

LUND UNIVERSITY

Pedagogiskt arbete i olika skolkulturer - om likheter och olikheter i "en skola för alla"

Persson, Anders

Published in:
Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv

2004

Link to publication

Citation for published version (APA):
Persson, A. (2004). Pedagogiskt arbete i olika skolkulturer - om likheter och olikheter i "en skola för alla". I *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv* (s. 153-181). Arbetslivsinstitutet.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Download date: 29. Mar. 2024

Nära gränsen?

Nära gränsen?

Perspektiv på skolans arbetsliv

Resultat från nio skolforskningsprojekt
vid Arbetslivsinstitutet i Malmö

© Arbetslivsinstitutet och författarna 2004

ISBN 91-971670-7-X

Hemsida: http://www.arbetslivsinstitutet.se
Grafisk formgivning Björn Johnson
Satt med Adobes Electra Regular
Tryckt av Daleke Grafiska AB, Malmö 2004

Distribution:
Arbetslivsinstitutets Förlag
c/o Hellmans Förlag
Box 316
641 23 Katrineholm

Innehållsförteckning

7 Förord

9 Författare

11 Perspektiv på skolans arbetsliv – en introduktion
Mats Greiff, Anders Persson & Haukur Viggósson

19 Dagens lärare – klämd mellan oförenliga krav?
Eva Månsson

47 Att studera lärararbetets förändring. Teoretiska och metodiska reflektioner
Mats Greiff

91 Allting flyter – lärare mellan förvandling, anpassning och reform
Anders Persson & Helena Stavreski

115 ”Detta är ett nollsummespel”. Rektor som lönesättare
Dan Collberg & Haukur Viggósson

153 Pedagogiskt arbete i olika skolkulturer – om likheter och olikheter i ”en skola för alla”
Anders Persson

183 Föräldrars oavlönade pedagogiska arbete
Alli Klapp Lekholm

221 Modersmålslärare – en yrkesgrupp mellan retorik och realitet
Berit Wigerfelt

257 Kreativitet i skolans värld – klimat, ledarskap och det kreativa barnet
Ingegerd Carlsson

287 Kris i skolan? En analys av den aktuella svenska skoldiskursen
Fredrik Melander

Förord

Titeln på Pedro Almodóvars film *Kvinnor på gränsen till nervsammanbrott*, startade den associationskedja som slutade i titeln på denna antologi: *Nära gränsen?* Visst kan man ibland tro att dagens skola är nära gränsen till sammanbrottet, i alla fall om man lyssnar till de värsta krisrapporterna. Många av lärarna, där kvinnor är i majoritet, har dessutom redan passerat sammanbrottets gräns och blivit långtidssjukskrivna.

Huruvida skolan är nära gränsen i betydelsen att arbetsformer som kanske reproducerats i decennier mer av konvention än av förnuft håller på att överskridas och förändras i grunden, låter vi vara osagt.

På Arbetslivsinstitutet i Malmö finns en fast stab av forskare och forskningsassistenter samt doktorander som skriver avhandlingar i olika ämnen. Genom ett samarbete med Malmö Stad, Region Skåne och Malmö högskola arbetar också både praktiker som till exempel lärare i olika projekt och forskare från högskolan i egna forskningsprojekt vid institutet. Resultatet blir ett ständigt flöde av mycket olika kompetenser, och denna antologi är ett försök att samordna detta flöde.

Att samarbeta på ett flervetenskapligt forskningsinstitut innebär ofta att röra sig på gränsen; för det mesta inte till sammanbrottet, utan på den egna vetenskapliga disciplinens gräns och på gränsen mellan teori och praktik. Den flervetenskapliga miljön, där dessutom flera praktiker från de fält vi studerar är verksamma, skärper både medvetandet om gränser och gör dem lättare att överskrida. De olika bidragen till denna antologi håller sig i påfallande grad inom författarnas respektive ämnesdiscipliner, samtidigt som de är ett resultat av ett intensivt samarbete över dessa gränser. I flera omgångar har vi läst varandras texter, kommenterat och kritiserat, lärt oss mycket av varandra. Och nu återstår det för läsaren att bedöma resultatet.

Författare

Ingegerd Carlsson är leg. psykolog och docent i psykologi. Hon arbetar som forskare vid Arbetslivsinstitutet Syd. Ingegerd Carlsson har tidigare forskat om kreativitet ur neuropsykologiska, utvecklingspsykologiska samt personlighetspsykologiska perspektiv.

Dan Collberg, filosofie magister, rektorsutbildare vid Malmö högskola, tidigare verksam som rektor och lärare i grundskolan och med uppdrag inom lärarutbildningen, har under 90-talet bland annat arbetat med lokala skolutvecklingsavtal och utformning av lönekriterier.

Mats Greiff är docent i historia och verksam vid Malmö högskola och Arbetslivsinstitutet. Inom ramen för Arbetslivsinstitutets nationella tema *Skolans arbetsliv* arbetar han med ett projekt kring lärararbetets förändring sedan 1945. Han har tidigare bland annat publicerat *Kontoristen – från chefens högra hand till proletär. Proletarisering, feminisering och facklig organisering bland svenska industritjänstemän 1840-1950*, *En svensk historia från vikingatid till nutid* (tillsammans med Lars Berggren) och *"Vi bodde, bad och blev utbildade som om vi vore på skilda kontinenter". Katolska och protestantiska arbetare i Belfast 1850-1914.*

Alli Klapp Lekholm, grundskollärare i svenska och engelska och lärare i pedagogiskt drama, verksam på en skola i Rosengård i Malmö. För närvarande forskningsassistent i projektet *Avlönat och oavlönat pedagogiskt arbete i grundskolan* vid Arbetslivsinstitutet Syd.

Fredrik Melander är doktorand i statsvetenskap vid Lunds universitet och Arbetslivsinstitutet Syd och forskar om svensk utbildnings- och forskningspolitik. Avhandlingen, som beräknas vara färdig våren 2005, handlar om hur svenska universitet och högskolor reagerat på och förhåller sig till de nya krav och förväntningar som följer med ett allt mera kunskapsintensivt och kunskapsberoende samhälle.

Eva Månsson, företagsläkare inom kommunal verksamhet och forskningsassistent vid Arbetslivsinstitutet Syd. Har under år 2000 genomfört en undersökning om lärares arbetsbelastning som presenteras i rapporten *Hinder och möjligheter för lärare i dagens skola*. Ägnar sig just nu åt forskning om hälsofrämjande faktorer inom skolområdet.

Anders Persson, sociolog, verksam som forskare vid Arbetslivsinstitutet Syd, docent vid Lunds universitet och adjungerad professor i utbildningsvetenskap vid Malmö högskola. Han har publicerat en rad böcker, bland annat *Skola och makt* (andra upplagan 2003), *Social kompetens* (andra upplagan 2003) och är redaktör för antologin *Skolkulturer* (2003). Leder för närvarande forskningsprojektet *Avlönat och oavlönat pedagogiskt arbete i grundskolan* och är också verksam inom Arbetslivsinstitutets nationella skolforskningstema *Skolans arbetsliv*.

Helena Stavreski är forskningsassistent med bakgrund som vägledare inom Arbetsmarknadsverket och som utbildare på lärarutbildningen i Malmö. På Arbetslivsinstitutet Syd arbetar hon för närvarande med utvärdering av två projekt: det ena om rekrytering av akademiker med utländsk bakgrund i Malmö stad, det andra om ett arbetsmarknadsprojekt som riktar sig till personer med legitimationsyrken som kommer från länder utanför EU.

Berit Wigerfelt, filosofie doktor i etnologi 1996 på avhandlingen *Ungdom i nya kläder. Dansbanefröjder och längtan efter det moderna i 1940-talets Sverige*. Har också forskat kring olika former av rasism och tillsammans med Anders Wigerfelt publicerat boken *Rasismens yttringar. Exemplet Klippan* (2001). Arbetar som universitetslektor inom området Internationell migration och etniska relationer vid Malmö högskola. För närvarande är hon också verksam med skolforskning vid Arbetslivsinstitutet Syd.

Haukur Viggósson, filosofie doktor i pedagogik 1998 med avhandlingen *I fjärran blir fjällen blå. En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som förutsättning för pedagogiskt arbete*. Har varit verksam som grundskollärare och enhetschef på Statliga läromedelscentralen på Island. Universitetslektor på Malmö högskola med undervisning inom rektorsutbildningen och för närvarande också verksam vid Arbetslivsinstitutet Syd.

KAPITEL 1

Perspektiv på skolans arbetsliv – en introduktion

Mats Greiff, Anders Persson & Haukur Viggósson

Skolan framställs i dag – liksom under gångna tider – ofta som en institution i djup kris. Det tecknas en bild av lärarkåren som varande på gränsen till nervsammanbrott och att läraryrket attraherar allt färre unga människor. Rapporter om svagt söktryck till lärarutbildningar och att många hoppar av dessa är frekvent förekommande liksom att många lärare lämnar yrket. Är då skolan och lärarkåren nära gränsen till sammanbrott eller är detta bara en oproblematiserad bild som ofta lyfts fram i massmedia och den allmänna debatten? Den negativa bilden av skolan och lärarkåren är inte så entydig som den ofta framställs. Kunskapsmässigt verkar exempelvis eleverna i svenska skolor att stå sig bra i internationella jämförelser.

I föreliggande antologi presenteras olika perspektiv på skolans arbetsliv och dess problem. Gemensamt för många av texterna är att de tränger in i lärarnas och skolans vardag och försöker se den ur ett inifrånperspektiv. Genom att fokusera på skolans arbetsliv flyttas perspektivet från statens målsättningar för skolan och den politiska diskussionen kring vad en bra skola är. I stället belyses olika förutsättningar som behövs – och arbetsvillkor som råder – i arbetet för att på ett professionellt sätt bidra till unga människors socialisering och fördjupade kunskaper. På så sätt problematiseras och nyanseras också bilden av skolan och dess arbetsliv.

Bland författarna finns förutom forskare också personer med bakgrund som företagsläkare, grundskollärare, skolledare och vägledare. Några arbetar också som lärar- eller rektorsutbildare. Etnologi, historia, medicin, pedagogik, psykologi, sociologi och statsvetenskap tillhör de vetenskapliga discipliner som möts i antologin. Därigenom har studierna av skolans vardagsliv olika utgångspunkter och olika fokus. Gemensamt är emellertid att skolans aktörer synliggörs genom sitt arbete och genom sina relationer av olika

slag. Det finns i och för sig olika tyngdpunkter. Vissa författare lägger stark tonvikt på själva arbetet och dess villkor, medan andra mer betonar motsättningsfyllda relationer, där aktörer kan komma i kläm.

I artikeln *Dagens lärare – klämd mellan oförenliga krav?* undersöker företagsläkaren Eva Månsson gymnasielärares hälsa och uppfattningar av sin arbetssituation. Därvidlag pekar hon på att lärares arbetsbelastning har vuxit kraftigt under 1990-talet; detta som ett resultat av en rad olika organisatoriska och ekonomiska förändringar på skolans område. Samtidigt som statens och kommunens krav på lärarna ökat och ansvaret för elevernas måluppfyllelse decentraliserats upplever lärarna att kontrollen över den egna arbetssituationen minskat. Eftersom lärares arbete i grunden är fokuserat på kontakt med och ansvar för andra människor – elever – kan det vara svårt att reglera arbetsinsatsens tidsåtgång. Resultatet av dessa förhållanden kan resultera i negativ stress eller annan ohälsa och sjukskrivningar. Ett intressant resultat av undersökningen är att det finns uppenbara generationsskillnader vad gäller upplevd arbetsbelastning och ohälsa. Det finns ett mönster som pekar på att äldre lärare upplever sin situation betydligt värre än yngre. Detta kan ha sin förklaring i de äldre lärarnas längre yrkeserfarenhet och vana vid arbetsvillkor formade under andra omständigheter.

Detta pekar på behovet av att studera skolan och lärares arbete i ett historiskt förändringsperspektiv. I *Att studera lärararbetets förändring. Teoretiska och metodiska reflektioner* diskuterar historikern Mats Greiff olika redskap som han menar behövs för att man ska förstå lärararbetets förändring. Därvidlag pekar han bland annat på den spänningsfyllda relationen mellan statens normerande styrdokument och lärarna med sin i skolvardagen förankrade yrkeserfarenhet och identitet. Lärarna har skaffat sig föreställningar om hur arbetet för en bra skola med goda arbetsvillkor ska utformas. När staten föreskriver andra arbetssätt och annan organisering av skolan, upplever många lärare detta som ett angrepp på den egna yrkesskickligheten. Det motstånd som lärarna då reser kan ibland från statens och allmänhetens sida uppfattas som konservativt. Därmed skapas också bilden av skolan som en trög institution.

Sociologen Anders Persson och vägledaren Helena Stavreski vänder på bilden av den trögföränderliga skolan, och visar att lärarna möter flera olika slags förändringar i sin arbetsvardag. En är själva arbetet med att förvandla eleverna kunskapsmässigt och socialt, en annan är anpassningen

till förändrade villkor i skolan och dess omgivning och en tredje är olika reformer initierade av skolans huvudmän. I sin undersökning *Allting flyter – lärare mellan förvandling, anpassning och reform* närmar de sig lärares föreställningar om dessa förändringar. Författarparet visar med utgångspunkt i en undersökning av lärare i en specifik kommun att de under 1990-talet upplevt en stor mängd förändringar i skolan av varierande karaktär. Lärarna känner sig klämda mellan förändringar initierade uppifrån och förändringar initierade med utgångspunkt i den egna vardagsverkligheten. De förmedlar också en bild av en värld där allting tycks flyta, där man erfar en bristande känsla av sammanhang i skolvardagen.

Ett steg i statens och kommunernas förändring av skolans styrsystem på 1990-talet var att införa individuell lönesättning. Trots motstånd från stora delar av lärarkåren accepterades den till slut av de fackliga organisationerna som en möjlighet att höja den totala lönenivån. Förändringen hänger nära samman med motsvarande utveckling inom övrig offentlig sektor och arbetsmarknaden i stort. Som ett instrument att styra lärarnas arbete välkomnades individuell lönesättning av många rektorer samtidigt som den visade sig svår att hantera praktiskt. Den komplexa problematiken kring hur individuellt differentierade löner sätts utreds av pedagogikforskaren Haukur Viggósson och rektorsutbildaren Dan Collberg i *"Detta är ett nollsummespel". Rektor som lönesättare*. De visar på att närhet mellan lärarna och lönesättande rektor är av central betydelse för att värderingen av arbetsinsatser och kompetens skall kunna ske på ett sätt som upplevs som rättvist. Samtidigt kan en alltför stor närhet bli etiskt bekymmersam. En annan problematik är att lärare förväntas arbeta i lag, medan de vid lönesättningen skall bedömas individuellt. Att varje rektorsområde tilldelas sitt eget uppifrån fastställda löneökningsutrymme att fördela, innebär dessutom i realiteten att lönesystemet blir ett nollsummespel som ökar konkurrensen mellan lärare och skolor.

De vardagliga förhållanden som diskuteras i de olika avsnitten kan naturligtvis variera starkt. Skolverkligheten skiljer sig från en kommun till en annan, från en skola till en annan och kanske från klassrum till klassrum. I *Pedagogiskt arbete i olika skolkulturer – om likheter och olikheter i "en skola för alla"* identifierar och analyserar Anders Persson hur pedagogiskt arbete utförs i olika skolkulturer. "En skola för alla" har under lång tid varit ett slagord och en målsättning i Sverige. I realiteten finns stora

skillnader mellan skolor, och ”en skola för alla” innebär i många fall enbart att alla unga enligt lag tvingas att gå i skolan. Detta gör att det i skolan finns elever med mycket olika motivationsgrad och skilda förutsättningar. Till följd av till exempel stark social segregation kan elever med likartade förutsättningar koncentreras till vissa skolor, och detta kan ge upphov till mycket homogena skolkulturer. I texten identifieras tre sådana idealtypiska kulturer: tvångskultur, karriärkultur och kunskapskultur. I avsnittet undersöks hur det pedagogiska arbetet gestaltas i tre skolor som representerar dessa kulturer.

I de olika skolkulturerna kan också olika krav på elevernas föräldrar formuleras. I *Föräldrars oavlönade pedagogiska arbete* undersöker grundskolläraren Alli Klapp Lekholm omfattningen av och karaktären på föräldrars oavlönade pedagogiska arbete. På basis av en enkätundersökning vid två grundskolor – en kommunal och en icke-kommunal – påvisar hon dels intressanta skillnader mellan föräldrarna på de olika skolorna, dels kraftiga skillnader mellan kvinnors och mäns arbetsinsatser. Arbetet som läggs ner är omfattande och, kan man anta, ger ett ”ekonomiskt” bidrag till skolan som underlättar dess måluppfyllelse. Tendensen mot att skolan kräver alltmer arbetsinsatser från föräldrarna och försök att upprätta en ”hemmets läroplan” ökar i synnerhet kvinnors arbetsbelastning eftersom det är dessa som i hemmet mestadels utför det oavlönade pedagogiska arbetet.

En särskild yrkesgrupp – som i vardagen kan möta vitt skilda skolkulturer – utgör modersmålslärarna. Deras särpräglade arbetsvillkor undersöks av etnologen Berit Wigerfelt i *Modersmålslärare – en yrkesgrupp mellan retorik och realitet*. De särpräglade arbetsvillkoren innebär bland annat att många ambulerar från skola till skola; undervisar efter ordinarie skoltid; har dålig tillgång till ändamålsenliga läromedel och lokaler samt har begränsad möjlighet att aktivt delta i arbetslagsarbetet. Detta innebär att många känner sig marginaliserade och upplever sig ha en lägre yrkesstatus än andra lärare. Den statliga retoriken pekar emellertid på modersmålsundervisningen som en central del av skolan och som ytterst viktig för invandrarbarnens identitetsskapande och integration. Wigerfelt visar på så sätt hur kommuner har svårt att organisera modersmålslärarnas verksamhet på ett sätt som ger det den status det enligt retoriken borde ha.

Motsättningen mellan retorik, forskning och skolverklighet – men utifrån ett annat perspektiv – tydliggörs också i psykologiforskaren Ingegerd

Carlssons *Kreativitet i skolans värld – klimat, ledarskap och det kreativa barnet*. Begreppet kreativitet har en starkt positiv klang. Men vad menar vi egentligen med det och vad är det som värderas i olika sammanhang? Kreativitetsforskningen ger en sammansatt bild av det kreativa barnet, som utmärks av å ena sidan nytänkande, originalitet och konstiga idéer, och å andra sidan av svårigheter att anpassa sig till till exempel skolans ibland stela arbetsformer. Undersökningar av hur lärare definierar kreativitet tyder på att de gör en bestämning av det kreativa barnet som svarar bättre mot skolans faktiska arbetsformer än kreativitetsforskningens bild. Lärare i sådana undersökningar betonar egenskaper som till exempel ansvarstagande och logisk förmåga. Idérikedom eller individualitet hos barnet betraktas snarast som något besvärande. Hur, slutar Carlsson, ska vi få detta att gå ihop?

Kan motsättningen som identifieras av Carlsson tolkas i termer av ”flumskola” med eleven i centrum kontra ”kunskapsskola” med ämnet i centrum? Motsättningen är i verkligheten en viktig aspekt av den ständigt pågående ideologiska diskussionen om den svenska skolan. I *Kris i skolan? En analys av den aktuella svenska skoldiskursen* analyserar statsvetaren Fredrik Melander hur bland annat denna motsättning bidrar till att forma en skoldiskurs. Han diskuterar hur diskursen är uppbyggd samt dess inneboende spänningar och motsättningar. En viktig del av det som Melander betecknar som den svenska skoldiskursen är att skolan är en institution i allvarlig kris. Därvidlag visar han att skapandet av denna diskurs är en strategi från olika politiska aktörer för att renodla de olika skolideologier man förespråkar. Han pekar på att den ideologiska skiljelinjen mellan socialdemokrati och borgerlighet tar sig uttryck i ”mer resurser” respektive ”ökad valfrihet” och att dessa politiska lösningar egentligen föregår problemen, det vill säga man ”skapar” ett problem eller en diskurs för att kunna argumentera för sin skolideologi.

Skolforskning vid Arbetslivsinstitutet

Den forskning som utgör grunden för antologins olika avsnitt bedrivs vid Arbetslivsinstitutet i Malmö. Kanske kan det tyckas förvånande att det bedrivs skolforskning här, inte minst med tanke på den åtskillnad mellan

arbete och skola som etablerats i det moderna samhället. En sådan skillnad existerar förvisso, men samtidigt är skolan också en arbetsplats. Den är för det första en arbetsplats, där det utförs avlönat arbete av många olika aktörer och vi intresserar oss främst för två av dem: lärarna vars arbete kännetecknas av relationen till eleverna och skolledarna som utövar chefs- och ledarskap. Men för det andra är skolan också en arbetsplats där elever och i någon mån föräldrar utför oavlönat arbete, vilket också beforskas.

Lärararbetet har en speciell karaktär som det delar med många andra så kallade klientrelaterade arbeten. Det har gjorts många försök att beskriva dessa arbetens särdrag, och de olika beteckningar som utvecklats bidrar var och en på sitt sätt till beskrivningen av dem: människobehandlande yrken, human servicearbeten, klientrelaterade arbeten för att bara nämna de vanligaste. Vid Arbetslivsinstitutet i Malmö studeras dessa arbeten främst inom sektorerna vård, omsorg och skola. Studierna görs mot bakgrund av ett gemensamt forskningstema som kallas ”villkor i arbete med människor”, vilket beskriver några av dessa arbetens speciella drag. För det första är mötet mellan yrkesutövaren och klienten (i vårt fall eleven och i någon mån elevens föräldrar) det centrala i arbetet. Relationen mellan yrkesutövare och klient har, för det andra, naturligtvis många olika drag. Ett framträdande sådant är maktskillnaden till följd av de särskilda befogenheter som yrkesutövaren förfogar över, vilken dessutom ofta understryks av att dessa yrken är professionaliserade. För det tredje är ett annat drag i dessa yrken, inte minst hos lärararbetet, att arbetet har en moralisk dimension genom att yrkesutövaren på en rad olika, både repressiva och övertalande, sätt förväntas förmedla normer till klienten. För det fjärde och slutligen låter sig inte det så kallade klientrelaterade arbetet mätas i enkla kvantitativa prestationsmått.

Skolforskningen vid Arbetslivsinstitutet i Malmö är nära knuten till temat *Skolans arbetsliv*, ett nationellt forskarnätverk som samlar forskare inom Arbetslivsinstitutet och på en rad olika sätt undersöker skolan som arbetsplats. Inom temat finns också ett praktikernätverk som utbyter kunskap och erfarenhet med forskarna i temat. Forskningen inom temat handlar exempelvis om skolans arbetsmiljö för både anställda och elever, arbetsbelastning, buller, sjukskrivningar, mobbing och skolledarskap. Skolforskningen vid Arbetslivsinstitutet i Malmö karakteriseras som nämnts av flervetenskaplighet och praktikermedverkan.

Forska vidare om din egen arbetsvardag

Flertalet av artiklarna i antologin har som tidigare påpekats ”underifrån-perspektivet” som ett gemensamt drag. De fokuserar mer på lärare ”av kött och blod” än på utbildningssystemet som sådant eller skolan som institution. Genom detta fokus försöker författarna också synliggöra frågor och problem som hämtas ur skolans och lärararbetets vardag – eller som andra skulle välja att uttrycka det, direkt ur praktiken. Ett viktigt syfte med ett sådant perspektiv är att visa att forskare måste ta sin utgångspunkt i erfarenheter tolkade och uttryckta av de människor man undersöker. Men det handlar också om en demokratisk och emancipatorisk forskningsansats. Frågor som reses i praktiken och ur lärares erfarenheter från sitt arbete skall i högre grad än de som skapas bland utbildningsbyråkratins företrädare utgöra en utgångspunkt för vilka forskningsfrågor som formuleras.

Förhoppningsvis ska denna antologi bidra till att personal i skolan blir stimulerade att ställa och bearbeta exempelvis nedanstående eller andra frågor kring sin egen vardagsverklighet:

- Vilken roll har lärare själv i att de upplever sin arbetsbelastning så hög som det framkommit i flera undersökningar?
- Vem bestämmer (personer och krafter) hur det konkreta lärararbetet på min skola utformas?
- Är bilden av skolan som en trög och svårföränderlig institution relevant på min skola?
- Vilka konsekvenser kan det ha för rektors och lärares relationer att rektor på en och samma gång är pedagogisk ledare och lönesättare?
- I vilka avseenden är min skola en skola för alla och i vilka är den det inte?
- Hur påverkas segregationen inom skolan av ett ökat föräldrainflytande och av att skolarbetet eventuellt i högre grad blir beroende av föräldrars engagemang?

- Hur är modermålslärarnas arbetsvillkor på min skola?

- Hur definierar jag kreativitet och vilka är betingelserna för den på min skola?

- Hur förhåller det sig med skolans kris sett i ljuset av förhållandena på min skola?

Artiklarnas skilda infallsvinklar skapar hos skolpersonal kanske en ökad medvetenhet om skolans komplexitet och hur lärararbetets villkor formas. Om så är fallet bidrar de också till att personal ute på skolor kan identifiera nya problemområden för diskussioner och utvecklingsarbeten. Ur detta kan sedan nya forskningsfrågor formuleras; forskningsfrågor som också kan göras forskningsbara i ett framtida samspel mellan skolpersonal och forskare, där de förra på ett helt annat sätt kan involveras också i själva forskningsprocessen.

Mot bakgrund av detta vill vi därför gärna uppmana personal ute i ”verkligheten” på skolor av olika slag att på ett mera aktivt sätt börja analysera och forska kring sina egna arbetsvillkor och hur de utformas. Vår förhoppning är att detta skall kunna stärka personalens inflytande inom såväl den egna organisationen som utbildningssystemet i stort.

KAPITEL 2

Dagens lärare – klämd mellan oförenliga krav?

Eva Månsson

Den svenska skolan har varit föremål för omfattande förändringar under 1990-talet. Regelstyrning har övergått till mål- och resultatstyrning. Verksamheten har decentraliserats, nya läroplaner och en ny gymnasiereform har genomförts. Ett nytt betygssystem har tillkommit och till detta ett nytt läraravtal med ett nytt lönesystem och en ny arbetstidsreglering (Rickardsson 1999 s.106-112).[1] Enligt Skolverket (1997) har lärarrollen i takt med dessa åtgärder ändrats. Lärarna har upplevt att arbetsbördan vuxit på grund av den nya skolans fordringar på ökat samarbete och större tillgänglighet inom och utanför professionen. Samtidigt har man känt ett starkt eget krav att arbeta som tidigare, vilket i praktiken inneburit en ökad arbetsbörda. Lärarna upplever att kompetenskraven har ökat från såväl arbetsgivare som omvärld samtidigt som de befintliga kvaliteterna hos lärarna inte tagits tillvara i tillräcklig omfattning. Uppfattningarna bekräftas i de medlemsundersökningar som både Lärarförbundet (2002) och Lärarnas Riksförbund (2003) har genomfört. Basala värden har satts på spel och för en del lärare har detta haft återverkningar på hälsan. Flera utredningar har visat att lärares sjukfrånvaro under senare delen av 1990-talet har ökat (Riksförsäkringsverket 2003; Svenska kommunförbundet 2001; Svenska kommunförbundet 2003; Lunds kommun 2001; Stadskontoret i Malmö 2002). Det har blivit svårare att rekrytera lärare med pedagogisk utbildning och lärare söker sig från skolan. Detta har medfört att tjänstevakanser i ökande utsträckning fått tillsättas med visstidsanställd personal utan pedagogisk behörighet (Svenska Kommunförbundet 2001; Skolverket 2001a).

Hur kan man förstå den ökade sjukligheten bland lärare och det ökade antalet lärare som valt bort sitt yrke? Nyligen har en kartläggning skett av lärares upplevda arbetsbelastning efter Avtal 2000 (Månsson 2002). Ur

rapporten har uppgifter hämtats rörande lärarnas subjektiva upplevelser av konsekvenserna av de förändringar som ägt rum under 1990-talet. De yttre förutsättningarna som varit gällande för det pedagogiska arbetet under denna period har penetrerats. De subjektiva värderingarna och de faktiska omständigheterna kring läraryrket har ställts mot varandra. Detta har utgjort underlaget för tankar kring de mekanismer som ligger bakom att skolutvecklingsarbetet fått så negativa följder för lärarna som framgått av en arbetsmiljöundersökning som Arbetsmiljöverket genomförde i samarbete med SCB år 2001 (Arbetsmiljöverket och SCB 2001).

Bilder av skolan i massmedia

Vid genomgång av skolinslagen i den offentliga debatten de senaste tre åren kan man konstatera att reportagen merendels har varit fokuserade på elevernas skolresultat, disciplinproblem och mobbning, lärares avhopp från läraryrket och den ökande sjukskrivningen bland lärare.

Medierna tvingas ofta att presentera sitt material på ett kort och snärtigt sätt för att göra budskapet lättillgängligt. Debatten kan därför komma att bli onyanserad och färgad i svart eller vitt.

Vissa inslag har ifrågasatt kompetensen hos professionen:

- Testa lärarnas kompetens och förmåga (Bergman 2002)
- Inspektörer sätter lärarbetyg (Johanneson 2002)
- Vad göra med lärare som inte kan lära? (Sundman 2002)

Andra inslag har i stället försvarat lärarkåren:

- Ge lärarna makten åter (DN 2002a)
- Lärares lojalitet äventyrar deras hälsa (Lärarförbundet 2001)
- Skolverkets arbete handlar främst om jakt på syndabockar för den dåliga måluppfyllelsen (Ekholm 2000)

Uppfattningen om vad som orsakat de försämrade betygen har haft skiftande fokus:

- En skola i svårighet lider oftast brist på ledarskap. Våga lägg ned skolor (DN 2002b)
- Låt skolorna stänga av stökiga elever (Johansson 2002)
- Skolan måste förstatligas igen. De dåliga studieresultaten bland eleverna visar att kommunerna inte klarar av att vara ansvariga för skolan (Leijonborg och Björklund 2002)
- Barnen alltmer stressade (Preisz och Nordh 2002)
- Skolelever får dåligt extra stöd (Svensson 2002)
- Sveriges skolsystem sämsta tänkbara (Lysén 2003)

Man har från borgerligt håll hävdat att:

- Betygen i svenska är en stor bluff (Björklund 2003)

Påståendet har dock inte stått oemotsagt:

- Skolpolitiker är de största bluffmakarna (Swahn 2003)

Kraven på betyg och nationella prov som kommit från borgerligt håll (Leijonborg och Björklund 2002), har bemötts av utbildningsministern med anklagelser om ”sorteringsskola” (DN 2002c). Lösningen på att så få klarar kunskapskraven, har han menat, skulle vara att avskaffa dem helt. Enligt de borgerliga präglas ett sådant synsätt av kollektivism och instinktivt nedvärderande av lärande och kunskaper (DN 2002d). De efterföljande inläggen har präglats av oro för att kunskaper kommer i andra hand och oro för negativa sociala konsekvenser:

- Skolan förvandlad till förvaringsindustri (Agfors 2003)

- Trivselskola i stället för kunskapsskola (Johansson 2003)

- Skolan kan orsaka kriminalitet (Rydelius med flera 2003)

Enligt mina egna iakttagelser har de fackliga företrädarna gång på gång basunerat ut katastrofläge medan de kommunala beslutsfattarna nästan inte synts i debatten. Man har upprepade gånger framhållit att ökade resurser är förutsättningen för att minska lärarnas upplevda arbetsbelastning, avhopp från yrket och stigande sjukskrivningar. Skolpolitiker och fackliga företrädare har var för sig debatterat för sin sak och i vissa sakfrågor stämmer de fackliga åsikterna med den ena och ibland med den andra politiska viljeinriktningen.

Som inte sällan sker i media, har rapporteringen också uppehållit sig vid spektakulära händelser medan den fungerande skolan fått ett, i det närmaste, obefintligt utrymme. Sålunda har man till exempel kunnat läsa i Dagens Nyheter om att man i en skola i Göteborg fick införa legitimationskontroll i entrén och vakthållning av civila polismän efter bråk på skolan som av polisen rubricerades som våldsamt upplopp (DN 2002e). En lärare jagades i skolkorridorerna och slogs blodig av rasande elever på en gymnasieskola i Malmö (DN 2002b). Tre 16-åriga pojkar har dömts för misshandel och ofredande av en 12- åring vid en skola i en skola i Älmhults kommun. Pojkarna trakasserade 12-åringen i flera månader bland annat genom att lyfta ut honom genom ett fönster. (DN 2002f). En kvinnlig lärare slogs till marken av en 12-årig elev i Helsingborg (DN 2002g).

Skolan har använts som slagträ i den politiska debatten. Rapporterna har genomgående haft en negativ framtoning. Slutsatsen kan lätt bli att skolan misslyckats med sitt uppdrag. Är då den bild som återgivits i massmedia den som beskriver verkligheten? Verkligheten formas i iakttagarens ögon och ser olika ut beroende på vilka grundläggande värderingar och målsättningar som betraktaren har. För att förstå hur lärarna upplever sin situation och vill beskriva sin verklighet får man därför fråga sig: Hur stämmer den bild som massmedia förmedlar med lärarnas egen uppfattning? Den viktigaste kunskapskällan torde tvivelsutan lärarna själva utgöra.

Lärares upplevelse av sitt arbete

Innan vi kommer in på lärarnas egen uppfattning om sin arbetssituation kan det vara på sin plats att belysa grundförutsättningarna för ett lärararbete.

”Human service”-organisationer

Hasenfeld (1983), som myntade begreppet Human Service Organizations (HSO), har menat att yrken i dessa organisationer har särdrag, som skiljer dem från andra typer av arbeten. De är, åtminstone ursprungligen, samhällsinstitutioner som har tillkommit i syfte att öka välfärden för dem som arbetet gäller. Såväl råvaran som produkten i HSO är människor, vars levnadsbetingelser genom arbetet understöds eller omformas. Arbeten inom vård, skola och omsorg är exempel på denna typ av verksamhet. Kännetecknande för yrken inom HSO är enligt Pousette (2001) att arbetstagarna ofta drivs av en inre övertygelse och en uttalad önskan att hjälpa människor. I utbildningen betonas ett klientorienterat arbetssätt. Ofta är arbetet intressant och intellektuellt stimulerande och domineras av professionella arbetstagare som förväntas vara självgående. Arbetet medger stort handlingsutrymme beträffande hur, mera sällan när och om, arbetet ska utföras. Som konsekvens av detta blir arbetet svårt att definiera både av arbetstagare och arbetsgivare. Tillsynen av verksamheten, möjligheten att tillskapa enhetliga rutiner samt att rätt kunna bedöma en arbetsinsats blir därför begränsad. Detta kan leda till osäkerhet hos arbetstagaren huruvida arbetet som utförs är det rätta, utförs på rätt sätt eller om det är slutfört. Bidragande till arbetstagarnas osäkerhet är också att klienterna inte enbart är ett mål för arbetet, utan också utgör en del i arbetsprocessen. Till följd av att det finns många intressenter med sinsemellan skilda förväntningar på verksamheten blir målen för verksamheten otydliga, vidsträckta, komplexa och motsägelsefulla. Kraven i verksamheten överstiger resurserna vilket leder till att prioriteringar ständigt måste göras mellan olika brådskande uppgifter. Resurstilldelningen till verksamheten är inte relaterad till uppnådda resultat utan är i stället beroende av vilket politiskt system som råder. I vissa fall innebär detta också en viss osäkerhet kring kontinuiteten i arbetet långsiktigt.

Arbetsmiljöverkets undersökning

De fackliga undersökningarna som nämnts tidigare är en värdemätare på hur lärarkåren mår. I rapporten ”Negativ stress och ohälsa” (Arbetsmiljöverket och SCB 2001) presenterades resultatet av en undersökning som syftade till att öka kunskaperna om psykologiska och sociala miljörisker i arbetslivet. Underlaget för studien utgjordes av data från Arbetsmiljöundersökningarna 1991–99 och undersökningarna ”Arbetsorsakade besvär” 1995–2000. Båda dessa enkätundersökningar som gjordes i anslutning till SCB:s arbetskraftsundersökningar (AKU) byggde på omfattande befolkningsurval. Frågeformulären innehöll frågor om arbetsförhållanden, upplevelse av besvär, sjukfrånvaro och om man hade övervägt att förändra sin arbetssituation av hälsoskäl. De uppgifter som rör lärarkollektivet redovisas och kommenteras.

Frågorna var utformade för att kunna ge en uppfattning om stressnivån i arbetslivet och baserade sig på aktuell stressforskningsteori. Det är riskfyllt att vara utsatt för stora krav och samtidigt ha starkt begränsat inflytande över sitt arbete. Socialt stöd har visat sig vara en modifierande faktor i detta sammanhang (Karasek och Theorell 1990). Förutom frågor om upplevda arbetskrav, möjlighet till kontroll över sin arbetssituation och tillgången till socialt stöd fanns även frågor om huruvida arbetet upplevdes som psykiskt påfrestande, om arbetet var ensidigt eller otryggt och om det fanns möjlighet att ta pauser i arbetet.

Lärare, oavsett kön och skolform, fanns bland de yrkeskategorier som rapporterat högst arbetskrav, minst egenkontroll och sämst socialt stöd. Den minskade egenkontrollen bestod av upplevelse av att ha för lite inflytande över arbetstakt, arbetsuppgifter och uppläggning av det egna arbetet. Både chefer och arbetskamrater gav sämre stöd än förväntat vid besvärliga arbetssituationer. Arbetskraven hade ökat, egenkontrollen liksom det sociala stödet hade minskat mellan undersökningarna 1991 och 1999 inom den kommunala sektorn, dit lärare inom grundskola, gymnasium och kommunal vuxenutbildning hänförts. Både grundskollärare och gymnasielärare upplevde arbetet psykiskt påfrestande i betydligt högre utsträckning än genomsnittet.

Frågorna om besvär byggde på forskning om stressrelaterad ohälsa (Selye 1976; Folkow 1993) och innefattade symtom som sömnsvårigheter, olust inför arbetet, smärtor i nacke/axlar, kroppslig uttröttning efter arbetet,

kroppsliga besvär eller psykiska besvär till följd av arbetet.

Drygt var tredje kvinnlig och var fjärde manlig lärare hade sömnproblem på grund av tankar på arbetet, vilket var en betydligt högre andel än genomsnittet. Detta blev också allt vanligare under undersökningsperioden. Nästan var fjärde kvinnlig och var femte manlig lärare kände olust inför att gå till arbetet. Andelen ökade mellan åren 1993 och 1999.

Såväl kvinnliga som manliga lärare angav att stress eller annan psykisk påfrestning var anledning till de rapporterade besvären och detta i högre utsträckning än övriga yrkeskategorier. Sådana besvär var dock mindre vanliga bland män än bland kvinnor. Andelen kvinnor med stressrelaterade besvär hade ökat i alla åldrar inom alla sektorer under undersökningsperioden och mest markant i de äldre åldrarna. Ökningen var statistiskt signifikant både vid jämförelse mellan åren 1995 och 2000 och mellan 1999 och 2000. För männen hade den stressrelaterade besvärsandelen mer än fördubblats från 1995 till 2000. Kombinationen av höga arbetskrav, liten egenkontroll och bristande socialt stöd från chefer eller arbetskamrater var de arbetssituationer som i störst utsträckning var förknippade med stressrelaterade besvär, fysiska såväl som psykiska. Där var också sjukskrivningsfrekvensen högst, oavsett sjukskrivningstiden. I arbeten med dylika förutsättningar fanns den högsta frekvensen av dem som tänkte lämna eller hade lämnat sitt arbete av hälsoskäl. Detta gällde för såväl kvinnor som män och mönstret var likartat i alla åldrar. Inom den kommunala sektorn fann man att närmare 40 procent, oavsett kön och ålder, av hälsoskäl hade ändrat sina arbetsförhållanden eller övervägde att göra så. Mest markant var detta i åldersgruppen 30–49 år.

De fem yrken med högst andel anställda som arbetade under hög anspänning, det vill säga under höga krav, med liten egenkontroll och där möjlighet till stöd från chefer och arbetskamrater saknades, hade följande rangordning:

Kvinnor
Gymnasielärare
Grundskollärare
Kassapersonal (butik, post, bank)
Läkare, tandläkare och andra hälso- och sjukvårdsspecialister
Barnmorskor och sjuksköterskor med särskild kompetens

Män
Gymnasielärare
Läkare, tandläkare och andra hälso- och sjukvårdsspecialister
Truckförare
Fordonsförare
Kontors- och kundservicearbete

Undersökningen ger en tydlig bild av lärare som en mycket belastad yrkeskår men ger ingen förklaring till varför det blivit så. Vari består de upplevda höga kraven, den bristande egenkontrollen och det dåliga sociala stödet? I den undersökning om lärares arbetsbelastning som inledningsvis omnämnts kan man finna en del svar på dessa frågor. De undersökningsresultat som ger en beskrivning av deltagarnas upplevelse av stressens orsaker återges nedan. De kommer också att utgöra ett underlag för att på ett djupare plan åskådliggöra de mekanismer som kan tänkas ligga bakom varför de rapporterade stressorsakerna just har resulterat i stress.

Arbetsvärderingsrapporten

Som tidigare nämnts har en undersökning på begäran av Lunds kommun nyligen genomförts (Månsson 2002). Man önskade kartlägga arbetsbelastningen bland de anställda gymnasie-, Komvux-, modersmåls- och särskolelärarna efter genomförandet av Avtal 2000 och att, om möjligt, få rekommendationer om såväl organisatoriska som schematekniska lösningar för att minska en sådan belastning. Undersökningen utformades i samråd med representanter från arbetsgivarsidan och de fackliga organisationerna. En enkätundersökning genomfördes där samtliga lärare inbjöds att delta. Av utbildningsförvaltningens 519 lärare deltog 434 (80 procent). Deltagarna hade en medelålder på 50 år. Kvinnor var överrepresenterade och utgjorde cirka 60 procent. Tjänstgöringstiden i läraryrket var i genomsnitt 17 år och anställningstiden inom nuvarande befattning i medeltal 9 år. Flertalet deltagare hade mer än 4 års universitetsstudier, var tillsvidareanställda och hade en tjänstgöringsgrad på 80 procent eller mer. För förberedelse- och efterarbete fanns en anvisad arbetsplats, i regel i delat arbetsrum och med begränsade data- och telefonresurser. Elever hade möjlighet att komma in

och be om hjälp närhelst de önskade. Man tillhörde minst en arbetsgrupp och mer än hälften var mentor för i genomsnitt 20 elever. Mer än hundra olika undervisningsämnen och över 400 olika kurser hade angivits.

Var och en fick skatta dels sin tidsåtgång för olika preciserade arbetsmoment dels sin upplevda påfrestning i specifika arbetssituationer. Vid varje fråga hade undersökningspersonen möjlighet att göra egna kommentarer. Undersökningen innehöll tre öppna frågor där deltagaren fick ta ställning till vad som upplevdes ge kraft och mening i yrket, vad som var påfrestande i yrket och på vilket sätt man ville förändra sin situation.

De uppgivna tiderna för de efterfrågade arbetsuppgifterna summerades och ett genomsnittligt värde på 58 timmar per vecka framräknades för de heltidsanställda lärarna. Med en fastlagd veckoarbetstid på 45,5 timmar blev mertiden med denna beräkning 12,5 timmar per vecka. Den relativa mertiden var högre ju lägre tjänstgöringsgraden var.

Av lärarnas kommentarer till frågorna att döma var det inte något speciellt arbetsmoment som tog för mycket tid utan det var den samlade arbetsinsatsen som upplevdes för tidskrävande:

- Tid för egen återhämtning och ”batteriladdning” existerar inte mer än på sommaren och det är lite för lite.

- Ständig konflikt mellan mål och tid.

Flera deltagare önskade disponera mer tid för de pedagogiska arbetsuppgifterna. Bland de lärare med längst formell undervisningstid per år var det många som upplevde svårigheter att hinna med de nya arbetsuppgifter som efterhand tillkommit. Man hade en önskan om större möjligheter till kompetensutveckling inom den egna ämnesspecialiteten.

Beträffande frågan om hur olika arbetssituationer upplevdes, fanns det sådana som deltagarna, oberoende av ämnesgruppstillhörighet, uppfattade som påfrestande. Dessa var kursmängden, elevantalet, klassantalet, för- och efterarbetet, provhanteringen, betygssättningen och kvällsarbetet. Skillnaden som noterades mellan olika ämneslärare tycks kunna hänföras till antingen kvantitativa orsaker (skillnader i kursmängd, elev- eller klassantal) eller kvalitativa orsaker (olika elevgrupperingar).

Lärarnas kommentarer handlade i de flesta fall om att den totala arbets-

bördan blivit för stor och att detta var den direkta anledningen till den upplevda påfrestningen:

- En lärare ska vara engagerad på tusen sätt i många olika saker. Vi är kunskapsförmedlare, socialarbetare, kompisar, ibland föräldrar för vissa elever samtidigt som vi ska samverka med andra ämnen, skriva kursplaner, arbeta i ämnesgrupper och arbetslag. Man är väldigt *splittrad* som lärare och detta skapar en stor stress. Sedan får vi aldrig arbetsro eftersom våra direktiv ovanifrån hela tiden förändras och skrivs om, reformeras. Som det är nu hinner vi inte med. Detta får konsekvenser, bland annat att undervisningen blir sämre och att lärarna mår dåligt.

Svaren på de öppna frågorna visade att lärarens uppfattning om ”det goda mötet” med eleverna utgjorde den allt överskuggande anledningen till att arbetet upplevdes som meningsfullt:

- Mötet med eleverna. Försöka bidra till en positiv utveckling mot vuxenlivet. När jag ser elever som ”växer” och mår bra.

- Eleverna – att se dem utvecklas, att uppleva deras glädje över att behärska ett moment. Responsen från eleverna.

- Gemenskapen med eleverna och att se framsteg som dom aldrig trodde var möjliga.

Av deltagarnas kommentarer att döma stod det klart att dessa ”goda möten” hade blivit allt mer sällsynta.

Deltagarnas beskrivningar av det som försvårade arbetet kunde hänföras till fem områden: organisationen, arbetsuppgifterna, arbetsledningen, kollegorna och eleverna. De ständiga omorganisationerna återkom ofta i kommentarerna:

- Våra direktiv ovanifrån förändras och skrivs om, reformeras hela tiden.

- Aldrig upphörande förändringar av läroplaner och kursstrukturer. Att

sätta sig in i detta tar mer tid än själva den ämnesmässiga kompetensutvecklingen.

Ett stort antal deltagare beskrev sina arbetsuppgifter vara av sådan karaktär att grunden för själva läraruppdraget hade gått förlorat. Även mängden arbetsuppgifter togs upp som ett påfrestningsmoment:

- Att jag blir hindrad i min yrkesroll och hela tiden ska göra för mig mindre viktiga administrativa uppgifter i stället för tid med eleverna.

- Att ”undervisningen” blir allt oviktigare och allt kring det som räknas. Man håller på att skala bort det kreativa som ett lärarjobb innebar tidigare.

- Mängden saker som ska göras. Lektioner med planering, prov och andra bedömningar, betyg, arbetsgrupper, konferenser, elever som ska peppas och stödjas och vägledas, kompetensutveckling... och allt ska dokumenteras.

De kommentarer som berörde ledarskapet handlade mestadels om avsaknad av stöd från överordnad:

- Hela tiden ska jag ge och satsa men skolan och kommunen ger inget eller ytterst lite tillbaka.

- Både på denna skola och andra är man som lärare i stort behov av ledningens stöd och brister det, känns arbetet ganska hopplöst.

Minskat samarbete med kollegor är en försvårande omständighet som mest tycks hänga samman med de yttre organisatoriska förutsättningarna:

- Inga naturliga kontakter med kollegor längre (alla fikar vid sin dator)

- Finns dåligt utrymme för nya idéer och samverkan

- Svårt att hitta tider för gemensam planering

Elevernas olika och oförenliga förväntningar i undervisningssituationen, liksom för stora grupper försvårade arbetet:

- Då kunskapsnivå och intresse varierar enormt blir grupperna väldigt svåra
- Att arbeta med mycket heterogent elevunderlag

Flera beskrivningar uppehöll sig vid känslomässiga effekter av svårigheterna i arbetet. Stress, dålig arbetsro och känsla av otillräcklighet var de vanligast förekommande formuleringarna i detta sammanhang:

- Stressen att inte kunna individualisera undervisningen på grund av stora grupper
- Att inte kunna hjälpa svaga elever tillräckligt på grund av tidsbrist
- Känslan av att hur mycket man än anstränger sig kan man ändå behöva göra ännu mer
- Splittrad i var man bör lägga sin energi

De skattade tiderna och påfrestningsupplevelserna visade på en genomsnittligt för hög upplevd arbetsbörda för samtliga deltagare. De äldre med lång utbildning, lång anställningstid och hög tjänstgöringsgrad upplevde den största arbetsbelastningen av alla. Den alltför stora arbetsbördan beskrivs vara dels av kvantitativ natur med för många kurser, för många klasser, för många elever, betygssättning på korta kurser och för många olika arbetsuppgifter, dels av kvalitativ natur med kunskapsmässigt och motivationsmässigt ojämna elevgrupper och bristande tid för förberedelsearbete.

Vad är det då för mekanismer som ligger bakom att många lärare inte har funnit sig tillrätta i dagens skola? Varför upplever de äldre lärarna större påfrestning i arbetet än sina yngre kollegor? Vi ska först titta närmare på de politiska och ekonomiska förutsättningar som skolan haft det senaste decenniet. Därefter ska vi ställa de yttre förutsättningarna mot lärararbetets inneboende karaktär och specifika förutsättningar.

Samhällsutvecklingen styr hur skolans uppgift formuleras och vilka förutsättningar som ges. Den skola som hade skapats under 1960-talet blev snabbt omodern. Under 1990-talet fick ”den individuella valfriheten” som värdegrund allt större fotfäste (Schüllerqvist 1998).

Vid inledningen av 1990-talet inträffade en djup och långvarig kris i världsekonomin. Denna fick återverkningar i Sverige i form av hög arbetslöshet som i sin tur skapade stora underskott i statsbudgeten. För att klara det finansiella läget tvingades man till stora nedskärningar inom såväl statlig som kommunal verksamhet, vilket drabbat den offentliga sektorn hårt, inte minst skolan. Det pågående reformarbetet kom i mycket att färgas av det ekonomiska tillståndet i landet.

Från centralisering till decentralisering

De nya tankarna innebar att staten skulle fastställa mål och innehåll i skolan för att garantera en likvärdig utbildning för alla elever. Syftet med att övergå från regel- till mål- och resultatstyrning var att decentralisera ansvar och beslut, det vill säga att avbyråkratisera skolsystemet. Läro- och kursplaner behövde omarbetas så att de passade med principerna för det nya styrsystemet. De nationella styrdokumenten skulle styra *vad* skolans mål ska vara medan man på lokal nivå skulle bestämma *hur* dessa mål ska uppnås. Samtidigt innebar regeringsskiftet 1991 att läroplansreformen anpassades till en mer konservativ syn på skolans roll. Ämneskunskaper fick en högre värdering genom att det nya betygssystemet knöts till kursplanernas mål.

Drifts- och personalansvaret överläts till kommunerna. Statsbidragssystemet utformades i syfte att öka kommunernas möjligheter att fritt styra skolans resurser och därmed skapa önskvärda lokala variationer. Rektor och lärare skulle få möjlighet att i samarbete med eleverna ge skolarbetet struktur och innehåll (Richardson 1999).

Det nya systemet medförde dock krav från centralt håll på utvärdering av verksamheterna och resultatkontroll. Ju mer detaljstyrt en sådan kontroll utformas desto mindre möjligheter har man på lokal nivå att påverka mer än arbetssättet, och kanske inte ens det.

Målstyrningen har å ena sidan medfört att de professionella fått ett ökat ansvar och inflytande över sin verksamhet. En konsekvens av detta har blivit att förutom det pedagogiska arbetet även nya arbetsuppgifter tillkommit. Resultatstyrningen har å andra sidan minskat utrymmet för lärarnas beslutsfattande. Dessa ha nu fått inrikta sig på att med prov och utvärderingar kontrollera att eleverna uppnår kunskapskraven. Detta arbetssätt har kraftigt förstärkts av det nya betygssystemet (Carlgren och Englund 1998).

Förändrade villkor för lärarna

För att de grundläggande värderingarna i reformerna skulle få genomslagskraft förutsattes ett förändrat arbetssätt hos läraren. Eleverna skulle ges möjlighet till ett ökat ansvarstagande. Kunskapen som förmedlades skulle ge eleverna en ökad förmåga att förstå och bearbeta det ökade informationsflödet i samhället. Läraren skulle fortsättningsvis vara ledare för elevernas självständiga lärande i stället för att vara traditionell kunskapsförmedlare. Tanken med detta var att eleverna, med stigande ålder, skulle kunna ta tillvara ökade valmöjligheter liksom friare arbetsformer och arbetssätt.

Medborgarnas önskan om bättre insyn och inflytande över den offentliga verksamheten krävde ett mer demokratiskt läroklimat. Införseln av den reglerade arbetstiden skulle ge förutsättningar för en sådan viljeinriktning. Elevernas garanterade undervisningstid och lärarnas årsarbetstid skulle utgöra de yttre ramarna för elevers och lärares tidsanvändning. Varje lärare skulle ges möjlighet att utveckla sitt yrke och i samråd med eleverna bestämma undervisningens innehåll, arbetsformer utifrån läroplanen och kursplanernas mål. Det nya avtalet skulle ge bättre möjligheter för ökat ansvar, både enskilt och kollektivt, för skolans verksamhet och den lokala skolutvecklingen.

Samarbete mellan lärare skulle befrämjas och ge ökade möjligheter för erfarenhetsutbyte.

För att främja den önskade utvecklingen kopplades lönesättningen till den enskilde lärarens bidrag till utvecklingsarbetet.

Personalen i skolan

De goda föresatser som genomsyrat utvecklingsarbetet fram till 1990 grusades när den ekonomiska krisen var ett faktum. Kostnadsminskningarna för skolans del har enligt Skolverket främst åstadkommits genom att antalet elever ökat utan att de pedagogiska resurserna ökat i motsvarande grad. I grundskolan har lärartätheten, mätt som antal lärare per 100 elever, minskat från toppnoteringen 1990 på 9,3 till ett lägsta värde på 7,5 läsåret 1996/97. Därefter har en begränsad ökning skett till 8,1, läsåret 2001/02. En del av minskningen i grundskolan har kompenserats genom att förskollärare och fritidspedagoger blivit en resurs i skolan i samband med att förskoleklass integrerats med grundskolan. Även i gymnasieskolan minskade lärartätheten i början av 1990-talet med ett lägsta värde läsåret 1996/97 för att sedan stiga till 8,1 läsåret 2001/02 (Skolverket 2001a).

Enligt samma källa har tjänstledigheten bland lärare ökat årligen sedan läsåret 1995/96. Tjänstledigheten har ökat från 5,5 procent till 8,6 procent av grundskollärarna medan gymnasielärarna har en något mindre ökning. Även bland skolledare inom grundskolan har tjänstledigheten ökat.

Det har saknats behörig personal i tillräcklig omfattning för att fylla de vakanser som ökningen av tjänstledigheter och sjukfrånvaro medfört. Andelen av lärarna som har en slutförd pedagogisk högskoleutbildning ligger mellan 80 och 90 procent i de olika skolformerna, med undantag för Komvux, där andelen är 75 procent. Andelen lärare som saknar pedagogisk högskoleexamen har dock ökat de senaste åren. Av de lärare och skolledare som hade sin huvudsakliga tjänstgöring i grundskolan läsåret 2001/2002 saknade 19 procent pedagogisk högskoleutbildning. Detta är en ökning med nästan 11 procentenheter sedan läsåret 1996/1997. Manliga lärare saknar pedagogisk utbildning i större utsträckning än kvinnliga i nästan alla skolformer. Mellan kommunerna varierar andelen obehöriga mellan 2 och 38 procent. Bristen på utbildade ämneslärare på gymnasial nivå förväntas öka.

Med ett ökat antal icke behöriga lärare har också följt en förändrad fördelning i anställningsformen. Från läsåret 1995/96 har andelen lärare med tillsvidareanställning minskat från 87 till 80 procent (Skolverket 2001a, Svenska kommunförbundet 2001).

Förändrad elevgrupp

Gymnasiereformen 1968 byggde på samma grundläggande princip som grundskolereformen 1962 nämligen alla ungdomars lika rätt till utbildning. Elevgruppen, som tidigare utgjordes nästan enbart av studiemotiverade elever, förändrades radikalt. Eftersom arbetstillfällena, inte minst för unga, blev färre under 1990-talet tillkom ungdomar som under andra omständigheter hade valt att arbeta i stället för att studera. I den nya gymnasieskolan finns nu både studiemotiverade elever och elever som inte är motiverade och som även saknar tillräckliga förkunskaper. Dessutom har många en trasslig psykosocial situation utanför skolan. Gymnasieskolan har med sitt breda utbud av kurser försökt att dels tillgodose kommande kompetenskrav i yrkeslivet, dels att entusiasmera unga människor för studier. Av samtliga elever som slutfört grundskolan börjar enligt skolverket 98 procent i gymnasieskolan.

Gymnasieskolan har blivit ”en skola för alla”, med mycket skiftande förutsättningar och motivation hos eleverna.

Våren 2001 hade 24 procent av grundskoleeleverna inte uppfyllt kraven för ”godkänd” i alla ämnen. Av samma elever hade var tionde inte blivit godkända i svenska, matematik eller engelska vilket hindrade dem från att gå vidare på gymnasieskolans nationella program (Skolverket 2001b).

Lärares hälsa

Officiell statistik från Riksförsäkringsverket (2000; SCB 2003) har visat en ökande sjukfrånvaro i landet från mitten av 1990-talet. Som tidigare nämnts har kommunanställda kvinnor, 50 år eller äldre, uppvisat en jämn ökning av andelen som varit sjukskrivna såväl kort som lång tid under perioden 1995–2000. Bland lärarförbundets medlemmar har man under samma period sett en ökning av sjukfrånvaron i alla åldersgrupper. Den största ökningen återfanns hos lärare som är äldre än 50 år (Svenska kommunförbundet 2003). Statistik på kommunal nivå har bekräftat detta (Lunds kommun 2001; Stadskontoret i Malmö 2002).

Den mest omfattande försämringen av den arbetsrelaterade ohälsan under 1990-talet har berott på stress och en ökad arbetsmängd och den har

i synnerhet gällt kvinnor (Arbetarskyddsstyrelsen 2000). De vanligaste orsakerna bakom sjukfrånvaron är överansträngning, utbrändhet och depression. De stressrelaterade arbetssjukdomarna fördubblades bland män och nästan tredubblades bland kvinnor mellan 1996 och 1998. Lärare utgör inga undantag från detta. Gymnasielärare utgjorde en av de tre yrkesgrupper där den största ökningen registrerades (Arbetarskyddsstyrelsen 1999). Den totala sjukpenningkostnaden per person för personal inom förskola, grundskola och gymnasieskolans studieförberedande linjer har i det närmaste dubblerats mellan 1996 och 1999 (Riksförsäkringsverket 2003).

Yttre förutsättningar – inre upplevelser

Vi har nu tagit del av att lärare upplever stress på arbetet och att stressen har medfört såväl sjukfrånvaro som tankar på att förändra arbetssituationen. Vi har också kunnat konstatera att lärarna själva upplever att arbetet är behäftat med för höga krav, att de har begränsat handlingsutrymme och att de har för litet socialt stöd. Vi har fått statistiska belägg för att tjänstledigheten har ökat samtidigt som antalet behöriga lärare minskat. Huruvida det senare bero på att färre söker till lärarutbildningen eller att antalet studieplatser har feldimensionerats, råder det delade meningar.

I arbetsvärderingsundersökningen framkom att huvudparten av lärarna upplevde att det kursutformade gymnasiet och de målrelaterade betygen i kombination med den befintliga elevgruppen utgjorde faktorer som gjorde uppdraget svårgenomförbart och gav upphov till stress. Att det stora flertalet lärare delade denna uppfattning tyder enligt Lazarus (1995) på att orsaken till stressen står att finna i arbetsmiljön och inte hos den enskilde individen. Arbetsmiljön förefaller ha förändrats till det sämre i detta hänseende till följd av den senaste skolreformen.

Höga arbetskrav

Med tiden har kraven i arbetet ändrats. Yrkesrollen har övergått från kunskapsförmedlare till handledare. Ett förändrat arbetssätt fordrar inlärning av nya pedagogiska färdigheter och en period av tillvänjning, processer

som båda är psykiskt krävande. Som framgått av arbetsvärderingsundersökningen ska allt fler arbetsuppgifter utföras inom ramen för den reglerade arbetstiden. De kursrelaterade betygen har gett lärarna ett merarbete. De både kunskaps- och motivationsmässigt ojämna elevgrupperna ställer höga krav på lärarens pedagogiska förmåga och förutsättningarna för ”det goda mötet” är inte längre självklara. Det krävs en högre grad av kraftansträngning om läraren har som ambition att samtliga elever ska nå Skolverkets krav på mål- och resultatuppfyllelse. Arbetstiden per vecka överstiger vida den fastlagda enligt de tillfrågade lärarna. För de lärare som undervisar på flera program har deltagande i arbetslagsmöten blivit ett merarbete i stället för till hjälp.

Bristande egenkontroll

Från att, förutom undervisningstiden, ha haft full dispositionsrätt över sin arbetstid, har lärarna fått en reglerad arbetstid som schemalägges av andra. I arbetsvärderingsundersökningen beskrev lärarna att för- och efterarbetet i skolan bedrevs i delade arbetsrum, ibland med upp till 16 kollegor. Man skulle också som lärare vara tillgänglig för eleverna. Dessa arbetsbetingelser har medfört rent praktiska svårigheter att genomföra uppgiften inom ramen för den arbetsplatsförlagda tiden. Lärarna har ibland inte möjlighet att slutföra en uppgift eller förbereda en lektion så att de själva blir nöjda. Kontakten med ämneskollegor, och därmed uppdatering av kunskapsnivån ämnesmässigt och pedagogiskt, är på grund av arbetslagsorganisationen bruten. Detta medför enligt Pousette (2001) en osäkerhet huruvida det egna arbetet duger. Medbestämmande för både elever och deras föräldrar om hur undervisningen ska bedrivas är ytterligare en faktor som gör att kontrollen över arbetet blivit mindre. Handlingsutrymmet har kringskurits till följd av Skolverkets resultatstyrning.

Dåligt socialt stöd

Den individuella lönesättningen som infördes bland annat som ett incitament till ett ökat engagemang i skolutvecklingsfrågor har resulterat i

konkurrens i stället för samarbete enligt lärarnas egen uppfattning.

Differentierade arbetstider med olika långa lektionspass samt en arbetsplatsförlagd tid som utnyttjas av var och en till eget arbete, har medfört att den sociala samvaron mellan kollegor minskat. De nya och ökade arbetsuppgifter som lagts på skolledarna har medfört att mindre tid kunnat läggas på den pedagogiska ledningen och att kontaktytorna vis á vis lärarna minskat. Eleverna utgör enligt Pousette (2001) den mest betydelsefulla gruppen att få bekräftelse ifrån. Om eleverna är mindre studiemotiverade har lärarna mindre möjligheter att få feedback från denna grupp. Dessutom har den kritik som riktats mot skolan i massmedia av lärarna själva uppfattats som riktad mot deras egna insatser.

