- g *Svårt att referera till viss förståelse.* Genom att jag följt projektet under en längre tid har jag fått mycket information vid sidan av intervjuerna, och därmed också utvecklat en helhetsförståelse som ibland varit svårt att artikulera och referera till. Det är för läsaren dock svårt att bedöma trovärdigheten i denna förståelse.

### 3 Reflektioner kring slutsatser

Metoden utgår alltså ifrån att teori genereras utifrån empiri. Detta har som sagts flera gånger tidigare, inneburit att jag inte utgått ifrån någon given frågeställning, hypotes, teori och/eller metod, utan att dessa uppstått under arbetets gång.



Samtidigt har mitt medvetande inte varit något oskrivet blad. Jag hade sedan tidigare erfarenheter och kunskaper som inneburit att jag också hade med mig idéer och föreställningar in i mitt forskningsarbete. Så även om jag försökt arbeta så förutsättningslöst som möjligt, har jag under arbetets gång mer och mer upptäckt att det som jag trott på och de föreställningar jag haft med mig faktiskt också färgat av sig på frågeställningar, tolkningar och slutsatser. Detta kommer här att benämnas *för förståelse*.

För det första hade jag sedan tidigare ett intresse för *mänskligt samarbete*. Jag har i flera år studerat samhällsvetenskaper och filosofi, och intresserat mig för samarbete och konfliktlösning. Jag har i flera år parallellt även arbetat med ungdomar och barn; varit seglar-, pilbågsinstruktör, arbetat på kollo, arbetat med skinheads samt arbetat på förskola och fritids. Efter studierna och ett års doktorerande inom ämnet konfliktlösning, arbetade jag i flera år på ett utbildningsföretag med utbildningar inom området samarbete, konflikthantering, kommunikation och kreativitet. Dessa erfarenheter och kunskaper har funnits med i mitt intresse för arbetsprocessen och strävan att inkludera eleverna i detta arbete. Även mycket av slutsatserna som har med meningsdimensionen att göra, har med denna för förståelse att göra.

För det andra hade jag sedan tidigare en *tvärvetenskaplig utgångspunkt*. Olika typer av studier och erfarenheter gjorde att jag redan från början hade ett brett perspektiv på miljöutvecklingsarbetet. Min handledare har på Handelshögskolan i Göteborg i många år arbetat med ett tvärvetenskapligt perspektiv på företag. För honom har det varit viktigt att förstå företag utifrån en ekonomisk, mänsklig och fysisk dimension. Denna

tredimensionella syn på företag är således något som påverkat mitt sätt att tänka. Detta tvärvetenskapliga perspektiv har även format innehållet i denna studie; det som i slutsatserna kommer att handla om aktivitet, mening och småskalighet, är delvis olika aspekter av dessa tre dimensioner. Aktiviteten har mycket med den fysiska dimensionen att göra, mening med den mänskliga och småskalighet med den ekonomiska.

En annan svårighet med slutsatserna, har varit att det är svårt att *generalisera* utifrån få fall. Detta problem är dock ganska fundamentalt för denna typ av studie, och jag har därför funderat extra kring detta problem. Frågan har berörts tidigare i avhandlingen i samband med praktikteori och lokal teori. Jag kommer nedan därför att utveckla vissa av dessa tankar vidare.

För det första är det viktigt att inte överdriva betydelsen av att slutsatser skall vara generella. Generaliserbarhet är inte det *enda* eller kanske heller det *viktigaste* kriteriet för forskning. Forskning handlar om mycket mer; utforska, uppmärksamma ett forskningsområde, utveckla frågeställningar, klargöra begrepp, utveckla tankar, modeller, reflektion m.m. Så även om generaliserbarhet är viktigt, är det långt ifrån det enda viktiga.

För det andra bygger strävan efter generaliserbarhet på vissa *ontologiska antaganden*, nämligen att verkligheten är i den grad homogen att vissa principer skulle kunna gälla i alla sammanhang. Detta tror jag varken är fallet, eller något som är konstruktivt att utgå ifrån inom vetenskap. Företagsekonomi behöver alltså varken utgå ifrån antagandet att alla företag och organisationer är och fungerar på precis samma

sätt. Företags och organisationers utveckling är inte heller fullt determinerade. Människor har en hel del att säga till om, och genom våra tankar och handlingar formar vi ständigt vår värld. Dessutom verkar kunskapsutvecklingen vara sådan att generella principer utvecklas först, för att sedan nyanseras under arbetets gång; till en början verkar ett forskningsområde därför mycket mer homogent än vad det uppfattas längre fram när kunskapen utvecklats vidare. Jag tror därför att vår kunskap om företag och organisationer ständigt kommer att utvecklas och nyanseras, och med tiden kommer det att verka allt mer underligt att reducera dessa till enkla förhållanden.

För det tredje bygger stora delar av avhandlingen inte bara på tre fall, utan i bakgrunden finns egentligen erfarenheter från 67 delprojekt till. Så även om tre delprojekt lyfts fram, bygger slutsatserna på mycket bredare och djupare erfarenheter.

Avslutningsvis är det även viktigt att påpeka att vissa slutsatser längre fram kommer att förstärkas, genom att relateras till närliggande forskning. I vissa fall kommer slutsatser därmed också att bekräftas genom att annan forskning kommit fram till liknande slutsatser.

En tredje svårighet med slutsatserna, har varit att det närgångna empiriska arbetet inneburit att jag som forskare blivit i den grad involverad, att det blivit svårt för mig att vara *kritisk*. Även detta är ett fundamentalt problem i denna typ av forskning, och något som därför behövs klargöras och bemötas.

Det är först och främst viktigt att skilja på två typer av kritiskhet; den som har med det praktiska arbetet att göra och

den som har med de mer teoretiska tankarna att göra dvs. mellan en praktisk och teoretisk kritiskhet. När det gäller den teoretiska kritiskheten, finns det i detta forskningsarbete inte någon skillnad från övrig forskning. Mina möjligheter att vara kritisk, har i det sammanhanget varit lika stora som vilken annan forskning som helst. I det avseendet har min frihet många gånger varit större, eftersom jag tillbringat mindre tid på universitetet (där det finns fler företrädare och upprätthållare av olika ståndpunkter). Svårigheten har som nämndes tidigare mer handlat om att det empiriska arbetet tagit i den grad lång tid, att en minde andel av forskningstiden lagts på att relatera egna tankar till annan forskning.

När det gäller den praktiska kritiskheten, dvs. mina möjligheter att vara kritisk mot projektets arbete och utveckling, har svårigheten varit knuten främst till relationer. Denna svårighet har då bestått i att jag utvecklat i den grad nära band, att det ibland varit svårt att vara ifrågasättandet i rädslan för konflikter. Dessutom bygger stora delar av min forskning på uppdrag, vilket gjort att jag i viss utsträckning även varit beroende av min uppdragsgivares goda vilja.

Projektledaren och jag har med tiden utvecklat en mycket god relation, som byggt på ömsesidig respekt och förtroende. Dennes inställning har hela tiden varit att jag skall säga vad jag tycker. Min uppgift har enligt honom inte alls handlat om att jag skall hålla med honom, utan alltid säga vad jag tycker – även om detta ibland varit jobbigt och tagit tid. Jag har därför aldrig på något sätt känt att jag inför honom inte vågat säga vad jag tycker. För honom har min uppgift delvis varit just att vara en kritisk röst, och se saker på ett annat sätt än honom (eftersom vi har så olika bakgrund och ålder).

När det gäller mina möjligheter att vara kritisk gentemot andra deltagare i projektet, har detta varit något mer komplicerat. Inför skolledarna har det t.ex. varit svårare, eftersom det ibland varit känsligt att kritisera arbetet på deras skolor – men detta har på sikt ändå gått. I vissa lägen har jag därför fått vara tyst, medan diskussionerna i andra lägen varit mycket heta och vi varit oeniga. På sikt har detta inte varit något problem, utan snarare en utvecklande faktor, nämligen att vi inte alltid varit överens och att denna oenighet ändå behövt hanteras civiliserat. Mest har mina kritiska synpunkter då handlat om att skolorna inte lyckats tillräckligt att involvera lärare och elever. Med tiden har vi ändå alltid utvecklat förståelse och respekt för varandras ståndpunkter.

Min kritiskhet gentemot projektet har främst varit en slags intern kritik. Jag har trott på projektet och har haft idéer och värderingar som i stor utsträckning stämt överens med projektets utgångspunkter. Vissa av mina invändningar och kritiska synpunkter har därför mer handlat om detaljer. På så sätt har jag inte utvecklat någon slags extern kritik, som skulle ha varit möjlig om jag varit mer distanserad; inte varit överens med utgångspunkterna, inte ingått i projektet, samt studerat projektet långt efter det att arbetet varit avslutat.

Svårigheterna kring möjligheterna att vara kritisk, är därför inte främst principiella utan mer knutna till den specifika *situationen*. Huruvida det är möjligt att utveckla en dialog som även tillåter kritiska röster har med de människor som ingår i dialogen att göra; både forskaren och praktikerna. Den risk jag ser med metoden, är därför snarare att forskaren är beroende av att det finns praktiker som tillåter denna kritiska röst. I vissa fall kan detta nämligen bli omöjligt. En annan svå-

righet är att metoden även kräver att forskaren kan uttrycka denna kritik på ett meningsfullt och konstruktivt sätt.

Avslutningsvis kommer en svårighet att lyftas fram som har med studiens *dubbla syfte* att göra. Jag har både velat utveckla praktisk kunskap för att på så sätt kunna hjälpa praktiker att utveckla skolmiljöer, och samtidigt velat utveckla teoretisk kunskap kring arbetet med att utveckla skolmiljöer. Det har varit svårt att utveckla kunskap som skall kunna tillfredsställa båda dessa intressen.

Det har ibland blivit så att praktiker uppfattat vissa delar av avhandlingen som teoretiska, i betydelsen abstrakta och inneburit att något enkelt gjorts till något onödigt komplicerat. För forskare har det istället blivit så att vissa delar uppfattats som allt för praktiska, i betydelsen konkreta och specifika utan någon som helst relevans för något annat sammanhang. Dessutom har dessa kunskaper varit svåra att relatera till för dem bekant forskning.

Jag har därför försökt hitta en balans, som inte inneburit något mellanläge utan något som snarare är både och. Inte främst för att tillfredsställa två intressen, utan för att dessa två typer av kunskaper *hänger ihop* och *förstärker* varandra. För att praktiker verkligen skall kunna utveckla sina skolmiljöer, är det viktigt att även har en djupare förståelse av sitt arbete. Å andra sidan är det lika viktigt att forskning förankras, förtydligas och utvecklas genom empiri och ett praktiskt arbete.

Det har i detta sammanhang då varit lättare att förstå vad som är praktiskt intressant än teoretiskt intressant. Praktiskt intressant har handlat om att utveckla kunskap som är intressant för de som arbetar med att utveckla skolmiljöer i första

hand, men sedan även för de som arbetat med utveckling av andra miljöer, skolutveckling mer generellt och förändring i allmänhet.

Att veta vad som är teoretiskt intressant har varit svårare. Konkret har det inneburit att jag försökt utveckla kunskap som är intressant för andra akademiker och forskare. Frågan är bara vilka forskare avhandlingen skall vända sig till. Det finns i dagsläget företagsekonomiska forskare som forskar kring skolor på olika sätt, men ingen av dem verkar forska kring skolmiljöer. Å andra sidan finns det forskare inom andra ämnen som är intresserade av skolmiljöer, och skolmiljöutvecklingsområdet blir därför ett tvärvetenskapligt forskningsområde som förenar forskare från olika ämnen. Det som varit teoretiskt intressant har därför handlat om att utveckla teoretisk kunskap kring skolmiljöforskningen, snarare än det specifika ämnet (t.ex. företagsekonomi). Vad som är teoretiskt intressant, beror även till viss del på vad som är etablerad forskning, och mycket av det som utvecklas i denna studie är inte en del av en etablerad företagsekonomisk forskning. Men vem vet, i framtiden kanske arbetet med att utveckla skolmiljöer ingår som en naturlig del av ämnet företagsekonomi, eftersom det handlar om att utveckla en arbetsprocess vilket ingår som en fundamental del av ett företag och/eller organisation.

I tre nästkommande kapitel kommer delprojekt att redogöras som visar hur dessa skolor arbetat med att utveckla sina skolmiljöer. I dessa kapitel kommer skolorna att presenteras, deras arbeten med att utveckla skolmiljöer, kostnader för dessa åtgärder och deltagarnas synpunkter att redogöras.





## Kapitel 3

### Fall ett – arbetet med matsalen på Internationella skolan

Hittills har avhandlingens forskningsområde och den metod som använts för att utveckla kunskap presenterats. Denna studie handlar om att utveckla kunskap kring hur skolor kan arbeta med sina miljöer. Fokus kommer att läggas på arbetsprocessen, aktörerna och tankarna som finns i ett sådant arbete. Det empiriska materialet kommer att bearbetas med en analysmodell som kommer att analysera och jämföra arbetet i olika delprojekt, samt relatera dessa erfarenheter till en frågeställning.

Metoden har i studien kallats för ”reflektiv empirism”, för att markera att slutsatser både bygger på en solid *empirisk grund*, men att detta empiriska material även kommer att *bearbetas* genom en frågeställning, analyser, jämförelser och reflektioner. Slutsatserna kommer också att relateras till närliggande

forskning. Det empiriska materialet bygger på att erfarenheter ifrån projektet ”En skola att tycka om” samlats in på olika sätt. Under flera år har jag följt projektet och arbetat med olika typer av uppdragsforskning, som inneburit att projektet dokumenterats, rapporterats, presenterats, undersökningar genomförts, information samlats in och bearbetats. Avslutningsvis har även en större utvärdering av 14 delprojekt genomförts. Avhandlingen innebär att tre delprojekt lyfts fram, men bygger ändå på erfarenheter från alla 67 delprojekt.

Tre delprojekt har valts ut genom ett antal kriterier. Till att börja med har tre arbetsområden valts ut inom ett utvärderingsarbete, byggandes på det skall vara arbetsområden som varit intressant för skolor (generellt), det funnits flera skolor inom projektet som arbetat med arbetsområdet, det funnits information om arbetsområdet, och varit i enlighet med projektets grundtankar (nämligen bygga på ett brett miljöarbete och vara ett samarbete med externa aktörer). Till denna studie har kompletterande kriterier använts för att välja ut tre delprojekt. Att redogöra för många projekt hade inneburit att informationen blivit mer omfattande. Dessa tre delprojekt valdes ut på så sätt att de skulle representera var sitt arbetsområde, var sin skola, vara utspridda i tiden, representera olika typer av erfarenheter, samt innehålla både framgångar och misslyckanden.

I detta kapitel kommer det första av dessa tre utvalda delprojekt att presenteras, nämligen arbetet med matsalen på Internationella skolan.

## Internationella skolan

Internationella skolan är en skola som består av två parallella organisationer. Den ena organisationen är *en kommunal skola* som följer den svenska läroplanen, med en internationell inriktning. Den andra organisationen är en kommunal *friskola* som bedrivs inom formen av ett aktiebolag<sup>1</sup>. Tillskillnad från den kommunala skolan följer friskolan en internationell läroplan (International Bachelors) där utländska barn – vars föräldrar som arbetar i Sverige på korttidskontrakt – erbjuds en internationell inriktad utbildning. Tanken med den internationella utbildningen är att personer som flyttar i tjänsten, t.ex. de som arbetar på ambassader och multinationella företag, skall kunna lämna sina barn i skolor som följer samma läroplan, oberoende av var någonstans i världen familjen bor. Även svenska familjer som arbetar internationellt har därför möjligheten att ha sina barn i friskolan.

Sammanlagt hade skolan 590 elever när projektet ”En skola att tycka om” började. Skolan består av två skolområden (se Bild 1). ”Guldheden” bedriver undervisning för de yngre barnen och har således elever från förskolan upp till årskurs sex, medan ”Göteborg” bedriver undervisning för årskurs sju och upp till gymnasienivå. Arbetsprojekt har startats inom båda skolområdena, men det matsalsprojekt som kommer att beskrivas här har varit på ”Göteborg”.

1 Den kommunala friskolan ägs av Göteborgsregionen (GR) som är en samarbetsorganisation för 13 kommuner i Västsverige. GR:s uppgift är att verka för samarbete över kommungränserna och vara ett forum för idé- och erfarenhetsutbyten inom regionen. Verksamheten skall vara till kommunens nytta, samtidigt som den även skall stärka regionen nationellt och internationellt. (Göteborgsregionens kommunalförbund, 2001.)



**Bild 1: Till vänster visas Internationella skolan Göteborg och till höger den på Guldheden**

Internationella skolan startades 1997 och fanns tidigare enbart på Guldheden. Med tiden växte antalet elever och skolans lokaler räckte inte till. Hösten 2002 flyttades årskurserna sju till nio till Göteborg, samtidigt som skolan också startade gymnasieverksamhet. I dessa lokaler hade vuxenutbildning bedrivits tidigare, och skolans personal ville därför göra om lokalerna så att de bättre skulle passa skolans verksamhet. Skolans direktör Tage Gumaelius, hade varit med om nyinflyttningar och ombyggnationer tidigare, och tyckte att dessa aldrig blev riktigt bra; oftast blev de mycket kostsamma och ledde till att personalen i slutändan ändå inte var riktigt nöjda. Gumaelius tyckte därför att det passade bra att gå med i projektet ”En skola att tycka om”, där skolmiljön skulle anpassas och utvecklas kontinuerligt. På skolan startades till en början tio delprojekt inom områden som Gumaelius uppfattade som viktiga och problematiska.

Under hösten 2002 blev matsituationen på Götaberg akut. Skolan hade inte någon egen matsal, och eleverna fick äta på grannskolor. På skolan fanns endast ett kafé, som skulle kunna fungera som matsal.

Eleverna fick samtidigt välja att arbeta i olika projekt som hade med skolans miljö att göra. Någon grupp arbetade med att bilda ett kafé, en annan med att göra en enkät, m.m. En grupp gymnasieelever valde att arbeta med matsalen.

## Elevenkät

Samtidigt som olika projektgrupper startade sina arbeten på Internationella skolan genomfördes inom projektet ”En skola att tycka om” en enkätundersökning. Tillsammans med 12 gymnasieelever genomförde jag och en lärare på skolan en elevenkät. I början handlade arbetet om att lära känna varandra och på ett allmänt plan diskutera elevernas upplevelser av skolan. Utan att egentligen vara förberedda fick eleverna på fritiden intervjua två vänner, för att närmare ta reda på hur vännerna upplevde sina skolor.

Synpunkterna som eleverna samlade in genom dessa intervjuer, rörde många olika områden och dimensioner. Erfarenheterna och diskussionerna ledde till att vi tillsammans kunde identifiera olika områden som toaletterna, korridorerna, matsalen, undervisningen och relationer till lärarna. Vi diskuterade även olika dimensioner av dessa områden, som fysiska, psykosociala, pedagogiska och organisatoriska dimensioner. Elevernas intervjuer och de efterkommande diskussionerna kom att fungera som en förstudie.



**Bild 2: Elever som arbetade med enkäten**

Efter denna förstudie började eleverna i nästa skede skissa på frågor till en enkät. Dessa prövades på några vänner. De oklarheter som uppstod i samband med dessa testenkäter diskuterades, och frågeformuläret utvecklades vidare. Till slut hade vi tillsammans utvecklat en enkät som vi trodde skulle hålla. (Se bilaga 9.) Med hjälp av lärarna, fick alla eleverna på skolan svara på enkätens frågor. 40 frågor ställdes till 590 elever, vilket innebar att över tjugotusen uppgifter samlades in. En av svårigheterna med enkätarbetet var just att reducera denna stora mängd information, lyfta fram det viktigaste och dra intressanta slutsatser. Eleverna har vid flera tillfällen fått möjligheter att presentera enkätens resultat.

Enkäten blev en "elevenkät" i två bemärkelser; både på så sätt att det var elever som *formulerade frågorna* och elever som *besvarade frågorna*. Mitt arbete var framförallt att tillsammans med den medverkande läraren stödja eleverna i deras arbete. Vi arbetade ungefär två timmar i veckan under sex månader med denna elevenkät.

Elevenkäten hade flera syften. För projektet var det viktigt att få in *elevernas synpunkter* och inte bara ta reda på vad lärare och annan personal tyckte. Dessa synpunkter kom även att ligga till grund för framtida förändringsarbeten och bekräftade huruvida skolan valt att arbeta med rätt saker. På så sätt utgjorde enkäten ett *beslutsunderlag*. Genom att eleverna var med och tyckte till, blev skolans elever också *delaktiga i*

*förändringsarbetet.* Eleverna i gruppen som arbetade med enkäten fick genom att vara med och formulera frågor, fördjupa sig i olika områden, få in synpunkter och bearbeta dessa, en möjlighet att *lära sig en mängd olika saker.*

*What do you think of?*

Remind that the inquiry is anonymous!!!!

**1. The Canteen**

1.1 The food/drinks

1	2	3	4	5
<small>vry bad</small>	<small>bad</small>	<small>just right</small>	<small>good</small>	<small>vry good</small>

1.2 The atmosphere (noise level and crowdedness)

<small>vry bad</small>	<small>bad</small>	<small>just right</small>	<small>good</small>	<small>vry good</small>

1.3 The staff

<small>vry bad</small>	<small>bad</small>	<small>just right</small>	<small>good</small>	<small>vry good</small>

1.4 The room (size, furniture, colour of the walls etc.)

<small>vry bad</small>	<small>bad</small>	<small>just right</small>	<small>good</small>	<small>vry good</small>

**2. The Corridors/hallways**

2.1 The atmosphere (noise level and crowdedness) in the corridor/hallways

<small>vry bad</small>	<small>bad</small>	<small>just right</small>	<small>good</small>	<small>vry good</small>

2.2 Do you feel safe in the corridors/hallways?

<small>vry unsafe</small>	<small>unsafe</small>	<small>just right</small>	<small>safe</small>	<small>vry safe</small>

2.3 The planning (if it's easy to find, nice furniture, decoration, places to sit etc.)

<small>vry bad</small>	<small>bad</small>	<small>just right</small>	<small>good</small>	<small>vry good</small>

**3. Teacher and education**

3.1 Teachers ability to inspire (motivate)

<small>vry bad</small>	<small>bad</small>	<small>just right</small>	<small>good</small>	<small>vry good</small>

3.2 Teachers pedagogical skills (ability to explain)

<small>vry bad</small>	<small>bad</small>	<small>just right</small>	<small>good</small>	<small>vry good</small>

3.3 Teachers knowledge and competence in the subjects

<small>vry low</small>	<small>low</small>	<small>just right</small>	<small>high</small>	<small>vry high</small>

3.4 Teachers relationship to students (respect, sensitivity, friendliness etc.)

<small>vry bad</small>	<small>bad</small>	<small>just right</small>	<small>good</small>	<small>vry good</small>

**Bild 3: Elevenkäten (den är på engelska eftersom huvudspråket på Internationella skolan är engelska)**

Enkäten innebar att eleverna på en skala 0 till 5 fick förhålla sig till olika områden (se Bild 3). Först kommer de områden

som eleverna främst var *nöjda* med att redogöras nedan och sedan de områden som eleverna var *mindre nöjda* med. Siffrorna inom parentes är ett genomsnitt på vad eleverna tyckte om ett specifikt område, och resultaten presenteras nedan i följordning:

- 1 Säkerheten i korridorerna (4,06)
- 2 Lärandet på skolan (4,06)
- 3 Säkerheten på skolgården (4,05)
- 4 Lärarnas kunskaper (4,01)
- 5 Säkerheten bland studenter (3,87)

Detta resultat visar att eleverna kände sig trygga i korridorerna, på skolgården och bland andra elever. Det visar även att eleverna tyckte att de lärde sig mycket i skolan och att lärarna hade mycket kunskaper. De områden som eleverna däremot var *mindre* nöjda med var följande:

- 1 Toaletterna (1,8)
- 2 Stämningen i matsalen (2,57)
- 3 Städningen (2,76)
- 4 Stämningen i korridorerna (2,91)
- 5 Påverkningsmöjligheterna (2,98)

Enkäten visar att det område eleverna framförallt var missnöjda med var toaletterna. De andra områdena hade relativt höga snittsiffror, då de alla hade genomsnitt som låg närmare tre. Genomsnittet visar att det inte fanns ett direkt missnöje med dessa områden, utan resultatet kan tolkas mer som att eleverna var *mindre* nöjda med dessa områden. Resultatet vi-



sar också att stämningen i matsalen och i korridorerna var mindre bra. Även städningen lyftes fram som ett mindre bra område, vilket även möjligheten till påverkan gjorde.

Intressant är att eleverna tydligen kände sig trygga i korridorerna men tyckte att *stämningen* i dessa var dålig. Detta kan vid första anblicken verka paradoxalt, men vid närmare eftertanke är det inte konstigt att eleverna faktiskt kände sig *trygga* i korridorerna utan att de för den skull upplevde atmosfären som *bra* och *trevlig*.

På Internationella skolan startades ett flertal projekt som arbetade med de områden eleverna pekade ut som mindre bra; det startades projekt som arbetade med bland annat toalettterna, matsalen, korridorerna och städningen. Arbetet med enkäten pågick samtidigt som dessa projekt, vilket innebar att enkäten inte föregick dessa projektarbeten utan *bekräftade* att de arbetsområden som valts ut på skolan varit de rätta. Ingen grupp arbetade enskilt med att förbättras elevernas möjligheter att påverka, utan detta var något som alla projekt indirekt arbetade med.

Det var Internationella skolans direktör Tage Gumaelius och projektledaren Stig Blomkvist, som fattade besluten om vilka arbetsområden som skulle påbörjas på skolan. Nedan kommer arbetet med matsalen att beskrivas.

## Arbetet med matsalen

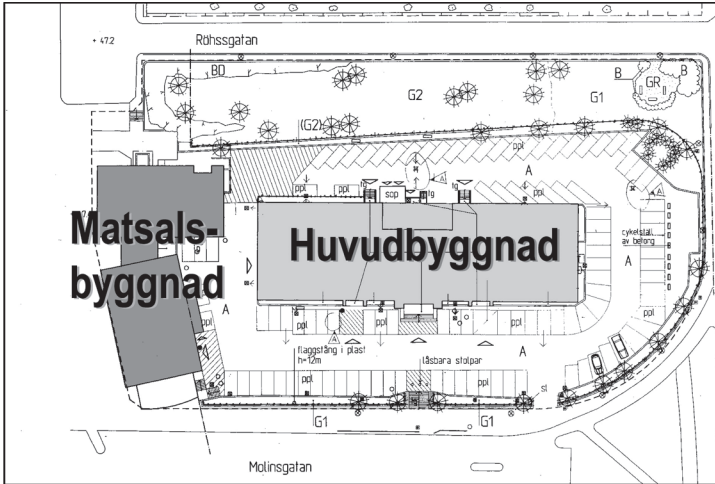
Att Gumaelius och Blomkvist bestämde sig för att arbeta med matsalen berodde till stor del på att både lärare, elever och annan personal på skolan, vid flera tillfällen, påpekat att

miljön i matsalen var dålig. Något som i efterhand alltså även bekräftades av elevenkäten.

Problemen med matsalen var både fysiska och psykosociala; lokalen var sliten, bullernivån var hög, eleverna tog inget ansvar, samt logistiken fungerade dåligt vilket gjorde att köer och trängsel lätt uppstod. Detta medförde att varken personal eller elever trivdes och att det därför blev ännu mer stökigt och bråkigt i matsalen. Syftet med matsalsprojektet var därför att fräscha upp lokalerna, göra matsalen vackrare, skapa en lugnare miljö, få eleverna att känna mer ansvar, samt förbättra logistiken och flödet vid matsserveringen.

Arbetet med matsalen pågick i över *tre år*. Ständigt har saker förändrats, vilket gjort att matsalen förbättrats successivt. Nedan kommer de förändringar som gjordes från december 2002 till juni 2004, dvs. under 1,5 år, att beskrivas.

Arbetet med matsalen var det *första* arbetsprojekt som sattes igång på skolan. Det ansågs därför viktigt att arbetet kom igång ordentligt, så att eleverna skulle se att något verkligen var på gång. Gumaelius och Blomkvist var mycket delaktiga i detta projekt, dels för att det var det första projektet som sattes igång och dels för att arbetet handlade om ganska stora förändringar och kostnader. Arbetsgruppen som bildades bestod av Gumaelius och Blomkvist, en matsalspersonal, en lärare och två stycken arkitekter. Gumaelius och Blomkvist var de som fattade de övergripande besluten medan de övriga tre utvecklade praktiska förslag och drev arbetet framåt.



**Bild 4: Situationsritning som visar hur matsalsbyggnaden ligger i anslutning till huvudbyggnaden**

Arbetet med matsalen har varit omfattande och delprojektet har gått igenom flera faser. Förändringen genomfördes med hjälp av tre arbetsgrupper; en ljudgrupp, en färgsättningsgrupp och en logistikgrupp. Kortfattat gick gruppernas ansvarsområden ut på att kartlägga bullernivån och se till att denna blev bra, se till att färgerna i rummet var behagliga och att flödena i rummet skulle fungera. I olika faser har dessa grupper involverats och i grupperna har både experter, elever och lärare medverkat. Lärarna styrde arbetet i grupperna minimalt. Detta för att eleverna och experterna skulle få ta ett övergripande ansvar och arbeta självständigt.

Matsalen på Internationella skolan ligger i en separat byggnad i direkt anslutning till skolans huvudbyggnad (se Bild 4).

Matsalsbyggnaden består av tre plan, där de två översta disponeras av en grannskola medan det nedersta är Internationella skolans matsal (se Bild 5). Matsalen fungerade ursprungligen som en kafeteria, och initialt var tanken att göra om kafeterian till en matsal, med tillagningskök. Tanken med att installera ett tillagningskök var att skolan själv skulle kunna utföra mer avancerad matlagning i köket och inte bara värma upp maten. En konsult anlätades för att utveckla ett förslag på hur detta skulle kunna göras.



**Bild 5: Matsalsbyggnaden på Internationella skolan**

Konsultens uppdrag var att göra ett åtgärdsförslag och en kostnadsberäkning för arbetet. Förslaget innebar att en hel del ombyggnadsarbeten skulle göras, där alltifrån golv, undertak, belysning och ventilation skulle göras om eller förbättras på något sätt. I förslaget ingick även en hel del ommålningsarbeten och att en ny fettavskiljare skulle grävas ner. Kostnaderna

för detta arbete skulle enligt förslaget bli 1,8 miljoner kronor, vilket Gumaelius och Blomkvist upplevde som alldeles för dyrt. Matsalsprojektet ändrade därför inriktning och ambition. Kafeterian skulle fortfarande omvandlas till en matsal men med ett ”mottagningskök” istället för ett tillagningskök. Detta innebar att köket enbart skulle ta emot mat som tillagats på grannskolan, värma upp maten och bereda sallader.

### *Ljudgruppen*

Matsalen upplevdes som bullrig och det var många gånger svårt att föra ett normalt samtal i lokalen. För den personal som arbetade där och de elever som åt i matsalen, upplevdes ljudnivån i matsalen därför som mycket störande och tröttsam. Eleverna inom ljudgruppen började sitt arbete med att tillsammans med en ljudkonsult göra ljudmätningar för att fastställa olika akustiska förhållanden i lokalen. Ljudkonsulten informerade även eleverna om olika typer av lösningar och material som kunde användas för att få ner bullernivån i matsalen.

Ljudmätningar går till så att flera ljudsignaler med olika frekvens skickas ut i ett rum. Mätningen registrerar då *efterklangstiden*<sup>2</sup>, dvs. hur länge en signal finns kvar i rummet. I dagligt tal skulle man kunna kalla detta för ”eko”.

Vad som är goda akustiska förhållanden beror på ett rums funktion. I en matsal är det bra om ljud dämpas, medan ljud

2 “Efterklang” är *de kvardröjande ljudreflexer i ett rum som småningom tynar bort sedan ljudkällan upphört att verka.* “Efterklangstiden” är *den tid det tar för en ljudtrycksnivå att minska med 60dB efter det att en ljudkälla stängs av.* Den varierar med frekvensen och anges i sekunder. I en kyrka kan efterklangstiden uppgå till 10 s, medan den i klassrum bör ligga på ca. 0,5-0,6 s. (WSP Akustik, 2002.)

i ett klassrum helst skall förstärkas vid katedern och dämpas i resterande delarna av rummet.

Utifrån gruppens mätningar och förarbeten beslutade ljudkonsulten, tillsammans med Gumaelius och Blomkvist, att undertak i form av akustikplattor skulle monteras i matsalen (se taket på Bild 6). När akustikplattorna väl var monterade gjorde eleverna nya ljudmätningar, för att på så sätt kunna fastställa att de akustiska förhållandena verkligen blivit bättre.



**Bild 6: Matsalen med akustiktak (undertak)**

Tabellen nedan visar efterklangstiden i matsalen vid olika frekvenser. "T(s)" står för *svängningar per sekund*, och mättes

alltså både före och efter åtgärden. ”R” är de *rekommendationer* som finns definierade i Svensk Standard<sup>3</sup>.

Frekvens, Hz	R	T(s) före åtgärd	T(s) efter åtgärder
125	0,7	1,38	0,79
250	0,6	1,14	0,46
500	0,6	1,42	0,59
1000	0,6	1,38	0,61
2000	0,6	1,44	0,62
4000	0,6	1,15	0,61

**Tabell 3: Efterklangstid T(s) i matsalen innan och efter åtgärd**

Tabell 3 visar att efterklangstiden efter åtgärden, dvs. monterandet av akustikplattorna, minskat vid alla frekvenser. I tabellen framkommer även att värdena ligger kring rekommendationerna enligt Svensk Standard.

Genom de nya mätningarna blev det också tydligt för eleverna att framtida buller inte främst skulle bero på fysiska omständigheter, utan istället till stora delar bero på *elevernas uppförande* i matsalen. Lokalen var nu efter monteringen av akustiktak, i akustiska avseenden nästan optimal. Ljudgruppens arbete avslutades med att eleverna fick skriva en rapport, där de fick berätta om arbetet de utfört samt de erfarenheter som de utvecklat i gruppen.

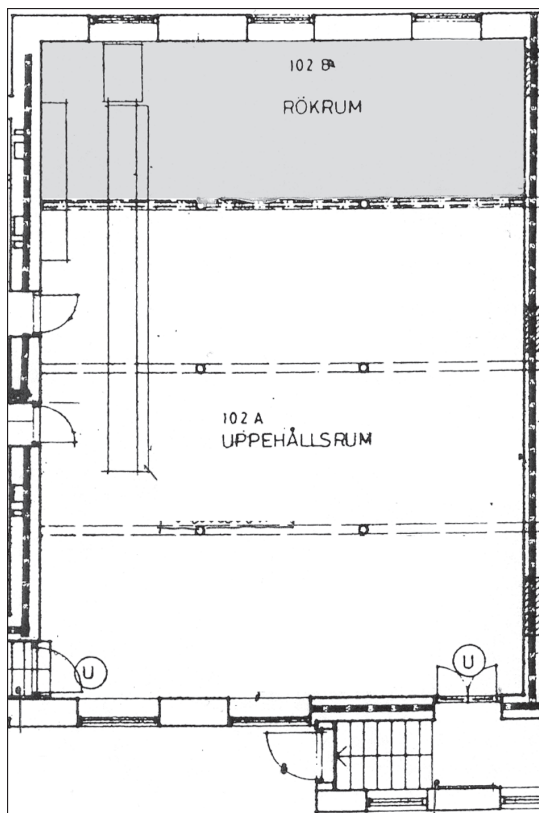
Intervjuer med ljudkonsulten, arkitekter, elever och en lärare, vilket kommer att framgå längre fram, visar att ljudgruppen var den arbetsgrupp som fungerat bäst. Eleverna i ljudgruppen var aktiva och mycket engagerade. Det arbete

<sup>3</sup> SS 02 52 68; *Ljudklassning av utrymmen i byggnader – Vårdlokaler, undervisningslokaler, dag- och fritidshem, kontor och hotell.*

eleverna genomförde kan framförallt beskrivas vara ett slags förarbete inför de åtgärder som sedan genomfördes. Intervjuer med ljudgruppens elever visar även att eleverna kände sig viktiga och betydelsefulla, och att de lärt sig en hel del.

### *Logistikgruppen*

Utifrån ljudgruppens bullermätningar blev det också tydligt att en del av stökigheterna och bullernivån hade med *antalet* elever som vistats i matsalen att göra. Logistikgruppens



**Bild 7: Ritning som visar det gamla personalrummet (rökrummet)**



ansvar var därför att kartlägga elevernas antal och flöden i matsalen. Gruppens mätningar visade att det dagligen vistades ungefär 220 elever i matsalen, var i genomsnitt 55 elever per sittning.

För att minska antalet elever och på så vis få ner ljudnivån ännu mer, ändrade skolans sitt matschema. Istället för att ha fyra matpass på 45 minuter vardera, ändrades schemat så att skolan hade fem matpass på 30 minuter per sittning. Antal elever minskade på så vis från ungefär 55 elever till 45 elever per sittning. Förändringen innebar att stora delar av skolans *lektionsscheman* fick ändras för att kunna koordineras med matschemat.

I matsalen fanns ett mindre rum som tidigare använts som personalmatsal. Det som på ritningen bredvid (Bild 7) benämns "rökrum". Logistikgruppens arbete visade att eleverna samlades där och den begränsade insynen gjorde att det ofta blev stökigt och bråkigt i rummet. Gumaelius och Blomkvist beslutade därför att riva denna vägg och på så sätt göra matsalen till en enda stor och öppen yta.

När eleverna väntade på att bli serverade uppstod köer. Logistikgruppen arbetade med att få bort dessa köer, genom att ändra om möbleringen i matsalen. Ommöbleringen innebar främst att matserveringsdiskarna flyttades, så att dessa inte var i vägen för de elever som skulle ut ur matsalen eller röra sig i matsalen (se Bild 8).



**Bild 8: Matsalen med den nya möbleringen**

Precis som med ljudgruppen visar utvärderingens intervjuer att eleverna inom logistikgruppen varit *aktiva* med att konstatera vilka problem som fanns i förhållande till det aktuella arbetsområdet.

#### *Färgsättningsgruppen*

Med åren hade det dragits mängder av kablar och flera elektriska uttag hade monterats på väggarna. En del av matsalprojektet gick ut på att rensa dessa väggar från kablar och uttag, för att på så sätt få rena fina ytor. Arbetet gjordes i samband med färgsättningsgruppens arbete och den ommålning som skulle göras i matsalen. Färgerna i matsalen hade med åren blivit slitna och därför bildades en färgsättningsgrupp, vars uppdrag var att arbeta fram ett ommålningsförslag.

I stället för att enbart måla om i vilken färg som helst, involverades två arkitekter, som tillsammans med eleverna funderade över färgsättningen i rummet. Gruppen valde med tiden att måla om matsalen i enlighet med byggnadens arkitektska stil. Byggnaden är från slutet av 1800-talet och därför ville gruppen måla om matsalen i en nationalromantisk anda inspirerad av Carl Larsson, vilket var den rådande stilen då huset byggdes.

Eleverna och lärare på skolan bjöds in till en föreläsning av arkitekterna om byggnadens historia, nationalromantiken och Carl Larssonstilen. På så sätt skulle lärarna och eleverna bättre lära känna sin byggnad, dess historia, den konstnärliga epoken och arkitekturen. Matsalen målades sedan om under elevernas sportlov och bilden nedan (Bild 9) visar matsalen precis efter det att lokalen målats om.



**Bild 9: Matsalen efter ommålning**

Utvärderingens intervjuer visar att elevernas medverkan i färgsättningsgruppen *inte* varit *aktiv*, och deltagandet bland eleverna varit relativt *lågt*. Det var i stor utsträckning arkitekterna själva som bestämde och utförde arbetet inom gruppen. Elevernas medverkan kan, till skillnad från de två andra grup-

perna, beskrivas som mer passivt, då dessa i stor utsträckning enbart fungerat som mottagare av arkitekternas tankar och förslag. Eleverna involverades på så sätt att de fick information, men mycket mer än så blev det aldrig.

### *Inredning, ökad trivsel och ansvar*

Färgsättningsgruppens arkitekter fick även i uppdrag att tillsammans med elever och en matsalspersonal utarbeta ett möbleringsförslag för matsalen. Gumaelius och Blomkvist ansåg dock att förslaget blev för dyrt. Skolan köpte därför in stolar och bord som var billigare än det som fanns på möbleringsförslaget. För att komma ännu billigare undan, behöll skolan sin befintliga salladsbar, serveringsdisk, mjölkdisk och möblering vid mjölkdisken.

Möbelförslaget utvecklades av färgsättningsgruppen. Eleverna var med och utvecklade förslaget, men det var framför allt arkitekterna och arbetsledaren för matsalspersonalen som drev på arbetet.

För att skapa en trevligare miljö tillverkades en hylla, där eleverna fick möjligheter att visa upp *sina* teckningar och målningar de gjort i skolans bildundervisning. På hyllan hängde eleverna upp sina tavlor och klasserna turas idag om att ha utställning där – något eleverna tar på mycket stort allvar. Enligt en intervju kan det ta flera timmar för eleverna att ställa i ordning de egna tavlorna. Elevernas tavlor är mycket fina och höjer i stor utsträckning trivseln och upplevelsen av miljön i matsalen. Första gången jag själv såg dessa tavlor (utan att jag visste om att det var elevernas tavlor), trodde jag att skolan köpt in nya tavlor eller att någon konstnär hade utställning.

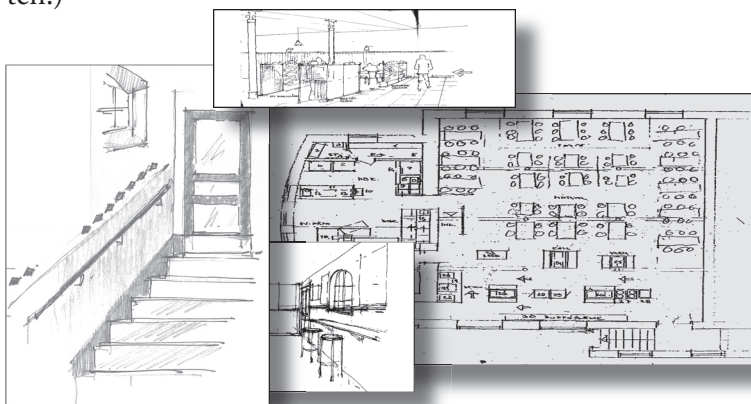


**Bild 10: Elevernas utställningsvägg**

I diskussioner mellan arkitekterna, matsalspersonal och eleverna uppstod även ett förslag som innebar att tre till fem elever varje dag skulle hjälpa till i matsalen. Detta arbete är idag schemalagt, och innebär att varje elev på skolan hjälper till någon gång per år. Dessa elever hjälper då matsalspersonalen med att ställa i ordning matsalen, delar ut mat, tar undan disk och håller rent. Eleverna skall på så vis lära känna matsalspersonalen, praktisera ett yrke, lära sig att hålla ordning och uppleva matsalsmiljön ur matsalspersonalens perspektiv. I förlängningen är syftet att eleverna skall känna delaktighet och ansvar. Förslaget utvecklades i gruppen, men drevs på främst av matsalspersonalen.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Vissa gymnasieelever och föräldrar gick emot detta förslag, främst för att de ansåg att eleverna redan gjort sådant arbete i yngre årskurser och inte hann med detta i ett redan stressigt schema. I dagsläget är det därför enbart högstadiel eleverna som hjälper till i matsalen.

Det ovan beskrivna matsalsprojektet har varit början till ett större och längre arbete med matsalen. Inom projektet har det utvecklats förslag på olika framtida förändringar, som är tänkta att genomföras etappvis. Bland förslagen finns att på ett smidigt sätt kunna omvandla matsalen till att en fungerande samlingslokal, genom att t.ex. kunna rulla in och ut en flyttbar scen. (Se Bild 10 till höger.) Det är även tänkt att skolan skall förbättra flödena eller köbildningen i rummet, anordna fler sittplatser – genom att installera barstolar vid väggkanterna – men även att måla om och göra entrén till matsalen mysigare och mer välkomnande. (Se Bild 11 i mitten.)



**Bild 11: Förslag som skolan eventuellt kommer att arbeta med i framtiden**

## **Ekonomisk redogörelse**

Att montera akustikplattor kostade 60 000 kr.

Att riva väggen till personalrummet (rökrummet), som gjordes i samband med logistikgruppens arbete, kostade 20 000

kr. Att flytta och ta bort rör i samband med denna rivning, dvs. olika VVS-arbeten, kostade 25 000 kr.

I färgsättningsgruppens arbete gjorde flera arbeten. Väggarna målades om för 40 000 kr, golven tvättades och polerades för 10 000 kr och belysningen byttes ut för 75 000 kr. Avslutningsvis byttes även en del av inredningen och möblerna ut för 40 000 kr.

Tabellen nedan (Tabell 4) visar de enskilda kostnaderna för dessa åtgärder.

Åtgärd	ESATO kr
1 Undertak/akustikplattor	60 000
2 Rivning av vägg	20 000
3 VVS-arbeten	25 000
4 Ommålning av väggar	40 000
5 Golv	10 000
6 Belysning	75 000
7 Inredning	40 000
Summa	270 000

**Tabell 4: Kostnadsredogörelse matsalen Internationella skolan**

De sammanlagda kostnaderna för dessa arbeten blev därmed 270 000 kr.

## Vad hände sedan?

Det har idag gått över tre år sedan arbetet i matsalen påbörjades och mer än 1,5 år sedan sista förändringen som beskrevs genomfördes. Fram tills idag har det nästan *inte* funnits någon *skadegörelse* eller slitage i matsalen. I matsalar brukar skadegörelsen och slitage vara låg, eftersom det alltid finns

personal som uppmärksammar vad som händer, eleverna är där en kort stund och de är upptagna av att äta. Skadegörelsen och slitaget har enligt projektledaren dock varit ovanligt lågt.

## Deltagarnas upplevelser och synpunkter

De som intervjuats upplever alla att miljön i matsalen blivit *bättre*, både den fysiska och psykosociala. Den fysiska miljön har blivit vackrare och fräschare. Stämningen i matsalen har blivit bättre. Eleverna har blivit lugnare och tar idag mer ansvar. Även ljudnivån har blivit lägre. Arbetsledaren för matsalen framhöll att eleverna sitter kvar efter skolan för att fika, göra sina läxor och prata. Ibland bakar de även tillsammans med matsalspersonalen. Skolans elever har enligt arbetsledaren för matsalen alltid ätit bra, men nu har ännu fler elever börjat äta ordentligt. Det bästa som hänt, är enligt henne, att eleverna hjälper till varje dag. Detta skapar förståelse för personalens situation, och eleverna lär sig att ta hänsyn och ansvar. Eleverna och matsalspersonalen har fått en allt bättre relation. De eleverna som varit med från början är mer positiva till situationen i matsalen, än de som är nya och som inte varit med.

En elev som varit med om att förändra matsalen upplever att situationen blivit mycket bättre i matsalen, men påpekar att de förändringar och förbättringar som gjorts med tiden ändå faller i *glömska*.

En av lärarna som följt arbetet poängterar att *logistiken inte fungerar helt* ännu. Det är enligt denna lärare fortfarande för mycket elever i matsalen samtidigt. Schemaläggningen funge-



rar inte riktigt som den skall då elever äter när det passar dem och inte alltid när de har lunchrast, t.ex. när de har håltimme. Detta gör att det kan vara lite fler elever i matsalen samtidigt vid vissa tidpunkter.

När det gäller arbetsprocessen, har det kommit fram en del kritiska synpunkter. Flera, både lärare och annan personal på skolan, har påpekat att projektet varit för *styrkt uppifrån*. Tage Gumaelius bildade olika grupper och bestämde därmed vilka områden skolan skulle arbeta med. Även om det senare visade sig att dessa förändringsområden väl stämde överens med elevenkätens resultat och därmed också vad eleverna var missnöjda med på skolan, bestämdes det hela uppifrån. Arbetsgrupperna bildades utan att lärare och elever egentligen fick någon tid på sig att förbereda sig och planera sitt arbete. När det gäller arbetet med matsalen kom detta arbete delvis i konflikt med lärarnas befintliga planering. Lärarna hade planerat att eleverna skulle arbeta med problembaserad inläring, och att de under terminen skulle arbeta med olika projekt utifrån ett antal givna teman. Temaarbetet fick därför anpassa sig till Tages idéer och beslut som innebar att vissa grupper skulle arbeta med den egna skolmiljön.

Eftersom eleverna och lärarna blev mer eller mindre inkastade i projektarbeten, fanns det *inte* någon *tid* för dem att prata sig samman, utveckla idéer och planera arbetet. Arbetet blev därför varken planerat eller i enlighet med någon gemensam grundläggande tanke. Arkitekterna påpekade i intervjuer hur skolan ”duttat”, dvs. gjort lite saker här och där utan att ha någon egentlig bakomliggande tanke. Detta innebar även att saker och ting ändrades under resans gång.

På skolan startades en *mängd småprojekt* som var kopplade till projektet "En skola att tycka om". Bara i arbetet med matsalen har det, funnits tre arbetsgrupper som arbetat med att förändra mat situationen. Dessa arbeten har pågått samtidigt utan att koordineras. Ett exempel på detta är när bildläraren tillsammans med några elever arbetat fram ett färgsättningsförslag, samtidigt som arkitekterna och matsalspersonalen gjort detsamma. Bildläraren och elevernas arbete upplevs av dem själva därför som bortkastat, eftersom deras förslag kördes över av arkitekterna och matsalspersonalen. Arbetet på skolan och även med matsalen blev så stort och spretigt, att det hade behövts en rejäl förberedelse, planering och koordinering.

Alla dessa arbeten gjordes samtidigt som det pågick andra stora förändringar på skolan, vilket gjorde att känslan av *kaos* förstärktes. Skolan hade t.ex. precis flyttat in i nya lokaler och höll på att etablera en gymnasieskola.

Arbetet med matsalen var *resultatorienterat*, på så sätt att matsalen skulle göras i ordning, att det alltså inte fanns någon tid för de involverade att processa arbetet. Även om arbetet inneburit att elever och lärare varit delaktiga och det funnits tid för process, hade detta arbete kunnat utvecklas. Mycket av arbetet påskyndades. Problemen analyserade inte riktigt, utan konstaterades mest. Grupperna som arbetade med matsalen visste inte riktigt vad det fanns för missnöje på skolan med matsalen och vad som egentligen var problemet.

Tage Gumaelius tyckte att lärarna på skolan *inte* skulle involveras för mycket. Gumaelius hade erfarenheter från andra förändringsarbeten där elever skulle involveras, och menade

att det allt för ofta var så att lärarna tog över för mycket av ansvaret. I förlängningen ledde detta till att eleverna inte riktigt *ägde* frågan och därför inte heller utvecklade ett eget ansvar. Tage ville därför att lärarna som var med i arbete skulle finnas enbart i bakgrunden och ha en mer *stödjande* roll. Därför tyckte han också att skolan istället skulle arbeta mer tillsammans med annan personal från skolan och externa aktörer som t.ex. arkitekter.

Både detta att en mängd småprojekt startades utan förberedelser, planering och koordinering, samt att lärarnas involvering skulle minimeras, gjorde att informationen och *kommunikationen* mellan Gumaelius och övriga lärare på skolan blev *knapphändig*. Detta har i intervjuerna framkommit från flera håll. I förlängningen blev det därför svårt för projektet att få med sig lärare och personal på skolan. Enbart de som arbetat direkt med matsalen visste egentligen något om detta arbete och kunde med tiden därför även utveckla ett intresse och engagemang.

Eftersom lärarna fick knapphändig information, inte involverades ordentligt, och inte fick möjligheter att förbereda sig och prata ihop sig var deras *engagemang lågt*. När de själva inte hade så mycket information och engagemang, hade de i sin tur svårt att engagera och informera eleverna. Dessutom hade lärarna mycket att göra vid sidan om. Med tiden dalade därför både lärarnas och elevernas engagemang och delaktighet. Vissa av lärarna som var involverade i arbetet med matsalen berättade att de slutade arbeta med projektet och eleverna då också därför slutade komma.

Den bristande förberedelsen och involveringen gjorde att lärarna *inte* hade möjligheter att koppla arbetet med matsalen till *undervisningen*. Det fanns inte möjligheter för lärarna att diskutera sina roller och diskutera hur arbetet hängde ihop med deras ämnen. Dessutom gick arbetet med matsalen inte heller att koppla till betyg. Det enda som fanns var ett generellt prat om att arbetet hängde ihop med problembaserad inläring. Att arbetet med matsalen kom dessutom delvis i konflikt med den befintliga planeringen som nämndes ovan. Flera teman som förberetts av lärarna inför dessa projektarbeten blev aldrig av.

Arbetsledaren för matsalen var mycket *aktiv* i arbetet med matsalen på Internationella skolan. Om en hantverkare frågade något på plats, kunde hon ge dem besked. Många entreprenörer var involverade i arbetet, vilket gjorde att det hela enligt henne också blev rörigt; ”skeppet byggdes liksom samtidigt som det seglade”. *Arbetsmiljön* i matsalen var under denna period därför jobbig; samtidigt som matsalen förändrades arbetade personalen dagligen med att servera eleverna mat.

När det gäller elevernas medverkan har denna  *varierat* beroende på vilken grupp eleverna arbetat i. Eleverna som arbetat med ljudförhållanden i matsalen tillsammans med en ljudkonsult var *mycket positiva*. Både de själva, andra lärare, arkitekterna och ljudkonsulten har berättat om hur aktiva och engagerade de var. Dessa elever gjorde under arbetets gång ljudmätningar, olika beräkningar och skrev en rapport. Arbetet i den gruppen handlade inte bara om att förändra de akustiska förhållanden, utan kopplades till ämnet fysik. Dessa elever upplevde därför både att de kunnat påverka och samti-

digt lärt sig nya saker. I det hela upplevde de sig som viktiga i arbetet med att utveckla matsalen.

I de andra grupperna har elevernas medverkan inte varit *mindre positiv*. Många intervjuer både med vuxna och elever vittnar om att eleverna var ganska oengagerade. Bara ett fåtal var aktiva och engagerade. Lärarna bildade grupperna, vilket innebar att de bestämde vilka elever som skulle vara med i de olika grupperna. Detta för att det inte skulle bli någon ojämn spridning mellan grupperna. Eleverna blandades från olika klasser, vilket dessutom skapade en viss osäkerhet.

Lärarna har berättat att det var svårt att få igång eleverna. Eleverna å andra sidan upplevde att lärarna inte var så engagerade och visste vad arbetet handlade om. Detta gjorde att eleverna i förlängningen inte heller blev speciellt informerade och engagerade. Elevernas tid för detta arbete var utspridd och begränsad – eleverna hann därför inte göra så mycket. Det faktum att eleverna inte fick betyg och att arbetet inte var kopplat till undervisningen, gjorde att eleverna inte prioriterade dessa projektarbeten speciellt högt. Eleverna upplevde därför *inte* heller att de *lärde* sig så mycket.

Bara ett begränsat antal elever på skolan har arbetat med matsalen, då arbetet skett i dessa arbetsgrupper. Arbetet har i mycket liten utsträckning *spridits* till övriga elever på skolan. Lite information har förmedlats via elevrådet, och elevrådet har därför inte på något sätt varit involverade i arbetet.

Vissa elever upplevde arbetet som *skendemokratiskt*. Det skulle handla om inflytande och att eleverna skulle vara med, men eleverna upplevde inte att de kunde vara med och på-

verka riktigt. Flera av dessa kände sig t.o.m. lurade. Både färgsättningsgruppen och logistikgruppen utvecklade t.ex. förslag, som inte beaktades i arbetet med att förändra matsalen. Matsalspersonalen och arkitekterna hade redan bestämt vad som skulle göras. Elevernas förslag kom in för sent, och utvecklades aldrig i samråd med matsalspersonalens och arkitekternas förslag. Eleverna upplevde därför inte att de fått vara med och påverka, och såg på så sätt inte heller något resultat av sitt arbete.

Många lärare och skolledare uttryckte att de tyckte att det var *intressant* att arbeta med externa aktörer som LFF, konsulter och arkitekter och att detta sker för sällan. Dessa upplevde även att lärarna och personalen på skolan behöver all *hjälp* de kan få när det gäller att lära elever olika saker, t.ex. att ta ansvar. Samtidigt påpekade lärare och skolledare även att de externa aktörerna inte kan ta det *övergripande ansvaret*, och att detta samarbete inte är helt *okomplicerat*.

I tre nästkommande kapitel kommer delprojekt att redogöras som visar hur dessa skolor arbetat med att utveckla sina skolmiljöer. I dessa kapitel kommer skolorna att presenteras, deras arbeten med att utveckla skolmiljöer, kostnader för dessa åtgärder och deltagarnas synpunkter att redogöras.

## Kapitel 4

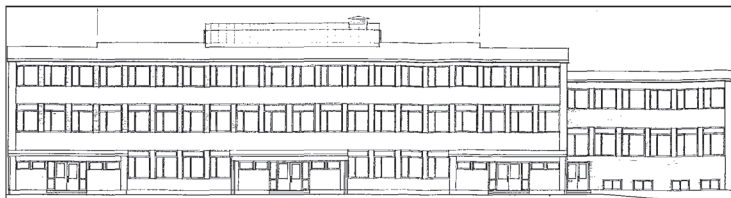
### Fall två – arbetet med korridoren på Hallonskolan

I förra kapitlet presenterades arbetet som gjorts med matsalen på Internationella skolan. I detta kapitel kommer istället ett annat delprojekt att presenteras. Detta delprojekt har arbetat med ett annat område och genomförts på en annan skola. Nedan kommer därför Hallonskolans arbete med att utveckla sin korridor att beskrivas.

#### Hallonskolan

Hallonskolan är en kommunal grundskola, där årskurserna sex till nio finns representerade. Skolan ligger i ett relativt segregerat bostadsområde och vid projektets start fanns det ungefär 375 elever på skolan. Arbetet med skolans korridor var ett av de första arbetsprojekten som sattes i gång. När skolan gick med i projektet fanns det en del problem. Lärarna och

skolans personal var därför trötta på alla projekt som startats för att försöka lösa skolans problem.



**Bild 12: Hallonskolan**

Skolans rektor Hans Gustavsson och projektledaren Stig Blomkvist ville därför att arbetet med korridoren skulle startas rätt *omgående*, för att på så sätt visa personalen och eleverna att skolan menade allvar med projektet. Snabba och synliga resultat var önskvärt, då Gustavsson och Blomkvist hoppades att detta skulle motivera till engagemang. Trots detta var det svårt att få med lärarna och övrig personal i arbetet och inte heller eleverna involverades, då det vid projektets start inte fanns något direkt fungerande elevråd. Arbetet med korridoren startades således utan att det fanns någon direkt arbetsgrupp på skolan. Varken elever, lärare eller annan personal involverades, utan allt sköttes av Gustavsson, Blomkvist och en arkitekt som anlits.

Arkitekten involverades i arbetet, då Blomkvist samarbetat med honom tidigare och visste att han hade kreativa idéer och var van vid att arbeta under *tidspress* – vilket var viktigt eftersom projektet ville visa snabba resultat. Beslutet att arbeta med korridoren fattades i slutet av vartterminen och korridoren skulle vara klar innan industrisemesterns början i juli månad. Arkitekten fick därför i uppdrag att på några veckor



utforma både ett färgsättnings- och ett möbleringsförslag. Tidspressen gjorde det nästintill omöjligt att ha någon som helst dialog. Detta medförde att ingen djupare eller gemensam förståelse för korridoren och dess problem upprättades, vare sig mellan de tre personerna ovan eller med skolans elever och personal. För att projektet skulle få en större förståelse för skolan och dessa problem, genomfördes på skolan elevsamtal. Dessa samtal redogörs nedan.

## Elevsamtal

På Hallonskolan gjordes intervjuer istället för enkäter med eleverna. Detta för att projektgruppen ("operativa gruppen") skulle se om de olika metoderna skulle ge olika typer av resultat. På Hallonskolan genomfördes intervjuer med 50 elever (i grupper om ungefär sex elever) från årskurserna sex till nio i drygt 60 minuter. Samtalen kretsade kring ett antal teman och kom fram till följande:

Eleverna skilde tydligt på fritiden å ena sidan och skolan å andra sidan, och antydde en slags känsla av *tvång*, dvs. att de främst gick till skolan för att de måste. Det bästa med skolan var idrotten och kompisarna, och efter det var det lärarna som de trivdes mest med på skolan. Få nämnde något som egentligen hade med *undervisningen* och *lärandet* att göra.

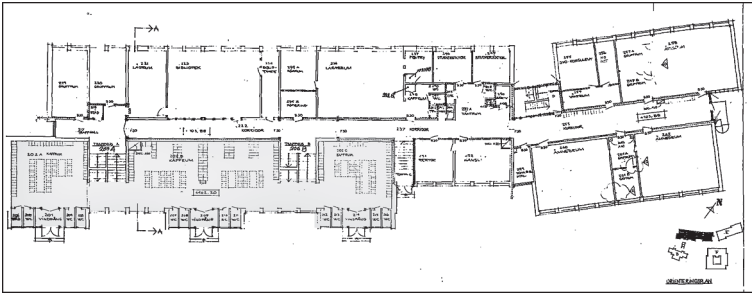
När det gällde lärandet, verkade det som att eleverna egentligen inte lärde sig så värst mycket. Dessutom hade de mycket ytliga uppfattningar om varför och vad de skulle lära sig i skolan. I det stora hela verkade de *omotiverade* av att lära sig något. Relationen till lärarna verkade goda, och eleverna tyckte om sina lärare.

Eleverna tyckte att det sämsta med Hallonskolan var *skadegörelsen*, att ett *fåtal elever tog så mycket uppmärksamhet och resurser i anspråk*, och att det *inte fanns något att göra* på rasterna. Dessutom antydde problem med *skolbyggnaden* och *innemiljön*. De flesta eleverna kände sig både *fysiskt* och *psykiskt trygga*, men kände sig ganska otrygga när det gällde egendom. (De var rädda att bli av med saker.)

Elevsamtalen utvecklade projektgruppens förståelse för skolan och dess problem. Eleverna identifierade alltså inte korridorerna som ett specifikt problemområde, men elevsamtalen låg till grund för en djupare förståelse för delprojektets arbete. Genom dessa gruppintervjuer framkom det även att tydligt att skadegörelsen är ett stort problem, samt att eleverna var missnöjda med skolbyggnaden och innemiljön.

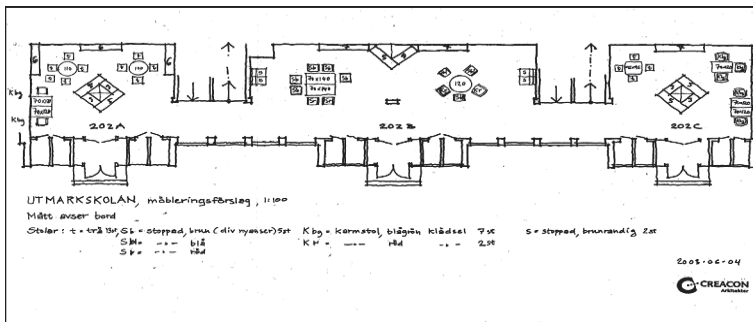
## Arbetet med korridoren

Att Blomkvist och Gustavsson valde att arbeta med korridoren på Hallonskolan berodde på att den var både sliten och hade utsatts för en hel del skadegörelse. Korridorernas väggar, dörrar och fönster var fulla med klotter och den rätt så knappa inredningen var tråkig och hade även den blivit sliten med åren. Syftet med arbetsprojektet var därför att fräscha upp korridoren, men även att göra om den till en fungerande och trivsamt uppehållsyta. För att göra detta möjligt valde projektet att arbeta med korridoren som fanns på skolans entréplan i D-huset. Korridoren i D-huset hade till skillnad från övriga korridorer större och öppnare ytor, vilket var en förutsättning för att kunna skapa de tänkta uppehållsytorna. D-huset är det utrymme som är markerat i grått på planritningen nedan (Bild 13).



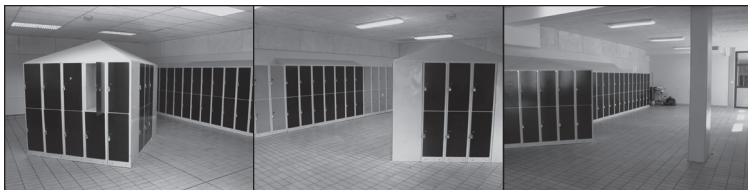
**Bild 13: Ritning som visar korridoren skolan arbetat med**

Ritningen ovan visar hur korridoren såg ut innan korridorprojektet påbörjades. Elevernas skåp var placerade längs väggarna och många skåp var även placerade i mitten av rummen. Korridoren var ordnad så att största möjliga antal skåp skulle få plats. Det fanns med andra ord inte mycket utrymme över som kunde inredas och fungera som uppehållsytor för eleverna. Utifrån arkitektens förändringsförslag (Bild 14), ville projektet frigöra utrymmen och försöka skapa en känsla av att det fanns *smårum* i det större rummet.



**Bild 14: Arkitektens förslag**

För att eleverna skulle få en känsla av att det fanns flera rum i korridoren, togs en del skåp bort och vissa skåp ställdes diagonalt. Bilden nedan (Bild 15) visar resultatet precis efter det att skåpen ställts i ordning.



**Bild 15: Skåpen, efter att de flyttats om**

Allt arbete med korridoren skedde under sommarmånaderna, då varken några lärare, elever eller annan skolpersonal fanns på skolan. Korridorprojektet var med andra ord helt klart när eleverna kom tillbaka från sommarlovet.

#### *Färgsättning och möblering*

Den gamla färgen i korridoren var både tråkig och sliten. För att förstärka känslan av att det fanns mindre rum i de större, lades mycket arbete på att framhäva rummets olikheter genom att arbeta med *olika färgsättningar*. Genom att måla om smårummen i olika färger, men ändå inom samma färgskala, lyckades arkitekten skapa ett enhetlighet färgspel i korridoren. På samma sätt differentierade arkitekten färgsättningen mellan det största utrymmet i mitten och de två yttersta rummen i korridoren.

I målningen av korridoren användes en specialfärg som generellt sett inte brukar användas i skolorna, då färgen är *relativt dyr*. Blomkvist valde trots detta att använda sig av den här

typen av färg, då skolan vid den här tidpunkten hade en del problem med klotter. Färgen består av ett tjockt lager partiklar som går att putsa bort. Den är så pass tjock att det går att ta bort klotter många gånger om.

För att ännu mer förstärka upplevelsen av att korridoren bestod av flera små rum *möblerades* dessa ytor med olika typer av möbler. På så sätt skulle eleverna få en känsla av att rummen kunde användas för olika typer av aktiviteter, så som t.ex. kortspel, vila, samtal eller grupparbeten. Då Blomkvist och Gustavsson inte ville att arbetet med korridorerna skulle kosta för mycket, bestämde de att korridoren skulle inredas med *begagnade* möbler. Möblerna var således gratis och hämtades från kommunens möbellager, ett lager av möbler som blivit över när andra kommunala verksamheter bytt ut sina möbler. Sammanlagt hämtades 11 bord och 36 stolar.

Arkitekten upplevde uppdraget som ganska *svårt*, nämligen att skapa ett möbleringsförslag utifrån dessa relativt begränsade premisser, då han i normala fall brukar få inreda och välja inredning från olika möbelkataloger. Bland kommunens möbellager valde han möbler som han trodde skulle passa på Hallonskolan. Arkitekten försökte även hitta möbler som var någorlunda likartade men som ändå skulle passa de små rummens olika funktioner. Det hela blev lite olika grupper av möbler beroende på färger, mått och stil.

I en intervju med arkitekten framkommer att det var med blandade känslor som han tog uppdraget på Hallonskolan, då han å ena sidan tyckte att begränsningarna i projektet satte igång kreativiteten, medan han å andra sidan var ängslig för att eleverna skulle bli missnöjda med de begagnade möblerna.

Han var oroligt att eleverna skulle uppfatta det som om att skolan *inte brydde sig om dem* och att de därför i ren protest skulle slå sönder de renoverade möblerna som använts.

## Ekonomisk redogörelse

Redogörelsen ovan visar att det var främst tre saker som gjordes i korridoren; den målades om, skåpen flyttades och möbler införskaffades.

I ommålningen har golven och socklarna tvättats för 30 000 kr. Arbetet gick i stor utsträckning ut på att iordningställa dessa genom att ta bort färg som droppat ner på golvet och socklarna när skolans vaktmästare och elever på egen hand många år tidigare målat om toaletterna. Väggarna har målats med specialfärg för 80 000 kr. I dessa kostnader ingick även reparationer av väggar genom spackling. I ommålningen har det även ingått att måla om fönster och lacka dörrar för 28 000 kr.

I samband med målningen gjordes en del arbeten för att ställa i ordning korridoren; plattor i undertaken byttes ut, en belyst utrymningsskylt sattes upp och några skadade delar byttes ut för sammanlagt 10 000 kr.

Att ställa i ordning skåpen kostade 60 000 kr. I detta arbete ingick både att flytta skåpen (15 000 kr) och att måla om dem (45 000 kr).

Möblerna transporterades till skolan och målades om för att bli enhetliga, vilket kostade 15 000 kr. Tabellen nedan (Tabell 5) visar alla kostnader som projektet haft i samband med arbetet med korridoren.

Åtgärd	ESATO kr
1 Arbeten med golv och socklar	30 000
2 Ommålningar av väggar	80 000
3 Övriga ommålningar	28 000
4 Korridorarbeten	10 000
5 Flyttning av skåp	15 000
6 Målning av skåp	45 000
7 Transport och målning av möbler	15 000
Summa	223 000

**Tabell 5: Kostnadsredogörelse korridoren Hallonskolan**

Sammanlagt har dessa arbeten på Hallonskolan kostat 223 000 kr.

## Klotter, skadegörelse och den uteblivna klotterpatrullen

Det var tänkt att skolan skulle försöka motivera lärarna och eleverna att delta i projektet när korridoren väl var färdig. För att utnyttja specialfärgen skulle skolan upprätta en klotterpatrull, där eleverna själva skulle ansvara för att putsa bort klotter. Detta arbete skulle göras kontinuerligt en gång i veckan. Tanken med klotterpatrullen rann dock ut i sanden och ingen kontinuerlig borttagning har därför skett. Redan efter två månader kunde Blomkvist, vid ett av sina besök på skolan, konstatera att de nymålade väggarna var fulla av *klotter* och att möblerna *förstörts*. (Bild 16 nästa sida.)



**Bild 16: Klotter och skadegörelse**

Målarfirman som anlätades, för att måla om väggarna, har varit på skolan flera gånger och slipat bort och förbättrat färgen på väggarna. Arbetet har gjorts gratis av målarfirman, då firman tycker att skolan inte fått någon ordentlig *instruktion*. När målarna skulle informera om färgen kom det bara några enskilda personer, vilket innebar att flertalet av skolans personal inte fått den information som behövts. Detta beror i sin tur till stora delar på att rektorn inte lyckades nå ut med information om mötet och på lärarnas låga engagemang.

Att skolan inte lyckats upprätta någon klotterpatrull har resulterat i att skolan efter bara ett och ett halvt år tvingats måla om korridoren, då väggarna var så fulla med klotter att det var meningslöst att putsa bort det.

## Deltagarnas upplevelser och synpunkter

Arkitekten var lite *tveksam* till hur resultatet skulle bli. Denne tyckte inte riktigt att han hade lyckats; möblerna var i dåligt



skick och urvalet hade varit begränsat – helheten hade därför blivit lite heterogent. Arkitekten tyckte därför inte riktigt heller att han hade lyckats full ut. Framför allt var han orolig för huruvida eleverna skulle tycka om dessa begagnade möbler. Arkitekten såg å andra sidan aldrig resultatet i korridoren, dvs. hur det såg ut när väggarna målats om, möblerna gjorts i ordning och skåpen ställts i ordning.

Enligt skolvärdinnan var eleverna *nöjda* med resultatet och upplevde att något positivt hade hänt. Eleverna tyckte, enligt henne, även att ommålningen var fin, att skåpen stod häftigt och att möblerna var fina även om de inte var helt nya. Eleverna började även använda korridoren till uppehållsrum. I de mindre rummen, dvs. rummen i det stora utrymmet som bildats genom möbleringen och iordningställandet av skåpen, spelade eleverna kort och umgicks.

Även om ommöbleringen och ommålningen var bra, var möblerna *förstörda* efter tre till fyra veckor. Skolvärdinnan anser att man inte kan ha lösa möbler på detta sätt. Det visade sig enligt henne också att placeringen av skåp i pyramider var ogenomtänkt. Vissa elever klättrade t.ex. bakom för att kunna gömma sig eller slängde in saker mellan skåpen.

Enligt skolvärdinnan och en lärare som arbetat med projektet "En skola att tycka om", är det främst ett *fåtal* elever som stått för denna förstörelse. När det gäller klottrandet är det ett större antal elever som deltagit, men ändå inte det stora flertalet. Denna förstörelse och detta klottrande kan därför inte tolkas som ett missnöje med resultatet.

Enligt arkitekten har det inte funnits någon egentlig *process*. Varken mellan projektledaren Stig Blomkvist, rektorn Hans

Gustavsson och arkitekten, eller mellan denna grupp och övriga skolan har det funnits någon process. Stig Blomkvist talade med rektorn och några till på skolan. Skolvärdinnan och någon lärare med planeringsansvar var med ibland. När denna grupp sedan kommit fram till vissa saker pratade Blomkvist med arkitekten. Arkitekten hade då inte ingått i samtalen, utan fick arbeta utifrån en beställning. Mycket av arbetet med korridoren handlade om att komma igång och visa att projektet menade allvar genom att göra något. Det fanns därför inte tid och utrymme för process, och få involverades.

Enligt läraren som arbetat med projektet fick lärarna på skolan inte någon vidare *information*. Vid något tillfälle fick de en översiktlig information om projektet ”En skola att tycka om”, men inte om arbetet kring korridoren. Lärarna kunde därmed inte följa eller veta vad som hände. Hela projektet blev därför väldigt oklart för lärarna, de kom heller aldrig riktigt igång och involverade bara ett fåtal personer. Även om lärarna efteråt fick se resultatet, visste de inget om arbetet och tankarna som låg bakom.

Intervjuer med elever visar att inte heller eleverna på skolan fått reda på något. De fick varken reda på något om själva projektet, arbetet med korridoren och vad som skulle göras med korridoren. Korridoren gjordes därför om utan att eleverna visste något. När eleverna kom tillbaka efter sommarlovet blev de därmed *överraskade*.

Att arbetet med korridoren inte *spridits* till andra lärare och elever på skolan, samt att arbetet inte heller kom igång t.ex. genom att arbeta med klottergrupper, beror enligt rektorn Hans Gustavsson på ett flertal faktorer. Denne medger att

han haft dåligt samvete, eftersom han inte gjort så mycket. Han har under tiden varit alldeles för upptagen både med akuta problem och större organisationsförändringar. På skolan har det funnits en stor *turbulens*, vilket gjort att Gustavsson fått arbeta med ”brandkårsutryckningar”; det har varit allmänt stökigt, förekommit mobbing, slagsmål, vattenkrig och funnits några elever på skolan som varit mycket krävande. Samtidigt har det pågått större *förändringar*. Gustavsson medger därför att det var ett misstag att ha för många bollar i luften samtidigt. Att han inte involverade eleverna, berodde på att skolan vid den tidpunkten *inte* hade något riktigt fungerande *elevråd*.

Skolvärdinnan menar att skolan under denna period enbart hunnit med det mest akuta och kärnverksamheten. Skolan har enligt henne därför inte kunnat hinna med ett sådant projekt. Omorganiseringen har tagit mycket kraft, och arbetet med korridorerna har försvunnit i denna omorganisering. Hon påpekar t.ex. att rektorn på skolan bytts flera gånger de senaste åren, vilket även det skapat en viss *instabilitet*.

Läraren som arbetat med projektet bekräftar att skolan hållit på med mycket annat, och att arbetet med korridoren därför varken prioriterats på skolan eller skett vid rätt tidpunkt. ”Timmingen” har därför enligt honom varit dålig.

Intervjuerna visar att skolan gjort några viktiga lärdomar och att detta arbete lett till vissa funderingar. Hans Gustavsson tycker att mycket av arbetet med elevdemokrati i vanliga fall är någon form av pseudoverksamhet, som inte kopplas till skolans riktiga arbete. Han menar därför, vilket även skolvärdinnan tycker, att den typ av arbete som gjorts i samband

med korridoren egentligen skulle gett goda *möjligheter* att arbeta med elevernas *medverkan*. I ett sådant arbete kan eleverna vara med och förändra något på riktigt. Detta konkreta arbete ger även möjligheter för en skola att utveckla sitt elevråd. Förstörelsen och klottrandet visar delvis även vad som händer när eleverna inte får vara med i arbetet. Läraren som arbetat med projektet påpekar också att eleverna tycker det är viktigt och roligt att vara med, bli tillfrågade och ha ett större ansvar.

Flera intervjuer visar att lärarna inte involverats i arbetet, och hur viktigt detta egentligen är. Hans Gustavsson anser i efterhand att det är viktigt att skapa utrymme för förberedelser, att prata ihop sig och att planera tillsammans. Det är även viktigt att det finns en struktur på skolan som underlättar arbetet. Det är t.ex. fördelaktigt om det finns ett fungerande *elevråd* som kan stödja arbetet med att involvera elever. För att det verkligen skall fungera är det enligt Gustavsson även viktigt att skolan prioriterar arbetet. I efterhand tycker han kanske att det skulle varit viktigare att skapa ett uppehållsrum för eleverna.

Läraren som arbetat med projektet tycker att det är viktigt att igångsättandet av ett sådant arbete *blir rätt*. Det är viktigt att arbetet verkligen är förankrat. Det skall även tydligt framgå vem som skall göra vad.

Skolvärdinnan menar att vuxna på skolan lätt kan *gömma* sig bakom omorganiseringar. Det är alldeles för lätt att skylla på detta. Det är därför viktigt att skolans vuxna tar ett eget ansvar i en sådan fråga. Hon lyfter även fram att det är *svårt* att arbeta med eleverna i ett sådant sammanhang. Det blir lätt så att de bara klagar på en massa saker, och egentligen inte hjälper till att förändra

något. Avslutningsvis menar hon även att tanken bakom arbetet med korridoren och hela projektet ”En skola att tycka om” är bra, men att det är viktigt att ha med lärarnas och elevernas synpunkter. En sådan dialog hade säkert lyft fram att det inte är så smart att ha lösa möbler på skolan.

Även arkitekten har funderat kring arbetet med korridoren. Denne menar att skolan borde ha arbetat med *nolltolerans*, dvs. tagit bort klotter eller åtgärda skadegörelse så fort som dessa uppstått. För att eleverna skall vara rädda om sin miljö, är det även viktigt att den är fin. Är miljön för tråkig, ful och sliten kommer eleverna inte heller att vara rädda om den. Det gäller därför att göra och köpa in rätt saker från början. Han lyfter även fram att det som arbetet med att förändra korridoren egentligen handlat om, är att få eleverna att känna ett *individuell*t ansvar.



## Kapitel 5

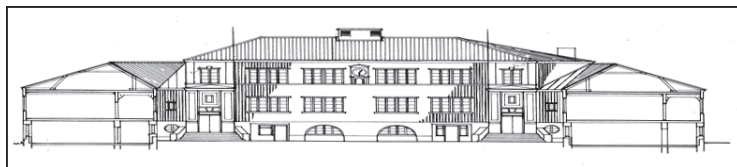
### Fall tre – arbetet med toaletterna på Gamlestadsskolan

I de två föregående kapitlen har olika delprojekt på olika skolor presenterats. Först presenterades arbetet med matsalen på Internationella skolan och sedan arbetet med korridoren på Hallonskolan. I detta kapitel kommer det tredje och sista delprojektet att presenteras, nämligen Gamlestadsskolans arbete med några toaletter.

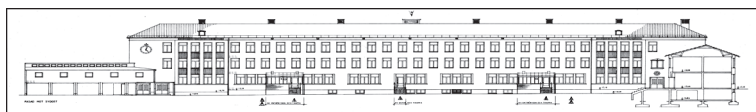
#### **Gamlestadsskolan**

Gamlestadsskolan är en kommunal grundskola i stadsdelen Kortedala. Skolan är belägen i det område som kallas för Gamlestaden. Närområdet går att beskrivas som stadslukande, då det finns affärer, företag och en hel del trafik runt skolan. På skolan går ungefär 600 elever och alla åldersgrupper finns representerade, då årskurserna ett till och med nio

finns på skolan. Skolan består av två byggnader. Elever från årskurs 1 till 5 går i byggnaden på den översta bilden nedan (Bild 17), medan eleverna från årskurs 6-9 går i byggnaden på bilden under (Bild 18). Båda dessa byggnader finns på ett och samma skolområde.



**Bild 17: Gamlestadsskolan (årskurserna 1-5)**



**Bild 18: Gamlestadsskolan (årskurserna 6-9)**

För tio år sedan hade Gamlestadsskolan en hel del bekymmer och många klassificerade skolan som en ”problemskola”. Skolledningen tog dock tag i problemen och har med åren lyckats etablera fungerande strukturer på skolan. Mycket arbete har lagts på att få fram aktiva och demokratiska elevråd. Skolan har t.ex. arbetat aktivt med att motverka mobbing. Genom hårt arbete har skolan med åren också lyckats vända sitt dåliga rykte till att idag vare en uppskattad och väl fungerande grundskola.

Gamlestadsskolan tackade till en början nej till att gå med i projektet ”En skola att tycka om”. Rektorerne Claes Bjurklint och Karin Herrman upplevde att skolans personal inte hade *tid* för detta; personalen hade för mycket annat att göra



och rektorerna befarade därför att personalen inte skulle orka med arbetet som projektet krävde. Ett år senare gick skolan dock med, när saker och ting lugnat ner sig lite.

Gamlestadsskolan gick således med i projektet senare än de två andra skolorna. Detta innebär att toalettprojektet ingår i det som tidigare kallades för ”andra generationens delprojekt”. Därmed har skolan kunnat ta *lärdomar* från de två andra skolorna och det som framkommit i utvärderingen. På så sätt har erfarenheter kunnat föras över till arbetet med toaletterna och arbetet i detta delprojekt kunnat förädlas ett steg vidare. Arbetet har därför varit mer strukturerat än i de två tidigare delprojekten och inneburit att processen för att få med eleverna och lärarna på skolan varit mer utvecklad.

## Arbetet med toaletterna

När Gamlestadsskolan väl gått med i projektet bestämde Bjurklint och Herrman tillsammans med projektledaren Blomkvist att skolan skulle arbeta med sina toaletter. Detta bestämdes för att toaletterna varit ett återkommande och omtalat tema inom skolans elevråd. Bjurklint och Herrman visste att eleverna på skolan var missnöjda med toaletterna, som de upplevde som äckliga, snuskiga och allmänt ofräscha. (Se Bild 19) I elevråden hade det även visat sig att många elever vägrade gå på skolans toaletter, då de upplevde sig otrygga. På bilden nedan visas hur en av toaletterna såg ut, innan toaletterna gjordes om.

Att starta med toaletterna blev därför en *självtklar* utgångspunkt för skollidningen. Syftet med toalettprojektet blev således att fräscha upp toaletterna och öka elevernas användning av dessa.

### *Arbetsgrupper och igångsättande*

Arbetet med toaletterna startades rätt omgående på skolan, då både lärare och elever sedan lång tid hade diskuterat toalettp Problemen i klass- och elevråden. Skolan var därför väl förberedd när toalettpjektet skulle sättas igång. Två arbetsgrupper bildades, varav den ena bestod av tre elever från årskurserna tre till fem, och den andra av tre elever från årskurserna sex till nio. I dessa grupper ingick även en lärare och två arkitekter. Det var samma arkitekter som arbetade med båda grupperna.



**Bild 19: En toalett innan den gjordes i ordning**

De arkitekter som skolleningen och Blomkvist valt att samarbeta med var samma som anlåtats i arbetet med matsalen på Internationella skolan. Dessa valdes eftersom Blomkvist var nöjd med deras arbete, men även för att de genom

matsalsprojektet fått en erfarenhet av att arbeta tillsammans med skolor och elever. För övrigt hade samma arkitekter även arbetat med toaletter på en annan skola.

Eleverna i arbetsgrupperna ingick alla i skolans elevråd. Att arbeta med hela elevråden hade inte varit möjligt eftersom dessa var för stora, då högstadiets elevråd bestod av 40 elever och låg- och mellanstadiets bestod av 20 elever. Arbetsgruppen för låg- och mellanstadiet bestod av två elever från årskurs fem och en från årskurs två. Det var en lärare som ingick i arbetsgruppen som valde ut eleverna i arbetsgruppen. Detta för att få elever som var tillräckligt mogna för att klara av arbetet som skulle göras.

I högstadiets arbetsgrupp ingick två elever från årskurs åtta och en från årskurs sju. Dessa elever valdes ut av elevrådet. Det var engagerade och intresserade elever som valdes ut. Ingen elev från årskurs nio ville vara med i arbetsgruppen, då dessa ansåg det lönlöst eftersom de snart skulle lämna skolan. Dessutom fanns det hos niorna en viss besvikelse för att skolan inte hade gjort något med toaletterna tidigare. Arbetsgruppen bestod också av en lärare som arbetat med elevrådet.

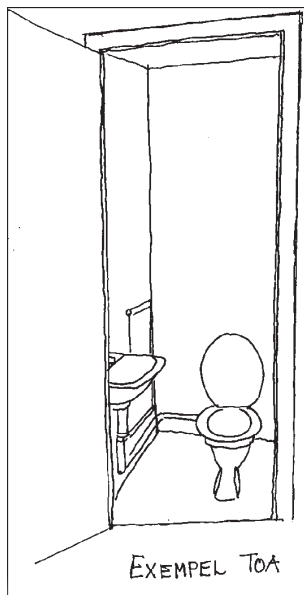
Arbetsgången i de *två* grupperna har följt ungefär samma process, ibland har grupperna även arbetat tillsammans. Arbetet för grupperna kommer därför i följande avsnitt att presenteras som en och samma.

#### *Ansvarsfördelning och arbetet med toaletterna*

Ansvarsfördelningen föll sig naturlig och samarbetet i grupperna har fungerat väl. Blomkvist har varit närvarande vid ett par tillfällen, men i stort sett har projektledningen eller

skolans rektorer inte varit inblandade i det praktiska arbetet utan enbart fattat de övergripande besluten.

Arkitekterna har varit de som drivit arbetet i arbetsgrupperna, medan eleverna fungerat som bollplank. Eleverna har främst varit representanter för elevråden och därmed ansvarat för att elevernas behov och önskemål kommit fram och tagits i beaktande. De har med andra ord fungerat som språkrör men de har även gjort en del praktiska saker, som att fotograferat toaletterna, antecknat och sett till att lokaler har bokats. Lärarna har inte lagt sig i arbetet så mycket. De har mest fungerat som stöd för eleverna och arkitekterna. Eleverna har bland annat fått hjälp med lokalbokningar, informations-spridning och arbetsplanering, medan arkitekterna fått stöd i arbetet med eleverna. Lärarna har även ansvarat för att organisera och sammankalla parterna till möten.



Diskussionerna i arbetsgrupperna har framförallt handlat om åtgärder som skulle genomföras för att lösa olika problem med toaletterna. Problemen har inte diskuterats i så stor omfattning, då dessa berörts och synliggjorts av elevråden sedan tidigare. Arbetet gick till på så vis att arkitekterna formade en skiss på en toalett som eleverna kopierade och skickade ut till skolans alla klassråd. På skisserna kunde varje elev på skolan rita in sina egna förslag på hur de ville att toaletterna skulle se ut.

Skisserna, men även diskussioner i klassråden, visade att eleverna efterfrågade speglar, tydligare färger, tvål, papperskorgar som satt fast och att toaletterna skulle

Bild 20 Arkitekternas skiss

bli renare och allmänt sett fräschare. Eleverna ville även ha uppdelade toaletter mellan flickor och pojkar, både på hög och mellanstadiet – vilket det senare också blev. Förslagen samlades in och utifrån elevernas skisser ritade arkitekterna olika idéförslag, som på ett eller annat sätt återgav och fångade elevernas önskemål och behov. Nedan (Bild 21) visas några av skisserna som arkitekterna utvecklade efter elevernas förslag.

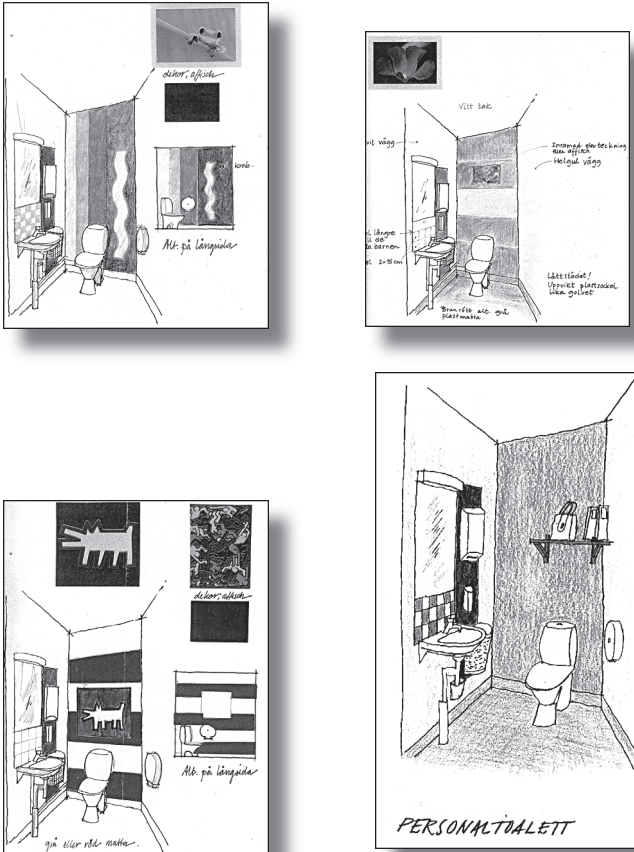


Bild 21: Idéskisser arkitekterna utvecklat utifrån elevernas förslag

Utifrån majoritetsbeslut röstade sedan elevråden fram de idéförslag som skulle förverkligas. I förslagen fanns det på toaletterna ramar i plexiglas, för att skolan på så sätt skulle kunna hänga upp *teckningar* som eleverna gjort. Arkitekterna ritade även en teckning med tigrar på, för att hänga upp i mellanstadiets toaletter. Tanken var att bilderna i tavlorna kontinuerligt skulle kunna bytas ut.

Samtidigt som idéförslagen togs fram hade klassråden även en annan viktig roll, nämligen att utveckla *en process* kring hur eleverna skulle uppföra sig på toaletterna. Alla klasser skrev ner regler som de ansåg var viktiga och som skulle gälla på skolans toaletter. Elevråden valde sedan ut de viktigaste och resultatet blev de regler som visas nedan.

#### *Toaletternas 10 budord (årskurserna 1-5)*

- 1 Lämna toaletten ren och trevlig.
- 2 Släng pappersservetter i papperskorgen.
- 3 Man får inte klottra.
- 4 Släck lampan och stäng kranen efter Dig.
- 5 Håll toalettringen ren. Kissa i toaletten.
- 6 Ingen får försöka ta sig in när toaletten är upptagen.
- 7 Toaletten skall bara användas av en person i taget.
- 8 Tvätta händerna efter toalettbesök. Spola efter Dig.
- 9 Slösa inte med toalett-papper och tvål.
- 10 Vid allvarliga fel kontakta vaktmästaren.

#### *Elevernas toalettregler (årskurserna 6-9)*

- 1 Klottra inte.
- 2 Akta låsen.
- 3 Spola inte ner pappershanddukar.
- 4 Håll rent och snyggt så det alltid är trevligt att komma hit.
- 5 Glöm inte att spola.

Arbetet med toaletterna började i slutet av hösten 2003 och höll på under hela våren 2004. Det var tänkt att vissa åtgärder skulle ske under jullovet men detta sköts dock upp, då skolan upplevde att eleverna inte hade hunnit processa arbetet tillräckligt. Eleverna hade bland annat inte kommit särskilt långt när det gällde att utveckla sina förhållningsregler. Skolledningen bestämde sig därför i samförstånd med eleverna, att arbetet skulle skjutas upp tills eleverna var redo för de mer konkreta förändringarna. Arbetet med toaletterna utfördes därför istället under påsklovet.

#### *Vad som gjordes*

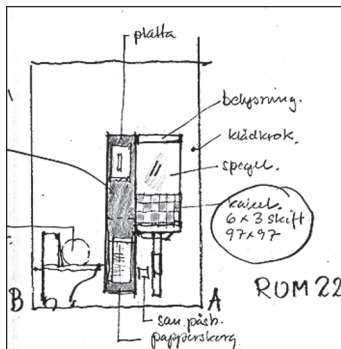
Utifrån det arkitektförslag som elevrådet röstat fram gjordes i ett första steg tre flick- och två pojktoaletter om för årskurserna sex till nio. För årskurserna ett till fem gjordes två toaletter om. (Se Bild 22)

Vissa av de åtgärder som gjordes på Gamlestadsskolan påminde om de förändringar som gjordes på andra skolor som deltagit i projektet "En skola att tycka om" och som arbetat med toaletter. Bland annat sattes serviceplattor upp som utvecklats på Internationella skolan. Serviceplattan visas på bilderna nedan (Bild 23) och, både i form av en ritning från

arkitekterna och i form av en bild av hur de blev när de väl kommit upp.



**Bild 22: Omgjord toalett**



**Bild 23: Serviceplatta**



Serviceplattan utvecklades i ett annat toalettprojekt som ett försök att underlätta skötsel och underhåll på toaletterna. Serviceplattan är konstruerad på så vis att en pappershållare, en tvålautomat och en papperskorg skruvas upp på en och samma träplatta, som i sin tur monteras upp på en toalettvägg. Detta medför att färre hål görs på väggen, vilket gör att fästena håller längre då delarna är fastskruvade på trä och inte på gips eller betong. Plattan innebär även att skolan vid nästa ommålning bara behöver skruva bort plattan, istället för alla de enskilda delarna. Skulle det visa sig att någon del ramlar av går det göra nya hål på plattan och inte som tidigare direkt på *väggen*. Plattan är dessutom fiffigt konstruerad, så att tvålautomaten är ovanför papperskorgen. Detta gör att tvål rinner ner i papperskorgen, och inte som tidigare på golvet.

I arbetet med toaletterna på Gamlestadsskolan har arkitekterna utvecklat idéer som innebär att en *fondvägg* målats med olika färger i vertikala ränder. Ommålningen kräver att en rand målas i taget, vilket innebär att kanterna tejpas och färgen måste torka mellan målningarna. Denna typ av fondvägg innebär ökade kostnad, men också att den estetiska standarden höjs. Även belysningen ändrades, som ett försök att öka trivseln men också för att ge eleverna en känsla av trygghet. Tanken var att en starkare belysning skulle leda till att eleverna såg bättre och därmed uppleva sig mer *trygga* på toaletterna. Tidigare fanns även en vägg eller ett slags förrum på toaletterna, som eleverna kunde gömma sig bakom. Väggen ingav eleverna en viss otrygghetskänsla, då det kunde stå någon där bakom och gömma sig. Denna vägg revs och även låsen byttes ut till regellås. Detta för att reducera otrygghetskänslan av att kunna bli inlåst på toaletterna.

Andra åtgärder som gjordes var att mattan på golvet vinklades över väggkanten, som på så vis även fick fungera som golvlister. Detta gjordes för att städningen skulle underlättas, då det skulle bli enklare att hålla golven rena. Väggarna målades om och porslin byttes ut där det behövdes. På högstadiets toaletter sattes långsmala speglar upp och utanför flickornas toaletter monterades även en stor spegel upp. Detta för att tjejerna skulle kunna spegla sig och göra sig i ordning utan att toaletterna skulle bli alltför upptagna. På högstadiet målades även toaletternas dörrar om, då dessa blev pojk- respektive flicktoaletter. Först sattes skyltar upp, som symboliserade de två könen, men dessa var så pass ”fräcka” att de stals av eleverna på skolan. På låg- och mellanstadiets toaletter monterades även bildramar fast på väggarna. Detta för att eleverna skulle få möjligheten att hänga upp sina teckningar och på så sätt kunna ha elevvernissage på toaletterna.

## Ekonomisk redogörelse

I första omgången gjordes sju toaletter om; två toaletter för årskurserna 1-5 och fem toaletter för årskurserna 6-9 (två toaletter för pojkarna och tre för flickorna).

På dessa toaletter målades väggarna om för 16 000 kr. I detta arbete ingick även att göra i ordning väggarna innan skolan målades om och att måla en fondvägg på varje toalett. Golven gjordes i ordning för 9 000 kr, vilket innebar att mattorna på golven byttes och veks upp över kanterna. Kring detta arbete ingick även rörarbeten för 28 000 kr; alla toalettstolar koplades om för att mattorna skulle kunna läggas om, och silikon lades under toalettstolarna. Ett handfat och en toalettstol byttes även. Ny belysning monterades på toaletterna, och detta

kostade 18 000 kr. En spegel sattes upp utanför toaletterna som kostade 4 000 kr. I arbetet med toaletterna ingick även en hel del inredningsmaterial som låstillbehör, trävaror (plywood till serviceplattorna), hyllplan, lister, kakel, tvålautomater och papperskorgar. Dessutom tillkom övriga arbeten för 20 000 kr. I dessa ”övriga arbeten” ingick även att sätta upp en spegel, samt olika mur- och träarbeten. En serviceplatta sattes upp på varje toalett och en vägg revs. Två stycken dörrar bytes, eftersom de var skadade och sju stycken regellås sattes upp. Tabellen nedan (Tabell 6) visar kostnaderna för dessa material och arbeten på Gamlestadsskolan.

Åtgärd	ESATO kr
1 Ommålning av toaletter	16 000
2 Golvarbeten	9 000
3 Rörläsningsarbeten	28 000
4 Elarbeten och ny belysning	18 000
5 Spegel utanför toaletterna	4 000
6 Inredning	14 000
7 Andra arbeten	20 000
Summa	109 000

**Tabell 6: Kostnadsredogörelse toaletterna Gamlestadsskolan**

Sammanlagt kostade dessa åtgärder 109 000 kr.

## Vad hände sedan?

Efter att de sju toaletterna ovan gjorts i ordning har Gamlestadsskolan fortsatt med sitt toalettarbete. I en andra omgång har ytterligare fem toaletter gjorts om på skolan. Två vid personalrummet, en vid matsalen, samt två för eleverna i årskurs sex och sju – där en flick- och en pojkttoalett gjorts

om. Sammanlagt finns det ett 30-tal toaletter på skolan och tanken är att skolan skall fortsätta göra i ordning ungefär fem toaletter per år.

Skolan har även satt igång *klottergrupper*, vilket innebär att några elever tillsammans med någon lärare varje vecka går runt i korridorerna och sköter om de renoverade toaletterna. Klottergruppen tar främst *bort* klotter som uppstått, men ansvarar även för att toaletterna ser allmänt trevliga och fräscha ut. Serviceplattan underlättar inte bara detta arbete utan utvärderingens intervjuer visar att plattan även har minskat felanmälan till LFF, då färre papperskorgar ramlar av och färre hål i väggarna måste täppas igen och repareras.