Generationsskillnader

I arbetsvärderingsundersökningen framkom att de äldre lärarna med den längsta yrkeserfarenheten upplevde arbetet som mer påfrestande än de yngre lärarna med kortare yrkeserfarenhet. Detta kan tyckas paradoxalt eftersom man inom varje yrke med tiden tillägnar sig strategier som underlättar arbetet. Å andra sidan avtar krafterna med stigande ålder. Vad ligger egentligen bakom detta? Kan det även finnas andra faktorer som styr? Människor har olika målsättning med sitt arbete. Har yngre lärare en annan värdegrund än äldre lärare för sitt arbete? Finns det belägg för att de äldre lärarna som kollektiv skulle ha en annan syn på sin yrkesroll än de yngre och i så fall varför?

För att få svar på dessa frågor delades undersökningsresultaten in i två åldersskiljande grupper, en yngre grupp, 20–44 år och en äldre grupp, 45–65 år. Gruppernas svar på de öppna frågorna jämfördes.

Meningsfullheten i yrket

”Det goda mötet” utgjorde för både äldre och yngre lärare det mest betydelsefulla inslaget i arbetet. Kraftkällan i det mötet var för de äldre lärarna att man kunde skönja en kunskapsutveckling hos eleven, att man blev positivt bemött av eleverna eller att man såg en mognad hos dem.

Elever med ett trevligt humör och som var nöjda med undervisningen upplevdes som ett tillskott. Lärarnas utsagor var elevcentrerade. Kunskapsförmedling, eget intresse för ämnet och egen utveckling var de faktorer som de yngre lärarna tyckte gav innehåll i mötet. Utsagorna var mer självcentrerade.

Belastande i arbetet

Båda grupper angav samma anledningar till varför arbetet är belastande men rangordnade dem olika. Tidsbrist var den vanligaste orsaken till att arbetet upplevdes påfrestande för de äldre lärarna och tre gånger vanligare än för de yngre lärarna. De äldre upplevde också en större påfrestning av vad man kallade ”icke pedagogiskt arbete”. Med detta menades uppgifter av administrativ karaktär, konferenser, möten och pappersarbete. Ständiga omorganisationer och undervisning av elever som inte var studiemotiverade, uppfattades i högre utsträckning av de äldre som påfrestande, medan de yngre upplevde brister i den pedagogiska ledningen som mest arbetsamt. Samtliga lärare upplevde i lika hög grad att arbetsbördan var för stor och att de alltför stora, tillika ojämna elevgrupperna försvårade undervisningen.

Önskan om förändring i arbetet

Den förändring som stod högst på önskelistan i båda grupper var ett annorlunda ledarskap och borttagande av den aktuella kursutformade utbildningen. Man önskade att ledningen på ett bättre sätt kunde tillvarataga de pedagogiska värdena. Denna önskan fanns oftare omnämnd hos de äldre medan de yngre oftare önskade sig löneförhöjning. Samtliga ville öka den kollegiala samvaron.

Skillnad i värdegrund

Vilka bakomliggande orsaker kan finnas till skillnader i attityder bland de äldre och de yngre lärarna? Uttröttningseffekten som ligger i åldrande-

processen kan man naturligtvis inte bortse ifrån. Men det var inte bara svårigheterna som upplevdes olika i grupperna. Upplevelsen av det meningsfulla i arbetet liksom förändringsönskningarna skilde sig också åt. Detta har påkallat ett behov av att pröva andra vetenskapsteoretiska resonemang än den ”krav–kontroll”-modell som Karasek och Theorell (1990) presenterat.

Stress uppstår enligt Lazarus och hans forskarkollegor (Lazarus 1966, Lazarus och Folkman 1984, 1987) om grundläggande värden eller mål ifrågasätts eller omintetgörs för en person eller ett kollektiv som har en gemensam värdegrund. Situationen uppfattas då som hotfull och ger upphov till stressreaktioner hos de inblandade.

Organisationspsykologerna Locke och Taylor (1990) har identifierat fem grundläggande värden som ett arbete kan ha: *materiellt värde*, *prestationsbetingat värde*, *en upplevelse av mening med tillvaron*, *social gemenskap*, eller en *förstärkning/ bibehållande av självkänslan*. Om värdegrunden för ens arbete ifrågasätts kommer den anställde att uppleva detta som ett hot och därmed reagera med stress.

I vilket avseende, förutom åldern, skiljer sig de båda grupperna åt? Vilka är de grundläggande arbetsvärderingarna och vilka är hoten? Vari består utmaningarna? För att närma sig dessa frågor föreföll det rimligt att försöka skapa en bild av vilken grund den enskilde läraren hade för sitt yrkesval.

Till skillnad från alla andra yrkesverksamma har varje blivande lärare sin egen skolgång som naturlig referensram vid yrkesvalet. Det omfattande reformarbete som skolan varit föremål för sedan 1960-talet har medfört att denna referensram ser olika ut för lärarna beroende av under vilken tidsperiod de själva varit elever. Richardsson (1999) har sammanfattat vilka grundläggande utbildningsprinciper som varit gällande och hur inställningen till lärandet har förändrats över tid. Utbildningen för 40- och i viss mån 50-talisterna genomsyrades av ett prestationstänkande. Urvalsprincipen rådde under hela utbildningstiden. Den som inte klarade urvalskriterierna fick inte tillträde till närmast högre utbildningssteg. Skoltiden präglades av ett elitistiskt tänkande där flit och ordningsamhet premierades. Denna inramning utgjorde scenen där inspirationen för läraryrket startade för 40- och i viss mån 50-talisterna.

Skolarbetet efter 1962 syftade till jämlikhet och social utjämning. Alla var lika värda och förväntningarna på eleverna var att de skulle göra så gott

de kunde – och att detta var gott nog. Värdegrunden var enligt Schüllerqvist (1998) ickesegregering, social utjämning, jämlikhet och generell medborgarkompetens. Principerna för denna skolstruktur har i stort sett varit bestående sedan 1970-talet och lärare som började sin skolgång från slutet av 1960-talet, känner i mycket igen sig även i dagens skola.

Hot eller möjligheter?

Låt oss anta att "urvalsskolan" skapat en prestationsbaserad värdegrund för de äldre, medan värdegrunden för de yngre bygger på självförverkligande. Får man något belägg för detta antagande i undersökningen? På frågan om det meningsfulla i arbetet framkom att elevernas prestationer var ett mått på den egna dugligheten för de äldre lärarna, medan de yngre i stället gav uttryck för att det var viktigt att få förmedla kunskap och att man utvecklade sig i sitt arbete.

Vilka hinder finns i de två grupperna för att genomföra uppdraget utifrån de skillnader i värdegrund som förmodas existera? Tidsbrist angavs mer än tre gånger så ofta i den äldre gruppen. Det förefaller mindre troligt att den upplevda tidsbristen skulle bero på att man arbetar långsammare eftersom den långa erfarenheten skulle kompensera för detta. I stället tycks svaren tyda på att de äldre har en högre ambitionsnivå än sina yngre kollegor att söka få samtliga elever att uppnå kraven för "godkänd" inom deras respektive ämnesområden. Om uppdraget uppfattas enligt följande händelsekedja

Kunskapsförmedling – Mottagen kunskap – Godkänd elev

det vill säga att prestationen styr, så utgörs hoten av allt som förhindrar att man uppnår den kvalitet på arbetet som man eftersträvar. Ett hinder är bland annat elever med låg studiemotivation. Ett annat är den ändrade kursutformningen där alltför många elever ska bedömas på allt för kort tid. Ännu ett hinder är allt "ickepedagogiskt" arbete som tar tid ifrån annat "viktigare" arbete. En arbetsledning som inte försvarar de pedagogiska värdena försvårar yrkesutövningen. De elever som inte är studiemotiverade,

i kombination med en arbetsledning som inte gör det möjligt för läraren att genomföra sitt uppdrag, kommer av denne att upplevas som ett hot. Reformerna som kom under 1990-talet ändrade de pedagogiska förutsättningarna så att dessa lärare inte kunde arbeta utifrån sina grundläggande värderingar. De besparingar, åtstramningar och nedskärningar som den ekonomiska krisen tvingade fram och som kom att genomföras av kommunerna kan vara en förklaring till missnöjet med decentraliseringen som lärarna gett uttryck för. Om man i stället tänker sig uppdraget som

Intressanta arbetsuppgifter i kunskapsförmedlande miljö

så blir tidsbrist inte det som i första hand försvårar uppdraget. Om de yngre lärarna utgår från en värdegrund som bygger på självförverkligande är det lätt att förstå att de yngre tycker att kunskapsförmedlingen / handledarskapet som arbetsuppgift fått för litet utrymme och att arbetsledningen ger för lite feedback i utvecklandet av lärarens yrkesskicklighet. De ständiga omorganisationerna uppfattas inte av den yngre gruppen som bland de mest belastande. Lärarna i denna grupp förefaller att använda sina kraftresurser på ett för dem själv mer ekonomiskt sätt – man lägger ambitionsnivån på en nivå som överensstämmer med de resurser som är givna.

Stressforskarna Karasek och Theorell (1990) menar att obalans mellan de faktiska arbetskraven och den möjlighet man har att kontrollera sin arbetssituation leder till stress. Siegrist (1996) går ett steg längre och anser att det subjektiva upplevandet också måste tillmätas ett värde. Han menar att, till de yttre krav som ett arbete har, ska läggas den inre motivationen som finns hos den anställde. Arbetstagare med högt kontrollbehov, de så kallade typ A-människorna (Rosenman och Friedman 1974), har en högre kravnivå på sig själv än de som har mindre sådant behov. Man kan därför anta att ambitiösa personer upplever en högre grad av arbetsbelastning. I sin ”Effort – reward”-modell hävdar Siegrist (1996) även att om belöningen för ett utfört arbete av den anställde upplevs stå i proportion till det utförda arbetet, är detta hälsofrämjande.

De lärare som försöker kompensera för de bristande resurserna genom att öka sitt engagemang och finna bättre pedagogiska verktyg, gör detta på

”icke arbetstid” för att uppnå det åtrådda resultatet – godkända elever. De ger sig själva mer arbete utan att få bekräftelse verbalt eller pekunjärt. Arbetsbördan blir orimligt stor och leder till utarmning av de egna krafterna. Om man uppfattar att man hindras i sin gärning eller om arbetet inte blir uppskattat så som man förväntat sig, kommer man till en punkt där arbetskraven överstiger de egna kraftresurserna, vilket kan leda till ohälsa (Lazarus 1995; Siegrist 1996).

Båda grupper delade en önskan om en ändrad kursutformning och en minskad total arbetsbörda. De äldre hade nästan dubbelt så ofta en önskan om ett förändrat ledarskap och i den förhoppningen låg att en sådan förändring skulle leda till en skola där det pedagogiska arbetet bättre togs till vara. Därmed skulle den önskade värdegrunden kunna återställas. Löneförhöjning angavs nästan tre gånger oftare som underlättande för de yngres arbete. Enligt Siegrist (1996) skulle detta kunna betyda att belöningen upplevs som för liten i förhållande till insatsen. Även dessa svar talar för antagandet att äldre lärare har prestationsuppfyllelse som grundläggande arbetsvärdering, medan en ökad självkänsla har ett högre värde för de yngre.

Klämd mellan oförenliga krav

Lärares arbetsbelastning är hög. Detta framkommer sällan i massmedia annat än som debattinlägg från fackligt håll. Målen med de genomgripande förändringarna som skedde i slutet av 1990-talet var vällovliga men, kan vi nu konstatera, försökte greppa över för mycket.

Den pedagogiska skickligheten har med den förändrade elevsammansättningen utmanats, i synnerhet som en tyngdpunktsförskjutning ägt rum under senare delen av 1990-talet från mål- till resultatstyrning. Ju mer detaljerad beskrivningen är av vilka resultat som förväntas, desto mindre blir lärarens handlingsutrymme, egenkontroll, för valet av på vilket sätt man ska nå målen (Carlgren och Englund 1998). Att från beslutsfattares håll försöka lösa ett ungdomsarbetslöshetsproblem och samtidigt ställa upp ouppnåeliga krav för denna elevgrupp har skapat ett näst intill omöjligt uppdrag för den som ska ro skutan i land.

De lärare som sätter som första mål att lösa sin uppgift, vilka förutsättningarna än är, kommer oförtrutet att arbeta tills alla eleverna oavsett

motivation och studiebegåvning har nått godkänd. De har svårt att sätta realistiska gränser. Detsamma gäller för lärare som sätter sig själv i andra rummet. De har svårt att säga nej till uppdrag om de blir ombedda och tar på sig mer arbetsuppgifter än de orkar med. Många av dem som försöker genomföra uppdraget, får plikta med sin hälsa.

Noter

[1] För mer ingående information kring de politiska ställningstagandena som legat till grund för dessa förändringar hänvisas till Prop 1989/90:41; Prop 1990/91:85; Prop 1991/92: 157; Prop 1992/93:220; Prop 1992/93:250; Prop 1994/95:85; Reg skr 1996/97:112; Prop 1997/98:94; Prop 1997/98:169.

Referenser

Agfors, Martin, 2003. ”Skolan förvandlad till förvaringsindustri.” www.dn.se 03-08-02.

Arbetsmiljöverket & SCB, 2001. ”Negativ stress och ohälsa.” *Information om utbildning och arbetsmarknad 2001* nr 2, Statistiska centralbyrån, Stockholm.

Arbetarskyddsstyrelsen, 1999. ”Korta Arbetsskadefakta.” *Stressrelaterade arbetssjukdomar* nr 12, Arbetarskyddsstyrelsen, Stockholm.

Arbetarskyddsstyrelsen 2000. ”Tema 1990-talet.” *Arbetslivsfakta* nr 3, Arbetarskyddsstyrelsen, Stockholm.

Bergman, Anna, 2002. ”Testa lärares kompetens och förmåga.” www.dn.se 03-11-04.

Björklund, Jan, 2003. ”Betygen i svenska är en stor bluff”, *Dagens Nyheter*, 03-05-26

Carlgren, Ingrid & Englund, Tomas, 1998. ”Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen” i Englund, Tomas (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte* Stockholm: HLS Förlag.

DN, 2002a. ”Ge lärarna makten åter.” *Dagens Nyheter* 02-04-16

DN, 2002b. ”Våga lägg ned skolor.” *Dagens Nyheter*, 02-03-14.

DN 2002c. ”S vill satsa på språk och läsning”, *Dagens Nyheter*, 02-09-01.

DN, 2002d. ”Eleven kommer först.” *Dagens Nyheter*, 02-06-11.

DN, 2002e. ”ID-kontroll i skola efter bråk.” www.dn.se 03-08-02.
DN, 2002f. ”Tre sextonåringar dömda för mobbning.” www.dn.se 03-08-01.
DN, 2002g. ”Lärare slogs ner av mellanstadieelev.” www.dn.se 03-08-02.
Ekholm, Mats, 2000. ”Lärare ej syndabockar.” *Svenska Dagbladet*, 00-01-31.
Folkow, Björn, 1993. ”Physiological organisation of neurohormonal responses to psychosocial stimuli: implications for health and disease”. *Annals of Behavioral Medicine*, 15 (4): 236-244.
Hasenfeld, Yeheskel, 1983. *Human service organizations.* Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
Johanneson, Jens, 2002. ”Inspektörer sätter lärarbetyg.” www.dn.se 03-11-04.
Johansson, Stig, 2003. ”Trivselskola istället för kunskapsskola.” www.dn.se 03-08-02.
Johansson, Tomas, 2002. ” Låt skolorna stänga av stökiga elever.” *Dagens Nyheter* 02-04-10.
Karasek, Robert & Theorell, Töres, 1990. *Healthy work – stress, productivity and the reconstruction of working life.* New York: Basic Books.
Lazarus, Richard, 1966. *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
Lazarus, Richard & Folkman, Susan, 1984. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
Lazarus, Richard & Folkman, Susan, 1987. ”Transactional theory and research on emotions and coping” i Laux, Lothar & Vossel, Gerhard (red.). Personality in biographical stress and coping research. *European Journal of Personality* 1:141-169.
Lazarus, Richard, 1995. ”Psychological stress in the workplace” i Crandall, Rick & Perrewé, Pamela (red.). *Occupational Stress*. U.S.A: Taylor & Francis.
Lejonborg, Lars & Björklund, Jan, 2002. ”Skolan måste förstatligas igen.” *Dagens Nyheter* 02-04-16.
Locke, Edwin & Taylor, Susan, 1991. ”Stress, coping and the meaning of work” s.140-157 i Monat, Alan – Lazarus, Richard (red.). *Stress and coping*. 3:e uppl. New York: Columbia University Press.
Lunds kommun, 2001. *Personalekonomisk redovisning Lunds kommun 2001.* Lund: Tryckericentralen.

Lysén, Göran, 2003. ”Sveriges skolsystem sämsta tänkbara.” www.dn.se 03-08-02.
Lärarförbundet 2001. ”Lärares lojalitet äventyrar deras hälsa.” www.lararforbundet.se/web/LFimedia.nsf 02-08-22.
Lärarförbundet, 2002. *Medlemsdiskussionen 2001.* Lärarförbundet, Stockholm.
Lärarnas Riksförbund, 2003. *Personalen – den viktigaste resursen*. Lärarnas Riksförbund, Stockholm.
Månsson, Eva, 2002. *Hinder och möjligheter för lärare i dagens skola*. Malmö: Arbetslivsinstitutet Syd.
Pousette, Anders. 2001. *Feedback and stress in human service organizations*. Göteborg: Vasastadens bokbinderi AB.
Preisz, Eva-Lis & Nordh, Sture, 2002. ”Barnen alltmer stressade.” *Dagens Nyheter*, 02-08-18.
Richardsson, Gunnar, 1999. *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
Riksförsäkringsverket, 2000. ”Sjukfrånvaro och förtidspension.” *RFV Analyserar nr 2*, Riksförsäkringsverket, Stockholm.
Riksförsäkringsverket, 2003. ”Regionala skillnader i sjukskrivningar – kommun och bransch.” *RFV Analyserar nr 4*, Riksförsäkringsverket, Stockholm.
Rosenman, Ray & Friedman, Meyer, 1974. Type-A behavior and your heart. New York: Knopf.
Rydelius, Per-Anders, Vintila,Liliana, Rosenwall, Dan & Adelborg, Stefan, 2003. ”Skolan kan orsaka kriminalitet.” www.dn.se 03-08-02.
SCB, 2003.” Sjukfrånvarande 1987-2002.” Arbetskraftsundersökningen (AKU). Statistiska centralbyrån, Stockholm.
Schüllerqvist, Ulf, 1998. ”Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet” i Englund, Tomas (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte* Stockholm: HLS Förlag.
Selye, Hans, 1976. *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
Siegrist, Johannes, 1996. ”Adverse health effects of high-effort/low reward conditions”. *Journal of Occupational Health Psychology*. 1(1): 27-41.
Skolverket, 1997. *Vem tror på skolan? Attityder till skolan1997.* Rapport nr 144. Stockholm: Liber distr.
Skolverket, 2001a. *Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror: del 2.*

Rapport nr 198. Stockholm: Liber distr.
Skolverket, 2001b. *Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2001.* Rapport nr 206. Stockholm: Liber distr.
Stadskontoret i Malmö, 2002. *Friskare arbetsplatser – strategi för minskad sjukfrånvaro i Malmö stad.* Malmö: Stadskontoret.
Sundman, Heléne, 2002. "Vad göra med lärare som inte kan lära." www.dn.se 03-11-04.
Svenska kommunförbundet, 2001. *Aktuellt om skolan. Augusti 2001.* Sundbyberg: Alfa Print.
Svenska kommunförbundet, 2003. Partsgemensam statistik från Svenska kommunförbundet avseende sjukfrånvaro 1994-2001. Uppgifterna sammanställda av Sune Johansson, Lärarförbundet.
Svensson, Jussi, 2002. "Skolelever får dåligt extra stöd." www.dn.se 03-08-02.
Swahn, Lennart, 2003. "Skolpolitiker största bluffmakarna." www.dn.se 03-08-02.

KAPITEL 3

Att studera lärararbetets förändring. Teoretiska och metodiska reflektioner

Mats Greiff

Bilder av lärararbete

Få eller inga yrkeskategorier är så utsatta för allmänhetens granskning som skollärare. I stort sett alla vuxna människor har själv erfarenhet av lärare från sin skoltid, och många har det i egenskap av föräldrar till barn som går eller har gått i skolan. Enskilda lärare eller läraryrket som abstrakt storhet väcker därför reaktioner hos de flesta människor. Det är ett yrke som alla kan relatera sig till och därmed ha synpunkter på.

Under senare delen av 1990-talet och under 2000-talets första år har skolan också ofta diskuterats och fokuserats i massmedia. I allmänna ordalag kan man säga att den svenska skolan har framställts som en institution i kaos. Uppmärksamheten har bland annat riktats på skolans minskade ekonomiska resurser, relationer elever sinsemellan och mellan elever och vuxna samt kring ett påstående om att allt fler lämnar skolan med bristande kunskaper. Därvidlag har ofta eleverna stått i centrum för diskussionen. Som en konsekvens av bland annat de svårigheter som målas upp har, enligt massmedia, läraryrkets attraktionskraft minskat. Tidvis har det varit svårt att fylla alla platser på lärarutbildningar, och det hävdas att allt fler lärare byter arbete eller pensioneras i förtid. Denna bild av skolans värld är i dag allmänt spridd. En vad etnologer kallar moralisk panik har uppstått.[1]

Men det finns också andra bilder av skolans vardag och därmed läraryrkets villkor. I ett reportage i Lärarnas Riksförbunds *Uppslaget/Aktuellt i Pedagogiken* från augusti 2000 kan man läsa om hur en grundskola för 7-9 skolåret lagt upp verksamheten.

Nyhems högstadieskola är en typisk 60-tals mastodontbyggnad med långa korridorer och trista lokaler med en genomgående inredning för klassrumsundervisning av traditionell art. Skolan är dessutom belägen i ett invandrartätt område med många hyreshus, som kommunen har svårt att finna hyresgäster till. Men innanför stenväggarna sjuder det av nytänkande, verksamhetslust, idéer och kreativitet /…/

Varje lärare är mentor för en grupp elever. Mentorstid och tid för projekt är schemalagd för alla elever i de arbetslag som högstadiet idag är indelat i. På förmiddagarna har man traditionella lektioner med ämnesinriktad undervisning /…/

Arbetslagen väljer fritt arbetssätt och inriktning på projekt och teman /…/ Man arbetar tematiskt, inte bara i samband med vissa projekt, utan genomgående.

Man har alltid ett kulturperspektiv på studierna. Det innebär att man arbetar mycket utifrån ämnesområdena konst, musik, bild, litteratur, teater /…/

Efter det inledande inspirationspasset ger eleverna själva förslag på hur de ska lägga upp sina studier. Förslagen visas för lärarna och föräldrarna som också får ge sina synpunkter på elevernas planering. Slutligen ställer lärarna samman de förslag de anser lämpliga utifrån aspekterna största möjliga frihet för eleverna men att läroplanens mål också ska uppfyllas /…/

Studierna sker dels i projektform, dels i verkstäder fyra dagar i veckan. I verkstäderna kan eleverna forska, arbeta med läsning och skrivning, laborera eller ägna sig åt konstnärlig verksamhet av olika slag.[2]

Självfallet måste man lägga källkritiska aspekter på såväl massmedias rapportering som fackpressens bild av skolan. Framställningarna är, var och en på sitt sätt, ofta onyanserade och ej problematiserande. De saknar också en djupgående analys. Men en slutsats man kan dra är att lärararbetets vardag sannolikt skiljer sig betydligt åt från skola till skola och från kommun till kommun.[3] Sannolikt kan det också finnas stora variationer inom en och samma skola. De flesta elever möter därför flera olika ”undervisningskulturer” under sin skoltid.[4] Sådana skillnader tydliggörs också vid samtal med exempelvis lärarstuderande och vid läsandet av deras praktikrapporter.[5]

Bilden av dagens skola, och därmed lärararbetets villkor, är med andra ord mycket varierande. Vilken av dessa bilder man än väljer att ha skiljer den sig betydligt från bilder av forna dagars skola. En vanlig sådan bild

uttrycks i Alf Sjöbergs film *Hets* med Stig Järrel som den auktoritäre och terroriserande läroverksläraren Caligula. I andra, rakt motsatta, bilder tecknas ibland småskolan som en Sörgårdsidyll. Sådana exempel utgör till exempel Astrid Lindgrens böcker om Bullerbyn eller Pippi Långstrump, även om den senare på sitt eget sätt gör uppror både mot skolans disciplin och dess kunskapsinnehåll.

Av de bilder som tecknats av skolan som arbetsplats under 1900-talet kan man dra slutsatsen att lärararbetet och dess villkor, liksom vad gäller för många andra yrken, har förändrats dramatiskt under de senaste 50 åren. På vilket sätt och i vilken mån har det då förändrats? Vilka strukturer är segare och karakteriseras i stället av kontinuitet? Det finns ingen djupare analys av arbetsprocessens förändring beträffande lärararbetet för perioden efter 1945. Det finns emellertid en del vanliga bilder som dyker upp i olika sammanhang. Dessa är delvis oproblematiserade, och i grunden bygger de på förändringar i normativa styrdokument. Ett vanligt synsätt är att lärarens roll förändrats på bland annat följande sätt:

- Från ensamvargen i det stängda klassrummet till medarbetaren i ett arbetslag med gemensamt ansvar för en grupp elever,
- Från ämnet och dess innehåll i centrum till eleven i fokus,
- Från kunskapsförmedlare till handledare,
- Från den som enväldigt styr till den demokratiske ledaren.

Detta förmedlas också ofta i lärarutbildningar som en norm för hur en ”bra” lärare ska vara.[6] Vi måste emellertid tränga bakom de vanliga bilder som skapas dels genom studier av normativa styrdokument, vilka ur ett arbetsprocessperspektiv egentligen bara uttrycker hur staten vill att verksamheten ska fungera, dels i hur den så kallade stora berättelsen om den demokratiska skolans framväxt formar bilder av en idealtypisk förändring.

Ett urval av tidigare forskning om lärararbete

Det är i första hand inom den pedagogiska forskningen – även om till exempel historiker, sociologer och statsvetare också arbetat med sådana frågor – man intresserat sig för skolans värld och de arbetsvillkor som gäller där. Forskningen kring skolans och det svenska skolsystemets förändring efter andra världskriget är relativt omfattande. Ett översiktligt standardverk på området torde historikern och pedagogen Gunnar Richardsons *Svensk utbildningshistoria* kunna karakteriseras som. Richardson ger i denna en översiktlig bild av hur det svenska utbildningssystemet i ett långt tidsperspektiv förändrats. Det är framför allt den nationella skolpolitiken och dess relation till samhällsomvandlingen som Richardson beskriver. Skolpolitikens konkreta verkningar på *lärarnas vardagliga arbete* i skolan analyseras inte.[7]

Ett stort antal pedagoger har i olika arbeten analyserat förändringar i utbildningssystemet utifrån flera olika perspektiv, varav det läroplansteoretiska tidvis dominerat.[8] Gunilla Svingby har emellertid i flera studier analyserat normativa styrdokument i relation till lärarnas yrkesutövande och pekat på det gap som råder mellan normativitet och konkret verksamhet i skolan.[9] Ett annat uppmärksammat arbete är Lundaetnologen Jonas Frykmans *Ljusnande framtid*! där två skilda skolor kontrasteras mot varandra – den gamla bildningsskolan med sitt regelverk och disciplin mot ”senmodernitetens reformerade skola”. Frykman studerar kontrasterna utifrån frågeställningar om social mobilitet och kulturell identitet ur ett elevperspektiv.[10]

Gemensamt för mycket av den pedagogiska och utbildningshistoriska forskningen är att själva lärararbetet och dess villkor inte har varit utgångspunkt – vilket ju ter sig naturligt i en disciplin där det är *lärandet* som är den centrala frågan. I stället har ofta strukturella förutsättningar för lärararbetet analyserats. När själva läraren har ställts i centrum har det ofta varit undervisningsprocessen och dess resultat som utgjort frågeställningarna. Frågor som tar sin utgångspunkt i själva yrket och arbetets villkor har därför ofta inte utgjort huvudproblemet. Det finns emellertid från det senaste decenniet ett antal studier som fokuserar på själva lärararbetet, men ofta analyseras det inte utifrån ett historiskt förändringsperspektiv. Ett sådant

förtjänstfullt arbete är Linköpingspedagogen Anders Magnussons *Lärarkunskapens uttryck*, där han utifrån lärararbetets vardagspraktik analyserar lärares yrkeskunskaper.[11]

Likaså har under senare tid Ulla-Karin Nordänger haft ett arbetsvetenskapligt fokus i sin undersökning av hur innehållet i lärares raster förändrats, och där hon visar att tiden för avkoppling alltmer minskat.[12] Per Lindqvist har i ett arbete studerat innehåll i och omfattning av lärares förtroendearbetstid och visat att denna inte har något egentligt slut utan ständigt kan utökas av självpåtagna uppgifter.[13]

Ett av undantagen från bristen på historiska perspektivet inom forskningen kring lärarbetet utgör Görel Carlssons licentiatavhandling *Yrkesliv och yrkeskunnande, fyra erfarna kvinnliga lärare berättar*, som bygger på fyra lärares livshistorier. En av avhandlingens centrala frågor är hur lärarnas yrkesliv kan förstås mot bakgrund av de reformer som skett på skolans, förskolans och lärarutbildningens områden. Därmed sätts bland annat den individuella lärarens *förändrade* yrkesroll i centrum.[14] Livshistorier har också använts av Eva Gannerud i *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*, där hon diskuterar förändringstendenser i lärararbetet.[15] Det finns emellertid en fara i att enbart använda metoden med ett begränsat antal livshistorier för att studera ett yrkes förändring. För det första är lärararbetet komplext och arbetsvillkoren skiljer sig – som tidigare påpekats – sannolikt åt mellan olika skolor. För det andra har studier av andra yrken visat att förändringar i ett yrke kan vara en generationsfråga. Det är genom att se skillnader generationsvis och inte enbart genom en persons livserfarenhet som man kan se hur ett yrke verkligen förändras.[16]

Ett annat perspektiv på lärararbetet som delvis är försummat inom forskningen har att göra med frågor kring yrkets identitet och yrkeskultur. Andra perspektiv som lyfts fram inom arbetarhistorisk forskning – men ännu inte i någon större utsträckning tillämpats inom den pedagogiska forskningen om lärare – har att göra med förändringar av den sociala rekryteringen till yrkesgruppen, dess förändrade ålders- och könssammansättning och vilka fackliga strategier man använt sig av.[17]

Den forskning som utifrån bland annat läroplansteoretiska utgångspunkter analyserat skolans förändring efter 1945 har dock stor relevans för forskning kring arbetsprocessen i skolan. Det sätt som skolan styrs på och de målsättningar stat och kommun har med verksamheten ger vissa ramar

och strukturella förutsättningar för skolverksamhetens, och därmed lärararbetets, konkreta utformning. Men arbetsprocessen kan inte beskrivas och analyseras enbart utifrån normativa styrdokument. Med lärdom från bland annat historisk forskning kring arbetsprocessens förändring i olika yrken och olika verksamheter vet vi att det är fruktbart att gå ner på en nivå där det vardagliga konkreta arbetet och olika slag av maktrelationer på arbetsplatserna studeras.[18]

En teoretisk diskussion om arbetsprocessen

Frågan kring arbetsprocessen är inte bara metodiskt komplex utan i hög grad också teoretiskt.[19] En avgörande utgångspunkt är att arbetsprocessen formas genom konkreta människors handlande i ett socialt sammanhang och inom vissa strukturella ramar. Den uppkommer inte av sig själv. Det är ingen slump att lärararbetet är utformat som det är. Karl Marx har själv i generella ordalag uttryckt det som att

> människorna gör själva sin historia, men de gör den inte efter eget gottfinnande, inte under omständigheter som de själva valt utan under omständigheter, som är omedelbart för handen givna och redan existerande.[20]

Här kan till del finnas en viss motsättning i det att Marx betonar omständigheter som redan existerande och läggandes vissa ramar för mänskligt agerande. På så sätt finns det ett inbyggt hinder för människors eget skapande av historien. Men Marx diskuterar också den struktur som människorna befinner sig i och hur den förändras. Han menar att varje generation får en mängd omständigheter i arv från den föregående. Dessa omständigheter ger betingelser för hur den nya generationen formar samhället, men de förändras samtidigt genom människors agerande vilket innebär att det arv som efterlämnas inte ser likadant ut som det man erhöll. Därmed ser betingelserna för nästa generation annorlunda ut.[21]

Om vi för upp analysen av arbetsprocessen från lärararbetets konkreta nivå till en mer abstrakt finns det, utifrån Karl Marx modell för analys av arbetsprocessen, flera olika faktorer att beakta. På en hög teoretisk nivå urskiljer Marx egentligen tre beståndsdelar i arbetsprocessen, arbetare eller

producent, arbetsmedel och natur. I det kapitalistiska system Marx analyserade fogas de tre olika delarna samman genom lönearbetets principer, det vill säga samtliga beståndsdelar köps in av en kapitalägare – eller i förekommande fall det offentliga – som sedan organiserar dem i en produktionsprocess.[22] Häri ligger en strukturell maktrelation, där den yttersta maktpositionen finns hos arbetsköparen eller dess representant. Genom sin ekonomiska makt och äganderätt över arbetsmedel och natur samt genom förfoganderätten över arbetarens arbetsförmåga kan därmed också arbetet organiseras på ett profitgivande sätt, eller inom offentlig sektor till optimalt låg kostnad. Därigenom kan arbetsköpare utifrån sina intressen skapa normer för hur arbetsprocessen idealt kan formas. Dessa normer kan sedan implementeras bland annat med hjälp av att arbetare med särskilda slags kvalifikationer anställs eller/och att särskilda arbetsmedel introduceras, men det kan också ske i val av råvaror eller halvfabrikat.

Den arbetarhistoriska forskningen har emellertid i flera olika undersökningar visat att arbetsprocessen inte enbart formas utifrån arbetsköparnas önskemål. Tvärtom har den anställda arbetskraften ofta visat sig vara en dynamisk kraft, inte på så sätt att den vanligtvis har skapat egna uttalade normativa system utan genom sin ställning i själva arbetsprocessen. Ofta har till exempel arbetare med olika slag av specialkunskaper genom – formellt eller informellt, medvetet eller omedvetet – motstånd mot arbetsköpares intentioner haft en inverkan på arbetsprocessens utformning. Arbetare bär med sig sina erfarenheter av bland annat utbildning, yrkesträning och arbetsliv. De innefattas i såväl stora kulturer som delkulturer. Det senare kan till exempel utgöras av en yrkes- eller arbetsplatskultur med betydelse för yrkes- och arbetsplatsidentiteter. Den erfarenhet arbetarna bär med sig har betydelse för hur arbetsprocessen konstitueras. På så sätt kan man säga att arbetsprocessen egentligen utformas i ett dialektiskt spänningsförhållande mellan arbetsköpare med sina intentioner och anställda med sin erfarenhet.[23]

Men det finns också andra sociala relationer att ta hänsyn till. Arbetsstyrkan är sällan homogen, och inom denna finns olika slag av sociala relationer. Det kan röra sig om spännings- eller över/underordningsrelationer som är baserade på genus, generation eller etnicitet. Andra relationer har att göra med hur arbetsstyrkan är sammansatt med avseende på utbildning och yrkeskvalifikationer.[24]

På den höga teoretiska nivå Marx diskuterar föreligger ingen principiell skillnad mellan arbete med dött råmaterial och arbete med människor, eftersom såväl råvara som levande människor är en del av naturen. Därigenom skiljer sig analysredskapen vad gäller lärararbetets förändring principiellt inte från de som är aktuella i annan arbetslivsforskning.

Om vi däremot tar ett steg ner från den högre teoretiska abstraktionsnivån till en teoretisk mellannivå finner vi betydelsefulla skillnader mellan arbete med ”död” natur och levande människor. Det betyder emellertid inte att vi på denna mellannivå skall negligera de strukturella motsättningar, vilka finns på en högre nivå och som finns inbyggda i det nutida arbetslivets organisation.

Den Marxinspirerade historiematerialistiska arbetsprocessteorin hjälper oss att upptäcka de strukturella motsättningar som finns i utformningen av arbetsprocessen, det vill säga i första hand de mellan å ena sidan arbetsköpare med intresse av optimal produktivitet och å den andra anställda med intresse av optimal ersättning samt ett gott arbetsliv. Denna arbetsprocessteori är emellertid inte tillräcklig för att utgöra den teoretiska grunden för en analys av villkor i arbete med människor. Visserligen finns det i enlighet med Marx mera allmänna diskussion om arbete och arbetsprocess principiellt ingen skillnad eftersom det är, som Marx uttrycker det naturen – till vilken också människor måste räknas – man bearbetar. Å andra sidan är Marx teori inte tillräcklig eftersom råmaterialet i arbete med människor är aktiva subjekt som teoretiskt sett själva kan påverka arbetsprocessen. Denna komplikation vad gäller arbete där människor utgör råmaterialet nödvändiggör en utblick mot andra teoribildningar. I annat fall riskerar man att inte synliggöra denna komplikation.

Det finns en särskild teoribildning kring arbetsprocesser och arbetsvillkor i arbete med människor. Psykologen Anders Pousette har på ett utmärkt sätt benat upp denna teoribildning kring så kallade ”Human Service Organisations” (HSO). Han

> suggest/s/ that demand in HSOs is the outcome of a complicated regulation process, where a number of circumstances in the environment (organization and society) interact with the individual worker.[25]

Det är emellertid problematiskt att hävda att kraven på arbetarna i just

HSO skulle vara resultatet av komplicerade förhållanden i organisation och samhälle. Det finns mycket som talar för att sådana komplicerade förhållanden föreligger också när man analyserar andra verksamheter och arbetsprocesser.

Det är dock uppenbart att det finns avgörande skillnader mellan HSO arbete och arbete med döda ting. En sådan skillnad har med utbildningsnivå att göra. HSO är ofta, enligt Henry Mintzberg, organisationer med starka inslag av professionella byråkratier.[26] Detta kan – men måste inte – innebära att de involverade i HSO har en högre utbildningsnivå och en starkare professionalitet än anställda i andra slags organisationer. Därmed har de också ett annat slags maktposition i arbetsprocessen än många andra slags arbetare. En fråga som omedelbart reses är då vad detta har för betydelse för det konkreta arbetets utformning?

En avgörande skillnad är att varken arbetsköpare eller arbetare har, såsom ofta är fallet i en industriell varuproduktion, någon fullständig kontroll över arbetsmaterialet i HSO arbete. Arbetet utformas i en arbetare–klient-relation, där klienten direkt – medvetet eller omedvetet – har inverkan på arbetsprocessens utformning. Klienterna är aktiva subjekt som direkt påverkar arbetet genom sitt agerande[27], vilket inte andra arbetsobjekt gör på samma sätt även om ett utbyte av dem – till exempel materialet – kan påverka arbetsprocessens utformning. Klienterna är inte heller mentalt och kulturellt standardiserade. De kan reagera på olika sätt i situationer som ur arbetarens synvinkel kan te sig likartade. På så sätt tillkommer i HSO arbete ytterligare en faktor att ta hänsyn till när arbetsprocessens konstituering skall förklaras.

En annan aspekt på det speciella med klientrelationen är att klienter kan utgöra en del av den kontrollmekanism som det i vanliga fall är arbetsköparen som förfogar över. Human service-arbetaren blir ständigt bedömd av klienterna, även om det ofta finns en tvångs- eller maktrelation inbyggd i verksamheten.[28]

Att arbetsföremålet är levande människor får alltså flera olika konsekvenser för det konkreta arbetet och de yrkesmässiga krav som kan ställas på arbetaren i HSO. Sålunda kan en teknik som varit framgångsrik i arbetet med en klient vara mindre framgångsrik i arbetet med en annan. Det innebär inte bara komplikationer för själva arbetsprocessen utan också att det direkta utfallet av arbetet kan vara svårt att förutsäga.[29] En annan aspekt är

att arbete med människor i en arbetare–klient-relation kräver empati från arbetarens sida, vilket skapar känslomässiga krav på arbetaren. Det finns också en moralisk dimension i arbetet genom att beslut och åtgärder får konsekvenser för klienten.[30] (Detta är egentligen inte specifikt för HSO utan beslut och åtgärder i andra slags produktionsprocesser får konsekvenser för naturen. Den enskilde arbetaren i en sådan process har emellertid ofta en svag maktposition i relation till beslut över produktionen.)

Den dubbla roll vi ofta talar om när det gäller skolan kan också ses som generell för HS sektorn. Det finns ständigt myndighetskrav på en viss grad av kontroll av klienterna och effektivitet i verksamheten samtidigt som det också finns mera visionära mål. Detta kan hos den enskilde arbetaren skapa en inre konflikt. Något som också kan bidra till detta är att resultaten av verksamheten ofta är svårmätbara.[31] Detta gäller till exempel läraryrket där slutresultatet ju egentligen inte kan bedömas förrän klienten är vuxen och blivit påverkad av så mycket mer än en enstaka lärare.

I teoribildningen kring HSO betonas att i flertalet arbeten i sådana organisationer tenderar själva interaktionen med klienten att bli yrkets kärna.[32] Detta ställer helt andra krav på arbetaren i HSO än på arbetare i produktion av varor, där graden av standardisering ofta är högre och arbetsresultatet mer förutsägbart.

Sammantaget innebär detta att arbetet med människor som arbetsobjekt blir i hög grad komplext och oförutsägbart. Möjligheterna för ledningen att standardisera arbetsuppgifterna blir sannolikt mer begränsade än inom industriproduktion. Som ett resultat av HSO arbetets komplexitet är det svårt att standardisera arbetsprocessen och olika procedurer på samma sätt som i andra sammanhang. Henry Mintzberg menar att detta leder till att ansvaret för arbetets konkreta utformning i högre grad överlämnas till de anställda. Kontrollen kan i stället utövas genom en standardisering av yrkesutbildningen.[33] På så sätt kan det i till exempel en akademisk lärarutbildning föreligga en motsättning mellan den akademiska kritiskt ifrågasättande traditionen och statens behov av standardiserade lärare med vars hjälp kontrollen över verksamheten kan fortleva.

> Control over his own work means that the professional works relatively independently of his colleagues, but closely with the clients he serves. /…/ Most of the necessary coordination between the operating professionals is then handled

> by the standardization of skills and knowledge, in effect, by what they have learned to expect from their colleagues.[34]

Detta innebär också att den standardisering av arbetets utförande som skapats genom en utbildning som till sin karaktär är normativ blir ett hinder för förändring eftersom utbildningen bidragit till att skapa anställda som har en viss specifik uppfattning om hur arbetet bäst utförs. På så sätt kan utbildningen skapa en tröghet i systemet, och nya lärare som utbildats utifrån att annat slags standardisering möts med misstro av dem som redan är etablerade i systemet.

Utbildningens centrala roll i statens kontrollsystem förklarar varför staten har vinnlagt sig så starkt om att skärpa kontrollen över lärarutbildningen. Professionsutbildning handlar nämligen ofta inte bara om att tillgodogöra sig en uppsättning kvalifikationer, teoretiska och praktiska, utan också att ta till sig en uppsättning värderingar och normer. Häri kan också ligga normer uppsatta av företrädare för professionen själva.[35] Det innebär att lärarutbildningarnas förändring är av vikt att studera om man är intresserad av själva arbetsprocessens förändringar.[36]

Det finns emellertid andra former av kontroll än genom utbildningens karaktär och de inom andra organisationer gängse. Inom skolområdet har till exempel ett system av statliga skolinspektörer nyttjats i de flesta länder. Dessa inspektörer har rest runt i sina distrikt och kontrollerat verksamhetens konkreta utformning. Vidare kan de lokala kontrollmekanismerna på olika sätt förstärkas genom att skolledningar ställer krav på utvärderingar och andra slags dokumentationer av den konkreta verksamheten.

Problemet i teoribildningen kring HSO med sin fokusering på relationen mellan arbetare och klient är avsaknaden av en diskussion kring maktrelationer och kontrollsystem inom byråkratin. Ofta ses organisationerna som konsensusfyllda, där alla inblandade aktörer strävar mot samma gemensamma mål. Maktfrågor och maktrelationer kommer ofta i skymundan liksom frågor om kultur, identitet och motstånd. Vidare tas inte heller hänsyn till i vilken mån arbetsmedel kan bidra till en förändring av arbetsprocessen. Genom att systematiskt särbehandla HSO arbete i teoretiska diskussioner kring arbetsprocessen riskerar man att till exempel de sociala maktrelationer – inrymmande de strukturella motsättningarna mellan arbetskraftens köpare och säljare – som kan vara essentiella för

förklaringar av arbetsvillkoren förblir dolda. Därför är enligt min mening inte heller den hittills utvecklade teoribildningen kring HSO tillräcklig som redskap för en arbetsprocessanalys. Om man ser till arbetsprocessen i ett *dynamiskt förändringsperspektiv* måste motsättningar såsom de kan analyseras utifrån ett marxistiskt perspektiv innefattas i en undersökning om den konkreta arbetsprocessen. På så sätt kan det vara fruktbart att försöka kombinera marxistiskt influerade arbetsprocessteorier med den teoribildning som finns kring HSO arbete.

Lärararbetets natur

Hur kan vi då mot bakgrund av dels historiematerialistisk arbetsprocessteori, dels teoribildning kring HSO tränga in i lärararbetets natur? På vilket sätt går det använda de olika teoribildningarna och hur kan de sägas hänga ihop?

Vi kan börja med en enkel principiell idealmodell om vad lärararbete handlar om. Enligt skollag och andra styrdokument går det i första hand ut på att läraren i en pedagogisk process skall medverka till att eleverna utvecklar vissa färdigheter, tillgodogör sig ett visst kunskapsinnehåll och socialiseras till ur statens synvinkel goda medborgare. Men det finns också något som ibland benämns en ”dold läroplan”, enligt vilken skolan kan ses som en tvångsinrättning med yttersta mål att förvara, kontrollera, disciplinera och sortera eleverna.[37] Till sin hjälp har läraren olika arbetsmedel, exempelvis skrivtavla, böcker, musikinstrument och så vidare. Detta utgör ett slags teoretisk grundstomme i lärararbetet, det vill säga en arbetsköpare organiserar ett lönearbete där arbetarens uppgift definieras liksom vilka arbetsmedel som ska användas och vilket arbetsmaterial som ska bearbetas. Det som principiellt skiljer lärararbetet från det industriarbete Marx analyserade är som det pekats på tidigare att det material som ”bearbetas” är levande människor och inte råvaror eller halvfabrikat.

Själva ”produktionsprocessen”, vari arbetsprocessen är en del är dock ett komplicerat fenomen. Låt oss därför tränga ytterligare på djupet. Staten organiserar hela utbildningssystemet och bestämmer därmed ytterst också relationen mellan arbetsköpare och arbetare. Genom att förändra organisationen kan staten också förändra lärararbetets vardag i hög utsträckning.

En sådan förändring var till exempel grundskolans införande, då alla elever skulle gå minst nio år i skolan och med en högstadietid organiserad i enlighet med den tidigare realskolan. Staten föreskriver också mer eller mindre detaljerat hur skolarbetet ska organiseras och de arbetsmetoder – ofta kallat pedagogiska metoder – läraren bör använda. Det undervisningsinnehåll som bearbetas bestäms i högre eller lägre grad av lagar och andra styrdokument utformade av statliga myndigheter. Olika slags förordningar och statliga styrdokument ger – tillsammans med den dolda läroplanen – förutsättningar för arbetet i skolan och talar normativt om mål och riktlinjer med en över tid i hög grad varierad konkretion. Tillsammans med de mekanismer för kontroll av verksamheten som statliga myndigheter skapat formar detta yttre förutsättningar för lärararbetet. Detta ger därmed också riktlinjer för vilka yrkeskompetenser som krävs hos en lärare och går på så sätt hand i hand med lärarutbildningens innehåll och uppläggning.

Det finns emellertid gentemot lärare också ett annat arbetsköparintresse än statens. Skolan – och arbetet däri – styrs också på en lokal nivå. Relationerna mellan stat och kommun avseende inflytandet på skolans konkreta verksamhet har skiftat över tid. Bland annat har finansieringssystemet förändrats, så att kommunerna under 1990-talet fick fullständigt ekonomiskt ansvar. Med ökad grad av mål- i stället för regelstyrning och en formell decentralisering finns det också tecken på att ansvaret för det konkreta undervisningsinnehållet och undervisningsmetoder flyttats från statlig nivå till kommuner och enskilda skolor. Därigenom har normativa dokument, ekonomisk styrning och olika kontrollmekanismer också etablerats på kommunal nivå. Det innebär att samtidigt som en decentralisering skett har avståndet mellan lärare och stat förlängts. Byråkratin har blivit mer komplicerad.

Ansvaret för genomförandet av de statliga intentionerna finns på enskilda skolor där enskilda lärare skall verkställa undervisningen. Dessa lärare har en yrkesidentitet och är formade av sin egen utbildning, yrkeserfarenhet, yrkes- och arbetsplatskultur med mera. Historikern Lars Kvarnström har pekat på betydelsen av att analysera sådana kollektiva yrkesidentiteter när en yrkesgrupps olika strategival ska förklaras. Bland annat pekar Kvarnström på hur kollektiva yrkesidentiteter konstrueras genom en avgränsning av vi-gruppen från ”de andra”.[38] Att studera just lärarnas yrkesidentitet och förändringar i denna ter sig som centralt i en analys av hur deras arbetsvillkor

har förändrats och vad som skett i mötet mellan statens normer och lärargrupperna.

En lärargrupp har också en viss sammansättning vad gäller till exempel kön, klass, etnicitet och generation, vilket påverkar den kollektiva identiteten. Eftersom denna sammansättning förändras över tid kan också identitetsgrunderna för gruppen förändras.[39]

Men lärararbetet kompliceras också genom tillkommande faktorer som delvis står utanför både myndigheternas och lärarnas kontroll. En sådan faktor är att arbetsmedlen ofta produceras av utomstående intressenter med kommersiella motiv. Visserligen anpassas de oftast efter styrdokument och lärarna väljer själva – inom vissa ramar och ibland tillsammans med elever – vilka arbetsmedel de skall använda och på vilket sätt. Samtidigt finns det en mängd undersökningar som visar att läroböcker – det vanligaste arbetsmedlet – har en stark ställning i undervisningsprocessen och att de ofta är styrande både beträffande ämnesinnehåll och undervisningsmetoder.[40]

En andra faktor är det särpräglade med HSO arbete, i detta fall eleverna. Förändringar i befolkningssammansättningen – klassmässigt och etniskt – förändrar elevsammansättningen och har stor betydelse för arbetet i klassrummet. Andra faktorer som har betydelse för elevers socialisation är till exempel boende, levnadsvillkor och genus- och generationsrelationer i samhället. Förändringar i samtliga dessa faktorer bidrar till en kulturell förändring med betydelse för normer och värderingar hos unga personer.[41] Detta innebär att eleverna, både som individer och grupp, förändras över tid, en företeelse som med nödvändighet påverkar lärararbetets karaktär och villkor.

Visserligen kan man hävda att skolans ”andra roll” som statens kontroll- och disciplineringsredskap innebär en strävan efter att skapa likformiga elever väl anpassade till samhällets rådande normer. Anders Persson har uttryckt: ”Skolans målsättning är således att lyckas framkalla, förändra och hindra handlande hos alla elever”.[42] Historikern Bengt Sandin har uttryckt det som skolans uppgift att ”skapa det normala barnet”. Om detta skulle lyckas fullt ut skulle kanske HSO-teorierna inte vara tillämpbara på lärararbetet eftersom eleverna i sådant fall mera kan ses som dött än ett aktivt och levande råmaterial. Detta skulle kunna vara fallet om man endast intresserar sig för en specifik grupp individer som formats på ett visst sätt.

Men om man studerar mer långsiktiga förändringar kan man å andra sidan hävda att elevernas över tid – och från en generation till en annan – förändrade sammansättning och deras förändrade kultur innebär att metoderna för disciplinering och kontroll sannolikt måste förändras. På så sätt bli eleverna och det motstånd de många gånger reser mot skoltvånget en dynamisk kraft i den växelverkan som skapar förändrade arbetsvillkor i skolan.

Att tränga innanför skolans portar och de stängda klassrumsdörrarna

Hur kan då en forskare komma in genom skolporten och bakom klassrummets stängda dörrar och få insikt i hur det dagliga lärararbetet har förändrats under de senaste 50 åren? En analys av sådana förändringar i arbetsprocessen kräver ingående studier av såväl myndigheternas strategier för att styra arbetet som arbetsstyrkans sätt att arbeta. Till detta kommer också den för HSO arbete komplicerande faktorn om klienterna.

Vad gäller arbetsköparnas intentioner krävs studier av hur statliga och lokala styrdokument förändrats samt vilka intentioner som legat bakom dem. Sådana dokument är läro- och kursplaner, men också olika slags anvisningar från till exempel Skolöverstyrelsen och sedermera Skolverket. Olika statliga utredningar ger god hjälp vid analysen av hur den statliga skoldiskursen sett ut under olika tider. Till detta material hör också de olika kommittéarkiv som finns bevarade. I dessa finns ofta diskussionerna som resulterat i olika slags normativa föreskrifter dokumenterade. På så sätt kan man komma åt såväl den statliga diskurs som har varit vägledande för arbetet i skolan som mera detaljerade instruktioner och anvisningar.

Inom ramen för statens verksamhet måste också dess kontrollsystem och förändringar däri inräknas. Utformandet av kontrollsystem – såväl statens som de mer lokalt betonade – samt dess effektivitet och verkningar har med största sannolikhet haft en inte obetydande inverkan på hur det konkreta arbetet har utformats. Ett annat centralt fält som måste analyseras om man skall förklara förändringar i skolans arbetsprocess och lärares arbetsvillkor är de förändrade relationerna mellan den statliga diskursiva nivån och kommunerna. Efterhand som kommunerna fått högre grad av organisatorisk frihet har också potentiella konfliktorsaker mellan olika

myndighetsnivåer skapats. Bland annat gäller detta den ekonomiska styrningen, där kommunerna fått ökat självbestämmande i anslagsgivningen till skolan. Vad detta har fått för konsekvenser för lärares arbete är ett centralt studiefält.

Av ovanstående framgår att det inte är tillräckligt att studera statens ambitioner utan i minst lika hög grad hur arbetsköparen har organiserat sig och verkat på lokal nivå, det vill säga kommunens skolpolitik och inte minst hur relationer mellan skolledare och lärare har utformats och förändrats. Genom olika slags ledningsstrategier kan till exempel skolledare styra verksamheten mer eller mindre hårt och inrätta olika slags kontrollmekanismer av lärarnas arbete. Just skolledarnas sätt att styra verksamheten utgör en central aspekt av vardagens skolarbete.[43]

Kärnan i undersökningen av arbetsprocessens förändringar är den vardagsverklighet som finns innanför skolans portar och kanske framför allt bakom den ofta stängda klassrumsdörren. En viktig fråga att bearbeta är då – förutom analysen av styrdokumentens karaktär och innehåll – i vilken grad de olika dokumenten har styrt lärares arbete och vad förändringar i dokumenten betytt för det dagliga arbetet. Vad händer egentligen i mötet mellan statens normativa dokument och de enskilda lärare vars uppgift det är att genomföra intentionerna?

Det är bland annat i de dialektiska spänningar som uppstår i mötet mellan enskilda lärares yrkeskunskap, erfarenheter och föreställningar å ena sidan och de statliga styrdokumentens föreskrifter å den andra som arbetsprocessen konstitueras.[44] Men detta möte sker på en enskild skola i en relation mellan lärare och elever där de senares agerande till exempel genom sitt motstånd mot anpassning också påverkar arbetsprocessens konkreta utformning. De ramar inom vilka dessa spänningar kommer till uttryck konstitueras på en lokal nivå. Dit hör bland annat byggnader, ekonomiska realiteter och skolledares agerande.

För att svara på frågan krävs bland annat en analys av lärarkollektivet. Vilka är de och vad slags yrkeskunskaper och -identitet, erfarenheter, värderingar och föreställningar bär de med sig? Av vikt är att studera hur lärarkårens sammansättning avseende kön, klass, etnicitet och generation har förändrats. Samtliga dessa faktorer har betydelse för den yrkesidentitet och yrkeskultur som ständigt omformas och som har en direkt inverkan på arbetsprocessens utformning. Likaså har de betydelse för lärarnas relationer

till eleverna. Genom de förändringar som sker i elevkollektivets sammansättning, bland annat avseende klass, etnicitet och kultur förändras också dess relation till lärarkåren. Detta innebär att relationen mellan elever och lärare, på grund av att den formas av en mängd olika faktorer och sambanden däremellan, är ett ytterst komplicerat fenomen som är statt i ständig förändring. Teoribildningen kring HSO får därför genom det historiska förändringsperspektivet ytterligare en dimension. Relationen mellan arbetare och klient är inget statiskt tillstånd utan är i ständig förändring. Vid en studie av lärararbetet går det inte heller att helt och hållet bortse från elevernas föräldrars inverkan på det dagliga arbetet. Dessa utgör också ett slags klienter.[45]

Det är emellertid inte bara arbetsköpare, arbetare och klienter som måste studeras om lärararbetets förändrade karaktär ska beskrivas och förklaras. Man måste också betrakta hur arbetsmedel och arbetsmetoder förändrats över tid. Läroböckernas styrande roll har nämnts tidigare, men vilken betydelse har till exempel införandet av IKT haft för lärarnas arbete?

Genom att konkretisera dels historiematerialistisk arbetsprocessteori, dels HSO-teorier utifrån aspekter av lärararbete kan man också se hur de olika teoribildningarna tillsammans kan vara ett fruktbart redskap för en analys av arbetsprocessen i lärararbetet. Den historiematerialistiskt inspirerade teoribildningen visar på en växelverkan där en arbetsprocess formas i spänningen mellan myndigheternas intentioner och lärarnas erfarenhet. I en dynamisk process förändras därigenom såväl arbetsprocess som lärarkårens sammansättning – bland annat avseende kön, ålder klass och etnicitet. Dessa förändringar har i sin tur inverkan på den relation mellan lärare och elever som HSO-teorierna hjälper oss att såväl upptäcka som analysera. Teoribildningen kring HSO arbete bidrar också till en förståelse av hur lärare–elev-relationen, i en dynamisk växelverkan mellan å ena sidan det som konstitueras i spänningen mellan myndigheter och lärare och å andra sidan den förändrade elevkåren, skapas och omformas. Denna lärare–elev-relation är en central del av lärararbetets innehåll och har sannolikt en stark inverkan på den samlade erfarenhet lärare bär med sig. Därigenom har den också en inverkan på den dynamik som konstituerar arbetsprocessen. Sålunda kompletterar de två teoribildningarna varandra genom att de synliggör olika faktorer och deras inbördes sammanhang; allt nödvändigt för att förstå det förändrade lärararbetet.

Genom att studera de ovan nämnda teoretiskt utmejslade faktorerna går det att analysera hur lärararbetet har förändrats och varför. I det sammanhanget kan flera olika delresultat nås som bidrar till att till exempel förklara varför skolan enligt många utsagor verkar vara en trögrörlig institution och varför det ibland har förelegat avsevärda svårigheter för staten att implementera nya läro- och kursplaner.

Av avgörande betydelse är inte bara att reda ut hur arbetsprocessen har förändrats under de senaste 50 åren, utan också att analysera vilka konsekvenser detta fått vad gäller lärares yrkeskunskaper och lärares ställning i arbetslivet. Den amerikanske sociologen Harry Braverman talar allmänt om tendensen till en arbetets degradering under 1900-talet, det vill säga att kraven på yrkeskunskap blivit allt mindre. Arbetskraften har dekvalificerats.[46] Andra forskare har pekat på att den i arbetslivet allt längre gående arbetsdelningen i stället lett till både en degradering och uppgradering, och att det inte finns någon entydig tendens. Medan vissa personer drabbats av en degradering har andra uppkvalificerats genom att de inte längre behöver utföra mindre kvalificerade arbetsuppgifter.[47] Trots att själva Bravermantesen å det kraftigaste ifrågasatts har den i flera studier varit en fruktbar utgångspunkt för analys. Eva Gannerud har med utgångspunkt i pedagogisk forskning i *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv* ställt frågan angående lärararbetets förändring i termer av professionalisering eller proletarisering. Därvidlag kan hon skönja två olika ståndpunkter i termer av antingen eller.[48] En av dem som tolkar 1990-talets förändringar av lärararbetet i proletariseringstermer är pedagogen Kajsa Falkner som hävdar att det som egentligen var en strävan mot professionalisering från statens sida i stället resulterade i en proletarisering där läraren kan ses i första hand som verkställare.[49] Det är därför inte orimligt att ett teoretiskt resonemang med utgångspunkt från Braverman kan vara fruktbart också vid ett studium av lärararbetet. En sådan ansats behöver nödvändigtvis inte stå i motsättning till en så kallad professionaliseringsteori. Att ett yrke eller en yrkesgrupp professionaliseras måste inte ha med förändringar i de för yrket nödvändiga kvalifikationerna att göra utan kan också ses som ett slags facklig strategi för att upprätthålla eller bibehålla statusen i ett yrke än som en reell höjning av kraven på yrkeskunskap genom att arbetsuppgifterna förändras.[50]

Metod- och materialdiskussion

Med vilka metoder och med hjälp av vilket material kan då en studie med ambitioner att tränga in bakom skolans stängda portar konkret utföras?

Jag vill inte här uppehålla mig vid en diskussion om den gängse historiska metoden att kvalitativt analysera olika slags textmaterial, vilken jag ser som relativt oproblematisk. I stället vill jag lyfta fram de möjligheter och svårigheter som är förknippade med bruket av muntliga källor i historiska undersökningar.

Vilka konsekvenser försöken att förändra den svenska skolan har fått för lärarnas dagliga arbete kan analyseras bland annat utifrån fackligt material och rapporter från till exempel skolinspektörer, men kanske framför allt med hjälp av muntlig historia. Fördelen med det muntliga källmaterialet är bland annat att i detta kommer lärarna själva till tals och betraktas inte ur ett myndighetsperspektiv.

Flera arbetslivsforskare har också betonat att muntliga metoder är särskilt fruktbara vid analyser av arbetsprocessen och dess förändringar.[51] De muntliga metoderna är också viktiga vid analysen av yrkeskultur och -identitet. Det kan emellertid också finnas svårigheter med muntliga källor. Inom den etablerade historievetenskapen har muntlig historia ibland betraktats som havande lägre vetenskaplighet än den historieforskning som använder sig av skriftligt källmaterial. På så sätt har den muntliga historiens status i många sammanhang varit låg.[52] Andra forskare har emellertid hävdat motsatsen och försökt ge den muntliga historien högre vetenskaplig status. Icke desto mindre finns det svårigheter – men också förtjänster – hos den muntliga historien som inte finns i bruket av traditionellt skriftligt material.