Projektledaren Blomkvist har gjort flera studiebesök på skolan och har då funnit att toaletterna varit i mycket  *fint skick*. Det har inte funnits något klotter eller annan skadegörelse och efter ett år ser toaletterna fortfarande nästan ut som nya.

## Deltagarnas upplevelser och synpunkter

Eleverna som arbetat med toaletterna på Gamlestadsskolan tycker att arkitekterna varit duktiga på att fånga in deras *önskemål* och tyckte om förslagen som arkitekterna utvecklade. Enligt samma elever och lärarna som arbetat med dessa elever, är de flesta eleverna på skolan *nöjda* med toaletterna. Toaletterna har blivit mycket finare och bättre. Enligt dem är det även så att fler elever använder toaletterna idag. I början gick t.ex. alla eleverna till de omgjorda toaletterna. (Med tiden har fler och fler toaletter gjorts om.) Det är tydligen även populärt med flick- och pojkttoaletter samt spegeln utanför toaletterna. En av lärarna påpekar att det fortfarande finns vissa

elever som inte riktigt *vågar* gå på toaletterna eller känner sig bekväma med det.

Arkitekterna har i sina intervjuer även lyft fram fördelarna med *serviceplattan*. De har hört att plattan fungerar bra. Den är tydligen både lätt att reparera och/eller byta för skolans vaktmästare. Även städerskornas *rutiner* har förändrats på skolan, på så sätt att de städar toaletterna lite oftare och på ett annat sätt. *Toalettreglerna* har hängts upp på fina tavlor, och det verkar fungera på skolan vad gäller elevernas beteende på toaletterna. Arkitekterna menar att eleverna genom projektet blivit mer rädda om sina toaletter.

En av arkitekterna tycker att det varit viktigt att det funnits mycket *samtal* och *processer* innan saker fastställs, t.ex. beslut fattats om vad som skall göras. Det har i arbetet därför funnits tid för att presentera sina förslag och för olika parter att framföra sina synpunkter. Annars är det ofta så att vissa kommer med i en sådan process, t.ex. lärare och bara tycker en massa, utan att de egentligen gått in i frågan. Detta innebär att arkitekterna haft tid att förklara varför vissa idéer inte håller, utan att lärare och elever känner sig överkörda. Det kan då handla om brandsäkerhet, underhållsaspekter eller ekonomiska frågor.

Samma arkitekt tycker även att samarbetet med lärarna fungerat väl. Att den gedigna processen utvecklats som nämndes ovan, beror enligt henne mycket på *lärarnas stöd*. Lärarna har i detta arbete verkligen varit en resurs. De har organiserat arbetet på skolan, sett till att eleverna kommit, att de skrivit protokoll, kopierat information osv., vilket gjort det mycket lättare att få med sig eleverna. Samtidigt har dessa lärare en-

ligt henne haft en låg profil. De har inte på något sätt gått in i diskussionerna och styrt. Lärarna har även varit till stor hjälp när det gäller att skilja på det som eleverna sagt som varit deras eget tyckande och det som representerat vad det stora flertalet elever på skolan tycker. Även lärarnas positiva och engagerade förhållningssätt har varit till stor hjälp. När de i arbetet med toaletterna pratade om speglar föreslog en lärare t.ex. att hon kunde köpa dessa speglar när hon ändå var på IKEA. Lärarna har prioriterat detta arbete, tyckte det varit viktigt och roligt. Arkitekterna menar därför att det är viktigt att lärarna är med i detta arbete, fast på rätt sätt och i lagom mängd. De får t.ex. inte ta över, så att eleverna kan vara med, tycka och bli bemötta på riktigt – annars blir det inte något lärande för eleverna och utvecklande av deras ansvar. Det går därför inte att hoppa över lärarna och involvera enbart eleverna. *Kontinuiteten* och *spridningen* till andra på skolan förutsätter lärarnas medverkan. Eleverna klarar inte av detta själva.

Intervjun med en av lärarna som arbetade med eleverna, visar tydligt hur hon arbetat som *mellanhand* mellan skolan och arkitekterna. Hon såg till att eleverna var där, vidareförmedlade information, höll kontakten med både eleverna och arkitekterna.

Samma lärare upplever att *eleverna verkligen fått vara med* och bestämma. Inte bara de som arbetat med toaletterna, utan även det stora flertalet elever genom arbetet i klassråden. Hon tror även att eleverna själva upplever att de fått vara med och påverka, att vuxna lyssnat på dem och tagit dem på allvar. I längden är det enligt henne viktigare att eleverna får vara

med och påverka, än själva resultatet. Dock försvinner denna känsla när eleverna lämnar skolan och nya börjar.

Å andra sidan tycker denna lärare *inte* att eleverna lärt sig *fullt ut*. Eleverna lärde sig en del om toaletter. Vilka problem det finns med skoltoaletter och varför vissa elever inte går på skoltoaletter. Eleverna hade sedan tidigare en förståelse för den fysiska miljöns påverkan på upplevelser. Skolan är byggd i flera etapper och har en mycket varierande fysisk miljö. Vissa delar av skolan är renoverade, andra inte. Detta göra att eleverna därför hade stor erfarenhet av att olika fysiska miljöer och hur dessa påverkar dem. En av annan lärare som också arbetat med eleverna tycker att eleverna på skolan däremot inte lärt sig så mycket om *demokrati*, t.ex. hur beslut fattas på skolan. Enligt henne är det bara eleverna som arbetat i arbetsgrupperna som gjort det. Hon menar därför att det stora flertalet elever främst påverkats *emotionellt*, snarare än kognitivt.

Vidare menar samma lärare att toaletterna kanske *verkar* som en *liten* insats, men ändå betydde oerhört mycket för eleverna. Hon påpekar därför att sådant som kan verka som småsaker för vuxna, kan vara mycket viktigare för eleverna än vi tror. Därför är det viktigt att vuxna verkligen *lyssnar* på eleverna. När skolan lyssnar på eleverna kommer det också fram nya synpunkter. Det kommer då fram sådant som vuxna inte kände till innan. Samtidigt gäller det enligt henne att vara försiktig. Eleverna är inte alltid så vuxna som de försöker verka. De klarar inte att själva ta hela ansvaret. De ringer t.ex. inte till en arkitekt när de inte kan komma på ett möte för att de har ett prov.

Intervjuerna med eleverna som arbetat i arbetsgruppen, visar att eleverna tyckte det var *roligt* att vara med. Dessa elever upplevde att de fått vara med och bestämma vad som skulle göras, och att vuxna lyssnat på deras förslag. Eleverna tyckte även att de lärt sig en hel del, t.ex. att de kan förändra sin skola och en del andra praktiska saker. En av eleverna lyfte även fram synpunkten att han tror att förtroendet för elevrådet ökat genom detta arbete. Elevgruppen som arbetade med toaletterna ingår i och valdes ut av elevrådet, och representerar på så sätt elevrådet. Eftersom arbetet med toaletterna fungerat väl, tror denna elev att eleverna på skolan fått ett större förtroende för elevrådet.

Arkitekterna tyckte att det fungerade bra att arbeta med elevgrupperna. Genom elevgrupperna kunde både elevrådet och skolans elever genom klassråd *involveras* i arbetet. Enligt dem har det därmed funnits en *kommunikation* mellan vuxna och elever på skolan. Arkitekterna menar även att eleverna på så sätt kunnat påverka och styra arbetet. Dessutom har eleverna haft en klar bild över vad det var missnöjda med. Genom arbetet har eleverna lärt sig en mängd saker; att föra protokoll, skriva på datorer, uppföra sig på möten, tala, lyssna, fatta beslut, vara med och bestämma, förankra beslut, presentera vad de tycker, samt vara med och förändra sin skola.

Båda arkitekterna lyfte fram att det *inte alltid* blir som eleverna kanske tror, och att det gäller att arbeta med detta. Eleverna hade t.ex. beställt en vågig spegel till toaletterna. När dessa speglar sedan skulle beställas köptes andra speglar in. Detta för att vågiga speglar inte var standardspeglar. Detta tror arkitekterna skapar missnöje och misstroende bland eleverna.



I tre kapitel har delprojekt lyfts fram som visat hur arbetet inom projektet "En skola att tycka om" gått till på de olika skolorna. I nästa kapitel kommer dessa tre skolornas arbeten att analyseras och jämföras. På så sätt kommer arbetsprocessen, aktörerna och tankar tydligare kunna klargöras i slutsatserna längre fram.



## Kapitel 6

### Analys & jämförelser

Avhandlingen har hittills inneburit att forskningsområdet presenterats. Studien handlar alltså om att utveckla *kunskap* kring det praktiska arbetet med att utveckla skolmiljöer. Dagstidningar, forskning och olika rapporter visar att skolor för det mesta har bekymmer med sina skolmiljöer. Forskningen om skolmiljöer fokuserar sig mest på att beskriva olika förhållanden när det gäller skolbyggnader och arbetsmiljön på skolor. Det finns därför ett behov av att utveckla praktisk kunskap kring hur skolor skulle kunna arbeta med dessa problem. Denna studie har fokuserat sig på arbetsprocessen, aktörerna och tankarna bakom ett sådant miljöutvecklingsarbete.

Metoden i avhandlingen bygger på att kunskap utvecklas genom att erfarenheter samlas in, redogörs, analyseras, jämförs, ställs mot en frågeställning, reflektioner utvecklas och

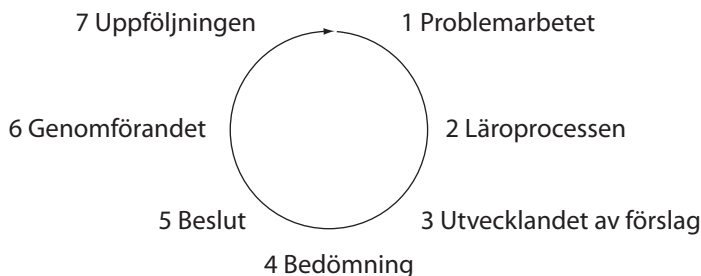
slutsatserna relateras till närliggande forskning. Metoden har kallats för ”reflektiv empirism”, för att markera att det både handlar om att redogöra ett empiriskt material, men även att bearbeta detta på olika sätt. Det empiriska materialet bygger på erfarenheter från projektets 67 delprojekt, men enbart tre delprojekt har av praktiska skäl valts att lyftas fram. Avhandlingens empiriska material bygger på uppdragsforskning där projektet dokumenterats, rapporterats, presenterats, undersökningar genomförts, information samlats ihop och bearbetats, samt att en omfattande utvärdering av projektets 12 delprojekt genomförts.

I tre tidigare kapitel har de *utvalda* delprojekten presenterats. I dessa kapitel har skolorna kort presenterats, deras arbete med att utveckla sina arbetsområden redogjorts, sedan har även en ekonomisk redogörelse gjorts, samt deltagarnas viktigaste synpunkter presenterats.

För att fördjupa förståelsen kring arbetet som gjorts på de olika skolorna, kommer detta material att bearbetas genom en analysmodell. Denna analysmodell bygger, som vi kunde se i första kapitlet, till stora delar på den modell Scherp (2003) utvecklat. Avhandlingens analysmodell bygger på sju steg; problemarbetet, läroprocessen, utvecklandet av förslag, beslutandet om vad som skall göras, genomförandet, samt uppföljning<sup>1</sup>. Dessa steg illustreras med följande modell (Figur 7).

---

1 Scherp (2003) s. 26-29.



**Figur 7: Avhandlingens analysmodell**

Avhandlingens tre delprojekt kommer därför att analyseras och jämföras utifrån dessa steg. På så sätt kommer dessa steg också att fördjupa förståelsen av delprojekten. Analysen och jämförelsen kommer därmed att ligga till grund för slutsatserna i nästa kapitel.

Analysen och jämförelserna handlar inte om att *utvärdera* de olika skolorna eller delprojekten, i betydelsen att fälla ett *omdöme* om dessa arbeten. Dessa handlar t.ex. inte främst om att avgöra huruvida en skola lyckats eller inte, eller vilken skola som lyckats bäst/sämst. Syftet har snarare varit att utveckla en mer *generell kunskap* om hur skolor kan arbeta med att utveckla sina skolmiljöer. Dessa tre delprojekt ger med sin variation en bredare och djupare bild av hur ett sådant miljöutvecklingsarbete kan gå till.

## Arbetet med problem

Scherp (2003) anser att problembeskrivningsprocessen är viktig för att kunna utveckla en ändamålsenlig problemförståelse. Allt för ofta skyndas denna fas förbi, och de som arbetar med förändringar vill snabbt komma till lösningförslag. När

problem beskrivs görs ofta en medveten eller omedveten jämförelse mellan *hur det är* och *hur man skulle vilja att det var*. Hur problemet uppfattas och beskrivs, beror på hur uppdraget upplevs och vilken *vision* de som deltar har. Deltagare har olika förståelse för såväl uppdrag som problemets natur. Att tydliggöra och samtala om dessa skillnader underlättar därför deltagarnas förståelse för varandras föreställningar och är samtidigt ett viktigt tillfälle för att kunna utveckla ett samtal som fördjupar förståelsen om uppdragets innebörd. Scherp antyder att det är viktigt att olika aktörers synpunkter kommer med i problemanalysen, samt att dessa olika perspektiv möts och att de olika aktörerna därför lär sig något om varandras perspektiv för att på så sätt få en rikare problemförståelse.<sup>2</sup>

De tre delprojekten har, liksom Scherp sett i sina observationer, haft en tendens att skynda förbi och vilja komma vidare till att utveckla *lösningar* och framför allt till att *genomföra* förändringar. I både arbetet med matsalen på Internationella skolan och korridoren på Hallonskolan, ville skolorna snabbt kunna visa resultat för att på så sätt kunna skapa engagemang och få med sig lärare, personal och elever i det fortsatta arbetet. I arbetet med toaletterna på Gamlestadsskolan var det annorlunda; där hade skolan en mer utvecklad förståelse för problemet, eftersom eleverna i flera år pratat om problemen med toaletterna. Här blev det istället så att skolan ville skynda förbi, för att alla eleverna på skolan skulle kunna vara med och utveckla lösningar.

På *Internationella skolan* gjordes alltså inte någon riktig analys utan skolan konstaterade att problemet med matsalen var att lokalen var sliten, bullernivån hög, eleverna inte

---

2 Scherp (2003) s. 26-27.

tog något ansvar, och logistiken fungerade dåligt vilket gjorde att det uppstod köer och trängsel. Dessa problem gjorde att varken personal och/eller elever trivdes, vilket i sin tur förvärrade stämningen. Vissa elever fick arbeta med att beskriva och analysera problemen, men detta arbete handlade främst om att konstatera problemen i betydelsen *fastställa* och *bekräfta* problemen genom att elever fick göra ljudmätningar och kartlägga hur många som vistades i matsalen vid olika tidpunkter – eleverna fick på så sätt aldrig egentligen *utforska* problemen.

Alla tre skolorna utgick även ifrån att de skulle arbeta med både *fysiska* och *psykosociala* problem. Detta var en utgångspunkt i det övergripande projektet "En skola att tycka om" för att helhetslösningar skulle utvecklas. I matsalen på Internationella skolan definierades problemen som både fysiska och psykosociala, även om de till en början främst definierades som fysiska, vilket delvis märks på gruppindelningen; någon grupp skulle arbeta med akustiska förhållanden, en annan med logistik och en tredje med färgsättning. Förståelsen av de psykosociala problemen utvecklades och fördjupades under projektets gång.

På Internationella skolan är det främst skolchefen Gumaelius och arbetsledaren för matsalspersonalen som definierat problemen. Med tiden har även arkitekternas synpunkter kommit med i problembeskrivningen. Gumaelius hade en ambition att få med elevernas perspektiv, men eleverna fick inte själva vara med och beskriva och utforska problemet riktigt. Som vi kunde se ovan fick eleverna främst fastställa och konstatera problem. Dessutom har problemanalysen kring matsalen fragmenterats till flera grupper. Detta innebar att

eleverna själva och även de andra aktörerna inte fått någon helhetsbild, varken om vad som var problemet med matsalen och/eller olika typer av lösningar som var möjliga. Egentligen är det därför främst Gumaelius och projektledaren som fått en helhetsförståelse av problemen.

*Hallonskolan* gjorde inte heller någon analys av problemen med korridorerna, utan där *konstaterade* skolan att det fanns problem; att korridoren var sliten, inredningen tråkig, väggarna och skåpen var nerklotttrade, och att korridoren utsattes för en hel del skadegörelse.

Även här var utgångspunkten att det fanns både fysiska och psykosociala problem. Arbetet handlade därför både om att förändra den fysiska miljön och elevernas beteende. Till en början lyftes de fysiska problemen fram, men elevernas beteende (t.ex. klottrande) sågs med tiden allt mer som ett problem.

Inte heller på Hallonskolan har eleverna egentligen varit med och beskrivit och analyserat problemet, även om skolan försökt utgå från det som de trodde var elevernas perspektiv. Där var det framför allt rektorn Gustavsson och projektledaren Blomkvist som försökte beskriva och analysera problemet. Även på denna skola är det främst skolledaren och projektledaren Blomkvist som fått en bredare förståelse för problemen.

Både på Internationella skolan och Hallonskolan är det alltså *andra* aktörer som har definierat elevernas perspektiv. Eleverna har inte själva varit med, utan någon annan har fört deras talan. Frågan är om dessa vuxna verkligen lyckats



föra elevernas talan!? Hade eleverna t.ex. definierat att de *inte själva tog tillräckligt med ansvar* i matsalen, eller att *klottret och skadegörelsen* i korridorerna var ett problem. Skolorna har inte i tillräcklig utsträckning försökt gå in i elevernas tankar, känslor och behov. I det senare fallet vet vuxna bara att eleverna behövde en uppehållsyta och att korridoren behövde bli mer trivsam. Eleverna hade kanske lyft fram andra saker som problematiska. Eleverna behöver därför vara med i beskrivningen av vad som är problemet, samt i utforskandet av vad de och andra elever upplever som problematiskt inom ett givet område.

Inte heller på *Gamlestadsskolan* gjorde skolan någon egentlig problemanalys. I arbetet med toaletterna utgick skolan från den tidigare utvecklade problemanalysen, nämligen att toaletterna var äckliga, snuskiga, ofräscha, att många elever vägrade gå på dessa och att vissa upplevde dem som otrygga. Å andra sidan hade skolan en mer utvecklad förståelse för sitt problem än de två andra skolorna, eftersom skolan *i flera år* diskuterat just toalettproblemet.

Även Gamlestadsskolan definierade problemen som både fysiska och psykosociala, och toaletterna skulle därför både bli fräschare och finare, men också mer trivsamma, trygga och eleverna skulle använda toaletterna mer. Att arbetet utgick ifrån skisser, ledde till att större fokus till en början låg på fysiska problem, men de psykosociala problemen lyftes fram när eleverna fick vara med och utveckla förhållningsregler.

Problembeskrivningen av toaletterna på Gamlestadsskolan utgick från elevernas perspektiv, nämligen att de upplevde dessa som äckliga, snuskiga, och allmänt ofräscha. Analysen

och utvecklandet av förståelsen har gjorts av elever tidigare genom elevråd och klassråd, inte av eleverna som ingick i arbetsgruppen och i det beskrivna delprojektet. Skolan hade därför en utvecklad förståelse för problemet, men utan att eleverna som arbetade med toaletterna i detta delprojekt aktivt arbetade med att beskriva, analysera och utforska problemet. Även arkitekterna som arbetade med toaletterna hade en mer utvecklad förståelse av problemet med toaletterna, eftersom de vid den tidpunkten arbetat med *flera toalettprojekt inom projektet* ”En skola att tycka om”. På så sätt kunde arkitekterna även hjälpa skolan att utveckla sin förståelse för problemet med toaletterna, genom att tillföra erfarenheter från andra projekt.

Att arbeta med elevernas synpunkter när det gäller toaletterna, verkar ha legat närmare till hands då eleverna är de enda som nyttjar just dessa toaletter. Vuxna på skolan har egna och andra toaletter att gå till. När det gäller de andra arbetsområdena (dvs. matsalen och korridoren), vistas även vuxna på skolorna i dessa områden och därför har dessa vuxna också haft egna uppfattningar om problemen i dessa arbetsområden. Det har därför, när det gäller matsalen och korridoren, inte legat lika nära till hands för de vuxna att ta reda på vad eleverna tyckte/upplevde, eftersom de många gånger hade egna uppfattningar.

Varje problem inrymmer som sagt ett antal perspektiv; skolledarnas, elevernas, lärarnas, personalens, vaktmästarnas, städarnas och fastighetsförvaltarens. Oftast behöver dessa perspektiv finnas med i en problembeskrivning, så att *förståelsen* för problemet blir så rik som möjligt och att så många problem som möjligt löses samtidigt. Samtidigt är dessa perspek-

tiv inte givna, utan behöver utvecklas genom en problemanalys.

Utifrån vad jag kunnat se har elevernas perspektiv delvis kommit bort i arbetet med matsalen på Internationella skolan och korridoren på Hallonskolan. Deras perspektiv har *bättre* kommit med i arbetet med toaletterna på Gamlestadsskolan. Men det finns andra perspektiv som inte kommit med i dessa ovan beskrivna arbeten. Inte i något delprojekt har skolorna arbetat aktivt med att få med *lärarnas* perspektiv, och/eller *externa aktörer* som fastighetsförvaltningens, vaktmästarnas och städpersonalens perspektiv. Fastighetsförvaltningens perspektiv kommer med delvis i arbetet med korridoren då det talas om klotter och skadegörelse, eftersom det är ett problem som tydligt drabbar underhållskostnader. För att få med lärarna i detta arbete och för att kunna berika förståelsen utifrån deras perspektiv, är det mycket viktigt att ta med även deras perspektiv och erfarenheter.

Eftersom *fastighetsorganisationens perspektiv* delvis kommit bort i problembeskrivningen och analysen, har inte skolan utvecklat någon förståelse för detta perspektiv. LFF borde därför tydligare framfört vad som var problemet för dem. När det gäller arbetet med korridoren skulle det tydligare ha framgått att klotter och skadegörelse är ett stort ekonomiskt problem för LFF, och att klottergrupper därför är viktigt för dem. Klottergrupperna handlade därför inte bara om att lösa ett problem för skolan utan även för LFF, för att på sikt kunna minska underhållskostnaderna. Framförandet av detta perspektiv hade inneburit att kostnader tydligare och tidigare kommit upp på agendan. I detta perspektiv hade det även ingått att tydligare fokusera arbetet på underhålls-, drift- och

serviceaspekter. Även städningen hade antagligen kommit upp på agendan.

## Läroprocessen

En grundläggande idé i det lärandeorienterade perspektivet, som ligger till grund för den problembaserade skolutvecklingen, är enligt Scherp (2003) att se till att det finns en lärandefas och ett förståelsefördjupande arbete mellan analysen av ett problem och utvecklandet av olika lösningar. Genom en sådan fördjupad förståelse av problemets natur, är sannolikheten större att de som arbetar med förändringar finner mer framgångsrika lösningar. I detta arbete gäller det därför att ta vara på de erfarenheter och lärdomar som finns *inom den egna verksamheten, göra experiment, besöka andra skolor/projekt* och ta tillvara på *forskningen* inom ett område.<sup>3</sup>

På *Internationella skolan* har en del lärandefaser och förståelsefördjupande arbete lagts in i förändringsarbetet. Ljudgruppen har gjort ljudmätningar före och efter monteringen av akustiktak. Logistikgruppen har kartlagt flöden, och färgsättningsgruppen har arbetat med att utveckla olika färgsättningsförslag. I de två första grupperna har arbetet främst varit knutet till förståelsen för problem, medan färgsättningsgruppen arbetat mer med utvecklandet av lösningar.

De elever som arbetat med ljud och färgsättning har enligt intervjuerna *lärt sig mest*. Detta beror antagligen på att det i viss utsträckning funnits *lärare* som kopplat arbetet till *undervisning*. När det gäller ljudgruppen har deras lärande förstärkts ännu ett steg, genom att deras arbete verkligen kopplats till ett förändringsarbete; de fick t.ex. göra ljudmätningar både

---

3 Scherp (2003) s. 27.

före och efter en förändring. Färgsättningsgruppens arbete pågick parallellt med arkitekternas färgsättningsarbete. Det färgsättningsförslag som eleverna och bildläraren utvecklat blev aldrig av, och istället fick eleverna acceptera arkitekternas förslag.

I arbetet med matsalen har skolan inte arbetat systematiskt med att ta tillvara på de *erfarenheter* som finns på den *egna skolan*. Varken matsalspersonalens eller arkitekternas erfarenheter och synpunkter har inkluderats i lärandet särskilt mycket. Deras arbete har kopplats till förändringsarbetet och på så sätt påverkat beslutsfattningen, men inte ingått i något lärande för eleverna. Vissa erfarenheter har kommit in via lärare (t.ex. när det gäller bildlärarens arbete med färgsättning) och experter (t.ex. ljudkonsultens arbete med akustik). Dessvärre har skolan inte på ett systematiskt sätt arbetat med att ta in erfarenheter från den egna verksamheten, t.ex. genom att ta reda på vad eleverna, lärarna och personalen tyckte om matsalen i olika avseenden.

Ljudgruppen och logistikgruppen har arbetat med mätningar. *Experiment* har gjorts på så sätt att skolan försökt arbeta med att några elever skall hjälpa till varje dag och att ha elevvernissage, dvs. att eleverna hänger ut de bilder/tavlor som de målat på bildundervisningen. Ingen har gjort studiebesök eller tagit in några erfarenheter från andra skolor/projekt, eller systematiskt arbetat med att ta in forskningen inom området. Viss forskning vad gäller akustik har dock kommit in via ljudkonsulten.

På *Hallonskolan* har det inte lagts in någon lärandefas för elever, eftersom varken eleverna eller lärarna varit med i arbetet. Fokus låg här nästan enbart på att göra *förändringar*. Elev-

erna och lärarna skulle involveras efter det att skolan gjort snabba förändringar, och visat att man menade allvar och var trovärdig. Hade skolan istället arbetat mer med att utgå från en lärandefas, hade skolan antagligen mer arbetat med att involvera elever.

Lärandet på skolan har främst varit knutet till rektorn Gustavsson och projektledaren Blomkvist. Mycket av deras lärande har å andra sidan varit knutet till *misslyckanden*, nämligen att det är viktigt med en ordentlig problemanalys, att lärande och delaktighet behöver finnas i ett sådant förändringsarbete, att lärarna och eleverna på skolan behöver involveras, samt att det är svårt att få igång eleverna efter det att förändringar gjorts. Eftersom kommunikationen varit begränsad har andras, så som lärares, skolvärdinnans samt arkitektens erfarenheter och synpunkter inte kommit med. På Hallonskolan har varken den egna skolans eller andra skolors och projekts erfarenheter kommit med. Inte heller har skolan tagit del av någon forskning och/eller expertis. På skolan har det dock experimenterats, på så sätt att skolan testat en specialfärg och försökt använda begagnade möbler.

*Gamlestadsskolans* lärande har främst varit knutet till utvecklandet av *lösningar*. Vad som var problemet med toaletterna på skolan var sedan tidigare utforskat och bestämt. När erfarenheter från andra skolor som arbetat med toaletter togs med i projektet via arkitekterna och projektledaren Blomkvist, utvecklades även problembilden. En sådan lärdom var hur viktigt det är med städningen; det räcker inte att arbeta med fysiska förändringar och elevernas uppförande, utan när det gäller toaletterna är det oerhört viktigt hur dessa städas (hur ofta, när och på vilket sätt).

En del av problemförståelsen går inte att ”ärva” i betydelsen att elever tidigare analyserat och utvecklat förståelse kring ett problem. Det är viktigt att just de elever som arbetar med en förändring, också får vara med och utforska ett problem. Detta arbete är dessutom viktigt för att utveckla ett intresse och engagemang hos elever, och kan därför inte göras av någon annan.

Skolan har aktivt arbetat med att ta in den egna verksamhetens *erfarenheter*, på så sätt att alla eleverna på skolan genom en enkät bestående av en skiss, förmedlat hur de ville att toaletterna skulle vara. På samma sätt har alla eleverna fått vara med i arbetet att ta fram regler för hur de skall uppföra sig på toaletterna. Lärarnas och personals erfarenheter har inte beaktats i någon större utsträckning. Skolan har som nämndes ovan indirekt tagit in lite erfarenheter från andra skolor/projekt, genom Blomkvist och arkitekterna, men inte på ett mer systematiskt och uttalat sätt. Delvis har skolan arbetat med experiment, på så sätt att den testat att arbeta med eftervård (dvs. med klottergrupper som tar bort klotter) och att i klassråden diskutera uppförande. Forskning har däremot inte tagits in.

På Gamlestadsskolan har *alla* eleverna varit med i arbetet. För att lyfta detta lärande ännu en nivå, hade det varit viktigt att eleverna parallellt med att de fick uttrycka hur de ville ha toaletterna och hur de tyckte att eleverna skulle uppföra sig på toaletterna, haft en *metadiskussion*; dvs. en diskussion om *vad skolan egentligen höll på med* och som inte hade med det praktiska toaletterarbetet att göra. Diskussionerna hade t.ex. kunnat kopplas till lärande och inflytande. I en intervju med en av lärarna som arbetat med eleverna, framkommer det att

denne tyckte att eleverna känslomässigt upplevde att de varit med och påverkat, men inte förstått kopplingen mellan detta arbete och t.ex. elevdemokrati. Detta är något som inte funnits i något av projekten, men som skulle behövas för att kunna lyfta lärandet ännu en nivå.

Scherp (2003) visar hur viktigt det är att lärande och delaktighet hänger ihop. För att eleverna verkligen skall lära sig något, måste de vara *aktiva*. Det räcker därför inte med att någon expert lär dem något, genom att förmedla något till dem som de inte kände till sedan tidigare. Det gäller därför att skapa möjligheterna för eleverna att bli aktiva, så att deras egna reflektioner sätts i gång och att dessa kan relateras till deras egna erfarenheter<sup>4</sup>. För att kunna bli aktiv och delaktig är det å andra sidan också viktigt att eleverna lär sig något; lärandet skapar en känsla av meningsfullhet och engagemang.

## Att utveckla förslag

Nästa steg i Scherps problemlösningssmodell är att utveckla lösningsförslag. Scherp (2003) säger egentligen inte så mycket om detta arbete, förutom att ”lösningsförslagen skall lyftas fram på en gemensam tavla för att medarbetarna skall ägna sig åt ett gemensamt problemlösningssarbete, förslagen skall upplevas som betydelsefulla, en översiktlig bild skall kunna framträda och att de som deltar manas till att bli aktiva”<sup>5</sup>. I analysen nedan kommer lösningsförslagen att kopplas till *problem*. Jag kommer även att analysera huruvida det ingått både *fysiska och psykosociala aspekter*, och *vilka* som varit in-  
volverade i utvecklandet av lösningarna.

---

4 Scherp, H-Å. (2002) s. 16.

5 Scherp (2003) s. 27-28.



På *Internationella skolan* utvecklades flera förslag angående akustik, omflyttning av serveringsdiskar, schemaförändringar, rivning av en vägg, färgsättning, möblering, att eleverna skulle hjälpa till i matsalen, och deras bilder/tavlor skulle hängas upp. Inledningsvis fanns det ett förslag på en större ombyggnation för att matsalen och dess kök skulle kunna vara ett tillagningskök. På slutet utvecklades även en mängd förslag för framtiden.

Dessa förslag hängde ihop med olika problem, men förslagen uppstod många gånger *plötsligt* under resans gång och i samband med att ett *praktiskt problem*. Det fanns därför inte något systematiskt arbete med att utveckla lösningar, på så sätt att t.ex. flera lösningsförslag offentliggjordes och ställdes mot varandra.

Till en början var lösningsförslagen mer orienterade åt det fysiska hållet. Målet var att påverka elevernas och matsalpersonalens upplevelser av den fysiska miljön. Strävan var att dessa skulle uppleva miljön som vacker och behaglig. Med tiden blev lösningarna mer psykosociala, och då blev det också viktigare att få eleverna delaktiga och ansvarsställande. Dessa psykosociala lösningar uppstod alltså när förståelsen av problemen utvecklats och erfarenheter från andra projekt kommit in. Eftersom projektet pågått så pass länge, hann projektet (främst i betydelsen skolledaren Gumaelius och projektledaren Blomkvist) lära sig en hel del av de andra delprojekten inom projektet "En skola att tycka om".

De olika aktörerna involverades i utvecklandet av lösningsförslag. Elever fick genom sina arbetsgrupper utveckla olika lösningsförslag. Både logistik- och färgsättningsgruppen ut-

vecklade olika lösningsförslag, som dessvärre aldrig förverkligades. Om detta berodde på att lösningsförslagen var bristfälliga eller att elevernas förslag inte togs riktigt på allvar, är svårt att avgöra. De flesta lösningsförslagen utvecklades dock av externa aktörer (ljudkonsulten och arkitekterna) och matsalspersonalen.

*Hallonskolan* utvecklade förslag som hade med färgsättningen att göra, hur skåpen skulle flyttas, möbleringen och hur klotter skulle tas bort. Utvecklandet av lösningar och problemanalysen hängde ihop, och eftersom problemanalysen var tunn blev även utvecklandet av lösningar det. Skolan hade t.ex. inte tagit reda på varför eleverna klottrade och varför skadegörelsen var så stor.

Fokus låg på att utveckla *snabba lösningar* och *fysiska förändringar*. Det var även tänkt att eleverna skulle ta bort klotter genom klottergrupper, och därmed fanns även psykosociala lösningar med. Skolan har inte lika tydligt som t.ex. Internationella skolan, arbetat med att eleverna skall uppleva korridorerna som *sina*.

Det är egentligen bara skolledaren, projektledaren och arkitekten som varit med och utvecklat lösningsförslag. Dessa personer har inte heller utvecklat någon större mängd alternativ som kunnat ställas mot varandra.

På *Gamlestadsskolan* utvecklades förslag som hade med serviceplattan att göra, uppvikta mattor, ommålning av väggar, ny inredning (speglar, tavlor, tvålautomater m.m.), VVS-arbeten, en vägg rivits, städning, belysning, spegel utanför toaletterna, klotterborttagning, uppförande/regler, samt uppdelning i flick- och pojkoletter.

Lösningarna som utvecklades var kopplade till problemanalysen, och detta var mera möjligt då problemanalysen var mer utvecklad. Även dessa lösningar och problem hade dock utvecklats under resans gång, liksom i arbetet med matsalen på Internationella skolan. Arkitekterna hade genom att arbeta med andra projekt allt mer förstått betydelsen av att arbeta med städning av toaletterna. Genom en fördjupad förståelse av problemen, förstod arbetsgruppen att köerna utanför toaletterna främst berodde på att flickorna skulle göra sig i ordning på toaletterna (t.ex. sminka sig). Detta gjorde att skolan ordnade en *spegel* utanför flickornas toaletter.

Skolan har alltså utvecklat fysiska och psykosociala lösningar. Många förslag har varit fysiska, men det har även funnits psykosociala förslag som klotterborttagning, uppförande/regler, uppdelning i flick- och pojkttoaletter samt utvecklad städning.

Många aktörer har involverats i förverkligandet av lösningsförslagen; elever, lärare, städpersonal, skolledningen och LFF. Det som skiljer Gamlestadsskolan från Internationella skolan och Hallonskolan är att skolan verkligen arbetat med att involvera eleverna i utvecklandet av olika lösningsförslag. *Alla* eleverna fick genom enkäten (skissen) och klassråden vara med och utveckla lösningsförslag.

Inte i något av dessa projekt har *hantverkarna* eller deras synpunkter kommit med i utvecklandet av lösningsförslag, vilket ibland kan vara viktigt. På Gamlestadsskolan utvecklades t.ex. ett förslag att toaletterna skulle ha vågiga speglar. Dessa var mycket ungdomliga, vackra och fräcka, men opraktiska. För det första var de krångligare att sätta upp. Spegelarna

var inte på något sätt standardspeglar, och därför antagligen omöjliga att få tag på i framtiden när någon går sönder. Hade någon hantverkare och/eller vaktmästare ingått i utvecklandet av lösningar, hade dessa synpunkter kommit med. Kanske hade hantverkarna också utvecklat helt andra lösningar, och på så sätt även löst vissa av sina problem.

## Att bedöma förslag

Värdering av lösningsförslag innebär enligt Scherp (2003) att förslagen ganska och bedöms. Detta innebär att förslagen ställs i relation till *uppdraget*, *problemanalysen*, huruvida idéerna är lätta att *omsätta* i handling, vilka *resurser* som krävs, samt att *fördelar och nackdelar* ställs mot varandra.<sup>6</sup> I analysen nedan kommer även något kort att sägas om *vilka som ingått i bedömandet* och om förslagen ställts *mot varandra*.

På *Internationella skolan* har bedömningen i många avseenden hoppats över, och eleverna har inte varit med i detta arbete. Bedömningen och beslutandet har skett *kontinuerligt* och i en given *situation*. Även bedömningen har liksom problemanalysen, lärandet, utvecklandet av lösningar skyndats på för att arbetet så snabbt som möjligt skall bli ett åtgärdande. Skolan har därför inte på något *systematiskt vis bedömt* lösningar, t.ex. genom att ställa flera lösningar mot varandra, inkludera många olika aktörer i bedömningen, relatera lösningar till problemanalysen och resurser.

Lösningsförslagen har främst både utvecklats och bedömts av ljudkonsulten, arkitekterna och matsalspersonalen, och därmed varit avskilda från eleverna. Detta har gjort att elev-

---

6 Scherp (2003) s. 28-29.

erna inte heller lärt sig något om att bedöma lösningar. I förlängningen känner vissa elever sig t.o.m. överkörda och besvikna. Vissa elever har varit med och utvecklat förslag (t.ex. det dubbla kösystemet och färgsättningsförslaget), som aldrig blivit av. Arbetet som skulle ha varit demokratiskt har för eleverna därför istället blivit delvis skendemokratiskt.

På Internationella skolan har det funnits ett bedömande i två steg. I det första steget har matsalspersonalen och arkitekterna fungerat som *sluss*, och därmed inte tagit med vissa förslag som de inte tycker varit så bra. I nästa steg har Gumaelius och Blomkvist *bedömt* de förslag som blivit kvar, som oftast varit just matsalspersonalens och arkitekternas egna förslag. Lösningarna har i det andra steget främst bedömts utifrån ekonomiska förhållanden. Även om förslagen naturligtvis också behövde vara i enlighet med projektets tankar, uppnå delprojektets syfte och lösa delprojektets specifika problem. Därför sade Gumaelius och Blomkvist t.ex. nej till det första ombyggnadsförslaget och har inte förverkligat vissa delar av arkitekternas möbleringsförslag. När det gäller bullerarbetet har ljudkonsulten framfört förslag som Gumaelius och Blomkvist sedan bedömt.

Förslagen i arbetet med matsalen har inte bedömts, då förslagen alltså inte ställts mot varandra, fördelar och nackdelar klargjorts, samt att skolan inte diskuterat huruvida förslagen varit i enlighet med uppdraget och problemanalysen. Bedömningen har istället gjorts i en given praktisk situation. För det mesta har inte heller alternativa lösningar utvecklats, utan bedömningen har ingått i utvecklandet av lösningar. Därför har inte heller en mångfald av lösningar utvecklats och bedömts. Bedömningen har gjorts av ett fåtal personer, och arbetet har

drivits fram av viljan att göra förändringar. Med tiden har nya typer av lösningar kunnat utvecklas.

En viktig utgångspunkt i valet av förslag har i arbetet med matsalen på Internationella skolan varit att förslagen skall vara lätta att *omsätta i handling*. Detta har inte varit medvetet uttalat, utan en del av arbetssättet och en följd av att skolan skyndat på. Även detta har gjort att fysiska och tekniska lösningar haft förtur, eftersom just dessa varit lättare att omsätta i handling; att montera ett undertak är lättare att driva igenom, än att ändra ett schema. För att få igenom psykosociala förändringar krävs många människors deltagande och engagemang.

De *ekonomiska aspekterna* har kommit in i förändringsarbetet ju närmare Internationella skolan kommit själva beslutsfattandet. Ekonomin har varit ett viktigt kriterium i bedömningen. Arbetsgrupperna och experterna har däremot inte arbetet så mycket med de ekonomiska aspekterna. Dessa grupper har inte vetat hur mycket pengar som funnits tillgängligt i arbetet eller hur mycket olika åtgärder kostat. De ekonomiska aspekterna har överlämnats till beslutsfattarna Gumaelius och Blomkvist.

*Hallonskolans* arbete, har på samma sätt som på Internationella skolan, skyndats på vilket gjort att bedömningsfasen näst intill hoppats över. Reflektionen och bedömningen kring olika förslag har varit *minimal*. Inga bedömningskriterier har därför utvecklats och eller använts; lösningarna har inte ställts mot varandra, fördelar och nackdelar har inte klargjorts, samt lösningar har inte relateras till problemanalysen och uppdraget samt huruvida idéerna går att omsätta i handling och

är ekonomiskt hållbara. Arkitekten hade egna funderingar; denne var osäker på om det skulle fungera med begagnade möbler – men funderingarna kom inte riktigt fram, och låg därför inte till grund för någon bedömning.

Eftersom det inte fanns någon fördjupad förståelse av problemet, gick det inte heller att arbeta med en bedömning som på ett tydligt sätt var kopplad till *problemet*. Hallonskolan insåg t.ex. inte i vilken utsträckning det fanns skadegörelse på skolan. Problemet med klotter reducerades till att handla om att eleverna inte hade någonstans att vara.

Förslagen som utvecklades på Hallonskolan var lätta att omsätta i handling, eftersom målet var just att kunna göra snabba förändringar. Detta var liksom i fallet med Internationella skolan inte något uttalat kriterium, utan en konsekvens av en inställning. Den mer komplicerade åtgärden, att eleverna skulle vara med och ta bort klotter, flyttades till framtiden och förbereddes aldrig riktigt.

De ekonomiska aspekterna bakades in i uppdraget. Arkitekten behövde inte veta vad saker och ting skulle kosta, eftersom förslagen som utvecklades skulle vara billiga (när det gällde flyttandet av skåp och användandet av begagnade möbler). I den grad det funnits någon bedömning, har den gjorts av projektledaren Blomkvist.

*Gamlestadsskolan* har på ett mer *systematiskt* sätt arbetat med att bedöma olika förslag. Alla eleverna fick genom klassråden tillfälle att komma med förslag på hur de ville att toaletterna på skolan skulle bli. Utifrån dessa förslag och synpunkter, ritade arkitekterna idéskisser som elevrådet beslutade om. Lös-

ningar har därmed ställts mot varandra, även när det gäller arbetet med de psykosociala förändringarna.

Det är svårt att bedöma huruvida för- och nackdelar diskuterats, men främst verkar fördelar ha lyfts fram. När det gällde serviceplattan lyftes det i arbetsgruppen fram fördelarna med att vaktmästaren kunde laga den, att den skulle underlätta städningen m.m. En reflektion har dock kommit fram angående spegeln utanför tjejernas toaletter. Skolan var orolig att det skulle bildas tjejgäng kring spegeln och att vissa flickor därför inte skulle våga gå på toaletterna.

Bedömningen som gjordes, stämmer väl överens med uppdraget och problemanalysen. Lösningförslagen som utvecklades var möjliga att omsätta i handling. De fysiska var ganska enkla att genomföra. Vissa av de psykosociala förändringarna var mer komplicerade; eleverna skulle t.ex. komma med olika förslag på lösningar och rösta fram regler. Detta tog tid och kraft, men till slut lyckades skolan även med detta. Arbetet underlättades av att skolan sedan tidigare hade ett väl utvecklat system för att arbeta med elevernas medverkan.

Även om eleverna och arbetsgruppen varit aktiva, har de inte varit medvetna om de ekonomiska aspekterna. De har varken vetat hur mycket pengar som funnits till hands, eller vetat vad olika åtgärder kostar. Ekonomiska aspekter har därför inte ingått i elevernas bedömningar.

Bedömningen har främst skett inom elevrådet, men sista ordet har ändå varit rektorernas och projektledaren Blomkvists. Elevrådet och arbetsgruppen har arbetat mycket *självständigt*. Detta har även berott på att arkitekterna varit med, och att



dessa vid det laget hade en hel del erfarenhet. Eftersom åtgärder på toaletter är billigare än korridorer och matsalar, var det även lättare att delegera en större del av bedömandet till arbetsgruppen, dvs. eleverna, lärarna och arkitekterna.

### Att fatta beslut

I beslutet bör de som arbetar med förändringar enligt Scherp (2003) göra överenskommelser om *vem* som gör *vad*, *när*, *var* och *hur*. Det räcker därför inte med att någon beslutar att något skall göras. I beslutandet ingår även att undersöka *vilken hjälp* som kan behövas för att klara av en överenskommelse, samt hur och när *uppföljning* skall ske.<sup>7</sup> I analysen nedan kommer även fokus att läggas på *vem* som fattat olika beslut. Uppföljningen av beslut kommer att behandlas längre fram i analysen.

På *Internationella skolan* fattades de övergripande besluten av skolledaren Gumaelius och projektledaren Blomkvist. Även arkitekterna, matsalspersonalen och ljudkonsulten har haft en hel del att säga till om. Dessa har i stor utsträckning kunnat påverka besluten, genom att de kommit med en stor del av lösningsförslagen. Genom att ha varit med i det praktiska arbetet, har de även kunnat påverka detaljer. Eleverna och lärarna har därför inte varit med och fattat beslut i lika stor utsträckning, varken kring vad som varit problemet, lösningar och/eller vad som skulle göras. Därför uppfattar eleverna och lärarna delvis att de blivit överkörda och inte lyssnade på – detta gäller framför allt i arbetet med färgsättning och logistikgruppen.

---

7 Scherp (2003) s. 29.

Besluten har varit tydliga när det gäller de *fysiska* och *tekniska förändringarna*, dvs. de beslut som berört externa aktörer; t.ex. i arbetet med undertak, rivandet av väggen, om målningen m.m. Där har skolan definierat *vem* som skall göra något, *vad* denne skall göra, *när* det skall göras, *var* det skall göras och *hur* det skall göras. Dessa faktorer har dock varit mindre tydliga i arbetet med de *psykosociala förändringarna*, t.ex. schemaomläggningen, att eleverna skall hjälpa till och att elevernas tavlor/bilder skall hängas upp. Dessa förändringar kräver större *processer* på så sätt att fler personer är involverade, arbetet tar längre tid och är svårare att förutsäga. Därför har det också varit svårare att ange exakt *vem* som gör *vad*, *när*, *var* och *hur*. I dessa beslut hade det varit viktigt att ha med lärare, eftersom dessa i stor utsträckning varit de som förverkligat besluten; de har sett till att eleverna hållit schemat, hjälpt till i matsalen och att de hängt upp sina tavlor. Är lärarna inte med i processen på ett tidigt stadium, upplever de att arbetsuppgifter läggs på dem, och de kommer inte vara lika motiverade att driva igenom en förändring.

Internationella skolan har arbetat mycket med externa aktörer (t.ex. arkitekterna och ljudkonsulten) när det gäller de fysiska förändringarna. På så sätt har skolan tagit mycket *hjälp utifrån*. När det gäller det interna arbetet med de psykosociala förändringarna, har skolan vid beslutstillfället inte tillräckligt noga undersökt vilken hjälp den behövt. Besluten har fattats, och eleverna och lärarna har involverats efteråt. På så sätt har skolan förutsatt att elever och lärare kommer att göra det som skolan beslutat om.

På *Hallonskolan* har besluten fattats mellan rektor Gustavsson och projektledaren Blomkvist, t.ex. när det gäller arbetet

med att flytta skåpen, måla om korridoren, möblerna och klottergrupper. I det konkreta arbetet har projektledaren beslutat, t.ex. att specialfärg skall användas, hur skåpen skall stå, och att möblerna skall vara begagnade. Elever och lärare har *inte* varit med i beslutsfattandet på något sätt, vilket inneburit att de blivit överraskade och delvis besvikna. På skolan har det dessutom fattats beslut om att klottergrupper skall införas, utan att lärarna och eleverna som skall genomföra detta varit med i beslutsfattandet.

Vid själva beslutstillfällena definierades *vad* som skulle göras, *när* något skulle göras och *var* något skulle göras; skåpen skulle flyttas, korridorens väggar skulle målas och möbler införskaffas, detta skulle ske under sommarlovet, och göras i given korridor. *Hur* dessa saker skulle göras mer i detalj och *vem* som skulle göra det, visste skolan inte vid beslutstillfället. Detta var något som projektledaren Blomkvist i egenskap av fastighetsförvaltare fick lösa.

Att besluten på Internationella skolan var mer preciserade berodde på att dessa arbeten var *större* och att skolan var med och *betalade* åtgärderna. Dessa två faktorer gjorde att Internationella skolan behövde mer information. På Hallonskolan var det enbart LFF som betalade, vilket gjorde att rektorn Gustavsson och projektledaren Blomkvist fattade de övergripande besluten, medan Blomkvist sedan fick ta hand om detaljerna och besluten som hörde till det praktiska arbetet.

När det gäller beslutet om att arbeta med klottergrupper på Hallonskolan, fattades beslutet utan att skolan bestämt *vem* som skulle göra detta och *hur* detta skulle förverkligas. Det fanns därför inte någon egentlig plan för *hur* skolan skulle

göra. Skolan hade inte arbetat med klottergrupper förut, och visste därför inte riktigt *hur* detta skulle gå till. Det fanns bara en *vag* föreställning om *att* detta borde göras och en *vag* föreställning om att detta skulle göras *efter* ommålningen. Eftersom det inte funnits någon plan och tydlig överenskommelse kring bildandet av klottergrupper, har det tagit lång tid att inse att skolan inte heller uppfyllt sitt åtagande.