En särskild svårighet som jag vill diskutera här är nyttjande av livshistorier för att analysera förändringar i samhället eller till exempel av ett yrke över tid. Livshistoriemetoden har under senare år blivit allt mer använd inom såväl pedagogiska forskning som studerar lärararbetets villkor som inom annan forskning om bland annat identitetsutveckling.[53] Livshistoriemetoden kan vara fruktbar på många sätt, kanske särskilt när man vill undersöka lärare som individer och hur deras liv har gestaltat sig och förändrats. Likaså är livslinjer nödvändiga att göra om man skall undersöka till exempel karriärmöjligheter och karriärvägar.[54] Det finns emellertid också faror med livshistorier. Om man till exempel försöker analysera samhällsutvecklingen

eller skolans förändring finns det uppenbara risker. Det är inte minnet och minnesförmågan i sig som är något avgörande problem. Flera olika undersökningar visar att långtidsminnet oftast är stabilt och att saker som har att göra med vardagliga rutiner minns man bättre än enstaka ”större” händelser. På så sätt måste muntliga källor betraktas som tillförlitliga när det handlar om arbetsrutiner och arbetsvillkor som ligger ganska långt tillbaka i tiden.[55] Men just i livshistorien föreligger det alltid risker för att informanten på något sätt anpassar berättelsen. Informanten berättar om sitt liv med ”facit i handen”. De val som en gång kanske påverkades av slumpartade faktorer kan i efterhand lätt tillrättaläggas och betraktas som rationella. Man ser också alltid händelser och företeelser i skenet av vilka erfarenheter man gjort senare i livet. En annan risk kan vara att man anpassar sin livshistoria till vad som skulle kunna kallas den stora berättelsen, vare sig den handlar om välfärdssamhällets utveckling eller skolans förändringar. På så sätt kan informanten, som sociologen Brian Roberts beskrivit det, skriva in sitt eget liv i en myt skapad av andra.[56]

Jag har en känsla av att det finns en sådan myt beträffande svensk skolas utveckling under 1900-talets andra hälft i vilken lärare riskerar att skriva in sig. Den känslan har inte bara skapats genom samtal med många lärare, utan också genom den minnesinsamling som gjordes av TAM-arkiv 1998. I de publicerade minnena finns ett uppenbart mönster av en omvänd ”från mörkret stiga vi mot ljuset” metafor. I denna ”stora berättelse” ges en bild av 1940- och 1950-talets skola som en lugn och harmonisk institution vilken merparten av alla barn lämnade med de kunskaper som av staten ansågs vara nödvändiga. Bilden av en skola i harmoni som långsamt övergått i ett kaos vilket under 1990-talet skapat mycket besvärliga arbetsförhållanden är tydlig. I denna berättelse skriver de flesta av undersökningens äldre lärare in sig. Annelie Johansson sammanfattar dessa beskrivningar:

> De flesta av skribenterna har varit med om denna utveckling under slutet av sitt yrkesverksamma liv, och många är kritiska till förändringarna i skolan. De upplever att friheten i arbetet har blivit starkt beskuren. Sommarlovet har kortats och arbetstiden i skolan förlängts, det är mycket konferenser och pappersarbete som inte har med undervisningen att göra, disciplinproblemen har ökat, föräldrarna möter inte lärarna med respekt utan kritiserar deras arbete. Lärarnas status har sjunkit samtidigt som lönenivån har sänkts.[57]

Nu måste man emellertid hålla i minnet att minnesinsamlingen skedde genom att lärare frivilligt sände in skriftliga bidrag och inte i mer eller mindre styrda intervjuer, där intervjuaren på ett annat sätt kan problematisera och be informanten att förtydliga eller utveckla vissa resonemang.

Ett sätt att undvika att informanter skriver in sig i en mytisk stor berättelse kan vara att konsekvent använda personer ur olika generationer som informanter. Genom att till exempel välja ett antal lärare som börjat sitt yrkesarbete under 1940-talet, några som börjat under 1950-talet och så vidare, och sedan strukturera materialet så att varje grupp belyser sina första tio år av yrkesarbete kan man kanske delvis komma undan livshistorieproblematiken.

Ett sätt att arbeta med muntlig metod är genom forskares deltagande i forskningscirklar. Denna speciella metod för historiska studier har flera arbetslivshistoriker arbetat med.[58] Utan att man behöver utesluta att arbeta med individuella intervjuer kan det finnas flera fördelar med forskningscirklar. För det första är det inte bara forskarens frågeställningar som styr arbetet, utan också de som spontant kommer fram i cirkeldeltagarnas diskussioner. De frågor som upplevs som viktiga av historiens subjekt kan därmed bli vetenskapligt belysta. På så sätt skapas en dialektik mellan den akademiska forskningen och cirkeldeltagarnas upplevda erfarenheter. En andra fördel är att det blir ett kollektivt minne forskaren arbetar med. Deltagarna hjälper varandra att fylla i luckor varvid riskerna för felerinringar minskar och deltagarna kan nyansera varandra. För det tredje inspireras de av varandra. Genom att en säger ett nyckelord kan de övrigas minne väckas. Men det förekommer också skiljaktiga meningar om händelser och företeelser. Ibland kommer deltagarna fram till en gemensam slutsats, men det händer också att olika versioner står emot varandra. Detta speglar att olika informanter kan tolka verkligheten på olika sätt beroende på till exempel politisk inställning, kön eller familjeförhållanden. Att olika tolkningar kommer i dagen kan leda till att en mera självkritisk prövning utvecklas hos deltagarna. På så sätt kan källvärdet av cirkelns resultat höjas.[59]

Låt oss emellertid nu föra resonemanget vidare genom att lämna den teoretiska och metodiska nivån för att i stället ge en kort inblick i viss empiri. Detta kan tjäna syftet att konkretisera just de spänningar som finns mellan statlig normativitet uttryckt i olika skolutredningar och konkreta lärare i deras vardagliga arbete.

1940-års skolutredning

Allt sedan början av 1900-talet hade det pågått en tidvis intensiv politisk debatt om den svenska skolan. En fråga som i särskilt hög grad hade behandlats var den sociala rekryteringen till skolformer vid sidan av och över folkskolan. 1927 års skolreform kan därvidlag ses som en kompromiss som inte nådde ändra fram till arbetarrörelsens yttersta mål, en demokratisk skola med lika möjligheter för elever oavsett social och geografisk bakgrund att gå vidare till högre studier.

Frågan om en demokratisk skola aktualiserades återigen kring 1940, och den då sittande socialdemokratiskt ledda samlingsregeringen tillsatte en expertbetonad utredning. På det politiska planet var skoldebatten intensiv, och till de mera namnkunniga socialdemokratiska debattörerna hörde Alva Myrdal, som hämtade inspiration från USA och Oscar Olsson, med akademisk bakgrund men också med erfarenhet från arbetarklassens bildningsverksamhet. Bland annat brukar han benämnas ”studiecirkelns fader”.[60] Mot bakgrund av Olssons erfarenhet från studiecirkelverksamhet är det föga förvånande att hans skrifter ansluter till en äldre kritik av den så kallade pluggskolan som han menade inte utbildade för livet utan bara meddelade en speciell skolkunskap. I den utbildningskritiska diskussion som följde på bland annat Olssons kritik av skolan lyftes i första hand tre aspekter fram.

1. Skolsystemet måste utformas så att de rådande orättvisorna i fråga om utbildningsmöjligheter för stora delar av landets ungdom avskaffas. Större jämlikhet dels mellan olika samhällsgrupper, dels mellan stad och land måste skapas.

2. Undervisningen måste ges ett nytt innehåll. Den får inte avskärmas från dagens samhälle och verklighet. Särskilt betonades frågor kring demokratins regler och roll.

3. Skolans arbetsmetoder måste förnyas. Man ansåg att skolarbetet dominerades av läxor och förhör och av inpluggandet av minneskunskaper.

> Långt viktigare borde det vara att genom arbetets uppläggning väcka elevernas intresse och självverksamhet och på så sätt fostra till självständighet och eget ansvar. Samtidigt skulle det ges träning i samarbete och en social fostran betonades. Elevernas utveckling måste ges försteg framför inhämtandet av så kallade fasta kunskaper.[61]

Dessa huvudpunkter sammanfaller i mångt och mycket med vad 1940-års skolutredning kom fram till. Diskussionen om förändringar – vilka ansågs nödvändiga – var i hög grad baserade på en kritik av det rådande skolsystemet. Utredningsdirektiven, som kort kan sammanfatts i sju punkter handlade både om skolans yttre organisation och dess inre arbete.[62]

Som allmän princip för hela utredningsarbetet formuleras att skolans yttersta uppgift icke

> måste vara kunskapsmeddelelse utan fostran i ordets vidaste och djupaste mening. Skolans uppgift är att harmoniskt utveckla ungdomens anlag ej blott intellektuellt utan även fysiskt och moraliskt. Vår tid kräver en fysiskt vältränad ungdom, som kan ta upp tävlan med sina jämnåriga inom andra folk, men den behöver också en ungdom, som med lugnt omdöme förenar raskhet i beslut och handling. De unga måste fostras till sanningskärlek och självständighet, till fasthet i karaktären, till självdisciplin och social ansvarskänsla, till en medveten och offervillig samhällsanda, till trohet mot vårt folks traditioner och andliga arv.[63]

En sådan ideologisk markering stämmer å ena sidan delvis överens med äldre tiders skola såsom varande en beståndsdel i det nationella projektet.[64] Å andra sidan är det ett brott mot då rådande skoltradition – åtminstone mot den inom läroverken – att betona betydelsen av den sociala fostrans försteg framför de fasta kunskaperna.

En konsekvens av betoningen på social fostran är att skolans arbete med eleverna måste ha en inriktning mot människans hela liv i ett långt tidsperspektiv. I utredningen betonas att utbildningen måste ta sikte på avlägsna mål, flera decennier framåt. Skolan måste också tillgodose alla olika slag av bildningsbehov.[65]

Skolan ses i utredningen som ett slags spjutspets mot framtiden. Den bygger framtidens samhälle, men den gör det med byggstenar från det

samhälle som varit och är. Därför blir den alltför lätt traditionsbunden och svarar inte mot nuets och framtidens krav. Den håller till exempel gärna fast vid ett bildningsinnehåll som tagits över från tidigare generationer. Skolarbetet bör utformas efter anvisningar som befinner sig i överensstämmelse med det verkliga livet i hem och samhälle och inte utifrån skolans slutna värld. ”Varken kursplaner eller arbetssätt kunna motiveras för skolans egen skull.”[66]

Utifrån 1940-års skolutrednings analyser av det rådande skolsystemet och skolans inre arbete kan man dra vissa slutsatser om hur det vardagliga lärararbetet kunde se ut vid denna tid. Visserligen beskriver texterna inte alltid det konkreta lärararbetet, men genom att läsa mellan raderna kan skolforskaren ändå utifrån den kritik som riktas mot de vanligaste arbetssätten och de framtidsvisioner som finns skymta en bild av hur det kunde se ut i den svenska skolan kring 1940.

En utgångspunkt för 1940 års utredare beträffande själva lärararbetets karaktär var att arbetet i skolan såväl beträffande faktiskt innehåll som beträffande arbetsformer måste avpassas för eleverna och deras kommande liv och inte utifrån vad skolan och lärarna uppfattar som av tradition viktigt stoff. Utredarna tar bestämt avstånd från ensidig minnesträning eller ensidigt inlärande av fakta.

> Målet för skolans undervisning måste väsentligen begränsas till att sätta de verktyg i lärljungarnas händer, med vilka de själva efter skoltidens slut kunna vidga sitt vetande.[67]

I de mera normativa skrivningarna finns också tydliga viljeyttringar för att undervisningen skall ta sin utgångspunkt i elevernas egen erfarenhetsvärld och att den skall göra så att eleverna upplever inlärningen meningsfull och lustbetonad.

> Särskilt betydelsefullt är att skolarbetet så ordnas, att det icke blott bibringar lärljungarna ett visst kunskapsstoff utan även för detta på sådant sätt, att kunskaperna bli verkligt levande i de ungas medvetande. Arbetsmetoderna måste giva lärljungarna vilja och förmåga att självständigt tänka över den vunna kunskapen, lust att vidga denna och förutsättningar att på egen hand skaffa sig den kunskap, som kan befinnas erforderlig.[68]

I linje med betoningen på att skolans primära uppgift inte är att förmedla faktakunskaper som skall bevaras i minnet ligger att det likaså pekas på vikten av att skapa självständiga och kritiskt tänkande elever.

> Den intellektuella utbildningen skall framför allt inriktas på att väcka och vidga intresset för fortsatt kunskapsinhämtande, skapa och vidmakthålla frihet och självständighet i omdömet, utveckla förmågan att kritiskt granska och sovra och därigenom både underlätta den personliga åsiktsbildningen och förebygga slentrianmässigt vanetänkande och undfallenhet för ensidig propaganda.[69]

Men eleverna skall inte bara kritiskt granska och sovra utan också kunna skapa sig ett medvetande om sina kunskapsluckor och vilken kunskap som är väsentlig för dem själva, söka upp denna och presentera resultaten av sitt arbete. En form för ett sådant arbetssätt finns i en vision av arbetsskolan:

> Lärljungen upptäcker – gärna åtminstone skenbart på egen hand – en brist i sitt vetande, han erfar ett behov att vidga sina kunskaper på ett visst område, och han försöker tillgodose detta behov. Han ställer sig sålunda före en arbetsuppgift, vars innebörd han får söka närmare ange och som han är personligt intresserad av att utföra. Han får överväga planen för sitt arbete, ta reda på arbetssätt och lämpliga och tillgängliga hjälpmedel, och likaså beakta den tid, som bör stå till förfogande för uppgiften. Sålunda rustad sätter han igång med arbetet, och både vid förberedelserna och under arbetets förlopp är han givetvis hänvisad till läraren för bistånd och råd. Slutligen kommer redogörelsen för arbetet, som kan ske i olika former, muntligt genom förhör, föredrag inför klassen e.d., skriftligt genom uppsats, anteckningar i arbetsbok m.m. Givet är, att det i många fall kan vara lämpligt, att två eller flera lärljungar slå sig samman om en arbetsuppgift /…/
>
> Arbetet skall göras intressebetonat ur elevens synpunkt, och hans förmåga till initiativ och självverksamhet skall i största möjliga utsträckning tas i anspråk. En individualisering bör eftersträvas, så att varje elev helst får arbeta i den takt, som hans egna förutsättningar medge, och med sådana uppgifter, som han förmår bemästra. På samma gång söker man emellertid även främja kollektivt arbete, så att lärljungarna lära sig att på ett lojalt sätt samarbeta med varandra.[70]

De normativa ansatserna i skolutredningen tar sannolikt sin utgångspunkt i en skola med andra undervisningsformer och undervisningskulturer än de som förespråkas. Om skolan och dess undervisning hade varit utformade på det sätt som utredningen förespråkar hade den inte med en sådan emfas och tydlighet behövt lyfta fram visionerna gång på gång.

Bara på ett fåtal ställen – kanske därför att man tyckte det var självklart – görs beskrivningar av det normala arbetet i skolan. Det arbetssätt som anses vara det gängse är det som direkt och indirekt kritiseras genom i stort sett alla utredningens delar – den lärarstyrda klassundervisningen baserad på ”fråge- och svarmetoden”. I utredningen menar man att det är en vitt utbredd uppfattning om att det är så undervisning skall gå till. Utredningen är emellertid som antytts starkt kritisk till detta och menar att metoden har sin grund i den gamla katekesundervisningen som befordrar innantillärning. Visserligen kan ”fråge- och svarmetoden” också ha fördelar, men då måste den användas på ett annat sätt än det gängse kontrollerande, nämligen för att med klarlägganden och utredande föra ett samtal framåt. Det gängse användandet av ”fråge- och svarmetoden” har starkt negativa konsekvenser för undervisningen.

> Det på förhand av annan person utmätta och fixerade stoffet, som helt enkelt skall inpräglas och i framgent redovisas, är icke ägnat att tillgodose detta intresse. Lusten och även förmågan att handla på eget initiativ förkväves – det är ingen anledning att själv gripa in, att finna nya vägar eller vidga området för ens verksamhet, då både vägar och gränser redan äro utstakade. På så sätt hämmas både den spontana verksamhetslusten och ansvarskänslan /…/
>
> Ett arbetssätt, som helt inriktar sig på utfrågning av kunskapsstoffet, skänker ringa eller ingen möjlighet till verkligt samarbete mellan eleverna. Lärljungarnas inbördes hjälp och samverkan blir icke en arbetsform, som tillåtes eller uppmuntras, och dock är en dylik arbetsform inte bara till nytta för stunden utan kan även få en fostrande betydelse, om den ingår i ett naturligt sammanhang med arbetet i övrigt /…/ Fråge- och svarmetoden i sin renodlade form ger knappast möjlighet att utveckla förmågan av en dylik målsättning, liksom den inte heller förutsätter någon sådan förmåga hos lärljungen eller ger honom övning i att med egna krafter planlägga ett arbete, uppdraga riktlinjerna för det, uttänka lämpliga arbetsmetoder och disponera den tid, som beräknas för arbetets utförande. Det blir sålunda icke mycket utrymme för individuella

olikheter, det blir ej heller lätt att åstadkomma den arbetsglädje och det krafternas samspel, som räknas såsom en av de viktigaste förutsättningarna för ett gott arbete /…/

Härtill kommer också, att en viss passivitet lätt utbreder sig i klassen: den som ”får frågan” är för ögonblicket aktiv, medan de övriga i klassen kunna förhålla sig mer eller mindre passiva.[71]

De arbetsmedel som under lång tid stod till lärarnas förfogande var läroböckerna. Dessa var ofta upplagda så att de understödde den vanliga arbetsmetoden, vilket resulterade i en ändlös rad av lektioner bestående av läxförhör med ”fråge- och svarmetoden”, genomgång av nytt moment, ny läxa och så vidare.[72]

Kort sammanfattat ger oss alltså 1940 års skolutredning en föreställning om att undervisningen vid den tiden oftast var baserad på icke-individualiserad klassundervisning. Lärarens vanliga roll var att stå i katedern och föreläsa eller ställa frågor med på förhand givna svar. Det var också läraren som i klassrummet enväldigt styrde verksamheten. I elevernas kunskapsinhämtande spelade läroböcker en stor roll. Den kunskap som läraren och läroböckerna förmedlade var ofta traditionsbestämd utifrån en föreställning om vad vuxna ansåg vara viktigt för barn att lära sig. På så sätt fanns det sannolikt en stabilitet och trygghet för många lärare i deras vardagliga arbete. De var de naturliga ledarna, och såväl arbetssätt som undervisningsinnehåll var på förhand givet. Utredningens intentioner var att detta, vad man menade vara ett medeltida, arbetssätt måste försvinna och ersättas med en individualiserad undervisning som hade sin utgångspunkt i elevernas egna behov och deras egen erfarenhetsvärld.

Låt oss nu gå cirka 50 år framåt i tiden och studera det tidiga 1990-talets normerande undervisningsdiskurs.

Skola för bildning – 1992

År 1991 tillsattes en statlig utredning med uppdraget att arbeta fram nya läroplaner för såväl den obligatoriska skolan som den frivilliga. Den då gällande läroplanen, Lgr-80, hade i praktiken ännu inte varit i bruk i 10 år. Bakgrunden var att regeringen ville skapa kursplaner avpassade för en

decentralisering av det svenska utbildningssystemet där den statliga styrningen skulle vara mål- och resultatorienterad och ersätta den tidigare detaljerade regelstyrningen. I utredningsdirektiven betonas också att skolan måste anpassas till den samhällsförändring som pågår.[73] Här föregrips delvis det arbete som skall utföras. Det slås fast att

> förutsättningen för en god inlärning ökar när eleverna får möjlighet att utöva inflytande och ta ansvar för sin egen utbildning. Kravet på att utbildningen skall byggas upp med utgångspunkt i ett reellt elevinflytande är också betingat av de krav på kompetens vad gäller medinflytande och ansvarstagande som ställs i samhälls- och arbetslivet.[74]

Genom den tydliga betoningen på elevers reella inflytande på såväl innehåll som arbetsformer beskärs formellt lärarnas urgamla makt över verksamheten i skolans klassrum. Detta avspeglar sig också tydligt i den läroplan för grundskolan, Lpo-94, som följde på utredningen.

Direktiven ger också uttryck för en explicit kunskaps- och bildningssyn genom att föreskriva att

> utbildningen inte skall inriktas på att ge eleverna endast enskilda, lätt mätbara faktakunskaper. Eleverna skall få lära sig att se och förstå sammanhang och helheter och kunna använda och tillämpa kunskaperna på en mer eller mindre komplicerad verklighet. De skall få lära sig att kritiskt granska fakta och förhållanden och inse konsekvenserna av ett visst handlande. Eleverna skall få lära sig att gradvis utveckla sin förmåga att tänka och uttrycka sig på olika sätt samt att självständigt söka kunskap och lösa problem.[75]

I själva utredningen uttrycks detta genom de olika kunskapsformer som diskuteras:

- Fakta är kunskap som information
- Förståelse är kunskap som meningsskapande
- Färdigheter är kunskap som utförande

- Förtrogenhet är kunskap som omdöme

Mot bakgrund av den pedagogiska forskning som diskuteras i utredningen kan skolans kunskapsuppgift inte reduceras till att ett visst i förhand bestämt urval av kunskaper skall förmedlas.[76] Även om kritiken mot andra undervisningssätt inte är lika tydligt uttalad som i 1940 års skolutredning måste konsekvensen av resonemangen bli samma slags avståndstagande från en äldre undervisningstradition baserad på förmedlande katederundervisning som görs i 1940-års skolutredning.

Sammantaget finns det många paralleller mellan den diskurs som framträder i det tidiga 1990-talets statliga dokument och den som är synlig i 1940-talets. Men det går inte att bortse från att de diskursiva texterna har en ideologisk karaktär. I själva verket hade det svenska utbildningssystemet genomgått omvälvande organisatoriska och kulturella förändringar under de 50 år som skilde utredningarna tidsmässigt. Till de mera genomgripande organisatoriska förändringarna i det svenska skolsystemet under efterkrigstiden hör bland annat:[77]

- Vad gäller de mindre barnen har barnomsorgen expanderat från att ha varit en i samhället förhållandevis perifer verksamhet till att omfatta nästan alla barn, och en allmän förskola har inrättats.

- För de lite äldre barnen har den äldre parallellskolan med folkskola och realskola ersatts av en nioårig obligatorisk grundskola, vilken sedan den definitivt etablerades 1962 genomgått omfattande förändringar med allt högre grad av sammanhållenhet.

- 1968 avskaffades studentexamen, och en numera i realiteten obligatorisk treårig gymnasieskola har ersatt det exklusiva läroverket och de mindre statusfyllda fack- och yrkesskolorna.

- Under 1990-talet har antalet så kallade friskolor ökat och ansvaret för den offentliga skolan förts över från central till lokal nivå. I samma process har den detaljerade regelstyrningen ersatts av en decentraliserad målstyrning.

- Lärarutbildningarna har genomgått omvälvande förändringar. Framför allt 1987 års lärarutbildningsreform innebar ett radikalt brott vad gäller utbildning av grundskolans lärare. Den äldre tudelningen mellan klasslärare och ämneslärare bröts delvis ner.

De omedelbara frågor som infinner sig är därför i vilken mån de normativa dokument som sprunget ut ur den statliga utbildningsdiskursen har påverkat det konkreta lärararbetet ute i skolorna. Av lika stor vikt är sannolikt att fråga i vilken mån och på vilket sätt de större organisatoriska förändringarna har påverkat det konkreta lärararbetet innanför skolans portar. Låt oss därför bege oss dit.

Skolförändringar ur ett underifrånperspektiv

År 1998 gjorde TAM-arkiv en insamling av lärarminnen i Sverige. Cirka 120 lärare skickade då skriftligt in sina levnadsminnen. Av dessa publicerades 8 stycken i en bok. Flertalet av de lärare som där kommer till tals uttrycker sina erfarenheter av olika arbetssätt och hur de använt sig av olika typer av arbetsredskap. En vanlig bild som dessa lärare ger är att under början av deras yrkeskarriärer var det katederundervisning som var den gällande normen. Det var också en sådan arbetsmetod som förespråkades i själva lärarutbildningen. Nils Svensson har mot bakgrund av sin egen utbildning från början av 1950-talet berättat att

> under utbildningstiden på seminariet var det i princip katederundervisning som gällde, kanske omväxlat med enkla arbetsövningar. Ordet grupparbete nämndes aldrig, åtminstone inte vad jag kan erinra mig. När jag därför kom ut i skolan under mina första tjänstgöringsår, tänkte eller trodde jag, att det var det enda som gällde.[78]

Nils Svensson tillträdde sitt första lärararbete sommaren 1954. Han berättar om de arbetsredskap läraren hade till sitt förfogande. Det fanns inga särskilda hjälpmedel mer än en radio och en gammal spritduplikator på skolan. Inga slags projektorer eller TV fanns det. De enda hjälpmedlen var svarta tavlan, kartor och planscher plus en och annan stencil. Mot bakgrund av

denna brist på arbetsredskap och den utbildning Nils hade fått

> blev det i princip katederundervisning, även om jag inte just satt i katedern, och inte gjorde det senare heller förresten. Jag tyckte, att allt jag fått mig till del i lärarutbildningen var mer eller mindre bortblåst, och jag fick därför själv efter hand komma på nya idéer och eventuella pedagogiska finesser.[79]

Börje Larsson som började arbeta som lärare vid ungefär samma tid berättar också om katederundervisning och förmedlingspedagogik som dominerande. Så var det enligt Börje fortfarande in på 1960-talet. I den nyinrättade grundskolan tog man efter organisation och arbetssätt från den äldre realskolan:

> Undervisningen var strikt ämnesbunden och för eleverna fanns ett tryckt schema med förkortningar på ämnen, lärare och lokaler att följa under skoldagen. De måste förflytta sig till institutionerna och ämnesrummen på egen hand och möta de olika ämneslärarna på det sätt, som blev formen för högstadiet i fortsättningen /…/
>
> Undervisningen var av traditionell katedermodell med genomgång av läraren av ett avsnitt, övningsuppgifter på ett arbetsblad, läxförhör och ibland prov på ett större avsnitt /…/ Självklart kunde man integrera /mellan ämnen/ de egna lektionerna, men däremot förekom inte mycket samordning med flera lärare. Projekt och ämnesövergripande arbetsformer i ordnad form var inte vanliga /…/
>
> Minns inte att det var några större ordnings- eller disciplinproblem. Uppföljningen var dock rätt noggrann med anteckningar om sen ankomst, dålig läxläsning, glömda böcker, störningar på lektioner etc. Allt redovisades på klasskonferenser och rektor och studierektor engagerade sig verkligen för att rätta till det som inte var så bra.[80]

Ännu 20 år efter det att 1940-års skolutredning hade formulerat sina tankar för hur skolans verksamhet och undervisning borde utformas var det sålunda ett mycket traditionellt arbetssätt som ofta dominerade, även om det fanns tendenser till uppluckring, kanske framför allt i de tidiga årskurserna där den organisatoriska bundenheten av scheman och specialsalar inte var lika stark.

När Nils Svensson sammanfattar lärararbetets förändring under 1900-talets senare decennier antyder han dock att det skett avgörande förändringar vad gäller arbetsmetoder. Det är emellertid inte riktigt klart i hans minnesnedteckning om han syftar på den verkliga förändring som skett i klassrummen eller på de intentioner som förts fram från statens sida. Vi har tidigare sett hur utbildningstiden och Nils första lärarår såg ut med katederundervisning som dominerande princip.

> Men efterhand genom de enstaka studiedagar vi hade, genom de läroplaner, som kom och gick, samt genom artiklar i lärarpressen och genom egna tankar och idéer, ändrades efterhand undervisningssättet. Eleverna fick arbeta mera självständigt i arbetsböcker, där tyvärr så kallade fyllerifrågor i början dominerade. Nästa fas blev, att arbetsböckerna användes allt mindre, eftersom arbetsuppgifterna inte alltid var meningsfulla. Egna stenciler och annat egentillverkat material användes i stället jämsides med läroböckerna. Dessa var man ofta alltför bunden till, och det tog tid, innan åtminstone jag kunde lägga dem åt sidan under vissa moment.
>
> Under en period på 1960-1970-talen ansågs grupparbete vara det enda saliggörande. Nästa fas blev, att katederundervisning och grupparbete blandades i lagom portioner. LGR 80 och den därpå följande läroplanen hade intentioner, som pekade på ett nytt sätt att arbeta. Läraren blev handledare, eleverna fick ta egna initiativ, fick ha egna idéer och inflytande över skolarbetet. De fick själva välja arbetssätt, klassrummen försågs med uppslagsböcker och facklitteratur, och läraren fick hjälpa eleverna med råd var och hur fakta kunde hämtas. Detta innebar också, att arbetet inte längre var så starkt knutet till läroböcker utan i stället till uppslagsböcker, tidningsartiklar, TV- och radioprogram, AV-hjälpmedel etc. Veckoschema och betingsarbete blev nya begrepp, där eleverna själva kunde planera arbetet.
>
> I början av 1990-talet gjorde så datorerna sitt intåg i skolor och i klassrum. Det började med en Amiga i varje klassrum. Men sedan gick denna utveckling snabbt. 1995-1996 fanns moderna datorer dels i en särskild datasal och dels flera stycken i anslutning till de olika klassrummen. Datorerna användes i en början mest i svenska som ordbehandling, program i matematik och övrig svenska. Men så kopplades alla datorerna in på ”nätet”, och internetanknytningarna kunde användas i kunskapssökande av olika slag.[81]

Andra lärare däremot berättar om hur de hållit fast vid det arbetssätt som de tidigt skolades in i. En konservativ grundsyn är inte ovanlig. När John-Wiktor Holm i början av 1950-talet började sin lärarbana

> var det 1919-års läroplan som gällde. Jag fann den vara ett utmärkt stöd för min undervisning och jag brukar säga att trots alla nya läroplaner som kommit under åren har jag ändå i grund och botten hållit mig till den, det vill säga 1919-års.[82]

Den konservativa synen på skolan uttrycks i flera andra sammanhang. Sålunda berättar till exempel John-Wiktor att en lärarinna han mötte under en praktik i samband med sin utbildning sade till honom att

> ni alla unga lärare som kommer ut i dagens skola. Lyssna på de gamla erfarna lärarna och lär av dem innan ni sätter igång med alla de nya idéer som kommit. De är inte alltid så lätta att genomföra i praktiken.[83]

En liknande hållning kommer till uttryck i många av de insamlade lärarminnena. Flera olika lärare framhåller till exempel att visserligen måste skolan följa med och anpassa sig efter samhällsförändringen, men att man måste ta mycket större hänsyn till beprövad lärarerfarenhet och inte låta politikerna styra i så stor utsträckning som skett under andra hälften av 1990-talet. Den nuvarande skolans problem med till exempel disciplin, ökat våld och vad som upplevs som bristande kunskaper hos barnen förklaras ofta med politikers klåfingrighet och oförmåga att lyssna på de erfarna lärarna.

> Nya läroplaner har kommit och gått. Man har förkastat beprövad erfarenhet av undervisning men resultaten har också blivit brister i många barns förmåga och kunnande.[84]

Spänningen mellan den statliga utbildningsdiskursen och vardagsverkligheten

Utifrån en enkel genomgång av de statliga normativa dokumenten om hur skolan borde fungera och vittnesmål om vad som faktiskt händer inne i skolbyggnaderna ter det sig inte särskilt svårt att identifiera en spänning mellan de olika nivåerna i utbildningssystemet.

Å ena sidan finns statens normerande dokument med såväl klara föreskrifter som mera utbildningsideologiska resonemang. Dessa utformas ytterst av politiker med hänsyn tagen till bland annat pedagogisk och annan samhällsforskning, men kanske i ännu högre grad till den rådande samhällsdebatten. Här talas ofta i demokratiska ordalag om det fria barnet och varje individs rätt till självutveckling. Men det finns också ett strukturellt och mera dolt syfte med skolan. Dess roll som statens kontroll- och indoktrineringsinstrument skall inte förringas. Därigenom är hela skolsystemet i sig självt dubbeltydigt.[85] Denna motsägelsefulla och dubbla roll problematiseras sällan i skolans styrdokument.

Å andra sidan finns i detta system arbetande människor, bland annat lärare, med utbildning och erfarenhet. Dessa faktorer tillsammans med så mycket övrigt bidrar hos lärare, liksom hos andra yrkesgrupper, till att skapa en yrkeskultur och yrkesidentitet. Detta kan ta sig uttryck i en yrkesstolthet, en vilja att uttrycka sina professionella kunskaper och erfarenheter i såväl vardagsarbetet som utvecklandet av skolan. När därför staten talar om hur sakernas tillstånd borde vara kan detta av lärarkåren upplevas som ett ingrepp i yrkesrollen och att yrkesskickligheten ifrågasätts. Genom att professionaliteten kan uppfattas som hotad reser därför lärare till sitt försvar ett – formellt genom sina organisationer eller informellt genom handlande i vardagen – motstånd mot det nya. Detta motstånd kan uttryckas i attityder som verkar mer konservativa än de egentligen är. Resultatet blir att i stället för att förändringar i yrkesroll och arbetssätt diskuteras underifrån uppstår ett motstånd mot allt som verkar nytt och pådyvlat uppifrån; ett motstånd som staten försöker hittat metoder för att bryta ner. En löst grundad hypotes kan vara att arbetstidsreglering och individuell lönesättning är en sådan strategi.

Man kan emellertid inte bortse från att statens intentioner med största sannolikhet haft en påverkan på det arbete som utförs i skolan även om

lärare kan säga att det inte är så. Även om nya lärargenerationer delvis skolas av äldre förefaller det troligt att de tar till sig nya idéer om vilka arbetssätt som kan vara fruktbara. Därför ser staten också själva utbildningen av lärare som att aktivt instrument för att styra skolan. Men det tar tid innan nya generationer ersatt de äldre, och därigenom går också förändringen långsamt.

Noter

[1] För en diskussion om så kallad moralisk panik se till exempel Berit Wigerfelt, *Ungdom i nya kläder. Dansbanefröjder och längtan efter det moderna i 1940-talets Sverige*, Stockholm 1996.

[2] *Uppslaget/Aktuellt i Pedagogiken*, 2000:2, sid. 10f.

[3] För en diskussion om skilda skolkulturer se till exempel *Skolkulturer*, red: Anders Persson, Lund 2003.

[4] Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson & Jan Thavenius, *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund 1999, sid. 14.

[5] Utan att mera systematiskt ha analyserat praktikrapporter utifrån detta perspektiv säger mig min egen erfarenhet som lärare vid lärarutbildningen i Malmö detta.

[6] Se till exempel Gunn Imsen, *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*, Lund 1999, kap 15.

[7] Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*, Lund 1999.

[8] Se till exempel *Utbildningspolitiskt systemskifte?* red: Tomas Englund, Stockholm 1998; Åke Isling, *Kampen för och emot en demokratisk skola 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*, Stockholm 1980. För översikter se till exempel Gerhard Arfwedson, *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*, Stockholm 1994.

[9] Gunilla Svingby, *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola*, Göteborg 1978; Gunilla Svingby, *Från läroplanspoesi till klassrumsverklighet*, Malmö 1979.

[10] Jonas Frykman, *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*, Lund 1998.

[11] Anders Magnusson, *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*, Linköping 1998.

[12] Ulla-Karin Nordänger, *Lärares raster. En studie om innehåll i mellanrum*, Malmö 2002.

[13] Per Lindqvist, *Lärares förtroendearbetstid*, Malmö 2002.

[14] Görel Carlsson, *Yrkesliv och yrkeskunnande, fyra erfarna kvinnliga lärare berättar*, Linköpings universitet, FIF-avhandling 28/99, 1999, sid. 24.

[15] Eva Gannerud, *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*, Stockholm 2001.

[16] Se till exempel Mats Greiff, *Kontoristen – från chefens högra hand till proletär. Proletarisering, feminisering och facklig organisering bland svenska industritjänstemän 1840-1950*, Ystad 1992, sid. 398f.

[17] Sådana perspektiv har till exempel lyfts fram i Mats Greiff, 1992. Se också Sten O Karlsson, *När industriarbetaren blev historia. Studier i svensk arbetarhistoria 1965-1995*, Lund 1998 för en översikt över den arbetarhistoriska forskningen i Sverige.

[18] För en översikt över sådan historisk arbetsprocessforskning i Sverige se Sten O Karlsson, 1998. En tidig sammanfattning av ett internationell forskningsläge gjordes av Paul Thompson, *The Nature of Work. An Introduction to Debates on the Labour Process*, London 1983.

[19] En översikt över och diskussion kring olika teoretiska ansatser finns i Paul Thompson, 1983.

[20] Karl Marx, *Louis Bonapartes 18.de Brumaire*, Göteborg 1981 (1852), sid. 11.

[21] Karl Marx, "Den tyska ideologin", i *Människans frigörelse. Ett urval ur Karl Marx skrifter av Sven-Erik Liedman*, Stockholm 1965 (1846, 1932), sid. 143.

[22] Marx har ingående analyserat arbetsprocessen i sin tids industri och ställt upp en teoretisk modell för arbetsprocessens beståndsdelar och deras inbördes relationer. Karl Marx, *Kapitalet. Första boken*, Staffanstorp 1974 (1867), sid. 153ff.

[23] Se till exempel Lars Ekdahl, *Arbete mot kapital. Typografer och ny teknik – studier av Stockholms tryckeriindustri under det industriella genombrottet*, Lund 1983 eller Christian Palloix, "The Labour Process from Fordism to neo-Fordism", i *CSE Pamphlets* no. 1, Whitstable 1976.

[24] Se till exempel Gillian Creese, *Contracting Masculinity. Gender, Class, and Race in a White-Collar Union, 1944-1994*, Ontario 1999.

[25] Anders Pousette, *Feedback and Stress in Human Service Organizations*, Göteborg 2001, sid. 2.

[26] Anders Pousette, 2001, sid. 3.

[27] Anders Pousette, 2001, sid. 5.

[28] Yeheskel Hasenfeld, "The Nature of Human Service Organizations", i *Human Services as Complex Organizations*, Newbury Park 1992, sid. 6.

[29] Anders Pousette, 2001, sid. 6.

[30] Anders Pousette, 2001, sid. 5.

[31] Anders Pousette, 2001, sid. 10.

[32] Anders Pousette, 2001, sid. 6; Yeheskel Hasenfeld, 1992, sid. 17.

[33] Anders Pousette, 2001, sid. 10.

[34] Henry Minzberg, 1979, sid. 349. Citerat efter Anders Pousette, 2001, sid. 11.

[35] Anders Pousette, 2001, sid. 11f.

[36] För en översikt över organisatoriska förändringar av lärarutbildningarna se Göte Rudvall, *Lärarutbildningar och lärartjänster under efterkrigstiden*, Rapporter om utbildning 2/2001, Lärarutbildningen, Malmö högskola.

[37] Donald Broady, *Den dolda läroplanen*, Lund 1985.

[38] Lars Kvarnström, *Män i staten. Stationskarlar och brevbärare i statens tjänst 1897-1937*, Stockholm 1998, sid. 35f, 171ff.

[39] för en mera ingående diskussion om sambandet mellan relationella sociala kategoriseringar som klass, genus och etnicitet och identitetsskapande se till exempel Mats Greiff, *"Vi bodde, bad och blev utbildade som om vi vore på skilda kontinenter". Protestantiska och katolska arbetare i Belfast 1850-1914*, Malmö 2004, kap 1.

[40] Se till exempel *Den nationella utvärderingen av grundskolan 1992. Samhällsorienterande ämnen. Huvudrapport*, Stockholm 1993.

[41] En modell för sambandet mellan dessa olika faktorer finns hos Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron i *Reproduction in Education, Society and Culture*, London 1998 (1970), sid. 255.

[42] Anders Persson, *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*, Stockholm 1994, sid. 209.

[43] Se till exempel Gunnar Andersson, Margareta Nilsson Lindström & Anders Persson, *Magnus Stenbocksskolan – karriärskola mitt i förändringen?*, Stockholm och Lund 2001. Se också till exempel Sten-Sture Olofsson, *Kvinnliga rektorers ledarstilar i svensk grundskola*, Stockholm 1998 där författaren diskuterar betydelsen av att skolledarna i allt större utsträckning utgörs av kvinnor.

[44] Dialektiken mellan arbete och kapital vid arbetsprocessens utformning har betonats i en mängd olika arbetarhistoriska studier. Se till exempel Richard Price, "The Labour Process and Labour History", i *Social History* 1983:1; Lars Ekdahl, 1983, sid. 78 och Lars Olsson, *Gamla typer och nya produktionsförhållanden. Om rationalisering och medbestämmande, åldrande och solidaritet bland typografer i Sverige från slutet av 1800-talet till omkring 1960*, Lund 1986.

[45] För en diskussion om föräldrars roll i skolan se Alli Klapp Lekholms pågående magisterarbete.

[46] Harry Braverman, *Arbete och monopolkapital. Arbetets degradering i det tjugonde århundradet*, Stockholm, 1982.

[47] Mats Greiff, 1992, sid. 39ff och 398f.

[48] Eva Gannerud, 2001, sid. 27f.

[49] Kajsa Falkner, *Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitiska*

intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan, Uppsala 1997, sid. 100ff.

[50] Rolf Torstendahl, "Byråkratisering, yrkesstolthet och klassmedvetande 1870-1940. Uppkomsten av en svensk tjänstemannarörelse", i *Organisationerna och samhällsutvecklingen. En antologi*, red: Bo Öhngren, Stockholm 1982, sid. 15f; Lars Kvarnström, 1998, sid. 44f.

[51] En plädering för muntliga metoder finns till exempel hos Knut Kjeldstadli, *Det förflutna är inte vad det en gång var*, Lund 1999, sid. 184ff. Metodens fruktbarhet i samband med arbetsprocesstudier lyfts fram av till exempel Paul Thompson, *Det förgångnas röst. Den muntliga historieforskningens grunder*, Stockholm 1980, sid. 79f.

[52] Gwyn Prins, "Oral History", i Peter Burke (red.), *New Perspectives on Historical Writing*, University Park 2001, sid. 121ff.

[53] Brian Roberts, "The Key Informant, Life Histories and Ethnographic Practice", i *Auto/Biography vol IX*, 2001:1-2. Vad gäller lärarforskning se till exempel Görel Carlsson, 1999, sid. 11ff. Se också Birgitte Malm, *Understanding what it Means to be a Montessori Teacher. Teachers' Reflections of their Lives and Work*, Malmö 2003.

[54] För en sådan studie på en annan tjänstemannagrupp se Mats Greiff, 1992.

[55] Paul Thompson, 1980, kap 4.

[56] Brian Roberts, 2001. Se också Rafael Samuel & Paul Thompson (red.), *The Myths We Live By*, London 1990.

[57] Annelie Johansson, *Från folkskola till grundskola – Lärare berättar*, Stockholm 2001, sid. 11.

[58] Forskningscirkeln som metod diskuteras bland annat i Lars Holmstrand & Gunilla Härnsten, "Forskningscirkeln och kvalitativa ansatser", i *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning*, red: Jitka Lindén, Gunnela Westlander & Gunnar Karlsson, Stockholm 1999. För en diskussion om cirklar med specifikt historisk inriktning se Mats Greiff, "Arbetarhistoriska forskningscirklar; Några erfarenheter", i *Industrialismens kulturarv*, red: Henrik Zip Sane & Bjarne Birkbak, Farum 2000.

[59] För en diskussion kring problemet med informanters olika tolkningar av företeelser och dess betydelse för källvärdet se till exempel Trevor Lummis, "Structure and Validity in Oral Evidence", i Robert Perks & Alastair Thomson (red.), *The Oral History Reader*, London 1998.

[60] Åke Isling, 1980, sid. 181, 192.

[61] Åke Isling, 1980, sid. 290ff.

[62] SOU 1944:20, sid. 34.

[63] SOU 1944:20, sid. 28.

[64] För en diskussion om skolans roll i det nationella projektet se till exempel Gunnar Broberg, "När svenskarna uppfann Sverige. Anteckningar till ett hundraårsjubileum", i

Gunnar Broberg, Ulla Wikander & Klas Åmark (red.), *Tänka, tycka, tro. Svensk historia underifrån*, Stockholm 1993 eller Inga-Lisa Petersson, *Statens läsebok*, Lund 1999, sid. 5ff.

[65] SOU 1944:20, sid. 46.

[66] SOU 1946:31, sid. 12f.

[67] SOU 1944:20, sid. 52.

[68] SOU 1944:20, sid. 53.

[69] SOU 1946:31, sid. 18.

[70] SOU 1946:31, sid. 55.

[71] SOU 1946:31, sid. 53.

[72] SOU 1946:31, sid. 59.

[73] SOU 1992:94, sid. 319ff.

[74] SOU 1992:94, sid. 323f.

[75] SOU 1992:94, sid. 324.

[76] SOU 1992:94, sid. 80.

[77] För en översikt över efterkrigstidens förändringar se till exempel Gunnar Richardson, 1999 eller Görel Carlsson, 1999, sid. 26ff.

[78] Nils Svensson, ”Mor ville se mig som lärare”, i *Från folkskola till grundskola. Lärare berättar*, red: Annelie Johansson, Stockholm 2001, sid. 92f.

[79] Nils Svensson, 2001, sid. 86.

[80] Börje Larsson, ”Från folkskollärare till adjunkt”, i *Från folkskola till grundskola. Lärare berättar*, red: Annelie Johansson, Stockholm 2001, sid. 51ff.

[81] Nils Svensson, 2001, sid. 92f.

[82] John-Wiktor Holm, ”Alla elever är olika”, i *Från folkskola till grundskola. Lärare berättar*, red: Annelie Johansson, Stockholm 2001, sid. 66.

[83] John-Wiktor Holm, 2001, sid. 64.

[84] Börje Larsson, 2001, sid. 49f.

[85] Anders Persson, 1994.

Referenser

Andersson, Gunnar, Nilsson Lindström, Margareta & Persson, Anders, 2001. *Magnus Stenbocksskolan – karriärskola mitt i förändringen?* Stockholm och Lund: Arbetslivsinstitutet och Lunds universitet.

Andersson, Lars Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan, 1999. *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.

Arfwedson, Gerhard, 1994. *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude, 1998/1970. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Braverman, Harry, 1982. *Arbete och monopolkapital. Arbetets degradering i det tjugonde århundradet*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Broady, Donald, 1985. *Den dolda läroplanen*. Lund: Symposium.

Broberg, Gunnar, 1993. "När svenskarna uppfann Sverige. Anteckningar till ett hundraårsjubileum", i Broberg, Gunnar, Wikander, Ulla & Åmark, Klas (red.), *Tänka, tycka, tro. Svensk historia underifrån*. Stockholm: Ordfront.

Carlsson, Görel, 1999. *Yrkesliv och yrkeskunnande, fyra erfarna kvinnliga lärare berättar*. Linköping: Linköpings universitet, FIF-avhandling 28/99.

Creese, Gillian, 1999. *Contracting Masculinity. Gender, Class, and Race in a White-Collar Union, 1944-1994*. Ontario: Oxford University Press.

Den nationella utvärderingen av grundskolan 1992. Samhällsorienterande ämnen. Huvudrapport. 1993. Stockholm: Liber.

Ekdahl, Lars, 1983. *Arbete mot kapital. Typografer och ny teknik – studier av Stockholms tryckeriindustri under det industriella genombrottet*. Lund: Arkiv.

Englund, Tomas (red.), 1998. *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.

Falkner, Kajsa, 1997. *Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan*. Uppsala: Uppsala Studies in Education.

Frykman, Jonas, 1998. *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska Media.

Gannerud, Eva, 2001. *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber.
Greiff, Mats, 1992. *Kontoristen – från chefens högra hand till proletär. Proletarisering, feminisering och facklig organisering bland svenska industritjänstemän 1840-1950*. Ystad: Mendocino.
Greiff, Mats, 2000. "Arbetarhistoriska forskningscirklar; Några erfarenheter", i Zip Sane, Henrik & Birkbak, Bjarne, (red.) *Industrialismens kulturarv*. Farum: Farums arkiver og museeur.
Greiff, Mats, 2004. *"Vi bodde, bad och blev utbildade som om vi vore på skilda kontinenter". Protestantiska och katolska arbetare i Belfast 1850-1914*. Malmö: Malmö högskola, Historiska Perspektiv.
Hasenfeld, Yeheskel, 1992. "The Nature of Human Service Organizations", i *Human Services as Complex Organizations*, Newbury Park: Sage.
Holm, John-Wiktor, 2001. "Alla elever är olika", i Johansson, Annelie, (red.) *Från folkskola till grundskola – Lärare berättar*. Stockholm: TAM-Arkiv.
Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla, 1999. "Forskningscirkeln och kvalitativa ansatser", i Lindén, Jitka, Westlander, Gunnela & Karlsson, Gunnar (red.) *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
Imsen, Gunn, 1999. *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
Isling, Åke, 1980. *Kampen för och emot en demokratisk skola 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Sober Förlags AB.
Johansson, Annelie, (red.) 2001. *Från folkskola till grundskola – Lärare berättar*. Stockholm: TAM-Arkiv.
Karlsson, Sten O, 1998. *När industriarbetaren blev historia. Studier i svensk arbetarhistoria 1965-1995*. Lund: Studentlitteratur.
Kjeldstadli, Knut, 1999. *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Lund: Studentlitteratur.
Kvarnström, Lars, 1998. *Män i staten. Stationskarlar och brevbärare i statens tjänst 1897-1937*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
Larsson, Börje, 2001. "Från folkskollärare till adjunkt", i Johansson, Annelie, (red.) *Från folkskola till grundskola – Lärare berättar*. Stockholm: TAM-Arkiv.
Lindqvist, Per, 2002. *Lärares förtroendearbetstid*, Malmö: Malmö högskola.
Magnusson, Anders, 1998. *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares*

självförståelse och vardagspraktik. Linköping: Linköpings universitet.
Malm, Birgitte, 2003. *Understanding what it Means to be a Montessori Teacher. Teachers' Reflections of their Lives and Work*, Malmö: School of Education.
Lummis, Trevor, 1998. "Structure and Validity in Oral Evidence", i Perks, Robert & Thomson, Alastair, (red.) *The Oral History Reader*. London: Routledge.
Marx, Karl, 1965/1846. "Den tyska ideologin", i *Människans frigörelse. Ett urval ur Karl Marx skrifter av Sven-Erik Liedman*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
Marx, Karl, 1974/1867. *Kapitalet. Första boken*. Staffanstorp: Cavefors.
Marx, Karl, 1981/1852. *Louis Bonapartes 18.de Brumaire*. Göteborg: Proletärkultur.
Nordänger, Ulla-Karin, 2002. *Lärares raster. En studie om innehåll i mellanrum*. Malmö: Malmö högskola.
Olofsson, Sten-Sture, 1998. *Kvinnliga rektorers ledarstilar i svensk grundskola*. Stockholm: Almquist & Wiksell International.
Olsson, Lars, 1986. *Gamla typer och nya produktionsförhållanden. Om rationalisering och medbestämmande, åldrande och solidaritet bland typografer i Sverige från slutet av 1800-talet till omkring 1960*. Lund: Lucifer.
Palloix, Christian, 1976. "The Labour Process from Fordism to neo-Fordism", i *CSE Pamphlets* no. 1, Whitstable.
Persson, Anders, 1994. *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
Persson, Anders (red.), 2003. *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
Petersson, Inga-Lisa, 1999. *Statens läsebok*. Lund: Lund University Press.
Pousette, Anders, 2001. *Feedback and Stress in Human Service Organizations*. Göteborg: Göteborgs universitet.
Price, Richard, 1983. "The Labour Process and Labour History", *Social History* 1983:1.
Prins, Gwyn, 2001. "Oral History", i Burke, Peter, (red.) *New Perspectives on Historical Writing*, University Park: The Pennsylvania State University Press.
Richardson, Gunnar, 1999. *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.

Roberts, Brian, 2001. ”The Key Informant, Life Histories and Ethnographic Practice”, *Auto/Biography vol IX*, 2001:1-2.
Rudvall, Göte, 2001. *Lärarutbildningar och lärartjänster under efterkrigstiden*, Rapporter om utbildning 2/2001, Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
Samuel, Rafael & Thompson, Paul (red.), 1990. *The Myths We Live By*. London: Routledge.
SOU 1944:20. 1940 års skolutredningsbetänkanden och utredningar I. *Skolan i Samhällets tjänst*. Stockholm.
SOU 1946:31. 1940 års skolutredningsbetänkanden och utredningar VI. *Skolans inre arbete. Synpunkter på fostran och undervisning*. Stockholm.
SOU 1992:94. Betänkande av läroplanskommittén. *Skola för bildning*. Stockholm.
Svensson, Nils, 2001. ”Mor ville se mig som lärare”, i Johansson, Annelie, (red.) *Från folkskola till grundskola - Lärare berättar*. Stockholm: TAM-Arkiv.
Svingby, Gunilla, 1978. *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Svingby, Gunilla, 1979. *Från läroplanspoesi till klassrumsverklighet*, Malmö: Liber Läromedel.
Thompson, Paul, 1980. *Det förgångnas röst. Den muntliga historieforskningens grunder*. Stockholm: Gidlund.
Thompson, Paul, 1983. *The Nature of Work. An Introduction to Debates on the Labour Process*. London: Macmillan.
Torstendahl, Rolf, 1982. ”Byråkratisering, yrkesstolthet och klassmedvetande 1870-1940. Uppkomsten av en svensk tjänstemannarörelse”, i Öhngren, Bo, (red.) *Organisationerna och samhällsutvecklingen. En antologi*. Stockholm: TCO.
Uppslaget/Aktuellt i Pedagogiken, 2000:2.
Wigerfelt, Berit, 1996. *Ungdom i nya kläder. Dansbanefröjder och längtan efter det moderna i 1940-talets Sverige*. Stockholm: Brutus Östlings förlag.

KAPITEL 4

Allting flyter – lärare mellan förvandling, anpassning och reform

Anders Persson & Helena Stavreski

Ett mycket vanligt påstående i skolforskningslitteraturen, närmast ett axiom, är att skolan är en synnerligen trög institution som framgångsrikt motstår förändring. Som illustration kan vi låna några rader från en aktuell forskningsöversikt:

> Den vanliga skolkulturen tycks vara en kultur som utmärks av individualism, där vuxna har lite samarbete med varandra och där undervisningsarbetet bedrivs i traditionella former som varit stabila under lång tid (Ekholm et al. 2000:156).

I en rapport från Skolverket om elever utan fullständiga betyg – där det helt enkelt hänvisas till skolkulturer vilka ”ofta går på kollisionskurs mot uppdraget i läroplaner och kursplaner” (*Utan fullständiga betyg* 2001) – förvandlas påståendet om en stabil och oföränderlig skolkultur till en närmast allmän förklaringsfaktor när det gäller att förstå varför skolan inte fullt ut lyckas med sitt uppdrag. Man kan emellertid också ibland möta den närmast motsatta bilden av skolan, exempelvis i betänkandet *Skollag för kvalitet och likvärdighet* (SOU 2002:121), där det sägs att skolan under de senaste decennierna genomgått betydande förändringar.

Ett syfte med föreliggande text är att konfrontera dessa bilder, i synnerhet den om skolans tröghet, med föreställningar om förändring på skolans ”verkstadsgolv”, vilka vi närmat oss i en intervjuundersökning som vi redogör för i det följande. Ett annat syfte är att problematisera och försöka förstå dessa olika, ibland närmast motsatta, och samtidigt existerande föreställningar om skolans förändring.

Föreställningar om förändring bland pedagogisk personal

På initiativ av barn- och utbildningsförvaltningen i Landskrona genomförde vi hösten 2002 sju gruppintervjuer med sammanlagt 44 personer, anställda inom grundskola och förskola i Landskrona, i syfte att studera idéer om förändringar, angelägna önskade förändringar och omedelbara förändringsbehov bland pedagogisk personal inom förskola och skola.[1]

Om de 44 som deltog i gruppintervjuerna kan sägas:

- 23 är lärare, 12 förskollärare, fem barnskötare, två specialpedagoger, en fritidspedagog och en är studie- och yrkesvägledare;
- I genomsnitt har de varit verksamma drygt 18 år inom yrket;
- En fjärdedel av dem arbetar inom högstadiet;
- Sex av dem är män;
- En stor del av dem har deltagit i förändringsprojekt under senare tid.

Redovisningen bygger endast på de sju gruppintervjuerna, vilka följde guiden som återfinns som bilaga. Vad gäller urvalet av föreställningar som presenteras i det följande, har vi eftersträvat att de ska vara representativa för de sju gruppintervjuer som genomförts. Det är således viktigt att hålla i minnet att vad som här redovisas är intervjugruppernas och intervjupersonernas *föreställningar* om förändring, vilka självfallet kan avvika från andra förekommande föreställningar om förändring och från förhållandena i Landskrona så som de framstår i ljuset av andra data. Ett intryck vi fick vid intervjuerna är att det finns en ganska positiv grundinställning till skolans utveckling i Landskrona, vilket illustreras av att de flesta intervjuade utan tvekan ansåg sig kunna rekommendera en nyutbildad lärare att söka sig till Landskronas skolor.

De viktigaste förändringarna under senare tid

Vi frågade: *Vilka är de viktigaste förändringarna som inträffat i och kring skolan under senare tid?* och betonade då att vi gärna ville ta del av det som spontant kom för deltagarna och att de skulle betrakta oss som fullkomligt oinitierade lyssnare. Uppfattningarna är ganska samstämmiga på denna punkt. Bland skolpersonalen är det arbetslagen och arbetstidsregleringen som dominerar, medan förskolans personal pekar på de stora barngrupperna och att det införts en läroplan inom förskolan.

Andra förändringar som nämns är den etniska segregationen i samhället, bristen på pengar i verksamheten, möjligheten att välja skola, att eleverna idag är oroligare, att föräldrar medverkar mer, elittänkandet, att arbetsbelastningen ökat till följd bland annat av utvecklingssamtal och att allt fler uppgifter delegeras från chefer till personalens arbetslag.

Ett fåtal säger att det är alltför litet *verkliga* förändringar, i synnerhet sådana som rör lärarnas arbetssätt inom skolan. Oberoende av karaktären hos förändringarna får man onekligen bilden av en skola som präglas av ständiga förändringar.

Resursminskningar

I landet som helhet minskade skolans resurser kraftigt under första hälften av 1990-talet och under 90-talets senare del skedde en viss återhämtning. Vi frågade intervjugrupperna hur resursminskningarna har märkts i deras verksamhet. Inom förskolan märks resursminskningarna främst genom de stora barngrupperna och i skolan pekar man på att vikarieresurser saknas. Ökad arbetsbelastning till följd av nya arbetsuppgifter och att det idag finns flera krävande barn samtidigt som det saknas resurser till barn med särskilda behov, betonas också starkt under detta tema.

Förändrad styrning

Den individuella lönesättningen betonas som en viktig fråga när det gäller förändringar som har med styrning av verksamheten att göra. De

bedömningar som cheferna baserar sin lönesättning på ifrågasattes ofta i intervjugrupperna, eftersom cheferna inte finns ute i verksamheten och ser personalen i arbete och därför måste basera lönesättningen på andrahandsuppgifter.[2] Missnöje riktas också mot att det nya lönesystemet missgynnar lärare med erfarenhet och vidareutbildning, vilka gynnades i det gamla reglerade lönesättningssystemet.

En annan aspekt av den nya styrningen är den reglerade arbetstiden och här överväger de positiva rösterna och man framhåller att den leder till att samarbete underlättas och därmed stärker den enskilda läraren samt att arbete som tidigare var osynligt – alltså utanför undervisningstiden – synliggörs. En del pekar också på att arbetsgivaren tillämpar arbetstidsavtalet flexibelt och med förtroende för personalen. Det finns vidare negativa röster som menar att arbetstidsregleringen är stelbent och ineffektiv och det berättas om att det fortfarande demonstreras mot arbetstidsregleringen på en del skolor i Landskrona (bland annat genom att tillämpa vad som kan kallas ”klockarbetstid”, det vill säga demonstrativt börja och avsluta olika arbetsaktiviteter med hänsyn till klockan snarare än själva aktivitetens krav), om än det verkar som om arbetstidsregleringen på det hela taget håller på att vinna i legitimitet.

Den generella uppfattning om skolledarskap som kom till uttryck var att eftersom skolledarna har fått fler arbetsuppgifter och större ansvarsområden, syns de inte speciellt mycket i verksamheten och har inte heller de arbets- och tidsmässiga förutsättningarna att bedriva ett efterfrågat pedagogiskt ledarskap.

Intressant att notera från vår utgångspunkt är att kommunaliseringsfrågan nästan inte alls tas upp i gruppintervjuerna som exempel på en viktig eller stor förändring under senare tid.

Pedagogisk förändring

Som framgått pekar många på arbetslagen som en av de viktigaste förändringarna under senare tid. Arbetslagen tas också upp som en av de viktiga pedagogiska förändringarna. Arbetslaget innebär stöd men också större ansvar. Arbetsbelastningen ökar när allt fler frågor delegeras till arbetslaget. Dessa frågor är inte enbart pedagogiska, utan det handlar också

om ekonomiska frågor, vikarieanskaffning och att handleda studenter från lärarutbildningen för att nämna några. Lärarrollen påverkas därmed, den blir bredare och många betonar värdet av att få göra det man är bra på istället för att fuska på alla möjliga områden:

> Det handlar inte om att man inte räcker till rent undervisningsmässigt, utan problemet på vår skola handlar om att man inte räcker till som människa. Känner inte till socialtjänstlagen tillräckligt, polisärenden, till slut är man allt, jag tror det handlar om fler roller i skolan. Det handlar inte om att vi behöver fler lärare i varje klass, men vi behöver göra det vi alla är bäst på (citat från gruppintervju).

En annan stor pedagogisk förändring i skolan, inte så mycket i förskolan, är att eleverna förväntas ta större ansvar för sitt lärande (en del av de intervjuade kallar detta dialogpedagogik, medan andra kallar det individualisering). Det hörs också röster om att elevernas större ansvar är något av en skenförändring eftersom de flesta lärare inte tillåter att eleverna planerar sitt lärande på andra sätt än dem som lärarna finner bra. Glappet mellan den betygsfria skoltiden och högstadiet blir också synligt mot bakgrund av denna pedagogiska förändring, menar flera.

Relationen mellan elever och vuxna

Frågan om det skett en förändring av relationen mellan elever och vuxna i skolan är utan tvekan den som engagerar grupperna mest. Den har flera dimensioner.

Vem fostrar barnen och vem bör fostra dem? Media? Dataspel? Föreningslivet? Föräldrarna? Förskole- och skolpersonalen? Deltagarna i gruppintervjuerna pekar här på stora förändringar och visar på en levande diskussion på skolor och förskolor kring dessa frågor. En del talar om elevernas bristande respekt för vuxna. Andra om hur relationen mellan vuxna och elever förändrats i positiv riktning – mot en mer spontan, ärlig och glädjefylld relation. Dessutom anser flera att det är positivt med mer kritiska och engagerade elever.