När det gäller fysiska förändringar har skolan, genom projektledaren, tagit reda på vilken hjälp som behövs. Där har arkitekten, målarfirman och olika hantverkare varit viktiga. I arbetet med att bilda klottergrupper har skolan inte klargjort vilken hjälp som behövts, varken internt eller externt. I det arbetet har skolan inte heller riktigt förstått hur viktigt det är att ha med sig lärarna, och vilket svårt uppdrag skolan givit lärarna då de skall övertyga och engagera elever att arbeta med klotterborttagning. En hel del andra personer hade dessutom kunnat användas i detta arbete; skolvärdinnan, målarfirman, vaktmästaren och städpersonalen.

På *Gamlestadsskolan* har beslutsfattandet varit utspritt. Eleverna har varit mycket delaktiga, t.ex. när det gäller att bestämma hur toaletterna skall se ut och vilka regler som skall gälla. I de övergripande besluten har rektorerna och Blomkvist sett till att arbetet hållit sig inom de ekonomiska ramarna. Projektledaren har även fattat beslut kring det praktiska arbetet, t.ex. om mattorna på toaletterna, serviceplattan, haspen och väggen som skulle rivas. Det är på Gamlestadsskolan därför svårare att fastställa vem som fattade besluten, eftersom fler personer varit involverade och beslutsfattandet på så sätt varit *utspritt*. Eleverna har på ett tydligare sätt haft en hel del att säga till om. Rektorerna och projektledaren Blomkvist har

även haft en mer delegerande roll. Även om eleverna inte varit med och påverkat vissa detaljer (t.ex. serviceplattan, haspar, väggen och spegeln), upplever de att de fått utforma toaletterna. Elevrådet har alltså till stor del stått för besluten kring arbetet med toaletterna. Därför har besluten också blivit mer *förankrade*, vilket underlättat när dessa skall genomföras.

I arbetet med toaletterna har de fysiska förändringarna (fondväggen, serviceplattan, haspen, speglarna m.m.) vid beslutstillfällena varit *tydliga*. Där har skolan haft en tydlig bild av *vad* som skall göras, *var* något skall göras och *när* detta skall göras. Projektledaren har i egenskap av förvaltare beslutat detaljerna kring *vem* som skall utföra arbetena och *hur* detta skall göras.

Gamlestadsskolan har även haft en tydlig bild om *vem, vad, när, var* och *hur*, i samband med psykosociala förändringar som att ta fram regler, dela upp toaletterna i pojk- och flicktoaletter samt arbetet med klottergrupper. Där har skolan i stor utsträckning arbetat utifrån en redan väl fungerande existerande struktur (elevråd, klassråd, och vuxna som haft tydligt ansvar att arbeta med elever).

När det gäller att ta hjälp av olika aktörer, har Gamlestadsskolan i samband med de fysiska förändringarna lämnat över detta ansvar till projektledaren Blomkvist. När det gäller de psykosociala förändringarna, har skolan tagit hjälp av elever och lärare. Jämfört med de två andra skolorna, har eleverna i mycket större utsträckning använts som en *resurs*. Eleverna har inte blivit några skolan bara tagit hänsyn till, utan eleverna har blivit en resurs som skolan kunnat ta hjälp av. Det har här även varit naturligare och enklare att få med lärarna, vilket gjort att de inte heller känt sig förbisedda.

## Genomförandet

Scherp (2003) anser att goda förutsättningar för lärandet skapas om fler lösningsalternativ skapas och resultaten också följs upp<sup>8</sup>. Scherp (2003) har inte så mycket mer att säga om genomförandet, och denna fas kommer liksom bort i dennes problemlösningsmodell. I analysen nedan kommer jag även att beskriva *vad som gjordes* övergripande, för att jag i avhandlingen skall kunna analysera huruvida *olika typer av åtgärder genomförts*, resultaten *följts upp* och *spridits* till övriga skolan. Avslutningsvis kommer jag även att analysera om *eleverna* varit med i ägerandet och om det funnits någon tanke kring hur dessa förändringar skall *tas om hand efteråt*.

På *Internationella skolan* gjordes en hel del saker, både fysiska och psykosociala förändringar. När det gäller fysiska förändringar sattes nya undertak (akustiktak) upp, en vägg revs, servicedisken flyttades, väggarna målades om, golven gjordes i ordning, möblerna byttes ut och placerades om. Psykosocialt arbetade skolan med att lägga om scheman, få några elever varje dag att hjälpa till och hänga upp elevernas tavlor/bilder.

De fysiska förändringarna har följts upp, genom olika besiktningar. De psykosociala förändringarna har inte följts upp på samma sätt.

När det gäller de fysiska förändringarna har inte mycket information spridits, förutom när det gäller ommålningen. Eleverna på skolan fick information om ommålningen, genom att arkitekterna berättade om Carl Larssonstilen. När det gäller

---

8 Scherp (2003) s. 29.

de psykosociala förändringarna behövs inte information på samma sätt, eftersom det ingår så mycket kommunikation och information för att få igenom dessa förändringar. I samband med schemaförändring skulle skolan dock tydligare ha förklarat varför den valt att göra som den gjorde.

Internationella skolan arbetade med *eftervård*, både genom att eleverna fick hjälpa till i matsalen och att skolan har elevvernissage i matsalen. I båda dessa moment var eleverna tydligt med i förverkligandet av olika lösningar.

*Hallonskolan* har enbart arbetat med fysiska förändringar; korridoren har målats om, skåp har flyttats och möbler har införskaffats. Det fanns även en ambition att arbeta med psykosociala förändringar, genom att elever i grupper skulle ta bort klotter efter ommålningen. Dessvärre blev inte detta av.

De fysiska förändringarna har följts upp, genom besiktningar. Att den psykosociala förändringen inte blev av och varför, har inte riktigt följts upp och klargjorts. Skolan har inte heller spridit någon information om det som gjordes, utan elever och lärare fick enbart uppleva skillnaden när de kom tillbaka efter ett sommarlov. I samband med att väggarna målades om med specialfärgen, skulle en konsult komma till skolan för att berätta om specialfärgen. Detta blev aldrig av, då inte skolan spridit informationen vidare till några lärare och/eller elever. Skolan har därför varken arbetat med eftervård, eller försökt att involvera elever och/eller lärare i åtgärderna.

*Gamlestadsskolan* har arbetat med både fysiska och psykosociala förändringar. När det gäller fysiska förändringar målade skolan en fondvägg, en serviceplatta monterades, haspar sat-

tes upp på dörrarna, speglar sattes upp inne på toaletterna och en stor spegel sattes upp utanför flickornas toaletter, en vägg revs, golven gjordes i ordning och elevernas tavlor/bilder sattes upp. Skolan gjorde även psykosociala förändringar; toaletterna delades upp i flick- och pojktoaletter, eleverna röstade fram regler, städningen på toaletterna förändrades, och klottergrupper bildades. Gamlestadsskolan är den skola som arbetat mest med psykosociala förändringar. Dessutom har skolan arbetat ordentligt med att processa fysiska förändringar; eleverna har fått tycka till och diskutera dessa på olika sätt.

När det gäller information har skolan inte haft någon invigning av toaletterna, utan informationen har spridits genom elevrådet och klassråden under tiden som arbetat var igång.

De fysiska förändringarna har följts upp genom olika besiktningar, men de psykosociala förändringarna har *inte följts upp* på samma sätt.

Gamlestadsskolan är den skola som haft mest eftervård. Där har skolan arbetat med klottergrupper, förändrad städning och regler. Reglerna blir egentligen enbart eftervård, om de följs och hålls levande, och därför är det viktigt att följa upp dessa i framtiden.

Eleverna och lärarna har involverats i olika åtgärdsarbeten, främst arbetet i klottergrupperna och utvecklandet av gemensamma regler.

## Uppföljning

Uppföljning och utvärdering görs enligt Scherp (2003) för



att få underlag för till ett förnyat lärandesamtal om problemets natur och olika lösningar<sup>9</sup>.

Inte på någon av skolorna har det gjorts någon uppföljning och utvärdering som en del av själva arbetet. Därmed har det inte funnits någon *långsiktig inställning*, att skolan kan lära sig till ett fortkommande arbete.

Detta har även inneburit att de elever och lärare som arbetat i delprojekt, inte fått tillfälle att lära sig något genom att i efterhand *reflektera* kring sitt arbete; t.ex. genom att undersöka, analysera och diskutera sitt arbete. Detta gäller även matsalspersonalen på Internationella skolan, arkitekterna, ljudkonsulten och de olika hantverkarna som varit med i arbetena.

Det har t.ex. inte funnits någon diskussion inom de olika skolorna vad som kunde ha gjorts bättre, vad som egentligen hände och hur man borde göra nästa gång. Därmed har elever och lärare arbetat med förändringar, utan att tala om dem *efteråt*. På så sätt har eleverna och lärarna dragit lärdomar genom upplevelser och olika handlingar, men utan möjlighet att reflektera kring dessa och göra dem mer medvetna och artikulera. Ett exempel på detta är hur elever arbetat med elevdemokrati utan att diskutera detta, i betydelsen klargöra vad de gjort eller kopplat detta arbete till demokrati på en samhällsnivå.

Om skolorna hade följt upp sina arbeten, hade det på Gamlestadsskolan framkommit att det fortfarande finns elever som inte går på toaletterna och att vissa elever på Internationella skolan känt sig överkörda. Då hade skolorna frågat sig varför, hur det kunde ha blivit på detta sätt och hur de skulle

9 Scherp (2003) s. 29.

kunna göra för att undvika dessa problem i framtiden. Uppföljningen och utvärderingen hade på så sätt blivit en del av ett kontinuerligt arbete.

Projektledaren Blomkvist har hela tiden haft en ambition att utvärdera det övergripande projektet ”En skola att tycka om”, vilket också gjordes. Utvärderingen som jag utförde och presenterades i avhandlingens metodkapitel, pågick under ett år. Under denna period uppstod många diskussioner, vilket gjorde att utvärderingens lärdomar på så sätt kunde spridas vidare till andra skolor och förändringsarbeten. I dessa samtal har egentligen bara skolledarna varit med, vilket gjort att det ytterst är dessa som dragit lärdomar. Elever, lärare, personal och andra externa aktörer (t.ex. arkitekterna), har dessvärre inte tagit del av utvärderingen.

Den övergripande utvärderingen har gjort att förändringsarbetena genererat lärdomar som kunnat *spridas* vidare till andra skolor inom projektet genom skolledarna och projektledaren. Arbetet med toaletterna på Gamlestadsskolan har t.ex. byggt på lärdomar från andra delprojekt. Arkitekterna och projektledaren har även i det konkreta arbetet haft med sig erfarenheter från andra delprojekt.

Internationella skolans arbete med matsalen pågick så pass länge, att skolan fick möjligheter att lära sig saker under resans gång. Detta har inte varit möjligt på samma sätt i fallet med Hallonskolan. Eftersom arbetet med korridorerna dog ut efter det att skadegörelsen och klotter uppstod, har skolan inte heller kunnat gå vidare och lära sig på samma sätt. Andra arbeten har dock satts igång på Hallonskolan efter det, och förhoppningsvis har då skolan burit med sig lärdomarna från arbetet med korridorerna.

Förändringsarbetena har alltså utvecklats över tid. Gamlestadsskolan, som kom in senare i projektet, har därför haft ett annat utgångsläge än Internationella skolan och Hallon-skolan. Denna utveckling över tid hade antagligen kommit ännu längre, om varje enskilt delprojekt gjort utvärderingar och uppföljningar.

### Skolornas arbete i förhållande till analysmodellen

I detta avsnitt kommer analysen och jämförelsen att avslutas genom att varje skolas arbete relateras till analysmodellens olika steg. Denna sammanställning syftar till att mer översiktligt visa hur skolorna arbetat med analysmodellens olika steg; både genom att arbetet varit i enlighet med dessa steg och avvikit ifrån dessa, vilket avslutningsvis kommer att sammanställas i en tabell.

#### *Internationella skolan*

Arbetet med matsalen på Internationella skolan innebär att skolan delvis skyndat förbi *problemarbetet*. Eleverna har fått arbeta med att analysera problem på olika sätt, men främst har detta analysarbete handlat om att skolan fastställt olika problem som identifierats av skolledaren och projektledaren sedan tidigare. Elevernas perspektiv har inte riktigt kommit med, och skolan har inte riktigt arbetat med att få med flera olika perspektiv; det är främst skolledaren, projektledaren, arkitekterna och matsalspersonalens perspektiv som kommit med. Eleverna och andra har därför inte heller utvecklat någon helhetsförståelse för problemen med matsalen.

Angående *läroprocessen* kan det konstateras att skolan lagt in en lärandefas och ett förståelsefördjupande arbete i förändringsarbetet. Dock har skolan inte arbetat systematiskt med att ta tillvara på skolans egna och andra skolors erfarenheter. Delvis har Internationella skolan tagit in forskning inom området genom olika experter (t.ex. ljudkonsulten). Skolan har experimenterat på så sätt att den testat att eleverna skall dela ut mat varje dag och att elevernas tavlor skall hängas upp i matsalen.

Arbetet med att *utveckla förslag* var Internationella skolan inte riktigt strukturerat, på så sätt att lösningen utvecklades systematiskt och officiellt, utan oftast utvecklades lösningar i en praktisk situation av skolledaren, projektledaren och någon tredje part, t.ex. arkitekterna eller matsalspersonalen. Lösningarna hängde ihop med problemen, och lösningarna som utvecklades var både av fysisk och psykosocial art. Eftersom det pågick så pass många mindre projekt samtidigt på skolan kan det sägas att flera aktörer och perspektiv varit med i utvecklandet av lösningar, men i de enskilda frågorna ingick bara ett fåtal.

*Bedömningarna* av förslagen ställdes mot uppdraget (syftet med delprojektet), och problemanalysen. Huruvida dessa förslag gick att genomföra (omsätta i handling) och inte överskred de resurser som fanns till hands, var ett viktiga kriterier i bedömandet. Det verkar inte som att förslagen ställdes mot varandra eller heller att fördelar och nackdelar ställdes mot varandra. I de flesta fall var det skolledaren och projektledaren de som gjorde bedömningarna, med hjälp av antingen arkitekterna eller matsalspersonalen. I arbetet med att för-

bättra akustiken i matsalen ingick även ljudkonsulten i bedömningsarbetet.

*Besluten* fattades främst av skolledaren och projektledaren. Besluten kring vem, vad och var har varit tydliga, men när det istället gällt när och hur har besluten varit mer komplicerade; i samband med de fysiska förändringarna (t.ex. monterandet av akustiktak) har även dessa beslut varit entydiga, men i fallet med de psykosociala förändringarna (t.ex. att eleverna skulle hjälpa till i matsalen) har besluten varit otydliga. Internationella skolan har i samband med de fysiska förändringarna, genom projektledaren, även vetat vilken hjälp de behöver. När det istället gällde psykosociala förändringar, utgick skolan ifrån att lärare och elever skulle genomföra förändringarna, utan att närmare ta reda på huruvida detta var realistiskt.

I *genomförandet* har skolan arbetat både med fysiska och psykosociala förändringar. Arbetet har bara delvis spridits till övriga elever och lärare på skolan. Eleverna har varit med dock i genomförandet på olika sätt, och arbetat med eftervård.

Skolan har inte *följt upp* och *utvärderat* arbetet.

### *Hallonskolan*

Även Hallonskolan har skyndat förbi *problemarbetet*. Analysen av problemen har varit bred och handlat om både fysiska och psykosociala problem, men inte utforskande (enbart fastställande). Elevernas perspektiv har inte kommit med. Även andras perspektiv har inte riktigt kommit med, bara skolledarens, projektledarens och arkitektens. Olika perspektiv har därför inte ställts mot varandra, och därmed kunnat skapa någon helhetsförståelse.

Det har på skolan inte arbetats med någon *läroprocess*, då inte eleverna varit med i arbetet. Skolan har inte heller på något systematiskt sätt arbetat med att ta in erfarenheter från den egna skolan, andra skolor/projekt eller forskning. Skolan har dock experimenterat med en specialfärg.

Hallonskolan har inte heller arbetat strukturerat med att utveckla *lösningförslag*, även om lösningarna varit kopplade till problem samt både fysiska och psykosociala. Det är bara skolledaren, projektledaren och arkitekten som varit med om att utvecklat förslag.

*Bedömningen* har stämt överens med uppdraget, problemanalysen, huruvida förslaget varit möjligt att omsätta i handling och i enlighet med de resurser som fanns. Fördelar och nackdelar har inte ställts mot varandra, och förslagen har inte heller ställts mot varandra. Även i bedömandet är det bara projektledaren och skolledaren som varit involverade.

*Besluten* har varit tydliga när det gäller att fastställa vem, vad, när var och hur de fysiska förändringarna skall genomföras. När det gällde de psykosociala förändringarna (att införa klottergrupper) beslutades det vem, vad och var dessa förändringar skulle göras, men hur och när detta skulle ske beslutades aldrig. När det gällde fysiska förändringar har skolan (projektledaren) vetat vilken hjälp som behövts används, medan skolan inte undersökt vem som skulle kunna hjälpa till med uppstartandet av klottergrupper. I slutändan var det bara skolledaren och projektledaren som fattat beslut.

Hallonskolan har bara *genomfört* fysiska förändringar – klottergrupperna blev aldrig av. Arbetet har inte spridits till öv-

riga skolan. Eleverna har inte varit med i genomförandet eller arbetat med någon eftervård.

Inte heller Hallonskolan har gjort någon *uppföljning* och *utvärdering* av sitt arbete.

### *Gamlestadsskolan*

Även Gamlestadsskolan skyndade förbi *problemarbetet*. Problemarbetet var därför inte heller där utforskande, även om skolan arbetade med både fysiska och psykosociala aspekter. Elevernas perspektiv har kommit med i problemarbetet, men andra perspektiv (som städpersonalen, vaktmästare m.m.) har inte riktigt kommit med. Det har därför inte utvecklats någon förståelse av olika perspektiv och någon helhet i detta arbete.

Skolan har i sin *läroprocess* haft en lärandefas, där också skolans egna erfarenheter kommit till användning; främst när skolan systematiskt arbetade med att ta in elevernas förslag på hur toaletterna skulle kunna utvecklas. Skolan har dock inte systematiskt i detta arbete använt sig av andra skolors/projekts erfarenheter eller forskningen inom området. Genom att sätta upp en spegel i korridoren och använda sig av en serviceplatta, har skolan också experimenterat.

Genom att alla elever fick vara med och *utveckla förslag*, har skolan också på ett mer strukturerat sätt arbetat med att utveckla lösningsförslag. Dessa förslag har kopplats till problemen som fanns med toaletterna och förslagen har varit både fysiska och psykosociala. På så sätt har skolan haft flera aktörer involverade i detta utvecklingsarbete.

När det gäller *bedömandet*, har förslagen stämt i relation till uppdraget, problemanalysen, varit möjliga att omsätta i handling och i enlighet med de resurser som var till förfogande. Förslagen har ställts mot varandra, men de verkar inte som fördelar och nackdelar ställts mot varandra. Här har även eleverna (elevrådet) fått vara med i bedömandet.

Skolan har fattat *beslut* kring vem, vad, när, var och hur förändringarna skall genomföras. När det gäller psykosociala förändringar (uppdelningar i flick- och pojktioletter, elevernas utvecklande av förhållningsregler m.m.) har skolan bara delvis tagit reda på vilken hjälp som behövts. Genom att arbeta med klassråd och elevråd har skolan involverat flera parter i beslutsfattningen.

På Gamlestadsskolan har både fysiska och psykosociala förändringar *genomförts*. Eftersom alla eleverna varit med i arbetet, har skolan också arbetat med att sprida informationen till alla på skolan. Eleverna har genom klottergrupperna även arbetat med eftervård.

Inte heller Gamlestadsskolan har arbetat med någon *uppföljning* och *utvärdering* av sitt arbete.

I tabellen nedan har skolornas arbete med de olika stegen i analysmodellen sammanställts.



## Kap 6 Analys & jämförelser

		Internationella skolan	Hal-lon-skolan	Gamlestadsskolan
1.0	<i>Problemarbetet</i>			
1.1	<i>Skyndats förbi</i>	Ja	Ja	Ja
1.2	<i>Utforskande</i>	Nej	Nej	Nej
1.3	<i>Bred analys (både fysiska och psykosociala problem)</i>	Ja	Ja	Ja
1.4	<i>Elevernas och andras perspektiv</i>	Delvis	Nej	Delvis
1.5	<i>Olika perspektiv/helhet</i>	Delvis	Nej	Delvis
2.0	<i>Läroprocessen</i>			
2.1	<i>Lärandefas</i>	Ja	Nej	Ja
2.2	<i>Skolans egna erfarenheter</i>	Nej	Nej	Ja
2.3	<i>Andra skolor/projekt</i>	Nej	Nej	Nej
2.4	<i>Forskning</i>	Delvis	Nej	Nej
2.5	<i>Experiment</i>	Ja	Ja	Ja
3.0	<i>Utvecklandet av lösningsförslag</i>			
3.1	<i>Strukturerat utvecklande</i>	Nej	Nej	Ja
3.2	<i>Lösningsförslagen kopplats till problemen</i>	Ja	Ja	Ja
3.3	<i>Både fysiska och psykosociala lösningar</i>	Ja	Ja	Ja
3.4	<i>Flera aktörer varit involverade</i>	Delvis	Nej	Ja
4.0	<i>Bedömandet</i>			
4.1	<i>Förslagen ställs i relation till uppdraget</i>	Ja	Ja	Ja
4.2	<i>Problemanalysen</i>	Ja	Ja	Ja
4.3	<i>Huruvida det går att omsätta i handling</i>	Ja	Ja	Ja
4.4	<i>Resurser</i>	Ja	Ja	Ja
4.5	<i>Fördelar och nackdelar ställts mot varandra</i>	Nej	Nej	Nej
4.6	<i>Förslagen ställts mot varandra</i>	Nej	Nej	Ja
4.7	<i>Flera aktörer varit involverade</i>	Delvis	Nej	Ja
5.0	<i>Beslutandet</i>			
5.1	<i>Vem som gör något</i>	Ja	Ja	Ja
5.2	<i>Vad som skall göras</i>	Ja	Ja	Ja
5.3	<i>När något skall göras</i>	Delvis	Delvis	Ja
5.4	<i>Var något skall göras</i>	Ja	Ja	Ja
5.5	<i>Hur något skall göras</i>	Delvis	Delvis	Ja
5.6	<i>Undersökt vilken hjälp som kan behövas</i>	Delvis	Delvis	Delvis
5.7	<i>Överenskommelser om uppföljning</i>	Nej	Nej	Nej

5.8	<i>Flera aktörer varit involverade</i>	<i>Delvis</i>	<i>Nej</i>	<i>Ja</i>
6.0	<i>Genomförandet</i>			
6.1	<i>Fysiska och psykosociala förändringar</i>	<i>Ja</i>	<i>Nej</i>	<i>Ja</i>
6.2	<i>Följts upp</i>	<i>Nej</i>	<i>Nej</i>	<i>Nej</i>
6.3	<i>Spridits till övriga på skolan</i>	<i>Delvis</i>	<i>Nej</i>	<i>Ja</i>
6.4	<i>Eleverna varit med</i>	<i>Ja</i>	<i>Nej</i>	<i>Ja</i>
6.5	<i>Eftervård</i>	<i>Ja</i>	<i>Nej</i>	<i>Ja</i>
7.0	<i>Uppföljningen</i>			
7.1	<i>Uppföljning</i>	<i>Nej</i>	<i>Nej</i>	<i>Nej</i>

**Tabell 7: Sammanställning av skolornas arbete med analysmodellens steg**

I tabellen framkommer att det finns områden och aspekter som *inte någon* skola arbetat med. I ett framtida miljöutvecklingsarbete borde därför extra kraft läggas just på dessa områden. När det gäller problemlösningsarbetet borde skolornas arbete ha varit mer *utforskande*, och inte så fastställande (1.2) och *inte skyndas förbi* (1.1). Skolorna borde även mera noggrant och systematiskt arbetat med att *få in elevernas och andra gruppers perspektiv* på vad som är problemet (1.4), för att på så sätt också kunna utveckla en *helhetsförståelse* och förståelse kring *olika perspektiv* (1.5). I tabellen framkommer även att skolorna systematiskt borde arbetat med att *ta in erfarenheter från andra skolor/projekt* (2.3), och att använda sig av den *forskning* som finns inom ett givet område (2.4). När det gäller bedömningar verkar det som skolorna mer systematiskt borde *ställa fördelar och nackdelar mot varandra* (4.5), vid beslutandet *undersöka vilken hjälp som kan behövas* (5.6) och *bestämma att arbetet skall följas upp* (5.7). *Uppföljning och utvärdering* borde ingå som en viktig del i ett skolmiljöutvecklingsarbete (7.1).

I tabellen framkommer även att det finns vissa aspekter och områden som bara *någon* av de tre skolorna arbetat med, och därför också är områden som skolor i framtiden borde uppmärksamma mer. Skolorna borde t.ex. bättre *ta tillvara på de erfarenheter som finns inom den egna skolan* (2.2). Många gånger finns det på skolan en mängd erfarenheter som kan komma till användning. I arbetet med att utveckla lösningar borde *fler aktörer vara involverade* (3.4) och arbetet ske mer *strukturerat* (3.1). ”Strukturerat” betyder i detta sammanhang att lösningen inte uppstår i en given situation, när ett praktiskt problem skall fixas. Strukturerat innebär då att flera parter involveras och funderar på hur något skall lösas. Även när det gäller bedömningar borde fler *aktörer involveras* (4.7), och *förslagen ställas mot varandra* (4.6). I besluten behöver det tydligare framkomma *när* något skall göras (5.3) och *hur* något skall göras (5.5), och även i beslutsfattningen är det viktigt att *flera aktörer involveras* (5.8). Mera fokus behöver läggas på att *sprida* arbetet och resultatet till övriga elever och lärare på skolan (6.3).

Genom att studera tabellen framkommer även att skolorna varit *duktiga* på vissa saker. Alla tre skolorna har t.ex. arbetat med en *bred problemanalys* (1.3), *experimenterat* (2.5), utvecklat lösningar som varit *kopplade till problem* (3.2) och både *fysiska och psykosociala faktorer* (3.3). Alla skolorna har även varit duktiga i sitt bedömande ställa förslag i relation till *uppdrag* (4.1), *problemanalysen* (4.2), bedöma huruvida det går att *omsätta förslagen i handling* (4.3), och är inom *befintliga ramar* när det gäller resurser (4.4). Alla tre har även varit tydliga med att beslutat *vem* (5.1), *vad* (5.2), och *var* (5.4) något skall göras.

I nästa kapitel kommer det bearbetade materialet, genom att delprojekten analyserats och jämförts, att ställas mot avhandlingens frågor. Parallellt kommer även reflektioner kring miljöutvecklingsarbetet att utvecklas.

## Kapitel 7

### Slutsatser

Hittills har avhandlingens forskningsområde presenterats och skäl givits till varför detta område är intressant. Avhandlingens forskningsområde handlar om att utveckla *praktisk kunskap* kring hur skolor kan arbeta med att utveckla sina skolmiljöer. Detta område är intressant både för att skolmiljöer är ett bekymmer för skolor, och att forskningen för mycket varit fokuserad på att beskriva och analysera skolornas miljöer – inte utveckla kunskap kring hur skolor skulle kunna arbeta med sina skolmiljöer.

Avhandlingen bygger på att erfarenheter från projektet ”En skola att tycka om” redogjorts. För att inte denna mångfald från 67 delprojekt skall bli för mycket att hålla reda på och förvirrande, har *tre* delprojekt valts ut och presenterats mera noggrant. Även om avhandlingen lyfter fram dessa tre del-

projekt, bygger kunskapen till stora delar på hela projektets erfarenheter. Kunskapsutvecklingen bygger dessutom både på att erfarenheter *redogörs*, men att dessa erfarenheter också *be-  
arbetas* på olika sätt.

Tre delprojekt har redogjorts, och i förra kapitlet analyserades och jämfördes dessa med varandra. Arbetet i de olika skolorna analyserades och jämfördes utifrån ett antal steg; arbetet med problem, lärande, utvecklandet av förslag, bedömningar, beslut, genomförandet och uppföljning.

I detta kapitel kommer jag utifrån beskrivningarna, analysen och jämförelsen av avhandlingens delprojekt, att besvara avhandlingens tre frågor: vad har det funnits för *arbetsprocess* på dessa tre skolor, vilka har varit de viktigaste *aktörerna*, och vad har det funnits för viktiga *tankar* i denna arbetsprocess? Slutsatserna (dvs. svaren på frågorna) har indirekt redan tidigare kommit fram i analysen, men kommer här att lyftas fram tydligare och sammanfattas.

I detta kapitel kommer även reflektioner att utvecklas som inte har med avhandlingens frågeställningar att göra. Dessa slutsatser har istället uppstått genom att reflektioner gjorts parallellt och i samband med avhandlingsarbetet. Dessa reflektioner utgör avhandlingens huvudsakligen teoretiska slutsatser, och handlar om att utveckla en djupare förståelse kring ett sådant utvecklingsarbete.

## Arbetsprocessen

Arbetsprocessen på skolorna kommer här att delas upp i fyra faser; förberedelse-, problem- och lösnings-, genomförande- samt uppföljningsfasen. Dessa fyra faser beskrivs kort nedan.

**1 Förberedelser.** I redogörelserna och analysen kommer det på olika sätt fram att skolorna inte arbetat med att förbereda eleverna och lärarna tillräckligt, och att mer förberedelser därför skulle ha behövts. Förberedelserna har enbart gjorts på en övergripande projektnivå, vilket innebär att enbart skolledarna, projektledaren och arkitekterna varit förberedda. Bristande förberedelser har gjort att lärare och elever många gånger haft vaga föreställningar om vad de skall göra, inte haft tid att bli överens, planera m.m.

Förberedelser behövs dock för att lärare, personal och elever skall få tid till att prata sig samman och på så sätt utveckla *gemensamma föreställningar* om vad som skall göras, hur detta skall göras och vad det finns för möjligheter. I förberedelsefasen kan deltagarna även göra en *probleminventering* på skolan, för att identifiera vilka områden skolan borde arbeta med. Utifrån dessa idéer och identifiering kan grunden för en *övergripande planering* läggas om vad som skall göras och *övergripande överenskommelser* om ansvar, ekonomiska förhållanden, och vem som skall göra vad. I förberedelsearbetet finns det även möjligheter för lärarna att *integrera* miljöutvecklingsarbetet med den egna undervisningen.

**2 Problem- och lösningar.** Denna fas består både av att arbeta med *problem* och att utveckla *lösningar*.

I analysen kom det fram att delprojekten haft en tendens att skynda förbi problemarbetet, antingen för att komma till utvecklandet av lösningar eller för att genomföra förändringar. Även om skolorna utgick från fysiska och psykosociala problem, har de inte arbetat med att göra någon problemanalys, vilket gjort att de inte helt varit förberedda för rätt typer

av svårigheter. Främst har det varit *vuxna* som definierat vad som varit problematiskt och som utvecklat sin förståelse av problem. Elevernas arbete med att analysera problem har mer handlat om att de skall konstatera och fastställa något, snarare än utforska. Elevernas perspektiv har därmed inte alltid kommit med. Varje problem inrymmer en mängd perspektiv, och det gäller att inkludera alla perspektiv i problembeskrivningen och problemanalysen.

Arbetet med *problem* handlar om att identifiera, beskriva och analysera. Det handlar inte bara om att *utveckla förståelsen* av ett problem, utan innebär även att *förutsättningar skapas* för att kunna arbeta med rätt saker och att utveckla rätt typer av lösningar. Problemarbete är på så sätt kopplat till utvecklandet av lösningar; ju mer skolorna förstår sitt problem, desto större chanser kommer de också ha att förstå vad som behöver göras. Problemarbetet är även viktigt när det gäller att utveckla *elevernas engagemang*, och för lärarna har detta arbete varit naturligt att *koppla till undervisning* och elevernas lärande.

I avhandlingen framkommer det att förståelsen för ett problem fördjupats och utvecklats under *hela* miljöutvecklingsarbetets gång. Förståelsen utvecklas därför inte bara i problemarbetet, utan även i andra delar av miljöutvecklingsarbetet.

I Scherps problemlösningssmodell kopplades lärandet i stor utsträckning till problemarbetet, men i delprojekten har lärandet varit kopplat till alla arbetsprocessens faser. Eleverna lärde sig en hel del även i förberedelse-, genomförande- och uppföljningsfasen, även om det var olika saker som de lärde sig och de lärde sig på olika vis. I förberedelse-, problem- och lösnings- och uppföljningsfasen var lärandet mer intellektu-



ellt, medan det i genomförandefasen var mer praktiskt. Det är därför viktigt att eleverna får vara med i hela miljöutvecklingsarbetet, dvs. från början till slut. De olika faserna innebär att olika typer av lärande utvecklas, men också att erfarenheter utvecklas på så sätt att tankar omvandlas till handlingar genom beslut och åtgärder. Eleverna får på så sätt vara med och *slutföra* något, och inte bara analysera problem och utveckla lösningar. Det är viktigt att elevernas arbete resulterar i någon förändring, dvs. att de kan få uppleva resultatet av sina ansträngningar.

Även om skolorna har arbetat med att eleverna skall lära sig olika saker i miljöutvecklingsarbetet, har det inte alltid varit enkelt. För att eleverna verkligen skall lära sig något, måste de vara *aktiva*. Det räcker inte med att någon expert förmedlar något som de inte känner till. Skolorna behöver i miljöutvecklingsarbetet även bli bättre på att ta in den egna skolans, andra skolors och forskningens erfarenheter.

För att elevernas lärande skall utvecklas är det även viktigt att eleverna parallellt med sitt arbete med miljöutveckling får möjligheter att *diskutera* och *reflektera* kring själva förändringsarbetet, dvs. att de får en möjlighet till det som i analysen kallades för ”metadiskussion”. Annars kanske eleverna enbart upplever att de fått vara med i en förändringsprocess, men utan att verkligen uppmärksamma att de t.ex. arbetat med elevdemokrati. (Mer om detta kommer i samband med arbetsprocessens uppföljningsfas.)

I problem- och lösningsfasen ingår även att utveckla olika förslag och lösningar. Flera förslag har utvecklats på skolorna och flera aktörer har involverats i arbetet. Många gånger har

lösningar dock uppstått och hanterats i ett givet arbete. Utvecklandet av lösningsförslag behöver därför göras mer *strukturerat*, så att flera parter aktivt ingår i detta arbete och att detta kan ske mer systematiskt.

Förslagen var från början främst fysiska/tekniska men har med tiden kommit att bli mer psykosociala, och det har blivit viktigare att få eleverna delaktiga och ansvarskännande. Ju mer deltagarna förstått problemet, desto mer har de också kunnat utveckla nya kreativa lösningar. Externa aktörer som städpersonal, vaktmästare, fastighetsförvaltare och hantverkare borde emellertid ha haft större möjligheter att involveras i arbetet så att även deras erfarenheter bakats in i olika lösningar.

När eleverna utvecklade förslag, gick de ifrån ett mer analytiskt och utforskande arbete till ett mer kreativt arbete. Här har de utifrån förståelsen för problem tillsammans med andra utvecklat lösningar på hur dessa problem skall lösas. Utvecklandet av lösningar har inneburit att eleverna både kommit med förslag på hur resultat och arbetet borde vara.

Dialogen med eleverna gjorde det möjligt att utveckla nya typer av lösningar, som t.ex. i fallet med spegeln utanför toaletterna på Gamlestadsskolan. Den djupare förståelsen för problemet (varför det uppstod köer), gjorde att skolan kunde utveckla lösningar som vuxna på egen hand antagligen *inte* skulle ha kommit på.

Arbetet med att utveckla lösningar bygger därför på att *många aktörer* är med i arbetet, att *olika typer* av förslag utvecklas (dvs. både fysiska/tekniska och mer psykosociala), att

detta sker mer *struktureerat*, att lösningarna handlar både om *mål* och *hur* skolan skall komma dit, och *förutsättningar skapas* som underlättar någon form av kreativ process.

**3 Genomförandet.** Även denna fas har bestått av flera viktiga delar som att *bedöma* olika förslag, *fatta beslut*, *genomföra* dessa beslut och arbeta med *eftervård*.

Det är viktigt att eleverna får vara med och bedöma de olika förslagen, t.ex. genom att flera alternativ ställs mot varandra samt fördelar och nackdelar ställs mot varandra. Bedömningen på en skola behöver därför göras *officiellt* och *struktureerat* – inte i en given situation där bara ett fåtal personer är involverade. De *ekonomiska* aspekterna behöver komma med så tidigt som möjligt, så att orealistiska alternativ kan sällas bort.

Något som framkommit, är att det även är viktigt att förklara för eleverna *varför* deras förslag inte blir av. I avhandlingen har det funnits exempel som visar att eleverna ibland blivit besvikna över att de inte fått som de ville. Att de inte alltid kan få som de vill är en viktig del av detta lärande, men för att de verkligen skall lära sig måste de också få förklaringar till varför något som de ville inte blivit av.

Besluten har många gånger fattats av skolledare och projektledaren, och det är i miljöutvecklingsarbetet viktigt att sprida ut beslutsfattandet. Ofta har innehållet när det gäller vem som skall göra vad, när, var och hur, varit tydligt i samband med fysiska och tekniska förändringar eftersom dessa involverat externa aktörer och ekonomiska transaktioner. De psykosociala förändringarna har däremot varit *mer otydliga*. Dessa beslut behöver därför bli tydligare. Det är också i dessa

arbeten som det varit möjligt att ta hjälp av de personer som funnits på skolan i form av lärare, personal och elever.

Det idealiska när det gäller beslut, är att så *många parter* som möjligt är involverade. Är eleverna och lärarna med i beslutsfattandet, blir besluten mer förankrade. Besluten blir också lättare att förverkliga om de bygger på att elever och lärare skall vara med i genomförandet.

Miljöutvecklingsarbetet på Gamlestadsskolan visade att elevernas *upplevelser* av att få vara med och fatta beslut, inte entydigt hänger ihop med om eleverna *de facto* varit med och fattat beslut. Många gånger handlar elevernas upplevelse om att de fått vara med i *det stora hela*, att de fått vara med och fatta *vissa* viktiga beslut samt vilken *attityd* vuxna haft gentemot dem. Därmed är det viktigt att eleverna får vara med i en *kedja* ända från problem, önskemål, lösningar och bedömningar till beslut. Även om de inte fått vara med i alla delar, känner de att de fått vara med och påverka. Det har även funnits tid för *diskussioner*. Även om elevernas förslag inte blivit av, har det funnits tid för att förklara varför. På så sätt har eleverna aldrig blivit nonchalerade, utan tagits på allvar och bemötts med respekt.

Det har i delprojekten genomförts en hel del förändringar, både fysiska och psykosociala. I två fall har skolorna även försökt arbeta med eftervård, dvs. arbetat kontinuerligt och arbetat med att ta hand om förändringar. I alla tre fall har det visat sig att skolorna borde ha arbetat mer med att informera övriga skolan om vad som gjorts och skall göras.

En viktig erfarenhet är att de *olika typerna av förändringar förstärkt varandra*. När en vägg t.ex. målas om, förstärks resul-

tatet om skolan samtidigt också köper in en ny möbel, arbetar med elevernas uppförande och eleverna själva är med och tar bort klotter. Även det omvända gäller, dvs. att de psykosociala förändringarna *förstärks* av fysiska förändringar; för att komma igång med klottergrupper och diskussioner kring uppförande, är det viktigt att det sker någon fysisk förändring. I förlängningen innebär detta dubbla arbete och ömsesidiga förstärkande att skolan behöver samarbeta med externa aktörer som en fastighetsorganisation, arkitekter, konsulter, vaktmästare och städpersonal, då dessa oftast arbetar med fysiska förändringar som kan förstärka och komplettera skolans psykosociala arbete.

Skillnaden mellan fysiska och psykosociala förändringar är inte alltid enkel. Alla förändringar innehåller lite av båda. Det finns alltid någon form av psykosocial process bakom en fysisk förändring (t.ex. då beslut fattas), och den fysiska förändringen har alltid psykosociala konsekvenser eftersom människor kommer att reagera på den; de kan tycka att förändringen är mer eller mindre vacker, funktionell, inspirerande, tråkig osv. En psykosocial process innebär å andra sidan alltid en fysisk förändring och har ofta fysiska konsekvenser; att ändra ett schema innebär att färre elever vistas på en plats vid en given tidpunkt. Alla förändringar har därför båda typerna av förändring i sig, men i olika utsträckning. En ommålning är mer fysisk i relation till en process kring uppförande, både vad gäller dess förändringsverktyg och dess resultat.

Ju mer den fysiska förändringen föregås av en psykosocial process, t.ex. att eleverna är med och diskuterar hur matsalen skall se ut och hänger upp tavlor, desto större *inverkan* kommer den fysiska förändringen också att ha. Ju mindre en

fysisk förändring föregås av en psykosocial process, desto mer kommer den fysiska förändringen också att förbli enbart en fysisk förändring. Skolans elever och lärare kommer att tycka att resultatet är vackert och fräscht, men kanske inte vara rädda om resultatet, känna ansvar och bry sig. Att arbeta med miljöutveckling utan att det blir någon reell förändring, t.ex. i form av någon fysisk/teknisk förändring, innebär bara tomt prat som kanske leder till lärande men som på sikt minskar tilltron till möjligheten att det går att förändra något. Detta kan inte något av delprojekten i avhandlingen visa, men många *samtal* med elever och lärare i miljöutvecklingsarbetet visar att eleverna och lärarna hade sådana erfarenheter med sig sedan tidigare, dvs. att de varit med i förändringsarbeten som *inte resulterat* i någon reell förändring.

Skolan har ett stort lass att dra, eftersom psykosociala förändringar kräver att lärare och elever involveras, vilket inte alltid är så lätt. Fysiska/tekniska förändringar är enklare; arbetet är mer konkret, innebär att externa professionella aktörer kan anlitas, och arbetet är standardiserat. Att måla om en vägg är mer möjligt att standardisera, än att sätta igång klottergrupper. Fastighetsorganisationer har i dagsläget stor erfarenhet av tekniska/fysiska förändringar, medan skolan idag inte alls har samma erfarenhet av psykosociala förändringsprocesser, t.ex. att sätta igång klottergrupper.

Ett viktigt syfte med miljöutvecklingsarbetet som beskrivits i avhandlingen, är att skillnaden mellan producent och konsument delvis behöver *upphöra*. I ett traditionellt miljöutvecklingsarbete förstärks skillnaden, då någon genomför en förändring och någon annan brukar/nyttjar resultatet. I delprojekten har det istället varit så att de som skall vistas och

verka i dessa miljöer, dvs. elever och lärare, på många olika sätt varit aktiva i arbetet med att förändra miljön. Resultatet har därmed inte bara blivit något som passat dem och något som de tycker om, utan resultatet har även blivit något som de upplever som *sin* miljö, en miljö de bryr sig om och är rädda om. På så sätt har dessa elever och lärare genom detta arbete blivit *både* producenter och konsumenter av skolmiljöer samtidigt.

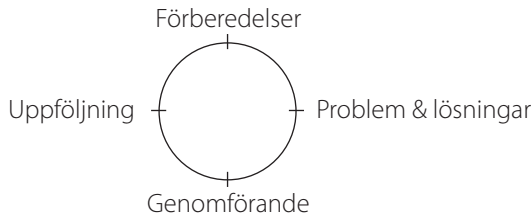
Att arbeta med *eftervård* innebär att skolorna inte bara arbetat med att förändra sina miljöer, utan även arbetat med att ta hand om dessa förändringar och arbeta mer långsiktigt. I avhandlingens delprojekt har detta skett på två sätt. I det ena fallet har det inneburit att skolorna arbetat med att *ta hand om en förändring*, vilket varit fallet då t.ex. klottergrupper bildats för att ta bort klotter. I det andra fallet har skolan redan från början arbetat mer långsiktigt och med en *kontinuerlig förändring*, vilket varit fallet när eleverna fått hjälpa till i matsalen eller hängt upp sina bilder på väggarna.

**4 Uppföljning.** Inte på någon av skolorna har det gjorts någon uppföljning eller utvärdering av miljöutvecklingsarbetet. Därmed har det inte funnits någon mer *långsiktig inställning* att skolorna skall lära sig från ett delprojekt till ett annat. Detta har även inneburit att de som deltagit inte fått möjligheten att i efterhand *reflektera* över sitt arbete, t.ex. diskuterat vad som varit bra, sämre, svårt, varför vissa saker inte blev som det var tänkt och vad de lärt sig. Samtidigt har det på flera sätt indirekt ändå framkommit hur *viktigt* det hade varit med just en uppföljning.

Uppföljning skulle därför ha varit viktig på flera sätt. I uppföljningen skulle det ingått att *besiktiga* arbetet och på så sätt konstatera att ett arbete blivit utfört på ett sätt som varit i enlighet med beslut och överenskommelser. Besiktningen borde därför inte bara handla om resultatet, utan även om huruvida arbetsprocessen fungerat. Uppföljningen hade varit en viktig del av *utvecklandet*; genom uppföljningen skulle de som arbetat med miljöutvecklingsarbetet konstaterat vad som fungerat och inte fungerat, för att kunna utveckla arbetet till nästa gång. Genom uppföljningen skulle de som deltagit även kunnat *fördjupa sitt lärande*. Genom att i efterhand diskutera arbetet, skulle de som arbetade i miljöutvecklingsarbetet kunnat fördjupa sin förståelse. På så sätt hade de tydligare framkommit vad som gjordes, varför saker gjordes, hur vissa enskilda delar hängde ihop med en större helhet. På så sätt skulle uppföljningen även ha kunnat leda till att de som deltagit *förstärkt sitt engagemang* i frågan. Avslutningsvis hade uppföljningen även kunnat ligga till grund för en *dokumentation* och utveckling av en *gemensam historia*. Uppföljningen skulle ha inneburit att de olika faserna dokumenterats och att gemensamma föreställningar om vad som gjorts utvecklats. Förändringar glöms allt för snabbt bort. Genom att ha en dokumentation och en gemensam historia kan glömskan och denna känsla motarbetas. Uppföljningen hade på så sätt blivit ett sätt att sprida information till efterkommande.

Arbetsprocessens fyra faser har nedan ställts samman i en modell (Figur 8) som tillsammans utgör avhandlingens arbetsprocess.





**Figur 8: Miljöutvecklingsarbetets arbetsprocess och dess fyra faser**

Det finns i samband med denna arbetsprocess ett antal viktiga mer övergripande slutsatser som kommit fram i analysarbetet.

*Arbetet verkar enklare än det faktiskt är.* Att arbeta med utveckling av skolmiljöer utifrån denna arbetsprocess är komplicerat – det är lättare att skriva/tala om det, än att faktiskt göra det. Många gånger kan det vara svårt att förstå hur komplicerat det faktiskt är. En av svårigheterna har t.ex. att göra med att det är *många* människor som är involverade, de tycker *olika*, skall bli *överens* och *göra* det som de blivit överens om.

*Alla fyra faser är viktiga.* Det går inte att hoppa över någon eller skynda förbi någon fas. Hoppas t.ex. förberedelsefasen förbi, kommer det bli svårt att engagera lärare och elever, vilket visat sig både på Internationella skolan och Hallonskolan.

*Alla faser behöver arbetas igenom ordentligt.* Därför behöver skolan lämna utrymme och skapa möjligheter för dessa faser. Det tar tid och eleverna behöver olika typer av stöd. Görs inte detta kommer eleverna varken att förstå vad arbetet handlar om, vara engagerade och skolan kommer inte alltid att göra rätt saker. Även detta är något som visat sig både i arbetet

på Internationella skolan och Hallonskolan. I det senare fallet borde skolan t.ex. analyserat och utforskat problemet med skadegörelse på skolan mer, för att på så sätt bättre kunna bemöta detta problem.

*Å andra sidan kan arbetet i varje fas inte ta för lång tid.* Om hela arbetsprocessen tar för lång tid, kommer eleverna inte att hinna se *resultatet* av sitt arbete. Antingen kommer de då att tröttna, eller att hinna sluta på skolan. Det är viktigt att komma ihåg att skolans elever byts ut kontinuerligt. Framför allt kommer det varje läsår nya klasser och andra klasser slutar. Arbetet med ett projekt på en skola borde därför inte ta längre tid än ett läsår. Inte i något av studiens fall har arbetet varit för långdraget, men det finns andra delprojekt som vittnar om detta, och framför allt har de flesta eleverna och lärarna som arbetat i projektet haft sådana erfarenheter med sig sedan tidigare.

*Återkoppling är oerhört viktigt.* För att eleverna skall uppleva resultatet som positivt, bli engagerade, ta ansvar och vilja arbeta med förändring i framtiden, är det oerhört viktigt att de får uppleva resultat av sitt arbete. Detta har varit en av de stora fördelarna med arbetet både på Internationella skolan och Gamlestadsskolan. I båda fallen kunde eleverna uppleva resultatet av sina insatser, när matsalen och toaletterna gjordes om tidigt i processen. Arbetet innebär därför att skolorna tog små steg i taget, och eleverna kunde och ville hänga med.

*Det ekonomiska arbetet behöver utvecklas.* En viktig del i delprojektens arbeten har varit att utveckla deltagarnas *resursmedvetenhet*. Få lärare och elever har egentligen haft kännedom och intresse för ekonomiska frågor. För att inte hämma den

kreativa processen har skolledarna och projektledaren dessutom undvikit och skjutit upp ekonomiska frågor, med risk för att vara tvungna att säga nej till vissa förslag längre fram i processen. Målet för resursmedvetenheten är egentligen att inga lösningar skall behöva utvecklas som senare behöver förkastas av ekonomiska skäl. Vid ett sådant förkastande, avslöjas att ekonomin bara varit en separat och sekundär aspekt av miljöutvecklingsarbetet. På samma sätt som en ommålning behöver beakta vad det är för en vägg som skall målas om, behöver ett arbete beakta vad det finns för resurser och hur resurserna skall användas.