Föräldrarnas roll engagerar också. Å ena sidan anses inte föräldrarna ha

tid eller förmåga att fostra barnen, varför skolan antas ha fått en viktigare roll i detta avseende. Å andra sidan ska föräldrarna enligt läroplanen ha mer inflytande över verksamheten i dagens skola och många föräldrar vill också det:

> Jo, lite skämtsamt lämnar föräldrarna barnen i augusti och hämtar dem i juni men samtidigt så ökar föräldraengagemanget. Man vill ändå veta mer vad som händer i skolan. Fler föräldrar än innan kommer och sitter med. Samtidigt lägger man (föräldrarna) många gånger över ett större ansvar vad gäller fostran (citat från gruppintervju).

Önskade förändringar

Vi ställde två frågor om önskade förändringar i skolan, en rörande skolan i allmänhet och en om skolan i Landskrona. Utfallet på den första frågan blev inte stort, vilket främst berodde på tidsbrist, medan resultatet av den andra redovisas här. I samband med gruppintervjuerna fick varje deltagare individuellt skriva ned de tre viktigaste förändringar som behövs i skolan i Landskrona. Totalt skrevs 136 förslag ned och 72 av dem handlar om behovet av *mer resurser*, exempelvis ”mindre barngrupper och klasser” och ”ändamålsenliga lokaler”. De 29 förslagen som handlade om *organisationsförändring och pedagogisk förändring* kan exemplifieras med ”öppenhet mot samhället” och ”blanda svenska och utländska barn”. Förslagen som kan hänföras till området *styrning och ledning* var 20 stycken och bland dem kan nämnas: ”högre status och lön” samt ”ledningskompetens”. Bland de åtta förslagen som mer snävt berör *arbetets organisering* kan nämnas: ”arbetsklimat utan stress och överbelastning” och ”mer samarbete”. Slutligen finns sju förslag om *relationer mellan vuxna/barn och skola/familj*, exempelvis ”mer föräldraengagemang” och ”sanktionsmöjligheter”.

Panta rhei: osäkerhet och ambivalens

Som nämnts är vårt syfte med denna text att konfrontera den i forskningslitteraturen vanliga utsagan om skolans tröghet och oföränderlighet, med

den pedagogiska personalens praktikförankrade syn. Ur våra gruppintervjuer växer det knappast fram en bild av skolan som oföränderlig, snarare en bild som vi skulle kunna kalla *panta rhei* (allting flyter). Detta uttryck, som påstås härröra från Herakleitos (grekisk filosof på 500-400-talet f. Kr.), kan användas både för att beteckna något som befinner sig i ständig förändring därför att det styrs av en grundläggande och förnuftig ordning och något som befinner sig i ett mer svårbeskrivbart kaos.

En del skulle nog hävda att allt flyter i skolan därför att en ny grundläggande ordning håller på att etableras. Många forskare och utbildningsideologer beskriver exempelvis förändringen som ett slags frigörelse från regelstyrningens tyranni och en utveckling mot målstyrningens relativa frihet. Något ligger det kanske i en sådan beskrivning, samtidigt som den bortser från den allt överskuggande roll som ekonomi och budgetbalans givits under det senaste decenniet. Man skulle således snarare kunna hävda att en sorts regler, eller snarare normer, om ekonomisk balans, ersatt olika pedagogiska regler och att det är denna ordning som gör att allt flyter. I det sammanhanget vill vi också hävda att olika differentierande krafter under de senaste decennierna varit starkare än de standardiserande krafter som tidigare från statligt håll exempelvis reglerade gruppstorlekar och i vilka skolor elever skulle gå. Till de differentierande krafterna kan vi exempelvis räkna kommunaliseringen, friskolorna och föräldrars möjlighet att välja skola. Kraftmätningen mellan standardisering och differentiering pågår ständigt och under de senaste åren har vi kunnat erfara att standardiseringskrafterna vuxit sig starkare genom att staten ånyo försökt stärka sitt grepp om skolan. Den nuvarande betoningen av inspektion och kvalitetsgranskning från statligt håll kan ses som en del av detta. Det är kanske inte förvånande om denna pendling upplevs som kaos på skolornas verkstadsgolv.

Avsaknaden av tydliga regler för den pedagogiska verksamheten ser en del som frihet, medan andra upplever situationen som osäker och ambivalent. Överhuvudtaget har vår tid just beskrivits som en period av ambivalens, osäkerhet, gränslöshet och liknande och det är lätt att koppla den nuvarande skolsituationen till den polsk/brittiske sociologen Zygmunt Baumans perspektiv på det individualiserade samhället. En nyckelformulering kan vi hämta från hans bok om vantrivselns karaktär i det postmoderna samhället. Bauman (1999) hävdar där att vantrivseln har att göra med att friheten att välja blivit alltför stor, samtidigt som tryggheten

blivit alltför liten. Detta kan jämföras med vantrivseln i det moderna samhället som, enligt Bauman, berodde på att trygghetssökandet lade band på den individuella valfriheten.

Det finns ett gemensamt drag i berättelserna om förändringar i Landskronas förskolor och skolor, som just illustrerar att skolan för den pedagogiska personalen håller på att bli en arena där tryggheten i en rad olika betydelser har minskat, samtidigt som den individuella friheten att agera i åtminstone vissa avseenden har ökat. Återkommande teman i be-rättelserna är följande:

Förhandlingar: Tydliga regler och avtal verkar ha ersatts av formella och informella förhandlingar. Det som tidigare i någon mening kunde tas för givet måste nu förhandlas och det gäller på många olika områden. Fasta lönetrappor har ersatts av individuella löneförhandlingar. Ett arbetstidssystem med en större del förtroendearbetstid har ersatts med ett med mindre och där det samtidigt förhandlas om vilka delar av arbetet som ingår i den reglerade arbetstiden och hur dessa delar ska viktas. Ett annat slags förhandlingar kan iakttas när det gäller relationerna mellan personalen i arbetslaget och det förhandlas också vardagligt om hur relationerna mellan exempelvis föräldrarnas och skolans fostran ska regleras.

Yrkesgränser i upplösning: Yrkesgruppens fastställda arbetsområde har utökats, men inte genom att beslut eller liknande fattats om detta, utan snarare därför att verksamheten från tid till annan behöver exempelvis lärare som kan administrera, som kan bedriva socialt relationsarbete med eleverna, som kan samarbeta i lag. Nya arbetsuppgifter har också vuxit fram som ifrågasätter och omstrukturerar traditionella yrkesroller, en sådan är till exempel det bokföringsarbete som har uppstått i anslutning till utvecklingssamtalen med eleverna.

Oviss planeringssituation: Ovisshet snarare än kontroll sätter sin prägel på verksamheten, det gäller exempelvis resurser, vikarier och hur många elever skolan ska ha (som en följd av föräldrarnas möjlighet att välja, och kanske främst välja bort, skola).

Flyktig rollista: Flödet av personer i verksamheten har ökat. Det gäller inte minst skolledningen där skolan mycket snabbt ändrats från en situation där personer varit skolledare under lång tid, till en situation med kortare uppdragstider.

Distanserade och mindre påtagliga relationer: Relationerna mellan ledning och personal har blivit alltmer distanserade i takt med att skolledarna fått allt större arbetsbörda. Skolledarna har mindre möjligheter att se personalen i arbete, vilket upplevs som ett osäkerhetsmoment av personalen exempelvis när det gäller lönesättning.

Ojämn utveckling: Den ojämna utvecklingen främst mellan förskola, låg- och mellanstadium å ena sidan samt högstadium å andra sidan har accentuerats i och med ett betygsystem som inneburit högre krav på eleverna. Vad är det egentligen som gäller? Att den mer individualiserade förskolepedagogiken ska följa eleverna upp i åldrarna eller att högstadiets betygshets ska sätta sin prägel på tidigare skolår?

Professionell autonomi eller orderhierarki: Är jag som lärare en professionell som har ett utrymme för egna bedömningar i arbetet eller ska jag som anställd lojalt verkställa det jag blir beordrad att göra även när det går på tvärs mot den professionella bedömningen?

Oklara gränser mellan ställföreträdande föräldraskap och föräldrainflytande: Gränserna mellan att fylla fostranstomrummet, som har uppstått i och med att familjen som institution förefaller få allt svårare att klara av att fostra barnen, och att ge föräldrar möjlighet att utöva inflytande, är besvärliga att hantera. Vad slags ordning skall förhandlas fram mellan pedagogisk personal och föräldrar? Är lösningen på dilemmat att föräldrar och barn helt enkelt ses som kunder? I vilken utsträckning kan man som förskollärare/lärare ställa krav inom ramen för en sådan relation?

Den ändrade vuxen-barnrelationens fram- och baksida: Den ändrade och kanske mer jämställda, eller åtminstone mer informella, relationen mellan vuxna och barn i skolan har en fram- och en baksida. Framsidan är att vissa elever får möjlighet att vara mer kritiska och ärliga och i mindre grad ögontjänare, med andra ord så som man bör vara som en självständig och aktiv elev som tar ansvar för det egna lärandet. Baksidan är att vissa elever utnyttjar den mer jämställda relationen mellan barn och vuxna för helt andra ändamål. Hur hantera detta på en och samma gång?

För många av de lärare vi mött i gruppintervjuerna är det ovanstående aspekter av en värld där allting tycks flyta, där man erfar en bristande känsla av sammanhang, medan det för andra mer representerar ett tomrum som de kan fylla med det de själva vill. Vilka de faktorer är som avgör om man upplever situationen på ena eller andra sättet kan vi inte säga något om på

basis av det material vi samlat in, men vi kan anta att upplevelsen av situationen förmodligen varierar med det faktiska handlingsutrymme lärarna har som aktörer, och i detta avseende kan det i sin tur finnas skillnader med avseende på exempelvis genus och den pedagogiska personalens varierande status. De som ser otydligheten som ett tomrum och upplever sig ha ett handlingsutrymme, kan fylla det på mycket varierande sätt. Några börjar arbeta i linje med den moderniseringstrend som gäller för tillfället (elever som tar större ansvar för det egna lärandet och läraren som handledare), andra försöker öka sitt inflytande över föräldrarna och blir ett slags föräldrafostrare, några gör som de alltid har gjort, medan åter andra fyller handlingsutrymmet med mer traditionella arbetssätt. På en arena med otydliga regler och förväntningar, som dessutom stundtals tenderar att ta ut varandra, kan såväl det ena som det andra hända.

Förvandling, anpassning och reform

Ett vanligt påstående i skolforskningslitteraturen är, som nämnts, att skolan är trög och inte speciellt förändringsbenägen. Ur vår intervjuundersökning med lärare och annan pedagogisk personal i skolan, växer det fram en helt annan bild. Skolan verkar på en och samma gång befinna sig i flera olika förändringsprocesser. För många av de enskilda aktörer vi intervjuat verkar allting rentav flyta. Hur kan det komma sig att skolan på en och samma gång beskrivs som trög och föränderlig? En sådan undran har med nödvändighet flera olika dimensioner och vi ska här intressera oss för tre: skolans dubbla uppdrag; betydelsen av olika skolaktörers intressen och placering i hierarkin; samt olika slags skolförändring. De två första dimensionerna kommer vi att behandla mycket översiktligt och istället koncentrera oss på den tredje, inte minst som vi anser att den har omedelbar relevans för att förstå utfallet av vår intervjuundersökning.

Skolans dubbla officiella uppdrag: beständighet och förändring

Skolans uppdrag är dubbelt genom att det betonar både beständighet och förändring[3]. I grundskolans läroplan heter det att: ”Utbildning och fostran

är i djupare mening en fråga om att överföra ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa" (*Lpo 94*:15). Skolan är alltså en länk bakåt mellan generationer, men skolans innehåll ska också enligt nämnda läroplan, spegla det samhälle eleverna lever i nu och förbereda för och i vissa avseenden bidra till förändring av det samhälle som eleverna kommer att leva i som vuxna. Skolan ska exempelvis bidra till jämställdhet och motverka främlingsfientlighet och rasism. Skolans uppdrag är således per definition sammansatt och spänningsfyllt. På ett allmänt plan är detta närmast en spegling av livets och uppväxandets dubbelhet, men dubbelheten speglar också politiska beslutsfattares benägenhet att ge skolan alla möjliga och ofta motstridiga uppdrag.

Skolaktörers placering och intressen

Mycket av forskningen och skoldiskussionen bygger på ganska enkla uppdelningar av skolsystemet i för det mesta två delar, vilka är av relevans för oss när vi ska förstå hur olika aktörer värderar skolans förändring och tröghet. Vad vi väljer att kalla dessa delar av skolsystemet leder tankarna i skilda riktningar. För det första kan man tala om *topp och bas* och därmed betona hierarkiska relationer mellan skolor och beslutsfattare på olika nivåer, såväl statliga som kommunala.[4] Toppen har således olika nivåer och i basen finns själva verksamheten i skolorna. För det andra kan man tala om *teori och praktik* och med det understryka skillnaden mellan att, i detta fall, föreställa sig förändring teoretiskt till exempel inom en lärarutbildning eller en skolutvecklingsmyndighet och, å andra sidan, att vara i den praktiska verksamhet som avses bli förändrad. På snarlikt sätt kan stora skillnader noteras mellan *skolvisionärer och skolverksamma* (se vidare Holmström och Persson 2001 och Carlgren och Hörnqvist 1999). För det tredje kan man smälta samman de ovanstående uppdelningarna i en och tala om *huvud och kropp* och därmed också aktualisera den tayloristiskt inspirerade styrning som via *New Public Management* kommit att prägla svensk skola under senare tid. Åtskillnaden mellan huvud och kropp, eller mellan begrepp och verkställighet (Braverman 1974), i denna styrning, svarar på en och samma gång mot det som nyss benämnts topp och teori respektive bas och praktik. För det fjärde kan man tala om *understöd och front*, en

metafor som betonar olikheter i funktion mellan olika delar av skolan. För det femte talas det ibland om *beslutade ramar och aktörers handlingsutrymme*, vilket kan innefatta såväl centraliserade (till exempel regelstyrda) som decentraliserade (till exempel målstyrda) sätt att åstadkomma skolförändring. Alla dessa aspekter och sätt att tänka skolans olika delar har sina styrkor och svagheter men då vårt syfte inte är att fördjupa framställningen av dem, benämner vi dem för enkelhets skull topp och bas.

I det vi kallar toppen av utbildningssystemet finns utbildningspolitiska beslutsfattare på nationell och kommunal nivå, skolmyndigheter och en betydande del av skolforskningen har också kommit att bli invävd i denna nivå[5] och där verkar föreställningar om skolan som seg, trög och förändringsobenägen, ha lättare att få fäste (och på motsvarande sätt förefaller visionära föreställningar om skolan vara utbredda där). Som framgått finns emellertid olika uppfattningar också i toppen och detta kan sammanhänga med vilka intressen olika styrande aktörer har. Intresseskillnaderna är emellertid större mellan topp och bas. En tillsynsmyndighet med uppdraget att utvärdera skolans måluppfyllelse bedömer en och samma förändring annorlunda än till exempel en lärare i verksamheten, därför att utvärderaren bedömer i förhållande till mål medan läraren bedömer i förhållande till de faktiska förhållanden som han eller hon är invävd i på skolan. En stor förändring givet dessa faktiska förhållanden, kan vara en liten förändring i termer av måluppfyllelse. Det finns också en skillnad mellan utvärdering och forskning som har betydelse i detta sammanhang. Utvärderare ställer frågor som kan sägas vara varianter på denna: Händer något här som ett resultat av beslutade mål?, medan forskare mer har en tendens att ställa frågan: Vad händer här? Dessa olika sätt att närma sig skolan leder till olika beskrivningar, analyser och tolkningar av skolan och kan delvis förklara olikheter i bedömning av exempelvis skolans förändringsbenägenhet.

Olika slags förändring

Skolans dubbla uppdrag – dess samtidiga beständighets- och förändringsuppdrag – och olika bedömningsgrunder hos olika aktörer beroende på placering i skolan och dessa aktörers olika intressen, gör att vi delvis kan förstå de mycket olika bilder av skolans förändring som inledningsvis

återgavs. Men när vi undersökte lärares föreställningar om förändring blev vi dessutom starkt medvetna om att det finns flera olika slags skolförändring och att lärare spontant verkar tänka på vissa förändringar och inte på andra. Detta ska vi fördjupa oss i nedan och då först skilja mellan tre former av förändring – förvandling, anpassning och reform[6] – för att därefter avslutningsvis koppla samman detta med resultaten från vår intervjuundersökning.

Förvandling

Grundskolan är i sig själv ett såväl individuellt som samhälleligt förändringsprojekt. Den har målet att få alla barn och ungdomar i skolpliktig ålder att tillgodogöra sig en grundläggande utbildning[7]. För att lyckas måste den förvandla barn och ungdomar till elever och det är just denna förvandling vi intresserar oss för här[8]. Vi kan betrakta eleven som en roll som får sin utformning inom ramen för en speciell institution. Skolinstitutionen ställer bestämda individuella krav som har att göra både med individens relation till det som ska läras enligt läroplaner etc., med barnets relation till de vuxna och med elevens relation till massan av andra elever. Elevrollen kan variera över tid beroende på vad som för tillfället betonas beträffande dessa relationer: det som ska läras i grundskolan har förändrats under de senaste 50 åren; barnets relation till vuxna har moderniserats; och individens relation till massan påverkas starkt både av samhällets allmänna individualisering och av skolans egen undervisning i social kompetens, emotionell intelligens etc. som syftar till att individen ska kunna samspela med andra.[9]

Hur ska man då vara som elev i skolan, hur ska elevrollen gestaltas? Det finns inget endimensionellt svar på denna fråga, utan elevrollen varierar med ålder och med de förväntningar som skolinstitutionen riktar mot elever i olika ålder. Det finns också sociala och kulturella skillnader, bland annat med avseende på klass, genus och etnicitet. På ett allmänt plan kan dock sägas att eleven ska vilja lära det som skolan anser att eleven ska lära och läroplaner och även olika pedagogiska visioner bygger i hög grad på antaganden om att elever vill lära just det som läroplanerna säger att de ska lära. Men även om viljan sviktar så ska eleven lära och skolinstitutionen tillhandahåller olika hjälpmedel för att säkra att så blir fallet, där betygssystemet är det förmodligen kraftfullaste[10]. I en av våra gruppintervjuer uttrycktes detta så här:

> Jag jobbar med årskurs 8. Nu ska dom ha sina första betyg och det kommer att bli ett fruktansvärt uppvaknande för dom. Mängder av IG, dom får inga betyg för dom lever med den här inställningen att det fixar sig… (citat från gruppintervju).

Här finns alltså en förväntan om självdisciplin som innebär att eleven offrar nuet för framtiden, för att uttrycka det med Horkheimer och Adorno (1972). Eleven ska också kunna disciplinera sin kropp inom ramen för en institution som hanterar en elevmassa, där det förekommer såväl fysisk trängsel som social friktion. Vidare kräver skolinstitutionen en ganska strikt tidsdisciplin som syftar till samordning av massor, grupper och möten. Eleven ska vidare vara engagerad men lagom engagerad eftersom ett alltför starkt engagemang, även i sådant som skolan förespråkar (skolämnen men också till exempel miljö och jämställdhet), tenderar att komma i konflikt med skolans genomsnittlighetskaraktär och med dess tidsorganisation. Man kan kanske säga att eleven i dessa avseenden ska vara *cool*, vilket innebär att han eller hon inte ska förvänta sig alltför mycket och engagera sig på ett sådant sätt att det inte stör skolans ordning. I en strikt rums- och tidsmässigt disciplinerad skolinstitution är starkt engagemang granne med kaos. Var sak på sin plats: engagemanget får inte inkräkta alltför mycket på annat, det ska vara lagom i både intensitet och tid och hålla sig inom schemats och allsidighetens ramar.

Ansträngningarna att göra elever av individer syns kanske tydligast i grundskolans tidiga år och i högstadiet när betygen blir en realitet. I de tidiga åren är sådant i elevrollen som att kunna vara tyst när andra talar, att lyssna särskilt uppmärksamt när läraren talar, att kunna sitta stilla i klassen, att kunna komma i tid, särskilt viktigt. Det handlar om att etablera en grundläggande ordning, utan vilken skolans form av masskommunikation knappast fungerar. Här etableras snabbt en fostranshierarki som vetter bakåt mot elevens familjebakgrund och registrerar hur mycket av detta skolans särskilda massbeteende eleven har med sig från familjelivet och, följaktligen, hur mycket arbete skolan och lärarna måste lägga ned på att göra barnet till elev. I betygsdelen av skolan (från årskurs åtta) etableras en helt annan hierarki, som snarare vetter framåt mot den förestående sorteringen i gymnasieskolan, högre studier och på arbetsmarknaden. Nu ställs nya och jämfört med den betygsfria delen av skolan, ibland helt annorlunda, krav

på eleven. Det hela blir en fråga om poäng och i många fall instrumentaliseras viljan att lära radikalt och för många blir elevrollen då liktydig med att lära för läraren, skolan och betygen.

Men grundskolan är inte enbart först en fostrans- och sedan en betygshierarki. Grundskolan ska också vara en skola för alla. Alla är förpliktigade enligt lag att vara där men alla har också rätten att vara där, även de som har svårt att bli elever. Alla ska förvandlas till elever och detta ställer bestämda krav på lärarna och annan personal. Detta leder i sin tur till ett förändringstryck mot skolans arbetsformer och mot lärarnas praktik – i synnerhet kommer detta tryck underifrån från eleverna, i det följande kallat anpassning, men delvis också ovanifrån från politiska beslutsfattare, ett tryck som vi kallar reform.

Anpassning

Barns och ungdomars oftast omedvetna motstånd mot att bli elever resulterar i ett kraftfullt förändringstryck i skolan och riktas i synnerhet mot lärarna. Med det tidigare betygssystemet var möjligen inte detta förändringstryck lika krävande eftersom motståndet helt enkelt kunde betecknas som indikationer på underkända skolprestationer. I dagens skola där alla ska ges möjligheter att bli godkända gör sig motståndet mycket mer gällande som ett tryck mot lärarnas praktik. Anpassningen till eleverna och deras situation i och utanför skolan kräver en helt annan lärarroll.

I våra gruppintervjuer hörde vi många små berättelser om att dagens barn och ungdomar på gott och ont är annorlunda och att detta kräver delvis nya sätt att arbeta. Vi har redan nämnt att en del lärare framhåller det positiva i att eleverna är ärligare, mer spontana och fjäskar mindre. I dagens skola får fröken ”inga polerade äpplen”, för att citera ur en av intervjuerna. Men som också nämnts finns det även andra förändringar bland eleverna som kräver anpassning och ofta uttrycks det i intervjuerna som att lärarrollen breddas, ibland så mycket att den förvandlas till något som flera inte riktigt känner igen:

> Man är mer psykolog och socialarbetare än vad man är lärare… eleverna har svårt att koncentrera sig, svårt att sitta stilla, är det då trettio som sitter i ett klassrum är det mycket som händer, så att det man känner är att lärarrollen blir undanputtad (citat ur gruppintervju).

För att anknyta till den tidigare uppdelningen i skolsystemets topp och bas, kan sägas att detta förändringstryck kommer från basen. Skolan måste hantera sina resurser inte enbart mot bakgrund av dem som relativt smidigt blir elever, utan också i förhållande till dem som inte vill. Lärarnas vardagspraktik påverkas också starkt av detta. Skolan och lärarna (och även de barn och ungdomar som går in i elevrollen) måste anpassa sig och sin praktik till detta motstånd. Det finns också andra former av anpassning som påverkar lärare, exempelvis anpassning till skolans speciella sociala och kulturella omgivning, till föräldrar och till arbetsmarknaden.

Reform

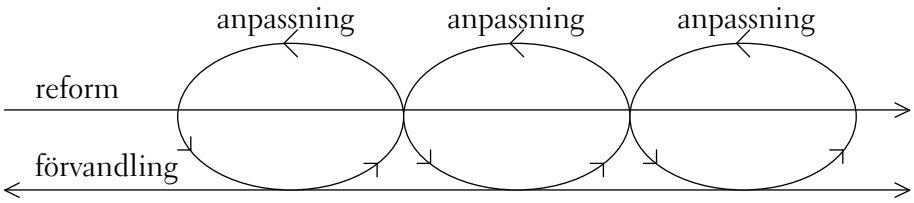
Reformeringen av skolan är ofta kopplad till det som ovan kallats förvandling: reformerna syftar till att förändra lärarnas arbetssätt med eleverna. För skolpersonalen gör sig reformarbetet för det mesta gällande som ett förändringstryck ovanifrån. Under senare år har reformarbetet gällt både själva skolan som institution på flera olika plan, lärarnas arbete och samarbete, lönesättning, betygssystem med flera. Samtidigt har skolans resurser minskat.

Ett påtagligt reformeringsarbete under senare år är försöken att förvandla själva skolan till en organisation.[11] Med detta menas att den ska bli ett tydligare och effektivare instrument för beslutsfattarna och konkret har förändringen gått ut på att göra den mer måldriven, utvärderingsbar och genomskinlig. Skolan har dessutom kommunaliserats och ett system har skapats där statliga mål skall omsättas i kommunala, men också så kallade fristående, skolor. Dessutom har 1990-talet präglats av reformer som rör själva lärararbetet, exempelvis arbetstidsavtal och individuell lönesättning. Andra reformer under 1990-talet är nya läroplaner och ett nytt betygssystem som innebär att ingen får lämna grundskolan underkänd. De omfattande resursminskningarna inom grundskolan under första hälften av 1990-talet har också resulterat i om inte reformer så åtminstone reformretorik, som tagit sikte på att ytterligare aktivera skolans oavlönade aktörer. Det har exempelvis producerats mycket retorik om att eleven ska bli en betydligt mer självständig aktör i skolan och om att föräldrar ska vara medarbetare i skolan. Likaså kan vi se tendenser till avprofessionalisering av lärararbetet, som bland annat inneburit att styrformer införts i skolan som kommer i konflikt med lärarnas professionella autonomi.

Under 1990-talet sammanföll denna förvandling med omfattande resursminskningar som resulterade i helt andra krav på lärarna. Många skolor, mer i vissa kommuner än andra, har dragits in i virveln av ständiga kommunala omorganisationer. När skolan under senare delen av 1990-talet till viss del återhämtade sig ekonomiskt skedde detta genom att ibland villkorade projektpengar fördelades till kommunerna. Ylva-pengarna 1997, Persson-pengarna 1997-2000 och Wärnersson-pengarna 2002-04 är exempel på sådana satsningar. Tillsammans med en rad andra projekt, såsom Attraktiv skola från 1998, och det faktum att dessa satsningar inte innebär en långsiktig resursförstärkning, skapas ett slags projektorganisering av stora delar av skolan.

Klämda mellan förvandling, anpassning och reform – avslutande reflektioner

Förvandling, anpassning och reform är beteckningar på olika förändringar som möter skolans pedagogiska personal. De är väldigt olika till sin karaktär vilket åskådliggörs i figuren nedan, där vi främst har fokuserat på deras inbördes relation och förhållande till tid.



Figur 4:1. Förvandling, reform, anpassning.

När det gäller förvandling har vi främst diskuterat barnets förvandling till elev (och endast i förbigående de andra nämnda förvandlingsprojekten som pågår i skolan). I figuren har denna förvandling illustrerats med en dubbelriktad pil därför att den förvandling av eleven som skolan och läraren ska bidra till både är riktad framåt och bakåt i tiden. Skolan är en länk bakåt och ska förmedla mellan generationer. Men den är också framtidsinriktad både på samhällsnivå där skolans utbildningsinnehåll tänks bidra

till en rad olika samhällsförändringar och på individnivå där skolan tänks bidra till individens karriär i vid mening. Det går emellertid inte att skilja förvandling från anpassning, vilket här främst betyder anpassning av lärarens arbete till eleverna sådana som de faktiskt framträder och fungerar i skolan. Därför har anpassningen framställts som loopar på förvandlingslinjen. Kännetecknande för anpassning är då återkoppling och förmodligen också upprepning. Den tidsmässiga skillnaden mellan förvandling och anpassning är att den förra är rak och riktad såväl framåt som bakåt, medan den senare är cirkulär och likaledes framåt- som bakåtriktad. Reform, slutligen, är rak och framåtriktad eftersom dess syfte är att åstadkomma en framtida förändring. I den mån reformer innehåller loopar finner vi sådana främst före besluten om reformerna, och då kallas de väl kompromisser, men när de väl har beslutats är meningen att de ska genomföras, leda till avsett resultat och utvärderas. I sammanhanget kan nämnas att Hargreaves (1998) har analyserat olika tidsuppfattningar i skolan och bland annat visat på skillnader mellan lärarnas och administrationens[12] tidsuppfattningar. Den administrativa tiden är monokron, objektiv och tekniskt-rationell, medan lärartiden i många fall är närmare motsatsen. En viktig utvecklingstendens under senare tid är att lärartiden i allt högre grad koloniseras och styrs av den administrativa tiden:

> Det som vi kan bevittna i en stor del av dagens reformarbete, med motsvarande förändringar av lärarens arbete, är att sådana modernistiska, administrativa tidsperspektiv – och de konsekvenser som detta får i praktiken – tvingas på lärarnas arbetsliv (Hargreaves 1998:127).

När vi nu övergår till att försöka förstå vad den pedagogiska skolpersonalen säger om förändringar, så kan vi konkludera att de framstår som klämda mellan förvandling, anpassning och reform. Förvandling av barn till elever är lärarens själva kärnverksamhet. Krav på anpassning gör sig i denna kärnverksamhet gällande främst från eleverna och de omständigheter de är involverade i, i synnerhet deras hemmiljö och föräldrar, alltså underifrån. Reformer och reformretorik kommer samtidigt i en strid ström ovanifrån. Om vi aktualiserar de lärare vi intervjuat så är det otvivelaktigt den pedagogiska vardagen, arbetet med att förvandla barn till elever, och därmed det underifrån kommande förändringstrycket och praktikens därpå följande

loopar, som mest formar lärarnas föreställningar om förändring. Lärarna ser sig inte som ämbetsmän i färd med att effektuera politiska beslut, utan som vuxna i färd med att förvandla barn till elever. De är med andra ord närmare barnet än staten. Reformerna och reformretoriken engagerar dem mindre än barnens värld och det kan möjligen förklara varför lärarna i intervjuerna inte stiger fram som kritiker av utbildningspolitiken.

Mycket av reformerandet passerar obemärkt just därför att förvandlingen av och anpassningen till eleverna – i större och mer krävande grupper, med flera och mer uttalade speciella behov och med mer eller mindre krävande respektive stödjande föräldrar – står i fokus. Nu finns det förvisso länkar mellan förändringstrycket ovan- och underifrån som både prioriterar och stundtals försvårar anpassning. Flera av reformerna under 1990-talet har exempelvis inneburit höjda krav på eleverna och därmed på personalen, det bästa exemplet är det betygssystem som infördes i grundskolan 1994 och som innebär att ingen elev får lämna grundskolan underkänd. Självfallet kan detta leda till att kraven sänks men officiellt har detta inte varit syftet med det nya betygssystemet. Tanken är snarare att skolpersonalen ska anpassa sig mer pedagogiskt (till exempel vad gäller arbetsformer) till de elever som tidigare lämnade grundskolan underkända, vidare förväntas de arbeta och samarbeta mer. Nu sammanföll denna kravhöjning med omfattande resursminskningar (också ett slags reform) varför den sammantagna effekten har blivit en större – ibland oavlönad – arbetsbörda.

De senaste tio åren har inneburit en strid ström av reformer i skolan, om man med reformer menar förändringar och förändringspropåer, vilket säkerligen har bidragit till att lärarna ännu mer hamnat i kläm. Helt uppenbart kan vissa av reformerna försvåra lärarnas anpassning till eleverna och deras villkor. Samtidigt kan vi iaktta, genom till exempel blotta mängden av och ibland motstridiga reformer, att allting flyter och inför denna situation uttrycker många av lärarna i våra intervjuer en påfallande ambivalens och osäkerhet. De som tydligt verkar bemästra denna situation finner sin egen väg och en del av dessa lärares vägval utgör mer en anpassning till de faktiska omständigheterna, snarare än till reformintentionerna, och ibland tar detta udden av reformerna.

Noter

[1] 70 personer som var geografiskt spridda inom Landskronas för- och grundskolor valdes ut slumpmässigt av barn- och ungdomsförvaltningen. Dessa kallades i brev via rektorerna till sju gruppintervjutillfällen under oktober 2002. Bortfallet blev relativt stort eftersom 26 av 70 uteblev från gruppintervjuerna. Vi har inte haft möjlighet att ta reda på orsaker till bortfallet. En omständighet som bör ha haft betydelse var att intervjupersonerna kallades till intervjuer vid tidpunkter som bestämdes enbart av oss och med kort varsel. Vi tog alltså inte hänsyn till om intervjupersonerna hade möjlighet att komma eller ej, utan intervjuerna genomfördes vid de fastställda tidpunkterna oberoende av antalet frånvarande. Intervjuerna genomfördes som sju tvåtimmarsmöten där olika teman diskuterades enligt en på förhand fastställd guide. Fem av intervjuerna gjordes av Helena, som varit forskningsassistent inom projektet, och två genomfördes av Anders och Helena tillsammans. Intervjuerna bandades och skrevs sedan ut och varje intervju representerar cirka 10 sidor text. Vid intervjuerna fick slutligen varje deltagare enskilt skriva ned de tre viktigaste förändringar som de ansåg behövdes inom förskolan och skolan i Landskrona.

[2] Det ska dock sägas att ett delvis nytt lönesättningssystem sjösattes kort tid efter att vi genomförde intervjuerna. Hur det fungerar eller hur den pedagogiska personalen värderar det, kan vi emellertid inte uttala oss om på basis av vårt material.

[3] Här avses skolans officiella uppdrag så som det kommer till uttryck i dess skrivna läroplan. Som bekant kan man också tala om en dold, eller snarare oskriven läroplan med vars hjälp vi kan fånga en rad andra uppgifter som skolan utför utan att de blivit föremål för formella beslut. Det gäller till exempel skolans tidsorganisering och elevförvaring. För ytterligare resonemang om detta se exempelvis Persson 1994 och Berg 2003.

[4] Under senare år har spänningen mellan statliga och kommunala skolbeslutsfattare tilltagit, vilket inte minst skollagskommitténs betänkande *Skollag för kvalitet och likvärdighet* (SOU 2002:121) visar. Spänningen handlar i hög grad om å ena sidan graden av kommunalt självstyre när det gäller skolan och å andra sidan intresset av likvärdig utbildning över hela landet och i synnerhet hur likvärdigheten ska finansieras.

[5] Som exempel kan nämnas forskningsöversikten *Forskning om rektor*, utgiven av Skolverket 2000 med professorn och dåvarande Skolverkets generaldirektör Mats Ekholm som en av fem författare. Boken förkroppsligar sammanvävningen av forskning, tillsyn och statliga skolutvecklingsambitioner. Under senare tid har denna märkliga sammanvävning och rollsammanblandning formellt förändrats genom att Skolverket delats i en tillsyns- och en utvecklingsmyndighet. Dessutom har regeringen markerat att Skolutvecklingsmyndigheten inte ska bedriva eller finansiera forskning.

[6] Syftet är här inte att göra en uttömmande framställning kring förändring – därvidlag får vi hänvisa till andra, till exempel Sztompka (1993) när det gäller social förändring och Hargreaves (1998) i fråga om skolförändring – utan snarare peka på tre i vårt sammanhang relevanta former av förändring. En generell iakttagelse som vi inte kan låta bli att göra är emellertid att det nästan aldrig talas om revolution (i betydelsen total omvälvning) av skolan. Litet då och då formuleras förvisso grundläggande kritik av skolan som förespråkar

total omvälvning, vilken dock i sina praktiska förslag för det mesta inte är särskilt revolutionär. När det gäller grundskolan bygger sådan grundläggande kritik för det mesta på kritik av skoltvånget och den ur lärande- och motivationssynpunkt problematiska skolplikten. Som exempel på sådan kritik kan nämnas: Illich (1971; använd utgåva:1973) som ville avskola lärandet, det vill säga skilja det från skolinstitutionens negativa inverkan; Christie (1971; sv. övers. 1972) som ville upplösa skolan genom att göra lärandet till en del av livet; Bergström (1991) som vill befria barnet genom att betona deras väljande; Gatto (1992; andra upplagan 2002) som förespråkar hemundervisning som alternativ till skoltvång; och Andersson (1999) som vill spränga skolan i den form som skolpolitiker givit den när de valt att inte satsa nödvändiga resurser så att den verkligen blir en skola för alla.

[7] Om detta se vidare Perssons text i denna antologi.

[8] Grundskolan innesluter också andra förvandlingsprojekt. Exempelvis är det skillnad mellan att vara människa och att vara lärare och därför kan vi säga att den som väljer att bli lärare måste förvandla sig, vilket bland annat illustreras av den praktikchock som drabbar många av dem som är nya lärare. Förvandlingen av barn och ungdomar till elever och av människor till lärare är två förvandlingar som vi finner i alla skolor alltid. Förväntningarna på hur elevrollen och lärarrollen ska gestaltas kan emellertid variera bland annat över tid. Elev- och lärarrollerna är med andra ord såväl strukturellt som konjunkturellt betingade. En annan påtaglig rollförvandling under senare tid berör skolledarna, vilka inom ramen för de ekonomistiska styrsystem som utvecklats under de senaste 15 åren inom skolan, håller på att förvandlas från *primus inter pares* (främst bland likar) till *ultimus inter superiores* (sist bland överordnade), om detta se vidare Persson, Andersson och Nilsson Lindström 2003.

[9] Se vidare om detta i Persson 2003.

[10] I grundskolan betygsätts eleverna först i åttonde klass, men flera instrument som används långt innan dess säkrar sambandet mellan skolan före och efter betygen. Utvecklingssamtalet är ett sådant instrument som dessutom enligt förslag från regeringen framöver ska bli mera likt betygen (Lärarnas Tidning 7/2003). Nationella prov är ett annat instrument.

[11] En skola behöver inte vara en organisation, utan detta är endast en av flera tänkbara former att ”organisera” verksamheten. En skola kan exempelvis vara en professionell institution där de professionellas regler i hög grad bestämmer verksamheten och dess inriktning. En skola kan också tänkas vara en bildningsrörelse. När vi börjar tala om skolan som – och försöka förvandla den till – en organisation säger vi bland annat att den ska vara ett effektivt instrument för något annat, att den ska ha utvärderingsbara mål, att dess prestationer måste kunna synliggöras och att den är lik andra organisationer.

[12] Med tillägget ”kanske framför allt när administrationen består av män.” (1998:127).

Bilaga: Intervjuguide Landskrona

1. *Bakgrundsfrågor:*
   - deltagarnas kön
   - ålder
   - utbildning
   - typ av yrke
   - år i yrket
   - vilken skola
   - deltagande i förändringsprojekt under senare tid.

2. *Förändringar under de senaste tio åren:*

A. Vilka är de viktigaste förändringarna som inträffat i och kring skolan under senare tid? (förändringar i allmänhet och gärna det som spontant kommer för gruppen)
B. Hur märks resursminskningar? (under första halvan av 1990-talet minskade resurserna i svensk skola med cirka 20 procent, därefter en viss återhämtning)
C. Hur märks förändrad styrning? (kommunalisering, lönesättning, skolledning, arbetstidsreglering)
D. Pedagogisk förändring? (arbetslag, ändrad lärarroll, ändrad elevroll och i Landskrona: partnerskolesystemet, Attraktiv skola)
E. Förändring av relationen elever-vuxna i skolan? (betyg, krav, relationer, värdegrund, etnicitet)
F. Arbetsvardagens förändring? (arbetsinnehåll, läraryrkets status, IT)

3. *Vilka är de tre viktigaste förändringarna som behövs i skolan i allmänhet?*

4. *Vilka är de tre viktigaste förändringarna som behövs i skolan i Landskrona?* (varje deltagare skriver ned på lapp)

5. *Skulle ni kunna rekommendera en ung lärarutbildad människa att söka tjänst i Landskrona?*

Referenser

Andersson, Bengt-Erik, 1999. *Spräng skolan!* Jönköping: Brain Books.

Bauman, Zygmunt, 1999. *Vi vantrivs i det postmoderna*. Göteborg: Daidalos.

Berg, Gunnar, 2003. *Att förstå skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, Matti, 1991. *Barnet – den sista slaven*. Bokförlaget Seminarium.

Braverman, Harry, 1977. *Arbete och monopolkapital. Arbetets degradering i det tjugonde århundradet*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Carlgren, Ingrid & Hörnqvist, Berit, 1999. *När inget facit finns*. Stockholm: Skolverket.

Christie, Nils, 1972. *Om skolan inte fanns*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Ekholm, Mats med flera, 2000. *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Gatto, John Taylor, 2002. *Dumbing Us Down*. Gabriola Island: New Society Publishers.

Hargreaves, Andy, 1998. *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Holmström, Ola & Persson, Anders, 2001. *Skolutveckling, konkurrens och sociala processer*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Horkheimer, Max & Theodor Adorno, 1972. *Dialectic of Enlightenment*. New York: Seabury Press.

Illich, Ivan, 1973. *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin Books.

Lärarnas Tidning nr. 7, 2003.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) 1994. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Persson, Anders, 1994. *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlssons.

Persson, Anders, 2003. *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts. Andra upplagan*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, Anders, Andersson, Gunnar & Nilsson Lindström, Margareta, 2003. ”Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser”, i Persson, Anders (red.), 2003. *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.

Skollag för kvalitet och likvärdighet (SOU 2002:121) 2002. Stockholm: Fritzes.

Sztompka, Piotr, 1993. *The Sociology of Social Change*. Oxford: Blackwell.

Utan fullständiga betyg 2001. Stockholm: Skolverket.

KAPITEL 5

”Detta är ett nollsummespel”. Rektor som lönesättare

Dan Collberg & Haukur Viggósson

I denna artikel behandlas den individuella lönesättningens konsekvenser för rektors pedagogiska ledarskap och förhållandet mellan rektor och lärare bland annat med hänsyn till begreppen närhet och organisation. Vi tar upp förändringar i skolans styrsystem och då närmast hur individuell lönesättning kan användas som instrument för det pedagogiska ledarskapet. Genom en analys av intervjuer med rektorer och lärare kommer vi att studera hur rektorer resonerar kring den individuella lönesättningen som instrument för ledarskapet och hur lärare tänker och förhåller sig till ett nytt lönesystem. Studien bygger på intervjuer med fyra rektorer vid tre skånska skolor och nio lärare, tre från varje skola. Kontakten med de deltagande rektorerna förmedlades av deras förvaltningchefer efter kriteriet att vara framgångsrika lönesättare. Lärarna valdes i sin tur ut av sina rektorer. Intervjuerna som genomfördes under hösten 2002 ingår i en pilotstudie till en planerad större undersökning i ämnet.

Bakgrund

Sedan 1996 har svenska rektorer satt individuella löner på sina lärare enligt ”avtal 2000”. I och med detta avtal, och särskilt det nu gällande som undertecknades av kommunförbundet och lärarförbunden i december 2000, finns de viktigaste formella förutsättningarna för en decentraliserad verksamhet inom skolan. Dessa omfattar lokal måltolkning och rätt att i enlighet med denna och i förening med ett lokalt budgetansvar organisera verksamheten

och dess ledarskap. En mera kontroversiell del av decentraliseringen var att rektor lokalt fick makten över lärarnas tid och slutligen också möjlighet att relatera deras lön till resultat genom individuell lönesättning. Den individuella lönesättningen inom skolan är alltså en följd av de organisatoriska och ideologiska rörelser som har ägt rum inom offentlig sektor de senaste 25 åren.[1] Genom att föräldrar dessutom genom en skolpeng som följer barnet har möjlighet att välja skolor har dessa alltmer börjat likna företag på en marknad. De många friskolor som upprättats de senaste åren är ytterligare ett exempel på skolvärldens marknadisering.[2]

Individuell lönesättning har andra förutsättningar i den offentliga sektorn än i den privata. Sjölund[3] pekar på fem viktiga särdrag som skiljer sektorerna åt. Ett är *den offentliga insynen*. Löneavtal mellan den enskilde arbetstagaren och arbetsgivaren är en offentlig handling och kan därmed öppet granskas av anställda som vill jämföra löner. I privata företag är lönen för tjänstemannen en ensak mellan honom/henne och chefen.

Ett annat fundamentalt särdrag för offentliga verksamheter är enligt Sjölund *svårigheten att bedöma organisationens resultat*. Kvalitet och kvalitetsförändringar är svåra att mäta. Wikström[4] hävdar att det egentligen inte finns några objektiva operationaliserade mått för att mäta och jämföra enskilda lärares arbetsansträngningar. Kvaliteten i elevernas lärande är i högsta grad beroende av faktorer som finns utanför skolan och kan inte enkelt tillskrivas lärarens arbetsansträngning. I det nu gällande avtalet betonas trots detta ännu mer än i det närmast föregående, att det är lärarens *resultat* som ska ligga till grund för den individuella och differentierade lönesättningen.[5] I sammanhanget nämns även begreppet *prestation* som synonymt med resultat.[6] De lönekriterier som vi kommit i kontakt med är dock utformade på ett sådant sätt att det snarare är *sättet att utföra arbetet* som fokuseras, inte *arbetsresultatet*, som för skolans del rimligen borde beskrivas i termer av uppfyllda läroplansmål. Kriterierna beskriver därmed vad som kan ses som ”surrogat”[7] för mera relevanta men svårfångade resultat. I litteraturen används ibland *prestation* som synonymt med *arbetsutförande* (se till exempel Kommunförbundets skrifter). Ett system som mätte lärares arbetsansträngning på ett perfekt sätt skulle dessutom, om det funnes, kosta mer än dess fördelar.[8]

Det tredje särdraget som Sjölund nämner är *lagbundenhet*, vilket innebär att verksamhetens legitimitet grundar sig på lagar som sätter vissa

”gränser för entreprenörskap och innovationsrikedom i förvaltningen”.[9] Gränssättningen gäller även privata företag inom sjukvård och skola. *Normstrukturen* är det fjärde särdraget, det vill säga verksamheten existerar på grund av det ”gemensamma bästa” medan produktivitetsvärdet är underordnat. I privata företag är det tvärtom. Slutligen verkar offentliga institutioner i en *politisk miljö*, kännetecknad av politiska kompromisser och beslut som tas utanför själva verksamheten.

Lönesättningen av lärare – en kort historik

På grund av den offentliga sektorns särdrag ställs den individuella lönesättningen inom skolan inför problem som saknas i det privata näringsliv där systemet har sitt ursprung. En kort historik över lönesättningen i skolan är på sin plats, om man vill rätt förstå många av de känslor och åsikter som kommer till uttryck bland lärare. Längre än i någon annan offentlig verksamhet höll skolan fast vid den gamla statliga löneformen med lönegrader och, senare, tariffer. Systemet innebar en förutsebar löneprogression, där tjänstens inplacering i systemet och antalet tjänsteår i stort sett var de enda variablerna. Systemet var enkelt och överskådligt och, på något plan, ”rättvist”: inom en och samma lärarkategori, till exempel adjunkter på högstadiet eller lågstadielärare rådde likalönsprincipen. Alla löneskillnader inom yrkeskollektivet hade sin grund i olika antal tjänsteår eller – vilket säkert kan förklara mycket av känslorna för detta system – om man hade ”övertimmar” eller arvoderade uppdrag inom sin tjänst.

När läraravtalet slöts 1996 gjordes en radikal koppling mellan löneform och arbetstid: övertimmar räknades i princip in i normal tjänst och alla extra uppdrag och arvoderingar ”löstes in”. Fortsatta samband mellan dem och den enskilde läraren skulle göras som individuell lön och inte med de ”prislappar” som gällt innan. Att enskilda lärare, trots för kollektivet som helhet stora lönehöjningar i avtalets spår, ändå kunde förlora ekonomiskt på det nya avtalet är en psykologisk faktor att räkna med när det nya lönesystemet ska bedömas. Löneavtalens offentlighet gör det också extra problematiskt att en god löneutveckling sker på bekostnad av en sämre någon annanstans i samma system.

Det gamla tariffsystemet bar inom sig en rad problem som bäddade för

dess undergång. Ett var den olika inplaceringen i lönegrader och tariffer och därmed olika löneutveckling och slutlön för olika lärarkategorier. Någon likalön eller ”rättvisa” fanns alltså inte om man såg utanför sin egen lärarkategori. Den obefintliga kopplingen till kvalitet i arbetsutförandet irriterade också många, både skolledare och lärare.

I stället för tariffsystemet där tjänstetid och befattning var de lönebestämmande faktorerna före Avtal 2000 ska nu ”lönen vara individuell och differentierad och avspegla uppnådda mål och resultat”.[10] En lönesättning där påslaget bestäms helt och hållet utifrån en överenskommelse mellan rektor och den enskilde läraren är det tänkta normalfall som i avtalssammanhang brukar kallas för ”huvudspåret”. Men i praktiken har man i de allra flesta kommuner, så även i dem där våra undersökta skolor ligger, ännu inte börjat tillämpa detta huvudspår fullt ut. Det handlar istället om *hybridartade övergångsformer*, där delar av det gamla systemets centralisering med på kommunal nivå beslutade omfördelningar och generella eller gruppvisa påslag fortfarande gör att rektors manöverutrymme är ganska kringskuret. De delar som rektor rår över bygger på en subjektiv bedömning av hur individen och lever upp till de förväntningar som uttrycks i lönekriterierna.

Kriterierna för lönesättningen i de tre skolor vi har undersökt är något olika utformade och framtagna på lite olika sätt. Typiskt för dem liksom för kriterielistor och policydokument vi studerat från andra kommuner är att de har en *enhetskommunal* prägel: den önskvärda kvalitet i arbetet som de uttrycker ska kunna gestaltas inom vilken kommunal verksamhet som helst. Några exempel från de tre kommuner där våra undersökta skolor finns, är ansvar för egen och andras kompetensutveckling, bidrag till förändring och nytänkande, samarbete med kollegor, förmåga att kommunicera med andra, självständighet och helhetssyn. Att kriterierna dessutom ibland bygger på förlagor från tiden före skolans inlemmande i det individuella lönesättningssystemet förklarar ytterligare att de ofta är ganska fjärran från att ge uttryck för de skolspecifika mål som läroplaner och kommunala skolplaner handlar om. I de skolor vi undersökt har lönekriterierna inte varit helt problemfria och det har tagit tid att anpassa det enhetskommunala till den specifikt pedagogiska verksamheten. Det framkommer i rektorernas utsagor att denna anpassning dock varit viktig i processen att förankra kriterierna bland personalen och för att ge lärarna en känsla av att vara delaktiga i att tolka och sätta ord på kriteriernas innebörd.

Närhet som förutsättning för "rättvis" lönesättning

En bedömning av en professionell medarbetare måste grunda sig på kunskap av den professionelles arbete och en omfattande information om hur denne genomför och utvecklas i arbetet. Kvaliteterna i informationen har därför en central betydelse för hur rättvis den individuella lönesättningen blir, eller snarare upplevs av vederbörande. För att lönesättningen ska upplevas som rättvis, måste det finnas en samsyn mellan lönesättare och lönesatta, det vill säga rektor och lärare måste vara överens om att den information lönesättningen bygger på är korrekt liksom hur den ska värderas. För att skaffa kvalificerad information krävs närhet.

I en studie som genomfördes 1991-92[11] hävdas nödvändigheten av *närhet* för rektors pedagogiska ledarskap. I studien betraktas närhet både som fysisk och psykosocial. Den fysiska närheten har med den geografiska distansen mellan rektor och lärare att göra. Hur skolbyggnaderna ser ut och är inbördes placerade kan utgöra hinder för rektor att finnas nära sina lärare. Den psykosociala närheten behöver inte vara beroende av den fysiska miljön utan är snarare beroende av rektors sätt att närma sig lärarna och hur han/hon lyckas få lärarna att uppleva denna närhet. En "nära" rektor upplevs av lärarna veta hur de tänker och arbetar. Han/hon skapar hos dem en känsla av att vara informerad, han/hon kommenterar lärares insatser och har ett ömsesidigt utbyte med dem om arbetet, arbetssituationen och även personliga angelägenheter, vilket i sin tur ger läraren möjlighet att känna och påverka sin rektor. Studien visar att rektors närhet till lärarna är en viktig faktor för att ledarskapet ska upplevas som framgångsrikt av lärarna.[12]

Studien kommer fram till att lärarna mycket väl kan uppleva sina rektorer som kompetenta administratörer och ledare men att de ändå inte ger dem godkänt för sitt ledarskap om de inte samtidigt upplevs som nära. I studien finns belägg för att rektors brist på närhet till stor del beror på skolans organisation och formalisering, både av ledarskapet och av informationskanalerna. Icke nära rektorer var mycket beroende av andrahandsinformation av olika slag, medan de som upplevdes som nära i hög grad hade direkta kontakter och förstahandsuppgifter om sina lärare. Citatet här nedan är ganska karakteristiskt för en icke nära rektor, som dock i många avseenden upplevdes som kompetent. Rektor svarar här på frågan hur han samlar information om sina lärare:

> Det är ganska svårt att samla in sådant material i dag, man har inte tillräckligt med tid. Vi har inte hittat rätta metoder för det. Det finns spontan kontakt med lärarna men det har blivit för mycket – vi har kommit ganska mycket utanför klassrummet från skolledningens sida. Vi försöker gå ut och lyssna på lektioner men vi hinner inte med alla /…/ vi hinner inte lyssna på alla på ett år och det är inte riktigt bra. Det gör att vi inte kan utvärdera och mäta om de är duktiga eller vad de gör i klassrummet, utan den utvärderingen får ligga på arbetsenheterna, den mindre gruppen i skolan att utvärdera resultatet. Så jag har inga sådana metoder. Däremot har man egna uppfattningar om vilka lärare som lyckas i sitt arbete och inte lyckas, konstigt nog. Vi är med i det som talas i skolan, vi hör föräldrar, vi hör elever, vi hör lärares egna beskrivningar och kollegernas beskrivningar. Och det blir alltså en ytlig bild av verksamheten. Lärarna är väldigt öppna i dag och berättar om sina glädjeämnen och sina bekymmer. Vi går igenom klasserna med lärare en gång per termin, utom de vanliga konferenserna som vi har. Men någon utvärdering av det som händer i klassrummet det har vi inte i dag, mer än då enstaka klasser specifikt.[13]

Studien, som delvis genomfördes i Lunds kommun strax innan ansvaret för skolorna flyttades från stat till kommun, visar att det var fler lundalärare som menade att rektor var dåligt informerad om deras arbetssätt i undervisningen än som ansåg att det var tvärt om. Rektorerna bekräftade också att de överhuvudtaget inte hade några systematiska metoder för att inhämta information om sina lärare. En stor majoritet av lundalärarna upplevde att de hade stort inflytande över sitt arbete och var nöjda med det självbestämmande de hade. Vissa forskare hävdar att det finns normer, ett osynligt kontrakt, mellan lärare och rektorer att de inte ska blanda sig i varandras arbete[14]. Studien visar dock att lärarnas upplevelse av distans till sin rektor sannolikt var viktigare än detta osynliga kontrakt: vid tiden för undersökningen, ansvarade en rektor ensam för i genomsnitt 70 lärare. En stor majoritet av lärarna uppgav att det hade stor betydelse för dem att få rektors uppskattning av sitt arbete och flertalet önskade att rektor skulle besöka deras klassrum minst en gång per termin. Detta är intressant att notera, eftersom rektor vid den här tidpunkten egentligen inte hade några medel för att belöna duktiga lärare, till exempel individuella löner.

Men närhet är inte problemfri. Närhet kan innebära etiska dilemman för rektor, *närhetsparadoxen*.[15] Närhet ger visserligen möjligheter till mer

kvalificerad information om medarbetarna, men den kan samtidigt skapa problem, speciellt i organisationer där närheten existerat under längre tid och där förhållanden och relationer mellan rektor och medarbetare försvårar den nödvändiga distans rektor behöver för sina beslut.

Trots att tidigare undersökningar visat på att rektor inte hinner med det pedagogiska ledarskapet och ofta fastnar i den administrativa fällan, har det hittills gått att leda arbetet via formaliserade processer. Idag kan detta vara problematiskt. Rektor blir alltså alltmera beroende av mer och bättre information om lärarna för att sätta och motivera den individuella lönen. Det räcker inte med att den informationen når rektor i andra hand utan här måste rektor *själv* för att vara trovärdig se och höra hur situationen är ute i klassrummen och på skolan i övrigt. Därmed kommer rektors närhet och skolans organisation i fokus.

Rektors nya maktbas

Efter kommunaliseringen 1991 förändrades inte rektors makt markant förrän den individuella lönesättningen (och det nya arbetstidsavtalet) trädde i kraft med början 1996. Tidigare hade rektor visserligen ensam legala befogenheter som ledare och delegerare, men han/hon var huvudsakligen beroende av sina personliga egenskaper, karisma och professionell kunskap för att skapa legitimitet åt sitt ledarskap, förhållanden som förvisso fortfarande är viktiga[16]. Men rektor hade egentligen ingen sanktionerande makt att belöna eller markera mot lärare. Genom den individuella lönesättningen har rektor delvis fått ett sådant redskap. Hur viktigt detta sen är i praktiken och hur det används hör till de frågor vi vill komma åt genom vår studie.

Ett motiv för införandet av individuell lönesättning är att den ska fungera som incitament för skolutveckling. Rektor har därmed fått makt att premiera sådana lärarinsatser som han/hon värderar som utvecklande för skolan. För att detta ska kunna ske på ett förtroendefullt sätt, krävs det att rektor systematiskt samlar kvalificerad information om lärarnas arbete och utveckling. Utan sådan information riskerar rektor att förlora legitimiteten för sin nya maktbefogenhet. För att komma åt denna information är det, enligt studien ovan, rimligt att rektor får organisatoriska förutsättningar för uppgiften. I många skolor har sådana skapats, ibland genom en minskning av

ansvarsområdet. På andra håll har det pedagogiska ledarskapet delegerats inom enheten och befogenheten att sätta lön lämnats över till ett ökat antal biträdande rektorer eller enhetsledare. I två av de tre skolor vi undersökte i vår pilotstudie har sådana förutsättningar skapats.

Vilka konsekvenser har det nya maktinstrumentet för rektors arbete? Här ska endast några exempel lyftas fram för att visa att den individuella lönesättningen inte är helt problemfri.

De tydliga positiva konsekvenserna, som också anfördes som motiv för att införa en individuell lönesättning, är att rektor nu kan erbjuda nya lärare med önskvärda inriktningar mer attraktiva ingångslöner (om inte kommunen beslutat om en gemensam policy för alla skolor) och premiera lärare som han/hon absolut vill ha kvar på skolan. Den individuella lönen kan också motivera lärare till att ta mer ansvar och till att utveckla undervisningen och sin egen kompetens. Den förutsätter regelbundna samtal mellan skolledare och lärare kring arbetets innehåll och utförande.

Den nya maktbefogenheten kan dock medföra olika och kanske allvarliga problem och dilemman för rektorerna. Rektor kan till exempel av lärarna förväntas ha större makt än han/hon i verkligheten har. Rektors nya makt delas i praktiken med inflytande från facket och centrala kommunala instanser och intressen. Rektor är alltså ännu inte ensam om lönebeslutet. Även om facket också har inflytande över lönefördelningen är rektor ändå den som har det slutliga ansvaret och blir därmed måltavla för eventuellt missnöje. Ett annat problem döljer sig i att lönesättningen är differentierad och utgår från en viss pott pengar. Därför måste ett högt lönepåslag på ett ställe betalas genom ett lägre på ett annat. Varken det höga eller det låga påslaget behöver nödvändigtvis vara kopplat till arbetsresultatet utan det kan ha med helt andra omständigheter att göra. På grund av systemets öppenhet kan detta förstås leda till bekymmer. Lojalitetsproblematiken kan vålla ytterligare ett dilemma. ”Den som bedömer lärarens lojalitet är samtidigt densamme som blir utsatt för kritik om skolan fungerar dåligt”.[17] Ur lönesättarens synpunkt kan denna dubbla roll bland annat leda till en viss isolering, det vill säga man får inte höra det man behöver höra. Problemet brukar kallas ”omöjlighetsparadoxen”. Listan kan göras längre: jämställdhetsproblem och generationsmotsättningar kan uppstå, låga lönepåslag kan sänka motivationen, leda till fjäsk, avundsjuka och icke önskvärd personalomsättning. Med andra ord innebär det individuella

lönesystemet för rektor såväl större möjligheter att påverka det pedagogiska arbetet på skolan som nya problem och hinder för ledarskapet.

Pilotstudien

I den studie som vi genomförde hösten 2002 intervjuades fyra rektorer/biträdande rektorer och nio lärare på tre olika skolor, belägna i var sin kommun i Skåne. De är av olika storlek och skolform, en f-9- (skola A), en f-6- (skola B) och en gymnasieskola (skola C). Rektorerna har alla direkt ansvar för lönesättningen av sina lärare. De har samtliga varit rektorer vid sina skolor under minst fem år och anser sig väl känna till sin personal. Rektorerna valdes ut genom att vi kontaktade deras förvaltningschefer och bad dem välja ut rektorer som uppfyllde följande villkor: de skulle av sin förvaltningschef kunna beskrivas som framgångsrika i sitt arbete med individuell lönesättning, ha arbetat som rektorer vid sin skola under minst fem år och vara direkt ansvariga för lönesättning av sina lärare.

Vid en av skolorna, f-9-skolan, intervjuades rektorn, tillika områdeschef (A1) tillsammans med en av sina biträdande rektorer (A), som är den operative lönesättaren av 21 pedagoger på 7-9-delen av skolan. Rektor A har stor fysisk närhet till sin verksamhet. En av rektorerna (rektor B) har länge varit ensam rektor vid sin f-6 skola och ansvarar för lönesättning av 40 pedagoger och 15 övrig personal. Grundskoledelen ligger i separata hus och förskolan i en byggnad på något avstånd från de övriga. Den fysiska distansen är alltså relativt stor, särskilt vad gäller förskolan, något som enligt rektor själv har skapat viss osäkerhet när den verksamheten ska bedömas. Den fjärde rektorn (C) är programansvarig på sin gymnasieskola, lönesätter drygt tjugotalet lärare och har stor fysisk närhet till sin verksamhet.

Lärarna vi intervjuade, tre vid var och en av dessa tre skolor, har alla arbetat mer än tre år vid sin skola. De valdes ut av rektorerna enligt kriteriet att de hade arbetat minst tre år under hans/hennes ledning. Detta förfarande ger inte ett tvärsnitt av skolor, eftersom förvaltningscheferna uttryckligen ombads välja ut rektorer som de anser klarar uppgiften bra. Rektorerna kunde i sin tur förväntas ta fram lärare som inte har visat något större missnöje med sin löneutveckling (även om detta villkor inte fanns uttalat i vår förfrågan till rektorerna).

Studien avser att pröva frågor om hur lönesättningsprocessen går till på olika skolor: hur kriterier för lönesättningen bestäms och hur de förankras i skolan, rektorernas informationsinsamlande, deras syn på rättvisande löner, svårigheter att sätta lön, hur de handskas med etiska problem och hur de ser på sitt ansvar som lönesättare. Studien är som ovan nämnts en pilotstudie för ytterligare forskning inom området.

I intervjuerna med lärarna sökte vi svar på hur de ser på lönesättningen, vilka metoder för informationsinhämtande de anser mest rättvisande, hur de önskar att rektor gick till väga för att skaffa sig information om dem, vad de vill att rektor särkilt beaktar hos dem själva, hur pass överens de är med sin rektor angående lönesättningen, hur rektor lyckats med att motivera sin bedömning av satt lön, vilka positiva och negativa effekter den individuella lönesättningen har för skolan, hur nöjda de är med sin löneutveckling och hur lönesättningen påverkar arbete och klimat på skolan.

I denna artikel kan vi endast ge en begränsad bild av det vi har upptäckt vid våra samtal med rektorer och lärare. På de följande sidorna inskränker vi oss till att behandla hur rektorer resonerar kring den individuella lönesättningen som instrument för det pedagogiska ledarskapet och hur lärare tänker om och förhåller sig till det nya lönesättningssystemet. Det är också viktigt att ha i tankarna, att intervjuerna var avsedda att pröva relevansen i våra frågor och upptäcka nya och intressanta områden rörande den individuella lönesättningen. En hel del områden som vi tog upp i våra intervjuer, bland annat det som här behandlas, skulle därför behöva fördjupas ytterligare.

I det följande använder vi begreppet ”rektor” genomgående för att undvika att skriva ut pronomen som kan underlätta identifiering av informanten. På motsvarande sätt talar vi om ”läraren” i det avsnitt som behandlar lärarintervjuerna. Detta sker tyvärr på bekostnad av läsbarhet och språkligt flyt.

Hur rektorerna ser på den individuella lönesättningen

Genom media och samtal med olika människor i och utanför skolan har vi förstått att den individuella lönesättningen minst av allt är något okontroversiellt system. Tvärt om kan här urskiljas olika åsiktsgrupperingar, där vissa är helt med, andra skeptiska och åter andra kan se såväl fördelar

som nackdelar. Av de rektorer som vi intervjuade befinner sig flesta inom den första gruppen, det vill säga de anser det nya lönesystemet vara ett bra instrument för styrning och ledning av sina verksamheter. Dessa rektorer har det gemensamt att de är verksamma inom grundskolan, är övervägande nöjda med det nya lönesystemet och har en stor närhet till sin personal. Men deras förutsättningar är olika och de resonerar på olika sätt kring lönesättningen. I ena fallet, skola B, arbetar rektor som ensamrektor i en fysiskt spridd organisation och ansvarar för 55 medarbetare. Rektor B lägger stor vikt vid utveckling av verksamheten i sin helhet och ser den individuella lönesättningen som ett styrinstrument för skolutveckling, en ”morot” som också i en del fall kan upplevas som en bestraffning. I det andra fallet (rektor A och A1)[18] arbetar den operativa lönesättaren rektor A inom en enhet med drygt tjugo medarbetare och med alla möjligheter att skapa nära relationer till dem. Rektor A och A1 ser den individuella lönesättningen både som ett viktigt instrument för skolutveckling och som ett pedagogiskt incitament för den enskilde läraren. Skillnaderna mellan dessa två sätt att resonera ligger huvudsakligen i att i skola A tycks individen och individens personliga mål fokuseras, medan det i skola B främst är organisationens mål som lyfts fram. Gymnasierektorn (C) skiljer sig från de tre grundskolerektorerna genom sin stora tveksamhet till att det individuella lönesystemet leder till något gott för skolan. Ändå har rektor C, liksom rektor A, goda möjligheter att skapa nära relationer till sina lärare. Rektor C är egentligen den enda av våra informanter i denna grupp som i någon högre grad problematiserar det individuella lönesystemet och dess konsekvenser för skola, ledarskap och lärare.

Individuell lönesättning som pedagogiskt incitament för skolutveckling, skola A

Med individuell lön som pedagogiskt incitament menar vi att lönen används inte bara för att premiera ett gott arbete utan även för att uppmuntra de lärare som inte gör så bra ifrån sig. Enligt detta synsätt, som visar sig i intervjun med rektorerna A och A1, uppmuntras lärare till personligt initiativtagande.

I skola A har lönekriterierna utvecklats under en längre tid och gäller för skolorna i hela rektorsområdet. Det av ledningen framlagda förslaget

till kriterier har sedan i omgångar diskuterats i hela kollegiet och i särskilda arbetsgrupper. Ambitionen har varit att bland personalen och över lärarfackens gränser skapa en gemensam syn på kriterierna och att alla ska bli väl bekanta med dem. Samtliga punkter i kriterierna börjar med orden ”Ditt sätt att”, vilket kan ses som en inbjudan till en dialog. Kriterierna har inte någon inbördes rangordning och ”det är fritt att fokusera på de kriterier som är mest gynnsamma för individens och enhetens utveckling mot en allt högre måluppfyllelse”. I medarbetarsamtal, dit både rektor och lärare kommer väl förberedda, diskuteras å ena sidan vilka kriterier rektor lägger vikt vid att läraren utvecklar, å andra sidan vilka läraren själv vill betona. Lärarens önskemål kan också handla om en idé eller ett projekt han/hon vill utveckla under perioden. Rektor kan därmed ha två slags kriterier till grund för sin bedömning – skolans gemensamma och lärarens personliga utvecklingsmål, vilka båda blir underlag för nästa lönerevision. Rektor har sedan ett nytt medarbetarsamtal med läraren i slutet av perioden, där de tillsammans går igenom hur läraren lyckats leva upp till överenskomna mål, samtidigt som nya sätts för nästa period. Rektor A har som rutin att varje dag gå en runda på skolan och då också besöka undervisningen och berättar på ett ställe i intervjun om

> lektionsbesöken och medarbetarsamtalen där jag och läraren har möjligheter att formulera sina pedagogiska idéer, jag brukar ha med någon fråga där om deras bärande idéer, om de har någon speciell grej de som de satsar på, det är då till för att lägga fram sina idéer och sin pedagogiska grundsyn. /…/ Och när jag har fått det så har jag sedan möjlighet att se om det funkar i praktiken. Var ser jag detta någonstans i verksamheten när jag gör lektionsbesök? Och kanske bolla de tankarna med läraren. /.../ Jag lägger mina medarbetarsamtal under en viss period. Under den perioden kan man säga att det är väldigt systematiskt att jag försöker ha ögonen öppna för det som händer just genom att besöka verksamheten och i samtalen. Så man är medveten om hur jag tänker och ser på det hela. Det är också viktigt (rektor A).

Efter medarbetarsamtalet gör rektor ett löneförslag, som sedan diskuteras i skolans ledningsgrupp där det slutgiltiga beslutet tas. Därefter har rektor ett lönesamtal med läraren för att meddela och motivera sitt beslut. Har läraren anmärkningar tas det med i övervägandena inför nästa period.

Rektorerna beskriver syftet med lönesättningen inom skola A som ”att skapa en så bra verksamhet som möjligt” och att

> skapa utveckling, positivt klimat och allt detta och att man ser relationen mellan sin arbetsinsats och löneutvecklingen. Hur man hanterar det är oerhört viktigt. Det har att göra med kommunikation och med tydlighet och förtroende. Så man ser det som en positiv sak och inte negativ. Jag tycker att det har varit en positiv utveckling måste jag säga. /.../ Jag har kunnat bygga upp sådan kommunikation så att det inte har blivit det ena lägret mot det andra och vi har kunnat diskutera på ett vettigt sätt kring det. Det har att göra med att man har haft så djupa diskussioner kring arbetet och pedagogik – själva arbetets kärna och det har vi till exempel när vi förankrar de här kriterierna. Det är alltså lång process bakom det, där alla lärare är inblandade och har möjlighet att säga sin mening och där varje punkt då diskuteras och formuleras fram och tillbaks och vi förenas om en formulering där alla i princip står bakom. Och då vet man att detta här är viktiga saker och då försöker man att sätta detta i relation till sitt arbete, som sedan kopplas till medarbetarsamtalet där jag tar upp de här grejerna och där man funderar över sin roll i detta, styrka och svagheter och det som man behöver utveckla. Så det är en sådan process som är förutsättningen för att det ska kunna fungera. Att man har en förankringsprocess och tydlig kommunikation kring det så man vet vad man pratar om och det inte kommer som någon chock, om man inte har en missbild av den lön som man ska få – inte få (rektor A).

Poängen är att läraren upplever att den lön han/hon får ”känns rätt”, som rektor A1 uttrycker det.

När rektorerna i skola A beskriver komplikationer kring lönesättningen använder de gärna betygsättningen i skolan för att illustrera. För dem är likheterna påtagliga. På samma sätt som betyget ska fungera som ett pedagogiskt verktyg för att hjälpa eleven att se var han/hon står i sitt lärande och fungera som incitament till framgång, menar de att lönen fungerar på liknande sätt när det gäller lärarens arbete. Rektorerna är också medvetna om att en dålig löneutveckling, precis som låga betyg, kan vara synnerligen kontraproduktiv. Det gäller att möta det på ett pedagogiskt sätt.

> Tanken med det individuella lönesystemet är att de /lärarna/ ska bli bättre. Då kan man fundera på när man hamnar i det läge att den här läraren får den här jättedåliga lönen som kommer att innebära att nästa år blir den sämre – man knäcker den lite. Då får man fundera över hur man ska handskas med ett sådant ärende. Alla lärare 7-9 och vi som har varit med länge har satt betyg. Det är samma sak där också – man får fundera mycket på det när jag sätter betyg på en elev terminen innan han får sitt slutbetyg – de som ligger på gränsen där man är litet tveksamma. Ska jag sätta det höga betyget och säga till den här eleven att jag satte detta här betyget för att du ligger på gränsen men jag tror att du kommer att klara dig över gränsen. Eller ska man sätta det lägre betyget och säga att jag vågar inte sätta det högre betyget därför jag är inte säker på att du går för det, men du ligger på gränsen. Och där får man vara lite psykolog. Det är viktigt att vi vill få en riktning uppåt, vi vill få eleven till att bli bättre, vi vill också få lärarna bli bättre. Då får man göra såna psykologiska bedömningar för att förbättra verksamheten, få dem vara mer engagerade. Det är det vi är intresserade av (rektor A1).

Rektor A är inne på liknande tankar och berättar så här om svårigheterna att sätta lön:

> Ja, jag har haft sådana /samvets/kval det är ofrånkomligt i ett sådant system. Det är liknade det som när man sätter betyg på elever. Du kan kanske fixa det för de allra flesta rätt så klart men så är det alltid en liten grupp som du väger fram och tillbaka och har lite sämre samvete med och det är det samma i det här fallet att man kan grubbla kring var jag lägger tyngdpunkten och så där. Jag personligen känner att det finns sådana komplikationer i det här systemet. Det vore enklare för mig om alla fick samma procent.

Rektor A anser alltså att det vore enklare om alla fick samma påslag, men visar ingen tveksamhet om det nya lönesystemets fördelar framför det med tariffer utan hävdar att det har stimulerat lärare att satsa mer i sitt arbete. De har sett att ”det lönar sig att lägga ner kraft och tid” och visat ”tacksamhet” för att de blivit sedda för sin goda insats. ”Jag har inget exempel på att folk har lagt av och känt att det inte lönat sig att jobba.” Men det kan vara svårt att hitta en balans mellan konstruktiva och destruktiva effekter av lönesättningen. Rektor A1 säger:

> Det finns också en fara som man får beakta i det här systemet. Vi har sett faktiskt, att om ett antal år lärare, folk med många relationer, jobb där man har många relationer att hantera, kan bli utbrända. Det kan ha sådana effekter om vi hela tiden försöker att göra dem bättre, utvecklas mer så kan det bli så att man sliter så med sitt jobb att man blir utbränd. Vi har sett folk som vi har betraktat som utbrända, det är de som verkligen har brunnit. Det är också sådana som de som har haft hög löneutveckling. Man måste försöka att balansera det i det här systemet.

Lönesättningen som verktyg för målstyrning och som belöningssystem, skola B

Rektor B berättar om två lärare som arbetade framgångsrikt (nöjda elever, nöjda föräldrar, gott resultat) men var missnöjda med sin löneutveckling. Enligt rektor hade den ena av dessa lärare en annan pedagogisk syn än rektor och arbetade med metoder som rektor inte gillade. Den andra hade för låg profil i lärarkåren och var dessutom stresskänslig, beteenden eller egenskaper som inte gynnar skolutvecklingen. I det senare fallet följde läraren rektors uppmaningar att ändra sitt beteende och belönades för detta. Den förstnämnda läraren fortsatte arbeta enligt sin pedagogiska syn med en sämre löneutveckling som följd.

Dokumentet med lönekriterierna i skola B bär överskriften ”den goda förebilden”, något som implicerar jämförelser.[19] I inledningen till kriteriedokumentet sägs bland annat: ”Arbetet ska följa verksamhetens mål och riktlinjer samt ske i överensstämmelse med fattade beslut. För samtliga kriterier nedan gäller att de ska diskuteras utifrån huruvida arbetet sker i tillräcklig omfattning med fokusering på åtgärder eller utvecklingsinsats.” Alltså är kriterierna snarare orienterade mot verksamhetens uppgift, utveckling och mål än individens personliga utveckling. Samtliga punkter i kriterierna är i form av påståenden i tredje person: ”arbetar med”, ”förstår”, ”samarbetar kring” och så vidare. Med andra ord anslås en ton om att det är lönesättaren som bedömer en tredje person. Både vad rektor vill se när information ska samlas in som underlag för bedömning av läraren och vad som tas upp i medarbetarsamtalen är inriktat på verksamhetens behov. Rektor säger:

> Dels utgår man då från de här kriterierna som handlar om den här goda förebilden det vill säga hur man är bland eleverna om man har ett gott arbetsklimat och har motiverade elever och om man har en god föräldrakontakt och om man försöker eller kan samverka och har en flexibel inställning till sitt arbete och se olika möjligheter. Och sedan naturligtvis viljan att söka nya kunskaper att utveckla skolan, viljan att se om vi kan göra på ett annat vis, att vi ska bli ännu bättre, även någonting som jag tycker som är viktigt. Men därmed /inte/ säkert att alla måste gå längst fram och vara drivande men att ha en vilja att se vad vi kan göra för att bli ännu bättre och få ännu större tillfredsställelse. /På ett annat ställe säger rektor B:/ Alltså medarbetarsamtal en gång per år, man försöker att ha kommunikation på olika sätt så att det känns som det är knutet till det vad man är anställd för. Och det är likadant när man diskuterar måldokument, vilka mål ska vi ha på vår skola utifrån våra styrdokument? Och då handlar det om vad vill vi alltså utifrån vår yrkesroll, vad är vårt uppdrag, det handlar inte om mig som person, vad det är som jag tycker småkäckt och trevligt utan det handlar om vad vårt uppdrag är. Jag tror att man måste föra den här diskussionen hela tiden annars kan finnas en risk att man hamnar: ”hon tycker nog inte om mig därför fick jag inte någon speciell löneökning”.

Lönekriterierna är formulerade och tagna av arbetsgivare och fack tillsammans och gäller för hela kommunen. Enligt rektor är kriterierna väl kända av lärarna och de har tillsammans gått igenom dem. I skola B finns inget lönesamtal som sådant utan rektor har med varje lärare ett årligt medarbetarsamtal, som samtidigt fungerar som ett lönesamtal och som ska vara väl förberett av båda parter. I detta medarbetarsamtal talas det dock inte om pengar – lönepåslag eller löneutveckling – utan om individens uppgifter och insatser i arbetet. Samtliga lärare får i förväg en blankett med ett antal påståenden om arbetets utförande (kriterierna) att noga studera och utifrån dessa själv göra en bedömning av sina prestationer. Rektor gör en motsvarande bedömning för var och en av lärarna utifrån de erfarenheter och den information som finns till hands. Dessa båda bedömningar utgör sedan underlaget för medarbetarsamtalet, som efter vad som närmast kan förstås som en regelrätt förhandling, ska leda fram till en samsyn på lärarens genomförande av arbetet enligt kriterierna. Överenskommelsen dokumenteras och undertecknas av båda. Denna situa-

tion kan delvis utläsas i delar av tre citat (markerade med /.../) ur intervjun med rektor B:

> Vi /går/ igenom de här punkterna vad de innebär och vad det är för ord jag lägger i det här och hur de /lärarna/ tolkar det. Så att vi har en öppen dialog. Så det /kriterierna/ är för mig ett hjälpmedel. /.../ jag tänker så – så resonerar vi ofta fram så att… så är man överens. ”Ja men det är så här, man kan tolka det på olika sätt”, men vi menar ändå samma sak, så jag upplever att de här punkterna ger underlag till ett samtal som är bra och som gör att man har samtal om den pedagogiska verksamhet som man bedriver här. /.../ /Det/ handlar ju om subjektivt tolkande utav mycket ord, det är inte så där verkligen ett schema som man prickar av. Det är inget betygsystem, och det är viktigt att komma ihåg att det är inget betygsystem, man är jätteduktig här, utan det här är ju en dialog om den uppgift man arbetar med.

Denna överenskommelse mellan rektor och lärare samt det ekonomiska utrymmet utgör sedan rektors underlag för ett löneförslag, som rektor i sin tur diskuterar med den fackliga företrädaren. För att förebygga invändningar har rektor kontinuerliga kontakter med facket. Detta gäller särskilt i de fall rektor upplever att någon av lärarna inte sköter sitt arbete i enlighet med de uppsatta målen. Rektor B menar att kontakterna med facket har lett till att det blivit mycket få tillfällen där rektor och den fackliga företrädaren inte kommer överens om lönepåslaget för en enskild lärare. När det sen väl är bestämt, får läraren besked om sin nya lön hem via post. Anledningen till detta förfarande är enligt rektor att lönen är en personlig sak. Lärarna har sedan möjlighet att framföra sin åsikt, om de inte tycker lönepåslaget stämmer med det som överenskommits i medarbetarsamtalet.

För rektor B har den individuella lönesättningen varit ett ”positivt och stimulerande” instrument ”för att driva skolan framåt”:

> Man kan då på något vis markera att det här är rätt väg, du är på rätt väg, medan någon annan måste börja fundera på ”vad är det jag egentligen gör, och vad är uppdraget och vad handlar det om?” Och då tycker jag det är ett bra instrument att jobba med för att få det att gå framåt.

Att driva skolan framåt kan betyda olika saker men enligt rektor har skola B genomfört två ”reella” organisationsförändringar under de senaste sex åren. I detta sammanhang kan den individuella lönesättningen fungera bra som strategiskt instrument för att premiera dem som går i täten, men när organisationsförändringarna väl är genomförda kan det bli nödvändigt att byta strategi. Det kan innebära att skifta fokus från till exempel lärare som belönats för att driva pedagogiska utvecklingsprojekt till att närmare se vad andra lärare under tiden gjort i klassrummen, det vill säga att gå ifrån att värdera det lätt observerbara till det mera svårbedömda arbete som bedrivs ”i det tysta” ute i klassrummen. Detta i sin tur kommer att kräva en annan organisation, där lönesättande rektor har betydligt färre medarbetare under sig, en förändring som också verkar vara på väg i skola B.[20]

> De första åren var det här de som var förberedda att förändra skola, att man skrev ett lokalt avtal, man gjorde fackliga överenskommelser, man gjorde om sitt arbetstidavtal och så vidare, det var grunden för skolutveckling framåt, sedan nu har man mer sagt att vi ska titta på hur fungerar det i klassrummet och hur fungerar det runt om så att säga, inte bara titta på dem som står längst fram och driver, utan vardagsarbetet hur ser det ut, hur fungerar det just nu och hur har man kommit till sin rätt och sådana olika faktorer. Därför att precis den farhågan diskuterades då först i början. ”Är det så att enda sättet att få hög lön är att man står längst fram på barrikaderna och drar framåt? Det innebär att vi som gör ett jättebra jobb ute här men som inte orkar att stå längst fram och som inte har förmågan och ambitionen men gärna är med på tåget och gärna gör mycket bra jobb, då får aldrig någon större löneutveckling i vårt kuvert, så kan det inte vara.” Alltså vi har haft den här diskussionen ganska så mycket här också och den är viktig tycker jag, annars ger du en fel signal ut till din personal att ”det sker ju också mycket här, det sker mycket i grupperna som är viktigt”.

Rektor B säger sig vara övertygad individuell lönesättare och ser inga nackdelar men ger ändå uttryck för vissa svårigheter med systemet. När det ska sättas lön på medlemmar i samma arbetslag, där ansvar och arbetsbörda fördelas mellan individerna ”kan det ibland upplevas svårt att ge någon mer i ett lag än de andra”:

> Det kan jag tycka är svårigheten att man kommer lite i kollision, både det kollektiva ansvarstagandet och det individuella, men samtidigt så är det så ändå i de olika arbetslagen, så är det kanske så att någon utkristalliserar sig / genom/ att ta mer ansvar och driva mera frågor.

Dessa svårigheter verkar leda till att rektor B hela tiden glider mellan att jämföra individer och bedöma individen i relation till sig själv men inser att konsekvenserna av den individuella lönesättningen kan bli att lärarna upplever att de jämförs med varandra:

> Sen handlar det om på något vis om, och det är det som är det svåra i det här att kanske bedöma läraren, just han, inte i relation till någon annan, vem är du?, vad står du för?, vad är det som är viktigt? – det är ju det som är huvudsakliga uppgiften – det här med det individuella, att vara bedömd utifrån mina förutsättningar. Men det hamnar lite grand i det här med jämförelsen inom laget och så vidare Och så finns det vissa personer som pratar högt öppet om sin lön…

Den skeptiske rektorn i skola C

Processen för lönesättningen i skola C sker i tre steg. Det första är att arbetsgivaren tillsammans med facket utifrån den lokala arbetsplanen och övriga måldokument formulerar ett för skolan gemensamt uppdrag i fem punkter, som samtliga lärare och ledning ska fokusera på under året. Innan uppdraget fastställs, skickas det ut till programenheterna för diskussion och synpunkter. Varje enhet kan sedan lägga till ett par programrelaterade uppdrag, det vill säga sådana som endast avser det egna programmet. Arbetsgivare och fack avgör gemensamt om uppdraget kan anses vara genomfört. Det diskuteras också mellan rektor och varje enskild lärare i medarbetarsamtal, där läraren redogör för hur han/hon tänker arbeta med det. Inför lönerevisionen har rektor ett pedagogiskt uppföljningssamtal, där lärarens resultat diskuteras och där elevernas utvärderingar utgör en viktig utgångspunkt. Efter uppföljningssamtalen sker sedan lönesättningen. Inget särskilt lönesamtal äger rum, men lärarna erbjuds om de så önskar att få lönepåslaget motiverat.

Rektor C ansvarar för ledarskapet och lönesättningen av ett drygt 20-tal lärare på ett gymnasieprogram, är rekryterad internt och har därmed i många år varit kollega med några av sina medarbetare. Rektor C ingår med fyra andra rektorer i en ledningsgrupp, som har det slutliga ansvaret för att fördela den pott pengar som ska gå till personalens löneökning. Detta betyder, att när lönen sätts måste gruppens rektorer ta hänsyn till hela skolans personal, alltså inte bara till dem som var och en själv leder i det dagliga arbetet utan också till medarbetare de har föga eller ingen professionell kunskap om. Detta förutsätter i sin tur stort ömsesidigt förtroende i ledningsgruppen och ställer höga krav på lojalitet inom den. Rektor C säger:

> Jag ser mitt ansvar att vara så objektiv jag kan och inte bara titta på dem jag själv sitter som ledare för, utan försöka ha uppfattning om hela skolans personal. Även om jag kan ha mindre kunskap om det, så tycker jag att jag har ett ansvar för hela lärarkollektivet när jag gör den här bedömningen. /.../ Det är oerhört viktigt att jag kan stå för det som hela gruppen sen lägger som bud – att jag kan stå bakom det och att det är det bästa som vi kan göra. Det kan betyda att man ibland ifrågasätter sina kolleger helt ordentligt och då blir det också diskussioner om vad som är bra och dåligt. Och det blir också diskussioner om förutsättningar i jobbet, vilket kan variera på skolan. I sig kan jag värdera saker som vi har möjlighet att uppnå högt, medan de program som har väldigt sönderstyckad tid, där många lärare har få timmar, där tycker jag man tar ett sämre ansvar för sådana saker som elevhälsa, följa upp eleverna och så vidare som jag tycker är oerhört viktigt att man gör i skolan. Då kan jag tycka /att/ det inte /är/ värt lika mycket /det/ arbetet men det kanske inte den rektorn tycker, det finns andra förutsättningar i att genomföra jobb. Det är att den karaktärsämneslärare som träffar sin klass 10-12 timmar i veckan har andra förutsättningar i sitt arbete än den som ska ha fler grupper och få timmar i veckan.

Samtidigt som citatet ger oss en viss insyn i den praktiska problematik som ledargruppen står inför i samband med individuell lönesättning, ger den samtidigt en liten inblick i grunden till den tveksamhet rektor C uttrycker i intervjun: rektorernas *distans* till en del av dem som ska lönesättas, lärarnas olika villkor i arbetet, programmens olika förutsättningar, subjektiviteten i bedömningen och fördelningsproblematiken. Vi ska börja med fördelningsproblematiken eftersom den alltid är i fokus när lönen sätts.

> Systemet i sig är ju ett bedrägeri tycker jag, alltså det finns ju inte mer pengar för att fler blir mycket bättre. Det är nollsummespel. Så om någon ska göra en bra insats så ska någon annan betala den insatsen även om den inte har gjort ett sämre jobb än tidigare och många lärare tror jag har genomskådat det och inser att även om de sliter som hundar så blir det fyra procent och sätter jag mig ner och tar det lugnt så blir det också fyra procent. Här finns inget vinstdelningssystem, det finns ingenting mer, det finns inget mervärde att skapa i det här systemet. Det är inte heller så att om de är duktigare än de andra fem eller sex gymnasieskolorna så kommer vi att få större löneökningsnivåer här – nej.

På ett annat ställe i intervjun nyanserar rektor C fördelningsproblematiken lite mer genom att lägga psykologiska aspekter på individuell differentierad lönesättning, men menar ändå att lärare själva är väl medvetna om problematiken:

> Det här med snittet är ett psykologiskt faktum. Bara om jag har mindre än /snittet/, det som anses ligga i lönepotten, då är jag inte värderad bra. Då är jag en dålig lärare. Då vet jag att nästan varenda gång som mer än hälften är under snittet i och med att man har någon tillrättaläggning där och man måste fixa något där i det här lönesystemet och så vidare. Så det finns en skevhet som man måste rätta till, några nya har kommit in och så vidare – då har man plockat bort lite pengar. De har redan under snittet då gör man fördelning då. Det finns de som har dragit i dörren här /och/ smällt igen den efter sig när man har pratat med dem, när man har kommit och velat ha förklaring och så. /.../ De flesta har den uppfattningen att om man gör sitt bästa och försöker så ska man inte straffas. Så kan man diskutera om man straffas när man får mindre än snittet, men så upplever lärarkollektivet det.

Ett annat problem som rektor påpekar i samband med att fördela lön differentierat och individuellt är att det egentligen strider mot den kollektiva ideologi som ligger till grund för lagarbetstanken. Paradoxalt nog utvecklas dessa två system samtidigt i skolan. Hur löser man sådana paradoxer? Rektor säger sig inte ha stora ambitioner som individuell lönesättare: ”Vi prioriterar det inte högt att vara duktiga lönesättare /…/ det är inte det man går på jobbet och tänker på /…/ eller det gör inte jag”. Rektors utsaga

tyder på en viss olydnad mot systemet, vilket också kan utläsas i att man minskar löneskillnaderna för att undvika dåligt klimat, något som rektor menar att det nya systemet medför:

> Vi kan säga att vi aldrig har haft så jättestor spridning på /skola C/, alltså jättelågt och jättehögt, utan vi har mer hållit ihop. Det har inte varit väldigt stor lönespridning. När det har varit stora konflikter här i stan, det var när man gjorde några noll och några två tusen kronor på samma lönerevision, då blev folk förbannade och det blev dålig stämning som sjutton, de skadorna tog flera år att läka.

Och på ett annat ställe säger rektor C:

> Det har gått mer och mer /åt det kollektiva hållet/ och det är kanske fegare skolledning, så kan man uttrycka det eller så är det ett uttryck för att man jobbar mer kollektivt. Visst kan man tänka sig att man sätter grupper mot varandra på skolan, ett program utvecklas mer än ett annat program. Det skulle nog inte vara så gynnsamt om man hamnade där.

Trots att rektor C säger sig inte prioritera att bli bra lönesättare, kan rollen inte undvikas och de nödvändiga göromål som ingår i den måste utföras. Oavsett om löneskillnaderna är små eller stora måste en bedömning göras av lärarnas insatser, vilket kräver att man som rektor vet vad man talar om och för detta behövs information om läraren. På ett ställe säger rektor C sig ha ganska bra ”pejling på vad omgivningen anser bra eller dåligt men jag skulle inte kunna sätta fingret på och säga att den läraren har väldigt starka sidor där och där har han dåliga sidor, den uppföljningen finns inte i dag” och menar vidare, att även om man gör lektionsbesök hos lärare, blir det oftast för tillfälligt för att vara vägledande. För rektor är informationsinhämtandet och bedömningen av lärarinsatserna problematiska både etiskt och praktiskt:

> (tyst) Den dubbelroll som jag tycker att man har. /.../ Om man ska prata om pedagogiskt ledarskap eller stötta lärare i deras utveckling och så vidare och samtidigt ska då kunskaper som är hämtade /…/ utmynna i lönesättning det vill säga kontroll och uppmuntran eller kontroll och utveckling /…/ ligger

> parallellt hela tiden, som förs in i samma samtal, som sker vid samma tidpunkt och så vidare Det är lite dubbelbottnat på det sättet i och med att det i skolan är så svårt att mäta produktion… /och på ett annat ställe säger han/ Det är ju fruktansvärt subjektivt detta med individuell lönesättning i dag. Jag är inte säker på att man kan, jag vet inte, det kan ni som forskare kanske bättre, på vilket sätt man skulle kunna ringa in vissa egenskaper eller önskbara egenskaper /för/ att mäta om de existerar i sammanhanget eller inte, alltså jag har inte de redskapen, jag tror inte att skolan generellt har dem heller, va. Utan det handlar mycket om rektors intuition och egen upplevelse av verkligheten som styr verksamheten, det tror jag – så är det nog (skratt).

Rektor C är även mycket kritisk mot den information som kan inhämtas genom besök i klassrum, samtal med lärare eller den indirekta kunskap man får i andra hand: all denna kunskap handlar om värderingar, man värderar det man ser och hör, vad som är bra och vad som är dåligt. Rektor C menar att oavsett om det handlar om samtal med läraren eller någon annan, kommer det alltid att bedömas utifrån rektors egen ”matris”. Förutsättningen för att göra en bra bedömning blir därmed att rektor och lärare har en samsyn på vad skolan är till för och vad man arbetar för. Utan den kan det bli ”knepigt” säger rektor C. I intervjun kan man ana att en sådan samsyn är svår att få fram i hela skolan (se till exempel citatet på sid. 134). Det rektors tvivel bottnar i är egentligen att det saknas både den tid som behövs för att skapa en sådan samsyn, samla information, värdera och följa upp den, och redskapen för att göra den objektiva bedömning som behövs för en rättvisande lönesättning. Ändå är detta något som måste göras vilket blir frustrerande. Till temat om tidsbrist återkommer rektor C ett flertal gånger. ”Det är få rektorer som tycker att de har gott om tid i sitt arbete och då tror jag inte att man högprioriterar lönesättningsfrågan.”

Hur lärare ser på olika fenomen i samband med individuell lönesättning

Analysen av lärarintervjuerna har gett en del samstämmiga bekräftelser på förhållanden som vi anat eller kunnat förutse genom bland annat det urval av skolor och lärare som gjordes. Men intervjuernas förlopp har också öpp-

nat för nya frågeställningar och en annan kategorisering av fenomen i samband med lönesättningen än den som styrt den frågestruktur som användes vid själva intervjuerna. Vi presenterar här några av dessa fenomen så som de belystes ur lärares perspektiv.

Hur lärare förhåller sig till ett nytt lönesystem

I det gamla lönesystemet föll löneökningarna ut mer eller mindre med automatik. I det nya, som förutsätter att rektor kommer närmare sina lärare och ser och bedömer dem i deras arbete, liksom medarbetar- och lönesamtalen mellan lärare och rektor, ställer läraren i en ny situation som han/hon har att förhålla sig till. Några sådana situationer har beskrivits ovan i samband med rektorsintervjuerna.

Som vi nämnt inledningsvis, kan lönekriterierna betraktas som surrogat för sådana eventuellt effektivare men ännu ej uppfunna instrument att mäta lärarens bidrag till skolans egentliga måluppfyllelse i styrdokumentens bemärkelse. I Avtal 2000 var en del av löneökningarna reserverade för bidrag till skolutveckling, något som många rektorer välkomnade som en möjlighet att äntligen belöna sina pedagogiska spjutspetsar. Från andra håll påtalades däremot kriteriets brist på samband med skolans kärnverksamhet, det dagliga arbetet i klassrummen. Till exempel lyfter en lärare fram ”hur vi tar till oss och tar del och är intresserade och engagerar oss” (LA 2), något som ligger helt i linje med kriterierna på de olika skolorna men som inte självklart har en koppling till själva undervisningen. Detta för oss in på fenomenet strategier och förhållningssätt hos lärare för att möta ett nytt system för värdering och belöning.

I denna intervjustudie lyfter flera av lärarna själva fram sådana bidrag till skolutveckling som meriterande för högre lön: ”driva saker… utveckla metoder” (LC 3), ”om man är beredd på att ta in nya sätt att arbeta på” (LB 2) eller ”förhållningssättet även utanför klassrummet är viktigt” (LA 1). Dock framhäver nästan alla, föga förvånande kanske, med emfas att huvuduppgiften som ska bedömas ändå till syvende och sidst är arbetet med och relationerna till eleverna (LB 1; LB 3; LB 2; LC 1; LC 2; LC 3; LA 1; LA 2). Så här uttrycker en av lärarna det:

> Jag kan tycka då att det här med lojaliteten till yrket och passionen för jobbet eller vad man nu ska säga, jag tycker det är en viktig del i det hela va, att så fort det är nåt, är det en elev alltså så, så går jag härifrån så är det det som går före. Alltså eleverna går före, jag tycker det är det allra viktigaste, det är därför jag är här ju (LC 3).

Det framkommer dock på flera ställen i intervjuerna, trots denna betoning på traditionella läraruppgifter och -roller, att lärarna hos sig själva och hos kollegor noterar nya förhållningssätt som är föranledda av det system för bedömning[21] som den nya lönemodellen fört med sig. Alltså, å ena sidan fokuserar man sitt arbete på de kärnverksamheter som läroplan och kriterier lyfter fram, å andra sidan förhåller man sig på olika sätt också till själva bedömningssystemet. En intervjuad lärare pekar till exempel på ”några som ser till att sätta detta i system” (LC 1), det vill säga att synas inom de områden som man tror ger bäst utdelning när ens insatser ska bedömas och lönesättas av rektor: ”om man ingår i alla grupper som finns på skolan så kan man ju börja fundera” (LC 1). En annan beskriver en situation när rektor föreslår lärarna att i fortbildningssyfte gå på en viss föreläsning: ”Så säger vi då, jaja, ja, jo jo, vi kan gå på det, och sen så när /rektor/ har gått ut så säger vi då liksom ahhh gud! Ska vi gå på det också?” (LA 2) Det skulle alltså handla om taktik, att lägga sin kraft där det syns mest, vilket alltså inte nödvändigtvis är själva undervisningsuppgifterna.

Enligt några bäddar systemet också för att lärare i samtal med rektor, till exempel i medarbetarsamtal, lockas att framhäva sig själva och sina insatser på ett sätt som väcker anstöt: ”man har ju lärt sig själv hur man liksom ska formulera sig” (LB 1), ”jag ska inte behöva sitta och vara en räv” (LC 3). En kvinnlig lärare menar att detta förhållningssätt gynnar manliga lärare ”för det är mycket gubbar i 50-årsåldern som klappar varandra i ryggen inom skolans värld” (LC 3), och att ”man lyssnar mer på män än man lyssnar på kvinnor” (ibid.). En intervjuad lärare som tillika är fackligt ombud säger: ”jag känner medlemmar som är rädda för den situationen att sitta där och prata, den här lite jantelagen, att jag ska sitta här och berätta hur fantastiskt bra jag är” (LB 3).

Någon beskriver hur det som brukar kallas ”tystnadens kultur”[22] breder ut sig: ”jag känner att många kanske känner det så, att man tänker ett steg längre”, det vill säga innan man säger vad man egentligen tycker (LB 3).

Utan den individuella lönesättningen hade det varit så att ”några hade klagat eller gnällt mer, om vi ska vara ärliga” (LA 2).

Å andra sidan säger en lärare att ”jag tillhör dom också som vågar säga att jag är bra på det jag gör” (LC 3). En annan menar att det ”gäller att ha lite vassa armbågar och det gäller att ta för sig lite grand /…/ både i sitt arbete och även i medarbetarsamtal /…/ man har blivit tuffare helt enkelt” (LB 2). Någon menar att detta förhållningssätt kan vara en generationsfråga: ”är man en karriärsmänniska också så kan det här vara en ännu större morot. /.../ Och unga människor, det är ju väldigt mycket självvinning som gäller i dag” (LA 3).

Lärare om rättvisa löner

Begreppet *rättvisa* är centralt när löner förs på tal. Lois R. Wise och Alf Sjöström diskuterar ”rättvisa”[23] parallellt med begreppet ”rimlig” som beteckning på vad som kan anses vara acceptabla löneskillnader mellan olika individer och kategorier.

En större undersökning som genomfördes av Kommunförbundets och Arbetslivsinstitutet[24] visar att flertalet lärare efterfrågar en löneform som baseras på en bedömning av ”arbetsresultatet”, det vill säga lön efter prestation. I viss mån bekräftas detta i våra intervjuutsagor. Men när de intervjuade lärarna lämnar den principiella nivån och hamnar på det konkreta, mänskliga planet, när de talar om sig själva och sina närmaste kollegor, blir bilden mera nyanserad. De är medvetna om att frågan är komplex, att alla lönesystem har sina förtjänster och fel. Det går heller inte att se att de intervjuade lärarna skulle sätta sig själva och sina privata intressen som norm för rättvisan.

I lärarintervjuerna förekommer *rättvisa* i flera olika bemärkelser. Det är intressant att notera hur så gott som alla klassiska rättviseprinciper spontant dyker upp inom denna ganska begränsade grupp av intervjuade lärare, även om samtalen för övrigt var mycket jordnära och konkreta. Flertalet utsagor talar om rättvis lön i *kvantitativa* termer, vilket inte är att förvåna sig över då det gamla lönesystemet var så konsekvent uppbyggt på det sättet: övertimmar, extrauppdrag, antal år i yrket och så vidare De nu rådande lönesättningsprinciperna lyfter fram dels lön efter resultat till

exempel uppnådda mål, det vill säga något i princip mätbart, dels och framför allt *kvaliteten* i arbetsutförandet. Båda dessa sidor av hur en rättvis lön ska sättas kommer fram i lärarintervjuerna. Två utdrag kan få illustrera den *ambivalens* som präglar lärarnas utsagor om rättvis lön:

> Ja, alltså arbetsinsatsen va, och det är ju svårt hur man ska mäta den. Men jag kan ju tänka att vi jobbar inom samma program, vi är jämngamla och arbetsinsatsen är väl ungefär samma, vi har samma tjänsteunderlag och så vidare /.../ arbetsuppgifterna är ungefär likvärdiga och att då någon annan har kanske ett och halvt eller två tusen mer än vad jag har – det sticker i ögonen, / .../ sen att dom har tvåhundra kronor mer än… det tycker jag inte så himla…men alltså det är så stor skillnad. Men rättvis lön… det är ju jättesvårt, det är inte lätt, det är det inte. Men jag tyckte att det kändes bättre tidigare ändå på något vis att man flyttades upp (LC 1).

> I: Skulle du kunna formulera vad en ”rättvis lönesättning” skulle kunna vara?
> L: Alltså jag tycker att som det var tidigare att man hade en löneutveckling som förhandlades fram lika för lärare, att den var bra. Sen var det skevheter där mellan olika kategorier av lärare som jag tycker nu har rättats till eller håller på att rättas till. Man… där fanns ju andra skevheter i det. Men den individuella lönesättningen, den har jag svårt att förstå (LC 2).

Lärare ger i intervjuerna uttryck för olika *rättviseprinciper*. En är *lön efter prestation* eller insats – den princip som väl ligger närmast det nya lönesystemets intentioner:

> Och jag tyckte väl det var en rättvis lön som jag fick /.../ Jag tror faktiskt att man måste lägga manken till lite i detta lönesättningssystemet, jämfört med det gamla tariffsystemet, för då fick du ditt påslag oavsett hur mycket arbetsuppgifter[25] du tog på dig eller hur mycket innovatör du var /.../ det spelade liksom inte så stor roll utan du hade systemet där du blev uppflyttad dina hundralappar (LB 2).

> Jag hoppas ju att det bidrar till nån form av… rättvisande lönesättning, att dom som jobbar mycket får kanske lite mer, och då menar jag inte att man jobbar mycket i tid men att man jobbar vettigt efter dom här lönekriterierna,

att man lägger ner sin själ lite grand på vissa saker då. Den möjligheten har ju tidigare inte funnits utan alla har ju haft samma (LA 1).

En annan klassisk rättviseprincip är *av var och en efter förmåga*. Den kan uttryckas så här i intervjusvaren:

Det handlar ju om förutsättningar och dom förutsättningarna hade jag innan jag kom hit. Det är ingenting som denna skolan har gett mig för det har jag med mig i bagaget. Mycket gratis, vet jag. Så då kan jag tycka att det är orättvist. /.../ Jag kan tycka att det är orättvist för det finns ju dom sliter lika mycket som mig och tack till men har svårare – kanske sliter ännu mer för dom har svårt med dom här mötena, att det är jättejobbigt, och jag tycker det är kul (LC 3).

Jaha vad innebär gott arbete? Det kan ju vara så att jag orkar jättemycket mer än Stina som är 63 gör, men hon gör kanske ett jättegott jobb för det och tvärtom ju (LB 3).

Eller invävt i en utsaga som börjar med rättvisa som lön efter insats:

Ja, det har ju den positiva effekten att /.../ om rektorerna gör en rättvis bedömning så är det ju så att dom lärarna som gör ett bra jobb får lön för mödan. Det får dom ju, för att det finns heller ingen rättvisa i att alla får samma lön, inte ens för att alla lägger inte ner lika mycket jobb på sitt jobb, faktiskt, och det är inte bara så att man inte gör det efter sin förmåga, för det må ju vara hänt, för man har olika förmågor, utan där är dom som tar lite mer lättsamt på det kanske och i vissa lägen här, när det är dom här allmänna uppgifterna som inte är precis riktade mot någon, som någon alltid är osynlig och inte tar och säger att det kan jag göra (LA 2).

Att uppfattningen *rättvisa som lika lön* (eller lika lönepåslag) – ytterligare en klassisk rättviseprincip – förekommer i diskussioner i kommunerna avslöjas bakvägen i någon intervju (där den intervjuade dock inte delar den uppfattningen):

Man upplever att det[26] har gått mycket till… rättvisa, och då tror jag det beror på att där inte är starka ledare, utan man ger efter och, ”ja, jo det är nog så, du

har ju ändå varit ute 25 år, så det är klart att…" fast där kanske är någon som varit ute två år ju och gjort ett fantastiskt jobb /.../ så rättvisa då tycker jag, då får man ju lön efter det jobb man gör /.../ det står ju att det ska vara en rättvis lönesättning och rättvis, det skulle kanske innebära 8 procent på ett ställe och kanske 3 på ett annat ställe. Det är laddat (LB 3).

En annan lärare menar att likalönsprincipen är politiskt betingad. Skulle den "solidaritetskänsla" läraren[27] pratar om vara en realitet kan den därmed hindra eller fördröja den fullständiga ideologiska acceptansen för ett individuellt och differentierat lönesystem. Och därmed möjligen också de positiva, produktivitetshöjande effekter som ideologin räknar med att det ska medföra! Så här säger läraren:

Det finns några som känner att, det är lite av en solidaritetskänsla hos några, tror jag, det är lite mer politiskt tänkande tror jag, egentligen, att det ska vara lika (LA 3).

Drivfjädern i arbetet

Det är slående hur principiella, ideologiska motiv för individuell och differentierad lönesättning tonas ner så fort man kommer in på den praktiska tillämpningen: det tycks inte vara så att den lön som kan fördelas individuellt betyder särskilt mycket som incitament för läraren. När lärarna talar om drivfjädern i arbetet är det inte lönen som nämns i första hand utan det är eleverna som kommer först (LC 1; LC 2; LB 3; LA 1; LA 3).

I: Vad är det då som är viktigast?
L: Ja, det är alltså kontakten med eleverna, alltså att jag själv tycker att jag utför ett bra arbete med eleverna och att jag lyckas i den rollen.
I: Det är det som är drivfjädern i…
L: Absolut (LC 2)

Man nämner även arbetskamraterna/arbetslaget (LC 1; LB 2), arbetsmiljön/arbetsklimatet (LB 1; LB 2) och chefen/ledningen (LC 3; LB 2) som viktiga för att man ska göra ett gott arbete. Hur pass viktig lönen bedöms vara för

arbetstillfredsställelsen kan fångas i dessa citat: ”Ja, det är ju inte allt, men det är klart att det är roligt att få bra betalt” (LA 2) och ”man blir inte rik på vackra ord men det känns bra i hjärtat” (ibid.).

Hur lärare ser på rektors informationsinsamlande

Nästa fenomen handlar om synen på rektors instrument eller metoder för att samla information om lärares arbetsutförande. Till alldeles övervägande del nämns de formella och informella instrument som rektorer själva förde fram i Viggóssons studie från 1991-92.[28] Det är intressant att notera att metoder som antingen kan beskrivas som andrahandsinformation eller som fokuserar på annat än lärares ”huvudarbetsuppgift”, det vill säga undervisning, i flera av de intervjuade lärarnas ögon är helt acceptabla. Det kan vara omdömen från elever och kollegor eller signaler och synpunkter från föräldrar (LB 3; LA 3; LB 2; LA 2), det vill säga andrahandsuppgifter som lärare säkert behöver en stor dos trygghet och självförtroende för att utan vidare godkänna som legitima. ”Eleverna brukar ge en bra bild” som en lärare uttryckte det (LB 3).

Flera nämner även intryck från konferenser som en legitim informationskälla (LB 1; LB 2; LA 1; LA 3), det vill säga från en del av arbetet som många säkert skulle säga låg vid sidan om yrkets kärnverksamhet:

> /O/ch /rektor/ ser ju oss när vi har konferenser /.../ då ser /rektor/ ju hur aktiva vi är och hur vi sätter prägel på diskussionerna och om vi kommer med idéer och… om vi vill gå på utbildningar (LB 1).

> /M/an får ju mycket intryck utifrån så att säga, man får ju signaler från föräldrar, man får signaler från kollegor alltså på medarbetarsamtalen, vad ens kollegor säger om en och så va och man får det så klart genom, ja olika konferenssituationer och ja, hur diskussionerna går och vad man har för åsikter och vad man har för syn på barn, syn på undervisning och sen på… hela den biten (LB 2).

> Jag tror ju att /rektor/… bildar sig en uppfattning om vårt arbete när /rektor/ ser oss i arbetslaget och… hur vi tar till oss och tar del och är intresserade och engagerar oss (LA 2).

När lärare bedömer rektor

På motsvarande sätt som de intervjuade lärarna vittnar om nya förhållningssätt hos lärare, lyfter de också fram de egenskaper hos rektor som de menar att rollen som lönesättare kräver. Intervjuerna ger bilder av *kommunikativa*[29] rektorer som i kraft av ett förtroendekapital i form av legitimitet och erkänd kompetens skapat trovärdighet och acceptans kring lönesystemet. Rektor beskrivs med samma positiva egenskaper som dem de intervjuade lärarna använder för att beskriva en bra lärare: närhet, engagemang, delaktighet och kommunikativ och social kompetens (LC 2; LC 3; LB 3; LB 1; LA 1; LA 2; LA 3). Närheten och därmed de goda möjlig-heterna för rektor att skapa sig en uppfattning om lärarnas arbete uttrycks så här av en lärare:

> Vi jobbar väldigt tätt samman och dom vet, jag vet vad dom går för och dom vet vad jag går för och jag har väldigt tät kontakt med rektorn, så att här tycker jag inte att det är något större problem. Rektorn vet vad vi går för (LC 2).

Samma lärare beskriver just närheten som en metod, den enda användbara när rektor vill få en bild av lärarens insatser: ”Alltså jag kan inte se något annat än att vara väldigt nära den läraren, alltså stå nära och veta vad som händer dagligen och vara närvarande.”

Att en rektors trovärdighet och legitimitet som lönesättare kan lyftas av en gemensam yrkeserfarenhet vittnar en lärare om: ”/D/om har faktiskt varit /…/ lärare själv” (LA 2). En annan lärare erkänner att förhållandet till och synen på rektor kan påverkas av löneutfallet:

> Om man känner att man får en, att man nu, om man gillar att man får bra löneförhöjning och så, så får man ju positivare syn på rektorn och /rektors/ roll och kanske kan förbise en del saker som inte känns bra (LA 3).

Sammanfattning, helhetsintryck och spår för vidare studier

De tio år som gått sedan studien 1991-92 har för skolans del inneburit de kanske mest omvälvande åren någonsin: kommunaliseringen, konkurrens mellan skolor, nya läroplaner, nytt läraravtal med arbetstidsreglering och

individuell lönesättning för att nämna de viktigaste. Detta har ökat kraven på rektorerna som under samma tid fått sitt uppdrag förändrat till att vara tydliga pedagogiska ledare snarare än administratörer.[30] Skolorganisationer med fler och närmare ledare har skapats: biträdande rektorer, enhetschefer, arbetslagsledare och så vidare. Begreppet ”rektor” har också förändrats genom att numera i allmänhet avse en befattning som befinner sig närmare ”golvet” än vad den gjorde för 10 år sedan. Rektorerna har samtidigt blivit flera, bland annat genom att förskolans ledare nu har titeln rektor. Syftet och i de flesta fall även konsekvensen är att en rektor i dag har färre medarbetare, något som både kan ha drivits fram av och är en förutsättning för den individuella lönesättningen. Om vi jämför det material som ligger till grund för denna artikel och den studie Viggósson gjorde för dryga tio år sedan är den ökade närheten mellan ledare och personal inom skolan iögonfallande. Det går inte via vårt material att bevisa, men vi har anledning att tro att de förändrade villkoren i skolledarnas (rektorernas) arbetssituation har tvingat fram denna närhet. Genom nödvändigheten av ett kvalificerat underlag för värdering, bedömning och prissättning av lärarnas arbete har medarbetarsamtalet blivit en självklar sak i skolans vardag. För tio år sedan var dessa samtal ganska sporadiska, om de alls förekom. Ett allvarligt samtal om lärares uppdrag, arbetsutförande och tankar kräver dessutom att rektor har något på fötterna när han/hon möter sina lärare i diskussion kring detta, vilket i sin tur kräver rektors närvaro på många olika sätt. Naturligtvis varierar kvaliteterna på och betydelsen av medarbetarsamtalen mellan skolor men de har enligt vad vi har erfarit blivit centrala när det gäller lönesättning och skolutveckling. Men denna viktiga närhet är samtidigt problematisk, speciellt i lönesättningssituationen. Lönesättningen är och upplevs förvisso som ett styrinstrument för skolutveckling men stor närhet mellan rektor och lärare kan störa rektors beslut. Rektor kanske känner till förhållanden som inte angår arbetsplatsen men som påverkar arbetstagaren och som kan vara svåra att förbise när arbetsinsatserna ska värderas. Långvariga relationer och kollegialitet kan vara svåra att hantera och så vidare.

Våra intervjuade rektorer hade bedömts som framgångsrika lönesättare. Vi vet inte vad som ligger bakom denna bedömning, som gjordes av deras förvaltningschefer. Var det att de hanterat lönekomplexet utan att det vållat konflikter och problem på skolan, eller var det att de varit skickliga i att hantera lönen som ett instrument för skolutveckling? Däremot vet vi genom

intervjuerna att de tänker olika om lönesättningen.

Det rör sig till exempel om närheten i olika bemärkelser. I skola C ser vi en rektor som arbetar med stor daglig fysisk närhet till sin personal och dessutom är känd av dem som en före detta kollega. Vi tycker oss se att denne rektor hanterar löneinstrumentet mindre utmanande genom att tona ner differentieringen och dessutom i intervjun uttrycka stor tveksamhet inför det nya systemet. Rektor C är själv medveten om den närhetsparadox vi talade om tidigare och menar att det saknas bra instrument för att bedöma kvaliteten i lärares arbetsinsatser. Paradoxen handlar också om det nyss nämnda problemet att veta ”för mycket”.

Rektor B har en annorlunda sits genom att vara chef för ett så stort antal medarbetare att en nära bedömning av dem i praktiken är omöjlig. Lösningen för rektor B är i stället en mera formell närhet: i själva medarbetarsamtalet, nästan i en förhandlingssituation, skapas det underlag som lönen sätts efter. Modellen kan vara en följd av distansen, att veta mycket men inte tillräckligt mycket för att det ska fungera som en legitim grund för lönesättningen. Detta skapar ett behov av en mer förhandlingsliknande situation, där man tillsammans diskuterar fram en samsyn om bedömningsgrunderna.

Intervjuerna ger vid handen att de lärarinsatser som rektor observerar och värderar är sådana som kan liknas vid surrogat. De är relativt enkelt kvantifierbara och själva den kvalitativa bedömningen av arbetsutförandet saknas. Lärarna verkar vara införstådda med att det är på det viset.

Vi får intrycket att lönesättningsproceduren uppnår ett annat syfte än det ideologiska att med ekonomiska incitament sporra till bättre prestationer. Den tycks snarare verka indirekt eller katalysatoriskt genom att fokusera rektors samtal med lärare på arbetets *innehåll*, det professionella uppdraget. Med närhetsbegreppet[31] som tolkningsmodell kan man skönja hur *en redan existerande fysisk och psykosocial närhet* också utvecklas till en *”professionell”*, eller uppgiftsorienterad. Genom att lönesättningen har ett tydligt fokus på arbetsutförandet, till resultat och därmed skolans mål, blir rektor tvungen att bryta ”det osynliga kontraktet”, att börja observera, samtala om och påverka lärares arbete – ett område där lärares autonomi av tradition varit mer eller mindre total. Det tycks alltså handla mindre om att registrera och värdera lärarens faktiska arbetsresultat och mera om att föra *en dialog om dem*. Regelbundna professionella samtal mellan läraren och en legitim och kommunikativ ledare utvecklar alltså den närhet

mellan rektor och lärare som ger dem möjlighet att närma sig varandras ”revir” eller ”zoner”.[32]

Intressant är att notera hur de intervjuade lärarna inte ser rektors möjligheter att skaffa sig förstahandsinformation som något större problem. Det kan förstås delvis förklaras med att rektors bild av deras arbetsutförande sammanfaller med deras egen. En annan förklaring kan vara att just de formella samtalen kring arbetet – medarbetarsamtalen och lönesamtalen – förs på ett jämlikt sätt, som en dialog, där *ömsesidigheten* är påtaglig. Läraren kan uppleva själva samtalet med rektor både som en möjlighet att bli sedd, hörd och bekräftad och som ett tillfälle att ge rektor förstahandsinformation om sitt arbetsutförande, en ”direkt informationskälla”[33] (även om den i rektors ögon i enlighet med ”omöjlighetsparadoxen” ju borde vara synnerligen indirekt och färgad).

Pilotstudien har visat på en rad olika spår att gå vidare med och utveckla. Det vore intressant att närmare studera innehållet i samtalen rektor – lärare och vidareutveckla närhetsbegreppet. Det vore då naturligt att vidga studien till att omfatta även skolor där införandet av individuell lönesättning fungerat mindre smidigt än på de tre vi nu undersökt. Intressant vore kanske även att följa upp våra tre skolor under en period på året då lönefrågan står överst på dagordningen eller att försöka hitta skolor, där ”huvudspåret” faktiskt tillämpas.

Noter

[1] Regelstyrningen ersattes av målstyrningen i och med Lgr80, organisatoriska hinder försvann i och med kommunaliseringen 1991 och målstyrningen skärptes ytterligare genom läroplanerna 1994. I kölvattnet efter dessa politiska förändringar kom sedan kommunförbundets initiativ till debatt om individuella löner och lärarnas förtroendetid, vilket resulterade i ett nytt avtal mellan Kommunförbundet och lärarfacken – avtal 2000.

[2] På denna marknad konkurrerar alltså kommunala skolor inte bara med friskolor utan även med varandra.

[3] Sjölund, 1997.

[4] Wikström, 1996.

[5] Löneavtal 00 § 1 samt Bilaga A

[6] Se till exempel Kommunförbundets skrifter om lönebildning: Kommunerna, lönebildningen och samhällsekonomin (1997), Lön – motivation – arbetsresultat. En vetenskaplig undersökning om sambanden (1999).

[7] Lipsky, 1980 sid. 168; Wikström (s 102) talar om ”substitut”

[8] Wikström sid. 104 f

[9] Sjölund, 1997, sid. 13.

[10] Löneavtal 00 § 1

[11] Viggósson, 1998

[12] Ibid. sid. 65

[13] Ibid. sid. 178 f

[14] Lortie, 1969; Hoyle, 1986; Berg, 1990; Schartau,1993

[15] Per Sörensen 1992, citerad i Svedberg 2000, sid. 202 f

[16] Weick, 1986; Weick & McDaniel, 1989; Stålhammar, 1993

[17] Kurt Junesjö, förbundjurist LO-rättskydd AB

[18] Rektor A och A1 representerar ett och samma rektorsområde. A1 är områdeschef men det är rektor A som är ansvarig för lönesättningen inom den skolenhet vår studie fokuserar.

[19] En förebild är något som man jämför sig med – ett slags social spegling.

[20] Under samma tid som intervjuerna genomfördes anställdes en biträdande rektor på skola B.

[21] Eller de praktiska möjligheter rektor har att se och bedöma sina lärare. Se till exempel ovan rektor B som både har en stor personalgrupp och en geografiskt utspridd verksamhet.

[22] Svedberg, 2001, sid. 156

[23] I Sjölund m fl, kap ”Paradigmskifte inom svensk lönebildning”

[24] Carlsson & Wallenberg, 1999.

[25] Detta stämmer bara om det handlade om arbetsuppgifter *inom* ett visst uppdrag, till exempel klassföreståndare eller huvudlärare. Uppdraget som sådant var däremot oftast särskilt arvoderat och dess åligganden noga punktade och med tydliga tidsramar.

[26] Det vill säga löneutrymmet.

[27] LA 3

[28] Viggósson, 1998, sid. 118 ff

[29] Så som ”kommunikativ” beskrivs i skriften Lärande ledare, Utbildningsdepartementes skriftserie nr. 4, sid. 12 f. Särskilt hur rektor skapar förutsättningar för ”det goda samtalet” om verksamheten.

[30] Detta innebär ingalunda att de administrativa uppgifterna försvunnit. Genom till exempel det lokala budgetansvaret kanske de till och med har ökat.

[31] Viggósson sid. 64 ff

[32] Ibid. sid. 66

[33] Ibid. sid. 72

Referenser

Berg, Gunnar, 1990. ”Skolledning och professionellt ledarskap: Perspektiv på skolledares uppgifter och funktioner”. *Pedagogisk forskning i Upps*ala (Uppsala: Pedagogiska institutionen), Nr.92.

Carlsson, Lage, & Wallenberg, Jan, 1999. *Lön-motivation-arbetsresultat. Lärare. En vetenskaplig undersökning om sambanden.* Svenska kommunförbundet: Stockholm.

Hoyle, E., 1986. *The Politics of School Management*. Hodder and Stoughton: London, Sydney, Auckland, Toronto.

Kommunerna, Lönebildning och samhällsekonomi, 1997. Svenska kommunförbundet: Stockholm.

Lipsky, M., 1980. *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services.* New York: Russell Sage Foundation.

Lortie, D.C.,1969. The Balance of Control And Autonomy in Elementary School Teahing. In: A. Etzioni. (Ed.) *The Semi-Professions and Their Organizations: Teachers, Nurses, Social Workers* (sid. 1-53). The Free Press: New York. Collier-MacMillan Ltd: London.

Lärande ledare. Ledarskap för dagens och framtidens skola (2001). Utbildningsdepartementets skriftserie. Rapport 4. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Löneavtal 00. Svenska kommunförbundet, KFF, Lärarförbundets och Lärarnas Riksförbunds samverkansråd. Svenska Kommunförbundet/ Arbetsgivarförbundet KFF: Stockholm.

Purkey, S.C. & Smith, M.S.,1983. Effective Schools: A Review. The Elementary School Journal 83(4), 13, 56-105.

Schartau, M-B., 1993. The public Sector Middle Manager: The Puppet who Pulls the Strings? (Avh.). Lund:Wi.

Sjölund, Maivor, m. fl.,1999. *Lönen för mödan. Lönesättning i offentlig sektor.* Kommentus förlag: Stockholm.

Stålhammar, Bert (red.), 1993. *Skolledare i föränderlig omvärld.* Förlagshuset Gothia: Göteborg.

Svedberg, Lars, 2000. *Gruppsykologi. Om grupper, organisation och ledarskap*. Studentlitteratur: Lund.

Svedberg, L., 2001. *Rektorsrollen. Om skolledarskapets gestaltning*. Studies in Educational Sciences 26. Göteborg: HLS Förlag.

Viggósson, Haukur, 1998. *I fjärran blir fjällen blå. En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap*. Almqvist &Wiksell International: Stockholm.

Wallin, Erik, 2000. Viskningar – finns dom? (i G. Berg med flera: *Dagens viskningar morgondagens rop: Om framtidens skola och ledarskap*). Gothia AB, Stockholm.

Weick, K.E.& McDaniel, R.R.Jr., 1986. How Professional Organizations Work: Implications for School Organization and Management. In: T.J. Sergiovanni & J.H. Moor (Eds.), *Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues that Count* (sid. 301-310) Allyn and Bacon: London, Sydney, Toronto,Boston.

Wiström, Magnus, 1996. Prestationslöner i skolan. (i Olof Johannson & Daniel Kallós (red.) *Tänk utveckling! En antologi om skolans kvalitet och effektivitet – vad ledaren kan göra*) rektorsutbildningens skriftserie nr 3. Rektorsutbildningen, Norra regionen.

KAPITEL 6

Pedagogiskt arbete i olika skolkulturer – om likheter och olikheter i ”en skola för alla”

Anders Persson

En skola för alla – visst låter det bra och givetvis har det under lång tid funnits en politisk ambition att skapa en sådan grundskola i Sverige.[1] Som verklighetsbeskrivning har uttrycket emellertid sina begränsningar och det är just det som utgör bakgrund till föreliggande text. En skola för alla har vi kanske främst om man väljer att fokusera på olika strukturella förhållanden: skolan är obligatorisk för alla under en viss tid; alla skolor styrs av samma lagar och läroplan och har därmed ett formellt innehåll lika för alla etc. Om vi emellertid väljer att betrakta skolan ur ett individperspektiv blir bilden en annan och kanske finns det då, med en lätt överdrift, anledning att tala om en skola olik för alla.[2] Själv ser jag skolan som en arena där olika aktörer agerar, möts och skapar en faktisk variationsbredd, vilken till följd av bland annat speciella sociala, strukturella och institutionella villkor kan ha ett mer eller mindre tydligt mönster.