För att resurser inte bara skall utgöra restriktioner, behöver skolan i ett sådant arbete även fundera på vad det finns för resurser och vad en resurs (egentligen) är. I många fall har resurserna i miljöutvecklingsarbetet främst varit pengar. Därför har inte heller de involverade alltid uppfattats som en resurs. I ännu större utsträckning har inte eleverna och deras tid uppfattats som någon resurs. I vissa fall har eleverna t.o.m. uppfattats som ett problem. Studien har visat att eleverna kan bli en viktig resurs i miljöutvecklingsarbetet. Genom att hjälpa till varje dag i matsalen eller att ta bort klotter blev eleverna inte bara problem, utan även en del av möjligheterna på skolan. Eleverna har även varit en viktig resurs när det gäller att hjälpa till i arbetet med problem, lösningar, och uppföljningen. Resursmedvetenheten behöver därför leda till att alla resurser i större utsträckning klargörs, beaktas och att hushållandet med dessa utvecklas, men också att dessa på sikt även bättre kan användas som en *möjlighet* och inte enbart som en restriktion. Detta gäller inte bara elevernas insatser, utan även möjligheten att använda andra latent resurser; i ett del-

projekt visades t.ex. hur även schemat kan vara en del av en resurs när det gäller utvecklandet av skolmiljöer. Det är därför viktigt att det ekonomiska arbetet flätas in i arbetsprocessen. Det ekonomiska arbetet, resursmedvetenheten, borde därför ingå i förberedelsearbetet, utvecklandet av lösningar och uppföljningen – inte bara i bedömningarna och beslutsfattandet.

*Även arbetet med information har visat sig vara viktigt.* För att arbetet inte enbart skall involvera ett mindre antal personer på en skola, är det viktigt att information kring arbetet *sprids* till övriga elever och lärare. Arbetet med information handlar inte bara om att sprida information om vad som genomförts dvs. *slutprodukten*, utan även om att sprida information om vad som *pågår* under arbetets gång, t.ex. vad lärare och elever i delprojektet gör, vad de tänker, vad som är problemet, vad gruppen tycker är viktigt och hur gruppen tänkt arbeta med olika lösningar. Arbetet med information handlar även om att ta *in information* från elever och lärare på skolan. Detta är särskilt viktigt i arbetet med att fördjupa förståelsen för problemet, men kan även användas när det gäller att få in synpunkter på hur saker skall förbättras, t.ex. i utvecklandet av förslag. När det handlar om psykosociala förändringar, är det ännu viktigare att arbeta med information i två led, eftersom så många människor är involverade. Arbetet med information borde liksom det ekonomiska arbetet, därför på olika sätt ingå i arbetsprocessens alla faser; i arbetet med problem, utvecklandet av lösningar, genomförandet och uppföljningen. Informationen behöver av den orsaken förmedlas *kontinuerligt*.

## De viktigaste aktörerna

Avhandlingens andra fråga handlar om vilka aktörer som varit de viktigaste i dessa utvecklingsarbeten. I denna fråga ingår även att visa på dessa aktörers betydelse och de roller som de huvudsakligen haft. Avslutningsvis kommer även två typer av grupper som uppstått i arbetet att lyftas fram; beslutargruppen och arbetsgruppen.

*Skolledarna* har varit viktiga på flera sätt. De har först och främst *bedömt* huruvida det är *lämpligt* att starta ett sådant arbete på deras skola eller inte, så att inte skolan påbörjat något som den inte riktigt mäktat med. Skolledaren har även *skapat förutsättningar* för lärare, personal, elever och andra att *förbereda* sig inför ett miljöutvecklingsarbete. Det har också varit skolledaren som fattat vissa viktiga *beslut* (även om de fått hjälp av andra); vilka områden skolan skall arbeta med, hur den övergripande planeringen skall se ut och bestämt vilka åtgärder som skall genomföras – skolledaren har i slutändan haft det yttersta ansvaret på skolan. Under arbetets gång har det även varit viktigt att skolledaren *följt upp* arbetet, sett till att arbetet hållit sig inom skolans *ekonomiska ramar*, och att det funnits en *kommunikation* mellan de som arbetat med miljöutvecklingen och övriga skolan.

Även *lärarna* har varit viktiga. Det är framför allt lärarna som burit ansvaret för det praktiska *förberedelsearbetet* på skolan. Dessa har hjälpt eleverna att få information, skapat möjligheter att prata sig samman, utveckla idéer, vara överens och förstå innehållet i arbetet. Lärarna har även haft en viktig roll när det gäller arbetets *planering* och att *integrera* miljöutvecklingsarbetet med skolans *undervisning*. Dessa behöver därför

både vara med i planerandet av miljöutvecklingsarbetet och se till att detta utvecklingsarbete blir en del av undervisningen och lärandet på skolan – inte enbart något projekt vid sidan av den ordinarie verksamheten. Även om lärarna inte själva behövt göra det praktiska arbetet, utan att det varit viktigt att eleverna själva gjort så mycket som möjligt, har det varit viktigt att lärarna *stödjer* eleverna och miljöutvecklingsarbetet på olika sätt.

Har skolan arbetat med ett område som berört någon annan *personal* på skolan, som i fallet med matsalen, har denna personal haft en roll som i många avseenden påminner om lärarnas. Den största skillnaden är dock att personalen inte på samma sätt som lärarna kommit att integrera miljöutvecklingsarbetet med skolans undervisning, men har ändå koppla arbetet till elevernas fostran (t.ex. när det gäller att ta ansvar och inte skräpa ner).

Avhandlingen visar också hur viktigt det är att ha med *eleverna* i detta skolmiljöutvecklingsarbete. Eleverna borde ingå i *förberedelsearbetet*, analysera och definiera *problem*, och utveckla olika *lösningar*. I dessa båda arbeten ingår att ta in andra elevers synpunkter, att eleverna är med och gör undersökningar, tar reda på information från andra skolor, rapporter och forskning. I vissa fall kan eleverna även vara med i *genomförandet* (t.ex. hänga upp tavlor på en vägg, hjälpa till vid en ommålning och arbeta med schemaförändring), och framför allt ta *hand om en förändring*. Eleverna skulle även *informera* övriga elever och lärare/personal på skolan som inte arbetar med det specifika miljöutvecklingsprojektet. Eleverna behöver så mycket som möjligt göra de konkreta arbetsuppgifter som hör till dessa ovan nämnda ansvarsområdena; föra pro-

tokoll, sprida och inhämta information, ordna möten, boka lokaler osv.

Arbetet på Hallonskolan visar tydligt och på ett mer dramatiskt sätt, vad som kan hända när eleverna och lärarna inte involveras i skolmiljöutvecklingsarbetet. Är lärarna inte med, blir det oerhört svårt för skolan att få igång eleverna och engagera dem i arbetet. På sikt innebär det inte bara att det är svårt att få igång en arbetsgrupp, utan även att kunna sprida arbetet till övriga delar av skolan. Kommer inte eleverna med i arbetet, kommer skolan inte heller att kunna arbeta med sådant som är viktigt för dem, eleverna kommer inte att ha möjligheter att påverka, de kommer inte att bli delaktiga m.m., vilket gör att eleverna efteråt varken bryr sig om förändringen, tar hand om den eller känner något ansvar för skolmiljön.

För att skolmiljöutvecklingsarbetet skall fungera, är det viktigt att arbetet sker tillsammans med *externa aktörer* som fastighetsförvaltare, särskilt när det gäller arbetet med den fysiska miljön och fysiska/tekniska förändringar. Dessa fungerar främst som *rådgivare*, men i vissa fall när det gäller fysiska/tekniska förändringar även som *beslutsfattare*, eftersom dessa ansvarar för finansieringen och genomförandet av vissa förändringar. (Detta beror naturligtvis på hur den specifika kommunen är organiserad.) Externa aktörer kan även vara med och *utveckla förståelsen* för vissa typer av problem som buller och *utveckla lösningar* för att dessa problem skall kunna hanteras. När det gäller fysiska/tekniska åtgärder vet t.ex. en fastighetsorganisation många gånger vad som behöver och kan göras.

Utifrån analysen och jämförelsen visade det sig vara så att det i ett miljöutvecklingsarbete på skolorna funnits två grupper. En *beslutargrupp* som främst bestått av skolledaren och en extern aktör (så som en fastighetsförvaltare). I denna grupp har det även funnits andra representanter från skolan i form av elever, skolpersonal och lärare. Den andra gruppen har istället varit en *arbetsgrupp* som bestått främst av elever, skolpersonal och lärare. Detta har varit fallet i både på Internationella skolan och Gamlestadsskolan, men på Hallonskolan har det bara funnits en beslutargrupp – där har det inte funnits någon riktig arbetsgrupp.

Beslutargruppen har arbetat med de övergripande frågorna när det gäller planering och beslut, eftersom denna grupp har haft det yttersta ansvaret för ett sådant arbete. Beslutargruppen startade arbetet på skolan, inventerade/kartlade skolans problem, prioriterade vad som skulle göras, planerade arbetet, och gjorde ekonomiska överenskommelser. Arbetsgruppen arbetade istället med de operativa frågorna; den förberedde arbetet, arbetade med problem och lösningar, genomförde förändringar, och utvärderade arbetet. I gruppens arbete ingick även att ta in synpunkter från övriga skolan, inhämta information från andra skolor/projekt, forskning, initiera processer i klassrum, och planerade eftervård. Dessa två grupper behöver ha en kontinuerlig kontakt, så att beslutargruppen vet vad som händer och kan godkänna arbetet. Denna kontinuerliga kontakt innebär även att arbetsgruppen vet vilka ekonomiska ramar som finns och kan genom att kommunicera med beslutargruppen koordinera sitt arbete med övriga händelser på skolan.



## Några tankar

Den tredje frågan i avhandlingen, handlar om vad det funnits för viktiga tankar i arbetsprocessen. Fem områden har visat sig vara viktiga; *miljöutveckling*, *samarbete*, *skolans kärnverksamhet* (lärande och delaktighet), *småskalighet* och *resursmedvetenhet*. Nedan redogörs dessa områden för att tankarnas innehåll och utveckling skall kunna klargöras, och avhandlingen på så sätt både skall kunna fördjupa förståelsen kring miljöutvecklingsarbetet och vara ett stöd för de som vill arbeta med att utveckla skolor.

*Miljöutveckling* har inneburit att skolorna inte enbart arbetat med skolbyggnaden och den fysiska miljön, utan med ett *bredare* miljöutvecklingsarbete där psykosociala, pedagogiska och organisatoriska förändringar ingått. Åtgärderna har på så sätt inte bara löst ett givet problem, utan även kopplats till en *större förändringsprocess*. Miljöarbetet har därmed blivit ett sätt att främja skolans utveckling.

Miljöarbetet var i början främst fokuserat på att åstadkomma vissa resultat, och det visade sig snabbt vara viktigt att beakta de *berördas upplevelser*. Eleverna och lärarna sågs enbart som mottagare av miljö, och att ta in deras synpunkter var viktigt för att kunna erbjuda dem en miljö som var i enlighet med deras synpunkter, intressen och behov. Med tiden blev dessa elever allt mer *aktiva medproducenter* – för att de skulle uppleva miljöerna som sina egna och utveckla en känsla av ansvar. Arbetet har även gått ifrån att handla om åtgärder, till att även handla om *eftervård*, dvs. kontinuerliga förändringar och att arbeta med att ta hand om de förändringar som genomförts. Miljöarbetet har alltså utvecklats från att vara rik-

tat mot *ett* mål (miljöutveckling), till att vara ett medel både för att utveckla skolmiljöer och att uppnå andra saker (som att utveckla skolans kärnverksamhet).

*Samarbetet* har i skolmiljöutvecklingsarbetet handlat om att uppmärksamma betydelsen av att skolor, för att kunna arbeta med en bredare miljöutveckling, behöver samarbeta med *externa aktörer*, t.ex. en fastighetsförvaltning. Samarbetet har inneburit att skolan arbetat *tillsammans* med externa aktörer och mot ett *gemensamt uppdrag/mål*. Det finns flera externa aktörer som haft både kompetenser och ansvar som haft med skolornas miljöer att göra.

Till en början handlade samarbetet om att hitta tekniska och fysiska lösningar, men med tiden har själva *samarbetet och arbetsprocessen* blivit viktigare. Fastighetsorganisationen skulle t.ex. lära sig mer om skolans verksamhet och behov, men det visade sig vara viktigt att denna förståelse skulle var *ömsesidig*. Det räckte inte heller att parterna bara lyssnade på varandra, utan även att de *tydligare* kommunicerade sina budskap; de skulle alltså både lära sig att ta in information men också förmedla information. Samarbetet har även gått ifrån att handla om kommunikation, till att allt mer handla om att göra *överenskommelser* om vem som skall göra vad, när det skall göras och vem som skall betala vad.

Att arbeta med *skolans kärnverksamhet* har handlat om att uppmärksamma och klargöra skolans grundläggande uppgifter och förhållanden, för att med miljöutvecklingsarbetet kunna *förstärka och utveckla* dessa. Detta har varit viktigt främst för att kunna engagera både lärare och elever på skolor, och att miljöutvecklingsarbetet inte skulle bli något projekt

vid sidan av den ordinarie verksamheten. Genom att koppla skolmiljöutvecklingsarbetet till kärnverksamheten, har skolor kunnat arbeta både med skolmiljöutveckling och kärnverksamhet samtidigt. Skolan har på så sätt fått tillgång till ett annorlunda verktyg och konkret verklighet att utveckla kärnverksamheten genom. Vad som är skolans kärnverksamhet är omdiskuterat, och det finns en väldig debatt om detta. Projektet har utgått ifrån att skolans kärnverksamhet handlat om att eleverna skall lära sig saker (lärande) och få möjligheter att vara delaktiga (elevdemokrati).

Att arbeta med *elevernas lärande*, har inneburit att skolmiljöutvecklingsarbetet på olika sätt kopplats till elevernas lärande. I samband med att akustiken i matsalen gjordes i ordning, fick eleverna t.ex. göra ljudmätningar som kopplades till fysikundervisningen.

Elevernas lärande handlade från början mycket om betyg, och traditionell skolkunskap, men har med tiden allt mer kommit att handla om en *bredare kunskap* knuten till projekt- och förändringsarbete; eleverna lärde sig genom detta miljöutvecklingsarbete att arbeta i grupper, projekt (organisera arbetet, planera, föra protokoll, boka möten och lokaler) och att arbeta med förändringsarbete genom att diskutera, representera och fatta beslut. Genom arbetet har eleverna lärt sig att förstå större sammanhang och att utveckla ansvar. En del av denna bredare kunskap har därför även handlat om att eleverna skulle utvecklas på ett *personligt plan*, t.ex. genom att utveckla sin ansvarskänsla. I detta personliga utvecklande har lärandet gått ifrån att hantera information till att även utföra/göra saker, dvs. *handla*.

*Elevernas delaktighet* har handlat om att skolan arbetat aktivt med att ta in elevernas synpunkter, så att deras upplevelser, idéer och behov kommit med i miljöutvecklingsarbetet, dvs. att skolan *beaktat intressen och behov*. Elevdelaktighet har även handlat om att eleverna varit med i miljöutvecklingsarbetet *aktivt på olika sätt*; genom att vara med i arbetsgruppen, fatta beslut, involveras i olika frågor (som att analysera problem, inhämta synpunkter, information och utveckla lösningar) och genomföra vissa förändringar.

Till en början handlade denna delaktighet om att skolan aktivt skulle arbeta med att ta in och beakta elevernas synpunkter. Med tiden kom denna delaktighet allt mer att handla om att få med eleverna i *beslutsfattandet*. Detta har inneburit att eleverna inte alltid fått som de velat, men att deras synpunkter ändå tagits på allvar. I den mån eleverna inte fått som de velat, har det varit viktigt att de förstått varför det inte blivit som de ville. Elevernas synpunkter har balanserats mot andras synpunkter, t.ex. vad andra elever tyckt, eller vad andra grupper som lärare, skolpersonal, skolläda-re, konsulter och arkitekter tyckt. Dessa olika gruppers tyckanden har i vissa fall även balanserats mot professionell kunskap. En annan viktig lärdom har för eleverna varit att skilja på sitt eget tyckande och representera andra elevers synpunkter. I detta miljöutvecklingsarbete har eleverna blivit allt mer *aktiva*, och de har själva ingått i förändringsarbetet och inte bara tyckt en massa. I avhandlingen ges exempel på hur elever hjälpt till i matsalen, hängt upp sina tavlor, tagit bort klotter, arbetat med att ta fram synpunkter och regler. Från början handlade delaktigheten också om att arbeta med några elever i en arbetsgrupp, men med tiden har det blivit allt viktigare att

försöka involvera det *stora flertalet elever* på en skola, antingen genom att deras synpunkter tagits in genom intervjuer och enkäter eller att de på olika sätt involverats i genomförandet. Genom att arbeta med eftervård har eleverna också gått från att genomföra förändringar till att vara med och *underhålla förändringar*.

*Småskaligheten* har varit kopplad till sättet att arbeta. Istället för att starta ett stort projekt, har många mindre delprojekt genomförts. Att arbeta med mindre delprojekt har visat sig vara svårt, och de första delprojekten blev därför *stora*. Delprojekten har med tiden blivit *mindre* omfattande, möjliga att överblicka och hantera. Dessa har därför inte handlat om att förändra en skolas hela miljö, utan bara ett specifikt område; några toaletter, en korridor och en matsal.

Småskaligheten handlade till en början om att arbeta med många delprojekt istället för ett stort projekt, men har med tiden kommit att handla om att arbeta med *mindre förändringar*. Syftet med småskaligheten var att underlätta organisering och det tekniska genomförandet, men har allt mer kommit att handla om att hantera *arbetsprocessen*; underlätta samarbetet, möjligheterna för elever och lärare att delta i arbetet, greppa hela arbetet och för att beslutsfattandet skall kunna förbli *lokalt*. Med tiden har även småskaligheten gått från att vara fokuserad på förändringar en gång för alla, till att handla om *successiva och kontinuerliga förändringar*. Delprojekten har varit avgränsade i tiden, så att eleverna skall hinna få återkoppling på sitt arbete. I fallet med matsalen har förändringar gjorts efter varandra. Istället för att göra om alla toaletterna på en skola, har några toaletter gjorts om åt gången. De nya

eleverna som börjat på en skola har därmed också fått möjligheter att överta arbetet som tidigare elever påbörjat.

*Resursmedvetenhet* har också varit viktigt. Denna resursmedvetenhet har som nämndes tidigare både handlat om att känna till hur mycket resurser skolan och fastighetsorganisationen haft tillsammans, hur dessa resurser bäst borde hanteras, vad olika förändringar kostat, och att utveckla förändringar i relation till dessa begränsade resurser. I denna resursmedvetenhet har det även ingått att utgå ifrån de resurser som funnits till hands och inte tillföra resurser utifrån som kanske inte finns i framtiden, vilket ofta är fallet i projekt. Resurserna har i denna resursmedvetenhet inte heller bara varit pengar, utan även idéer, kunskaper, erfarenheter, arbetstid som funnits på plats genom elever, lärare, skolpersonal, skolledare, fastighetsförvaltare och andra.

När det gäller resursmedvetenheten har utvecklingen alltså gått ifrån att främst vara fokuserad på att utgå ifrån befintliga resurser, till att utveckla *resursmedvetenheten*. Resursmedvetenheten fanns till en början bara hos beslutargruppen (centralt), och skulle därför *spridas till arbetsgrupperna*, så att denna medvetenhet även fanns mera lokalt. I detta arbete har det varit viktigt för arbetsgruppen att känna till hur mycket pengar det finns till hands och vad olika typer av åtgärder kostar. Till en början har resurser främst varit pengar, men med tiden har detta resursbegrepp blivit mycket *bredare* och även kommit att inkludera t.ex. elevernas tid och arbete. I början var resursmedvetenheten också främst kopplad till olika bedömningar och beslut, men har med tiden blivit något som behöver finnas *kontinuerligt* och parallellt med arbetet. På så sätt har denna resursmedvetenhet allt mer gått ifrån att

hantera resurser som restriktioner till att bli *möjligheter* genom att ta tillvara på latent resurser och omvandla dem till aktuella resurser.

I en tabell nedan (Tabell 8) har jag sammanfattat tankarnas innehåll och utveckling. Tabellen visar hur miljöutvecklingsarbetet besått av att arbetet skall vara brett och att det skall ingå i en större förändringsprocess. Lärdomarna har då handlat om att beakta brukarnas *upplevelser*, ser dem som *aktiva medproducenter*, arbetet även handlar om *eftervård* och även är ett *medel* att uppnå något annat. Samarbetet handlade om att skolan skulle arbeta tillsammans med externa aktörer mot ett gemensamt mål/uppdrag. Lärdomen vara att fokusera samarbetet på *arbetsprocessen*, arbeta med en *ömsesidig förståelse*, utveckla sin *tydlighet* och att arbeta med *överenskommelser*. Det var i arbetsmiljöutvecklingsarbetet viktigt att koppla arbetet till det som projektet uppfattat som skolans kärnverksamhet, elevernas lärande och delaktighet. Elevernas lärande har allt mer handlat om att utveckla en *bredare kunskap*, eleverna skall genomgå någon form av *personlig utveckling* (t.ex. utveckla ansvar), och lär sig genom att *göra saker* (handla). Delaktigheten har inte bara handlat om att skolan skall beakta deras behov och intressen, utan att de skall vara med i *beslutsfattningen*, arbeta aktivt med förändringar, *underhålla* förändringar och att det stora *flertalet elever* på skolor skall delta på olika sätt. Lärdomarna när det gäller småskaligheten har handlat om att förstå att småskaligheten handlar om att arbeta med *mindre förändringar*, *arbetsprocessen*, samt *successiva* och *kontinuerliga* förändringar. Resursmedvetenheten har handlat om att lära sig att sprida medvetenheten om resurser till *arbetsgruppen* (t.ex. hur mycket pengar det finns och vad åtgärder kostar),

men också att utveckla en *breda syn* på resurser, arbeta med den *kontinuerligt*, att använda dolda resurser för att på så sätt kunna omvandla resurser till *möjligheter*.

	Ursprunglig inriktning	Slutgiltig inriktning
<i>Miljöarbetet (brett och ingående i en större förändringsprocess)</i>		
	Resultat	Brukares upplevelser av resultatet
	Brukare som passiva mottagare	Brukare som aktiva medproducenter
	Åtgärder	Eftervård
	Miljöarbetet som ett mål för miljöutveckling	Miljöarbetet som ett medel
<i>Samarbetet (tillsammans med externa aktörer och mot gemensamt mål/uppdrag)</i>		
	Tekniska och fysiska lösningar	Samarbetet (arbetsprocessen)
	Ensidig förståelse	Ömsesidig förståelse
	Förståelse (ta in information)	Tydlighet (förmedla information)
	Kommunikation	Överenskommelser
<i>Elevernas lärande (ingående i miljöutvecklingsarbetet)</i>		
	Skol- och ämneskunskap	Bredare kunskap
	Kunskap	Personlig utveckling
	Hantera information	Handling
<i>Elevernas delaktighet (beakta deras behov/intressen och göra dem aktiva)</i>		
	Beakta elevernas behov/intressen	Kunna ta beslut
	Passiva elever	Aktiva elever
	Några elever	Flertalet elever
	Genomföra förändringar	Ta hand om förändringar (eftervård)
<i>Småskaligheten (många mindre delprojekt)</i>		
	Många delprojekt	Mindre förändringar
	Genomförandet	Arbetsprocessen
	Enskild förändring	Successiv och kontinuerlig förändring
<i>Resursmedvetenheten ( befintliga resurser)</i>		
	Befintliga resurser	Resursmedvetenhet
	Beslutargruppen (centralt)	Arbetsgruppen (lokalt)
	Resurser = pengar	Resurser = något bredare
	Bedömandet och beslut	Kontinuerligt arbete
	Restriktion	Möjligheter

**Tabell 8: Projektets tankar och dess utveckling (lärdomar)**



## Aktivitet och mening

I slutsatserna har arbetsprocessen, viktiga aktörer och tankar klargjorts. Detta har gjorts både genom att tre delprojekt beskrivits och analyserats, men också utifrån resonemang om hur miljöutvecklingsarbetet skulle kunna utvecklas vidare. I detta sista avsnitt kommer några reflektioner att utvecklas vidare som fördjupar förståelsen kring ett sådant utvecklingsarbete.

I avhandlingen har det utifrån ett empiriskt material utvecklats en arbetsprocess kring hur ett miljöutvecklingsarbete på skolor sett ut och skulle kunna se ut. På flera sätt har det under forskningsarbetets gång visat sig att denna arbetsprocess egentligen består av *två dimensioner*; en dimension som handlat om att utveckla skolmiljön, och en annan som handlat om att involvera lärare och elever, samt att få eleverna att lära sig något. Den första dimensionen har jag valt att kalla för *aktivitetsdimensionen* och den andra för *meningsdimensionen*. Dessa två dimensioner utvecklas och klargörs nedan, för att jag på så sätt skall kunna fördjupa förståelsen kring miljöutvecklingsarbetets arbetsprocess och visa hur arbetsprocessen kan fördjupas om ett miljöutvecklingsarbete arbetar med båda dessa dimensioner och integrerar dessa med varandra.

I alla tre delprojekten har båda dimensionerna ingått. Arbetet i matsalen på Internationella skolan, korridoren på Hallonskolan och toaletterna på Gamlestadsskolan har alla tre *både* handlat om att förändra en skolmiljö (aktivitetsdimensionen), och att involvera lärare och elever i arbetet, samt att skapa förutsättningar som gör att elevernas och lärarnas förståelse och motivation utvecklats (meningsdimensionen).

Aktiviteten handlar främst om att arbeta med *sakefrågan* (själva matsalen, korridorerna och toaletterna), medan mening istället handlar om att få de involverade människorna *delaktiga*, få dem att *förstå* varför, vad och hur något skall göras, samt bli *motiverade*. I alla arbetsprocessens faser har dessa dimensioner ingått, och varje fas har därmed också haft en dubbel natur.

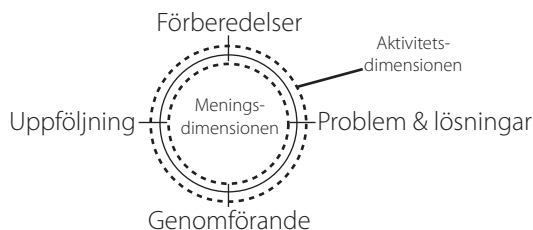
I *förberedelserna* handlade aktivitetsdimensionen främst om att identifiera problem, för att veta vad som skall åtgärdas, göra överenskommelser så att olika parter vet vem som skall göra vad, och att planera arbetet så att de olika parterna vet när olika saker skall göras. I stora drag handlade förberedelserna då om att förbereda genomförandet av olika åtgärder. Utifrån meningsdimensionen handlade arbetet istället om att bli överens, i betydelsen tänka på ungefär samma sätt, samt bli motiverade i frågan. Här handlar arbetet även om att de involverade skulle lära känna varandra, prata sig samman så att de såg saker och ting på ungefär samma sätt, samt att utvecklade sin förståelse tillsammans.

I arbetet med *problem- och lösningar* handlade aktivitetsdimensionen om att klagöra problemet så att ett problem skulle kunna åtgärdas på bästa sätt. Här var det inte intressant att utveckla förståelsen mer än vad som behövdes för att kunna åtgärda ett givet problem. Utifrån meningsdimensionen handlade problem- och lösningsfasen främst om att utveckla förståelse kring frågan. Även här handlade det om att få de som arbetade med frågan motiverade och delaktiga, både genom att var är med och utvecklade förståelsen för problemet och kreativiteten genom att utveckla lösningar.

I *genomförandet* handlade aktivitetsdimensionen om att genomföra en förändring, gärna så fort som möjligt. Bedömningar och beslut skyndades förbi och gjorde gärna i den praktiska situationen. Arbetet var i den grad fokuserat på nuet, att eftervård blev något överflödigt. I meningsdimensionen handlade genomförandet om att de involverade skulle tro på en förändring, förstå varför arbetsgruppen inte gjort på något annat sätt, nackdelar och fördelar med olika förslag och hur något skulle göras. Utifrån denna dimension var arbetet kring ett genomförande, t.ex. bedömningen av ett förslag och beslutsfattandet kring olika genomföranden minst lika viktiga. Här var det även viktigt att diskutera sådant som inte direkt hade med genomförandet att göra, bara det ökade förståelsen och motivationen.

I *uppföljningen* var det utifrån aktivitetsdimensionen intressant att arbetet blev rätt. Det kunde t.ex. handla om att besiktiga ett arbete, för att se om en hantverkare utfört ett arbete och resultatet var i enlighet med överenskommelser. Utifrån detta perspektiv var det även viktigt att resultatet fungerade. Utifrån meningsdimensionen handlade uppföljningen mer om att fördjupa förståelsen kring arbetet, lära sig något till nästa gång, och att avsluta arbetet.

På modellen nedan (Figur 9) visas hur arbetsprocessen och dess faser egentligen består av två dimensioner; aktivitets- och meningsdimensionen. Arbetsprocessen och dess faser visas nedan med den *svarta cirkeln* i mitten, medan aktivitets- och meningsdimensionen visas med de två *röda* streckade cirkelarna innanför och utanför denna *svarta cirkel*. Dessa två streckade cirkelr skal på så sätt illustrera hur dimensionerna pågår *parallellt* som en del av arbetsprocessen.



**Figur 9: Avhandlingens arbetsprocess inkluderandes dess dubbla dimensioner**

Konklusionen av det som sagts ovan, är att aktivitetsdimensionen främst är fokuserad på *sakfrågan* och *åtgärdandet* medan meningsdimensionen mer handlar om *förståelse*, *motivation* och *delaktighet*.

Aktivitetsdimensionen handlar mer om att lösa ett problem här och nu (på plats), och på kort sikt. Fokus ligger på sakfrågan (skolmiljön) och lösandet av problem, och i avhandlingen har denna dimension manat på *fysiska och tekniska förändringar*. Denna dimension har på så sätt legat närmare det målinriktade arbetet, dvs. utvecklingen av skolmiljöer. I meningsdimensionen handlar det mer om att skapa förståelse och motivation, i ett större sammanhang och på längre sikt. Därför har lärandet och delaktigheten kring miljöutvecklingsarbetet varit viktigt. Arbetet har då varit mer fokuserat på skolmiljöns subjektiva aspekter både inom och mellan individer, snarare än dess objektiva aspekter som i aktivitetsdimensionen. Meningsdimensionen har då mer handlat om hur målarbetet skall uppnås, dvs. medlet (arbetsprocessen). Fokus har istället legat på människorna och att utveckla arbetet med skolmiljön. I avhandlingen har denna dimension därför gjort att *psykosociala förändringar* och *eftervård* förstärkts.

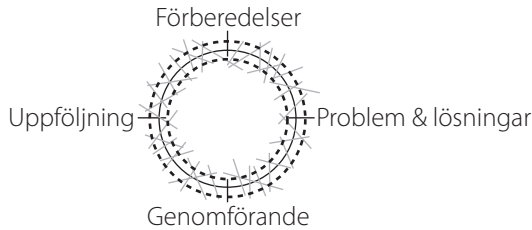
Dessa dimensioner har inte bara haft olika kännetecken, utan även haft lite olika typer av *förändringsmekanismer*. Dimensionerna har dragit arbetet delvis åt olika håll, men samtidigt också kompletterat varandra. Aktivitetsdimensionen har haft en tendens att *skynda förbi*, och fokusera på lösningar som är lätta att omvandla i *åtgärder*. I praktiken har detta inneburit att arbetsprocessens olika faser skyndats förbi, för att skolan snabbt skall kunna komma till genomförandet. Detta har t.ex. varit fallet både i arbetet med matsalen på Internationella skolan och korridoren på Hallonskolan. Efter själva genomförandet, har denna dimension även haft en tendens att *vilja gå vidare* utan att blicka tillbaka och reflektera för att kunna utvecklas till nästa gång. Ensidigt arbete som lutat för mycket åt aktivitetsdimensionen, t.ex. i arbetet med korridoren på Hallonskolan, har inneburit att något genomförts, men att få varit delaktiga, vetat vad som hänt och varför. I slutändan är det inte heller någon som brytt sig om förändringen och tagit hand om den efteråt.

Meningsdimensionen har istället inneburit att varje fas *noggrant skall arbetas igenom* för att alla involverade skall få en möjlighet att förstå och bli motiverade. Denna dimension har istället haft en tendens att bli i den grad utdragen, att ett projekt dör ut och inte resulterar i någon konkret förändring. Meningsdimensionen har även haft en tendens att *underskatta genomförandets betydelse*, dvs. hur viktigt det är för de involverade att slutföra något, kunna se resultatet av sitt arbete samt hur lärorikt och motiverande detta genomförande är. Ensidigt arbete som lutat för mycket åt meningsdimensionen, innebär att skolan istället fastnar i lärandet och delaktigheten utan att det på skolan blir någon egentlig förändring. Arbetet upplevs

därför mest som prat. På sikt tröttar sådant arbete ut de som deltar och får dem att förlora tilltron till möjligheterna att verkligen lyckas förändra något.

Båda dimensionerna behövs dock i arbetet med att utveckla skolmiljöer och kan *förstärka varandra* genom att utveckla och fördjupa varandra. Meningsdimensionen kan t.ex. förstärka förändringsdimensionen; ju mer elever och lärare är motiverade, delaktiga, förstår och lär sig när de håller på, desto mer kommer de också att uppskatta förändringsarbetets resultat, bry sig om det och ta hand om det efteråt. På samma sätt gäller det omvända, nämligen att aktivitetsdimensionen förstärker arbetet med att utveckla mening. Genom att eleverna och lärarna får vara med i ett förändringsarbete som arbetar med konkreta förändringar, själva deltar i aktiviteten och att arbetet leder till konkreta resultat, kommer deras möjligheter att delta, vara motiverade, förstå och kunna lära sig att öka.

Nedan har modellen (Figur 10) kring arbetsprocessen och dess två dimensioner utvecklats. Arbetsprocessens cirkel i mitten är inte längre bara omringad av två dimensionernas, utan bakom dessa tre cirklar finns nu också ett nät som skall illustrera hur dessa dimensioner påverkar och förstärker varandra. Dessa ömsesidiga påverkanden, dvs. hur aktiviteten i olika faser leder till utvecklandet av mening och hur meningsarbetet i olika faser utvecklar aktiviteten, skapar ett nät som gör att arbetsprocessen kan *fördjupas*.



**Figur 10: Arbetsprocessen med två dimensioner som förstärker varandra**

## Att arbeta i liten skala

Det har i avhandlingsarbetet visat sig vara så att detta dubbla arbete, dvs. arbetet med både aktivitet och mening, förutsätter att miljöutvecklingsarbetet är småskaligt. Både för att arbetet på skolan skall förbli *lokalt* och för att det skall vara *hanterbart*.

Bliar arbetet med att utveckla skolmiljöer för stort kommer kostnaderna att öka, vilket i sin tur kommer att göra att de involverade aktörerna inte längre har befogenheter att fatta de ekonomiska beslut som krävs. Ju större kostnaderna ett miljöutvecklingsarbete kräver, desto högre upp i hierarkin kommer de ekonomiska besluten att behöva fattas, och desto längre bort från förändringsarbetet kommer också beslutandet att ske. Detta innebär både att den enskilda skolan inte längre har befogenheter att fatta beslut om förändringen är för stor, och att beslutsfattningen därmed också blir mer tidskrävande. Hur stora beloppen är och hur beslutsordningen ser ut beror på det ekonomiska systemet, men principen förblir ändå densamma.

Kostnaderna har i projektet ”En skola att tycka om” aldrig blivit i den grad stora att de blivit till beslut som skall fattas av t.ex. kommunfullmäktige eller involverade nämnder. Det finns däremot kostnader som varit i den grad stora, att den enskilda skolan varit tvungen att gå igenom en mer komplicerad beslutsfattning; skolledaren har då inte längre på egen hand haft befogenheter att kunnat fatta beslut, utan istället varit tvungna att involvera hela sin ledning. Detta visade sig vara i den grad tidskrävande att delprojektet med tiden rann ut i sanden, eftersom eleverna på skolan som arbetat med frågan hann bytas ut.

Arbetet med att utveckla skolor får inte heller blir i den grad omfattande, att det blir svårt att hantera. Både när det gäller att arbeta med arbetsprocessens aktivitet och mening. Blir arbetet för omfattande blir det för deltagarna, när det gäller aktiviteten, t.ex. svårt att planera och få en översikt. När det gäller mening, blir det då istället svårt för deltagarna att förstå och bli delaktiga i arbetet.

Detta har framkommit främst i arbetet på Internationella skolan. Intervjuerna visar tydligt att skolan inte klarade av att planera och koordinera arbetet fullt ut och besluten hamnade därför hos skolledaren och projektledaren – aktiviteten blev därmed svår att hantera. I intervjuer framkommer också att arbetet varit i den grad omfattande att skolan inte riktigt klarat av att skapa mening hos deltagarna; både lärare och elever hade svårt att få överblick, förstå vad som hände och bli delaktiga i arbetet. Arbetet var där för stort, främst i betydelsen att det pågick för många saker samtidigt.



Det kan vara svårt att identifiera storleken på ett ”småskaligt arbete”. Det finns olika sätt att identifiera denna storlek; antingen kan detta göras *tekniskt*, utifrån *antalet personer* som är involverade eller utifrån *ekonomiska* förhållanden. Nedan utvecklas några tankar som har med ekonomiska (kostnadsrelaterade) förhållanden att göra.

Storleken på ett arbete identifieras nedan utifrån kostnad på åtgärderna. De tre delprojekten kostade tillsammans 600 000 kr, och i genomsnitt kostade dessa delprojekt därför 200 000 kr. (Se Tabell 9)

Åtgärder	Kostnader kr
Matsalen Internationella skolan	270 000
Korridoren Hallonskolan	223 000
Toaletter Gamlestadsskolan	190 000
Summa	602 000
Genomsnitt	200 667

**Tabell 9: Kostnadsredogörelse av avhandlingens tre delprojekt och deras genomsnittliga kostnad**

200 000 kr skulle därför kunna vara en ekonomisk storlek på vad som är ett ”småskaligt arbete”, men jag kommer nedan att nyansera resonemanget vidare. Även om delprojekten i avhandlingen hanterats som enskilda projekt, skulle dessa delprojekt istället kunna ses som bestående av *fler mindre delar* som i sig bättre stämmer överens med vad som kommit att bli ett småskaligt arbete. Flera av delprojekten i projektet ”En skola att tycka om” har nämligen visat sig vara lite för stora.

Arbetet i matsalen på Internationella skolan var i den grad stort, att skolan inte riktigt kunde arbeta med alla faser och arbeta med att involvera elever och lärare ordentligt. Detta

delprojekt skulle därför istället ha brutits upp i fyra mindre delprojekt, för att på så sätt bli mer hanterligt; ett delprojekt som arbetat med akustiska förhållanden, ett annat som arbetat med att skapa en stor yta genom att riva en vägg, ett tredje som arbetat med att måla om rummet och ett fjärde som arbetat med att ställa i ordning rummet genom att arbeta med belysning och inredning.

Även arbetet med korridoren på Hallonskolan skulle kunna ha brutits ner i två delprojekt, ett som handlat om att måla om korridoren, och ett annat som handlat om att inreda korridoren genom att ställa i ordning skåp och ordna möbler. Detta märktes dock inte så tydligt, då skolan inte alls arbetat med att involvera lärare och elever.

Arbetet med toaletterna på Gamlestadsskolan var också stort, på så sätt att det egentligen var två delprojekt som pågick samtidigt; ett som handlade om de yngre elevernas toaletter (dvs. från årskurs ett till fem) och ett annat delprojekt som handlade om de äldre elevernas toaletter (dvs. de från årskurs sex till nio).

Genom att bryta ner delprojekt i mindre delar, skulle skolorna bättre kunnat hantera arbetsprocessen kring miljöutvecklingsarbetet. Skolorna skulle då bättre kunnat arbeta med att involvera elever och lärare, och lättare få igenom olika förändringar. Dessa mindre delprojekt skulle därmed också bättre stämma överens med vad som i avhandlingen menas med småskaligt arbete. Ses avhandlingens tre delprojekt därför istället som *åtta* delprojekt, fyra som handlade om matsalen på Internationella skolan, två om korridoren på Hallonskolan och två om toaletter på Gamlestadsskolan, blir storleken på

dessa delprojekt mer i enlighet med det som i avhandlingen visat sig vara ett småskaligt arbete. Den genomsnittliga kostnaden för dessa delprojekt skulle då istället bli 75 000 kr. I tabellen nedan (Tabell 10) redogörs dessa åtta delprojekts kostnader, och deras genomsnittliga kostnad.

Åtgärd	Kostnader kr
1 Matsalen Internationella skolan, delprojekt 1 (akustik)	60 000
2 Matsalen Internationella skolan, delprojekt 2 (rivning av vägg)	45 000
3 Matsalen Internationella skolan, delprojekt 3 (om målning)	50 000
4 Matsalen Internationella skolan, delprojekt 4 (belysning o inredning)	115 000
5 Toaletterna Gamlestadsskolan, delprojekt 1 (års. 6-9)	54 500
6 Toaletterna Gamlestadsskolan, delprojekt 2 (års. 1-5)	54 500
7 Korridoren Hallonskolan, delprojekt 1 (om målning)	148 000
8 Korridoren Hallonskolan, delprojekt 2 (inredning)	75 000
Summa	602 000
Genomsnitt	75 250

**Tabell 10: Delprojektens kostnader uppdelade på mindre delprojekt, och deras genomsnittliga kostnad**

Det är dock viktigt att påpeka att storleken på dessa åtta delprojekt ekonomiskt sett skulle ha varierat kraftigt, från 45 000 till 150 000 kr. Den *genomsnittliga* storleken på ett projekt för att det skall vara småskaligt borde därför vara ungefär 75 000 kr, men ändå kunna *variera* från 45 000 kr till 150 000 kr, beroende på vad det är för något som skall göras och vad det är för område skolan arbetar med. Att arbeta med förändringar i en matsal och korridorer, är generellt sätt mer kostsamt än att göra förändringar på en toalett; dessa om-

råden är fysiskt sett större och leder för det mesta till dyrare åtgärder.

## Skolornas arbete med aktivitet, mening och småskalighet

Avslutningsvis kommer de olika skolornas arbeten att jämföras utifrån huruvida de lyckats arbeta med aktivitet, mening och småskalighet.

Arbetet med matsalen på *Internationella skolan* har varit mycket framgångsrikt när det gäller aktivitetsdimensionen. Skolan har fått en mycket finare, fräschare och mer funktionell matsal. Många saker har gjorts på skolan. Dessutom har den psykosociala miljön blivit bättre, och även meningsdimensionen har delvis utvecklats. Å andra sidan har dessa två dimensioner till viss del pågått parallellt utan att riktigt integreras med varandra. Färgsättningsgruppen och logistikgruppen bestående av elever och en bildlärare utvecklade t.ex. förslag som sedan aldrig riktigt beaktades. När det gäller själva aktiviteten var det främst arkitekternas och matsalspersonalens synpunkter som beaktades. På skolan verkar aktivitetsdimensionen ha varit viktigare än meningsdimensionen. Aldrig stannades arbetet med aktiviteten t.ex. upp, för att skolan ansåg att den inte tillräckligt lyckades arbeta med elevernas och lärarnas motivation, förståelse och delaktighet. Bara delvis har därför aktivitetsdimensionen utvecklats genom att kopplas till meningsdimensionen. Skolan hade bättre kunnat samarbeta med lärare och elever när det gällde att utveckla matsalen. I förlängningen hade detta inneburit att eleverna och lärarna i större utsträckning också upplevt matsalen som deras. Den-

na upplevelse har å andra sidan delvis uppnåtts genom att eleverna hjälper till i matsalen varje dag och hänger upp sina bilder på väggarna. På samma sätt gäller det omvända, nämligen att meningsdimensionen bara delvis varit kopplad till och utvecklats genom aktivitetsdimensionen. Eleverna hade t.ex. kunnat lära sig mer om deras arbete tydligare kopplats till aktiviteten.

En stor del av svårigheterna som skolan haft med att integrera aktivitets- och meningsdimensionen, beror på att arbetet inte varit tillräckligt småskaligt. Arbetet med matsalen på Internationella skolan har bestått av så många olika delar som pågått samtidigt, att det varit svårt för skolan att arbeta med aktivitets- och meningsdimensionen samtidigt – framför allt att integrera dem. Detta har gjort att de olika arbetena på skolan inte blivit koordinerade, och att besluten allt för mycket hamnat hos skolledaren och projektledaren. Därför har det också främst varit skolledaren och projektledaren som utvecklat mening, dvs. förståelse och delaktighet. Förståelse och delaktighet har även utvecklats hos elever och lärare, men skolan har då haft svårt att bibehålla denna mening. Intervjuerna visar tydligt att flera elever och lärare med tiden tröttnade på arbetet.

När det gäller *Hallonskolan* är det tydligt att den varit allt för mycket inställd på aktivitetsdimensionen, och inte tillräckligt fokuserad på att utveckla mening. Där är det inte så att dessa dimensioner funnits parallellt och inte riktigt integrerats, utan här har det främst handlat om att arbeta endast med en dimension, även om det funnits en intention att utveckla båda. Det ensidiga fokus på aktivitetsdimensionen har inte heller lett till att denna dimension varit särskilt framgångs-

rik, eftersom det fysiska resultatet förstörts. Detta delprojekt visar tydligt hur skolor behöver arbeta med båda dimensionerna för att förändringar skall kunna vara framgångsrik och bestående. Problemet i avseende på miljöutvecklingsarbetet har på skolan alltså inte främst varit att skolan arbetat för storskaligt, utan att aktivitets- och meningsdimensionen inte integrerats.

*Gamlestadsskolan* är den skola som bäst lyckats arbeta med båda dimensionerna och integrera dessa. Aktivitetsdimensionen har på skolan utvecklats genom meningsdimensionen; skolan har arbetat med elevernas och lärarnas motivation, förståelse och delaktighet samtidigt som toaletterna gjorts om. Toaletterna har därför mer blivit som eleverna ville ha dem, samtidigt som denna delaktighet också gjort att eleverna känt att det varit deras toaletter och att de blivit mer rädda om dem efteråt. Arbetet med att utveckla mening har på så sätt förstärkts genom att det kopplats till aktivitetsdimensionen. Eleverna har inte bara analyserat toaletter och fått tycka till, utan varit med i ett praktiskt förändringsarbete som inneburit att de fått vara med och utveckla lösningar, bedöma dessa, fatta beslut och se resultatet av sitt arbete. Skolan har på så sätt visat hur den lyckats arbeta med båda dimensioner och också integrera dem med varandra. På så sätt har miljöutvecklingsarbetets två dimensioner också förstärkt och utvecklat varandra. Detta integrerande gör inte bara att resultatet blivit bättre, utan även att det blivit mer bestående.

Att skolan lyckats arbeta med både aktivitets- och meningsdimensionen samtidigt, samt att integrera dessa med varandra, beror på att skolan arbetat småskaligt. Skolans arbete med toaletter har varit begränsat. Förändringarna har inte va-

rit för stora, och framför allt har *en sak gjorts i taget*. På så sätt har skolan haft möjligheterna att arbeta med de olika faserna ordentligt, och att arbeta både med aktiviteten och deltagarnas mening samtidigt.

Tabellen nedan (Tabell 11) sammanfattar översiktligt denna jämförelse. Internationella skolan har arbetat främst med aktivitetsdimensionen, och bara delvis med meningsdimensionen. Arbetet har där inte varit tillräckligt småskaligt, och därför har Internationella skolan inte lyckats integrera aktivitets- och meningsdimensionen. Hallonskolan har arbetat ganska småskaligt, men då bara med aktivitetsdimensionen. Skolan har inte på något sätt arbetat med att utveckla mening hos deltagarna. Gamlestadsskolan har arbetat småskaligt, och lyckats arbeta både med aktivitets- och meningsdimensionen samtidigt. Dessutom har skolan lyckats integrera dessa två dimensioner.

	Aktivitet	Mening	Småskalighet
<i>Internationella skolan</i>	<i>Ja</i>	<i>Delvis</i>	<i>Nej</i>
<i>Hallonskolan</i>	<i>Ja</i>	<i>Nej</i>	<i>Delvis</i>
<i>Gamlestadsskolan</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>

**Tabell 11: Sammanställning av skolornas arbete utifrån avhandlingens dubbla dimension**

I nästa kapitel kommer avhandlingens slutsatser att realteras till näraliggande forskning.





## Kapitel 8

### Diskussion

Avhandlingen har visat hur skolor praktiskt skulle kunna arbeta med att utveckla sina miljöer. Erfarenheter från projektet "En skola att tycka om" har fungerat som utgångspunkt. Även om avhandlingen lyfter fram tre delprojekt – arbetet med matsalen på Internationella skolan, korridorerna på Hallonskolan och toaletterna på Gamlestadsskolan – bygger slutsatserna på erfarenheter från hela projektet, dvs. 67 delprojekt.

Erfarenheterna har redogjorts, analyserats och jämförts. Slutsatser har utvecklats utifrån en frågeställning kring arbetsprocessen, aktörerna och tankarna miljöutvecklingsarbetet. Även reflektioner kring dessa erfarenheter har legat till grund för mer teoretiska slutsatser. Slutsatserna har därmed både inneburit att praktisk kunskap kring hur skolor kan ar-

beta med att förbättra sina skolmiljöer utvecklats, samt även en mer teoretisk kunskap i form av en utökad förståelse kring detta skolmiljöutvecklingsarbete.