Syftet med denna text är att presentera ett perspektiv som just visar på sådana mönster i variationsbredden och som därmed också problematiserar föreställningen om en skola för alla. Närmare bestämt presenteras i det följande ett skolkulturbegrepp som kan användas för att synliggöra olikheternas mönster i en skola för alla. Dessa olikheter tar sig bland annat uttryck i skilda sätt att gestalta vad som kallas pedagogiskt arbete – både lärarnas och skolledarnas avlönade och elevernas och föräldrarnas oavlönade pedagogiska arbete – och därför beskrivs detta arbete översiktligt med utgångspunkt från olika dokument. Slutligen återges iakttagelser om olika sätt att faktiskt gestalta pedagogiskt arbete som framkommit i egna undersökningar av skolor som skolkulturellt är mycket olika.

Skolkulturer som får mening av tvång, karriär och kunskap

I skolan möts inte endast olika individer, utan också olika åldrar, kön, sociala klasser, kulturer och etniciteter. Där möts också olika individuella ambitioner, planer, motivationer och förväntningar. Det sker inte utan friktion och skolan är därför en spänningsfylld mötesplats. Det är ett av vardagens små under att få till stånd en fungerande konsensus på denna mångfasetterade mötesplats och alla de klassifikationer som hittills nämnts kan då också användas som både ordningsskapande och differentierande faktorer.

Skolan är också en mötesplats för olika kulturer inom skolan och utbildningssystemet vilka traderas och utvecklas av skolans aktörer, antingen det handlar om lärarnas arbetskulturer eller elevkulturer, förvaltningskulturer eller motståndskulturer. I planeringen av ett forskningsprojekt[3] började jag utveckla ett skolkulturbegrepp, som ger elevers förhållningssätt till skolan och motivation en central roll. Detta skolkulturbegrepp har sin upprinnelse i ett speciellt synsätt på den obligatoriska skolan som bygger på fyra centrala förutsättningar:

1. Elever är olika vad gäller bakgrund, förutsättningar, motivation etc.
2. Skolan behandlar alla elever lika i åtminstone ett avseende, nämligen att de är skolpliktiga och måste vara fysiskt närvarande i skolan
3. Skollagen (och naturligtvis också aktörer i och kring skolan) ställer kravet på skolan att alla elevers fysiska närvaro i skolan skall förvandlas till en mental närvaro som resulterar i att alla tillgodogör sig en grundläggande utbildning
4. Sammantaget leder detta till en speciell dialektik i skolan som innebär att om skolan ska lyckas utbilda alla kommer de elever som på en rad olika sätt gör motstånd (aktivt, passivt, medvetet, omedvetet och så vidare) inom skolan att ge upphov till ett förändringstryck mot skolans arbetsformer.[4]

Elevernas olikhet inför skolan är mångfasetterad. Förutom att individer är unika, finns det också kollektiva mönster i olikheten. Vi kan, med stöd av exempelvis Goffman (1983b), tala om individuell och kategoriserande identifiering av individer och de fyra stora, men inte enda, kategorierna som används i samhällsvetenskapliga analyser är: ålder, kön, klass och

etnicitet. Det finns en mängd studier som visar på elevers olikhet inför skolan beroende på dessa fyra kategorier, i synnerhet de tre senare. Risken är emellertid alltid att unika individer tillskrivs egenskaper, handlingsmönster, förhållningssätt etc. som undersökningar har visat gäller för en majoritet inom den aktuella kategorin – till exempel att arbetarungdomar i mindre utsträckning går vidare till högre studier än medelklassungdomar. För att komma åt individen i kategorin finns det därför anledning att något ”mjuka upp” kategorierna. Detta kan göras på olika sätt som jag inte ska fördjupa mig i här, utan endast konstatera att det rör sig om att kombinera den mer hårda och socialstatistiskt kategoriserande identifieringen av individer med en mer mjuk, kvalitativ och individuell identifiering[5].

En stark vision i svensk utbildningspolitik har som nämnts varit att skapa ”en skola för alla”, som under senare decennier ofta uttryckts i termer av ”likvärdig utbildning”. Det är välkänt, inte minst genom en rad utbildningssociologiska studier sedan andra världskriget, att skolan i realiteten inte är en skola för alla eller att utbildningen är likvärdig. Trots att utbildningssystemet i Sverige är mer jämlikt vad gäller social rekrytering än i de flesta jämförbara länder (se till exempel Eriksson och Jonsson 1993; Jonsson 1993), är skillnaderna mellan eleverna betydande beroende på deras föräldrars utbildningsbakgrund, den sociala sammansättningen i skolan och en del andra faktorer (se vidare till exempel *Mångfald i högskolan* 2000).[6] I ett avseende kan man dock bestämt hävda att vi har en skola för alla: Vi har en skola där alla måste vara fysiskt närvarande. Det är en följd av skolplikten, men hur elever upplever skolplikten varierar individuellt men också med de faktorer som nämnts tidigare. Om vi betraktar den obligatoriska skolan från den synvinkeln kan vi dra slutsatsen att:

1. Det existerar ett objektivt skoltvång: vilket betyder att alla barn och ungdomar är tvungna att gå i skolan;
2. Endast en del av eleverna upplever det objektiva skoltvånget som ett tvång och är då följaktligen inte bara objektivt utan också subjektivt skoltvungna;
3. En förmodligen större del av eleverna lyckas på olika sätt motivera sig för skolans verksamhet och upplevelsen av skoltvång hamnar då i bakgrunden.

Skollagen säger att alla barn och ungdomar i åldern 7-16 år omfattas av skolplikt men den säger också att alla som går i skolan skall tillgodogöra sig en grundläggande utbildning. Den skillnad som därmed bildas mellan fysisk respektive mental närvaro, mellan att vara i skolan respektive att bli utbildad, är central – inte minst för att förstå olika aktörers pedagogiska arbete. Skolplikten fungerar därvidlag som en trål som (i det stora familjehavet) fångar in och levererar alla barn och ungdomar till skolan. Lärarnas och andras arbete i skolan måste sedan inriktas på att få alla att tillgodogöra sig en grundläggande utbildning.

Skolplikten försörjer alltså inte endast skolan med barn som vill gå i skolan eller har de förutsättningar som behövs för att kunna tillgodogöra sig en utbildning, utan den förser också skolan med barn som på en rad olika sätt är motsträviga och svårhanterade. Om skolan ska lyckas utbilda även dessa barn måste dess verksamhet i någon mån anpassas till dem. Därmed bildas en speciell dialektik i den obligatoriska skolan som gör att elevernas motstånd blir till ett förändringstryck som riktas mot just det pedagogiska arbetet (detta naturligtvis under förutsättning att skolan försöker leva upp till skollagen). Det betyder att mötet mellan skolan och elever med olika motivationer ofta resulterar i olika sätt att arbeta som lärare. Det finns självklart en stor mängd olika sätt att gestalta lärarrollen men jag har i andra sammanhang pekat på tre huvudtyper: fångvaktaren (som bygger sin roll på tvånget); utbildaren (som nyttomotiverar eleverna); och kunskaparen (som försöker motivera eleverna inom ramen för ett synsätt som bygger på devisen ”kunskap för kunskapens egen skull”). Nu finns det motsvarande typer bland eleverna, vilket redan antytts genom uppdelningen i objektivt och subjektivt skoltvång ovan: elever för vilka upplevelsen av skoltvång blir dominerande (de skoltvungna); elever som nyttomotiverar sig för skolgång (de utbildningsberoende); och elever som lär för kunskapens egen skull (de kunskapsvilliga). Om vi nu korsar elevkategorier och lärarroller blir resultatet som i figuren[7] nedan.

		Lärarroll		
		fångvaktaren	utbildaren	kunskaparen
Elev-kategori	skoltvungen	fängelse 1	2	3
	utbildnings-beroende	4	marknad 5	6
	kunskaps-villig	7	8	fria studier 9

Figur 6:1. Tre elevkategorier, lärarroller och institutionella skolansikten.

Genom att korsa två dimensioner – elevers förhållningssätt till skolan och lärares gestaltning av sin roll – uppstår nio olika relationer eller möten, varav tre är koherenta. Dessa kan benämnas skolans institutionella ansikten: fängelset, marknaden och de fria studierna. De koherenta eller samstämmiga mötena är förmodligen inte skolans vanligaste, utan det är snarare de övriga, ambivalenta mötena som vi möter oftast. Inte desto mindre utgör de tre institutionella skolansiktena utgångspunkten för det skolkulturbegrepp som utvecklades inom forskningsprojektet om framgångsrika skolledare.

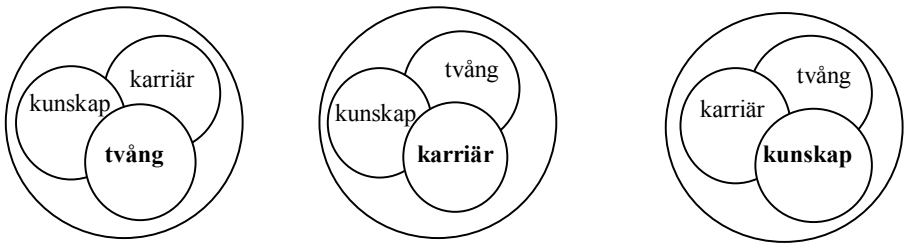
Skolkulturbegreppet

Kultur kan definieras på många olika sätt, liksom följaktligen skolkultur[8]. Inom skolforskningen kan man finna flera olika sätt att se på skolkultur. Här kan nämnas att skolkultur i vissa sammanhang likställs med skolklimat eller skolanda. Inom forskningen om framgångsrika skolor – som bland annat försöker visa att skolklimat har självständiga effekter på elevernas prestationer alldeles oberoende av exempelvis sociala faktorer (se till exempel Rutter et al. 1979; Grosin 1985) – finns ibland en tendens att använda skolkultur just som ett klimatbegrepp. I mer managementinriktad forskning

används skolkultur ofta i betydelsen anda och där ges enskilda aktörer, särskilt ledare (ofta superledare), en central roll för formandet av skolans kultur (se till exempel Deal och Peterson 1998). Vidare sätts i annan forskning likhetstecken mellan skolkultur och lärarkultur och i synnerhet då lärarnas arbetskultur. Sådan skolkulturforskning kan växa fram både ur pedagogisk och arbetsvetenskaplig forskning. Under senare år har detta skolkulturbegrepp också använts inom forskning där man försöker förstå och förklara svårigheter att förändra skolan. I det sammanhanget har skolkultur – i betydelsen lärarnas arbetskultur – framställts som en trög materia som hindrar förändring (se till exempel Ekholm et al. 2000). Detta skolkulturbegrepp synes också vara djupt förankrat i skolmyndigheterna och som exempel kan nämnas en rapport från Skolverket där det konstateras: ”Forskarna brukar här tala om att skolkulturer ofta går på kollisionskurs mot uppdraget i läroplaner och kursplaner” (*Utan fullständiga betyg* 2001). Slutligen finns också forskning där skolkultur ses som något annat än både skolklimat och lärarkultur, exempelvis organisations- och elevkultur. Ett exempel på sådan forskning är Bergs (exempelvis 2003) skolkulturforskning.

Det skolkulturbegrepp vi utvecklade inom forskningsprojektet *Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer* faller närmast inom den sistnämnda kategorin. Vår teoretiska utgångspunkt när det gäller kultur är Scheins (1985) definition av organisationskultur, vilken betonar det mönster av grundläggande antaganden om och erfarenheter av *extern anpassning* och *intern integration* som med tiden blivit giltiga inom en organisation. Mot denna bakgrund uppfattas skolkultur som ett resultat dels av extern anpassning till skolans omgivning och dels av intern integration av skolans olika aktörer. Vi ger eleverna en central roll därför att de är en mycket påtaglig länk till skolans omgivning och den externa anpassningen handlar i hög grad om att reglera skolans förhållande till eleverna och därmed till föräldrarna/familjen. Den interna integrationen av just eleverna i skolan är också central för skolan och jag tror att vi kan föreställa oss någotsånär fungerande skolor där lärarna är mycket svagt integrerade, men om motsvarande gäller för eleverna utgör detta ett, oftast mycket påtagligt, tecken på att skolan inte fungerar. Just skolans sätt att anpassa sin verksamhet till och integrera eleverna är därför en central kategori och därför bör just detta ha en central plats i ett skolkulturbegrepp. Hur skolan hanterar dessa två problem – den externa anpassningen till världen utanför skolan (där

elevernas, föräldrarnas och familjernas värld är av central betydelse men där givetvis också anpassningen till samhället, arbetsmarknaden och övriga delar av utbildningssystemet är viktiga) och den interna integrationen av eleverna i skolan – kommer i hög grad att avgöra hur den kultur skolan utvecklar ser ut och fungerar. Skolan kan, i sin hantering av såväl extern anpassning som intern integration, fokusera på tvånget att gå i skola eller på beroendet av utbildningssystemets meritsystem och karriärplaner eller på kunskapsviljan. Till följd av olika omständigheter, till exempel stark social differentiering eller segregation som gör att många elever (och därmed familjer) som agerar lika svetsas samman i skolan, kan emellertid något av elementen komma att dominera över de andra och tre olika och mer renodlade skolkulturer, som består av samma element som dock kombineras olika beroende på deras olika inbördes styrkeförhållanden, uppstår då. Vi kallar de tre skolkulturerna tvångskultur, karriärkultur och kunskapskultur och föreställer oss dem schematiskt på följande sätt:



tvångskultur karriärkultur kunskapskultur

Figur 6:2. Tre skolkulturer.

De tre skolkulturerna fokuserar på aspekter som har att göra med undervisning, lärande och sociala relationer i förhållandet mellan skolinstitution, lärare och elev. I tvångskulturen träder tvånget i form av till exempel förvaring och disciplin i förgrunden, i karriärkulturen dominerar beroendet av till exempel betyg och meriter och i kunskapskulturen har kunskapen för dess egen skull en central position.

De tre skolkulturerna är renodlingar men det är relativt lätt att finna verkliga skolor som åtminstone i sina huvuddrag motsvarar dem. I synnerhet

gäller det tvångskultur och karriärkultur. Det har att göra med att den obligatoriska skolan till följd av skolplikten är en tvångsmässig institution som per definition inskränker elevernas (och även föräldrarnas) handlingsutrymme. Vi har i vårt land förvisso ett fritt skolval, men inte frihet att välja bort skolgång. När det gäller karriärkulturen speglar den i hög grad själva utbildningspolitikens faktiska inriktning det senaste halvseklet och i synnerhet då dess betoning av nyttig kunskap i ett slags märklig succession från Deweys pragmatism, över utbildningsekonomins snäva humankapitalism till många elevers nödtvungna och ångestmättade kunskapsinstrumentalism där man lär för skolan och läraren, inte för livet och sig själv. Eller för att beskriva denna successionsordning på ett annat sätt: kunskap förankrad i elevernas verklighet, kunskap som är nyttig för samhället och i synnerhet arbetsmarknaden, kunskap som är nyttig för elevernas karriär. Kunskapskulturskolor är betydligt svårare att finna, även om läroplaner etc. pekar ut just vad som kan kallas en kunskapskultur (där nyfikenhet, lära för livet och elevernas frågor dominerar) som skolans utvecklingsriktning. I realiteten har kulturer som bygger på ”kunskap för kunskapens egen skull” haft svårt att motstå utbildningspolitikens instrumentella kunskapsinriktning, annat än som, ofta elitistiska, enklaver i ett system dominerat av tvång och nytta.

Pedagogiskt arbete – avlönat och oavlönat

Jag övergår nu till det pedagogiska arbetet, såväl det avlönade som oavlönade, vars variation jag antar är en viktig aspekt av olikheten mellan olika skolkulturer. Frågan är hur det pedagogiska arbetet varierar? Innan den frågan besvaras med utgångspunkt från undersökningar i tre skolor som i sina huvuddrag kan sägas representera tvångskultur, karriärkultur och kunskapskultur kommer jag att redogöra för hur det pedagogiska arbetet förväntas bli gestaltat i enlighet med mer eller mindre officiella dokument. Först emellertid några ord om arbetsbegreppet.

Det förefaller inte existera enighet om hur arbete ska definieras, utom på en trivial nivå: arbete är verksamhet. Som Karlsson (1986) visar skiljer sig definitionerna av arbete åt i en rad avseenden, exempelvis vad gäller deras betoning av målinriktning, behovstillfredsställelse, relation till naturen samt sociala karaktär. Karlsson argumenterar själv för Karel Kosiks defi-

nition, vilken innebär att arbete ses som det av vårt görande som är nödvändigt för existensen: ”görande i nödvändighetens sfär”. Man kan vända och vrida på denna definition och finna att den har tillgångar och brister. Att arbete ses som en av flera former av görande ser jag inte som en brist, däremot tror jag att det är besvärligt att fastställa vad nödvändighet är. Man måste nog medge att Furåker (1991:19) har rätt när han skriver att det inte finns något helt godtagbart svar på frågan om hur vi ska kunna skilja mellan arbete och andra verksamheter. Furåker gör mot den bakgrunden en uppdelning i förvärvsarbete och annat arbete som är en bra utgångspunkt. Förvärvsarbete utför människor för försörjningens skull och jag föredrar att kalla det avlönat arbete, inom vilket lönearbete är den dominerande kategorin. Det oavlönade arbetet är betydligt svårare att avgränsa. Lek är görande men betraktas för det mesta inte som oavlönat arbete (trots att leken nog är livsnödvändig), medan hushållsarbete utfört av familjemedlemmar på ett mer självfallet sätt brukar betraktas som oavlönat arbete. När vi betraktar skolan finner vi såväl avlönat som oavlönat pedagogiskt arbete.

Avlönat pedagogiskt arbete

Med pedagogiskt arbete tycks man kunna mena två saker: dels en samlande beteckning på de yrken som finns inom den pedagogiska sektorn, dels en särskild sorts arbete med några från andra arbeten särskiljande kännetecken. Pedagogiskt arbete som en beteckning på utbildningssektorns yrken finner vi (eller fann vi i alla fall tidigare) till exempel i Platsjournalen. Även inom forskning om just dessa yrken talas det ibland om ”pedagogiskt arbete” som ett slags yrkesbeteckning, vilket Tallberg Broman (2002) gör när hon visar att dessa yrken feminiserats. De forskarutbildningar i pedagogiskt arbete som finns vid en del universitet i Sverige beskrivs på motsvarande sätt just genom sin anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Den forskning som görs inom ramen för ämnet pedagogiskt arbete anknyter emellertid nog mer till det pedagogiska arbetets speciella drag.

Gemensamt för båda sortens beskrivningar är att det oftast är beskrivningar av *avlönat* pedagogiskt arbete. Elevers, och i någon mån föräldrars, görande i och i anslutning till skolan skulle emellertid också kunna beskrivas

som pedagogiskt arbete, men då oavlönat sådant. I det följande ska jag översiktligt beskriva lärares och skolledares avlönade respektive elevers och föräldrars oavlönade pedagogiska arbete så som det bland annat framställs i olika dokument. Detta som en bakgrund till de avslutande iakttagelserna av hur pedagogiskt arbete gestaltas i olika skolkulturer.

Lärares arbete enligt olika dokument
Låt oss till att börja med försöka utläsa vad olika dokument säger om lärares arbete. För det första kan konstateras att läroplanen uttrycker en lång rad förväntningar på lärarens arbete. Förutom att de mer allmänna målen – exempelvis att skolans utbildning skall avse samhällets grundläggande värden, medmänsklighet, mångfald, saklighet, demokrati, respekt, likvärdighet med flera – utgör förväntningar på lärarens arbete med eleverna, finns i läroplanen 27 ”läraren skall-satser” som på ett mer konkret sätt förmedlar statens förväntningar på lärarna. Var och en kan själv läsa dessa satser i läroplanen men några exempel är följande:

Läraren skall:

- Utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.

- Tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen.

- Se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad.

- Genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling *(Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94)*.

Men en läroplan är alltid en *plan*, den uttrycker en avsikt vars fullföljande i praktiken kan halta och den är inte heller en arbetsbeskrivning. En något mer konkret beskrivning av lärarens arbete finner vi bland arbetsförmedlingens beskrivningar av olika yrken. Texten nedan avser lärare i grundskolan och är hämtad från arbetsförmedlingen (yrken.ams.se, 20/2 2003):

> Som grundskollärare arbetar du i grundskolan med den ämnesinriktning och de åldersgrupper du valt i din utbildning. I de lägre årskurserna kan du undervisa i nästan alla ämnen för samma grupp elever. Oftast arbetar du i ett arbetslag med en grupp lärare som tillsammans ansvarar för ett antal elever. I arbetslaget ingår ofta också förskollärare och fritidspedagoger. Eleverna arbetar tillsammans i större eller mindre grupperingar under dagen. I de högre årskurserna undervisar du ofta i färre ämnen.
>
> Läroplanen anger målen för elevernas kunskaper och deras sociala och personliga utveckling. Sedan är det upp till läraren/lärarlaget att tillsammans med eleverna stå för innehållet i undervisningen. I arbetslaget kan man diskutera ämnesintegrering och projektstudier men också extra stöd till elever som behöver det.
>
> I gruppen fungerar du som handledare och hjälper eleverna att själva söka kunskap. Du undervisar, svarar på frågor och ger eleverna tips och stöd.
> En viktig uppgift för dig som lärare är att stödja eleverna i deras personliga utveckling och fostra dem så att de kan fungera i samhället. Du ska kunna väcka nyfikenhet hos eleverna och stimulera dem att själva söka kunskap. Det är viktigt att du har förmågan att lyssna och vara flexibel.
>
> I lärarens arbetsuppgifter ingår också att tillsammans med andra vuxna i skolan och med barnen skapa en trivsam miljö, till exempel på skolgården och i matsalen. Det är naturligt att barn och ungdomar pratar, skrattar och skriker och det gör att din arbetsmiljö stundtals kan vara bullrig och högljudd.
>
> Du kan ha speciellt ansvar för en grupp elever som till exempel mentor eller studiehandledare. Då har du ansvar för att följa och stödja elevernas studieutveckling och du har utvecklingssamtal varje termin med eleven och föräldrarna. Du ordnar eller deltar i föräldramöten och du har också individuella kontakter med föräldrarna runt varje elev.
>
> Som lärare är du i skolan större del av dagen. I din arbetstid ingår förutom undervisning också tid för gemensamt planerings- och utvärderingsarbete i arbetslaget, föräldramöten, kompetensutveckling med mera. Du har också

lektioner att förbereda och skrivningar att rätta som du antingen gör på skolan eller hemma. Lärare har ferier, det vill säga är lediga under skolloven.

Arbetet i arbetslag ställer krav på att du kan och tycker om att samarbeta. Som lärare samverkar du också med övrig personal på skolan och med föräldrar.

För att sammanfatta detta långa citat: läraren arbetar med ett speciellt ämne, i särskilda åldersgrupper, i arbetslag tillsammans med kollegor, som handledare i elevgrupper, arbetet med eleverna går ut på att stödja, fostra, väcka nyfikenhet och därför gäller det att vara flexibel och att kunna lyssna, vidare skapar läraren tillsammans med andra i skolan en trivsam miljö, läraren arbetar också med utvecklingssamtal, planering, utvärdering och föräldramöten.

Ett annat dokument som beskriver lärares arbete är arbetstidsavtalet (ÖLA 00) mellan Svenska Kommunförbundet, Arbetsgivarförbundet – KKF samt Lärarförbundets och Lärarnas Riksförbunds Samverkansråd. Arbetstidsavtalet innebär å ena sidan en tidsmässig reglering av lärararbetet. Å andra sidan utgör den reglerade arbetstiden knappt 80 procent av den totala arbetstiden, medan resterande tid utgörs av så kallad förtroendearbetstid. Avtalet innebär också en tydligare knytning av arbetsorganisation, lärares arbetstid, lönesättning och kompetensutveckling till skolans mål.

Lärararbetets karaktär

Låt mig nu mot bakgrund av dessa mer officiella bilder av lärarens arbete, närma mig fenomenet på ett mer analytiskt sätt. Vad kan vi egentligen säga om karaktären hos det pedagogiska arbete som utförs av lärare? För det första kan det sägas vara ett relationsarbete, där således läraren arbetar i en relation med en annan människa (eleven). Det skiljer lärararbetet från arbeten där man bearbetar ting. Hur vi emellertid föreställer oss eleven är avgörande för hur vi föreställer oss den relation som är central i arbetet. Är eleven en råvara som bearbetas av läraren? Eller en aktör som läraren försöker övertyga om värdet av kunskap och utbildning? Eller är eleven en kund som efterfrågar lärarens tjänster? Det är svårt att svara generellt men dessa olika elevmetaforer kan alla förenas med det som jag anser vara det viktigaste kännetecknet på relationen mellan lärare och elev, nämligen att det är en maktrelation, där läraren med stöd i skollagen försöker utöva en speciell sorts makt och där eleven kan göra motstånd. Själva meningen

med lärarens arbete är att utöva makt, om man med makt menar att framgångsrikt lyckas framkalla, ändra eller hindra en annans handlande (makt som handlingsproduktion), och kriterierna för framgång finns fastställda och beslutade i skolans läroplan och kursplaner samt operationaliserade i mål, nationella prov och betygskriterier. Den pedagogiska maktutövningen förutsätter emellertid samtycke från den underordnade, åtminstone om dess syfte är att eleven ska lära, vilket gör att eleven kan motsätta sig maktutövningen.

Ett annat förhållande som ger lärarens arbete en speciell karaktär, är att arbetet utförs inom en speciell sorts institution, vilken har många av den totala institutionens drag. En total institution är en sluten institution som på ett byråkratiskt sätt sysselsätter sig med att vårda, fostra och kontrollera klienter. Närmare bestämt har den enligt Goffman (1983a) sex kännetecken och vid en översiktlig jämförelse med den obligatoriska skolan, framkommer såväl likheter som skillnader:

1. *Den totala institutionen är isolerad från världen utanför*. Skolan kan vara isolerad från världen utanför. I synnerhet kan klassrummet, lärarnas och elevernas zon inom skolan, vara en påfallande sluten miljö (för att beskriva klassrummets slutenhet liknande exempelvis Lortie (1975) skolstrukturen vid en äggkartong).

2. *Alla aspekter av en grundläggande social ordning (såsom att sova, roa sig, arbeta, äta etc.) utförs inom den totala institutionen under en och samma auktoritet*. En rad men inte alla aspekter av livet utförs inom skolan. Eleverna äter i skolan, de har uppehållsutrymmen där de kan vara för sig själva och till exempel roa sig, de utför sitt arbete där, såväl skolarbete som annat arbete av konventionell men oavlönad sort. Eleverna utför också fysiska aktiviteter inom skolan. Vidare finns det i skolans informella zon, mestadels på raster, möjlighet till samvaro med andra elever. Inom skolan står eleverna ständigt, åtminstone formellt, under skolpersonalens uppsikt antingen de arbetar, äter eller gör annat.

3. *Klienterna i den totala institutionen är tillsammans med andra som behandlas på samma sätt*. Eleverna i skolan utgör ett kollektiv av individer som behandlas på samma sätt och detta gäller även när skolan bedriver så

kallad individualiserad verksamhet eftersom eleverna bedöms och betygsätts i enlighet med på förhand bestämda kriterier.

4. *Institutionen är underkastad en noggrann planering som följer en plan för att uppfylla officiella målsättningar*. Skolinstitutionen är ofta inordnad i en lokal planering på timmen när och denna styrs i sin tur, i stora och väsentliga pedagogiska drag, av en officiell plan, läroplanen, och i frågor som har att göra med organisation, behörigheter, disciplin med mera av grundskoleförordningen.

5. *Den totala institutionens organisationsform är byråkratisk*. Skolans organisationsform är byråkratisk i meningen att den är regelstyrd (även om regelstyrningen har försvagats under senare år, eller snarare har pedagogiska regler ersatts av ekonomiska normer), att arbetet där utförs av avlönad personal, att personalen är inordnad i en ganska strikt hierarki samt att verksamheten präglas av en strävan mot likvärdighet och undvikande av alltför stora lokala variationer.

6. *Det är stor skillnad mellan "den administrerade gruppen" och personalen*. I den obligatoriska skolan finns det en avgörande skillnad mellan personalen och eleverna, nämligen åldern. Eleverna är barn eller ungdomar som står under vuxnas formella auktoritet. De utgör förvisso ett kollektiv av underordnade (Lysgaard 1976) som kan framkalla en motståndskultur (Willis 1977) men de utgör också ett kollektiv av underåriga. Det är stor skillnad mellan eleverna och personalen också i andra avseenden än ålder och position i en över–underordningsrelation. Skolan utgör till exempel basen i en hierarki som bland annat består av riksdag och regering, departement, skolverk och kommun. Skolpersonalen kan sorteras in i hierarkin och lärarna utgör då ett kollektiv av frontverksamma. Eleverna hamnar på rent formella grunder utanför denna officiella hierarki, de uppbär ingen ställning inom den trots att de utan tvekan är underordnade i skolsystemet. Detta kompliceras ytterligare av att elevernas föräldrar i mycket förmedlad mening är skolans formella uppdragsgivare. Eleverna är i alla händelser omyndiga och föräldrarna kan sägas ha överlämnat barnen i skolans vård i enlighet med ett oskrivet kontrakt som reglerar förvaring, fostran och kvalificering.

Så långt skolan i jämförelse med den totala institutionen. Ett annat speciellt drag hos lärarens pedagogiska arbete ger sig tillkänna när vi börjar fundera över huruvida lärararbetet är ett proletärt lönearbete eller ej.[9] Läraren befinner sig nära botten av skolsystemets formella hierarki. Hans eller hennes arbete är inramat dels av ekonomiska förhållanden, dels av skollag, grundskoleförordning, läroplan, anvisningar och de formella och informella reglementen som kommun och skolledning utfärdar, dels av elevernas handlingar av samtycke, motstånd eller likgiltighet. I den formella hierarkin är läraren anställd för att utföra vissa arbetsuppgifter, närmare bestämt ska läraren medverka i verkställandet av en rad utbildningspolitiska målsättningar. Läraren kan naturligtvis ur den aspekten sägas vara en proletär lönearbetare eftersom han eller hon är alienerad från produktionsmedlen, avlönad och underordnad. Broady (1981) har till exempel argumenterat för att lärararbete ska betraktas som lönearbete av ovannämnda skäl samt därför att läraren, i likhet med proletära lönearbetare, utvecklar en instrumentell och likgiltig medvetenhet i sitt arbete. Men det finns åtminstone ett väsentligt förhållande som komplicerar likhetstecknet mellan lärarens lönearbete och det proletära lönearbetet, vilket jag ska visa genom att anknyta till Wrights klassanalys. Wright (1979) skiljer mellan tre typer av kontroll i arbetsprocessen: 1. ägande av kapital; 2. beslutanderätt över produktionsmedel; och 3. kontroll av andras arbetskraft. På basis av dessa kontrollkriterier gör han en klassindelning där de som utövar kontroll i alla tre avseendena tillhör kapitalistklassen och de som saknar samtliga dessa kontrollmöjligheter utgör arbetarklassen. Det lönearbete som så att säga konstituerar arbetarklassen skulle då mot denna bakgrund kännetecknas av avsaknad av kapitalägande, brist på beslutanderätt över produktionsmedel och frånvaro av möjlighet att kontrollera andras arbetskraft. Lärarens lönearbete kännetecknas av icke-ägande, frånvaro av beslutanderätt ifråga om produktionsmedel samt brist på kontroll av främmande arbetskraft. Men läraren kontrollerar eleverna och deras oavlönade arbete. Elevernas arbetskraft utnyttjas emellertid inte i skolan och i de fall den gör det rör det sig om ett oavlönat och pedagogiskt rättfärdigat utnyttjande. Lärarens ställning är således inte arbetsledarens, men i arbetet ingår trots allt övervaknings- och kontrolluppgifter. Framställt på detta sätt liknar lärarens lönearbete i några avseenden polisens eftersom övervaknings- och kontrolluppgifterna är polisiära snarare än arbetsledande. Lärarens överordning vis-a-vis eleverna

har således inte med kontroll av arbetskraft att göra, snarare med kontroll av unga. Lärarens överordnade roll är alltså den vuxne och anställde fostrarens. I enlighet med skolförordningen är ju också läraren utrustad med disciplinära befogenheter som distanserar honom/henne från eleverna.

För att gå vidare i karakteristiken av lärararbete har detta under senare decennier allt oftare kommit att betecknas som ett slags profession. Två inslag i en profession som brukar framhållas är den yrkesmässiga autonomin och kopplingen till en legitimerande utbildning. På båda dessa punkter har vi emellertid under senare år kunnat iaktta förändringar – eller åtminstone tilltagande spänningar mellan kommunala arbetsgivare och lärare. Den yrkesmässiga autonomin utmanas exempelvis av de ekonomistiska och tayloristiskt inspirerade styrformer som ibland betecknas *New Public Management*. Vi kan därvidlag se en utveckling bort från den professionella autonomin, i riktning mot en mer proletär lönearbetsorganisering. Även kopplingen till en legitimerande utbildning har utmanats av de kommunala skolornas arbetsgivarorganisation. Även om det inte skett någon faktisk förändring av relationen mellan lärarutbildning och lärartjänst, belyser denna strid om yrkets legitimation den centrala frågan om yrkesutövarens utbytbarhet. I diskursen om lärararbetet har på det hela taget spänningen mellan professionellt och proletärt lönearbete kommit att förtydligas under senare tid.

För att summera det hittills sagda om lärarens arbete: För det första är arbetet mycket sammansatt och tar färg av att det är ett relationsarbete som handlar om att utöva en pedagogisk och socialiserande makt som eleven kan försöka motstå. För det andra utförs arbetet inom en skolinstitution som har flera av den totala institutionens drag. För det tredje har det övervakningskaraktär. För det fjärde och slutligen, befinner det sig just nu i en spänning mellan professionell autonomi och ekonomistisk styrning, där det proletära lönearbetets styrbarhet möjligen är en inspirationskälla för dem som vill minska graden av professionell autonomi.

Skolledares arbete

När det gäller skolledare har de senaste decennierna inneburit ändrade förväntningar. Skolledaren förväntas nu inte endast vara administratör, utan dessutom både förändringsledare och pedagogisk ledare. Av *Lpo 94* framgår att skolledaren dessutom ska vara chef för personalen och resultatansvarig,

samt ytterligare tiotalet särskilda ansvarsområden såsom utformning av antimobbingprogram, olika samverkansuppdrag och utformning av elevvårdsverksamhet. Med kommunaliseringen har skolledaren dessutom blivit en kommunal mellanchef. I det knappa resursklimat som rått på skolans område sedan början av 1990-talet har de spänningar som präglar rektorsrollen skärpts och med nya styrformer, där rektorn som arbetsgivarföreträdare betonats, förväntas skolledaren utvecklas från vad som förr kallades den främste bland likar (*primus inter pares)* till den siste bland överordnade (*ultimus inter superiores*).[10] Uttryckt på ett annat sätt: skolledaren har hissats upp från högsta våningen i lärarhierarkin, till lägsta våningen i förvaltningshierarkin (eller rör sig åtminstone mellan dem på ett spänningsfyllt sätt). Det finns naturligtvis en kommunal variationsbredd men på det hela taget förväntas skolledaren vara odelat lojal med politiskt fattade beslut. Detta har inte minst aktualiserats i diskussionen om den så kallade skollagskommitténs betänkande: där kommittén föreslagit att rektorsfunktionen även fortsättningsvis ska vara statligt reglerad, har Svenska kommunförbundet och många kommuner i sina remissvar fört fram uppfattningen att rektorn ska vara en odelat kommunal befattning (*Svenska kommunförbundets yttrande 2003-09-05 över SOU 2002:121*).

Oavlönat pedagogiskt arbete

Det pedagogiska arbetet består som nämnts inte endast av avlönat arbete, utan också av oavlönat. Det uppträder i skolan på flera olika sätt: som personalens, elevernas och föräldrarnas (eller kanske snarare familjens) oavlönade arbete. När det gäller personalens oavlönade arbete har en del rapporter på senare tid visat att många lärare arbetar mer än den tid de avlönas för (det omvända kan säkert också förekomma). I en undersökning av drygt 400 gymnasielärares arbetsbelastning visar Månsson (2002; se också bidraget i denna antologi) att deras genomsnittliga arbetstid utgjorde 112 procent av den fastställda veckoarbetstiden. Dessa lärare rapporterar således en betydande grad av oavlönat arbete. Vad detta beror på kan naturligtvis diskuteras. Självfallet kan det röra sig om överskattningar men det finns en hel del i undersökningens metod som motsäger det – främst att veckoarbetstiden inte var själva undersökningsobjektet, utan att undersökningen snarare

gick ut på att tidsbestämma en mängd små arbetsmoment utifrån vilka veckoarbetstiden sedan fastställdes. Orsakerna till förekomsten av detta oavlönade lärararbete är säkert flera. En viktig kan vara att den arbetstidsreglering som nyligen införts bland lärarna inte på ett rättvisande sätt speglar de faktiska arbetsuppgifterna[11] samt att dessa är av en sådan karaktär – ofta en personlig karaktär eftersom det handlar om elever – att det är svårt för den enskilde läraren att tillämpa klocktidens skarpa gränser på dem. Detta kan ytterligare ha försvårats av att de pedagogiska resursminskningarna varit stora inom skolan, samtidigt som kraven på lärarna höjts genom bland annat ett nytt betygssystem. Om så är fallet uppstår en ny sorts ”nödvändighet” som kan kopplas till arbetet, inte endast försörjningsnödvändigheten som får den enskilde att arbeta, utan också ett slags måluppfyllelsenödvändighet som innebär att skolan blir mer eller mindre beroende av att generera oavlönat arbete för att kunna uppnå sina mål och kvalitetskrav. Föräldrarnas och elevernas oavlönade arbete kan, inte helt, men delvis uppfattas på samma sätt.

Detta är i och för sig inte unikt för skolan, utan denna sammansatta karaktär där avlönat och oavlönat arbete blandas har också arbetet inom många andra människobehandlande verksamheter (eller *human services*). I någon mening drar också många företag som tillverkar varor för försäljning på konsumtionsmarknaden nytta av kundens oavlönade arbete (IKEA är väl det klassiska exemplet). Intresset för att dra nytta av det oavlönade arbetet kan härledas från två olika ekonomiska dynamiker som i det här fallet får samma konsekvens: vinstmaximering hos det privata företaget och kostnadsminimering (eller varför inte budgetbalans) inom den offentliga verksamheten. Det som emellertid är unikt för skolan, liksom för flera andra människobehandlande organisationer, är att deras senare moderniseringsprocess just kännetecknas av att klienterna eller deras anhöriga i allt högre grad aktiveras i verksamheten, av innehållsliga likaväl som av resurshushållningsskäl. När det talas om ”empowerment” i betydelsen att medborgarna ska få större inflytande bör man alltså betänka att detta också oftast innebär att mer oavlönat arbete genereras.

Elevers och föräldrars arbete

Antagandet som jag gör är att alla de aktörer som är involverade i och kring den pedagogiska relationen mellan skola/lärare och elev, utför olika verksamheter som kan kallas pedagogiskt arbete. En del av arbetet är avlönat, annat oavlönat. Dessutom förefaller det vara så att när resurserna minskat i skolan[12] har fördelningen mellan avlönat och oavlönat arbete förändrats: eleverna förväntas arbeta mer självständigt, föräldrar förväntas bidra mer och en del lärare arbetar oavlönat för att upprätthålla den kvalitetsnivå som fanns före resursminskningarna.

När det gäller elevernas pedagogiska arbete utförs det både i skolan och i hemmet. Läroplanen för grundskolan betonar en participativ pedagogik som utgår från att elever är motiverade, vill lära, är nyfikna och liknande och därför kan ta ansvar. Denna vision om eleven har varit påfallande konstant bland pedagogiska visionärer under de senaste 150 åren, vilket möjligen tyder på att skolan är en trög institution som inte förändras särskilt snabbt, men det är först under senare decennier som den blivit läroplanstext. Och det är först under det senaste decenniet som visionen på allvar fått fotfäste i skolans administrativa strukturer – alltså under samma period som det skett kraftiga resursminskningar inom skolan.

Det finns ingen anledning att motsäga den vision som grundskolans läroplan bygger på, så länge vi talar om ett slags allmänbarn eller ett abstraherat barn. På ett allmänt plan är det lätt att instämma i att barnet (som en abstraktion) är motiverat, kunskapsvilligt, nyfiket och därför kan ta ett stort ansvar för sitt lärande. Men barn växer upp och lever under mycket varierande villkor, vilket gör att alla barn inte är motiverade för eller nyfikna på samma saker och därför har de varierande möjligheter att ta ansvar för det lärande som *skolan* anser viktigt. Det är vidare lockande att anta att det barn som beskrivs i läroplanen helt enkelt är ett medelklassbarn (gärna i en akademisk hemmiljö) som lever under relativt ordnade förhållanden – vilka förmodligen liknar dem som de personer som förberedde, skrev och beslutade läroplanen också lever under. Det är med andra ord ett barn för vilket strängt taget skolplikten är obehövlig. Men alla skolans barn är inte medelklassbarn och många har inte de resurser i sin omgivning som krävs för att lyckas i en skola där barnen *förväntas* vara nyfikna, motiverade och ansvarstagande, en sanning som förekomsten av skolplikten just säger oss.

Beträffande föräldrarnas (eller kanske snarare familjens) pedagogiska

arbete behandlas detta i Alli Klapp Lekholms text i denna antologi och låt mig därför här endast göra några allmänna anmärkningar.

Läroplanen betonar det delade ansvaret mellan hem och skola för elevernas utveckling och lärande. Skolan skall samarbeta med föräldrarna och informera dem om elevens situation och utveckling. Då den utbildningssociologiska forskningen under lång tid har visat den avgörande betydelse som föräldrarnas utbildningsbakgrund har för barnens studieresultat, finns det anledning för alla föräldrar att agera som föräldrar med ”rätt” utbildningsbakgrund gör, om de vill att barnen ska lyckas i skolan. Några officiella dokument som fastslår detta finns naturligtvis inte men det betonas ständigt i media och i den nuvarande utbildningsdiskursen, som för övrigt svarar mot en situation där betydelsen av utbildning uppgraderats kraftfullt. Pedagogikdocenten Lennart Grosin har i en liten skrift, som spritts till många skolor, formulerat en ”hemmets läroplan”. Denna läroplan sammanfattas i tio punkter:

1. Prata med barnen om skolan
2. Hjälp barnen att organisera sitt skolarbete
3. Hjälp till med läxorna
4. Berätta om dina kunskaper och erfarenheter
5. Läs, skriv, räkna och prata med barnen
6. Intressera dig för barnens fritidsintressen
7. Gör saker tillsammans på fritiden
8. Visa ditt intresse för barnets framtid
9. Håll kontakt med skolan om hur det går för ditt barn
10. Besök skolan (Grosin 2001)

Grosin försäkrar att alla föräldrar kan skapa en bra hemmets läroplan och att det också är bra för skolan: ”Ju fler familjer som skapar en bra Hemmets Läroplan desto lättare blir det för rektor och lärarna att förverkliga sina föresatser att skapa en bra skola” (2001:1). Frånsett att en del familjers existensvillkor och en del föräldrars egna skolupplevelser försvårar skapandet av en sådan ”hemmets läroplan” som Grosin talar om, tar den tid och utgör både en beskrivning av föräldrars pedagogiska arbete och innebär en avlastning av det avlönade pedagogiska arbetet.

Pedagogiskt arbete i olika skolkulturer

Mot bakgrund av de föreställningar och visioner om olika skolaktörers avlönade och oavlönade pedagogiska arbete som framkommer i olika dokument, såsom exempelvis läroplaner, skall jag nu kontrastera detta mot hur pedagogiskt arbete gestaltas i några olika skolor med mycket varierande skolkulturer. Jag kommer då att använda material som insamlades i tre fallstudier inom forskningsprojektet *Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer*. Bakgrunden till dessa studier var att vi valde ut tre skolor som varierade starkt beträffande skolkultur men som åtminstone hade det gemensamt att skolans rektor bedömdes som framgångsrik av andra aktörer i och kring skolan. Vi studerade skolledarskapet och skolan genom intervjuer med skolledning, lärare, övrig personal och elever, genom föräldraenkäter, elevuppsatser, intervjuer med skolförvaltningschefer och deltagande under en vecka i sammanlagt nio klasser och i övriga skolan[13]. Nedan redovisas mina iakttagelser beträffande det pedagogiska arbetet i de tre skolorna[14]. Jag vill betona att beskrivningen av de olika skolornas kultur utgör ögonblicksbilder som just när undersökningen gjordes motiverade att skolorna betecknades som tvångskulturskola, karriärkulturskola respektive kunskapskulturskola. Det bärande elementet i det använda kulturbegreppet är elevernas i hög grad socialt formade förhållningssätt till kunskap och skola. Eftersom skolornas kulturer emellertid också har ett samband både med skolans utveckling över tid och utgör en anpassning till skolans omgivning, är de relativt sega men naturligtvis inte oföränderliga.

Den undersökta tvångskulturskolan förtjänar möjligen inte denna negativa beteckning, då tvånget främst refererar till att många elever i upptagningsområdet har svårigheter att motivera sig för skolgång och, i synnerhet, utbildning. I enlighet med den dialektik som tidigare beskrivits har skolan därför tvingats förändra sina arbetsformer radikalt för att möta många elever som upplever skolan som ett tvång. Dessa förändringar har inneburit att tvånget blivit mindre framträdande. Som en sammanfattning av dessa förändringar kan jag peka på att skolan arbetar med ett vidgat kunskapsbegrepp. Det innefattar dels traditionella skolkunskaper, vilka anses värdefulla för elevernas fortsatta utbildnings- och arbetskarriär men också för deras samhällsintegration, och dels vad som kan kallas social kompetens och som närmast innebär träning av sådana sociala relationskunskaper som

behövs i elevernas omedelbara vardag i den socialt tunga stadsdelen med social friktion, kriminalitet och arbetslöshet. Lärararbetet har förvandlats från individ- till lagarbete, både som en följd av anpassning till eleverna och deras sociala villkor och till följd av flera lärares övertygelse om att lärarlagsarbete är bra. Skolledningen arbetar professionellt och en stor del av arbetstiden (uppskattningsvis 20 procent) med elevvård och har därmed vardaglig kontakt med lärararbetets främsta villkor på skolan: elever med stort behov av grundläggande socialt och kunskapsmässigt stöd. På skolan finns en föräldraförening som på många sätt arbetar för att stötta i synnerhet lärarna. Vad gäller enskilda föräldrar är många av dem invandrare (cirka 50 procent av skolans elever har utländsk bakgrund) och här finns inte minst språkliga barriärer när det gäller föräldrarnas medverkan i barnens skolarbete.[15]

I karriärkulturskolan arbetar man betydligt mer traditionellt men också mycket professionellt. Om tvångskulturskolan kunde karakteriseras med uttrycket ”vidgat kunskapsbegrepp”, beskriver ordet ”tradition” karriärkulturskolans verksamhet bättre. Läraren är där fortfarande en ämneslärare och lärarlagsarbete som bryter ämnesgränser är relativt svagt utvecklat. Skolledarna administrerar främst det system som lärarna förhåller sig till som individuella aktörer. På skolan finns en relativt stor andel elever som har förutsättningar att arbeta självständigt. Det finns i och för sig också en tilltagande andel elever som behöver mycket stöd från skolan men detta har ännu inte i grunden påverkat lärararbetet, varför dessa elever huvudsakligen hanteras i specialiserade ”system” vid sidan av ”normalverksamheten”. Föräldrarna är inte organiserade, utan en mindre grupp resursstarka föräldrar ”bevakar” på informell väg att skolan håller den traditionella kurs som under lång tid genererat höga betyg och övergång till högre utbildning med hög status. Skolans omgivning har hög socioekonomisk status och här finns en stor andel föräldrar med de resurser som krävs för att aktivt bidra till barnens skolarbete.

Kunskapskulturskolans verksamhet kan också beskrivas med ett ord: bildning. Men bildning har flera olika betydelser i kunskapskulturskolan: klassisk bildning som knyter an till skolans historia som humanistisk bildningsskola; bildning som motstånd mot alltför ekonomistiska tänkesätt och marknadsreduktionistiska handlingssätt ; samt, slutligen, bildning som ”hela individens utveckling”. Ibland kallar skolledningen detta kunskaps-

begrepp ”social kompetens”. Lärarlagen har delvis vuxit fram kring tanken om hela individens utveckling och den traditionella, individuellt arbetande ämnesläraren har marginaliserats. Skolledningen består av flera biträdande rektorer som delvis är funktionellt specialiserade, medan rektorn är relativt distanserad från verksamheten, har en mer övergripande roll och arbetar visionärt för att ”sälja” skolan utåt. Inåt arbetar rektorn med att bygga visioner som syftar till att svetsa samman olika aktörer och utvecklingstendenser. Eleverna utgör en mycket heterogen grupp, allt från mer självgående elever till elever med stort stödbehov, som emellertid förefaller förenas i ett slags identitet: ”här får man vara som man är” – ett slags protest mot olika former av mode- och åsiktsmässig uniformitet på andra skolor. Skolan har profilerat sig starkt med hjälp av ett jämförelsevis långtgående elevinflytande, vilket emellertid mest utövas av elever som tillhör den mer studiemotiverade kategorin. Skolledningen får starkt stöd från en mindre grupp intresserade föräldrar som vill bevara skolan som bildningsskola och identiteten att man där får vara som man är. Många av föräldrarna har stort kulturellt kapital.

Iakttagelserna av det pedagogiska arbetet i dessa olika skolkulturer kan sammanfattas i nedanstående figur (se nästa sida).

	Tvångskulturskolan	Karriärkulturskolan	Kunskapskulturskolan
Kunskap	Vidgat kunskapsbegrepp: skolkunskaper + social kompetens (=social relationskunskap)	Skolkunskaper Tradition Professionalitet	Bildning: klassisk, motstånd mot ekonomism, social kompetens (hela individens utveckling)
Lärare	Lärarlagsarbete dominerar av övertygelse och som anpassning till faktiska förhållanden	Ämneslärare Lärarlagsarbete med förhinder	Lärarlagsarbete (helhet) Marginaliserade ämneslärare
Skolledning	Rektor som elevvårdare	Rektor som administratör av systemet	Rektor visionär som ”säljer” skolan utåt
Elever	Många elever med stort behov av stöd	Många elever med förutsättningar att arbeta självständigt	Heterogen elevgrupp Starkt formellt elevinflytande
Föräldrar	Formellt organiserad föräldraförening som stöttar personalen Stor andel invandrarfamiljer	Informellt föräldratryck från ”starka” föräldrar Stor andel resursstarka föräldrar	Intresserade föräldrar stöttar skolledningen för att bibehålla skolans bildningsprofil. Föräldrar med stort kulturellt kapital

Figur 6:3. Pedagogiskt arbete i tre olika skolkulturer.

Slutsatser

Ytterligare undersökningar behövs för att belysa i synnerhet elevers och föräldrars oavlönade pedagogiska arbete[16], inte minst gäller det omfattningen av det och dess relation till det avlönade pedagogiska arbetet. Även skillnader mellan hur pedagogiskt arbete gestaltas i olika skolkulturer behöver studeras ytterligare. Redan de iakttagelser som förmedlats i föreliggande text torde emellertid problematisera föreställningen om ”en skola för alla”. En sådan skola har vi nog främst i två avseenden: en skola där praktiskt taget alla barn och ungdomar finns; och en skola som också praktiskt taget styrs av samma lagar, förordningar och planer.

Skolan för alla är en arena där aktörer som är lika i en del och olika i andra avseenden möts och agerar utifrån sina individuella och sociala förutsättningar, vilket bland annat resulterar i att skilda skolkulturer växer fram och, som en del därav, det pedagogiska arbetet gestaltas på olika sätt. De slutsatser jag på nuvarande stadium vill dra när det gäller det pedagogiska arbetets gestaltning i de tre olika skolkulturerna kan formulera som tre paradoxer:

1. De elever som har förutsättningar att arbeta självständigt (i enlighet med läroplanen) verkar i större utsträckning finnas i karriärkulturskolan, som alltså präglas av ämneslärare som arbetar relativt traditionellt och i mindre utsträckning än de andra skolorna tillämpar den participativa pedagogik som läroplanen föreskriver.

2. Där förändringstrycket från i synnerhet eleverna i riktning mot läroplanens mål är svagt och skolledningen därför skulle behöva utmana lärare och förgivettagna arbetsformer, går skolledningen i högre utsträckning in i ett slags administrativ serviceroll.

3. Där lärararbetet skulle behöva vara betydligt mer ”kompensatoriskt” i kunskapsmässigt avseende och möjligen starkt betona baskunskaper, är lärarna tvungna att lägga mer tid på social fostran för att överhuvudtaget få verksamheten att fungera.

Noter

[1] Det är här inte möjligt att uttömmande beskriva olika sätt att ge politisk mening åt uttrycket ”en skola för alla”, utan jag får nöja mig med att peka på tre centrala: social harmoni; social rättvisa och utjämning; samt social effektivitet. I början av 1900-talet hade ”en skola för alla” närmast den förstnämnda socialharmoniska innebörden, där det centrala var olika konservativa krafters intresse av att använda skolan för att dämpa klassmotsättningar. Skolan sågs då inte endast som en institution för massfostran, utan också som en plats där det sker, för samhällsfriden värdefulla möten över klassgränser. Från 1930-talet växte sig tanken om en skola för alla som en rättvisefråga och i någon mening också som en socialt utjämnande faktor allt starkare och nådde förmodligen sin höjdpunkt på 1960- och 70-talen. Från 1950-talet blev ett socialt effektivitetsperspektiv allt vanligare och ”en skola för alla” motiverades då med att den så kallade begåvningsreserven kunde utnyttjas bättre om varje individ fick möjlighet att utvecklas efter sin förmåga. I den

nuvarande skoldiskursen överlagrar dessa olika argument för ”en skola för alla” varandra och tillämpas både på skillnader som kan hänföras till socialklass, genus och etnicitet.

[2] Ett snarlikt utfall erhålles om man betraktar skolan som institution respektive som många lokala organisationer, vilket Berg gör i boken *Att förstå skolan* (2003), vars syfte bland annat är att skapa en begreppsapparat för att förstå skolans komplexitet.

[3] Forskningsprojektet *Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer* finansierades under perioden 1999-2002 av Svenska kommunförbundets FoU-råd och förutom jag själv var också Gunnar Andersson och Margareta Nilsson Lindström, båda vid Sociologiska institutionen i Lund, verksamma i projektet. För publikationer från projektet hittills, se Persson (red.) 2003.

[4] Detta synsätt på skolan har utvecklats i en rad publikationer: Persson (1991; 1994; 1996) och delvis – när det gäller mobbing i skolan – också Persson (2003). Se också Persson och Stavreskis text i denna antologi.

[5] För att något förtydliga vad en sådan kombination av kvantifierande och kvalitativ information innebär kan nämnas en enkätundersökning av politiska sympatier som jag gjorde tillsammans med Ingmar Böök och Per-Olof Olofsson i början av 1990-talet. I enkäten, som besvarades av cirka 1.400 personer, fanns olika slags frågor, bland annat sådana som vi kallade ”faktafrågor” (till exempel Vilket år är du född?) och ”definitionsfrågor” (i det här fallet självdefinitionsfrågor av typ: Hur upplever du dig när det gäller ålder?). För att undvika att tillskriva individer egenskaper enbart på grundval av kategoritillhörighet använde vi självdefinitionsfrågorna som ett slags kvalitativa data, vilka möjliggjorde indelning av kategorierna i underkategorier, se vidare Böök, Olofsson och Persson (1994). Ett annat exempel finns i Ola Holmströms intervjuundersökning av lundastudenter med olika social och etnisk bakgrund, där upplevelse av studierna används för att skapa underkategorier inom kategorierna klass och etnicitet, se vidare Holmström (2000). Ett tredje exempel finner vi i den undersökning av socialt klassificerade skolelevers upplevelser av skolan och upplevelser av så kallat flow, som gjorts av Lindström et al. och som gav ett ganska förvånande resultat: ”Arbetarföräldrarnas barn hörde i de flesta fall antingen till ’normalgruppen’ eller till en grupp – flow-gruppen – med den mest positiva upplevelsen av skolan och samtidigt de lägsta betygen!”, se vidare Lindström, Arnegård och Ulriksson (2003).

[6] Skillnaderna grundläggs tidigt och två centrala mekanismer för skapandet och vidmakthållandet av skillnader kan benämnas nätverk och pengar. Med nätverk menas det sociala och intellektuella stöd individen kan få av sin omgivning, i synnerhet familjen, och med pengar avses såväl familjens ekonomiska situation som individens inställning till att skuldsätta sig ekonomiskt för att finansiera studier. Barn och ungdomar som saknar ett studiemotiverande och stödjande nätverk, som inte tillhör en familj med pengar och som inte vill skuldsätta sig, sorteras med större sannolikhet ut på vägen mot högre utbildning. För en undersökning av bland annat nämnda mekanismer se Hammarström (1996).

[7] Figuren har tidigare publicerats i Persson 1996.

[8] Se vidare om detta i Andersson, Bennich-Björkman, Johansson och Persson (2003).

[9] Sådant arbete som bygger på att arbetskraft säljs i utbyte mot lön kan kallas lönearbete och är den dominerande arbetsformen i vårt samhälle. En läkare liksom ett vårdbiträde kan båda kallas lönearbetare. Det finns därför anledning att skilja mellan olika former av lönearbete på basis av bland annat den kontroll de har över det egna arbetet. En läkare har kontroll över det egna arbetet som baserar sig på läkarens professionella expertis och skulle därför möjligen kunna betecknas professionell lönearbetare. Vårdbiträdet saknar sådan kontroll över arbetet och skulle på motsvarande sätt kunna kallas proletär lönearbetare.

[10] Se vidare Persson, Andersson och Nilsson Lindström 2003.

[11] Ett aktuellt fall på en skola i Linköping bekräftar detta. Lärarnas fackförening och arbetsgivaren har där, efter två års oenighet och förhandlingar, nu kommit överens om att 50 lärare på skolan arbetat oavlönad övertid under två år eftersom arbetsgivaren tecknat in alltför stor reglerad årsarbetstid för lärarna, vilka nu får retroaktiv övertidsersättning motsvarande 110 arbetstimmar per år (*Östgöra Correspondenten* 6/11 2003).

[12] Enligt en rapport från Riksdagens revisorer (*Statens styrning av skolan* 2002:14 f) minskade grundskolans kostnader för undervisning med 20 procent under perioden 1991-96 och ökade från 1996-2000, men var i slutet av perioden fortfarande 3 procent lägre än 1991. Antalet lärare per elev har minskat med 20 procent under perioden 1991-2000.

[13] Uppgifter om undersökningens uppläggning och genomförande finns i Persson, Andersson och Nilsson Lindström 2003.

[14] Vårt undersökningsobjekt var skolkulturen och skolledarskapet. Här har jag bytt undersökningsobjekt och med ett annat syfte återanvänt det empiriska materialet för att belysa det pedagogiska arbetet så som det gestaltades i de olika skolorna. Detta är problematiskt eftersom skolorna inte enbart är olika i fråga om kultur, utan eleverna där är av varierande ålder då det rör sig om en f-6-skola, en f-9-skola och en gymnasieskola. Detta kan ha stor betydelse för resultatet och läsaren bör därför förhålla sig kritisk till min ambition att härleda skillnaderna ur skilda skolkulturer. I alla händelser kan den följande sammanställningen av pedagogiskt arbete i olika skolkulturer användas som ett slags hypotes eller, bättre, som en forskningsram som genererar nya frågor.

[15] De undersökningar vi gjorde var inte inriktade på elevers och föräldrars pedagogiska arbete, varför jag här mer talar om elevernas och föräldrarnas förutsättningar att gestalta det pedagogiska arbetet.

[16] Vi hoppas kunna göra det i ett forskningsprojekt som nyligen startats vid Arbetslivsinstitutet Syd: *Avlönat och oavlönat pedagogiskt arbete i grundskolan*. De första resultaten från projektet redovisas i Alli Klapp Lekholms text i denna antologi.

Referenser

Andersson, Gunnar, Bennich-Björkman, Li, Johansson, Eva & Persson, Anders, 2003. ”Skolkulturer – tröghet, förändring, framgång” i Persson (red.) 2003.

Berg, Gunnar, 2003. *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Blossfeld, Hans-Peter & Shavit, Yossi (eds.), 1993. *Persistent Inequality*. Boulder: Westview Press.

Broady, Donald, 1981. *Den dolda läroplanen. KRUT-artiklar 1977-80*. Stockholm: Symposion.

Böök, Ingmar, Olofsson, Per-Olof & Persson, Anders, 1994. *Politiska sympatier i systemskiftet*. Lund: Sociologiska institutionen.

Deal, Terrence E. & Peterson, Kent D., 1998. *Shaping School Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

Eriksson, Robert & Jonsson, Jan O., 1993. *Ursprung och utbildning* (SOU 1993:85). Stockholm: Allmänna förlaget.

Furåker, Bengt, 1991. ”Vad är arbete?” i Furåker (red.) 1991.

Furåker, Bengt (red.), 1991. *Arbetets villkor*. Lund: Studentlitteratur.

Goffman, Erving, 1983a. *Totala institutioner*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Goffman, Erving, 1983b. ”The Interaction Order” i *American Sociological Review* 48, 1:1-17.

Grosin, Lennart (red.), 1985. *Kultur – skola – utveckling*. Stockholm: Esselte.

Grosin, Lennart, 2001. *Alla föräldrar kan!* Stockholm: Pedagogiska institutionen.

Hammarström, Margareta, 1996. *Varför inte högskola?* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Holmström, Ola, 2000. ”Tre utbildningsberättelser. Arbetarklass- och invandrarstudenters väg till och upplevelse av universitetet” i *Mångfald i högskolan* (SOU 2000:47).

Jonsson, Jan O., 1993. ”Persisting Inequalities in Sweden” i Blossfeld & Shavit (eds.) 1993.

Karlsson, Jan C., 1986. *Begreppet arbete*. Lund: Arkiv.

Lindström, Lars, Arnegård, Johan & Ulriksson, Leif, 2003. ”Tonåringars upplevelse och prestation i skolan – en fråga om klassbakgrund?” i Persson (red.) 2003.

Lortie, Dan C., 1975. *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
Lysgaard, Sverre, 1976. *Arbeiderkollektivet*. Oslo: Universitetsforlaget.
Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 1998. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Mångfald i högskolan 2000. (SOU 2000:47). Stockholm: Fritzes.
Månsson, Eva, 2002. *Hinder och möjligheter för lärare i dagens skola*. Malmö: Arbetslivsinstitutet Syd.
Persson, Anders, 1991. *Maktutövningens interna dynamik. Samspel och motsättningar i skola och lönearbete*. Lund: Sociologiska institutionen (doktorsavhandling).
Persson, Anders 1994 *Skola & makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlssons.
Persson, Anders, 1996. "Fängelse, marknad, fria studier – skolans institutionella ansikten och utvecklingstendenser" i *Socialvetenskaplig Tidskrift*, nr. 4/1996.
Persson, Anders, 2003. *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur (andra omarbetade och utökade upplagan).
Persson, Anders (red.), 2003. *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
Persson, Anders, Andersson, Gunnar & Nilsson Lindström, Margareta, 2003. "Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser" i Persson (red.) 2003.
Rutter, Michael et al., 1979. *Fifteen Thousand Hours*. Somerset: Open Books.
Schein, Edgar H., 1985. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
Statens styrning av skolan 2002. Stockholm: Riksdagens Revisorer.
Svenska kommunförbundets yttrande 2003-09-05 över SOU 2002:121. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
Tallberg Broman, Ingegerd, 2002. *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur.
Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen? 2001. Stockholm: Skolverket.
Willis, Paul, 1980. *Learning to Labour*. Farnborough: Gower.
Wright, Erik Olin, 1979. *Class, Crisis and the State*. London: Verso.
Östgöta Correspondenten, 6/11 2003.

KAPITEL 7

Föräldrars oavlönade pedagogiska arbete

Alli Klapp Lekholm

> Ja, det blir inte mycket tid över för en vanlig dödlig förälder. Baka bullar, göra matsäck, gå på föräldrasamtal, vara med på lektion, skolrådet, lösa problem, läsa läxor och så gärna ordna skolans dag, samtidigt som man jobbar.[1]

Föräldrarna är en grupp i samhället som har förväntningar på sig att klara av kombinationen yrkesliv och föräldraskap. Yrkeslivets krav och förväntningar, familjens välmående och barnets möjlighet till en bra skolgång är faktorer som påverkar föräldrars vardag. Att studera föräldrarnas roll som just skolförälder väcker mitt intresse. Vad kräver skolan egentligen av föräldrar?

Föräldrarnas roll i skolan beskrivs i skollagen och i läroplanerna. Skollagen reglerar barnets skolplikt[2] vilket innebär att föräldern ansvarar för att barnet fullgör sin skolplikt.[3] Läroplanen för grundskolan fokuserar främst på föräldrarnas roll som samarbetspartner med skolan. Ett samarbete mellan hemmen och skolan innebär någon form av aktivitet från förälderns sida och denna aktivitet eller deltagande innebär arbete – vilken omfattning av deltagande och arbete är rimligt att förvänta sig av föräldern?

Mitt syfte med denna text är att analysera föräldrarnas roll i skolan med fokus på den tid och det engagemang föräldrar investerar i sina barns skolgång. Olika perspektiv såsom klass, genus och skolkultur[4] är centrala för mitt resonemang för att kunna förstå och diskutera skolföräldrars situation.

Hemmets läroplan

Uttrycket hemmets läroplan är ett begrepp som syns allt oftare i pedagogiska sammanhang där diskussionen om föräldrars inflytande på barnen i skolan förs. Begreppet har dock funnits med länge i forskningssammanhang där föräldrars roll i skolan diskuteras. Det är framför allt i USA som forskning om hemmens roll i skolan utvecklats. Herbert J. Wahlberg, en amerikansk forskare, menar att barnets socioekonomiska bakgrund inte är den viktigaste indikatorn på barnets möjlighet till skolframgång. Föräldrarnas attityder till skolan, tid som barnet och föräldrarna tillbringar tillsammans, samtal kring skolan och möjliga utbildningsvägar och uppmuntran av barnets studier är faktorer som betyder mer för barnets skolframgång än den socioekonomiska bakgrunden (Wahlberg, 1984). Finns det då inget samband mellan den socioekonomiska bakgrunden och de senare faktorerna? Rimligtvis påverkar föräldrars socioekonomiska bakgrund just deras möjlighet att tillbringa tid med barnen, hur de förhåller sig till skolan och hur de pratar med barnen om skolan. Inom den anglosaxiska forskningen används uttrycket ”Parental Involvement” vilket möjligtvis kan översättas med föräldradeltagande eller föräldrainflytande. Kjell Lund och Nils-Erik Nilsson (1989) refererar till Joyce L. Epstein i sin bok *Mer än en kvart om året* som menar att graden av föräldradeltagande kan indelas i tre olika nivåer. Den första nivån innebär att föräldern tillgodoser barnets basala behov till exempel mat, sömn och trygghet. Nästa nivå handlar om att skapa en hemmiljö som främjar barnets skolgång och därigenom skapa en hemmets läroplan. Den sista nivån innefattar etablerandet av kontakt mellan skolan och hemmet där det främst är föräldern som söker kontakt med skolan för att samarbeta. Efter en intervjustudie med nästan 4000 lärare utarbetade Epstein en lista med 16 punkter vilka är olika förslag på hur ett samarbete mellan skolan och föräldrarna kan se ut. Exempel på några av punkterna:[5]

- Slut någon typ av avtal med föräldrarna varigenom de förbinder sig att hjälpa sina barn med läxor.

- Slut ett liknande avtal som reglerar att föräldrarna så noga ska följa sitt barns skolgång att de både kan belöna framsteg och slå ner på försämringar, exempelvis dåligt uppförande.

- Uppmana föräldrarna att komma till skolan och observera klassen i klassrumssituationen.

- Visa föräldrar särskilda tekniker med vars hjälp de kan undervisa sina barn, framställa undervisningsmaterial och planera lektioner.

- Uppmana föräldrarna att varje dag samtala med sina barn om deras upplevelser i skolan.

Lennart Grosin, docent i pedagogik, forskar kring hemmets roll i barnets skolgång och hur hemmet påverkar barnets skolframgång. Skriften *Alla föräldrar kan! Hemmets läroplan – vad föräldrar kan göra för att deras barn skall klarar sig bra i skolan* har under våren 2002 skickats ut till föräldrar i Stockholms stad. Det är en skrift som handlar om vad föräldrar kan göra för att stötta sina barn genom skoltiden. Grosin (2001) ställer där upp tio punkter som han menar är av betydelse för barnets möjlighet till skolframgång.

1. Prata med barnen om skolan
2. Hjälp barnen organisera sitt skolarbetet
3. Hjälp till med läxorna
4. Berätta om dina kunskaper och erfarenheter
5. Läs, skriv, räkna och prata med barnen
6. Intressera dig för barnens fritidsintressen
7. Gör saker tillsammans på fritiden
8. Visa ditt intresse för barnets framtid
9. Håll kontakten med skolan om hur det går för ditt barn
10. Besök skolan

Dessa punkter förutsätter deltagande eller arbete, tid, intresse och kompetens från förälderns sida och bygger dels på någon form av samarbete mellan skolan och hemmen, dels på tanken att föräldrar behöver utbildas. Läroplanstexter har utvecklats mot ett synsätt där samarbetet med föräldern poängteras för att barnet ska lyckas i skolan. Föräldern ska delta i barnets skolgång. I sökmotorn Libris fick jag 279 träffar på orden ”föräldrar and skolan” varav de flesta träffar behandlar skolans syn på föräldrarna och hur

läraren hanterar och arbetar med föräldrar. I Sverige finns ett par avhandlingar som tar upp föräldraperspektivet bland annat Leif Ribom som har skrivit *Föräldraperspektiv på skolan* (1993) där han gör en studie av föräldrar med olika sociala bakgrunder och olika utbildnings- och kulturellt kapital[6] – hur de deltar och aktiverar sig i skolan. Följande står under mål och riktlinjer i läroplanen för grundskolan:

> Alla som arbetar i skolan skall samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla innehåll och verksamhet.[7]

Omfattningen av samarbetet mellan skolan och hemmen är därmed egentligen obegränsad eftersom innehåll och verksamhet berör i stort sett alla områden i skolan. Vad innebär ett samarbete för föräldern i tid, engagemang och kunskap? I vilken mån ska föräldrar utföra pedagogiskt oavlönat arbete? Först får man fundera på vad samarbete betyder för de olika aktörerna i skolan. Kjell Lund och Nils-Erik Nilsson (1989) refererar till David William och den forskning han bedrivit inom detta område. Han menar att lärarna ser föräldradeltagande som en extra hjälp vid till exempel föräldramöten, organisation av insamlingar och som publik vid barnens framträdanden. Föräldrarna däremot kan tänka sig att delta på många olika sätt inom de olika områdena i skolan från individuellt engagemang för det egna barnet till skolan som helhet.[8] Leif Ribom (1993) diskuterar också hur föräldrar med olikheter både i utbildning och kulturellt kapital förhåller sig till samarbetet med skolan. Föräldrar med ett stort utbildnings- och kulturellt kapital[9] ser det som möjligt att delta i stora delar av skolans verksamhet medan föräldrar med ringa kapital har svag uppfattning om sin egen roll i samarbetet med skolan. Läroplanen uttrycker vad skolan och hemmen ska samarbeta om nämligen utvecklingen av innehåll och verksamhet. Hur detta samarbete ska utformas är inte uttryckt, bara att det ska finnas ett samarbete men det är just *hur* eller *på vilket sätt* och *vem* som samarbetar och givetvis *omfattningen* på samarbetet som är intressant att diskutera. Grosins uppställning ovan visar på ett möjligt sätt att samarbeta där hemmen stöttar och är positiva till skolans arbete och kunskapssyn. Föräldrarnas roll blir att förmedla ett engagemang och tro på skolan och den kunskapsförmedling som där existerar. Grosin menar att ”Ju fler familjer som skapar en bra Hemmets läroplan desto lättare blir det för rektor och lärarna att

förverkliga sina föresatser att skapa en bra skola."[10] Frågan jag ställer mig är om punkterna i Grosins uppställning innebär ett slags samarbete eller mer ett verkställande av skolans krav på föräldrarna att ta rollen som hjälplärare och som faller under läroplanens ord om samarbete. Utvecklingssamtal, föräldramöte och öppet hus/kontaktdagar innebär framförallt möjlighet till kommunikation och kontakt mellan skolan och hemmen. Det förutsätter däremot inte att ett samarbete existerar i realiteten. I vilken utsträckning och på vilket sätt ska föräldern samarbeta med skolan och utföra oavlönat pedagogiskt arbete?

Harris Cooper en amerikansk forskare diskuterar bland annat föräldrars engagemang i barnens skolgång och hur föräldrars attityd till skolarbete till exempel läxor avspeglas i barnet. Han fokuserar i boken *The Battle Over Homework* (2001) på läxor. Cooper diskuterar fördelar och nackdelar med att ge barnet läxor och menar att en av de positiva aspekterna med läxor är att de ger föräldern möjlighet att engagera sig i barnets skolarbete och förmedlar då till barnet en insikt att läxor och skolarbete är viktigt. Vidare menar han att barnet speglar den attityd som råder i hemmet angående skolarbete och råder därför föräldrar att hålla inne med sina negativa åsikter om skolan och läxor om de har sådana såvida de inte vill att barnet ska ta till sig liknande negativa attityder. Vidare ställer Cooper (2001) upp fem punkter som handlar om hur föräldrar kan stötta sina barn med läxor och skolarbete.

1. *Be a stage manager* – Se till att ditt barn har en lugn, upplyst plats att göra läxor på. Se till att nödvändigt material finns tillgängligt.

2. *Be a motivator* – Läxor utgör ett utmärkt tillfälle för dig att berätta för ditt barn hur viktig skolan är. Var positiv till läxor. Attityden du har till läxor kommer att bli den attityd ditt barn får till läxor.

3. *Be a role model* – När ditt barn gör sina läxor, sitt inte och titta på tv. Om ditt barn läser bör du också läsa. Om ditt barn räknar matte kan du kolla din ekonomi. Hjälp ditt barn att förstå att det hon/han övar är saker du gör som vuxen.

4. *Be a monitor* – Ha koll på ditt barn och var uppmärksam på tecken till misslyckanden och frustration. Om ditt barn behöver hjälp ge inga svar utan handledning.

5. *Be a mentor* – När läraren vill att du hjälper barnet med läxor så gör det. Om barnet får i uppgift att själv göra läxan så håll dig undan. Läxor är ett utmärkt sätt för barnen att utveckla självständighet, livslångt lärande. Föräldrars överdrivna hjälp kan vara negativt för barnet.[11]

Familjelivet blir i högsta grad påverkat av dessa typer av program som Cooper och Grosin förmedlar. När får familjen titta på TV? Är det rimligt att skolan styr upp familjelivets aktiviteter utanför skoltid och att föräldrars och barns fritid ägnas åt skolstyrda aktiviteter?

Forskning visar att föräldrars engagemang är betydelsefull för barnets möjlighet att lyckas i skolan.[12] Föräldraengagemang existerar på olika nivåer i skolan dels där föräldern har möjlighet att påverka demokratin och skolans övergripande verksamhet dels det engagemang som utspelas på individnivå. Grosin och Cooper diskuterar ett föräldraengagemang som utspelas på individnivå och där föräldrarna agerar som oavlönade ”hjälplärare”. Distansen mellan denna typ av ”mjukt” samarbete av social karaktär och det samarbete som står uttryckt i läroplanen och som fokuserar på innehåll och verksamhet ur ett demokratiperspektiv är intressant att diskutera. Jag kommer nedan att fokusera på föräldrars tid och genusperspektivet. Samarbetet mellan skolan och hemmen förutsätter att föräldern har tid att engagera sig i barnets skolarbete.

Tid och genus

> Tyvärr är det så att vi föräldrar i dags läge har inte så mycket tid för våra barn än vad mina föräldrar hade. Man jobbar 8,5 timmar per dag, det blir som en bomb när man kommer hem då ska man ta hand om barn, aktivitet, hemmet. Och till slut om sig själv (föräldrauttalande, våren 2003).

Statistiska centralbyrån har sammanställt två tidsanvändningsundersökningar[13] gjorda 1990/91 och 2000/01 angående kvinnor och mäns tidsanvänd-

ning fördelat på dygnet och där det avlönade och oavlönade arbetet finns med som variabler. Det är människor i yrkesverksam ålder 20-64 år som undersökningen är baserad på. Den tid som räknas som förvärvsarbete och därmed som avlönat arbete är all tid som används för att ge inkomster av arbete oavsett om det är huvudyrke, extraknäck eller bisyssla. Oavlönat arbete innefattar större delen av alla de sysslor som har att göra med skötsel och omsorg om hem och familj. Hushållsarbete, underhållsarbete, omsorg om barn och andra och inköp av varor och tjänster. Undersökningen visar att hemarbete, det oavlönade arbetet, utförs till största delen av kvinnor och att det är sammanboende kvinnor med småbarn som utför mest oavlönat hemarbete. Det är alltså kvinnor med barn som arbetar mest totalt sett det vill säga om man likställer avlönat och oavlönat arbete. Lisbeth Bekkengen skriver i *Man får välja – om föräldraskap och föräldraledighet i arbetsliv och familjeliv* (2002) att det traditionella mönstret där kvinnan har huvudansvaret och skyldigheten att se till att kombinationen av arbete och familj fungerar fortfarande är det som råder. ”Kvinnor utför fortfarande merparten av hushållsarbetet och lägger ner dubbelt så mycket tid som män”[14] Samtidigt har kvinnor i Sverige en förvärvsfrekvens som kan jämföras med den som gäller för män. Christine Roman skriver i *Yrkesliv och familjeliv. En studie av kvinnor i arbetslivet* (1992) att statistiken visar att kvinnor ägnar dubbelt så mycket tid till vård av barn jämfört med män. Och att den dubbla arbetsbördan gäller främst för kvinnor. I resonemanget kring tid är genusperspektivet centralt. Kvinnor har huvudansvaret för barn och hem medan mannen kan välja nivå på sitt engagemang. Familjen är en källa till stress för kvinnan medan för mannen blir familjen en buffert mot stress.[15] När skolan har ett arbetssätt som förutsätter att barnen har föräldrar som utför pedagogiskt arbete är det kvinnors situation som påverkas, det är kvinnorna som får en ökad arbetsbörda.

> Idag säger folk att vi är stressade. Det är helt upp till oss själva om vi skall hinna med våra barn. Det är väl därför vi har skaffat dom. Inte för att samhället skall uppfostra dom. Dom är vår framtid (föräldrauttalande, våren 2003).

Samarbetet mellan skolan och hemmen förutsätter tid och engagemang av föräldern och just detta samarbete utmynnar i ett utförande av oavlönat arbete vilket underlättar för skolan att fullfölja målen i läroplanen. Är det

möjligen så att föräldrars oavlönade pedagogiskt arbete inom ramen för skolans verksamhet bidrar till att skolan håller sig någorlunda flytande trots stora nedskärningar och minskade resurser i form av neddragningar av bland annat specialpedagoger under 90-talet?

Metod

Med syftet att ta reda på föräldrars skattning av hur mycket tid de lägger ner på sitt barns skolarbete, kontakt med skolan och aktiviteter sammanställde jag en enkät som våren 2003 skickades ut till 159 föräldrar med ett barn i de högre årskurserna på grundskolan. Enkäten är en pilotstudie inom ramen för ett större forskningsprojekt kallat *Avlönat och oavlönat pedagogiskt arbete*, initierat vid Arbetslivsinstitutet i Malmö. Jag har i denna studie valt att fokusera på föräldrarnas upplevelse av tid och engagemang. Föräldrarna är dock bara en aktör av flera möjliga, som på något sätt kommer i kontakt med dessa aspekter av skola och skolarbete. För att få en bättre bild av föräldrars situation vore det intressant att utvidga undersökningen till att gälla även skolans övriga aktörers upplevelser av föräldrar. Elevens, lärarens och rektorns uppfattning och upplevelse av föräldrars situation kan ytterligare belysa den situation föräldrar befinner sig i. I detta skede av undersökningen har jag valt att börja med föräldrarnas perspektiv. Föräldrar till barn i tre klasser på två olika skolor ombads besvara frågor om bland annat engagemang och den tid som de investerar i sitt barns skola/skolarbetet och fritidsaktiviteter. En av skolorna är en en-parallellig fristående skola år F-9 medan den andra skolan är en kommunal skola med cirka tusen elever år F-9. Den kommunala skolan har en sammansättning av elever som stämmer väl överens med Sverige i övrigt ur ett klass- och etnicitetsperspektiv. Den fristående skolan är en mindre skola med en estetisk profil.

För att få reda på tendenser gällande föräldrars engagemang och den tid de lägger ner på sina barns skolarbete ombads föräldrarna att uppge svar gällande det barn som för närvarande går i den årskurs som undersöks. Undersökningen vänder sig till föräldrar med barn i årskurs 7-9. Svaren i enkäten gäller alltså bara ett barn vilket är intressant ur den aspekten att många familjer har flera skolbarn att engagera sig i. När jag använder mig av begreppet föräldrar i dessa två skolor refererar jag endast till de föräldrar

som besvarat enkäten. När jag skriver om den andre föräldern innefattas även andra vuxna till exempel styvföräldrar, släktingar och äldre syskon.

Bortfallsanalys

Av 159 utskickade enkäter kom 77 svar in. Det gör en svarsfrekvens på knappt 50 procent. Enkäten skickades ut maj 2003, några veckor innan skolavslutningen vilket gjorde att jag valde att inte skicka ut någon påminnelse eftersom sommarlovet och semestrar vid den tidpunkten var i full gång. Bortfallet i studien är relativt stort och möjliga orsaker kan vara att enkäten skickades ut sent på terminen och att föräldrar ”kopplat” av från skolan. En annan förklaring kan vara att föräldrar inte känner så stort engagemang i skolfrågor och svarar därmed inte på en enkät rörande deras tid och engagemang i barnets skolgång. Jag har också funderat på om bortfallet beror på att föräldrar inte har tid – att besvara en enkät tar tid. Ytterligare en orsak kan vara att föräldrar med annat modersmål än svenska har haft svårt att förstå frågorna och därmed inte besvarat enkäten. Om det är de engagerade föräldrarna som besvarat enkäten påverkar det resultatet det vill säga ett större engagemang och tid uppges i svaren. Jag tror ändå att det är möjligt att se en tendens i de inkomna svaren.

77 procent av enkäterna är besvarade av kvinnan i familjen. Detta stämmer väl överens med den tidsundersökning som refererats ovan och som visar att det är sammanboende kvinnor som utför mest oavlönat hemarbete det vill säga sysslor som har med hemmet och barnen att göra.[16]

Föräldrars deltagande i barnets skolarbetet

> Ju fler barn man har desto svårare är det att hjälpa till. Vi har (haft) tre barn alla med lite dyslexi. Och själv ska man hitta uppdrag och få in pengar på – man blir som en sladdrig trasa ibland – räcker inte till (föräldrautalande, våren 2003).

Den förälder som har besvarat enkäten lägger ner 2 timmar i veckan på barnets skolarbete vilket är ett medianvärde. Variationerna är stora vilket gör att ett genomsnittsvärde lätt blir missvisande. En förälder uppger att

barnets skolarbete tar 21 timmar i veckan i anspråk av förälderns tid vilket är det i särklass högst angivna timtantalet. 3 föräldrar uppger att de tillbringar 10 timmar i veckan med att hjälpa sitt barn med läxor och skolarbete. Ytterligare 14 föräldrar säger att de lägger ner 5-10 timmar i veckan på barnets skolarbete. Alltså en relativt stor grupp av föräldrar som lägger ner mycket tid på barnets läxor och skolarbete.

> Läxorna tror jag kommer att öka och vårt engagemang kommer att *krävas* (föräldrauttalande, våren 2003).

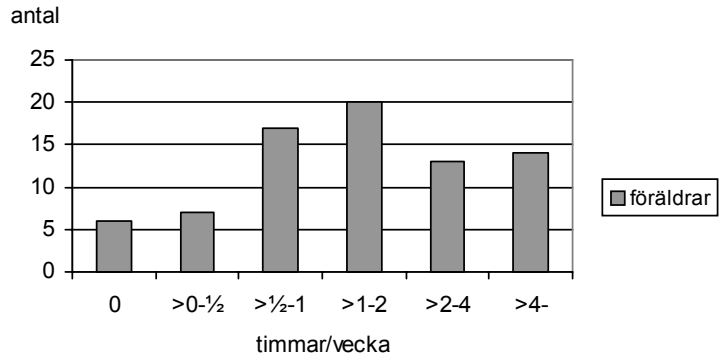


Diagram 1. Hur många timmar i veckan i genomsnitt hjälper du ditt barn med skolarbete till exempel läxor, hitta material till arbeten mm?

Det är kvinnan i familjen som i störst utsträckning besvarat enkäten och är också den som lägger ner betydligt mer tid på barnets skolarbete jämfört med den andre föräldern. När vi diskuterar den tid som föräldrar lägger ner på sina barns skolgång hamnar vi ofrånkomligen i ett genusperspektiv. Punkterna i Lennart Grosins (2001) skrift till föräldrar förutsätter att föräldrarna har tid och kompetens att utföra oavlönat pedagogiskt arbete. En syn på samarbete och föräldradeltagande som inte problematiserar *vem* av föräldrarna som utför det oavlönade pedagogiska arbetet, bara det utförs. Men ur ett genusperspektiv är just frågan om *vem* som utför det oavlönade pedagogiska arbetet central eftersom det är kvinnor som utför det dubbla arbetet.[17] Kvinnans rätt till arbete och ekonomisk självständighet som från början handlade om strävan efter jämlikhet och där det var meningen att

männen skulle ta ett större ansvar i det oavlönade hemarbetet när kvinnan gick ut i yrkeslivet vilket inte blev fallet. Kvinnan har idag skyldighet och huvudansvar för att lyckas med kombinationen yrkesliv – familjeliv.[18] När skolan förutsätter föräldradeltagande för att bedriva utbildning hamnar kvinnorna i en situation där ytterligare krav på att arbeta oavlönat uppkommer – att utföra oavlönat pedagogiskt arbete. Grosins punkter handlar också om ett sätt att utbilda föräldern till att bli den ”ideale föräldern” ur skolans perspektiv. Den ”ideale” föräldern har tid, kompetens och tron på skolan och dess pedagogiska verksamhet. Grosins punkter förutsätter alltså att föräldrarna har tid och kompetens att hjälpa sina barn med läxor och skolarbete. Men hur är det med föräldrarnas kompetens? I en kommun i mellersta Sverige har ett projekt startats där föräldrar får möjlighet att läsa in högstadiets matematik, engelska och svenska i syftet att höja sin kompetens för att kunna hjälpa sina barn med skolarbetet.[19] Leif Ribom (1993) menar att framför allt i de högre årskurserna på grundskolan ökar värdet av föräldrars utbildningsnivå när det gäller föräldrarnas deltagande i skolliknande aktiviteter. Föräldrar med lång utbildning har de resurser som krävs i de högre årskurserna där utbildningen blir mer teoretisk och har en fördel när det gäller vissa typer av skolaktiviteter till exempel planering av undervisning. Han framhåller dock att det inte enbart behöver vara en låg utbildningsnivå som gör det svårt för föräldrar att delta i skolliknande aktiviteter utan att det kan vara mer ”djupt liggande dispositioner”.[20] Föräldrars sociala bakgrund till exempel utbildningsnivå, utbildningstradition inom familjen, yrke och bostadsområde är faktorer som påverkar föräldradeltagandet i skolan. ”Ju högre socialgrupp, desto större föräldraaktivitet.”[21] Risken med ett arbetssätt i skolan där föräldrarna förväntas delta i stor utsträckning är att skillnaderna mellan barnen ökar. ”Föräldrasamverkan får inte bli ett ytterligare instrument för medel- och överklassen att stärka sina positioner.”[22]

Kritiken mot program som avser att lära föräldern hur man ska vara en bra skolförälder är att programmet eller mallen bli för snäv. Det är *en* typ av förälder som eftersöks nämligen föräldern som har; obegränsat med tid för läxor och skolarbete och som har den rätta teoretiska kompetensen för att hjälpa barnet och som kan hålla kontakt med och besöka skolan och som har tid, ekonomi och engagemang för barnets fritidsaktiviteter. Vi kommer här in på att se förälderns handlande ur ett klassperspektiv. I flera

utredningar uppmärksammas ett par faktorer som kan förklara de skillnader som finns angående föräldrars deltagande i skolan. Dels pratar man om den bristande kommunikationen mellan skolan och hemmen, dels att graden av deltagande är beroende av social bakgrund – ju högre socialgrupp desto högre deltagande.[23] Den ”ideale” föräldern som Lennart Grosin och Harris Cooper pekar på i sina program har de förutsättningar som föräldrar i de högre socialgrupperna förfogar över.

Ytterligare en aspekt på den roll föräldern spelar i barnets skolgång är den attityd föräldern har till skolan och dess verksamhet, alltså huruvida föräldern tror på skolan. Det är här relevant att ta upp teorin om de olika skolkulturer som existerar på skolor. Anders Persson diskuterar tre olika skolkulturer; karriär eller beroendekultur, tvångskultur och kunskapskultur där elevernas förhållningssätt till skolan styr den kultur som råder[24]. Ett förhållningssätt som i många fall överensstämmer med föräldrarnas attityder och förhållningssätt till skolan. Vilken föräldrakultur råder och vilka föräldrar tror på skolan?

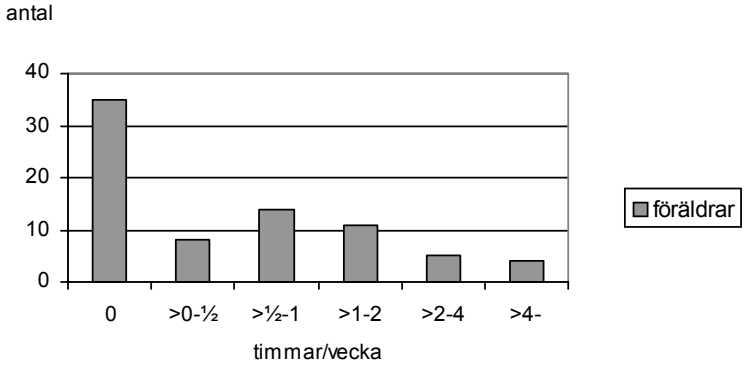


Diagram 2. Hur många timmar per vecka i genomsnitt hjälper någon annan vuxen *ditt barn med skolarbetet?*

Flera föräldrar har kommenterat att deras barn är självgående och inte behöver så mycket hjälp. Vissa av föräldrarna har barn i årskurs nio och menar att barnet klarar det mesta när det gäller skolarbete och aktiviteter utan förälderns stöd, engagemang och tid. En förälder uttrycker det så här:

Mitt barn gör mycket av sig själv när det gäller läxor och ansvar för skolan (föräldrauttalande, våren 2003).

En annan förälder kommenterar på följande sätt:

Markant skillnad från åk 8 till 9. En självständig 15-åring som har stark integritet och lätt för sig i skolan vill inte ha så mycket hjälp (föräldrauttalande, våren 2003).

Många föräldrar med barn i de högre årskurserna uppger att de lägger ner mindre tid på barnets skolarbete, aktiviteter just för att barnet är äldre och ”klarar sig självt”. Två bilder framkommer i materialet dels en bild där föräldrar upplever att deras barn klarar sig själv, inte behöver någon hjälp från föräldrarna dels en annan bild där föräldrar upplever att det är mer krävande nu. Självständigt arbete och de högre teoretiska kraven på eleverna påverkar förälderns möjlighet att hjälpa till med skolarbetet. Flera föräldrar uppger i undersökningen att det krävs mer av dem som skolförälder med barn i de högre årskurserna vilket kan bero på att kraven på eleverna har ökat och att vissa elever har det jobbigare ju högre upp de kommer i årskurserna och att föräldern känner av detta.

9:an värre än 7:an. 9:an lika med 3-5 (föräldrauttalande, våren 2003)

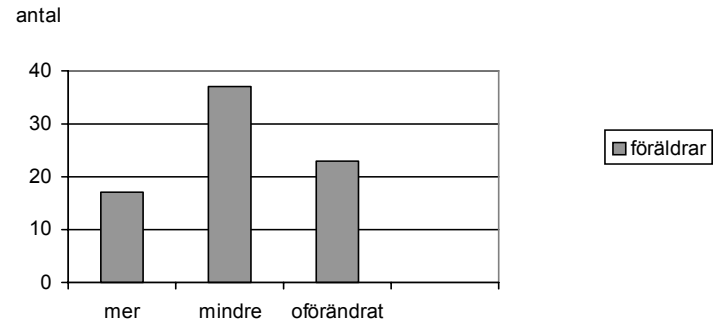


Diagram 3. Lägger du ner mer, mindre eller oförändrat med tid på ditt barns skolarbete på högstadiet jämfört med tidigare?

> Jag har en väldigt självgående dotter som varken vill eller behöver hjälp med skolarbetet. Hon fick MVG i alla ämnen utom två (VG) (föräldrauttalande, våren 2003).

> Jag upplever skolarbetet mer krävande nu än för tio år sedan då jag också hade barn i klass 9 (tre olika föräldrauttalanden, våren 2003).

I det kortare tidsperspektivet där det handlar om skillnader från tidigare årskurser jämfört med barnets situation idag uppger så många som 40 föräldrar att de lägger ner *mer* eller *oförändrat* med tid på barnets skolarbete jämfört med tidigare. Det är intressant att då fundera på hur mycket tid dessa föräldrar har lagt ner på barnets skolarbete innan högstadietiden. Medianvärdet på två timmar per vecka är alltså en minskning eller en oförändrad mängd tid för denna föräldragrupp. I materialet framkommer också att 37 föräldrar lägger ner *mindre* tid på barnets skolarbete på högstadiet jämfört med tidigare årskurser. Att det skett förändringar ur ett längre tidsperspektiv i föräldrars upplevda situation som skolföräldrar framkommer också i materialet.

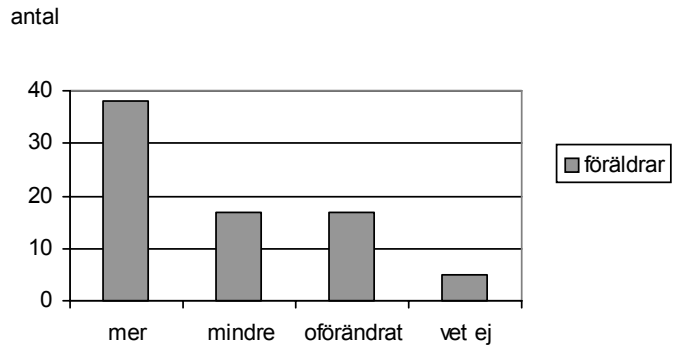


Diagram 4. Upplever du att skolföräldrar idag hjälper sina barn mer, mindre eller oförändrat med skolarbete, läxor jämfört med när du själv gick i skolan?

Hälften av föräldrarna säger att de upplever att föräldrar idag hjälper sina barn *mer* med skolarbetet jämfört med vad deras egna föräldrar gjorde. En

förälder skriver att det krävs ”annorlunda” hjälp av föräldrarna idag jämfört med förr. En förälder beskriver situationen så här:

> Min mamma förhörde mig på glosor, årtal, kemiska formler etc. Aldrig diskuterade vi upplägg etc. Jag hjälper min dotter att avgränsa frågeställningar, söka material, diskutera disposition etc. Resten fixar hon själv! Jag funkar mer som handledare än som förhörsledare. Glosor pluggar hon på egen hand, hur bra som helst (föräldrauttalande, våren 2003).

Här framkommer en glimt av det förändrade pedagogiska föräldraarbetet. Föräldern ska ta rollen som handledare istället för att vara en förhörsledare. Är det möjligen så att det pedagogiska föräldraarbetet genomgår en liknande förändring som lärararbetet? Att föräldrarna i undersökningen upplever att det krävs mer av dem idag jämfört med att vara förälder när de själva gick i skolan kan bero på att föräldrar upplever att det krävs ett större deltagande av dem och att det idag finns en större osäkerhet med rollen som ”skolförälder”. Inte bara att omfattningen på deras deltagande förändras utan också vad som krävs av dem. Att diskutera disposition och avgränsa frågeställningar kräver ett annat deltagande och kunskaper från förälderns sida jämfört med att förhöra glosor. En problematisering av förälderns förändrade pedagogiska arbete känns viktig med tanke på att skolan befinner sig i en tid där den pedagogiska verksamheten förutsätter att eleven har stöd hemifrån.

> Alla mina försök att ta upp konversation ang skolan, skolarbetet kommer på skam. Jag försöker men NN svarar enstavigt eller inte alls. Läxor och inlämningsuppgifter glöms. Jag försöker hjälpa med material från biblioteket och bär hem böcker och filmer så tar han allting från internet i alla fall (föräldrauttalande, våren 2003).

Läraren som handledare, att eleven arbetar med eget arbete och söker sin egen kunskap är en del av de byggstenar som dagens skolarbete byggs upp av. Om eleverna ska tränas i självständigt arbete blir lärarens roll att handleda eleverna snarare än att bedriva katederundervisning. Hur påverkas föräldrarna av läroplanens uppsatta mål för eleverna och den kunskap och de färdigheter de ska tillägna sig? Att arbeta självständigt med att söka

kunskap ställer krav på eleven att kunna hantera informationssökning i databaser, på bibliotek, tidningar mm. Dessa praktiska färdigheter är den ena sidan av myntet och den andra sidan handlar om elevens mentala förutsättningar att lyckas. Ett självständigt arbetssätt förutsätter självständiga elever med självkänsla och säkerhet i ett ”obegränsat” arbetssätt där eleverna måste ta initiativ. Elever som lyckas med detta behöver inte föräldrarnas hjälp i någon större omfattning men vad händer med de elever som inte lyckas? Om föräldrarna har förutsättningar det vill säga tid, kompetens och tron på skolan kan de som hjälplärare se till att deras barn får den hjälp det behöver medan föräldrar som inte har dessa förutsättningar har svårare att hjälpa sina barn.

Flera föräldrar uttrycker svårigheter med att räcka till för sitt barn. Att hjälpa till med barnets skolarbete ska pressas in i ett redan fullmatat schema.

> Är ensam med två skolbarn en pojke årskurs 8 och en flicka på gymnasiet. Har en mycket sliten period sedan 1 år tillbaka på grund av egen sjukdom och separation från barnens mor. Dotterns gymnasiestudier tar mycket tid då hon är mkt ambitiös varför pojken får och efterfrågar mindre hjälp (föräldrauttalande, våren 2003).

Att kombinera föräldraskapet med yrkeslive och familjeliv kan i många familjer vara en balansakt mellan olika krav som skapar en känsla av otillräcklighet hos föräldern. Föräldern ska lyckas med konsten att förena yrkeslivet med familjelivet och ge barnen stöd och hjälp med skolarbetet, ta del av deras aktiviteter och samarbeta med skolan. Är det rimliga krav på föräldern?

Föräldrars kontakt med skolan

> /N/är föräldern sticker in huvudet och bara vill tala några minuter med läraren, just när lektionen har börjat och eleverna har bildat en ring för morgonsamlingen. Barnens koncentration löses upp, min morgon försvinner och hornen börjar växa ut i pannan på mig.[25]

Lennart Grosin poängterar vikten av att föräldrarna håller kontakten med skolan och att de besöker skolan. Utvecklingssamtal och föräldramöten är

i förväg planerade möten som skolan kallar till och som lärarna och ibland rektorn regisserar. Att föräldrar tar initiativ till kontakt med skolan är den högsta nivån i James S. Epsteins formulering om föräldradeltagande och det som skolan bör eftersträva – aktiva och engagerade föräldrar som kontaktar skolan för att samarbeta[26]. Men vilka föräldrar kontaktar skolan för att samarbeta? Vill skolan samarbeta med föräldrarna? I så fall på vilket sätt?

> Att värna sitt barn på fel sätt kan vara det samma som att göra sig till en pest för skolan. Därmed inte sagt att föräldrarna inte kan och bör utöva inflytande. Frågan är bara hur. Man får lätt uppfattningen att medinflytande är samma sak som att baka sockerkaka till roliga timmen. – Ja, det är faktiskt inte så dumt, säger lågstadieläraren Birgit Karlsson och skrattar lite generat.[27]

Lärarnas och föräldrarnas syn på föräldradeltagande och samarbete följs inte alltid åt. Läraren i citatet ovan visar att hennes syn på samarbete med föräldrar handlar om ett föräldradeltagande på en ytlig nivå. Det handlar inte om ett samarbete där skolans innehåll och verksamhet är i fokus utan om ett samarbete som fokuserar på förälderns roll som ”kak- och bullfixare”. Ett perspektiv på föräldradeltagande är alltså att föräldern reduceras till en samarbetspartner som inte har något egentligt inflytande utan ska ställa upp på skolans mall på hur den ”ideale” föräldern agerar i samarbetet med skolan. Ett annat perspektiv på föräldrars deltagande och kontakt med skolan är om deltagandet och kontakten med skolan är av sådan art att föräldern finner den meningsfull. Ofta är skolans roll i kontakten med hemmen av negativ karaktär när det gäller samtal, enskilda möten med elev och föräldrar. Kerstin Nihlén (1976) skriver i sin avhandling *Samspelet mellan skola och hem* att ”Vissa föräldrar som inte trivts under den egna skoltiden har en allmänt negativ attityd till skolan och det som skolan representerar.”[28] Det upprättas åtgärdsprogram, samtal om barnets situation som på något vis kräver ett möte. Det är en fokusering på barnets problem i skolan vilket ger mötet en negativ känsla. Även om elevens positiva prestationer och egenskaper tas upp handlar mötet till ”syvende och sist” om de problem som ska åtgärdas.

> Rektor har ett särskilt ansvar för att kontakt upprättas mellan skola och hem, om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan.[29]

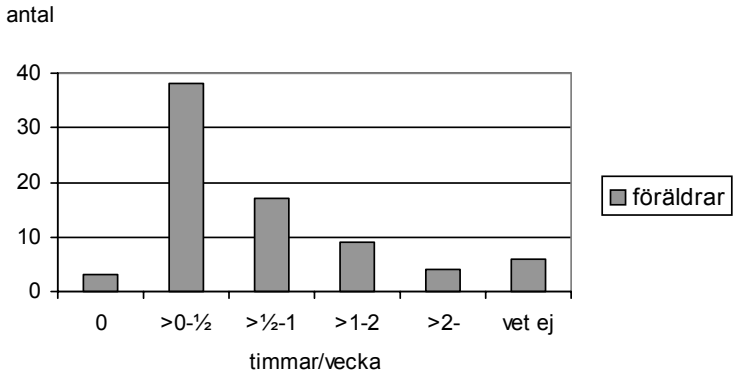


Diagram 5. Hur många timmar ägnar du dig i genomsnitt åt samtal med lärare, möten i skolan, förberedelser inför utflykter, annat som har med skolan att göra?

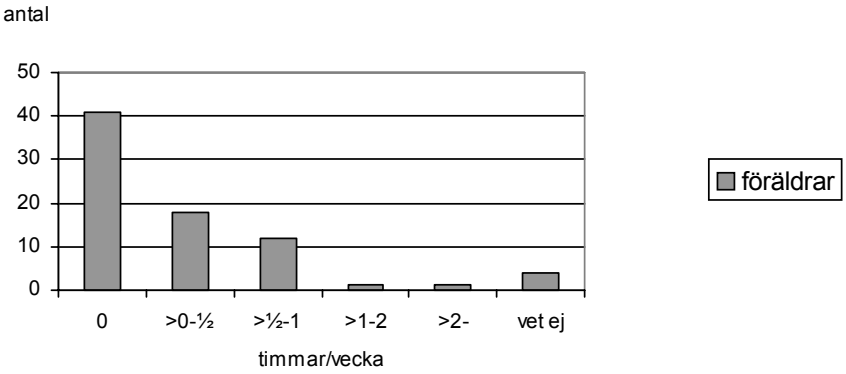


Diagram 6. Hur många timmar ägnar sig någon annan vuxen *i genomsnitt åt kontakt med skolan?*

Vi kan i enkäten se att föräldrar lägger ner 21 minuter i veckan på kontakt med skolan till exempel möten, samtal med läraren, förberedelser inför skolutflykter vilket är ett medianvärde. Även här finns det undantagsfall bland föräldrarna. Som mest uppger en förälder att 5 timmar i veckan ägnas åt kontakt med skolan. Ett par föräldrar uppger att de har stor kontakt med skolan beroende på att barnet har särskilda behov.

> På grund av min sons ovilja att gå i skola och göra läxor så är det inte mycket jag kan hjälpa honom med när det gäller skolarbetet. — Stor kontakt med skolledning (föräldrauttalande, våren 2003).

> Min dotter går i specialklass. Har frekvent kontakt med en speciallärare (föräldrauttalande, våren 2003).

Kontakten mellan skolan och föräldrarna består av ett flertal komplexa motsättningar vilket försvårar att en verklig kontakt och att ett samarbete utvecklas. Läroplansretoriken övertygar om att skolan anser att samarbetet mellan skolan och hemmen ska gälla innehåll och verksamhet, det vill säga ett samarbete som berör i stort sett alla delar av skolan och som är en del i det decentraliserings- och demokratiprojekt som påbörjats i skolan. I ett pressmeddelande från Utbildningsdepartementet föreslås en förstärkning av elever och föräldrars inflytande och delaktighet i skolan. I promemorian ”Var dags inflytande förslag om utökat elev- och föräldrainflytande”[30], föreslås att skollagen utökas med bestämmelser om inflytanderåd och att de lokala styrelserna med brukarmajoritet som varit på försök i vissa skolor permanentas. Elevers och föräldrars delaktighet och inflytande i skolan ska alltså förstärkas i skollagen.enligt utbildningsdepartementets förslag. Vill lärarna ha ett djupare samarbete med ett mer omfattande föräldradeltagande? Vill föräldrarna? Vill eleverna? Och är det önskvärt ur ett jämlikhetsperspektiv?

Föräldrars tid och engagemang i barnets aktiviteter

Enligt Grosins punkter är det viktigt att föräldrarna intresserar sig för barnets fritidsaktiviteter och att de gör saker tillsammans på fritiden för att barnet ska nå skolframgång. En stor variation av föräldrars upplevda tid uppvisas i svaren i undersökningen.

> Fritidsaktiviteten är angiven i så många timmar på grund av att min dotter tränar elitgymnastik 4h/5ggr i veckan och jag skjutsar alltid till och från träningen (föräldrauttalande, våren 2003).

Min dotter tränar inget, har inga speciella aktiviteter men vi umgås ju ändå och pratar om olika saker i livet, i hemmiljön (föräldrauttalande, våren 2003).

Den ”ideale” föräldern ser till att barnet har fritidsaktiviteter och visar sitt intresse för det. Föräldracitatet ovan belyser det faktum att för att vara en lyckad förälder ska barnet ägna sig år fritidsaktiviteter eftersom det är viktigt för barnets möjlighet till skolframgång. Är det en viss typ av aktiviteter som är bättre för barnets skolframgång? Jag tolkar punkterna i Grosins (2001) text om fritidsaktiviteter att det främst handlar om en organiserad fritidsaktivitet med ledare, i en speciell lokal eller plats, vid en viss tidpunkt – en organiserad aktivitet till skillnad från den typ av fria aktiviteter där till exempel barn spelar boll eller leker på gården, en slags ”oorganiserad” aktivitet. Om barnet vill delta i en organiserad fritidsaktivitet förutsätter det att föräldrarna (tillsammans med barnet) aktivt söker efter en passande aktivitet för sitt barn, har de ekonomiska förutsättningarna och även tid och möjlighet att skjutsa eller följa barnet till och från aktiviteterna.

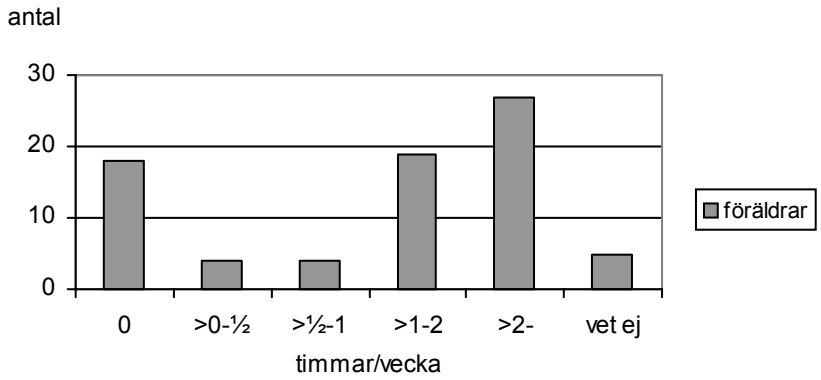
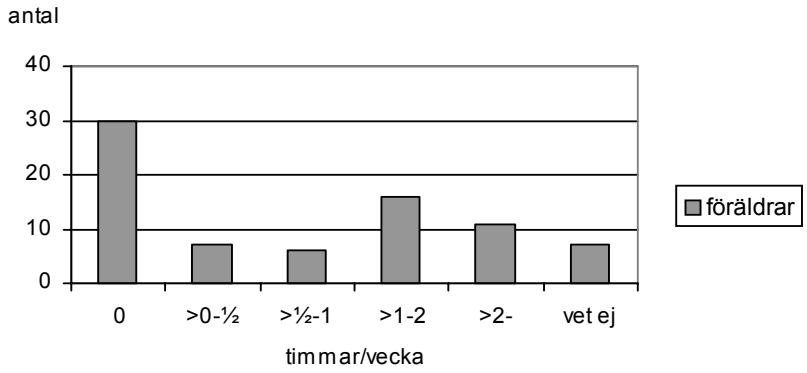


Diagram 7. Hur många timmar ägnar du dig i genomsnitt åt ditt barns aktiviteter utanför skoltid såsom köra, följa till/från aktiviteter, vara med vid aktiviteter?

För tillfället finns inga fritidsaktiviteter förutom data (föräldrauttalande, våren 2003).



8. Hur många timmar ägnar sig någon annan vuxen *i genomsnitt åt ditt barns aktiviteter utanför skoltid?*

Den största andelen *andre föräldern* ägnar ingen tid alls åt barnets aktiviteter. 7 föräldrar av 77 uppgett att de inte vet hur många timmar någon annan vuxen ägnar sig åt barnets aktiviteter vilket kan bero på att föräldrarna lever åtskilda och inte har information om den tid den andre föräldern lägger ner på barnets aktiviteter. Totalt lägger föräldrar och andra vuxna ner cirka 4,5 timmar i veckan på att hjälpa sitt barn med skolarbete, kontakt med skolan och aktiviteter.

Föräldrars engagemang

Både Grosin (2002) och Cooper (2001) uppmanar föräldrar att prata med barnen om skolan, engagera sig i barnets skolgång, fritidsaktiviteter och kontakten med skolan för att förutsättningarna ska vara så bra som möjligt för barnet att nå skolframgång. I undersökningen ställer jag några frågor bland annat om föräldrar pratar med sitt barn om skolan, om sina egna skolerfarenheter, om framtiden och om de känner engagemang i barnets skolarbete. Där framkommer en bild av att många föräldrar känner sig engagerade i barnens skolarbete och att de pratar med barnet om skolan och framtiden. Lennart Grosins program lyfter fram den dolda läroplan[31] som gäller för föräldrar – hur du ska vara och vad du ska göra för att vara en bra ”skolförälder”. I materialet var det endast en förälder som uppgav att hon/

han aldrig pratade med barnet om sina egna skolerfarenheter och endast tre föräldrar som ”inte så ofta” pratar med barnet om skolan. Att man som förälder ska prata med sitt barn om skolan är den rådande normen och om föräldern inte gör det bryts normen och den ”dåliga skolföräldern” uppen-baras. Vad är det som styr dessa normer och vilka föräldrar har vetskap om dem?

> Hela familjen samlas till måltiden varje kväll, viktigaste gemensamma samtalschansen. Barnen nyfikna på oss, vi på dem, film, musik, vad man gör och varför, händelser i skolan och i samhället. Vi har inga ambitioner för våra barns räkning, annat än att stötta och ibland utmana dom i deras egna val. Vi vill att de skall se andra på djupet inte bara yta (föräldrauttalande, våren 2003).

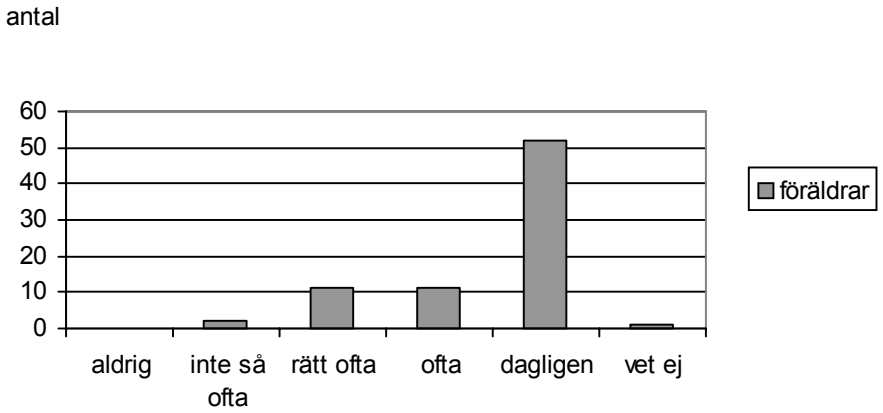


Diagram 9. Pratar du med ditt barn om skolan?

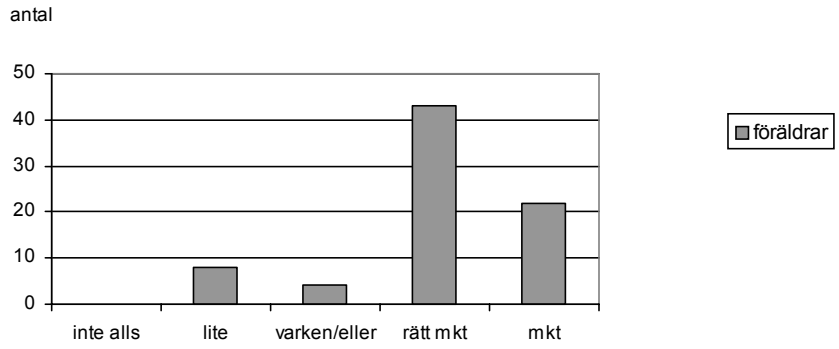


Diagram 10. Känner du dig engagerad i ditt barns skolarbete?

En övervägande del av föräldrarna tycker alltså att deras engagemang är stort för barnets skolarbete.

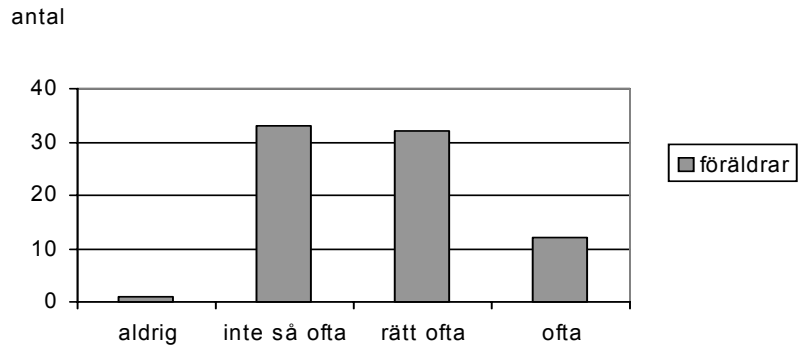


Diagram 11. Händer det att du berättar för ditt barn om dina egna skolerfarenheter?

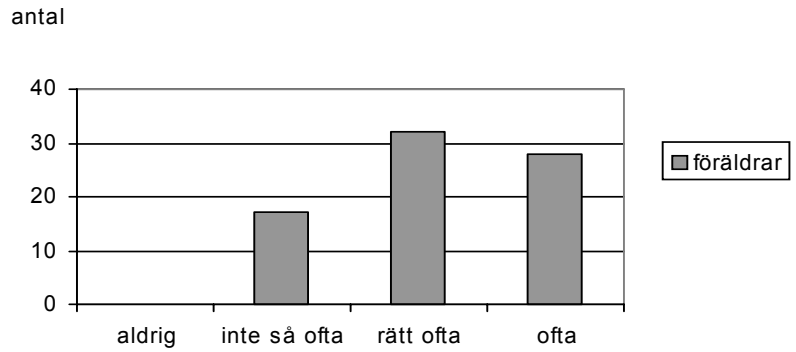


Diagram 12. Pratar du med ditt barn om framtiden och möjliga utbildningsvägar?

> Vi pratar ofta om vikten av att utbilda sig, kanske inte så mycket om utbildningsvägar eftersom NN har helt klart för sig vad hon vill arbeta med i vuxen ålder (Föräldrauttalande, våren 2003).

De flesta föräldrar pratar alltså med barnen om skolan, känner sig engagerade i barnets skolarbete och pratar om framtiden och möjliga

utbildningsvägar. Däremot är det inte lika många föräldrar som berättar om sina egna skolerfarenheter för sitt barn. I bortfallsanalysen resonerar jag kring möjligheten att det är de engagerade föräldrarna som besvarat enkäten och att det påverkar resultatet av föräldrars engagemang och tid.

Skillnader mellan skolorna – en kommunal skola och en fristående skola

Föräldrar med barn i den fristående skolan har en högre svarsfrekvens än föräldrar i den kommunala skolan. 41 besvarade enkäter från den fristående skolan jämfört med 36 från den kommunala skolan vilket utgör 51 procent respektive 45 procent i svarsfrekvens. Den kommunala skolans föräldrar har en lägre svarsfrekvens vilket kan bero på ointresse, ont om tid eller att de inte har förstått frågorna. Det är föräldrar i den kommunala skolan som uppger ”vet ej” som svarsalternativ i störst utsträckning. En möjlig orsak till detta kan vara att de inte har förstått frågan eller att det är besvärligt att ”räkna ut” hur många timmar de ägnar sig åt kontakt med skolan och barnets fritidsaktiviteter. Att flera uppgett att de inte vet omfattningen av den andre förälderns tid kan bero på att de faktiskt inte vet på grund av att de lever åtskilda.

> Svårt skriva tider, men hjälper till så ofta hon behöver mig (föräldrauttalande, våren 2003).

Den fristående skolan får sitt elevunderlag från olika delar av orten men gemensamt är att eleverna får söka till skolan för att kunna gå där. Föräldrarna på den fristående skolan gör ett aktivt val av skola. Under rubriken *Valfrihet i skolan ökar segregationen* i DN debatt våren 2003 redovisar skolverket en stor undersökning med 4700 besvarade enkäter riktade till föräldrar. Där redovisas att valfriheten är starkt kopplad till föräldrars socioekonomiska situation. Det är högutbildade föräldrar som uppger att de gjort ett aktivt val av skola. Majoriteten av föräldrarna som deltagit i Skolverkets enkät anser också att föräldrarnas engagemang och intresse ökar vid ett aktivt val av skola. Väljer föräldrar och barn till en skola eller från en skola? Att göra ett aktivt val av skola kan innebära att man väljer bort ett

sämre alternativ. Valet av skola styrs av olika faktorer bland annat missnöje med barnets skola eller så söker föräldrar efter en skola som passar deras ideologi. Jan Damgren (2002) tar i sin avhandling *Föräldrars val av fristående skolor* bland annat upp andelen elever som sökt sig till en fristående skola respektive de som sökt sig från en kommunal skola. Enligt Damgren är det en lika stor andel av eleverna i hans studie som valt *till* en fristående som *från* en annan skola. Skolverket publicerade ny statistik rörande de fristående skolorna som visar att andelen elever på fristående skolor på grundskolenivå ökat kraftig de senaste fem åren. Idag går 60000 elever i en fristående skola vilket är 5,7 procent av totala andelen elever i grundskolan.[32] Med bakgrund av detta är det intressant att studera och jämföra föräldrarnas upplevelse av sitt engagemang i sina barns skolarbete och den tid de lägger ner på sina barns skolarbete på en kommunal skola respektive en fristående skola.

Den största skillnaden i svaren utgörs av att det är fler föräldrar i den kommunala skolan som uppger att de lägger ner 4 timmar eller mer i genomsnitt per vecka på barnets skolarbete. Vidare uppvisar föräldrarna i den kommunala skolan en större spridning i antalet timmar som de lägger ner på sitt barns skolarbete. 4 föräldrar till barn i den kommunala skolan uppger att de inte lägger ner någon tid alls på sitt barns skolarbete medan ett flertal föräldrar uppger att de lägger ner många timmar per vecka, som mest 21 timmar per vecka. 12 föräldrar (33 procent) säger sig lägga ner mer än 5 timmar per vecka på sitt barns skolarbete. På friskolan är det sex föräldrar (14 procent) som uppger att de lägger ner 5-10 timmar per vecka på barnets skolarbete. Genomsnittsvärdet av tiden föräldrar och andra vuxna lägger ner på barnets skolarbete fördelar sig enligt tendensen beskriven ovan men skillnaderna är större. På den kommunala skolan blir genomsnittsvärdet 4,6 timmar per vecka. På den fristående skolan blir värdet 2,84 timmar per veckan. Den stora skillnaden beror delvis på att *fler* föräldrar i den kommunala skolan uppger att de lägger ner många timmar på att hjälpa sitt barn med skolarbetet, där är fler extremvärden. Det existerar en märkbar skillnad mellan föräldrarnas upplevelse av den tid de investerar i sina barn när det gäller skolarbetet. Kanske skiljer sig resurserna i skolorna åt och den kommunala skolan behöver kanske föräldrarnas hjälp i större omfattning än vad den fristående skolan behöver?

> Som det ser ut idag med tanke på så stora klasser och stressiga lärare, för att kunna klara sin skolgång måste barnen få hjälp från föräldrarna, tror jag (föräldrauttalande, våren 2003).

Föräldrar till barn i den fristående skolan uppger i högre grad än föräldrar till barn i den kommunala skolan att de känner sig mycket engagerade i sitt barns skolarbete. De stora skillnaderna märks dels i den tid föräldrar säger sig lägga ner på barnets skolarbete dels i föräldrarnas upplevda engagemang i barnets skolarbete. Föräldrar med barn på den kommunala skolan lägger ner *mer* tid på barnets skolarbete men känner sig inte lika engagerade i barnets skolarbete vilket skiljer sig från föräldrarna med barn på den fristående skolan som upplever det omvända. Som jag refererat ovan till skolverkets undersökning[33] som visar att föräldrar som gjort ett aktivt val av skola också upplever att föräldrars engagemang och intresse då ökar.

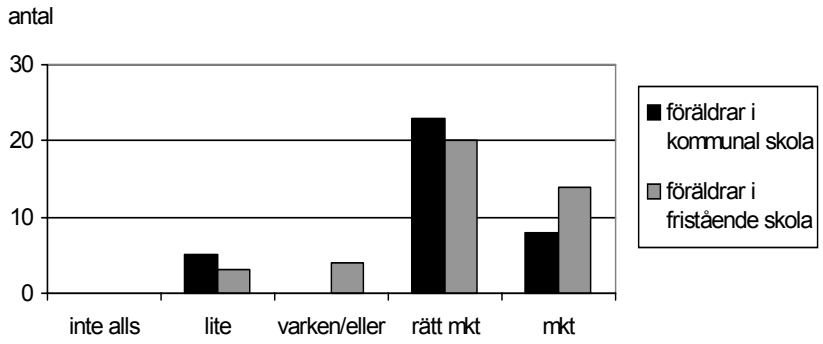


Diagram 13. Känner du dig engagerad i ditt barns skolarbete?

> Skolengagemanget från oss föräldrar har minskat radikalt från de första skolåren när allt var nytt. Barnen går dessutom på en friskola som ”kräver” mer deltagande av förälder (föräldrauttalande, våren 2003).

Det är flera olika faktorer som påverkar och ökar föräldrarnas aktivitetsgrad i skolan bland annat om de valt till den fristående skolan redan från barnets första skoldag, om skolan är nystartad då en ”nybyggaranda” finns, att den fristående skolan ofta är liten vilket resulterar i att det är nära till möten.[34]

Om föräldrar gör ett aktivt val av skola och det påverkar deras inställning till skolarbetet kanske det är rimligt att anta att också lärarna på skolan sökt sig till en fristående skola och att även de känner ett stort engagemang i sitt arbete. Några faktorer som kan påverka lärarnas engagemang är närheten till föräldrar, att relationerna med föräldrarna är viktiga, föräldrars krav på lärarna att engagera sig, föräldrastyrelser där föräldrar har insyn och kan vara med och påverka verksamheten, lärare som ”handplockats”.[35] Om lärarna arbetar med ett stort engagemang, kanske ser sitt arbete som ett ”kall” kan det ju innebära att föräldrarna på den fristående skolan inte behöver hjälpa sitt barn i samma tidsmässiga omfattning som föräldrarna på den kommunala skolan. Viktigt att också ta i betänkande att det i stor utsträckning är högutbildade föräldrar som gör ett aktivt val av skola och att deras barn eventuellt har bättre förutsättningar att klara kraven i skolan och nå målen i läroplanen och inte behöver så mycket stöd i skolarbetet.[36]

Fler föräldrar på den kommunala skolan uppger att de ofta berättar om sina egna skolerfarenheter jämfört med den fristående skolans föräldrar. Nästan hälften av föräldrarna på den fristående skolan svarar i enkäten att de inte så ofta berättar om sina egna skolerfarenheter för sitt barn. En tydlig skillnad mellan föräldrar på den kommunala skolan och den fristående skolan.