I detta kapitel kommer jag att föra en diskussion genom att relatera avhandlingens slutsatser till närliggande forskning. Parallellt med det empiriska arbetet, har jag följt forskning inom ett antal områden. Eftersom avhandlingens innehåll ändrat inriktning och blivit allt mer fokuserad, har viss forskning också fått lämnas därhän, t.ex. den om fastighetsförvaltning, kundorientering, brukarorientering, skolutveckling och elevdemokrati. Den forskning som kommer att presentera nedan och kopplas till avhandlingens slutsatser, är därför den forskning som på olika sätt ”överlevt” denna urvals- och förändringsprocess, och som har med avhandlingens slutgiltiga slutsatser att göra. Delar av denna forskning presenterades redan tidigare, i första kapitlet i samband med forskningen om skolmiljöer.

Med denna diskussion vill jag uppnå fyra saker. Genom att relatera slutsatserna till närliggande forskning, kommer innehållet i avhandlingens slutsatser förhoppningsvis delvis att *förtydligas*. I vissa fall kommer jag att kunna visa att det finns andra forskare som kommit fram till liknande slutsatser, och på så sätt visa att det finns mer *stöd för slutsatserna* än bara de erfarenheter som utvecklats inom projektet ”En skola att tycka om”. Av och till kommer jag även att kunna visa hur jag drivit vissa frågor vidare, och därmed *utvecklat ett eget bidrag* till forskningen om skolmiljöer. Genom att relatera avhandlingens slutsatser till annan forskning kommer det även att framgå på vilket sätt dessa slutsatser är *begränsade*, och skulle behöva *utvecklas vidare*. Vissa av dessa begränsningar och bi-

drag kommer därför att följas upp i nästa kapitel om fortsatt forskning.

Nedan kommer ett antal forskares bidrag först att presenteras, som på olika sätt har med avhandlingens slutsatser att göra. Dessa bidrag kommer att kommenteras löpande. I slutet av kapitlet kommer avhandlingens slutsatser även på ett mer systematiskt vis att relateras till denna forskning.

### Brett miljöarbete och samarbete

Inger Söderberg har i flera rapporter studerat arbetet med organisations- och verksamhetsförändringar genom ombyggnationer. Hon har i sina rapporter visat hur den fysiska miljön kan vara med och *förstärka* samt utveckla arbetsmiljön, organisationen och verksamheten<sup>1</sup>. Hennes studier visar även hur dessa förändringar är möjliga *inom vissa gränser*; finns det inga förutsättningar, kan inte heller någon ombyggnation göra revolutionära förändringar<sup>2</sup>. Det fysiska rummet, organisationen, verksamheten och arbetsmiljön kan även förstärka varandra, så att de enligt henne också kan bli ett *hinder* för fortsatta förändringar<sup>3</sup>. Söderberg (2003) menar att varje organisation och verksamhet finns i något rum som utgör ett fysiskt och socialt sammanhang. Även om inte rummet avgör hur människor beter sig, har det en stor betydelse för den sociala interaktionen och samarbetet på en arbetsplats. Rummet kan därför underlätta verksamhetens syften, men även motarbeta dessa.

1 Söderberg (1995) Söderberg (2003) och Söderberg & Skans (1992).

2 Söderberg (1991) och (2003).

3 Söderberg m.fl. (1993) och Söderberg (2003).

Söderberg visar i sina rapporter inte bara hur fysiska förändringar kan vara med och förstärka arbetsmiljön, organisationen och verksamheten, utan därmed även hur dessa *hänger ihop*. På så sätt visar Söderberg att arbetet för att vara framgångsrikt, behöver vara brett. I hennes forskning är miljöarbetet brett på så sätt att miljöutvecklingsarbetet har ett *brett syfte*; förändringarna är fysiska, men syftar till att förstärka arbetsmiljön, organisationen och verksamheten.

I avhandlingen har även själva *miljöutvecklingsarbetet varit brett*; skolorna har inte bara velat åstadkomma ett brett resultat, utan även arbetat med fysiska, psykosociala, och organisatoriska förändringar. Således har denna studie inte enbart fokuserat på miljöutvecklingsarbetets *resultat*, utan även på själva *arbetet* (processen) kring miljöutvecklingsarbetet – på så sätt har miljöutvecklingsarbetet även kunnat handla om att flera saker samtidigt; t.ex. att utveckla skolans kärnverksamhet genom att arbeta med elevernas lärande och delaktighet.

Inom forskningen om skolans arbetsmiljö har det varit naturligt att arbeta med ett brett miljöarbete. Detta breda miljöutvecklingsarbete har både syftat till att uppnå ett brett resultat och att arbeta brett. Berg (1985) konstaterade i en litteraturstudie att forskningen och arbetet med skolans arbetsmiljöarbete är brett; ”arbetsmiljö” är då *alla de faktorer som berör människan i arbetslivet*. Denna vida definition innefattar såväl fysiska, organisatoriska och sociala förhållanden på en arbetsplats.<sup>4</sup>

För att kunna vara brett, behöver miljöutvecklingsarbetet involvera flera parter. Häggqvist (2001) konstaterar att skolan

---

4 Berg (1985a) s. 7.

behöver betraktas ur ett *helhetsperspektiv* med *flera* aktörer, för att den på så sätt också skall kunna få bättre underlag för sin uppföljning av utvecklingsarbetet och måluppfyllelsen.<sup>5</sup> Forskning vad gäller samverkan mellan personal och elever kring den gemensamma arbetsmiljön saknas enligt henne<sup>6</sup>.

Både Menckel (2004) och Norell (2000) anser att det behövs ett väl fungerande samarbete inom skolan, t.ex. mellan elever och lärare samt andra personalgrupper, för att dessa skall kunna utveckla sina arbetsmiljöer. Båda anser dessutom att arbetet behöver integreras med skolans verksamhet.<sup>7</sup>

Samarbetet inom arbetsmiljöforskningen handlar främst om ett samarbete *inom* skolans egna organisation, och handlar framför allt om att lärare och elever skall ingå i arbetsmiljöarbetet. Erfarenheter från projektet ”En skola att tycka om”, visar även att skolan kan behöva samarbeta med *externa* aktörer för att kunna utveckla sin skolmiljö. Både för att dessa har kompetens som kan behövas, och för att dessa faktiskt också har ansvar för områden som påverkar skolans miljöer.

Berg (1985) påpekar att arbetsmiljöbegreppet är mångtydigt och konfliktfyllt. Det är enligt honom viktigt att granska arbetsmiljön i relation till de *uppgifter* som skolan har. Svårigheten i detta sammanhang är att skolan uppdrag är så konfliktfyllt och diffust. Det finns flera uppdrag; fostra eleverna till demokratiska medborgare, sortera eleverna till olika positioner i samhället m.m.<sup>8</sup> Det är därför knappt möjligt att exakt fastställa vad begreppet skolmiljö står för; en god

5 Häggqvist (2001) s. 36.

6 Häggqvist (2001) s. 35.

7 Norell (2000) s. 32 och Menckel (2004) s. 285-286.

8 Berg (1985a) s. 7-9. Se även fotnot 20.

skolmiljö i avseendet att fostra demokratiska medborgare, är något annat än en skolmiljö som skall gallra elever.<sup>9</sup>

Avhandlingen har visat hur skolor kan arbeta med att utveckla sina miljöer genom att samtidigt arbeta med kärnverksamheten. Berg (1985) visar att det även är viktigt att koppla kärnverksamheten till problemanalysen, på så sätt att problemet identifieras och analyseras utifrån skolans kärnverksamhet. Detta har inte gjorts riktigt i projektet. Skolmiljön har där främst setts som något neutralt, och inte en miljö i vilken det pågår skolverksamhet.

## Systematiskt arbete

Enligt Arbetsmiljöverkets föreskrifter om systematiskt arbetsmiljöarbete är ”systematiskt arbetsmiljöarbete” arbetsgivarens arbete med att undersöka, genomföra och följa upp verksamheten på ett sådant sätt att ohälsa och olycksfall i arbetet förebyggs och en tillfredsställande arbetsmiljö uppnås. Detta arbete skall även ingå som en naturlig del i den dagliga verksamheten.<sup>10</sup>

Servais m.fl. (1995) har som vi kunde se i avhandlingens första kapitel utvecklat en kvalitetssäkringsmodell som försökt utveckla ett systematiskt arbete med skolors miljöer. Modellen innehåller ett antal delar; att kartlägga en verksamhet, formulera mål, utveckla handlingsplaner, en arbetsfördelning, genomföra åtgärder och följa upp åtgärder. För att detta arbete skall fungera krävs ordning och kontinuitet. Denna process

---

9 Berg (1985a) s. 10-11.

10 Arbetsmiljöverkets författningssamling, (2001). AFS 2001:1 s. 7 (paragraferna 2 och 3).

förutsätter enligt Servais dessutom en balanserad helhetsyn där ekonomi, produktion, kvalitet och arbetsmiljö beaktas.<sup>11</sup>

Servais (2002) menar att det systematiska arbetsmiljöarbetet är ett sätt att arbeta med mål- och resultatstyrning inom arbetsmiljöområdet. På sju skolor prövades arbetet med kvalitetssäkringsmodellen under perioden 1996-2000, och denna modell lyckades starta en process som motverkat en negativ utveckling av arbetsmiljön.<sup>12</sup>

Servais kvalitetssäkringsmodell har som vi i inledningskapitlet kunde konstatera, legat till grund för Arbetslivsinstitutets enkätverktyg Skolmiljö 2000. Detta verktyg bygger på forskningsresultat som visar att en tydlig struktur i arbetsmiljöarbetet bildar grunden för ett målinriktat beteende och skapar även meningsfullhet hos dem som deltar. En arbetsmodell för arbetsmiljöarbetet behöver därför enligt samma forskning skapa en tydlig struktur för processen som skall leda fram till en handlingsplan för arbetsmiljöarbetet.<sup>13</sup>

Häggqvist (1999) och Norell (2000) har visat att det finns ett behov på skolor av en *arbetsmodell* för arbetsmiljöarbetet. Resultatet av intervjuer och enkäter visar att det finns bristande kunskaper om arbetsmiljöarbetets organisation, stödfunktioner och ansvarsfördelning. Behovet är enligt Häggqvist och Norell därför stort av att kunskaper och samarbetet inom arbetsmiljöarbetet utvecklas.<sup>14</sup>

---

11 Servais (red) (1995) s. 2-3.

12 Servais m.fl. (2002) s. 56.

13 Häggqvist (2004) s. 79.

14 Häggqvist (1999) s. 34 och Norell (2000) s. 32.

Skolmiljö 2000 innebär att tid avsätts för elever och personal att fylla i en enkät som kartlägger den egenupplevda arbetsmiljön. Enkäten kartlägger både psykosociala och fysiska arbetsmiljön. Resultaten sammanställs, och grupper tar del av resultaten. Därefter prioriteras förslagna aktiviteter som skrivs in i en aktivitetslista. Dessa listor sammanställs till en handlingsplan. Under det kommande året arbetar olika grupper i en skola med sina aktiviteter, och efter ett år sker förnyad kartläggning. Rutiner skapas därmed för hur enkäten genomförs, och enkäten återkommer varje år.<sup>15</sup>

Flera forskare visar därmed att det finns ett *behov* på skolor av ett *systematiskt arbete* kring utvecklandet av skolmiljöer. Dessutom är detta systematiska arbete lagstadgat, vilket innebär att det även finns ett krav på skolor att systematiskt arbete med skolmiljöutveckling.

Både Servais kvalitetssäkringsmodell och Skolmiljö 2000 ligger nära den arbetsprocess som utvecklats i avhandlingen. Alla tre modeller bygger på någon gemensam struktur, nämligen att skolor behöver förbereda sig på olika sätt, arbeta med att kartlägga och analysera problem, utveckla lösningar/mål, fatta beslut, genomföra förändringar samt följa och upp utvärdera arbetet. Detta miljöutvecklingsarbete ligger till grund för ett återkommande arbete. Det finns tre viktiga skillnader mellan den arbetsprocess som utvecklats i avhandlingen och de två modellerna som presenterades ovan. För det första utgår dessa modeller väldigt mycket ifrån ett arbete kring *enkäter*. För det andra handlar kvalitetssäkringsmodellen och Skolmiljö 2000 om att utveckla skolmiljöer och att skapa delaktighet, men lite handlar egentligen om att arbeta med *elevernas lärande*.

---

15 Häggqvist (2004) s. 60.



Avslutningsvis finns det inget i modellernas konkreta arbete som *visar* hur skolorna skall arbeta med *resurser*.

Modellerna som presenterades ovan utgår i stor utsträckning ifrån ett arbete kring *enkäter*. Enkäter är i arbetsprocessen som utvecklas i avhandlingen bara ett bland *flera verktyg*; skolor kan i sitt kartläggande även arbeta med intervjuer, samtal och gåturer. Det finns dessutom en fara med att koppla utvecklingsarbetet för mycket till ett undersökningsverktyg, vilket enkäter faktiskt är. Arbetet handlar då för mycket om att ta reda på saker och planera saker – inte tillräckligt mycket om att förändra något (i betydelsen göra något). Arbetet med själva sakfrågan och att verkligen få till stånd en förändring, blir då något sekundärt. Detta märks t.ex. på att varken kvalitets-säkringsmodellen eller Skolmiljö 2000 utvecklat några större tankar och erfarenheter kring genomförandet. Därför finns det i dessa modeller inte heller någon större diskussion kring resurser och ekonomi. Risken är då att miljöutvecklingsarbetet bara blir en massa prat utan egentliga förändringar.

Modellerna ovan ämnar även försöka integrera arbetsmiljö-utvecklingsarbetet med verksamheten, men mycket lite står om att arbetet kan knytas an till *elevernas lärande*. Enkäten används t.ex. främst till att kartlägga arbetsmiljön och skapa delaktighet – inte till att utveckla elevernas kunskaper kring arbetsmiljön och arbetet med att förändra något. Vill skolan få med lärare och elever, tror jag detta är viktigt.

### Elevernas och andras delaktighet

Det finns en hel del forskning och rapporter som hävdar att elever och andra aktörer inom skola på olika sätt behöver

ingå i skolmiljöutvecklingsarbetet. Även detta framgick redan i redogörandet av forskningen om skolmiljöer.

Häggqvist (2004) har visat att samverkan utan att involvera elever, eller samverkan mellan elever utan att involvera personal, inte skapar någon förbättrad upplevd arbetsmiljö – både *elever* och *lärare* behöver därför vara med i detta arbete. Samma studie visade också hur viktigt det är att utgå ifrån den *upplevda* arbetsmiljön som underlag för det fortsatta arbetet.<sup>16</sup>

Häggqvist (2004) menar att det är viktigt att *människorna på skolor* ser varandra och förstår innebörden av att de är en del av varandras arbetsmiljöer. Bättre kunskap om arbetsmiljön är därför betydelsefullt för individernas emotionella och sociala utveckling, hälsa och välbefinnande. Det är även viktigt att individer utvecklar förmågan att se samband mellan egna handlingar och dess konsekvenser.<sup>17</sup>

Häggqvist menar även att elever och personal inte har samma möjligheter att synliggöra sin arbetsmiljö<sup>18</sup>, och att eleverna har *bristande* kunskaper vad gäller arbetsmiljöarbetet, t.ex. vad gäller ansvarsfördelning, organisation och stödfunktioner<sup>19</sup>. Menckel (2004) påpekar att det finns lite forskningsbaserade studier om skolans fysiska och psykosociala arbetsmiljö sett ur elevernas perspektiv<sup>20</sup> och att utbildningen av elevskyddsombud och elevernas medverkan i arbetsmiljö-

---

16 Häggqvist (2004) s. 65.

17 Häggqvist (2004) s. 68.

18 Häggqvist (2004) s. 68.

19 Häggqvist (2004) s. 55-57.

20 Menckel (2004) s. 281-282 och 285-286.

frågor inte fungerar<sup>21</sup>. Det är därför viktigt att eleverna får vara med i miljöutvecklingsarbetet.

Även Gullberg m.fl. (1989) och Ulvesson (2003) påpekar att det är viktigt att garantera eleverna rätt att delta i det organiserade arbetsmiljöarbetet och att skolor verkligen skapar förutsättningar för elevernas medverkan. Grundläggande är därför att elever från högstadiet och uppåt skall ges tillfälle att medverka genom *representanter*.<sup>22</sup> Även Skolverket menar i sitt förslag (2003) att eleverna kan vara med i skolans arbetsmiljöarbete genom *elevskyddsombud*.

Mycket forskning hävdar att det är viktigt att skolan allmänt utvecklar elevernas delaktighet och inflytande, inte bara när det gäller arbetet med skolmiljöer. Samtidigt visar denna forskning många gånger även att detta inflytandet är mycket begränsat idag.<sup>23</sup>

Avhandlingen visar hur arbetet med att utveckla skolmiljön kan vara *ett intressant sätt för skolor att utveckla elevernas möjligheter till inflytande*. Erfarenheterna av projektet "En skola att tycka om" visar att skolmiljöutvecklingsarbetet innehåller flera delar som är lämpliga för att arbeta med elevinflytande; arbetet är intressant, viktigt för eleverna, eleverna är många gånger missnöjda med skolmiljöer, har viktiga synpunkter att komma med, arbetet är konkret, och det går att genomföra förändringar.

Mycket av forskningen om elevernas delaktighet i skolmiljöutvecklingsarbetet handlar, som vi kunde se, om att på sko-

21 Menckel (2004) s. 283.

22 Gullberg, H. m.fl. (1989) s. 7-8 och Ulvesson (2003) s. 26-27.

23 Se t.ex. Forsberg (2000), Myndigheten för skolutveckling (2003) och (2004), Skolverket (1997), (1999b), (2000a), (2000c), (2002), (2004a) och (2004b).

lorna arbeta med *elevombud* och *elevrepresentanter*. Detta för att elevernas synpunkter på så sätt skall kunna *beaktas* av skolan och att eleverna skall få vara med och *tycka till*. I vissa fall handlar det även om deras möjligheter att få vara med i *beslutsfattningen*. I avhandlingen har kunskaper även utvecklats kring hur eleverna faktiskt kan vara med och *arbeta* med att utveckla skolmiljöer. Inte bara när det gäller att ingå i arbetet genom att kartlägga och analysera problem, utan även genom att vara med och genomföra förändringar och ta hand om dessa förändringar (eftervård).

Bergs (1985) slutsatser är att det finns en del forskning om grundskolans arbetsmiljö, och att elevernas arbetsmiljö i allt större utsträckning har uppmärksammats, men att den *ickeundervisande skolpersonalen* arbetsförhållanden behöver forskas mer om, främst när de fått allt mer pedagogiska uppgifter i grundskolans läroplaner.<sup>24</sup>

Skolmiljöutvecklingsarbetet som redogörs och analyseras i avhandlingen har handlat om att involvera eleverna i arbetet, och att samarbeta med externa aktörer. Mer erfarenheter och tankar skulle dock behöva utvecklas angående *lärarnas roll* och betydelse i ett sådant arbete. Mera kunskaper och erfarenheter skulle dessutom behöva utvecklas angående skolmiljöutvecklingsarbetet tillsammans med städpersonal, matsalspersonal och vaktmästare, dvs. den ickeundervisande delen av skolpersonalen.

## Ansvar, arbetsmiljö och arbetsvillkor

Grundberg & Edlund (1997), Norell (2000) och Menckel (2004) kommer fram till att *ansvarsfrågorna*, dvs. vem som

---

24 Berg (1985a) s. 47 och Berg (1985b) s. 121.

är ansvarig för arbetsmiljön i skolor och kommuner behöver klargöras.<sup>25</sup>

Arbetsmiljölagen, arbetsmiljöförordningen och arbetsmiljöverkets föreskrifter förtydligar att det är *arbetsgivaren* som har *huvudansvaret* för arbetsmiljön, och som svarar för att regler och föreskrifter följs. *Arbetslagarna* (inklusive eleverna), skall *delta i utformningen* av den egna arbetssituationen och i förändringsarbetet som rör det egna arbetet. Delegeringen av arbetsuppgifter kring arbetsmiljöarbetet skall vara tydliga och skriftliga. Chefer och arbetsledare ansvarar för arbetsmiljöarbetet lokalt. För att kunna ta ansvar för uppgiften ställs krav på kunskaper. Huvudregeln när det gäller delegering är att arbetsuppgiften utförs på den nivå där den blir mest effektiv. I kommunen är det oftast *rektorer* som fått ansvaret för arbetsmiljön.<sup>26</sup>

Häggqvist (2004) slutsatser är att det finns *svårigheter* med samverkan kring arbetsmiljön. Enligt henne behöver *högsta kommunledningen* därför inte bara stödja utan även delta i arbetet.<sup>27</sup>

Svårigheten med ansvarsfrågan, handlar både om att skolorna behöver *kännedom* kring vem som har huvudansvaret på skolorna och hur delegeringen ser ut, men också att skolorna behöver hjälp med att utveckla en *praktik* kring dessa ansvarsförhållanden, t.ex. hur skolorna skall göra i praktiken om de vill att eleverna skall delta i skolmiljöutvecklingsarbetet.

25 Grundberg, & Edlund (1997) s. 36, Norell (2000) s. 32, och Menckel (2004) s. 297-298.

26 Häggqvist (2004) s. 39.

27 Häggqvist (2004) s. 122-123.

Alldeles för lite tid och fokus har i avhandlingen lagts på att utveckla kunskap och erfarenheter kring frågor som har med ansvar att göra inom skolan och kommunen. Detta är därför något som skulle behöva utvecklas vidare.

De undersökningar som gjorts i Berg (1985) visar att det finns två typer av projekt; de som utgår ifrån att skolans arbetsmiljö är ett resultat av *interna* förhållanden, medan andra utgår ifrån att miljön formas av *externa* faktorer. Berg menar därför att det är viktigt att skilja på *arbetsvillkor* och *arbetsmiljö*<sup>28</sup>. Berg (1985) visar i sin forskningsgenomgång även att forskningen kring skolans arbetsmiljö främst är psykologiskt orienterad, och att denna forskning därför inte tillräckligt beaktar hur arbetsmiljön präglas av *miljöernas* betydelse. Denna forskning borde enligt honom därför ta hänsyn till att skolan även är en institution och organisation. Därför är det viktigt enligt honom att inte bara tala om skolans arbetsmiljö, utan även skolans *arbetsvillkor*.<sup>29</sup>

Avhandlingen har handlat om att utveckla skolmiljöer genom att individer arbetar i grupper med en arbetsprocess och utgåendes ifrån ett antal tankar. Lite av denna kunskap har handlat om de *villkor* som behöver vara uppfyllda inom skolan och kommunen för att ett sådant arbete skall vara möjligt. Även detta är därför något som skulle behöva utvecklas långt vidare, och som kommer att lyftas fram i nästa kapitel.

## Lokala demokratiprocesser

Stenberg (2000) har studerat lokala demokratiprocesser inom bostadsföretagen och stadsförvaltningarna i Göteborg.

---

28 Berg (1985a) s. 39.

29 Berg (1985b) s. 8-9.

Även om inte dessa lokala demokratiprocesser handlat om att arbeta med utvecklingen av skolmiljöer, finns det i denna forskning många likheter med det arbete som presenterats i avhandlingen. Stenberg har kommit fram till ett antal *förutsättningar* som är viktiga, för att lokala demokratiprocesser skall lyckas<sup>30</sup>. Nedan kommer dessa att redogöras, och kort relateras till avhandlingens slutsatser.

Inledningsvis påpekar Stenberg att det är viktigt att lokala demokratiprocessen har *stöd uppifrån*. Det är t.ex. viktigt att chefer värderar sådana kunskaper och erfarenheter högt, och ser det t.ex. som en merit för nyanställning.<sup>31</sup> Samtidigt finns det något i detta arbete som har med *revir* och *makt* att göra; de som alltid haft ansvar och utfört något, har enligt Stenberg svårt också att lita på någon annan och släppa in dem i arbetet. Det finns dessutom ofta en misstro mot att någon annan skall kunna ta ansvar.<sup>32</sup> På samma sätt kan inte dessa förändringar vara i konflikt med rådande *system*. Exemplet som Stenberg ger är att det t.ex. kan finnas konflikter mellan strävan att utveckla inflytande och att kunna fördela resurser mellan olika geografiska områden. Boinflytande innebar i ett projekt som Stenberg analyserat att de boende skulle kunna förvalta de pengar som var knutna till det egna bostadsområdet, samtidigt som bostadsföretaget hade behov av att kunna flytta pengar mellan olika områden för att på så sätt kunna underhålla eftersatta fastigheter i andra geografiska områden.<sup>33</sup>

---

30 Stenberg (2000) s. 20-21.

31 Stenberg (2000) s. 20-21.

32 Stenberg (2000) s. 21-23.

33 Stenberg (2000) s. 23-24.

Lite i avhandlingen har egentligen med stödet uppifrån, makt/revir och system att göra. Som nämndes tidigare, finns det ett behov av att utveckla kunskap vidare när det gäller *institutionella* och *organisatoriska* förhållanden.

För att den lokala demokratiprocessen skall kunna överleva är det enligt Stenberg också viktigt att arbeta med *finansiering*. Rapporten visar att pengarna från finansiärer innebär att arbetet förvandlas till projekt istället för processer. Dessutom behöver aktörerna lägga mycket tid på den byråkrati som bidraget för med sig, både innan, under tiden och efter det att projektet genomförts.<sup>34</sup>

Ekonomi och finansiering har berörts mycket i avhandlingen, och där drivits något längre än i Stenbergs rapport. I Stenbergs rapport handlar det om att finansiera ett projekt och att arbeta med byråkratin kring denna finansiering, medan avhandlingen handlar om att finansiera åtgärder, men framför allt om att arbeta med ekonomi, i betydelsen utveckla ett resursmedvetet arbetssätt, samt visa hur ekonomi och arbete hänger ihop. På så sätt visar avhandlingen hur ett kontinuerligt arbete med ekonomi kan utvecklas, samt hur ekonomin kan integreras och bli en del av miljöutvecklingsarbetet.

Den viktigaste förutsättningen för att lokala demokratiprocesser skall kunna utvecklas, är enligt Stenberg *tid*. Det är svårt att se resultatet efter bara några år – tiden behöver därför fortlöpa för att resultatet verkligen skall framträda. Det är dessutom viktigt att använda tiden på rätt sätt. De som ingår kan inte heller vänta för länge på att beslut skall fattas, för då tröttnar folk som ingår.<sup>35</sup> Det gäller därför att arbetet resulter-

---

34 Stenberg (2000) s. 24-26.

35 Stenberg (2000) s. 26-27.



rar i något *synligt*. Något synligt måste hända efter en inledd process, och det får inte ta för lång tid. Det behöver inte nödvändigtvis vara något fysiskt, utan en skiss som illustrerar en tanke, eller handlingar som har stor betydelse för andra.<sup>36</sup>

Även i avhandlingen är *tid* viktigt på flera sätt. I både avhandlingen och Stenbergs rapport poängteras att det är viktigt att använda tiden rätt. I avhandlingen handlar det mycket om att skolan behöver ta sig tid för arbetet, men att arbetet samtidigt inte får ta för lång tid. I båda fallen lyfts det även fram att det är viktigt att arbetet blir synligt, och att deltagarna får se resultatet av sitt arbete. Ett tema som Stenberg lyfter fram som inte finns riktigt i avhandlingen, är att *det tar tid innan resultaten visar sig*. För att verkligen kunna se om ett arbete har några effekter, är det därför viktigt att låta tiden gå. I arbetet med att utveckla skolmiljöer tog resultaten inte lika lång tid att förverkliga, och svårigheten var snarare att det på skolor ständigt börjar nya elever – arbetet handlade där därför inte främst om att genomföra förändringar, utan att utveckla bestående effekter. Det finns i ett sådant miljöutvecklingsarbete även större förändringar som tar tid, t.ex. skolans förmåga att arbeta kontinuerligt och förmåga att lära eleverna att ta ansvar. Detta är också sådant som tar tid att utveckla, och som därför också kräver tålamod och ihärdigt arbete.

Det är svårt att komma någonstans om inte berörda är med i en gemensam process. Det är enligt Stenberg därför viktigt att de som deltar i arbetet *samverkar*, har ett *helhetsperspektiv* och en *gemensam grund*, även om det är svårt i en sektorsuppdelad verklighet.<sup>37</sup>

36 Stenberg (2000) s. 34.

37 Stenberg (2000) s. 27-31.

Mycket av avhandlingen handlar om samverkan, helhetsperspektiv och gemensam grundsyn. På så sätt bekräftar dessa två typer av forskning varandra. Avhandlingen går även något längre, genom att inte enbart lyfta fram betydelsen av dessa, utan även försöker utveckla praktisk kunskap kring hur detta kan förverkligas.

Det går inte att föra över metoder direkt från en *stadsdel* till en annan. Det gäller enligt Stenberg att *förvalta bra idéer* som finns på plats. Utvecklingen behöver därför utgå ifrån de behov som finns i området och utifrån det som är viktigt för folk på plats.<sup>38</sup> Det är även svårt att få igång en demokratiprocess, och det är inte metoden som är komplicerad, utan det gäller att få kontakt med folk. Lokala områden består inte av en homogen massa likadana människor, och det gäller att kunna hantera dessa olika *kulturer och olikheter*.<sup>39</sup> Även *segregation* nämns som ett problem, nämligen att det bara är vissa grupper som är med i det lokala demokratiarbetet.<sup>40</sup>

Att arbetet är unikt när det gäller miljöutveckling på olika skolor, lyfts fram på flera sätt även i avhandlingen, samt att det gäller att utgå ifrån den *lokala kunskapen* och de *lokala behoven*. Indirekt hanteras även att det är viktigt att fokusera på den som inte brukar ingå i ett sådant arbete, men att det behövs en viss kompetens för att kunna hantera olika kulturer och olikheter, är inget som berörs i avhandlingen. Även detta är därför ett område som skulle kunna och behöva utvecklas vidare.

---

38 Stenberg (2000) s. 32-33.

39 Stenberg (2000) s. 37-38.

40 Stenberg (2000) s. 35-37.

Det finns alltså många likheter mellan Stenbergs slutsatser kring arbetet med lokala demokratiprocesser och avhandlingens slutsatser kring miljöutvecklingsarbetet. Genom att relatera dessa slutsatser till varandra har det även framkommit sådant som skulle behöva utvecklas vidare och som är avhandlingens bidrag.

## Beslut och handling

Brunsson har skrivit om huruvida organisationer är rationella eller inte, och på vilket sätt de är det ena respektive det andra<sup>41</sup>. Här kommer Brunssons resonemang om organisationers rationalitet att lämnas åt sidan. Istället kommer fokus att läggas på den distinktion som Brunsson utvecklat i samband med forskningen om organisationers rationalitet. Distinktionen hänger som vi kommer att se på flera sätt samman med avhandlingens distinktion mellan aktivitet och mening.

Det finns enligt Brunsson två typer av aktiviteter i en organisation; en som har med *beslut* att göra och en annan som har med *handlingar* att göra. Båda är viktiga, har olika syften och bygger på olika normer. De företagsekonomiska forskarnas fokus på beslutsfattning gör att de inte sett att beslutsfattningen handlar om mycket mer än att fatta beslut, nämligen också om att genomföra en handling. Därför har organisationer också två problem; att fatta rätt beslut och att få saker och ting gjorda.<sup>42</sup>

Brunsson (1982) menar att det är svårt i en organisation *både att fatta beslut och handla samtidigt*, och att dessa två

41 Se t.ex. Brunsson (1979), (1981a), (1981b), (1982), (1985) och (1986).

42 Brunsson (1982) s. 32.

typer av verksamheter följer olika typer av rationalitet. Därför kan dessa också komma i konflikt med varandra. Vill en organisation t.ex. vara handlingskraftig är det svårt för den att hantera många alternativ, ställa alternativ mot varandra, bedöma konsekvenser, ge möjligheter till insyn och inflytande. För att kunna vara så handlingskraftig som möjligt vill organisationer ha så få alternativ som möjligt, och ha så få bedömningar att göra som möjligt. Ju färre som är involverade, desto enklare blir det att handla. Beslut handlar därför om att göra val och hantera val, samt att hantera konsekvenser och diskutera alternativ. Handlingar handlar istället om att genomföra något.<sup>43</sup>

Beslut och handling ligger nära det som i avhandlingen kallats för aktivitet och mening. Brunssons ”beslut” ligger då nära meningsdimension, som avser att de som ingår skall förstå något och vara delaktiga. Detta är en psykologisk och social process – denna verksamhet handlar om att de involverade personerna skall bli *överens*. Brunssons ”handling” ligger då istället närmare aktivitetsdimensionen, och innebär att något skall *genomföras*. Det märks t.ex. tydligt i studien att Internationella skolan mer arbetat med handling, än med beslut – det var främst viktigt att genomföra förändringar. På samma sätt har det varit på Hallonskolan. Gamlestadsskolan har däremot mer tydligt arbetat både med beslut och handlingar.

Även att dessa dimensioner skulle följa olika typer av logik, är något som uppmärksammats i avhandlingen; aktivitetsdimensionen gjorde t.ex. att skolorna hade en tendens att skynda förbi problemlösningsarbetet, för att istället komma till genomförandet. Å andra sidan visade erfarenheter även att meningsdimensionen istället skulle kunna fastna i problem-

---

43 Brunsson (1982) s. 32-36.

arbetet, utvecklandet av lösningar, bedömandet och beslutsfattningen i den grad, att genomförandet istället kunde rinna ut i sanden.

Brunsson (1989) går i detta resonemang ett steg längre. Beslut och handlingar är inte bara olika saker och drar åt olika håll, utan kan enligt honom komma i *konflikt* med varandra och skapa *motsättningar*<sup>44</sup>.

Detta är något som uppmärksammas i avhandlingen, men kanske inte riktigt lyfts fram på samma sätt som Brunsson (1989) gör. Avhandlingens slutsatser är att miljöutvecklingsarbetet består av dessa två dimensioner, och att det är viktigt att försöka integrera dessa, eftersom de förstärker och fördjupar varandra. På *vilket sätt* aktivitet och mening skapar motsättningen borde därför utvecklas vidare. Samtidigt är det så att kopplingen mellan miljöutvecklingsarbetets dubbla dimension (aktivitet och mening) och småskaligheten, är ett sätt att kunna arbeta just med *båda* dimensioner *samtidigt*. Småskaligheten handlar därför om att hantera just motsättningen.

Brunsson (1982) menar att uppdelningen mellan beslut och handling uppstår i stora organisationer, och blir ett allt större problem ju större organisationerna är<sup>45</sup>. På så sätt har Brunsson indirekt även ett resonemang om hur storlek påverkar möjligheterna att arbeta med både beslut och handlingar.

Även om Brunssons beslut ligger nära avhandlingens mening, verkar det dock finnas en viktig skillnad mellan dessa båda begrepp. Brunsson "beslut" verkar främst involvera *jämbördiga* parter, medan "mening" mer handlar om att invol-

44 Brunsson (1989) s. 8 och 27.

45 Brunsson (1982) s. 30.

vera människor *längre ner i en hierarki*. Beslut handlar hos Brunsson därför främst om en rationell process, koordinera ståndpunkter och skapa överenskommelse, medan mening i avhandlingen även handlar om att skapa motivation, förståelse och ge möjligheter till inflytande.

## Slutsatser i förhållande till forskningsbidrag

Nedan kommer de olika forskningsbidragen som presenterats relateras till avhandlingens slutsatser. Avhandlingens slutsatser är följande:

- 1 Miljöutvecklingsarbetet behöver vara *brett*, i bemärkelsen inkludera både fysiska och psykosociala aspekter.
- 2 För att kunna vara brett, behöver skolor även *samarbeta* med *externa aktörer* som ansvarar och arbetar med olika områden, t.ex. fastighetsförvaltare när det gäller att arbeta med skolbyggnaden och skolans fysiska miljö.
- 3 För att skolmiljöutvecklingsarbetet skall vara framgångsrikt behöver det även kopplas till skolans *kärnverksamhet*, som i avhandlingen varit att arbeta med elevernas lärande och delaktighet.
- 4 Skolmiljöutvecklingsarbetet behöver även vara systematiskt och bygga på en *arbetsprocess*. Denna arbetsprocess bygger enligt avhandlingen på ett antal faser, som alla är viktiga och därför inte kan skyndas förbi eller hoppas över.
- 5 *Tid* är viktigt. Skolan behöver ta sig tid för detta arbete, så att deltagarna hinner arbeta med arbetsprocessens olika faser. Samtidigt får inte arbetet ta för lång tid, då eleverna

hinner tröttna eller bytas ut. För eleverna är återkopplingen oerhört viktig, dvs. att de får tillfälle att se resultatet av sitt arbete.

- 6 Det är viktigt att *skolledare, lärare/personal* och *elever* är med i detta arbete och arbetar tillsammans med att utveckla miljöerna på sina skolor. Dessa har i arbetet haft olika roller och ansvar.
- 7 För att miljöutvecklingsarbetet skall fungera är det även viktigt att skolan arbetar med *information*, så att skolan både lyckas engagera deltagare (lärare och elever) och även sprida arbetet till de som inte deltar i arbetet.
- 8 Även att arbeta med *ekonomi* är viktigt. De som arbetar med att utveckla skolmiljön behöver veta hur mycket pengar det finns till hands, vad åtgärder kostar, se till att de resurser som finns används optimalt, och att använda förbisedda resurser som elevernas tid så att resurser både innebär restriktioner men också innebär att nya möjligheter skapas.
- 9 Detta miljöutvecklingsarbete kan verka enkelt, men är i praktiken oerhört *komplicerat* och behöver *anpassas* till varje specifik skolas förutsättningar.
- 10 Det finns i detta miljöutvecklingsarbete *två dimensioner*, en dimension som handlar om att arbeta med sakfrågan (aktivitetsdimensionen), och en annan som handlar om att arbeta med deltagarnas förståelse och delaktighet (meningsdimensionen). För att skolan skall lyckas i sitt miljöutvecklingsarbete behöver arbetet innehålla båda dessa dimensioner, och arbeta med att integrera dessa så att de förstärker varandra.

11 För att lyckas arbeta med båda dimensioner (aktivitet och mening) behöver miljöutvecklingsarbetet även vara *småskaligt*, både för att besluten skall förbli lokala och arbetet vara hanterbart.

Nedan kommer något kort att sägas om varje slutsats, och hur dessa hänger ihop med den forskning som presenterades tidigare.

Att miljöutvecklingsarbetet behöver vara (1) *brett*, lyfter flera forskare fram; Söderberg (2003) i samband med ombyggnationer, och även flera forskare som arbetar med arbetsmiljöutveckling på skolor som Häggqvist (2004) och Berg (1985). Att arbeta brett innebär egentligen både att ha ett brett syfte, och att arbeta med olika aspekter av skolmiljön.

Flera forskare anser även att det är viktigt med (2) *samarbete* inom skolmiljöutvecklingsarbetet; Häggqvist (2004), Menckel (2004), Norell (2000) och Berg (1985). De flesta menar med samarbete, ett miljöutvecklingsarbete som inkluderar lärare och elever. Få har egentligen lyft fram betydelsen och behovet av ett samarbete med externa aktörer.

Att skolmiljöutvecklingsarbetet borde vara en del av (3) *kärnverksamheten*, har lyfts fram av framför allt Berg (1985) och Häggqvist (2004). Häggqvist har genom Skolmiljö 2000 även visat hur detta praktiskt delvis kan gå till, genom att beskriva hur skolmiljöutvecklingsarbetet genom enkätarbetet kan utveckla elevernas delaktighet. Det är enligt min mening även viktigt att visa hur detta miljöutvecklingsarbete kan leda till att eleverna lär sig olika saker.

Flera forskare har även lyft fram betydelsen av att det på skolor finns (4) *ett systematiskt arbete* som Servais (2002),



Häggqvist (2004) och Norell (2000). Både Servais (2002) och Häggqvist (2004) har även utvecklat en modell kring hur detta arbete kan gå till. Dessa modeller påminner i stor utsträckning om avhandlingens arbetsprocess, även om de enligt mig i för stor utsträckning fokuserat sig på kartläggnings- och undersökningsarbetet, och inte tillräckligt på genomförandet.

När det gäller (5) *tidens betydelse*, är det framför allt Stenberg (2000) som lyfter fram detta. Främst när det gäller att förstå att det tar tid att märka effekterna av en förändring, och att det behövs tid för att förändra något, men att det samtidigt inte får ta för lång tid då deltagarna annars hinner trötta. Betydelsen av återkoppling uppmärksammar även Stenberg (2000). Att skolor behöver prioritera tid för att det skall kunna bli någon förändring, nämner även Servais (2002) och Häggqvist (2004).

En slutsats i avhandlingen är (6) att *skolledare, lärare/personal* och *elever* behöver *alla* vara med i skolmiljöutvecklingsarbetet, och att det behöver arbeta *tillsammans*. Detta är något som flera håller med; Häggqvist (2004), Menckel (2004) och Norell (2000). Alla tre lyfter dessutom fram betydelsen av att eleverna är med i detta arbete, viket även Ulvesson (2003) och Gullberg m.fl. (1989) gör. Berg (1985) håller med, men menar att mer fokus behöver läggas på att den icke-undervisande personalens del. När det gäller elevernas deltagande handlar den mest om eleverna skall få vara med och komma med synpunkter, samt vara med i någon beslutsfattning. Mer fokus behöver enligt avhandlingens slutsatser därför läggas på att förstå hur eleverna kan vara med i arbetet.

Ingen av forskarna har lyft fram (7) betydelsen av *information*, varken inom forskningen om skolbyggnader, arbetsmiljön i skolor, eller i samband med lokala demokratiprocesser. Något som kan verka konstigt, då samverkan och delaktighet till stora delar bygger just på att det finns information.

Ingen inom forskningen om skolmiljöer lyfter heller fram (8) *ekonomins* betydelse. Häggqvist (2004) och Seravis (2002) nämner att ekonomi är en viktig del på en mer principiell nivå, men i det praktiska arbetet nämner ingen av dem hur detta skall gå till. Stenberg (2000) lyfter i samband med lokala demokratiprocesser fram ekonomins betydelse, eller snarare betydelsen av att arbeta med finansieringen av ett projekt. Inte heller Stenberg säger egentligen något mer konkret om hur detta skall gå till.

Att miljöutvecklingsarbetet skulle vara (9) *komplicerat* och kräva någon form av *anpassning* nämns av andra forskare. Häggqvist (2004) nämner att ett sådant arbete, framför allt samverkan, är komplicerat. Stenberg (2000) lyfter i sitt arbete med lokala demokratiprocesser fram betydelsen av att anpassa sig till den specifika situationen.

En av avhandlingens viktigaste slutsatser är att det i detta miljöutvecklingsarbete (10) finns *två dimensioner* och att skolor för att verkligen lyckas med sitt miljöutvecklingsarbete behöver arbeta med *båda* dessa dimensioner och arbeta med att *integrera* dem så att de kan förstärka varandra. Ingen forskning, varken den om skolbyggnader, arbetsmiljön eller lokala demokratiprocesser lyfter fram detta. Brunsson (1982) har i sina studier av organisationer, lyft fram att dessa arbetar både med att fatta beslut och att handla. Brunssons distinktion sammanfaller i många avseenden med distinktionen mellan

mening och aktivitet. Brunsson (1989) har i sina studier även lyft fram att dessa två aktiviteter ofta är i konflikt med varandra, och att dessa därför skapar motsättningen inom en organisation. I avhandlingen har snarare fokus lagts på att visa betydelsen av att miljöutvecklingsarbetet arbetar med båda dimensioner, och att dessa kan förstärka varandra.

Avhandlingen påstår att miljöutvecklingsarbetet behöver vara (11) *småskaligt*. Ingen av ovan nämnda forskare lyfter fram betydelsen av att arbetet skulle vara småskaligt, eller säger något om arbetets storlek. Brunsson (1982) nämner indirekt att det finns ett samband mellan en organisations storlek, och i vilken utsträckning det uppstår en klyfta mellan beslut och handling.

Flera utav dessa forskare har även utvecklat bidrag som på olika sätt skulle kunna berika och utveckla avhandlingens slutaster, t.ex. att problemarbetet mer borde utgå ifrån *verksamhetens syfte*, arbetet mer borde fokusera på *arbetsvillkor*, *arbetsfördelning*, effekter på *längre sikt*, den *ickeundervisande personalens* perspektiv och deltagande, olika typer av *system*, samt *motsättningar* som kan finnas mellan aktivitet och mening. Vissa utav dessa utvecklingsmöjligheter kommer att lyftas fram i nästa kapitel om fortsatt forskning.



## Kapitel 9

### Bidrag & fortsatt forskning

Tre delprojekt har jämförts. Även om analysen och jämförelsen bygger på dessa, så bygger slutsatserna på erfarenheter från hela projektet, dvs. 67 delprojekt.

Erfarenheterna har analyserats och jämförts utifrån en analysmodell, som delat upp processen i sju steg: arbetet med problem, lärande, förslag, bedömningar, beslut, genomförande och uppföljning. Detta material har sedan använts för att besvara avhandlingens frågeställning, om hur skolor *skulle kunna arbeta* med att utveckla sina miljöer. Frågeställningen har haft fokus på arbetsprocessen, aktörerna och tankarna bakom detta skolmiljöutvecklingsarbete. Slutsatser har även utvecklats genom att reflektioner gjorts parallellt med analysarbetet.

De praktiska slutsatserna handlar om arbetsprocessen, aktörerna och tankarna som är viktiga i en skolas arbete med att utveckla sina miljöer. Arbetsprocessen har ett antal faser, som alla är viktiga. Tidens, återkopplingens, informationens och ekonomins betydelse lyfts fram. Både lärare och elever behöver ingå i arbetet. Det är viktigt att miljöutvecklingsarbetet är brett, görs tillsammans med externa aktörer, kopplas till skolans kärnverksamhet, samt bygger på resursmedvetenhet och ett småskaligt arbete. Arbetet är komplicerat och behöver anpassas till skolans specifika förutsättningar.

De teoretiska slutsatserna innebär att en djupare förståelse kring detta skolmiljöutvecklingsarbete har utvecklats. Här påpekas att denna arbetsprocess bygger på två dimensioner; en som arbetar i samklang med sakfrågan och som utvecklar olika skolmiljöer (det som i avhandlingen kallas aktivitetsdimensionen), och en annan som samtidigt arbetar med deltagarnas förståelse och delaktighet (som i avhandlingen kallas meningsdimensionen). För att lyckas med sin ansats behöver skolor arbeta med båda dimensioner och integrera dem, så att de förstärker varandra. För att miljöutvecklingsarbetet skall förbli lokalt och vara hanterbart, behöver arbetet vara småskaligt. I avhandlingen har det visat sig att dessa åtgärder har kostat ungefär 75 000 kr, med en variation från 45 000 kr till 150 000 kr beroende på vad det är för arbetsområde som skolan arbetar med; att förändra en matsal är dyrare än att förändra några toaletter.

Avslutningsvis har dessa praktiska och teoretiska slutsatser relaterats till olika typer av forskning. Viss forskning har handlat om ombyggnationer, annan om arbetsmiljön i skolan, lokala demokratiprocesser samt beslut och handlingar i

organisationer. Denna forskning har *förttydligt* innehållet i avhandlingens slutsatser och *bekräftat* vissa delar. Genom att relatera avhandlingens slutsatser till denna forskning har det även framgått på vilka sätt avhandlingen utvecklat *egna bidrag* till skolmiljöforskningen, men också på vilka sätt dessa slutsatser skulle kunna *utvecklas vidare*. I detta kapitel diskuteras några av dessa utvecklingsmöjligheter.

Det har i forskningsarbetet uppstått främst *två* områden jag skulle vilja utveckla vidare. Först och främst skulle jag vilja utveckla kunskap kring det *praktiska arbetet*, genom *fler empiriska studier*. Avslutningsvis skulle jag vilja utveckla avhandlingens *teoretiska bidrag*. Dessa områden behandlas längre fram, men först kommer avhandlingens bidrag att lyftas fram.

### Avhandlingens bidrag

Denna studie innehåller bidrag av *fyra* slag; ett praktiskt, ett teoretiskt, ett företagsekonomiskt och ett vetenskapsteoretiskt. Nedan kommer dessa att lyftas fram och klargöras.

Det *praktiska* bidraget innebär att kunskaper utvecklats *kring arbetet med att utveckla skolmiljöer*. I denna kunskap ingår olika delar som har med arbetsprocessen, aktörerna och tankarna att göra. De kan ligga till grund för andra skolor som vill arbeta med liknande förändringar även om de behöver anpassa sig till specifika förhållanden.

Denna praktiska kunskap kan även ligga till grund för *andra sammanhang*; andra miljöutvecklingsarbeten inom andra typer av miljöer, t.ex. boende- och kontorsmiljöer, samt helt andra typer av förändringsarbeten där delaktighet och lärande är viktigt.

Miljöutvecklingsarbetet har en stor *potential*, som inte bara har med skolan att göra. I den mån arbetet är framgångsrikt, kommer eleverna inte bara att lära sig en del om skolmiljöer och arbetet med att utveckla dessa, utan även att utveckla en känsla av ansvar och delaktighet – en värdegrund. Dessa lärdomar kommer elever sedan att bära med sig till andra delar av samhället. Antagligen kommer elever därmed också att vara mer rädda om sin närmiljö och inte förstöra t.ex. busshållplatser, fasader, fönster m.m. På sikt kan ett sådant miljöutvecklingsarbete därför även få positiva effekter på övriga delar av samhället.

Det *teoretiska* bidraget har handlat om att utveckla *förståelse* kring skolmiljöutvecklingsarbete. I avhandlingen utvecklas teoretiska kunskaper kring miljöutvecklingsarbetet; att det är viktigt att det är brett, att flera aktörer involveras, att arbetet med information och ekonomi sker parallellt, att arbetet tar tid, att miljöutvecklingsarbetet kan användas som ett medel att uppnå lärande och delaktighet, samt behöver kopplas till kärnverksamheten för att det skall vara viktigt för skolan att arbeta med frågan.

En viktig del i detta teoretiska bidrag handlar om distinktionen mellan *aktivitet* och *mening* och dess kopplingar till *småskalighet*, som fördjupar förståelsen kring ett sådant arbete. Distinktionen visar hur dessa dimensioner pågår samtidigt och att de kan förstärka varandra. Denna distinktion gäller även i andra typer av förändringsarbeten. Så fort människan arbetar eller förändrar finns dessa två dimensioner; en som har med sakfrågan att göra (aktivitet) och en annan som har med mänskliga processer att göra (mening).



I det teoretiska bidraget framkommer även hur själva *miljöutvecklingsarbetet hänger ihop med dess ekonomi*; avhandlingen visar hur miljöutvecklingsarbetet, dess omfattning (storlek) och beslut, hänger ihop med ekonomiska belopp, resursmedvetenhet och finansiering.

Det *företagsekonomiska* bidraget uppmärksammar *skolan som ett företagsekonomiskt forskningsområde*. Skolan är en viktig organisation och arbetsplats; många människor arbetar där. Det finns många skolor i Sverige. För det mesta är de stora organisationer med många kunder (elever och föräldrar), omsätter stora pengar, har många olika typer av leverantörer samt påverkar och påverkas av många människor och branscher. I dagsläget finns det faktiskt många företagsekonomiska forskare som studerar skolan. Larssons (2004) avhandling om införandet av informationsteknologi i skolan, var i det avseendet banbrytande och en föregångare. Denna avhandling har genom att studera arbetet med skolmiljöer därmed också visat hur ämnet företagsekonomi inte nödvändigtvis behöver hålla sig till ett givet forskningsområde, utan istället kan vara ett *perspektiv* att utforska nya områden.

Det andra företagsekonomiska bidraget lyfter fram *konkreta arbetsprocesser*. Mycket företagsekonomisk forskning handlar om övergripande processer som organisationsförändringar, ekonomi, information och strategiska frågor. Avhandlingen visar att företagsekonomer inte enbart behöver studera övergripande processer utan istället kan följa konkreta specifika processer mitt i en verksamhet, samt på så sätt både kan vara med och utveckla processer och utifrån dessa lärdomar också utveckla teoretisk kunskap.

Avhandlingens *vetenskapsteoretiska* bidrag består av två delar. Först och främst kan denna studie visa hur forskning kan vara *både teoretisk och praktisk samtidigt*. Visa delar som utvecklat praktisk kunskap kring hur skolor kan arbeta med att utveckla sina miljöer, kan vara till nytta för personer som arbetar med att utveckla skolmiljöer. Avhandlingen har även utvecklat teoretisk kunskap som är intressant för forskare och andra som utvecklar kunskap kring skolmiljöutvecklingsarbetet eller andra typer av utvecklings- och förändringsarbeten. Vissa delar av avhandlingen är därför mer detaljerade, konkreta och praktiska, medan andra är mer abstrakta och allmänna.

Avhandlingen visar även hur forskning *både kan arbeta med kvantitativa och kvalitativa metoder* samtidigt. Intervjuerna som låg till grund för avhandlingen och arbetet med att utveckla en förståelse kring miljöutvecklingsarbetet, är båda mer kvalitativa till sin art. Medan statistiska bearbetningar av olika data och arbetet med enkäten, istället varit mer kvantitativa. Målet för denna forskning har varit att utveckla *olika typer* av relevant kunskap. Jag har inte utgått från någon *given metod*.

## Vidare empiriska studier

För att en mer generell och djupare kunskap skall kunna utvecklas kring arbetet med skolmiljöer, skulle avhandlingens slutsatser kunna kompletteras med andra empiriska studier och jämförelser.

I ett första steg skulle det vara intressant att jämföra avhandlingens slutsatser, med det miljöutvecklingsarbete som skett på *förskolorna*. Det har redan nu visat sig att dessa arbeten till viss del skiljer sig åt, eftersom förskolans organisation är min-

dre, barnen är yngre, samt att förskolans verksamhet i större utsträckning arbetar integrerat med personalens och barnens fysiska och psykosociala miljöer. En viktig skillnad har t.ex. varit att förskolorna mer tydligt utgått från sin *verksamhetsinriktning*, snarare än *problem* som skolorna gjort.

Avhandlingens slutsatser bygger på ett arbete som pågått under fyra år. För att kunskap kring arbetsprocessen skall kunna utvecklas vidare, vore det även viktigt att ha ett *längre tidsperspektiv* och även inkludera erfarenheter som uppstått *efter* det att delprojekten slutförts. Med tiden skulle det t.ex. kunna visa sig vad detta miljöutvecklingsarbete verkligen haft för inverkan på skolans sätt att arbeta, om resultatet håller i sig, påverkar skolornas pedagogik, och utvecklar skolornas arbete med elevdemokrati. Dessa erfarenheter och kunskaper skulle kunna vara viktiga pusselbitar i ett vidareutvecklande av en arbetsprocess som håller på längre sikt, och inte bara fungerar när arbetet är nytt.

I ett nästa steg borde slutsatserna jämföras med *andra projekt* som arbetat med att utveckla skolmiljöer eller projekt som arbetat med att utveckla helt andra typer av miljöer. Det skulle t.ex. vara intressant att mer noga och systematiskt jämföra projektet "En skola att tycka om" med projektet "Skolmiljö 2000". Jämförelsen skulle kunna handla om arbetsprocesser, vilka aktörer som deltagit och vilka tankar som legat bakom. Jämförelsen skulle också kunna visa likheter och olikheter som finns mellan den modell som utvecklats i Skolmiljö 2000 och den arbetsprocess som utvecklats i avhandlingen.

Det finns, som vi kunde se, när avhandlingens slutsatser relaterades till närliggande forskning, tankar och erfarenheter som skulle behöva utvecklas vidare. Skulle jag idag t.ex. få till-

fälle att intervjua deltagarna igen och göra nya observationer, samt påverka nystartade projekt skulle jag försöka utveckla följande kunskaper.

För det första skulle det vara intressant att utveckla ett miljöutvecklingsarbete som inte bara utgår ifrån problem, utan istället utgår ifrån att något skall *förstärkas* och *utvecklas* så som förskolorna gjort. Miljöutvecklingsarbetet skulle då t.ex. förstärka den inriktning och syften som den enskilda skolan har. Om en skola t.ex. har idrott som en viktig profil, skulle miljöutvecklingsarbetet kunna vara med och förstärka just denna profil.

I förra kapitlet framkom det även att denna studie främst handlat om interna förhållanden, genom att fokusera på arbetsprocessen, aktörerna och tankarna. Berg (1985) anser att mer skolmiljöforskning behöver fokusera på *arbetsvillkor*. Dessa mer institutionella förhållanden skulle då handla om normer, ansvarsfördelning, ekonomi och information.

Kunskap kring den kommunala organisationen och skolans organisation med avseende på skolmiljöutvecklingsarbetet behöver utvecklas vidare. Vad finns det t.ex. för organisatoriska och institutionella förhållanden som hämmar respektive gynnar ett sådant arbete? Hur behöver t.ex. ekonomiska system och ansvarsfördelningen vara utformade för att skolor bäst skall kunna arbeta med att utveckla sina miljöer? Vad har personalen inom kommunen och skolan för föreställningar och normer när det gäller att arbeta med skolmiljöer? Det finns inom detta område många frågor som skulle behöva utvecklas vidare.

I dessa institutionella och organisatoriska studier, skulle det även ingå att analysera hur *implementeringen* av ett sådant arbete skulle kunna gå till. Arbetet som lyfts fram i avhandlingen har varit i form av projekt. Det skulle därför vara viktigt att studera hur kommunen, skolor och externa organisationer skulle behöva förbereda sig, för att kunna arbeta med ett sådant skolmiljöutvecklingsarbete på en mer ordinär basis; hur skulle t.ex. ansvarsfördelningen se ut, vilka ekonomiska system skulle behöva förändras, vad skulle personalen behöva för stöd och utbildning m.m. för att dessa organisationer kontinuerligt skulle kunna arbeta med skolmiljöutveckling?

### Utveckling av avhandlingens teoretiska bidrag

Den starka empiriska förankringen har inneburit att stora delar av forskningsarbetet handlat om att följa, redogöra, analysera och reflektera kring det praktiska miljöutvecklingsarbetet på skolor. De teoretiska delarna av ett sådant forskningsarbete, skulle därför i en framtid behöva utvecklas vidare. Att utveckla studiens teoretiska bidrag, skulle innebära att utveckla både *utgångspunkter* och *slutsatser*. Utgångspunkterna handlar om praktikteori, medan slutsatserna handlar om miljöutvecklingsarbetets dubbla dimension. Nedan kommer jag att visa hur dessa skulle kunna utvecklas vidare.

#### *Utgångspunkter*

I inledningskapitlet nämndes att en viktig utgångspunkt är *praktikteori*, dvs. en teori som handlar om att utveckla en specifik praktik. Det skulle därför vara viktigt och intressant att utveckla de begrepp och tankar som ligger till grund för en

sådan teori. Det finns kring ett sådant teoretiskt utvecklingsarbete en rad viktiga frågor; på vilka sätt förhåller sig begreppet *praktik* i en sådan teori t.ex. till närliggande begrepp som handling, rutiner, roller, arbete, tjänster och verksamhet? En sådan begreppsanalys och jämförelse skulle behöva göras.

Det finns tre typer av litteratur som på olika sätt har med praktikteori att göra. Det skulle därför vara intressant att fördjupa förståelsen kring dessa. Inom *samhällsvetenskap* och *filosofi* finns en mer teoretisk diskussion kring handling och handlingens kunskapsteoretiska betydelse<sup>1</sup>. Det skulle i sammanhanget även vara intressant att studera hur praktikteori förhåller sig till viktiga samhällsvetenskapliga och filosofiska tänkare som Aristoteles, Weber, Giddens, och Habermas som på olika sätt utvecklat teorier kring mänskligt handlande och kunskap.

Inom den företagsekonomiska litteraturen som handlar om *lärande organisationer*, finns det flera teorier och begrepp som har nära koppling till praktikteori. Kolb (1984) har utvecklat en modell kring erfarenhetsbaserat lärande, Polanyi (1967) den tysta kunskapen, Schön (1983) den reflekterande praktikern, samt Agryris & Schön (1974) och (1978) lanserade single och double loop learning, dvs. en teori om två typer av lärande.

*Aktionsforskningen* utvecklar både vetenskaplig kunskap och praktik samtidigt. Tanken är att interaktionen mellan forskare och praktiker skall leda till att båda utvecklar kunskap; forskaren mer teoretisk kunskap och praktikern mer praktisk kunskap.<sup>2</sup>

---

1 Se t.ex Molander (1993) och Schatzki (2001).

2 Se Hansson (2003), Carr & Kemmis (1983), Henry & Kemmis (1985), Kemmis & McTaggart (1988), Coghlan & Brannick (2001), Elden & Chisholm (1993), och

Dessa tre typer av litteratur handlar alltså om *handlingar* och *kunskap*, fast på olika vis; hur praktiker utvecklar sina handlingar genom reflektion, hur deras handlande i många avseenden bygger på kunskap, och hur teoretisk kunskap även utvecklas genom handlingar. Det skulle därför vara intressant att studera dessa olika typer av litteratur, jämföra dem med varandra och förhålla dem till praktikteori, för att på så sätt kunna utveckla praktikteorins grundläggande *antaganden* vidare. Dessutom finns det inom företagsekonomi några forskare som arbetar med praktikteori<sup>3</sup>. Även en djupare läsning och analys av deras forskning skulle därför vara givande.

I inledningskapitlet visades även att det finns en nära koppling mellan praktikteori och *lokal teori*. Därför skulle det vara intressant att utveckla dessa aspekter vidare. Lokal teori innebära att praktikteori inte har universella anspråk, utan gäller för vissa förhållanden, dvs. en specifik plats vid en given tidpunkt. Dessa teorier gör därmed inte anspråk på att gälla i *alla* situationer, vilket annars är vanligt inom samhällsvetenskap. Praktikteorier ligger på så sätt nära det som inom vetenskapsteori kallas för *ideografiskt tänkande*. Historiefilosofen Windelband skilde på slutet av 1800-talet på nomotetiskt och ideografiskt tänkande. De empiriska vetenskaperna söker enligt honom antingen det *allmänna* i form av naturlagar eller det *enskilda* i sin historiskt bestämda gestalt. Den ena hälften av de empiriska vetenskaperna är enligt Windelband därför *lagvetenskaper*, medan den andra hälften är *händelsevetenskaper*. Nomotetiskt tänkande handlar därmed om att fastställa lagar och strävar efter att finna generella principer, medan

---

Brulin m.fl. (2002).

3 Se fotnot 118 i kapitel 1.

ideografiskt tänkande handlar om att beskriva det säregna. Ideografiskt förhållningssätt genererar därför empiriska fakta och förutsägande associationer, men gör det svårt att utveckla teorier, lagar och kausala samband.<sup>4</sup> Även om denna avhandling inte främst handlat om att beskriva det säregna när det gäller miljöutvecklingsarbetet på tre skolor, har den legat nära det ideografiska tänkandet på så sätt att utgångspunkten varit att ett sådant miljöutvecklingsarbete inte är eller ens behöver vara på samma sätt på olika skolor. Grundvalarna för ett ideografiskt tänkande är då att inte all praktik, alla organisationer och företag nödvändigtvis behöver vara på *samma sätt*, och att det därför är enfaldigt att utveckla påståenden som skulle vara gällande för *alla* sammanhang. För att kunna utveckla tankar kring praktikteori vidare, skulle det därför vara viktigt att även utveckla dess kopplingar till lokal teori och ideografiskt tänkande.

### *Slutsatser*

Avhandlingens teoretiska slutsatser handlar främst om miljöutvecklingsarbetets dubbla dimension, *aktivitet* och *mening*. Det skulle i framtiden vara intressant att utveckla dessa slutsatser och tankar vidare.

För det första skulle begreppen aktivitet och mening utvecklas genom att relateras till *empiriska studier* kring förändring, implementering och utveckling inom företag/organisationer. På så sätt skulle dessa dimensioner och tankar kunna fördjupas och utvecklas vidare. Det skulle då vara intressant att se huruvida dessa begrepp är tillämpliga inom andra branscher och områden.

---

4 Molander, Bengt (1983) s. 220-221 .



För det andra skulle det vara intressant att studera hur dessa dimensioner hänger samman med viktiga företagsekonomiska begrepp som *tillväxt*, *rationalitet*, *utveckling*, *förändring*, *kostnad/intäkt*, *tillgång*, *information* och *ledarskap*. Det verkar som om aktivitet och mening i många fall utgör två dimensioner av dessa begrepp. På så sätt skulle en jämförelse inte bara utveckla förståelsen kring avhandlingens dimensioner, utan även utveckla förståelsen kring några av företagsekonomins grundläggande begrepp.

Det skulle även vara intressant att relatera avhandlingens dimensioner till olika *organisationsteoretiska perspektiv*, för att klargöra vilka typer av tankar och antaganden som ligger bakom dessa två begrepp. Hatch (2002) skiljer t.ex. på *klassiska*, *moderna*, *symboliska* och *postmoderna* perspektiv och Scott (2002) på *rationella*, *naturliga* och *öppna system*. Dessa perspektiv skulle kunna relateras till avhandlingens dimensioner, för att på så vis också fördjupa förståelsen kring viktiga organisationsteoretiska perspektiv. På ett övergripande plan verkar det som om aktivitetsdimensionen ligger närmare traditionell företagsekonomi med fokus på aktörer, rationalitet, beslut, handlingar och produkter, medan meningsdimensionen istället verkar ligga närmare modern företagsekonomi med fokus på symboler, kommunikation, mening, institutioner och system. Avhandlingens distinktion skulle på så sätt kunna visa att dessa traditioner och perspektiv egentligen fokuserar på olika aspekter av organisationer och deras agerande, och därmed *inte* nödvändigtvis behöver vara *motsägelsefulla*.

Denna studie visar att det går att arbeta med praktik och teori samtidigt, genom att stödja ett praktiskt arbete och forska kring det. Erfarenheter från de olika delprojekten har

gjort det möjligt att reflektera på ett djupare plan, genom att analysera erfarenheter, relatera dem till en frågeställning, annan forskning samt tänka konstruktivt och kritiskt. Så det vore spännande att även fortsättningsvis arbeta med praktik och teori samtidigt, för att på så sätt kunna försöka förstå de förändringar som pågår i vår egen tid och utröna vilka konsekvenser de kan föra mig sig framgent.

# English Summary

## **Improving school environments**

– *activities and meaning in small scale work*

Every day newspapers write about school environments. They often highlight shortcomings, in terms of physical and psychosocial environments. Little is written about how these environments could be improved. This thesis reports how three schools have worked to develop their environments.

For four years I have studied a school project, which has dealt with the development of school environments. The project has been a collaboration between three schools and a municipal real estate organisation (Property Management Administration; LFF). 67 sub-projects have been undertaken. On the basis of these experiences, my study develops ideas relating to the task of developing school environments.

Research into school environments involves both buildings and the working environment. This research is primarily about *finding various conditions in schools*, e.g. that the buildings are shabby, dull, uninspiring (Skantze 1989, Bjurström 2003, Cold 2002), not adapted to the modern curriculum (Björklid 2005), that the physical environment is at about the same level as at the beginning of the 90s (Swedish Work Environment Authority 2002, Ekholm 1995, Andersson

1993, Grundberg & Edlund 1997 and the Children's Ombudsman 2006), but the psychosocial environment has deteriorated (Swedish Work Environment Authority 2002, Andersson 1993, Grundberg & Edlund 1997, Norell 2000, Servais et al 2002, Swedish National Agency for Education 2000 & 2003, Häggqvist 2000 & 2004, Children's Ombudsman 2006, Menckel 2004 and Sears 2002). Little of this research is about *developing knowledge about the practical work* of developing school environments and *pupils' participation* (Menckel 2004, Children's Ombudsman 2006, Gullberg et al 1989, Ulvesson 2003 and Häggqvist 2004). Knowledge in this field is therefore insufficient with regard to actual measures. The scientific field needs to be extended so that more disciplines can become involved (Menckel 2004).

This study deals with developing practical knowledge about how to improve the school environment. It concerns three main issues: the *work processes*, *participants* and *thoughts* behind this work.

Even if the study deals explicitly with three cases, its base is experience from 67 similar cases. The thoughts that are developed can thus also form the basis of the development of other school environments. At the same time, this environmental development work is sufficiently complex and related to the schools' specific circumstances that the conclusions are not universal. Each school can use these lessons to create a foundation for its environmental development work, but at the same time they also need to adapt to their own specific circumstances.

The study has its limits. Even though the project also developed school environments in pre-schools, this study only deals with *schools*. Work to develop environments in schools has taken the form of *project work*, and is thus not seen as an element of regular development work. The sub-projects that are reported and compared have all been *completed*. This means that they have all gone through a project's entire life cycle, from planning to implementation and follow-up. This thesis also deals with work that takes place at *group level*, and not at an individual and/or organisational level. *Parents* are not mentioned, as there is no such experience within these sub-projects. Nor is there any discussion of *efficiency*, i.e. the extent to which this work is economically sustainable, e.g. involving increased or decreased costs in the longer term. This aspect is included in the projects experiences, but has been omitted in order to simplify my arguments.

The purpose of the study has been to develop more *knowledge* of how schools can work to develop their school environments, and also more *theoretically* to develop an *understanding* of such development work.

As mentioned, research into school environments needs to be extended. Other disciplines therefore need to supplement this research (Menckel 2004). Business administration can contribute in two ways. The subject is broad and heterogeneous. For example, researchers in this field have studied many different types of *organisations*: everything from private companies to municipal and government organisations (Engwall 1995). At present there are several studies about schools (Eriksson-Zetterquist 2003, Hansson 2004, Löfström 2004, Ohlsson et al 2003, Selander 2003, Larsson 2004, Sandoff

& Widell 2001, Adolfsson & Wikström 2005, Ljunggren 1998, Löwstedt 1999, Lindkvist et al (ed.) 1999, Ljunggren 2001, Tillberg 2003, Norén 2003 and Gatarski 2003). These studies are sufficiently numerous to talk of a new field of research. Business administration also includes a number of different types of *phenomenona* such as accounting, financing, leadership, change, costs, marketing, budgets, investments, etc. (Engwall 1995a and Bergendahl 1997). But even if the subject is heterogeneous and there is no united tradition of methodology and theory (Samuelsson 1999), there is a long tradition of empirical studies (Engwall 1995 and Jönsson 1996), a tradition of studying practical work in companies/organisations (Styhre 2003, Jönsson 1996, Gustafsson 1994 and Engwall 1995) and of linking work to resources/finance (Engwall 1995). The contribution to this study therefore focuses on the *practical task* of developing school environments, and relating this practical work to *resources and measures in money terms* (costs).

In his research on problem-based school development, school researcher Hans-Åke Scherp has developed a model (2003) that has been used as an analytical tool. As this research partly is about developing more practical knowledge and therefore also involves people who work in the field of schools, I have used a school researcher's model. The model is in many respects similar to different quality and project cycles, differentiating between planning, implementation and follow-up. Scherp's model also fits in well with the work that was undertaken, and can therefore serve as a tool to structure the content. Scherp's model divides the work into seven phases: working with problems, learning, solutions, evaluations,

decisions, implementation and follow-up. This structure also makes it possible to analyse and compare the three different cases, and thus forms a basis for conclusions.

The study has a strong empirical orientation. In many ways it is close to grounded theory. According to this tradition, the researcher should be influenced as little as possible by the concepts and conclusions of previous theories, in order to facilitate his own research into new concepts and associations (Glaser & Strauss, 1967) – questions, concepts and statements are based on the *empirical material*. The empirical material originates from research that I conducted in the “A school to like” project. During the course of the project I wrote reports, presented the work to various participants, in parallel to processing various kinds of information, conducting surveys (interviews and questionnaires). I also conducted a comprehensive evaluation. Experiences from earlier assignments during three years as a research assistant have developed experience of various scientific tools and data processing, the undertaking of questionnaire-based and personal interviews, as well as knowledge of relevant fields. This previous experience was also helpful in the processing of the empirical material.

67 sub-projects were conducted within the project. 20 have been documented in full and 14 have been evaluated. In this thesis three of these sub-projects are reported, analysed and compared. A large part of the empirical material is based on the concluding evaluation. The selection of subprojects for evaluation was based on choosing situations that dealt with areas that were *interesting* for schools in general, areas that *several schools* within the project worked with, one which *in-*

*formation/documentation* was available, and that was based on the *project's basic concept*, namely broad-based environmental work and collaboration between schools and the Property Management Administration. The thesis has selected three sub-projects for evaluation. The idea was that one sub-project from each *work area* (i.e. canteens, corridors and toilets) and *school* should be included. It was also important that the sub-projects were *spread over time* and contained *different kinds of experiences* in the sense that they had been both successful and unsuccessful. In this study the empirical material has been processed in various ways: the empirical material has been focused, the selection has been supplemented, the material has been re-read, rewritten, thoughts have been developed, the material has been processed through an analysis model. Reflections have been developed. Conclusions have thus been refined by placing the empirical material against statements, and reflections that were developed in parallel. This methodology has been called "reflective empiricism", to show that the research is based on a strong *empirical base*, and that the material has not simply been reproduced, but also *processed* in various ways.

The International School developed its canteen. Several pupils worked together with adults at the school (one head teacher, several teachers and canteen staff) and external participants (a property manager, two architects, a sound consultant and other consultants) to develop this environment. The work led to the implementation of a number of changes: acoustic panels were installed, a wall was demolished, the canteen was repainted, the floor was polished, lighting and furniture were replaced and repositioned. These changes cost



a total of 27 000 €. The work also involved people to identify problems, analyse them, develop solutions and implement various kinds of changes, such as changing its timetable so that fewer pupils would be in these environments at the same time, establishing a system of three pupils helping out in the canteen every day, and pupils' pictures being hung up in the canteen to create a more pleasant atmosphere.

The "Hallonskolan" school worked on developing a corridor. The school did not work with pupils and teachers. Only the head teacher, a property manager and an architect who worked together. During the summer the corridor was renewed: the walls were painted, cupboards were repositioned and repainted and second-hand furniture was bought and refurbished. This work cost a total of 22 000 €. The school had also intended that pupils would remove graffiti by setting up graffiti groups. But this never took place. Vandalism and graffiti has been so widespread that within a few months the corridor was just as damaged as it had been at the outset.

The "Gamlestadsskolan" school worked to develop some toilets. Here the pupils were very active. In some areas all of the school's pupils were involved. These pupils worked with two teachers, a property manager and two architects. The work resulted in the toilets being repainted, the floors being relaid, mirrors being installed, pipe work being undertaken and sanitary ware and other fittings being replaced. For seven toilets, these changes cost a total of 11 000 €. The pupils were very active in the problem analysis and the development of solutions. The school also worked to develop rules of conduct, dividing the toilets into girls' and boys' toilets. Once a week

there is a cleaning patrol that tidies up the toilets at the same time as they also tidy up the corridor next to the toilets.

The analysis investigates to what extent and in what way the various sub-projects worked in the successive phases of the analysis model (problems, learning, solutions, evaluations, decisions, implementation and follow-up). Often the analysis shows how difficult it can be to work in this way and in which way various phases contribute. The comparison shows that Gamlestadsskolan succeeded in involving pupils and teachers in the work, and at the same time created toilets that were appreciated. The International School also worked to get the pupils involved, but as the work was too extensive and the teachers were not always involved in the work, the school did not succeed fully in involving the pupils. Yet the school did succeed in developing the environment in the canteen, by making it bright, attractive, functional, reducing the noise level, developing the logistics, creating a degree of involvement and a degree of learning among pupils. Hallonskolan, however, showed what happens if pupils and teachers are not involved in the process. The result was that their corridor was tidied up and the result was appreciated in many different ways, but that no one really cared about the result and/or took care of it afterwards. After a few months the damage has caused the standard of the school to drop dramatically.

The first question in the study considered the *work process*; what sort of work was there in these projects? Work at these three schools has been divided into four phases. *Preparations* that generally involve talking together (creating joint expectations), listing problems, planning, making agreements and working to integrate the environmental development work

into the school's tuition. In the *problems and solutions* phase pupils and teachers became involved in the analyse of problems and thus developed their understanding of the issue at hand. This phase also includes working to develop suggestions of what might be done. This phase is thus important in creating commitment and involvement among teachers and pupils, while at the same time the content of the work forms a basis of what will be done further down the line. This phase is also the easiest to integrate into school pedagogical work. It is important that various participant's perspectives are included, such as pupils, teachers/school staff and external participants, and that the work deals with technical/physical, organisational and psychosocial changes. *Implementation* involves evaluating various suggestions, making decisions, taking action and managing the result, and working on continuous changes. Here too, it is important to deal with technical/physical, organisational and psychosocial changes. In the *follow-up* phase the result and the process is inspected, so that these can be developed for subsequent environmental development work. Follow-up thus creates deeper learning and involvement, and produces documents that can form the basis of future environmental development work and thus create a joint history of the school (so that people will remember what was done).

It is important not to underestimate the difficulty of this work. It may seem easy to undertake such environmental development work. Yet in practice it is quite difficult; a school is a large organisation. Many people must be involved and given a fair chance to put forward their views.

If environmental development work is to be effective, it is important that schools work through *all* four phases, not

skipping or rushing any single phase, but working through them *carefully*. Nor may the work become so involved in any phase that the environmental development work cannot be completed because, for example, pupils at the school become bored with it. It is therefore important to be aware of that the work must be allowed to take time, but it cannot be allowed to take too long: a school needs time to prepare, to work on the problem and solution phase, to implement changes and to follow up on its work. At the same time, the work cannot take so long that pupils tire of it and are replaced. One important element of environmental management work is that the pupils must see the results of their work and evaluate it.

Experience also shows that it is important to emphasize information and economic aspects. Information is important in terms of developing an understanding and involvement among pupils and teachers involved in the work, and to ensure that the work can be communicated to other pupils and teachers/staff at the school who are not involved. The economic work involves pupils and teachers/staff. It develops their resource awareness by finding out how much money is available, what various measures cost and considering how resources can be used. Resource awareness should thus lead to resources being made more transparent, being considered and a careful management of them being developed, and also in the longer term their being better used as an opportunity and not merely as a restriction. The economic work and resource awareness, is important for ensuring that the work remains local and not be stopped while still in process.

The other proposition in the thesis has involved the *participants*: who were the most important participants? Many par-

ticipants who have been important in schools' environmental development work: head teachers, teachers/school staff, pupils and external participants such as property managers and consultants. These people have played different roles. Head teachers conducted evaluations to decide whether it was suitable to start such work, created the conditions for pupils and teachers to become involved, made significant decisions, made sure that there was follow-up on the work, that the financial limits were observed, that communication worked and that contact was maintained with external participants. Teachers and other members of staff at the school were important in terms of informing pupils, creating involvement, driving issues, and to this extent they were involved in planning and making sure that the work was integrated into education at the school. In many cases they also took care of day-to-day contact with external participants. It is important that these teachers and school staff do not take over, but leave room for pupils to become active and assume their own responsibility. Pupils can be involved in all four phases, both by expressing their views and by doing practical work. It is also important that pupils are involved and take care of a change after completion.

In such environmental development work it was natural for two groups to be formed. A *decision-making group* consisting of the head teacher, external participants and a representative of teachers and pupils, and a *working group* consisting of pupils and teachers. In the latter group there are various participants, such as head teachers and external participants, who will support the work as required. The decision-making group works on general planning and decision-making issues,

while the working group deals with the more operational issues.

The analysis shows how important it is that *pupils and teachers* are involved in this work. If they are not involved, as was the case in the corridors at Hallonskolan, the work will never be communicated to the rest of the school. Most people at the school might like the change, but they will nevertheless not care about it or look after it afterwards.

Environmental work needs to take place together with *external participants* such as property managers and various kinds of consultants such as architects and sound consultants. This is primarily because these people possess expertise that the school may need in its efforts, and because they work on issues that influence the school environment. These external participants often work with the school's physical environment, and are thus important if the school wants to work on a more broadly defined environment, including both physical and psychosocial aspects.

The third proposition dealt with *thoughts*: what were the main ideas in this process? Five areas have proved important. *Environmental development work* has been broadly associated with school buildings, the physical environment, psychosocial, pedagogic and organisational aspects. This work has not only been perceived as a means of developing school environments, but also a way of achieving something else (e.g. developing the school's core business). To succeed with this broad-based environmental development work, the school has *collaborated* with external participants. Environmental development work has thus been linked into a greater con-

text and thus into the *school's core business* (teaching and pupil involvement). The work has been linked both to theoretical school subjects and to pupils' broader learning. These sub-projects have also given pupils opportunities to become involved, both by giving their views and by participating in the actual change work. A *small-scale approach* in environmental development work has involved making smaller, manageable changes in schools. As already mentioned, *resource awareness* has been about knowing how much money is available, what various activities cost, working with limited resources and using resources in the best way.

For a school to succeed in its efforts, it is important that it works with both *activities* and *meaning*. In this context "activity" means that a school works with the actual *issue*: canteen, corridors and toilets. "Meaning" means the participants' *understanding* and *involvement* in this change. Involvement in this context means not only that the participants are active, but also that they are motivated, committed and care about the work, the school environment and the outcome of the work.

For an activity to be in line with the participants' experiences, needs and views, and to be something that participants care about and subsequently look after, it is important that this work has meaning, i.e. that they understand what is going on and are involved in the change work. In this way the "meaning" dimension reinforces the actual activity. The result of the work is then something that means something to pupils and teachers, and something that they care about. The thesis shows this in two different ways. At the two schools where pupils and teachers were involved in change work, i.e.

the International School and Gamlestadsskolan, the result was something that pupils and teachers both liked and cared about. In the longer term this has meant that there has not been any significant damage and that pupils have been more actively involved in looking after these improved environments. At Hallonskolan, where neither pupils nor teachers were involved in the development work, pupils destroyed the renovated corridors in a short period of time.

The reverse is also true, i.e. that the “activity” dimension also reinforces work on meaning. This makes the task of changing the school environment an important area for a school’s work on meaning. Such an activity creates opportunities for pupils to develop their understanding and participation. This too can be discerned from this study. Working on developing their school environments has taught pupils at the International School and Gamlestadsskolan a great deal about the school environment (e.g. toilets and the canteen), about obtaining information, developing solutions/suggestions, performing evaluations, making decisions, planning a task and documenting it etc – in a broader sense working in a project and with a changing process. In this way environmental development work can be an important tool for schools to develop students practical knowledge.

In its environmental development work a school therefore needs to work on *both* activities and meaning. These two dimensions need to be *integrated* so that they reinforce one another and thus develop one another reciprocally.

To make this reciprocal task possible, it is important that the work is on a *small scale*. A small-scale approach is a prerequi-



site both for decisions relating to the environmental development work to remain local and for the work to be manageable. If the work becomes too extensive and costs too high, the financial decisions will be made far away from the change work (e.g. the municipal council). Decision-making then becomes more complicated and takes longer, which means that pupils do not get any feedback on their work. A small-scale approach is also important in terms of the work being manageable. A small-scale approach means that all pupils can get an overview and understand what is going on. It is possible for various parties to interact and collaborate; small-scale work thus allows schools scope for being able to apply the work process described earlier, i.e. the school must be able to work with all phases, all the participants can be involved and the environmental development work can take place as described above. This thesis has shown that a small-scale project generates a cost of around 7 500 €, with variations from 4 500 to 15 000 €. The cost depends on the need and which work area the school is dealing with; renovating toilets, for example, is cheaper than renovating a canteen.

The conclusions in this thesis have also been related to other research. This extended view both *confirms* certain conclusions and highlights areas that need to be *developed further*. Above all, the conclusions are confirmed that work on developing school environments needs to be broad-based, to include both teachers and pupils, to be linked to core business, to be systematic, requires time and that it is important that pupils can experience the outcome of their work, i.e. that they receive feedback. This comparison also shows that certain knowledge needs to be further developed: more focused

on working conditions, long-term effects, the perspective and involvement of non-teaching staff and different institutional aspects (such as the finance system and norm system). The *special contribution* deals mainly with the fact that this study has developed knowledge of the collaboration with external participants, knowledge of how work must proceed, e.g. in terms of working with pupils and linking environmental development work to core business, as well as the significance of information and finance. Developing a deeper understanding, by differentiating between activities and meaning, and linking this duplicate work to the need for small-scale work, are also contributions that have been developed.

The thesis makes four contributions: it develops practical knowledge on work to develop school environments, it develops a more theoretical understanding of such development work, it highlights the school and work processes as an important area of business administration research and it shows how a study can be both practical and theoretical, as well as quantitative and qualitative at the same time. In future it would be interesting to develop more knowledge of practical work by conducting more studies and by developing the study's theoretic contribution, by means of critical research into the thesis's basic premises and its conclusions.

## Referenser

### *Böcker och rapporter*

Adolfsson, P. & Wikström, E. (2005). *Kvalitetsdialog i Göteborgs skolväsende. Metod, Organisation och Verksamhet*. KFi-rapport nr 75: Göteborg.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapfilosofi och kvalitativa metoder*. Studentlitteratur, Lund.

Andersson, S. (1993). *Skolans arbetsmiljö. Resultat och erfarenheter 92/93*. Arbetsarkivstyrelsen, Stockholm.

Arbetsarkivstyrelsen (1980). *Psykiska och sociala aspekter på arbetsmiljön*. Arbetsarkivstyrelsens författarsamling (AFS 1980:14), Stockholm.

Arbetsmiljöverket (2001a). *Systematiskt arbetsmiljöarbete - en vägledning*. Arbetsmiljöverket, Stockholm.

Arbetsmiljöverket (2001b). *Systematiskt arbetsmiljöarbete*. Arbetsmiljöverkets författningssamling (AFS 2001:1), Stockholm.

Arbetsmiljöverket (2005). *Arbetsmiljölagen, med kommentarer i lydelse från den 1 juli 2005*. Arbetsmiljöverket, Stockholm.

Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass, San Francisco.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley Reading, Mass.

Barnombudsmannen (2003). *Vem bryr sig?* Barnombudsmannen, Stockholm.

Barnombudsmannen (2006). *Vill man gå på toa ligger man illa till. Om arbetsmiljön i skolan*. Barnombudsmannen, Stockholm.

Berg, G. & Scherp, H-Å. [red] (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling, Stockholm.

Berg, G. (1985a). *Att utveckla skolans sociala arbetsmiljö - ett fortbildningsmaterial för skolans personal*. Studentlitteratur, Lund.

Berg, G. (1985b). *Skolans sociala arbetsmiljö - vad forskningen visar*. Studentlitteratur, Lund.

Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Studentlitteratur, Lund.

Berg, G., Brettell L., Lindskog, E., Nyttell, U., Söderström, M. & Yttergren, M. (1987). *Skolans arbetsorganisation - vad är det?* Studentlitteratur, Lund.

Berg, M. (1983). *Brukarplanering och integration i anpassbara förskolor och fritidshem*. Lunds universitet, Arkitektursektionen, Lund.

Berg, M. (1987). *Spatial aspects of social organization. A study of building daycare*. Department of Urban Design and Planning, Chalmers university of Technology, Göteborg.

Bergendahl, G. (1997). "Kvantitativa metoder i forskning om företagsledning – en svensk utgångspunkt", i *Ledelse & Erhvervsøkonomi*, nr 1.

Bjurström, P. (1999). "Skolan i samhällsbyggandet", i Stahle, O. [red]. *Arkitektur och skola: om att planera skolhus*. Arkus, Stockholm.

Bjurström, P. (2003). "Att avskaffa klassrummet. Om skolans föränderliga arkitektur", i Selander, S. [red] *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Forskning i fokus, nr. 12, Myndigheten för skolutveckling, Stockholm.

- Bjurström, P. (2004). *Att förstå skolbyggnader*. Akademisk avhandling, KTH Arkitekturskolan, Stockholm.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. (Forskning i fokus, nr. 25) Myndigheten för skolutveckling, Stockholm.
- Blomquist, A. & Johansson, H. (2003). *Undersökning om Systematiskt arbetsmiljöarbete*. (Rapport 2003:2) Arbetsmiljöverket, Stockholm.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättringar i praktiken*. Studentlitteratur, Lund.
- Brulin, G., Ellström, P-E., Svensson, L., & Widegren, Ö. (2002). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Brunsson, N. (1979). *Beslut och handling: Om politikens inflytande på politiken*. Liber Förlag, Stockholm.
- Brunsson, N. (1981). *Politik och administration: Utveckling och drivkrafter i en politiskt sammansatt organisation*. Liber Förlag, Stockholm.
- Brunsson, N. (1982). "The Irrationality of Action and Action Rationality: Decisions, Ideologies and Organizational Action", i *Journal of Management Studies*, 19:1, Januari.
- Brunsson, N. (1985). *The irrational organization: Irrationality as a basis for organizational action and change*. Wiley, cop., Chichester.
- Brunsson, N. (1986). *Politik och ekonomi: En kritik av rationalitet som samhällsföreställning*. Doxa, Lund.
- Brunsson, N. (1989). *The Organization Hypocrisy – Talk, Decisions and Actions in Organizations*. John Wiley & Sons Ltd., Chichester.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*. Deakin University Press, Geelong, Vic.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2001). *Doing Action Research in your Own Organisation*. Sage, London.
- Cold, B. (2002). *Skolemiljø, fire fortellinger*. Kommuneforlaget och Norsk Form, Oslo.
- Cronbach, L. (1975). "Beyond the two disciplines of scientific psychology", i *American psychologist*, nr. 30.
- Cronbach, L., & Snow, R. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on aptitude-treatment interactions*. Irvington, New York.
- Dahlgren, L., Larsson, G., Starrin, B. & Styrborn, S. (1988). *Längs upptäckens väg. En introduktion till teorigenerering*. Psykologi Service i Värmland, Karlstad.
- Danielson, M. (2003). *Svenska skolbarns hälsovanor 2001/02*. (Grundrapport 2003:50) Statens folkhälsoinstitut, Stockholm.
- Ekholm, M. (1995). "Skolarbetets miljö", i Järholm, B. [red] *Arbetsliv och hälsa – en kartläggning*. Arbetskyddsstyrelsen, Arbetslivsinstitutet och Rådet för arbetslivsforskning, Stockholm.
- Elden, M. & Chisholm, R. (1993). "Emerging Varieties of Action Research", i *Human Relations*, Vol. 46 och No. 2.
- Engwall, L. (1995a). "Företagsekonomi som akademiskt ämne i Sverige- från Theatrum Oeconomicum till småländsk handelshögskola", i Engwall, L. [red] *Föregångare inom företagsekonomin*. SNS Förlag, Stockholm.
- Engwall, L. (1995b). "Professorerna och omvärlden - observationer från ett porträttgalleri", i Engwall, L. [red] *Föregångare inom företagsekonomin*. SNS Förlag, Stockholm.

- Erickson, G. (2002). *Förnyelse och utveckling av skolans lokaler. En idéskrift kring skapandet av en god lärmiljö för barn, ungdomar och personal*. Svenska kommunförbundet, Stockholm.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Knights, D. (2003). *Stories about men resisting new technology*. Paper för Gender, Work and Organization conference, Keele 25-27 juni, 2003.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ohlsson, Ö. (2003a). "Datorn i skolan grund för ny maskulin identitet?" i *Kritisk utbildningstidskrift*, nr 109 (1/2003).
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ohlsson, Ö. (2003b). *A new masculine identity based on the rhetoric of IT-activity*. Paper för Conference on Business Studies in Reykjavík, Island, 14-16 augusti, 2003.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2003). *Implementing ICT in Swedish schools a gender perspective*. Paper för Information Technology, Transnational Democracy and Gender, Luleå, 14-16 november, 2003.
- Eriksson-Zetterquist, U., Selander, M. & Ohlsson, Ö. (2003). *Skolan och informationstekniken – en fallstudie av grundskola och gymnasium i Alingsås*. Working paper in Studies of Organization and Society, No. 2003:1, Företagsekonomiska institutionen, Handelshögskolan vid Göteborgs universitet.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala Studies in Education 93, Uppsala.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter, New York.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Sociology Press, Mill Valley, CA.
- Goldkuhl, G. & Röstlinger, A. (1998a). *Praktikbegreppet - en praktikgenerisk modell som grund för teoriutveckling och verksamhetsutveckling*. CMTO, Linköpings universitet.

- Goldkuhl, G. & Röstlinger, A. (1998b). *Produktbegreppet - en praktikteoretisk innebördsbestämning*. CMTO, Linköpings universitet.
- Goldkuhl, G. & Röstlinger, A. (2003). *Verksamhetsdiagnos – praktikteori och modellering vid utvärdering för besluts- och kommunikationskvalitet*. IDA, Linköpings Universitet.
- Goldkuhl, G. & Röstlinger, A. (2005). *Praktikbegreppet. En praktikgenerisk modell som grund för teoriutveckling och verksamhetsutveckling*. VITS projektseminarium, 1997, IDA, Linköpings universitet.
- Goldkuhl, G. (1990). *Aktörer i samarbete - aktörsteori som grund för förståelse av förändringsarbete*. IDA, Linköpings universitet.
- Goldkuhl, G. (1996). *Handlingsteoretisk definition av informationssystem*. VITS Höstkonferens 1996, Höskolan i Borås.
- Goldkuhl, G. (1998a). *Praktikteoretiskt perspektiv som forskningsgrund*. CMTO, Linköpings universitet.
- Goldkuhl, G. (1998b). *Handlingars vad, vem, och var. Ett praktikteoretiskt bidrag*. CMTO, Linköpings universitet.
- Grundberg, K. & Edlund, H. [red] (1997). *Skolans arbetsmiljö. Jämförelsestudier 1992-1997*. Arbetarskyddsstyrelsen, Solna.
- Gullberg, H., Barrefelt, B., Blyme, H. & von Ehrenheim, L. (1989). *Elevmedverkan i arbetsmiljöarbetet, m.m.* (Ds 1989:5)Arbetsmarknadsdepartementet. Allmänna förlaget, Stockholm.
- Gustafsson, C. (1994). *Produktion på allvar. Om det ekonomiska förnufts metafysik*. Nerenius & Santérus Förlag, Stockholm.
- Göteborgs Stads Lokalförslörjningsförvaltning, Målarmästarna & Sveriges Kommuner och Landsting (2005). *Inspirationsguiden - Rum för lärande*. Eskilstuna.



- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget. Aktionsforskning som teori och praktik i spåren efter LOM*. Doktorsavhandling vid Institutionen för Sociologi vid Göteborgs Universitet.
- Hansson, H. (2004). *Höganäs – en fallstudierapport om IT och skolan*. Working paper in Studies of Organization and Society No 2004:2, Handelshögskolan vid Göteborgs universitet.
- Hansson, H., Löfström, M. & Ohlsson, Ö. (2003). *Skolan och informationstekniken – en fallstudie av grundskolan i Stenungsund*. Working paper in Studies of Organization and Society. No 2003:2, Företagsekonomiska institutionen, Handelshögskolan vid Göteborgs universitet.
- Hatch, M. (2002). *Organisationsteori. Moderna, symboliska och postmoderna perspektiv*. Studentlitteratur, Lund.
- Henry, C. & Kemmis, S. (1985). "A Point-by-point Guide to action Research for Teachers", i *The Australian Administrator*, 1985, Vol. 6, No.4.
- Holmberg, K. & Lundquist, P. (1997). *Störningsupplevelse av buller i klassrum*. (Arbetslivsrapport 1997:21) Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Hult, M. (2004). *Skapa sund innemiljö. Utredningsproblematik vid hälsoproblem i lokaler*. Utveckling av fastighetsföretagande i offentlig sektor (U.F.O.S.) och Svenska Kommunförbundet, Stockholm.
- Häggqvist, S. & Johansson, L. (1998). *Arbetsmiljön i skolan - förutsättningar för samordning av internkontroll och utvecklingsarbete. Intervjuer av rektorer, personal och elever inom projektet Skolmiljö 2000*. (Arbetslivsrapport 1998:12) Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Häggqvist, S. (1999). *Ungdomars arbetsmiljö och skolans arbetsmiljöarbete. Erfarenheter från forskning och utvecklingsprojekt*. (Arbete och Hälsa 1999:18) Arbetslivsinstitutet, Stockholm.

Häggqvist, S. (2000a). *Arbetsmiljön i skolan och välbefinnande ur ett elevperspektiv. En uppföljningsstudie av 13-14 åriga flickor och pojkar inom projektet Skolmiljö 2000.* (Arbete och Hälsa 2000:1) Arbetslivsinstitutet, Stockholm.

Häggqvist, S. (2000b). *Eleverfrånvaro, ett mått på skolans arbetsmiljö och elevernas hälsa.* (Arbete och Hälsa 2000:7) Arbetslivsinstitutet, Stockholm.

Häggqvist, S. (2001). *Verktyg för skolans arbetsmiljö. En uppföljningsstudie av arbetsmiljö och välbefinnande bland personal inom projektet Skolmiljö 2000.* (Arbete och Hälsa 2001:13) Arbetslivsinstitutet, Stockholm.

Häggqvist, S. (2004). *Arbetsmiljö och utveckling i skolan. Förutsättningar för samverkan mellan elever och personal.* Vetenskaplig skriftserie (nr. 2004:3) Arbetslivsinstitutet, Stockholm.

Häggqvist, S., Johansson L., Olsson R. & Wennberg, A. (1997). *Prövning av modell för internkontroll i skolan. Skolmiljö 2000 - Skolans arbetsmiljöromd.* (Arbetslivsrapport 1997:4) Arbetslivsinstitutet, Stockholm.

Johansson, G., Polesie, T. & Schürer, A. (2002). *Trädgårdsstaden. Några ekonomiska konsekvenser av att bygga ett bostadsområde.* Bokförlaget BAS, Handelshögskolan, Göteborgs Universitet.

Johansson, U. (1993). *Föreställningar om ansvar i ett bostadsföretag.* Bygghörsningsrådet, Solna.

Järholm, B. [red] (1995). *Arbetsliv och hälsa – en kartläggning.* Arbetarskyddsstyrelsen, Arbetslivsinstitutet och Rådet för arbetslivsforskning, Stockholm.

Jönsson, S. (1996). "Accounting and business economics traditions in Sweden – a pragmatic view", i *European Accounting Review*, 5:3, 435-448.

- Kaminsky, J. (2000). "The pragmatic educational administrator: 'local theory', schooling, and postmodernism reviled", i *International Journal Leadership in Education*, Vol. 3., No. 3.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University, Geelong.
- Kindenberg, U. (2005). *Skolans arbetsmiljöhandbok, för alla i skolan*. Arbetslivsinstitutet och Liber, Stockholm.
- Kjellberg, A. & Tesarz, M. (1998). *Upplevda bullerproblem för lärare och annan personal i förskola, grundskola och gymnasium*. (Arbetslivsrapport 1998:28) Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Kolb, D. (1984). *Experimental Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, New Jersey.
- Larsson, P. & Löwstedt, J. (1999). *Med datorn som motor. Skolutveckling och IT i Enköpings kommun 1996-1999*. (IMIT-rapport. 99:107) Handelshögskolan i Stockholm.
- Larsson, P. (1998). *Hur arbetar kommunerna för att förändra skolan?* (IMIT-rapport. 98:101) Handelshögskolan i Stockholm.
- Larsson, P. (2004). *Förändringens villkor. En studie av organisatoriskt lärande och förändring inom skolan*. Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.
- Lindbom, A-C. (1999). "Skolan i ett samhälle i förändring", i Stahle, O. [red] (1999). *Arkitektur och skola: om att planera skolhus*. Arkus, Stockholm.
- Lindkvist, L., Löwstedt, J. & Torper, U. [red] (1999). *En friare skola. Om styrning och ledning av den lokala skolan*. Studentlitteratur, Lund.

Ljunggren, U. (1998). *Styrning av grundskolan i Stockholm stad innan stadsdelsreformen*. Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.

Ljunggren, U. (1999a). *En utvärdering av metoder för att mäta produktivitet och effektivitet i skolan – med tillämpning i Stockholms stads grundskolor*. Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.

Ljunggren, U. (1999b). *Indikatorer i grundskolan i Stockholm stad före stadsdelsreformen – en kartläggning*. Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.

Ljunggren, U. (2001). *Nyckeltal i grundskolan i Stockholm stad före och efter stadsdelsnämndsreformen*. Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.

Lundahl, G. (1995). *Hus och rum för små barn*. Arkus, Stockholm.

Löfström, M. (2004). *Skolan och informationstekniken – en fallstudie av grundskolan i Tingsryd*. Working paper in Studies of Organization and Society. No 2004:1, Företagsekonomiska institutionen, Handelshögskolan vid Göteborgs universitet.

Löwenhielm, G. (1999). ”Rum för en ny skola”, i Stahle, O. [red] . *Arkitektur och skola: om att planera skolhus*. Arkus, Stockholm.

Löwstedt, J. (1999). ”Håller skolan på att bli en organisation som alla andra?”, i Lindkvist, L m.fl. [red] *En friare skola. Om styrning och ledning av den lokala skolan*. Studentlitteratur, Lund.

Menckel, E. (2004). ”Den första arbetsmiljön - elever i skolan”, i Gustafsson R. & Lundberg, I. [red] *Arbetsliv och hälsa 2004*. Arbetslivsinstitutet och Arbetsmiljöverket, Stockholm.

- Menckel, E., Laflamme F., Aldenberg E. & Schelp, L. (1997). *Elev-ers arbetsmiljö & skaderisker. Ett skolledningsperspektiv.* (Rapport 1997:15) Folkhälsoinstitutet, Stockholm.
- Molander, B. (1983). *Vetenskapsfilosofi. En bok om vetenskapen & den vetenskapande människan.* Norstedt, Stockholm.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling.* Daidalos, Göteborg.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Unga demokrater. En Översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden.* Myndigheten för skolutveckling, Stockholm.
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Politik i skolan.* Myndigheten för skolutveckling, Stockholm.
- Norell, M. (2000). *Skolans arbetsmiljö - resultat av en enkätundersökning våren 2002.* Arbetsmiljöverket, Stockholm.
- Norén, L. (2003). *Valfrihet till varje pris - om design av kundvalsmarknader inom skola och omsorg.* BAS förlag, Göteborg.
- Nytell, U. (1994). *Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor.* Doktorsavhandling, Acta Universitatis Upsalien-sis. Uppsala Studies in Education, 58.
- Ohlsson, Ö., Hansson, H., Löfström, M., Selander, M. & Trägårdh, B. (2003). *Skolan och informationstekniken - en projektbe-skrivning.* Working paper in Studies of Organization and Society, no. 2003:1, Företagsekonomiska institutionen, Handelshögskolan vid Göteborgs universitet.
- Ohlsson, Ö., Selander, M., Eriksson-Zetterquist, U., Hansson H., & Löfström, M. (2002). *The Dilemma with ICT in Educational organisations.* FE rapport No 2002-394 from Göteborg University, Department of Business Administration.

Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Runa förlag, Hässelby.

Petersson, C. (2004). *Bra för barn? Forskning om barn och byggd miljö*. Växjö universitet, Institutionen för pedagogik, Pedagogiska Arbetsrapporter, Växjö.

Pfeffer, J.(1982). *Organizations and organization theory*. Pitman, Boston.

Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul, London.

Polesie, T. (1990). *Företag i förändring*. Bokförlaget BAS, Handelshögskolan, Göteborgs Universitet.

Polesie, T. (1991). *Continuity and change*. Bokförlaget BAS, Handelshögskolan, Göteborgs Universitet.

Porras, J. & Robertson, P. (1992). "Organizational development: Theory, Practice, and Research", i Dunett & Hough [red] *Handbook of Industrial & Organizational Psychology*. Volume 3. Consulting Psychologists Press, Inc. Palo Alto (California).

Regeringskansliet (1999). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnens rättigheter*. Norstedts Tryckeri, Stockholm.

Rydén, E. (1996). *Att se, höra och andas i skolan. En handbok i skolans innemiljö*. Arbetsarkivstyrelsen och Boverket, Solna.

Saers, K. U. (2002). *Elevhälsa. Rapport från enkätundersökning bland skolsköterskor, skolpsykologer och skolkuratorer*. Vårdförbundet, Sveriges Psykologförbund, Akademikerförbundet SSR och Barnombudsmannen, Stockholm.

Samuelsson, C. (2003). *Yngre elevers attityder till skolan 2003. Hur elever i årskurs 4-6 upplever skolan*. (Rapport 254) Skolverket, Stockholm.

- Samuelsson, L. (1999). *Några vetenskapsteoretiska aspekter på forskning om ekonomistyrning*. SSE/EFI Working Paper Series in Business Administration, No. 5.
- Sandberg, E. (1999). "Att kartlägga socialprocesser i organisationer", i Linden, J., Westlander, G., & Karlsson, G. [red]. *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning - 24 forskare visar hur och varför*. Rådet för arbetslivsforskning, Stockholm.
- Sandoff, M. & Widell, G. (2001). *Disciplining practices in schools and prisons*. FE rapport No 2001-384 from Göteborg University, Department of Business Administration.
- Schatzki, T (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Routledge, London.
- Scherp, H-Å. (2002). *Elevers lärmiljö. Lärares undervisning och elevers lärande*. Arbetsrapport december 2002, Karlstads universitet.
- Scherp, H-Å. (2003a). *PBS - Problembaserad skolutveckling. Skolutveckling ur ett vardagsnära perspektiv*. Universitetstryckeriet i Karlstad, Karlstad.
- Scherp, H-Å. (2003b). *Att leda lärande samtal*. Universitetstryckeriet i Karlstad, Karlstad.
- Schibeci, R. & Grundy, S. (1987). "Local Theories", i *Journal of Educational Research*, November/December, Vol. 81 (No 2).
- Schürer, A. (2000a). *Marknadsundersökning av Mölndals Centrum*. (IFF) Institutet För Fältstudier, Göteborg.
- Schürer, A. (2000b). *Sjöfarten på Tjörn – En klusterstudie*. Rapport 3 i serien Sjöfartsnäringsens betydelse för den regionala utvecklingen. Underlag till Sjöfartsverkets projekt SSK 2000. (SAI) Sjöfartens Analys Institut, Göteborg.

Schürer, A. (2000c). *Urvalsrapport. Kommunen med störst koncentration inom sjöfartsnäringen*. Underlag till Sjöfartsverkets projekt SSK 2000. (SAI) Sjöfartens Analys Institut, Göteborg.

Schürer, A. (2001a). *Den fysiska arbetsmiljön på grundskolor*. Uppdragsrapport, Handelshögskolan vid Göteborgs Universitet.

Schürer, A. (2001b). *En utvärdering av Lokalförsörjningsförvaltningens (LFF:s) kvalitetssystem*. Uppdragsrapport, Handelshögskolan vid Göteborgs Universitet.

Schürer, A. (2001c). *Kvalitet och Strategi. Lokalförsörjningsförvaltningen*. Uppdragsrapport, Handelshögskolan vid Göteborgs Universitet.

Schürer, A. (2001c). *Lokalförsörjningsförvaltningen*. Uppdragsrapport, Handelshögskolan vid Göteborgs Universitet.

Schürer, A. (2003). *En skola att tycka om. Delrapport till LFN våren 2003*. Uppdragsrapport, Handelshögskolan vid Göteborgs Universitet.

Schürer, A. (2005). *Utvärdering. Beskrivning, bedömning, analys & lärdomar av projektet En skola att tycka om*. Uppdragsrapport, Handelshögskolan vid Göteborgs Universitet.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*. Temple Smith, London.

Scott, R. (2002). *Organizations; Rational, Natural, and Open Systems*. Prentice-Hall, Englewood.

Selander, M (2005). *Skolan och informationstekniken – en fallstudierapport av två gymnasieskolor i Göteborg*. Working paper in Studies of Organization and Society, No 2005:1, Företagekonomiska institutionen, Handelshögskolan vid Göteborgs universitet.



- Selander, M. (2003a). *The development of new educational practices - the meeting between ICT and NMP in Swedish schools*. Paper för Dilemmas Conference 2003.
- Selander, M. (2003b). *The redefinition of educational professionals - the power of discursive practices at work*. Paper för Egos Colloquium 2003.
- Selander, M. (2004). "Omdefinieringen av lärarprofessionen? – diskursiva praktiker och dess makteffekter", i *Nordiska Organisationsstudier*.
- Sellstedt, B. (2002). *Metodologi för företagsekonomer. Ett försök till positionsbestämning*. SSE/EFI Working Paper Series in Business Administration, No. 7.
- Servais, S-G. [red] (1995). *Arbetsmiljö kvalitet i skolan. Diskussion och fakta om skolans miljö och utveckling*. Arbetarskyddsstyrelsen, Solna.
- Servais, S-G., Häggqvist S., Södermann E., Backman L., Grundberg K., Lundin A., Petterson I-L., & Åhman, M. (2002). *Arbetsmiljö kvalitet i skolan. Utvärdering av arbetsmiljöintervention baserad på samverkan*. (Vetenskaplig skriftserie, nr. 2002:9), Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Skantze, A. (1989). *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter*. Akademisk avhandling, Pedagogiska institutionen Stockholms universitet, Stockholm.
- Skolverket (1985). *Skollagen*. (Svensk Författningssamling 985:1100) Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (1996). *Skola för framtiden – tankar bakom gymnasie-reformen*. (Skolverkets publikationer 96:259), Skolverket, Stockholm.

Skolverket (1997). *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket (1998a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket (1998b). *Läroplanen för förskolan, Lpfö 98*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket (1999a). *Ständigt. Alltid!* (Rapport från Skolverket 99:459), Skolverket, Stockholm.

Skolverket (1999b). *Inflytandets villkor. En rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket (2000a). *Attityder till skolan 2000*. (Skolverkets rapport nr. 197), Skolverket, Stockholm.

Skolverket (2000b). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Övriga trycksaker, Skolverket Stockholm.

Skolverket (2000c). *Med demokrati som uppdrag. En temabild om värdegrunden*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket (2002). *Ung i demokratin*. (Skolverkets rapport 210), Skolverket, Stockholm.

Skolverket (2003). *Skolverkets lägesbedömning 2003*. (Dnr 01-2003:1547) Skolverket, Stockholm.

Skolverket (2004a). *Attityder till skolan 2003. Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium*. (Rapport 243), Skolverket, Stockholm.

Skolverket (2004b). *Grundskolan i blickpunkten. Sammanfattning och slutsatser från Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Skolverket, Stockholm.

Stahle, O. [red] (1999). *Arkitektur och skola: om att planera skolhus*. Arkus, Stockholm.

Stenberg, J. (2000). *Villkor för lokala demokratiprocesser. En intervjuundersökning i Göteborg*. Chalmers Tekniska Högskola, Göteborg.

Stenberg, J. (2001). *Bridging Gaps. Sustainable Development and Local Democracy Processes*. Built Environment & Sustainable Development. Chalmers Architecture, Göteborg.

Styhre, A. (2003). ”Collaborative Research som forskningsmetod”, i *Management of Technology*, Nr. 1, Mars.

Svenska kommunförbundet (2003). *Lokalernas betydelse för skolan. Ger bättre lokaler en bättre kvalitet i utbildningen?* Svenska kommunförbundet, Stockholm.

Svenska kommunförbundet (2004). *Aktuellt om skola och barnomsorg*. Svenska kommunförbundet, Stockholm.

Söderberg, I. & Skans, M. (1992). *Kunskapsutveckling och dialog – en metod för bättre arbetsmiljö*. Kungliga Biblioteket rapport nr 20. Arbetsmiljöinstitutet, Stockholm.

Söderberg, I. (1991). *Kvarteret Nattugglan. Om kontorsmiljö och arbetsorganisation i samband med ombyggnad*. Arbetsmiljöinstitutet, Solna.

Söderberg, I. (1995). *Kvarteret mimer – kontorsmiljö och organisation i förnyelse*. Arbetsmiljöinstitutet, Solna.

Söderberg, I. (2003) ”Organisationer äger rum”, i Wilhelmson, L [red] *Förnyelse på svenska arbetsplatser – balansakter och utvecklingsdynamik*. Arbetslivsinstitutet, Stockholm.

Söderberg, I., Cocke-Spalloni, B., Westlander, G. & Åberg, E. (1993). *Välkommen till Teletjänsten. Organisation, lokaler, arbetstider och arbetsinnehåll i förnyelse*. Arbetsmiljöinstitutet, Göteborg.

Söderman, E., Backman L., Grundberg K., Häggqvist S., Lundin A., Petterson I-L., Servais, S-G. & Åhman, M. (2000). *Skolmiljö 2000. En mätteknisk rapport*. (Arbetslivsrapport 2000:7) Arbetslivsinstitutet, Stockholm.

Tillberg, U. (2003). *Ledarskap och samarbete. En jämförande fallstudie i tre skolor*. Avhandling vid Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.

Törnquist, A. (2005). *Skolhus för tonåringar. Rumsliga aspekter på skolans organisation och arbetssätt*. Arkus, Stockholm.

Ulveson, E. (2003). *Elevmedverkan i skolans arbetsmiljöarbete genom elevskyddsombud*. Skolverket, Stockholm.

Utbildnings- och kulturdepartementet (1997). *Skola i ny tid*. Statens Offentliga Utredningar (SOU:1997:121), Regeringen, Stockholm.

Utbildningsdepartementet (1994). *Grundskoleförordningen*. (Svensk Författningssamling 1994:1194) Sveriges Riksdag, Stockholm.

Winroth, K. (2003). *Kunskapsarbetare i aktion – en studie om organisering av advokaters arbete*. (Score Rapportserie 2003:5) Score (Stockholms Center for Organizational Research), Stockholms universitet.

#### *Tjänstedokument*

Göteborgs Stad (1997). *Stadsdelsnämnderna i Göteborg - vad gör dom egentligen?* Göteborgs Stad (SDN-delegationen).

Göteborgs Stad (1998). *Regler och ekonomiska förutsättningar vid hyressättning av kommunens verksamhetslokaler*. Beslut från Göteborgs kommunfullmäktige, Dnr 1030/98.

Göteborgs Stad (2000). *Ansvar för förvaltning av kommunens fastigheter och inhyrda lokaler, ändring av reglementen m m*. Göteborgs stad, Kommunfullmäktige, Handling 2000 nr 50 (GKH 2000:50).

Göteborgs Stad (2001). *Årsredovisning 2001*.

Göteborgs Stad (2002). *Årsredovisning 2002*.

Göteborgs Stad (2003). *Årsredovisning 2003*.

Göteborgs Stad (2004). *Årsredovisning 2004*.

Göteborgs Stad (2004). *Årsredovisning 2005*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (1990). *Årsredovisning 1990*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (1991). *Årsredovisning 1991*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (1992). *Årsredovisning 1992*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (1993). *Årsredovisning 1993*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (1994a). *Årsredovisning 1994*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (1994b). *Nya LFF. Projektarbete i ledarskapsutbildningen inom SBL-programmet vid IFL*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (1994c). *Verksamhetsbeskrivning för Lokalförsörjningsförvaltningen 1999*. LFF: s Verksamhetsbeskrivning enligt Utmärkelsen Svensk Kvalitet (USK).

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (1995). *Årsredovisning 1995*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (1996). *Årsredovisning 1996*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (1997). *Årsredovisning 1997*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (1998). *Årsredovisning 1998*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (1999a). *Årsredovisning 1999*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (1999b). *Förslag till organisation av lokalförsörjningsförvaltningen som konsekvens av ändrad ansvarsfördelning*. Tjänsteutlåtande av lokalförsörjningsförvaltningen, Dnr 426/99.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (2000). *Årsredovisning 2000*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (2001a). *Års- och miljöredovisning 2001*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (2001b). *LFF får totalansvar för fastighetsförvaltningen*. Lokalförsörjningsförvaltningen, 2001.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (2002). *Års- och miljöredovisning 2002*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (2003a). *Års- och miljöredovisning 2003*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (2003b). *Din Lokal: Information från din hyresvärd lokalförsörjningsförvaltningen*. Göteborgs Stad

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (2004). *Års- och miljöredovisning 2004*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsförvaltning (2005). *Års- och miljöredovisning 2005*.

Göteborgs Stads Lokalförsörjningsnämnd (1999). *Förslag till organisation av lokalförsörjningsförvaltningen som konsekvens av ändrar ansvarsfördelning och ny hyresmodell*. Lokalförsörjningsnämnden, Dnr 426/99.

Göteborgs Stads Stadskansli (1998). *Ansvar för förvaltning av kommunens fastigheter och inhyrda lokaler*. Tjänsteutlåtande av Göteborgs Stads Stadskansli, Dnr 1030/98.

Göteborgs Stads Stadskansli (2004). *Skolplan Göteborg 2001-2004*. Stadskansliet, Skolutvecklingsenheten, Göteborgs Stad.

Göteborgs Stads Stadsrevision (1996). *Lokalhanteringar och investeringar*. Revisionsrapport från stadsrevisionen i Göteborg (1996-10-16).

Göteborgsregionens kommunalförbund (2001). *Förbundsordning för Göteborgsregionens kommunalförbund*.

Marknadsundersökarna AB (2000). *Attitydundersökning LFF 2000*. Marknadsundersökarna AB, Trelleborg

Temaplan (2002). *Lokalförsörjningsförvaltningen (LFF). Kvalitetsmätning bland lokalhyresgäster våren och hösten 2002*. Temaplan, Stockholm.

WSP Akustik (2002). *PM Götabergsskolan 2002-12-16*



# Bilagor

*Bilaga 1: Ekonomisk redovisning, Lokalförslörjningsförvaltningen (LFF)  
1990-2004*

	534,5	629,4	684,5	724,2	758,2	821,4	823,9	828,4	831,3	799,4	766,5	1 099,6	1 123,2	1 138,9	1 206,0	
Intäkter	400,2	415,6	579,2	655,8	691,0	772,9	813,8	824,0	819,7	786,0	764,3	1 054,4	1 073,1	1 115,1	1 160,8	
Hysesintäkter	134,3	213,8	105,3	68,4	67,2	48,5	10,1	4,4	11,6	13,4	2,2	45,2	50,1	23,8	45,2	
Övriga intäkter	1															
Kostnader	450,9	561,4	585,0	508,2	525,5	565,6	554,7	554,9	383,2	342,0	315,6	846,4	889,4	932,8	963,6	
Externa hyror	205,1	210,8	220,9	235,3	240,8	252,6	256,6	266,6	39,7	39,0	30,3	315,1	304,8	300,8	310,2	
Underhåll	54,0	87,4	100,7	103,3	109,6	108,5	111,2	91,9	103,1	98,7	95,0	140,1	158,7	171,2	120,4	
Förvaltningskostnader	3	27,8	25,9	22,0	31,0	30,4	32,0	31,9	30,7	35,8	33,6	39,6	43,9	43,4	45,2	
Övriga kostnader	4	118,7	187,6	97,4	87,3	81,2	95,3	63,4	64,2	41,1	33,9	35,0	248,9	271,2	332,1	
Driftmedia	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	12,6	12,1	15,6	6,3	6,2	124,6	133,0	163,9	158,1	
Tillsyn & skötsel	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	77,0	84,6	78,8	121,0	
Resterade kostnader	76,3	149,9	91,2	87,3	81,2	95,3	50,8	52,1	25,5	27,6	38,8	8,0	7,7	13,1	42,7	
Avskrivningar	5	45,3	49,7	144,0	57,3	62,9	78,8	91,5	100,3	168,6	134,6	121,7	128,7	133,1	146,2	155,7
Röreleresultat	83,6	68,0	99,5	216,0	232,7	255,8	269,2	273,5	448,1	457,4	450,9	253,2	233,8	206,1	242,4	
Ränterintäkter	6	1,7	2,5	0,8	32,8	29,4	40,6	22,1	31,3	27,8	10,1	9,1	8,3	11,1	9,8	6,6
Räntekostnader	7	67,4	76,7	0,0	149,3	145,4	167,1	185,0	173,8	384,6	263,9	148,2	153,0	157,8	170,2	180,1
Resultat efter finansieringskostnader	17,9	-6,2	100,3	99,5	116,7	129,3	106,3	131,0	91,3	203,6	311,8	108,5	87,1	45,7	68,9	
Avkastningskrav	8	0,0	0,0	104,0	99,2	121,9	128,0	127,6	133,3	93,1	203,4	311,8	106,6	85,1	43,5	68,7

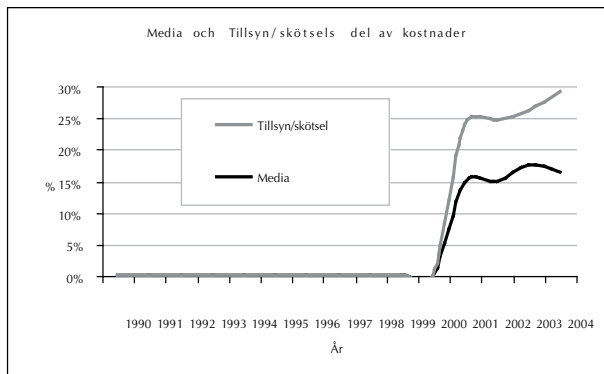
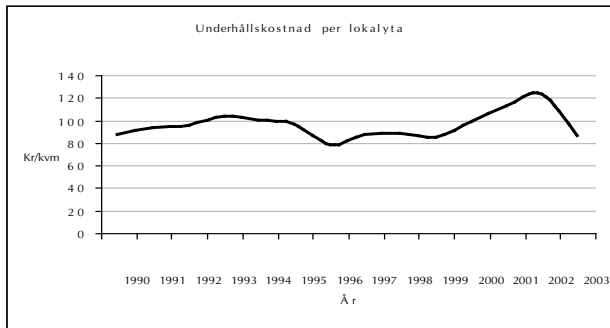
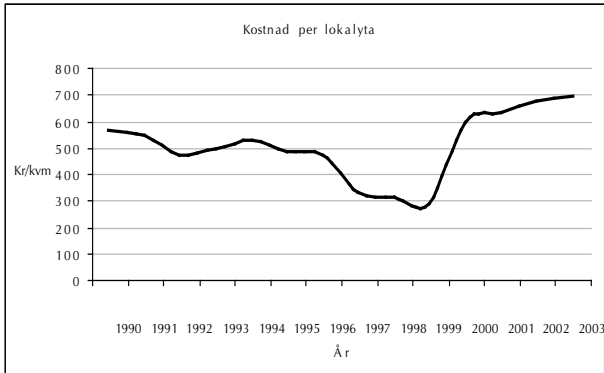
*Bilaga 1: Ekonomisk redovisning, Lokalförsörjningsförvaltningen (LFF) 1990-2004 (forts.)*

Noter

- Not 1. "Övriga intäkter" innehåller följande poster: Ränteintäkt, hyresdebitering (1990-1992), Kommunbidrag, hyresrabatt (1993-1995), Hyra Kommunbidrag (1992), Kommunbidrag skador (1990 och 1992), Försäkringsersättning, skador (1991-1992 och 2001-2004), Överfört Eget Kapital till husbyggnation (1990), Externa uppdrag (2004), Uppdrag (1990-1992), Uppdrag, kommunbidrag (1992-1995), Sååååå timmar externt (1993-1995), Återfakturerade, tjänster/material (1993-1995), Övrigt förvaltning (1995), Övrigt (1993-1994, 1996-2004) och Fastighetsfond (2001-2003).
- Not 2. "Externa hyror" innehåller följande poster: Markarende (1990-1992), Markhyror (1993-2004), Hyror skolfastigheter (1990-1992), Skolhyror (1993-2000), Lokalhyror (2001-2004) och Hyresrabatt (1993-1995).
- Not 3. "Förvaltningskostnader" innehåller följande poster: Förvaltningskostnader (1994-2004) och Administration (1990-1993).
- Not 4. "Övriga kostnader" är verkligen en heterogen post och innehåller följande poster: Uppdrag (1990-1992), Uppdragskostnader (1993-1995 och 2004), Köpta tjänster/material (1993-1995), Förvaltning övrigt (1990), Förvaltningshyror (1992), Lokalhyror +driftskostnader (1993-1997), Lokalhyror (1998-2000), Drift (1996-2000), Media (2001-2004), Försäkringspremie (1992-2004), Skadekostnader (1990-1992 och 2001-2004), Tillsym/skötsel (2001-2004) och Fastighets skatt (1992)
- Not 5. "Avskrivningar" innehåller följande poster: Planenlig avskrivning (1990-1995 och 2004), Avskrivning (1998-2003), Meravskrivningar (1990-1993), Avskrivning/amorteringar (1997-1998) och Extra avskrivning (1993).
- Not 6. "Ränteintäkter" innehåller följande poster: Ränteintäkt kommunkonto (1990-1992), Räntebidrag statlig (1993-1995), Räntebidrag (1997-2000), och Ränteintäkter (1993-2004).
- Not 7. "Räntekostnader" innehåller följande poster: Räntekostnader (1993-1995 och 1998-2004) och Ränta kommunsuld (1990-1991 och 1996-1997).
- Not 8. "Avkastningskrav" innehåller följande poster: Bidrag till ägarerna (1992-1995) och Avkastningskrav (1996-2004).



Bilaga 2: Nyckeltal, Lokalförsljningsförvaltningen (LFF) (forts.)



### *Bilaga 3: Dokumentation och information*

#### *Mötesanteckningar*

- |                                   |                                   |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Mötesanteckningar, 2002-01-31  | 28. Mötesanteckningar, 2004-01-12 |
| 2. Mötesanteckningar, 2002-02-28  | 29. Mötesanteckningar, 2004-01-12 |
| 3. Mötesanteckningar, 2002-03-21  | 30. Mötesanteckningar, 2004-08-28 |
| 4. Mötesanteckningar, 2002-04-03  | 31. Mötesanteckningar, 2004-10-31 |
| 5. Mötesanteckningar, 2002-04-05  | 32. Mötesanteckningar, 2004-01-12 |
| 6. Mötesanteckningar, 2002-04-11  | 33. Mötesanteckningar, 2004-01-23 |
| 7. Mötesanteckningar, 2002-04-22  | 34. Mötesanteckningar, 2004-01-23 |
| 7. Mötesanteckningar, 2002-05-13  | 35. Mötesanteckningar, 2004-02-25 |
| 8. Mötesanteckningar, 2002-08-27  | 36. Mötesanteckningar, 2004-05-05 |
| 9. Mötesanteckningar, 2002-09-09  | 37. Mötesanteckningar, 2004-06-21 |
| 10. Mötesanteckningar, 2002-10-02 | 38. Mötesanteckningar, 2004-06-22 |
| 11. Mötesanteckningar, 2002-10-03 | 39. Mötesanteckningar, 2004-08-23 |
| 12. Mötesanteckningar, 2002-10-10 | 40. Mötesanteckningar, 2004-09-22 |
| 13. Mötesanteckningar, 2003-03-24 | 41. Mötesanteckningar, 2004-10-19 |
| 14. Mötesanteckningar, 2003-03-25 | 42. Mötesanteckningar, 2004-11-15 |
| 15. Mötesanteckningar, 2003-03-26 | 43. Mötesanteckningar, 2004-12-06 |
| 16. Mötesanteckningar, 2003-08-05 | 44. Mötesanteckningar, 2004-12-07 |
| 17. Mötesanteckningar, 2003-08-06 | 45. Mötesanteckningar, 2005-03-01 |
| 18. Mötesanteckningar, 2003-08-28 | 46. Mötesanteckningar, 2005-03-14 |
| 19. Mötesanteckningar, 2003-09-24 | 47. Mötesanteckningar, 2005-04-28 |
| 20. Mötesanteckningar, 2003-10-02 | 48. Mötesanteckningar, 2005-06-17 |
| 21. Mötesanteckningar, 2003-10-07 | 49. Mötesanteckningar, 2005-08-23 |
| 22. Mötesanteckningar, 2003-10-15 | 50. Mötesanteckningar, 2005-09-21 |
| 23. Mötesanteckningar, 2003-10-25 | 51. Mötesanteckningar, 2005-10-25 |
| 24. Mötesanteckningar, 2003-10-28 | 52. Mötesanteckningar, 2005-11-31 |
| 25. Mötesanteckningar, 2003-10-31 | 53. Mötesanteckningar, 2006-01-10 |
| 26. Mötesanteckningar, 2003-11-05 | 54. Mötesanteckningar, 2006-02-10 |
| 27. Mötesanteckningar, 2003-12-18 | 55. Mötesanteckningar, 2006-03-08 |
|                                   | 56. Mötesanteckningar, 2006-05-16 |

*Bilaga 3: Dokumentation och information (forts.)**Dokumenterade studiebesök*

1 Ältaskolan, 2002-05-21	5 Stockholm, 2003-12-15/17
2 Ellös förskola, 2003-05-28	6 Stockholm, 2004-02-09/10
3 Skolfastigheter i Stockholm AB, 2003-11-06	7 Nyvångsskolan, 2005-01-11
4 Rinkebyskolan, 2003-11-07	8 Framtidsskolan, 2005-01-12

*Dokumenterade konferenser*

1 Uterummets möjligheter och utmaningar, 2003-10-29/30	4 Swedish Interactive Research Association konferens, 2004-05-10/11
2 Attraktiv skola, 2003-10-27/2003-10-29	5 Business Arena, 2004-09-08/09
3 Plats för lärande, 2004-04-26/27	6 Plats och lärande, 2004-09-23

*Informationsmaterial*

1 Projektbeskrivning, <i>Kortedalaprojektet</i> (2002-05-20)	4 Presentation (engelsk), <i>A school to like</i> (2002-10-22)
2 Projektbeskrivning, <i>En skola att tycka om</i> (2002-09-18)	5 Projektbeskrivning, <i>En skola att tycka om</i> (2003-12-29)
3 Presentation av projektet, <i>En skola att tycka om</i> (2002-10-14)	

*Rapporter till Lokalförvaltningsnämnden (LFN)*

1 Vårens (2002) arbete med projektet: En skola att tycka om	3 Presentation till nämnden, våren 2004
2 En skola att tycka om, Delrapport till LFN våren 2003	4 En skola att tycka om, Information till nämndmöte 2005-03-16.

## *Bilaga 4: Presentationer*

### *Inom projektet*

1 International School of Gothenburg Region (ISGR)	6 Förskolan Varnhemsgatan
2 Hallonskolan	7 Förskolan Knivsmedsgatan
3 Gamlestadsskolan	8 ISGR:s nämnd (två gånger)
4 Förskolan Januarigatan	9 Skolråd inom Kortedala:s SDN
5 Förskolan Östra Midvintergatan	10 Konsult för utvecklandet av en informationsstrategi (två gånger)
	11 Konsulter som arbetar med EU-ansökan

### *Inom Lokalförsörjningsförvaltningen (LFF)*

1 Förvaltningsavdelningen (två gånger)	7 Arbetsutskottet
2 Serviceavdelningen (två gånger)	8 Informationsansvarige (två gånger)
3 Tekniska avdelningen	9 Förvaltningsamordningsgruppen
4 Administrationen och staben	10 Innemiljögruppen
5 Ledningsgruppen (två gånger)	11 Utbildningsansvarige
6 Direktören (två gånger)	12 Konsult/mentor (två gånger)
	13 Stabschefen

### *Lokalförsörjningsnämnden (LFN)*

1 Lokalförsörjningsnämnden (2002-10-30)	3 Lokalförsörjningsnämnden (2004-01-28)
2 Lokalförsörjningsnämnden (2003-06-19)	4 Lokalförsörjningsnämnden (2005-03-16)

### *Andra aktörer inom Göteborgs Stad*

1 Frank Andersson (politiker ansvarig för skolfrågor i Göteborgs Stad)	4 Verksamhetscheferna för skola och förskola i Göteborg
2 Folkpartiets skolgrupp	5 Stadskansliets skolgrupp
3 Axel Darrvik (Riksdagsledamot och ingående i Utbildningsutskottet)	6 Lokalsekretariatet
	7 & 8 olika grupper bestående av olika verksamhetschefer



*Bilaga 4: Presentationer (forts.)**Andra organisationer och aktörer i Sverige*

- 1 Marie Norell (Arbetsmiljöverket - Skolsektionen)
- 2 Linda Andersson och Magnus Kristiansson (Svenska Kommunförbundet - Fastighetssektionen)
- 3 Per Reinolf (Skolporten)
- 4 Hans Dertell och Robert Jakobsson (Arbetsmiljöforum)
- 5 Annika Engström och Britt Marie Parling (Läraryrskommittén)
- 6 Kerstin Skoglund (Lärarnas Riksförbund)
- 7 Frida Gustavsson (SVEA - Sveriges Elevråd)
- 8 Lena Busk (Sveriges Skolledarförbund)
- 9 Karin Grundberg (Arbetsmiljöverket)
- 10 Sven Görän Servais och Lena Backman (Stockholms läns landsting - Arbets- och miljömedicin)
- 11 Åke Bermell och Bo Andersson (Vd och Fastighetschef på Tornberget fastighetsförvaltnings AB i Haninge)
- 12 Myndigheten för skolutveckling
- 13 Rönnbyskolan (grundskola i Västerås)
- 14 Krister Schultz (Vd) och ledningsgruppen på SISAB (Skolfastigheter i Stockholm AB)
- 15 SISAB:s förvaltningsavdelning
- 16 Malmö Stad Serviceförvaltning
- 17 Sune Johansson (f.d. fastighetschef på Kalmar kommun och numera utvecklingsansvarig)
- 18 Susann Häggqvist (legitimerad psykolog, fil.lic. i psykologi och doktorerat på KTH om Skolmiljö 2000)
- 19 Roswitha Melzer, Märith Sjögren och Eli Moksnes Furu (forskare knutna till Skolliv)

#### *Bilaga 4: Presentationer (forts.)*

- 20 Kaj Frick (adjungerad professor i Arbetsmiljöstyrning och forskare på Arbetslivsinstitutet)
- 21 Ted Lindqvist (fil.lic.inom fastighetsekonomi och konsult på Temaplan)
- 22 Pär Larsson (doktor i företagsekonomi på Handelshögskolan i Stockholm som forskar kring förändring och lärande i grundskolan)
- 23 Tor Larsson (docent i sociologi, knuten till Arbetslivsinstitutet)
- 24 Lena Wilhelmson och Inger Söderberg (Arbetslivsinstitutet)
- 25 Gunnar Berg (professor i pedagogik vid Uppsala Universitet)
- 26 Lennart Svensson (forskningsledare för FoU-Centrum i Söderhamn och Forskning och utveckling i arbetsplatslärande - Apel, professor i arbetslivets pedagogik vid Linköpings universitet och forskare på Arbetslivsinstitutet)
- 27 Göran Brulin (professor i arbetsorganisation vid Arbetslivsinstitutet, Institutionen för industriell ekonomi och organisation vid KTH i Stockholm)
- 28 Stefan Bergkvist, Helena Andershed, Erik Jakobsson, Mats Andersson och Gösta de Verdier (Apel - Arbetsplatslärande)
- 29 Patrick Bjurström (doktor i arkitektur på KTH och skolarkitekt)
- 30 Stellan Lundström (professor i fastighetsekonomi på KTH)
- 31 Bo Öhrström (doktor i Arkitektur på Chalmers)

*Bilaga 5: Intervjuer*

	<b>Namn</b>	<b>Organisation</b>	<b>Arbetsområde</b>	<b>Datum</b>	<b>Tid</b>	<b>Längd</b>
1	Arkitekt 1	Arkitektfirma 1	Flera	5/6/2004	13.00-14.30	90
2	Arkitekt 2	Arkitektfirma 2	Matsalen	5/7/2004	09.00-10.00	60
3	Arkitekt 3	Arkitektfirma 2	Korridorer	5/7/2004	10.00-10.30	30
4	Arkitekt 4	Arkitektfirma 3	Flera	5/12/2004	09.00-10.00	60
5	Arkitekt 5	Arkitektfirma 1	Flera	5/13/2004	10.00-12.00	120
6	Arkitekt 6 & 7	Arkitektfirma 4	Övergripande	6/14/2004	10.00-12.00	120
7	Elevgrupp 1	ISGR- Guldheden F-6	Toaletter	5/17/2004	09.30-10.00	30
8	Elevgrupp 2	ISGR- Guldheden 4-5	Korridorer	5/19/2004	13.30-14.30	60
9	Elevgrupp 3	Gamlestadsskolan 6-9	Toaletter	5/26/2004	11.30-12.00	30
10	Elevgrupp 4	Gamlestadsskolan F-5	Toaletter	5/26/2004	09.30-10.00	30
11	Elevgrupp 5	Hallongskolan 6-9	Flera	5/24/2004	09.30-10.00	30
12	Elevgrupp 6	ISGR-Göteborg Gymnasiet	Matsalen	6/2/2004	08.30-09.00	30
13	Elevgrupp 7	ISGR-Göteborg 7-9	Korridorer	6/2/2004	13.00-14.00	60
14	Konsult	Konsultfirma 1	Matsalen	5/13/2004	08.30-10.00	90
15	Lärare 1	ISGR- Guldheden F-6	Toaletter	5/14/2004	13.45-14.45	60
16	Lärare 2	ISGR- Guldheden 4-5	Korridorer	5/19/2004	09.30-10.30	60
17	Lärare 3	Gamlestadsskolan 6-9	Toaletter	5/25/2004	09.00-10.00	60
18	Lärare 4	Gamlestadsskolan F-5	Toaletter	5/26/2004	08.00-08.30	30
19	Lärare 5	Hallongskolan 6-9	Flera	5/24/2004	09.00-09.30	30
20	Lärare 6	ISGR-Göteborg Gymnasiet	Övergripande	6/16/2004	13.00-14.00	60
21	Lärare 7	ISGR-Göteborg Gymnasiet	Matsalen	6/9/2004	08.30-09.30	60

*Bilaga 5: Intervjuer (forts.)*

22	Skoladministratör 1	ISGR-Göteborg Gymnasiet	Övergripande	6/29/2004	10.00-11.00	60
23	Skoladministratör 2	ISGR-Göteborg 6-9 och Gymnasiet	Övergripande	6/24/2004	16.30-17.00	30
24	Skoladministratör 3	ISGR-Göteborg 6-9 och Gymnasiet	Övergripande	6/24/2004	15.00-16.30	90
25	Skolpersonal 1	ISGR-Göteborg 6-9 och Gymnasiet	Matsalen	6/10/2004	09.30-10.30	60
26	Skolpersonal 2	Hallongskolan 6-9	Övergripande	5/24/2004	10.30-11.00	30
27	Skolledare 1	Hallongskolan 6-9	Övergripande	6/14/2004	08.00-08.45	45

*Bilaga 6: Intervjufrågor och teman (vuxna)**1. Bakgrund: Intervjuperson**2. Bakgrund: Projektet*

Vad var problemet?

Vad var syftet/målet/viljan med delprojektet?

*3. Åtgärder/vad gjordes?*

Vad gjordes:

*a Fysiskt*

*b Psykosocialt*

*c Organisatoriskt*

*d Pedagogiskt*

Vad gjordes inte, men som skulle kunna gjorts?

Vad gjordes inte, men som var tänkt från början (avvikelser)?

*4. Vad har Du gjort?*

Vad hade Du för arbetsuppgifter?

Vad hade Du för ansvar?

Vad tyckte Du var viktigt/tänkte Du på/var ditt syfte?

Vad var din roll i projektet jämfört med andra projekt?

*5. Arbetsprocessen i projektgruppen*

Vad gjorde eleverna?

Vad gjorde skolpersonalen/lärarna?

Vad gjorde andra (experter/konsulter/arkitekter m.m.)?

*6. Vad tycker Du om resultatet*

Är det vackert?

Är det funktionellt?

Har miljön blivit bättre?

*Bilaga 6: Intervjufrågor och teman (vuxna) (forts.)*

Tror Du personalen tycker det?

Tror Du eleverna tycker det?

Hur är standarden på resultatet (för fint/lagom/låg)?

Vad skulle delprojektet kunnat spara in på?

Vad borde göras när delprojektet har mindre pengar/tid?

Vad är realiserbart/realistiskt?

Vilken nivå borde ett sådant delprojekt lägga sig på?

*7. Vad tycker Du om arbetsprocessen?*

Samarbetet:

LFF:s del i samarbetet?

Skolans del i samarbetet?

Inflytande:

Hur har arbetet med skolpersonalen och lärare fungerat?

Hur har arbetet med eleverna fungerat?

Har eleverna varit med/deltagit/delaktiga?

Har eleverna lärt sig något?

*8. Vad tycker Du om konsulterna?*

Vad har konsulten för kunskap/kompetens/roll?

Hur har deras kompetens kommit fram?

Behöver LFF och projektet denna kunskap?

Hur följer Du som konsult marknaden/forskningen inom ditt område?

Hur förändras konsultens roll i ett sådant projekt?

Vad har Du som konsult lärt Dig - Vad har de fått ut?

Hur går man in som konsult i ett sådant projekt?

Hur kan man se på arbetsfördelningen mellan konsulter och förvaltare?

Hur kan man se på arbetsfördelningen mellan konsulter och lärare

Hur kan man se på arbetsfördelningen mellan konsulter och elever

*Bilaga 6: Intervjufrågor och teman (vuxna) (forts.)**9. Övergripande*

Vad var bra och dåligt?

Vad har gått bra/dåligt?

*10. Fakta*

Vilka var med (uppgifter):

Experter

Personal/lärare

Elever

Vad finns det för material:

Dokument

Ritningar/Plan

Fakturor

*Bilaga 7: Intervjufrågor och teman (elever)*

- 1 Kan Du berätta lite om hur projektet startades?
- 2 Kan Du berätta lite om delprojektets arbetsgrupp?  
(Vilka som var med, vad Ni gjorde m.m.)
- 3 Kan Du berätta vad som var problemet (varför man arbetade med detta)?
- 4 Kan Du berätta vad som gjordes i delprojektet?
- 5 Vad tycker Du om:
  - a) Resultatet - miljön
  - b) Resultatet - funktion
    - a) Resultatet - lärande
    - a) Resultatet - möjligheterna att påverka och delta



## *Bilaga 8: Viktiga dokument*

### *1 Kartor och ritningar:*

*Situationsplaner* visar en skolas byggnader och marker.

*Planritningar* visar de olika rummen som finns på ett våningsplan.

*Lokalplaner* visar ett specifikt rum (t.ex. en matsal) eller en yta (t.ex. en korridor).

### *2 Idéskisser:*

*Övergripande idéskisser* visar hur ett utrymme kan förändras genom flera olika åtgärder.

*Struktureringsförslag* visar hur ett utrymme skulle kunna möbleras eller organiseras.

*Inredningsförslag* visar hur ett utrymme kan inredas.

*Ommålningsförslag* visar hur ett utrymmes väggar t.ex. kan målas om.

### *3 Dokument:*

*Ljudmätningar* som ljudkonsulter rapporterat i olika delprojekt.

*Åtgärdsförslag* som externa konsulter redogjort i delprojekt.

*Elevarbeten* som elever gjort i samband med något delprojekt.

*Mötesprotokoll* från arbetsgrupper i delprojekten.

*Lägesrapporter* som t.ex. arkitekter skrivit för att informera projektledaren.

*Projektdokumentation* som någon i arbetsgrupperna gjort för att informera utomstående.

*Utvärderingar* av delprojekt som en konsult genomfört på alla delprojekt.

*Produktbeskrivningar* kring produkter som skulle köpas in till olika delprojekt.

*Enkätunderlag* och *resultat* som arbetsgrupperna utvecklat och samlat in kring sitt arbete.

*Mail korrespondens* mellan någon extern expert och projektledaren.

*Bilaga 8: Viktiga dokument (forts.)*

*4 Dokument med ekonomisk information:*

*Kostnadsbedömningar* som experter utvecklat för olika förändringsarbeten.

*Budgetkalkyler* arbetsgrupper utvecklat kring sitt arbete.

*Fakturor* projektledaren samlat in kring de olika delprojekten.

*Bokslut* från skolor som ingått i projektet.

*Budget* från skolor som ingått i projektet.

Bilaga 9: Enkät Internationella skolan

# What do you think of?



Class



**1. The Canteen**

1.1 The food/drinks Don't know    Not important

	1	2	3	4	5		?	#
	very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good			

1.2 The atmosphere (noise level and crowdedness)

	1	2	3	4	5		?	#
	very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good			

1.3 The staff

	1	2	3	4	5		?	#
	very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good			

1.4 The room (size, furniture, colour of the walls etc.)

	1	2	3	4	5		?	#
	very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good			

**2. The School yard**

2.1 The Atmosphere (noise level and crowdedness)

	1	2	3	4	5		?	#
	very bad	bad	just right	good	very good			

2.2 Do you feel safe?

	1	2	3	4	5		?	#
	very unsafe	unsafe	just right	safe	very safe			

2.3 The planning (places to play, sit)

	1	2	3	4	5		?	#
	very bad	bad	just right	good	very good			

**3. The Corridors/hallways**

3.1 The atmosphere (noise level and crowdedness) in the corridor/hallways

	1	2	3	4	5		?	#
	very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good			

3.2 Do you feel safe in the corridors/hallways?

	1	2	3	4	5		?	#
	very unsafe	unsafe	just right	safe	very safe			

3.3 The planning (if it's easy to find, nice furnitures, decoration, places to sit etc.)

	1	2	3	4	5		?	#
	very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good			

**4. Teacher and education**

4.1 Teachers ability to inspire (motivate)  
Do they make you feel that you want to learn more in school? Does the teacher make it fun to learn?

	1	2	3	4	5		?	#
	very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good			

4.2 Teachers pedagogical skills (ability to explain)  
Do they explain things in a understandable way? Do they make you understand the lessons?

	1	2	3	4	5		?	#
	very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good			

4.3 Teachers knowledge and competence in the subjects  
Do they know what they are taking about? Do they have a lot of knowledge, and are well informed?

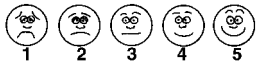
	1	2	3	4	5		?	#
	very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good			

4.4 Teachers relationship to students (respect, sensitivity, friendliness etc.)

	1	2	3	4	5		?	#
	very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good			

## Bilaga 9: Enkät Internationella skolan (forts.)

**5. Subjects and schedule**


  
 1      2      3      4      5

5.1 Subjects (content) in school Don't know    Not important

1	2	3	4	5	?	#
very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good		

5.2 Subject choices/alternatives in school

1	2	3	4	5	?	#
very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good		

5.3 Length of your school day

1	2	3	4	5	?	#
very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good		

5.4 Do you have enough breaks

1	2	3	4	5	?	#
Not enough at all	not enough	just enough	to many	far too many		

5.5 Are the breaks long enough

1	2	3	4	5	?	#
far to long	to long	long enough	to short	far to short		

**6. Among students**

6.1 Atmosphere amongst the students

1	2	3	4	5	?	#
very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good		

6.2 Do you feel safe amongst the students

1	2	3	4	5	?	#
very unsafe	unsafe	just right	safe	very safe		

6.3 Do you feel respected amongst the students

1	2	3	4	5	?	#
not respected at all	not respected	just right	respected	very respected		

6.4 Do you feel appreciated and liked amongst the students

1	2	3	4	5	?	#
not appreciated at all	not appreciated	just right	appreciated	very appreciated		

6.5 Do you think there is bullying in your school

1	2	3	4	5	?	#
Very much mobbing	much mobbing	some mobbing	almost no mobbing	no mobbing at all		

6.6 Do you think there are conflicts in your school

1	2	3	4	5	?	#
very much conflicts	many conflicts	some conflicts	almost no conflicts	no conflicts at all		

**7. The classroom**

7.1 Noise level in the classroom

1	2	3	4	5	?	#
very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good		

7.2 Equipment (overhead projector, school board, pens etc.) in the classroom

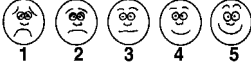
1	2	3	4	5	?	#
very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good		

7.3 Furniture and decoration (colour on the wall, desk, seat etc.) in the classroom

1	2	3	4	5	?	#
very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good		

*Bilaga 9: Enkät Internationella skolan (forts.)*

**8. Overall**



1 2 3 4 5

8.1 Do you like your school

1	2	3	4	5
not at all	no	inbetween	yes	yes very much

Don't know ? Not important #

8.2 Do you learn anything at school

1	2	3	4	5
nothing at all	nothing	some- things	yes	yes very much

8.3 What do you think of the size (building and people) of your school

1	2	3	4	5
much to big	to big	just right	to small	much to small

8.4 Do you think your school is clean

1	2	3	4	5
not at all	not clean	just right	clean	very clean

**9. Other**

9.1 What do you think of the toilets

1	2	3	4	5
very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good

9.2 Do you think you can influence your school

1	2	3	4	5
not at all	no	just right	yes	yes very much

9.3 How do you think the students treat the teachers

1	2	3	4	5
very bad	bad	just right/ inbetween	good	very good

9.4 Do you think there is enough to do during recreation (breaks)

1	2	3	4	5
nothing at all	no	just right	yes	yes very much

**10. What kind of room do you miss (fill in more than one if you want)**

Café	<input type="checkbox"/>	? #
Recreation room	<input type="checkbox"/>	
Library	<input type="checkbox"/>	
Computer room	<input type="checkbox"/>	
Studying room	<input type="checkbox"/>	

**11. What is it the most important to make a great school** ? #

What would make you like your school more - what kind of improvements.  
(Fill in one alternative, please.)

<input type="checkbox"/>	To improve the buildings, school yard, classrooms, furniture, decoration and cleaning.
<input type="checkbox"/>	To learn more.
<input type="checkbox"/>	Relationship student teachers - the way they treat each other (respect and kindness)
<input type="checkbox"/>	Friends and atmosphere amongs the students/children
<input type="checkbox"/>	Rules, schedule, planning, goals, leadership, headmaster, economy