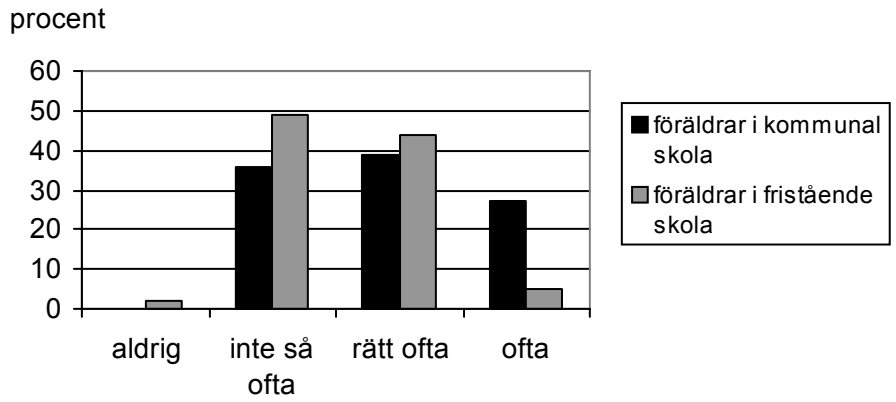


Diagram 14. Händer det att du berättar för ditt barn om dina egna skolerfarenheter?

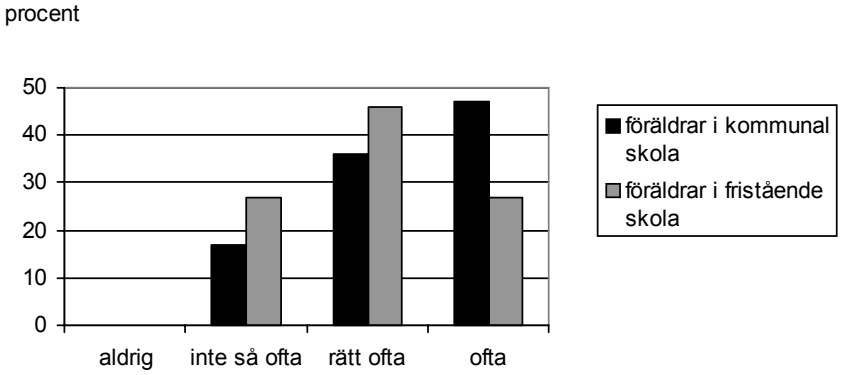


Diagram 15. Pratar du med ditt barn om framtiden och möjliga utbildningsvägar?

Hur kommer det sig att föräldrar med barn i den fristående skolan som uppger att de känner ett stort engagemang i barnets skolarbete *inte* pratar om skolan i lika stor omfattning som föräldrar med barn i den kommunala skolan som upplever ett mindre engagemang? Att utifrån materialet kunna dra några direkta slutsatser är inte möjligt. För att kunna göra det krävs en större undersökning men det är ändå möjligt att se *vissa* tendenser i materialet. En ingång för förståelse kan vara att diskutera de olika skolkulturer som råder på skolorna. Begreppet skolkultur[37] fokuserar på elevens förhållningssätt till skolan och som följaktligen också handlar om förälderns förhållningssätt till skolan. Föräldrarna på den fristående skolan nämner att skolan är ”familjär” och ”hjärtlig”. Flera av föräldrarna pratar med barnen om barnets talang och utvecklingsmöjligheter, om vad som händer i livet och med kamratrelationer. Det är möjligt att den fristående skolans kultur har drag av den kunskapskultur där eleven är en del i ett kollektiv.

> /A/tt vara individ i ett människokollektiv till skillnad från elit- eller spjutspetskollektiven. Individens personlighetsutveckling är skolans alternativ till individuell karriärutveckling i utbildningssystemet och samhällsmedborgaren alternativet till individen som aktör på olika marknader.[38]

Med detta resonemang är det kanske inte förvånande att föräldrarna med barn på den fristående skolan inte pratar med sina barn om möjliga

utbildningsvägar i lika stor omfattning som föräldrarna med barn på den kommunala skolan. Den lilla fristående skolan med en estetisk profil fokuserar på elevens ”hela” utveckling där elevens talanger är viktigare än strävan efter bra betyg. Föräldrarna i den fristående skolan anser kanske att skolframgång inte alltid är det som eftersträvas. Viktigare att barnet får utveckla sina talanger. En större homogenitet råder bland föräldrarna på den fristående skolan, föräldrar som valt den fristående skolan utifrån viss ideologisk förankring eller missnöje med andra alternativ och där syskon följer i varandras spår. Den kommunala skolans upptagningsområde är stort, elever skjutsas från mer avlägsna områden där föräldrarna har en annan social bakgrund, och där elever kommer från vitt skilda hemmiljöer. Heterogeniteten är således större på den kommunala skolan och en tendens i materialet är att föräldrarna med barn i den kommunala skolan fokuserar mer på betyg och pratar mer med sina barn om möjliga utbildningsvägar. En möjlig orsak kan vara att föräldrar med barn i den kommunala skolan får ta ett större ansvar i avseende att prata om och motivera sina barn till framtida studier eftersom skolan har mindre resurser. Dock finns det också uttalande från föräldrar med barn på den kommunala skolan som ligger i linje med den kultur som råder på den fristående skolan.

> Pratar mycket om relationen med kompisar i och utanför skolan. Lärare ringer upp vid problem. Pratar inte så mycket om framtida utbildningsvägar mer om barnets talanger och utvecklingsmöjligheter (förälder på kommunal skola, 2003).

> Jag studerar själv på högskola och därför är det ganska naturligt i vårt hem att diskutera olika skol- och studerandefrågor (förälder på kommunal skola, våren 2003).

Grosin (2001) och Cooper (2001) diskuterar vikten av att prata med barnet om skolan och framtiden och att föräldern bygger upp en positiv attityd till skolan vilket givetvis kan vara svårt om förälderns egna skolerfarenheter är dåliga. Är detta en möjlig förklaring? Föräldrar agerar kanske som så att det är bättre att inte prata om skolan och egna skolerfarenheter eftersom de erfarenheterna är negativa. Forskning visar att förälderns negativa attityd går igen hos barnet och att det därför är önskvärt att föräldrar håller inne med sina negativa attityder.[39]

På frågan om föräldern upplever att skolförälder idag hjälper sina barn mer, mindre eller oförändrat med skolarbete, läxor jämfört med när du själv gick i skolan svarade föräldrarna enligt diagram 16.

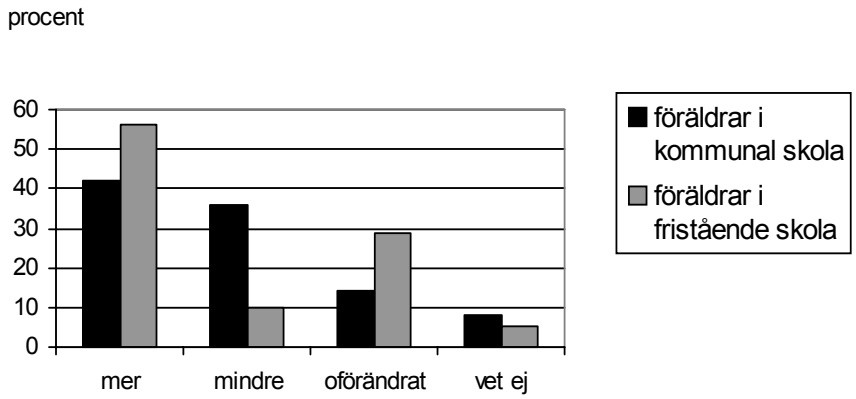


Diagram 16. Upplever du att skolföräldrar idag hjälper sina barn mer, mindre eller oförändrat med skolarbete, läxor jämfört med när du själv gick i skolan?

Föräldrarna till barn i den fristående skolan upplever i högre grad att föräldrar hjälper sina barn mer idag än när de själva gick i skolan jämfört med föräldrar med barn i den kommunala skolan. Skillnaden mellan kategorierna är markant speciellt i kategorin ”mindre” där bara 10 procent av föräldrar till barn i den fristående skolan uppger att de upplever att det krävdes mindre av föräldrar idag jämfört med förr. Två föräldrar uttrycker i enkäten följande:

> Jag upplever skolarbetet mer krävande nu än för tio år sedan då jag också hade barn i klass 9 (förälder på fristående skola, våren 2003).

> Anledningen till att föräldrar hjälper till mer idag beror på att man dragit in ett flertal specialisttjänster. De barn som inte har engagerade föräldrar faller igenom och det är dessa som sedan blir föremål för diverse åtgärder från socialen (förälder på kommunal skola, våren 2003).

Skolan har under 90-talet drabbats av omfattande neddragningar och där fram för allt lärartätheten minskade. Specialpedagoger och resurser försvann och lärarna upplevde att arbetsbördan ökade avsevärt[40]. Att elevernas situation i skolan påverkades åt det negativa hållet vilket också påverkade föräldrarnas situation är en rimlig slutsats. Möjligt är att typen av hjälp som skolorna behöver eller vill ha av föräldrarna skiljer sig åt på den kommunala respektive den fristående skolan. Den kommunala skolans behov av föräldrarnas insatser som "hjälplärare" är kanske större beroende på lärarnas utsatta arbetssituation medan den fristående skolan behöver föräldrarnas hjälp och deltagande främst i organisering och drivande av skolans ideologi och verksamhet. Som jag tidigare tagit upp är kanske en möjlig analys att lärarna på den fristående skolan känner ett större engagemang för sin arbetsplats – den fristående skolan – som de sökt sig till för att få möjlighet att utveckla pedagogiska idéer, arbeta i en mindre skola. Om jag fullföljer detta resonemang så är det möjligt att lärarna på den fristående skolan känner en önskan eller ett outtalat krav att engagera sig i skolans profil och att lärarna "brinner" för skolan och dess elever vilket gör att de arbetar med oavlönat pedagogiskt arbete i större omfattning än deras kollegor på den kommunala skolan.

De få männen

Av de som svarat är 18 män eller 23 procent. Medianen blir densamma som för hela gruppen det vill säga 2 timmar i veckan lägger männen ner på barnets skolarbete. Däremot uppger de att den andre föräldern lägger ner 45 minuter i veckan på att hjälpa barnet med skolarbetet vilket är en högre siffra är för gruppen som helhet. När kvinnan i familjen har huvudansvaret för hemarbetet och för barnen lägger mannen inte ner mycket tid på barnets skolarbete. Men när mannen har huvudansvaret lägger ändå kvinnan ner tid på barnets skolarbete vilket innebär att de båda hjälps åt med barnens skolarbete. Enligt Christin Romans (1992) undersökning påverkar makarnas befattning inom yrkeslivet deras fördelning av hemarbetet. Kvinnor som lever med män med högre befattningar får huvudansvaret för hemarbetet och barnen medan kvinnor med en hög befattning i yrkeslivet i större utsträckning hade män som tog ansvar för hemarbetet. "Förhandlingsposition

i äktenskapet förefaller alltså vara avhängig position i yrkeslivet".[41] Kontakten med skolan såsom möten, samtal och förberedelser skiljer sig inte tidsmässigt åt i jämförelse med gruppen i övrigt. Den största skillnaden finns i den uppgivna tiden för förälderns engagemang i barnets aktiviteter. 12 män uppger att de lägger ner 2 timmar eller mer på barnets aktiviteter vilket är nästan dubbelt så många jämfört med gruppen som helhet. De uppger också ett högre värde för den andre förälderns deltagande i barnets aktiviteter. Vidare är det en stor skillnad mellan männens svar och gruppen som helhet huruvida de upplever att föräldrar idag hjälper sina barn mer, mindre eller oförändrat med skolarbetet jämfört med deras egna föräldrar. 11 män av 18 säger att de upplever att föräldrar hjälper sina barn mer idag. Bara en man menar att föräldrar idag hjälper sina barn mindre jämfört med föräldrar förr. Hur kommer det sig att männen som besvarat enkäten skiljer sig från gruppen som helhet i denna fråga? Kan det bero på att de män som besvarat enkäten tar ett större ansvar för det oavlönad arbetet såsom hemarbete, omsorg av barnen och att det faktum att de besvarat enkäten visar just detta.

Sammanfattning

Enkäten som ligger till grund för denna text visar på vissa tendenser angående föräldrars situation som just skolföräldrar och den tid och engagemang de lägger ner på sina barns skolarbete, kontakt med skolan och barnens aktiviteter. Materialet är för litet för att någon mer djupgående analys av föräldrars situation ska vara möjlig att göra. Totalt lägger föräldrar ner cirka fyra och en halv timme i veckan, vilket är ett medianvärde, på barnets skolarbete, kontakt med skolan och barnets aktiviteter. Undersökningen har också visat att en relativt stor grupp av föräldrar lägger ner betydligt mer tid på barnets skolarbete och övriga nämnda aktiviteter och där föräldrar med barn i den kommunala skolan utmärker sig. Flera föräldrar vittnar också om en situation som ställer krav på dem att utföra oavlönat pedagogiskt arbete och där deras känsla av otillräcklighet synliggörs. Vad kräver egentligen skolan av föräldern? I läroplanstexter framkommer främst retoriken om samarbetet mellan skolan och hemmen och i skollagen står det att föräldern ansvarar för att barnet fullgör sin skolplikt. Men kraven på föräldern innebär mer än så. Under orden om samarbete döljer sig det oavlönade

pedagogiska föräldraarbetet. Delaktighet innebär arbete och ju större delaktighet desto mer arbete för föräldern. Den dolda läroplanen för föräldrar som Lennart Grosin (2001) lyfter fram i ljuset visar just vad skolan förväntar sig av föräldern. Den ”ideale” skolföräldern är en förälder med kulturellt och socialt kapital.[42] ”Hemmets läroplan” är alltså ett försök att utbilda föräldrar utan det sociala och kulturella kapital som erkänns i skolan, genom att visa vilka spelregler som gäller i skolan. Jag menar att denna typ av program inte tar hänsyn till de skilda förutsättningar föräldrar har att vara skolförälder och inte problematiserar detta utifrån perspektiv som genus, klass, skolkultur och etnicitet. Perspektivet som rör frågor kring etnicitetens betydelse för föräldradeltagande har jag medvetet valt att inte fokusera eftersom det i sig är ett stort och viktigt område som kräver en egen, fördjupad undersökning.

Kraven på föräldrarnas engagemang och pedagogiskt oavlönade arbete verkar vara en ”självklarhet” inom skolans vardagliga arbete och är även en del av den ”nya” utbildningstrend som råder. Vad innebär det för föräldrarna och samhället om skolan räknar med föräldrars oavlönade pedagogiska arbete som en självklar resurs? Genusperspektivet hamnar också i fokus i mitt material då resultatet visar att det i stor utsträckning är kvinnorna som utför oavlönat pedagogiskt arbete. Samtidigt är Sverige ett land där kvinnor yrkesarbetar i nästan samma omfattning som männen och utför det mesta av det oavlönade hemarbetet vilket innebär att många kvinnor utför dubbelt arbete.[43] Ska kvinnor även utföra oavlönat pedagogiskt arbete som skolan delegerat kanske vi inte behöver fundera så mycket på varför vi i Sverige har så höga sjukskrivningstal. Lennart Grosins uppmaningar till föräldrar visar på en omedvetenhet och brist på problematisering kring flera centrala perspektiv som till exempel genus och klass när det gäller det oavlönade pedagogiska arbetet. Att det i stor utsträckning är kvinnor som utför det oavlönade pedagogiska arbetet osynliggörs i denna typ av program.

Föräldrars olika förutsättningar; kompetens, bakgrund, tid och förhållningssätt till skolan påverkar elevens framgång i skolan och om vi anammar en utbildningstrend där just dessa faktorer blir än mer avgörande för eleven att klara skolan blir devisen ”en skola för alla” i ännu större utsträckning ”en skola för vissa”.[44] För att få reda på mer om föräldrars situation och upplevelse av sin situation som skolförälder behövs mer forskning inom detta område.

Noter

[1] www.foraldrar.se, 2002-09-04.

[2] Se Anders Perssons diskussion om skolplikt i *Skola och makt*, 1994.

[3] Skollagen, 3 kap. §15.

[4] Anders Persson utvecklar resonemanget om olika skolkulturer i till exempel *Skolkulturer*, 2003.

[5] Joyce L Epstein refererad i Kjell Lunds & Nils-Erik Nilssons bok *Mer än en kvart om året*, 1989.

[6] Se vidare om Pierre Bourdieus begrepp i till exempel Kultursociologiska texter i urval av Donald Broady och Mikael Palme, 1993.

[7] Läroplan för grundskolan 1994, sid. 16.

[8] Se även Lisbeth Flising, Gunilla Fredriksson & Kjell Lund, *Föräldrakontakt*, 1996.

[9] Pierre Bourdieus begrepp – se vidare till exempel *Kultur sociologiska texter*, 1993.

[10] Lennart Grosin, *Alla föräldrar kan! Hemmets läroplan – vad föräldrar kan göra för att deras barn skall klara sig bra i skolan*, 2001.

[11] Harris Cooper, The Battle Over Homework 2001, sid. 75, min övers.

[12] Se till exempel Lennart Grosin, 2001, Harris Cooper, 2001, Herbert J Wahlberg, 1984, Joyce L Epstein, 1987,1988.

[13] www.scb.se, Tidsanvändningsundersökningen, 2003-04-14..

[14] Lisbeth Bekkengen, Man får välja – om föräldraskap och föräldraledighet i arbetsliv och familjeliv, 2002, sid. 10.

[15] Lisbeth Bekkengen, 2002.

[16] Se till exempel Bekkengen 2002, Roman 1992, SCB 2002.

[17] Se vidare till exempel Christine Roman 1992, Lisbeth Bekkengen 2002

[18] Lisbeth Bekkengen 2002

[19] Tidskriften Folket, 2002-10-17

[20] Leif Ribom Föräldraperspektiv på skolan, 1993, sid. 68

[21] SOU 1980:27 sid. 152

[22] SOU 1980:27 sid. 151

[23] Leif Ribom 1993, SOU 1980:21, SOU 1980:27

[24] Anders Perssons bidrag i denna antologi

[25] www.foraldrar.com, 2002-09-04

[26] Kjell Lund och Nils-Erik Nilsson refererar till James S. Epstein i *Mer än en kvart om året* 1989

[27] www.foraldrar.com, 2002-09-04

[28] Kerstin Niléhn 1976, sid. 151

[29] Lpo –94, sid. 19

[30] Se mer om detta på regeringens hemsida, www.regeringen.se

[31]Se till exempel Donald Broadys diskussion om ”Den dolda läroplanen”, 1981.

[32] www.skolverket.se, 2003-05-07

[33] www.skolverket.se, 2003-05-07

[34] Se Jan Damgrens avhandling *Föräldrars val av fristående skolor*, 2002

[35] Se Jan Damgren, 2002

[36] Se till exempel Jan Damgren, 2002, Leif Ribom, 1993, www.skolverket.se, 2003-05-07

[37] Se Gunnar Andersson, Margareta Nilsson Lindström och Anders Perssons delrapporter från forskningsprojektet Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer; Magnus Stenbocksskolan – karriärskola mitt i förändringen? och Olympiaskolan och humanistisk bildning som livsstilsprojekt 2001

[38] Margareta Nilsson Lindström, Gunnar Andersson och Anders Persson, Delrapport från forskningsprojektet Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer. *Olympiaskolan och humanistisk bildning som livsstilsprojekt*, 2001, sid. 37

[39] Se till exempel Kerstin Niléhn, 1976, Rune Flinck, 1965, Leif Ribom, 1993.

[40] Se Eva Månssons bidrag i denna antologi.

[41] Christine Roman, 1992, *Yrkesliv och familjeliv En studie av kvinnor i arbetslivet*, sid. 147.

[42] Se till exempel Donald Broadys text *Kulturens fält Om Pierre Bourdieus sociologi* eller Pierre Bourdieu, *Praktiskt förnuft Bidrag till en handlingsteori*, 1999.

[43] Se till exempel Lisbeth Bekkengen, 2002, Christine Roman, 1992.

[44] Se vidare Anders Perssons resonemang i texten *Pedagogiskt arbete i olika skolkulturer* i föreliggande antologi.

Referenser

Andersson, Gunnar – Nilsson Lindström, Margareta – Persson, Anders, 2001. *Delrapport från forskningsprojektet Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer. Magnus Stenbocksskolan – karriärskola mitt i förändringen?*. Malmö: Arbetslivsinstitutet Syd.

Bekkengen, Lisbeth, 2002. *Man får välja – om föräldraskap och föräldraledighet i arbetsliv och familjeliv.* Malmö: Liber.

Broady, Donald, 1981. *Den dolda läroplanen*. KRUT-artiklar 1977-80. Stockholm: Symposium.

Broady, Donald, 1988. *Kulturens fält – Om Pierre Bourdieus sociologi*, www.dsv.su.se/~jpalme/society/pierre.html, 2002-09-10. (Masskommunikation och kultur, NORDICOM-nytt/Sverige, Nr 1-2, 1988.)
Bourdieu, Pierre, 1999. *Praktiskt. förnuft Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
Bourdieu, Pierre, 1993. *Kultursociologiska texter*. I urval av Donald Broady och Mikael Palme, Moderna Franska tänkare 11. Fjärde upplagan. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
Claesson, Ulf, 2002-10-17. "Föräldrar på skolbänken för att fixa läxläsningen", *Tidningen Folket*. www.folket.se/Article.asp?Article_Id=68204.
Cooper, Harris, 2001. *The Battle Over Homework*. Thousand Oaks, California, USA: Corwin Press Inc.
Damberg, Jan, 2002. *Föräldrars val av fristående skolor*. Malmö: Studia Psychologica et Paedagogica – series altera CLXll.
Epstein, Joyce L, 1987. *Effects on Student Achievement of Teacher´s Practise of Parental Involvement*. Publicerad i S. Silverns "Literacy Through Family, Community and School Interaction. Greenwich CT: JAI Press.
Epstein, Joyce L., 1988. *Parental Involvement*. The Encyclopedia of School Administration and Supervision. Phoenix, Arizona.
Flinck, Rune, 1965. "Skolanpassning hos elever på enhetsskolans/grundskolans högstadium", Report from the Institute of Education 8. University of Lund.
Flising, Lisbeth-Fredriksson, Gunilla-Lund, Kjell, 1996. *Föräldrakontakt*. Stockholm: Informationsförlaget.
Föräldranätet, 2002-09-04. "Att vara en bra skolförälder", www.foraldrar.com/index.php?cat=school&artikelid=4433.
Grosin, Lennart, 2002. *Alla föräldrar kan – vad föräldrar kan göra för att deras barn skall klara sig bra i skolan*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
Lund, Kjell och Nilsson, Nils-Erik, 1989. *Mer än en kvart om året Vägledning för klassföreståndare och skolledare i kontaktarbetet med hemmet*. Stockholm, Utbildningsförlaget.
Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 1998. Stockholm: Utbildningsdepartementet..
Niléhn, Kerstin, 1976. *Samspelet mellan skola och hem*. Avhandling, Lunds universitet. Bonniers.

Nilsson Lindström, Margareta – Andersson, Gunnar – Persson, Anders, 2001. *Delrapport från forskningsprojektet Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer. Olympiaskolan och humanistisk bildning som livsstilsprojekt*. Malmö: Arbetslivsinstitutet Syd.
Persson, Anders (red.), 2003. *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
Persson, Anders, 1994. *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skolan*. Eslöv: Carlssons.
Ribom, Leif, 1993. *Föräldraperspektiv på skolan. En analys från två håll*. Acta auniversitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education 51. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
Roman, Christine, 1992. *Yrkesliv och familjeliv En studie av kvinnor i arbetslivet*. 1992:1. Uppsala: Research Reports from the Department of Sociology Uppsala University
Skollagen (1985:1100). 3 kap. § 15. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Skolverket, 2003-04-07. "Kraftig ökning av antalet elever i fristående skolor", www.skolverket.se/publicerat/press/press2003/press030407.shtml.
Skolöverstyrelsen, 1984. *Barnen, föräldrarna och skolan*. Kommentarmaterial till Lgr 80, Stockholm:
SOU 1980:21, *Hem och skola. Betänkande av utredningen om förstärkta kontakter mellan hem och skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1980:27, *Barn och vuxna. Barnomsorgsgruppens betänkande om föräldrautbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Statistiska Central Byrån, SCB, 2003-04-14. Tidsanvändningsundersökningen, www.scb.se/templates/Product__12223.asp.
Wahlberg, Herbert J., 1984. *Improving the Productivity of American Schools*. Educational Leadership.

KAPITEL 8

Modersmålslärare – en yrkesgrupp mellan retorik och realitet

Berit Wigerfelt

Modersmålslärare är en grupp som ofta har en undanskymd position på skolorna. I deras tjänstgöring ingår dock mycket avancerade, komplicerade och mångfacetterade arbetsuppgifter som ställer krav på en mångfald av kompetenser. De ska kunna undervisa från förskolan, grundskolan och upp till gymnasienivå. Förutom själva språkkunskaperna och rollen som kulturförmedlare har de som uppgift att ge studiehandledning och bedriva socialt kontaktarbete. Studiehandledning på modersmålet ges av modersmålslärare för att hjälpa elever med otillräckliga kunskaper i svenska att kunna följa klassens ämnesstudier. Detta kräver omfattande kunskaper inom vitt skilda områden och goda kunskaper i svenska språket.

Samtidigt står modersmålslärarna många gånger inför en problematisk arbetssituation visar en rapport från Skolverket vilken bygger på tidigare forskning och undersökningar (2002). Själva modersmålsundervisningen är för det mesta förlagd utanför timplanebunden tid, ofta på eftermiddagarna. Den ingår inte som en naturlig del i skolans verksamhet och den bygger på frivillighet. En stor del av lärarkåren i modersmål för en ambulerande tillvaro med arbete på flera förskolor och skolor. Eftermiddagsundervisning, gruppsammansättning (där man ofta måste undervisa vitt skilda ålders – språknivåer samtidigt) och begränsad undervisningstid har bidragit till att undervisningen i nuvarande form har låg status och uppfattas som mindre viktig än annan undervisning, konstaterar Skolverket.

I detta kapitel belyses några modersmålslärares arbetsvillkor i Malmö i dag och hur de förhåller sig till de ovan beskrivna arbetsuppgifterna och de problem som är förknippade med dessa. Samtidigt är avsikten att i någon

mån nyansera den generella problembilden ovan då modersmålslärarna är en heterogen grupp och har skiftande arbetsvillkor, bland annat beroende på vilken kommun de tillhör, vilka skolor de undervisar i samt till vilken språkgrupp de tillhör. Studien bygger i huvudsak på intervjuer med ett antal modersmålslärare i turkiska, albanska, arabiska, persiska och serbiska. Deras namn är fingerade. För att ge en bredare bild av denna lärargrupps arbetsvillkor har även tjänstemän som på olika sätt är involverade i modersmålsverksamheten intervjuats. Alla modersmålslärare utom en har anknytning till stadsdelen Rosengård i Malmö.

Bakgrund

I förarbetena till den nu gällande läroplanen Lpo 94 uttrycker läroplanskommittén vad modersmålet syftar till:

> Modersmålet är av grundläggande betydelse för individens språk-, personlighets- och tankeutveckling. En harmonisk utveckling förutsätter att man behärskar sitt eget språk.
>
> Skolans uppgift är att för elever med annat hemspråk än svenska främja deras utveckling till tvåspråkiga individer med dubbel kulturell identitet och kulturkompetens. Att behärska sitt modersmål är en av förutsättningarna för att nå tvåspråkighetsmålet. Hemspråkselever, deras föräldrar samt hemspråkslärare är en värdefull och unik resurs i skolans internationaliseringsarbete och i strävan att skapa förståelse för och solidaritet med olika folk och kulturer i världen. Genom hemspråksundervisningen utbildas tvåspråkiga personer med en kunskap om andra länders kultur och förankring i sin minoritetskultur i Sverige (Skola för bildning SOU 1992:94 sid. 214).

Frågan är i vad mån skolan i dag tillräckligt kan främja att elever med annat hemspråk än svenska ska kunna bli tvåspråkiga med dubbel kulturell identitet. Ser skolorna i dag dessutom dessa elever, deras föräldrar samt modersmålslärarna som viktiga resurser i skolans arbete?

Den nya invandrar- och minoritetspolitiken som fastslogs 1975 innebar att staten inte bara hade ett ansvar för att invandrade erhöll likvärdiga socioekonomiska villkor, utan också att de fick tillgång till likvärdiga kulturella

villkor. På så sätt skulle invandrade ges möjlighet till att upprätthålla sina ursprungliga kulturer i det svenska samhället. Invandrarpolitiken hade med detta formulerats som en mångkulturell politik (Borevi 2002:96).[1]

En allmän hemspråksundervisning infördes i Sverige 1977 och det inrättades tjänster som hemspråkslärare. Begreppen hemspråk, hemspråkslärare och hemspråksundervisning ersattes med begreppen modersmål, modersmålsundervisning och modersmålslärare för några år sedan. Anledningen var att det finns risk att benämningen hemspråk associerar till ett språk som bara kan användas i informella sammanhang, till exempel i hemmet (Hyltenstam och Tuomela 1996:10). I detta kapitel används begreppen synonymt.

Motiveringen för hemspråksreformen var att stärka etnisk och kulturell identitet samt att stödja en språklig, kunskapsmässig och allmänt kognitiv utveckling för invandrar- och minoritetselever. Den delen som handlar om stärkande av etnisk identitet var kopplad till två av de tre övergripande målen för den dåvarande invandrarpolitiken, nämligen jämlikhet mellan svenskar och personer med annat etniskt ursprung och kulturell valfrihet. Enligt språkforskarna Kenneth Hyltenstam och Veli Toumela innefattade dessa begrepp var för sig argument både för en stark satsning på svenska språket och stöd åt elevernas modersmål/förstaspråk. Modersmålsundervisningen var ett led i en invandrarpolitik som syftade till integration och ett pluralistiskt samhälle (Hyltenstam och Tuomela 1996).

Att staten satsade på hemspråksundervisning under 70-talet var ett led i att motverka att barn med invandrarbakgrund skulle få sämre möjligheter i det svenska samhället än andra barn. Barnen med invandrarbakgrund skulle få jämlika chanser, och man lutade sig i detta mot språkforskning som visat att modersmålet hade en strategisk betydelse för att barnen skulle kunna tillgodogöra sig andra kunskaper och färdigheter som tillhörde skolans kunskapsbas. Man menade att om barnen inte fick tillgång till denna undervisning riskerade de att ha en sämre utgångspunkt än kamraterna från svenskspråkiga hem. Men modersmålet var också viktigt för att barnen skulle kunna välja i vilken grad de ville behålla sin ursprungliga språkliga och kulturella identitet eller uppgå i en svensk identitet (Borevi 2002:207).

Olika forskare som studerat modersmålsundervisningen i Sverige har ifrågasatt om modersmålsundervisningen i realiteten kan leva upp till de intentioner som finns med undervisningen. Statsvetaren Ingegerd Muncio

genomförde en studie mellan 1983 och 1986 i några kommuner och kom fram till att intentionerna i hemspråksreformen som var flexibelt formulerade inte anpassades flexibelt i praktiken (Tuomela 2002:12).

Exempel på dessa förhållanden är att de flesta eleverna slentrianmässigt tilldelades en eller två veckotimmars modersmålsundervisning. I formuleringen av den nya reformen stod att eleverna skulle ges modersmålsundervisning och studiehandledning efter behov. Detta skulle innebära en behovsbedömning av varje elev men gjordes inte i de kommuner Muncio studerade. Hennes forskning visar vidare att det som hon kallar det demokratiska credots diskurs, det som gav invandrar- och minoritetselever rättigheter och som beskrev samhället som mångspråkigt och mångkulturellt, aldrig kom att anammas på den lokala nivån. När undervisningen utformades så var det den nationella självförståelsens diskurs som kom till uttryck där det svenska värderades mer än det icke-svenska (Muncio 1993).

Ett omdebatterat ämne

Modersmålsundervisningen är ett hett ämne som väckt mycket känslor och skapat stor debatt under årens lopp, menar språkforskarna Kenneth Hyltenstam och Veli Tuomela. De ser modersmålsundervisningen som en ställföreträdande markör i diskussionen omkring invandrare och invandrarpolitik i det svenska samhället. Modersmålsundervisningen har stundtals varit ett politiskt och ideologiskt slagfält. Undervisningen kan uppfattas som den yttersta manifestationen av ett alltmer heterogent samhälle. De anser vidare att modersmålsundervisningens funktion som en ideologisk markör kan förklara att denna verksamhet inte blev som det var tänkt. Vidare hävdar de att trots allt tal om integration så lever assimilationstanken kvar för samhället i stort. Inställningen till modersmålsundervisningen har också att göra med den skillnad i status som uppstår i ett samhälle mellan den dominerande gruppen och dominerade befolkningsgrupper. Det som förknippas med majoriteten ses som viktigare än det som har med minoriteterna att göra. Frågor som har med lågstatusgrupper att göra blir lågstatusfrågor (Hyltenstam och Tuomela 1996:10ff).

En rapport från Riksrevisionsverket hösten 1990 med titeln *Invandrarundervisningen i skolan* kom att få stor betydelse för modersmålsunder-

visningen och modersmålslärarna under 90-talet. I rapporten kritiserar man de höga kostnaderna för modersmålsundervisningen samt gör en genomgång av pedagogiska och organisatoriska problem inom den. Det pekas bland annat på brister i ledning och organisation, att undervisningen ofta sker enskilt eller i små grupper, att eleverna går miste om andra lektioner, att många lärare är obehöriga samt svårigheterna med schemaläggning för de ambulerande lärarna. Denna utvärdering spelade en stor roll i de beslut som så småningom kom att fattas om modermålsundervisningen. Hyltenstam och Tuomela menar att den måste ses som ett led i en sparstrategi och en förändrad attityd till modersmålsundervisningen från centralt politiskt håll. Rapporten publicerades samtidigt som regeringen under hösten 1990 aviserade nedskärningar i statsbidraget till modersmålsundervisningen. Under läsåret 91-92 skedde därefter omfattande nedskärningar (ibid.: 19f).

I ett slutbetänkande av Invandrarpolitiska kommittén 1996 konstaterades att hemspråksreformen successivt hade urholkats. De ekonomiska nedskärningarna i kommunernas verksamhet hade ofta lett till nedskärningar i just modersmålsundervisningen. Karin Borevi, som studerat den skolpolitiska diskursen över tid, kan konstatera att det som utmärkte debatten mellan 1988 och 1998 var att modersmålsundervisningen kom upp på den politiska dagordningen i samband med sparförslag. Vid hemspråksreformens genomförande hade samtliga politiska partier tolkat undervisningen som i princip obligatorisk. I början av 1990-talet var inte detta gällande längre utan modersmålsundervisningen var nu utöver de ordinarie lektionerna (Borevi 2002:230ff). Något som är utöver det som räknas som nödvändigt är naturligtvis lättare att spara in på under ekonomiskt dåliga tider.

Skolverkets rapport

I juni 2001 fick Statens skolverk i uppdrag av regeringen att belysa olika aspekter av modersmålet i svenska skolor och i maj 2002 kom en rad rapporter i ämnet. I delrapporten *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen 2002*, markeras att det behövs förändringar när det gäller förskolans och skolans sätt att bemöta de flerspråkiga barnen och eleverna:

> Förstärkning av både modersmålsstödet och undervisningen i och på modersmålet och svenska som andraspråk skapar mer jämlika förutsättningar för dessa barns och elevers utveckling och lärande. Satsningar på fördjupade kompetenser i många språk är också positivt för hela samhället (Flera språk – fler möjligheter 2002:7).

I rapporten ovan menar man vidare att kännetecknande för dagens modersmålsundervisning är att den inte ingår som en naturlig del i skolans reguljära verksamhet. Överlag är kommunernas sätt att organisera modersmålsstöd och modersmålsundervisning mycket likartat. I allmänhet ges största delen av stödet/undervisningen av ambulerande lärare med arbete på flera förskolor och skolor. Undervisningen i modersmål ligger på eftermiddagstid och en mindre del av modersmålsundervisningen bedrivs i form av studiehandledning. I teorin finns förutsättningar för att anordna välfungerande modersmålsundervisning men att lärare och övrig personal upplever att de praktiska problemen försvårar arbetet. Kommunernas nedskärningar under den senaste tioårsperioden har i hög grad drabbat dessa verksamheter. Dessa nedskärningar har haft stora konsekvenser för modersmålstödet och modersmålsundervisningen. Antalet lärare och personal har minskat (ibid.:12).

I rapporten framförs vidare att en stor del av lärarkåren i modersmål anser att modersmålet har låg status och att stödet/undervisningen blir lidande av detta. De känner att deras arbete ofta ifrågasätts av både skolledning och personal. Genom att de arbetar på många enheter/skolor får de svårt att påverka sin arbetssituation. Många tycker att deras svenska kollegor saknar kunskaper om flerspråkiga barns och elevers språkutveckling och om modersmålets betydelse för identitetsutvecklingen. Ett tecken på ointresse och negativa attityder är att modersmålsundervisning ofta hänvisas till dåliga lokaler och att det inte tillsätts vikarier omedelbart vid sjukdom. Många modersmålslärare upplever att de inte möter samma respekt i yrkesutövningen som övriga lärarkategorier (Ibid. 2002:51).

I ett betänkande av Skolkommittén (1997:121) konstateras att det är slående när det gäller språkundervisningen för elever med annat modersmål än svenska att det är en bristande kontakt mellan modersmål och annan undervisning. Modersmålslärarnas undervisning beskrivs som öar i barnens och ungdomarnas skolgång och man poängterar att det är självklart att

undervisningen i modersmål och svenska som andraspråk integreras i den vanliga undervisningen och hanteras på samma sätt som all annan undervisning (Skolfrågor 1997:121 sid. 313).

De undersökningar och utredningar som gjorts om modersmålet i svenska skolor visar alltså på betydande brister och problem på många olika sätt. I ljuset av detta kan man undra om kursplanerna för modersmål under nuvarande omständigheter går att uppfylla. Är det möjligt att ”främja elevernas utveckling till flerspråkiga individer med flerkulturell identitet” med nuvarande modersmålsundervisning? Är det så att barn och ungdom med annat modersmål än svenska har samma möjligheter som barn med svenska som första språk i skolan i dag? Är retoriken kring modersmål och dess betydelse alltför långt ifrån verksamheten ute på skolorna? Nedan ska några personer, verksamma inom arbeten som har med modersmål att göra i Malmö, berätta om sina erfarenheter. Berättelserna speglar både hur man lokalt söker organisera modersmålsundervisningen och hur några lärare i modersmål uppfattar sin arbetssituation.

Nedskärningarna i Malmö

> Det är något gap i vårt sätt att tänka mellan den policy vi har om modersmålets betydelse på en principiell nationell nivå och det konkreta utformandet av tjänster och budgetering. Det stämmer sällan, tyvärr, och det är det som är vårt problem i Sverige. Policymässigt är vi framme och är mycket progressiva och det är det vi säljer i utlandet. Men i praktiken blir det jättesvårt (Bereket Yebio, utbildningsledare vid Lärarutbildningen i Malmö).

Nedskärningarna under 1990-talet kom att få stora konsekvenser för modersmålsundervisningen. Hernan Concha, biträdande rektor på Modersmålsenheten i Malmö, har egen lång erfarenhet av yrket och berättar om svängningarna i inställningen till modersmålsundervisning:

> Det mest intressanta hände omkring 1991-92 för då var det dåliga tider i svensk ekonomi. Och den här verksamheten brukar följa den ekonomiska konjunkturen. Alltså när det är goda tider så är modersmålslärarna inte ifrågasatta utan dom är välkomna i skolorna. Och man forskar och ser fördelarna. Men när det

är lite sämre ekonomiska tider så börjar man ifrågasätta modersmålslärarnas existens. Man undrar varför utländska barn eller invandrarbarn ska lära sig modersmål, det gjorde inte svenskarna när dom emigrerade till USA. Och det kostar pengar (Hernan Concha).

En stor del av lärarkåren i modersmål avskedades kring 1991-92 och många fick byta yrke. En av de förändringar som infördes var att det skulle finnas minst fem elever i respektive språk för att man skulle få bedriva undervisning. Större undervisningsgrupper bildades och i mindre språk där man inte fick ihop minst fem elever anordnades ingen undervisning. Nu bestämdes även att modersmålsundervisningen skulle bedrivas efter den ordinarie undervisningen. Ett problem med den tidigare undervisningen hade nämligen varit att elever i modersmål fick gå ifrån andra lektioner för att få modersmål.

Nedskärningarna slog särskilt hårt emot förskoleverksamheten dit modersmålslärare kom och gav modersmålsstöd. Samtidigt ger all forskning belägg för att det är under barnets förskoletid som förutsättningarna att grundlägga en aktiv tvåspråkighet är som störst. År 1994 anordnade 69 procent av kommunerna modersmålsstöd vilket kan jämföras med år 2001 då endast 17 procent anordnade modersmålsstöd. Orsakerna till den kraftiga minskningen var bland annat att det riktade statsbidraget som utgått till modersmålsstöd sedan 1975 upphörde för att istället ingå i det generella bidraget till kommunerna. Då kommunerna samtidigt utsattes för stora besparingskrav hamnade en nedläggning av modersmålsstödet högt upp på kommunernas besparingslista då det inte fanns någon lagstadgad skyldighet att erbjuda modersmålsstöd (Tre decenniers modersmålsstöd 2002 sid. 29).

Margareta Henriksson, som arbetat som konsulent i modersmål i kommunen, berättar att mycket av den verksamhet man byggt upp för modersmålsstöd ute på förskolorna i Malmö rasade ihop när tre fjärdedelar av verksamheten skars ned. Skolans verksamhet var lite bättre skyddad då den var lagstiftad.

Modersmålsenheten

Den kommunala ledningsorganisationen för modersmålsundervisningen ser olika ut i olika kommuner. Varje rektorsområde organiserar och administrerar vanligen verksamheten själv. I vissa kommuner, t ex Malmö kommun, finns ett enda rektorsområde som ansvarar för undervisningen.

Modersmålsundervisningen inom Malmös grund- och gymnasieskolor samordnas av Modersmålsenheten på Värner Rydénskolan i Rosengård, enligt den nya organisation som började gälla den första augusti 2002. Alla övergripande frågor, såsom organisation, personal, schema, löner, läromedel osv handläggs av Modersmålsenheten. Till Värner Rydénskolan är också förskolans arbetsledare för modersmålslärare knuten.

Anna-Karin Hedenskog är rektor vid Modersmålsenheten sedan omorganisationen och hon har två biträdande rektorer vid sin sida. Omorganisationen har inneburit att Modersmålsenheten blivit ett eget rektorsområde vilket Hedenskog menar inneburit en förstärkning av enheten därför att man nu kan få mer insyn i verksamheten genom besök i kommunens olika skolor. Vid dessa besök finns möjligheter att diskutera frågor kring språkutveckling, modersmål och svenska som andraspråk både med modersmålslärare samt annan personal. Ledningen har även satsat stort på kompetensutveckling för sina lärare.

I Malmö beräknas att ungefär 8000 elever från förskoleklasser, grund- och gymnasieskolor deltar i frivillig modersmålsundervisning. Här finns cirka 160 modersmålslärare fördelade på 42 språk.

I Rosengård som helhet har 83 procent av invånarna utländsk bakgrund (Områdesfakta för Malmö 2003). Verksamheten i skolorna påverkas i hög grad av förhållandet att många barn anländer till Sverige först i äldre förskole- respektive skolålder, vilket kräver omedelbara och omfattande insatser för att eleverna ska nå grundskolans mål. Den oregelbundna inflyttningen från övriga delar av landet innebär också att periodvis många nya elever påbörjar sin skolgång i Rosengård och ofta under pågående skolår. Rosengård är indelad i fyra rektorsområden och skolorna inom området bedriver undervisning på grundskolenivå.

En mycket stor del av eleverna har inte uppnått godkända resultat i alla ämnen och det är också många elever som inte blir behöriga att söka till gymnasieskolans nationella program på grund av att de inte uppnått nivån

godkänd i svenska, engelska och matematik. Eleverna i området ställs inför andra typer av problem i sin skolgång än de med svenska som förstaspråk, bland annat beroende på att många inte har svenska som modersmål i en skola där svenska är härskande språk.

Lärandets samband med modersmålet

> Lärandet är starkt förknippat med modersmålet och att befästa kunskaper i det egna språket är en väg till att lära också på svenska. Ämnet har därför det viktiga uppdraget att stödja eleverna i deras kunskapsutveckling (Kursplan i modersmål för grundskolan sid. 1).

Då svenska språket används i nästan all verksamhet i förskolan och i skolan innebär detta att elever med annat modersmål många gånger står inför en hög tröskel när de ska inhämta kunskaper i olika ämnen på ett språk där deras språkbehärskning är begränsad. För många av dessa elever innebär detta att de redan från början har ett sämre utgångsläge än elever med svenska som förstaspråk. Detta innebär att svårigheterna att uppnå fullständiga betyg ökar. I ljuset av detta blir möjligheterna att använda modersmålslärarna mer intensivt inom den ordinarie undervisningen i skolan intressant.

Det finns en kursplan för modersmål och där finns angivet vilka mål som eleven ska uppnå efter femte och nionde skolåret. Eleven får betyg i ämnet i årskurs 8 och 9.

Det finns olika möjligheter att bedriva modersmålsundervisning i skolan. Det första alternativet är utanför timplanen då modersmålet läses utöver all annan undervisning i skolan, ofta senare på eftermiddagen. Det är detta alternativ som är det mest frekventa. För det andra kan man läsa modersmål som elevens val. Skolans rektor beslutar om modersmål kan erbjudas som elevens val. För det tredje kan man läsa det inom skolans val. Dessa timmar kan användas till undervisning i ett eller flera ämnen för att ge skolan en speciell profil. Den sista möjligheten är att välja modersmål inom språkvalet som eleverna väljer istället för ett främmande språk. Undervisningen ingår då i skolans timplan och ryms i det ordinarie schemat. Vilka språkval som ska finnas på skolan bestäms av skolans rektor och beror bland annat på

hur många elever som önskar undervisning i ett visst språk (Informationsbroschyr från Modersmålsenheten). Som vi ser finns det möjligheter för skolorna att förhålla sig flexibla till modersmål, en hel skola kan t ex arbeta intensivt med ett modersmål som många av dess elever talar. Läroplanen ger också möjlighet till att arrangera undervisning i så kallade hemspråksklasser eller sammansatta klasser.

Barn som nyligen kommit till Sverige och inte kan svenska tillräckligt bra för att följa undervisningen i olika ämnen, kan få studiehandledning på sitt modersmål. Vilka ämnen det handlar om beror på den enskilde elevens behov. Studiehandledningen är inte frivillig och kan ges så länge skolan anser att eleven behöver det (Ibid).

Som vi sett av Skolverkets kartläggning så har skolorna i allmänhet valt att förlägga modersmålsundervisningen efter ordinarie skoltid trots att Läroplanen ger utrymme för flexibla arrangemang av modersmålsundervisning inom timplanen. På många håll har man dessutom varit dåliga på att använda sig av studiehandledning och andra arrangemang som syftar till att stödja flerspråkiga elevers kunskapsinhämtning i de olika skolämnena. Vi ska i det följande få ta del av några modersmålslärares erfarenheter i Malmö.

Att arbeta på en skola

Det är mycket tydligt att de modersmålslärare som har förmånen att vara stationerade på en skola är nöjda över detta och ser sig som lyckligt lottade i jämförelse med kollegor som för en ambulerande tillvaro. Laila som arbetar som modersmålslärare i arabiska kom till Sverige som 19-åring. Hon läste på Komvux och skaffade sig en yrkesutbildning. Av en vän fick hon i slutet av 80-talet höra att det behövdes modersmålslärare i arabiska i Rosengård då det anlänt många flyktingar från Libanon. Laila började arbeta som modersmålslärare parallellt med att hon läste enstaka kurser på Lärarhögskolan för att bli behörig. I början arbetade Laila på tre, fyra skolor i veckan vilket hon upplevde som jobbigt. En av nackdelarna var att hon inte fick någon kontinuerlig kontakt med kollegorna.

Numera arbetar Laila på en och samma skola och upplever sig privilegierad och integrerad i skolans arbete. Det är tydligt att hon skaffat sig en position på den skola hon verkar. Laila är inblandad i språkverkstäder,

föreläser för kollegor om arabiskt språk och kultur samt arbetar med modersmålet. En av hennes arbetsuppgifter, studiehandledningen, innebär att hon är med på olika lektioner och hjälper till och förklarar olika saker för elever som behöver extra stöd på arabiska. Hon berättar: ”Ibland händer det att matteläraren förklarar både tre, fyra gånger på svenska utan att det fastnar. Men när jag kommer och förklarar på arabiska så förstår dom.”

Laila tar då och då ut de elever som behöver hjälp från lektionerna under studiehandledningen och ibland är hon med under själva lektionen. ”Har man bra kontakt med läraren så vill man gärna vara tillsammans. Det är bra för hela klassen att man är med”. Det kan vara känsligt att plocka ut enstaka elever för handledning därför att vissa elever upplever att de då skiljer ut sig och är annorlunda än de andra och därför ber de Laila att hon sätter sig bredvid dem inne i klassrummet. En del klasslärare tycker också om att Laila vistas inne i klassrummet då de ser det stöd hon utgör.

En annan av hennes uppgifter är att delta på föräldramöten och där märker hon att hennes egen etniska, kulturella och språkliga bakgrund spelar stor roll i kontakten med föräldrarna: ”Vi talar samma språk och har samma religion vilket gör att dom känner en viss trygghet.” Hon blir ofta ombedd av andra lärare på skolan att ringa föräldrar och tala med dem och hon är också med på utvecklingssamtal och förklarar olika saker. ”Ibland är jag med därför att språket brister, ibland för den sociala biten.” Många av föräldrarna står undrande inför den svenska skolan. ”Så det är mycket lättare när jag tar kontakt med dem. Ibland händer det mycket missförstånd i onödan.”

Modersmålsläraren som brobyggare

Den albansktalande elevgruppen är också stor i Rosengård och det är en av anledningarna till att Senad, som är modersmålslärare i albanska, i likhet med Laila kan ha sin tjänst förlagd till en skola. Med sig i bagaget från sitt hemland har Senad en treårig juridisk utbildning som han inte kunnat få användning för i Sverige. Senad menar att man är på ”noll” när man kommer till Sverige och får börja om från början med att utbilda sig. Under 1980-talet började han så smått arbeta som timlärare i modersmål och hop-

pade in på olika skolor efter behov. Vid sidan om läste han pedagogik och didaktik på Lärarhögskolan.

Senad menar att ansvaret och kraven är högre för modersmålslärare som arbetar på en enda skola. Kontakterna med både elever och föräldrar ökar då de som arbetar på många skolor inte har samma möjligheter att engagera sig lika intensivt. Senad uppfattar det som att modersmålslärarnas betydelse ökat på sistone då arbetsledarna ”börjat öppna sina ögon” för dessa lärare i högre grad än tidigare. Senad märker detta ökade intresse genom att modersmålslärarna får mer information, blir kallade till möten och ombedda att göra olika bedömningar. Denna förändring tror Senad beror på att rektorerna numera ser den resurs som modersmålslärarna utgör och anledningen är att man upplever många problem som man inte vet lösningen på i skolorna i dag. ”I och med att skolans problem ökat så har dom vänt sig till oss och sagt till oss att vi behöver er hjälp.” I likhet med Laila så menar Senad att han i hög grad behövs när det gäller kontakten med elevernas föräldrar. Föräldrarna har fördomar om svenska skolan och dess lärare och tvärtom. Senad ser sig som en kraft som ligger mitt emellan skola och föräldrar, som en brobyggare.

I ämnet modersmål har Senad fem olika grupper på mellan tio och tolv elever som han undervisar under olika eftermiddagar. I och med att den albanska språkgruppen är så stor på skolan så kan han undervisa elever som är på ungefär samma nivå kunskapsmässigt vilket är en stor fördel och underlättar arbetet betydligt. Läget är sämre för de lärare som har heterogena grupper. ”Det är svårare för dom som har grupper som sträcker sig från ettan till nian. Då är det kört. Det är på något sätt omöjligt. Det finns en gräns.”

För att klara studiehandledningen på ett så bra sätt som möjligt så försöker Senad sätta sig in i och läsa det som eleverna läser i andra ämnen. Det kräver en del jobb att ständigt vara påläst i alla andra ämnen. Och det är svårt att räcka till för alla behov som finns. ”Så det är mycket krävande att vara hemspråkslärare. Man måste hela tiden jobba med alla ämnena också. Inte bara med föräldrarna och hemspråk.”

Att känna sig behövd

Laila och Senad har en stor fördel med att vara stationerade på en skola. Adina, som är modersmålslärare i turkiska, arbetar på två skolor och upplever detta som lyx eftersom hon tidigare arbetat på nio eller elva skolor samtidigt. Under slutet av 70-talet kom Adina till Sverige från Turkiet som färdigutbildad lärare i engelska. Hon hade tankar om att kunna arbeta som lärare i engelska i Sverige. I likhet med många andra modersmålslärares erfarenheter så tog verkligheten över och den långa studiegång som krävdes för att få arbeta som lärare i engelska gjorde att Adina istället började arbeta som modersmålslärare 1980. Hon blev snabbt behörig genom olika kurser på Lärarhögskolan och har sedan dess arbetat på sammanlagt 20 olika skolor. Det besvärliga ambulerandet har hon alltså sluppit, men samtidigt så är arbetet i andra avseenden svårare i dag.

> Du vet arbetsbördan är mycket, mycket hårdare nu. Och det ställs mycket mer krav på oss. Men, modersmålsundervisningens betydelse har ökat. Förr i tiden kände jag inte att jag behövdes på skolan, ingen brydde sig om en. Jag bara gick och gjorde mina lektioner och försvann. Vi jobbar mycket mer nu. Arbetssituationen blir hårdare och hårdare. Och kraven blir hårdare och hårdare. Vi måste hela tiden vidareutveckla oss. Gå på kurser, förbättra svenska färdigheter. Hela tiden. Och i och med att vi har stödundervisning på högstadiet innebär det att vi måste kunna svenska, matte, oä, vi måste veta lite om historien för att kunna hjälpa våra elever (Adina).

Trots att många av modersmålslärarna vittnar om att deras arbetsbörda ökat under senare år så finns en tydlig yrkesstolthet just i vissheten i att man betyder mycket för eleverna och att man gör en insats för dem. Detta är speciellt tydligt för de lärare som har möjlighet att arbeta på en eller två skolor. När Adina hade många skolor att undervisa i så gick det mycket tid åt till förflyttningar mellan skolorna. Vissa dagar cyklade hon till arbetet och vissa dagar åkte hon buss och fick bära med sig böcker och arbetsmaterial i väskan. Ett av problemen med att ambulera mellan olika skolor är att Adina upplever att skolledningen på många skolor inte tar ansvar för och bryr sig om modersmålsundervisningen. Även andra intervjupersoner kan berätta om olika skolledares och andra lärares okunskap om moders-

målets betydelse på många skolor där modersmålslärarna kommer i det tysta på eftermiddagarna.

Ett annat problem som många modersmålslärare står inför gäller bristen på kurslitteratur och det är påfallande hur mycket tid som lärarna tycks lägga på att skaffa fram material till sin undervisning, de kopierar böcker och anpassar dessa efter sina elever. Adina berättar att det är många lärare som vid besök i Turkiet tar med sig material till Sverige för att använda i undervisningen men att det är många böcker som inte passar in på svenska förhållanden. Det har tryckts några böcker i Sverige just för de turkiska barnens modersmålsundervisning och skolorna har köpt in mycket litteratur från Tyskland. Men ofta får Adina skapa sitt eget material som passar just ”hennes” barn. Om barnen en vecka till exempel haft kroppen som tema så lånar Adina boken som används av klassläraren och översätter på turkiska. På så sätt kan eleverna lära sig om kroppen på både svenska och turkiska.

En annan lärare som undervisar barn på lågstadiet tycker att det är synd att hon måste ge barnen så många svart-vita kopior ur olika böcker när bilderna i böckerna har så vackra färger. Det blir inte samma läsupplevelse för barnen med svart-vita kopior och hon skulle vilja ha möjlighet att köpa in böcker till eleverna som de skulle kunna få behålla under studierna; ”Det är inte samma sak att ha papper i handen som att ha en hel bok”.

Inte bara språklärare

> Vi fungerar inte bara som lärare utan vi fungerar som länk mellan skolan och hemmet också. Vi tolkar mycket. Vi upplyser svenska lärare om vår kultur och vi försöker minska kulturkrockar mellan svenska lärare och föräldrar och elever och lärare. Vi försöker lugna ner och balansera (Adina).

I likhet med de andra modersmålslärarna i undersökningen menar Adina att i hennes arbetsuppgifter ingår så mycket mer än att ”bara” vara språklärare. Förutom själva språkdelen så ingår också integrativa och sociala uppgifter. Adina som arbetat som modersmålslärare under 20 år är mycket bekymrad över utvecklingen bland eleverna de senaste åren. Hon upplever att barnens språk blivit sämre i Rosengård och menar att det har mycket att göra med att ”svenska familjer flyttar och när dom flyr så kommer bara

mer invandrare och det blir en invandrarstadsdel och det är inte bra". Till Rosengård och skolan har anlänt nya språkgrupper de senaste åren och det finns barn och ungdomar bland dessa som lärarna inte vet hur de ska hantera. Adina funderar över vad problemen bottnar i:

> Jag möter många ungdomar som inte vet var gränsen går. Dom provar hela tiden för att familjerna inte orkar, de har jättestora problem hemma. Kanske kommer dom från krigsdrabbade länder. Arbetslöshet, rastlöshet gör att dom kanske inte känner sig tillräckliga för sina barn. För barnen lär sig svenska snabbare än föräldrarna. Och det gör föräldrarna beroende av barnen. Och barnen ställer krav och härskar i familjen. Det skapar kaos i familjen (Adina).

Det är alltså en mindre grupp av elever som en del lärare menar ingen kan kontrollera och som bland annat krossar fönsterrutor och vandaliserar på skolorna i Rosengård. Utifrån denna situation söker flera skolor mera medvetet nå elevernas föräldrar och det är här som modersmålslärarnas roll och betydelse ökar. Flera av lärarna menar att de har lättare att nå fram till föräldrarna genom att de delar språk och ibland även kultur och religion.

De belyser ett utanförskap bland sina elever och är ofta djupt oroliga för den nuvarande utvecklingen. I det läget blir frågor såsom, vem är jag och vilket land tillhör jag egentligen, viktiga. Dessa identitetsfrågor upplever modersmålslärarna att deras elever brottas med och behöver diskutera med någon som förstår. I bästa fall kan modersmålsläraren bli den länk som hjälper till att reda ut tankarna. De kan känna att det är viktigt att eleverna får lov att känna stolthet över det land de kommer ifrån eller har anknytning till genom föräldrarna.

De intervjuade lärarna har ett stort engagemang för sina elever men det är också psykiskt påfrestande. Tankarna är ofta hos eleverna, också på fritiden, menar en av lärarna som poängterar att hennes arbete är inte som vilket arbete som helst:

> Här måste vi vara engagerade, inte till 100 procent utan till 200 procent. För här händer så mycket. Det är inte bara att undervisa och så går jag hem och sedan kopplar jag av. Våra elever har mycket problem och då tänker man på dem hela tiden (Vera).

På ett liknande sätt uttrycker Senad att det går inte att ”bara” vara lärare i Rosengård utan ”att ge sitt hjärta till barnet”. Eleverna kommer ofta och anförtror sig åt Senad och han hjälper dem i deras funderingar över skillnader som de upplever i föräldrarnas uppfattningar gentemot den svenska skolans och det svenska samhället.

Att hitta sin identitet

> Jag tror att det viktigaste med modersmålet är att hjälpa barnen hitta sitt jag, sin identitet. Sin tillhörighet. Jag har upplevt det problemet hos mina egna barn. Så därför tycker jag det är mycket viktigt. Varje människa behöver en tillhörighet. Speciellt när dom inte har så mycket gemensamt med svenskarna så hänger dom i luften. Dom har inget, dom tillhör ingenstans. Vi måste ge våra nya generationer som växer upp här en identitet, en tillhörighet (Adina).

Under modersmålslektionerna kan lärarna hjälpa eleverna att bearbeta identitetsfrågor men kanske lika viktigt, om inte viktigare, är att modersmålslärarnas kompetens och kunskaper om de olika länder de representerar får utrymme även inom den ordinarie undervisningen. Att barnen får visa inför andra barn att det land de kommer ifrån är något mer än en anonym beteckning på kartan. Därför är det naturligtvis av vikt att modersmålslärarna även kan delta i den ordinarie undervisningen, inte bara utanför schemalagd tid. Adina har varit inbjuden till lektioner av lärare som är medvetna om vikten av tvåspråkighet och att kunna ”ha två kulturer och smälta in i dessa” och berättat om Turkiet och dess historia.

> Jag har kommit in många gånger i klassrummet och berättat vår historia. Då ser jag den här stoltheten hos våra barn. Men mycket få klasslärare använder oss som en resurs. Det finns några men jag skulle önska att det var mycket, mycket flera som skulle utnyttja våra kunskaper och våra erfarenheter (Adina).

Att modersmålslärarna deltar i klassrummen på jämlika villkor med klasslärarna har även en symbolisk funktion. En av intervjupersonerna menar att det är viktigt att visa för eleverna att ”det går att bli någonting i Sverige trots att man är invandrare”.

Även Senad poängterar att en av hans arbetsuppgifter är att få eleven att bevara sin identitet som alban och lära känna den albanska kulturen, samtidigt som det är viktigt att få eleverna att känna tillhörighet till det svenska samhället: ”För Sverige är ju deras framtid. För 99 procent av dom.” ”Tyvärr”, menar Senad, ”saknar många elever känslan av att tillhöra ett land och har inget framtidshopp.” I modersmålslärarnas berättelser handlar det inte om att göra eleverna till exempelvis turkar eller albaner, utan mera om att få eleverna att känna stolthet över sitt eller föräldrarnas ursprung, och utifrån den grunden söka nå fram till en ny identitet i Sverige. Det uppfattas som en lika viktigt uppgift att få eleverna att känna tillhörighet till Sverige. Tyvärr försvåras detta om eleverna inte har så många förebilder från sin etniska grupp som lyckats i Sverige. Då finns risken att ”det svenska” förkastas och den andra etniska identiteten idealiseras.

Funderingarna kring tillhörighet och identitet ökar successivt hos de äldre eleverna berättar Shadé, modersmålslärare i persiska. Hon menar att ju äldre eleverna är ju viktigare är det att ge eleverna kunskaper om sitt/föräldrarnas hemland. Det är viktigt att de får möjlighet att känna sig ”trygga som invandrare”. Shadé undervisar i persiska även på gymnasienivå och här känner hon att hon gör en viktig insats.

> Dom vill lära sig dikterna, dom vill veta om musiken i Iran, dom vill veta om kulturen i Iran. Jag har haft elever som har hoppat av under högstadietiden och bara lämnat hemspråksundervisningen och sedan kommer tillbaka på gymnasiet. Dom vill veta, dom vill lära sig och det är roligt. Det har med identiteten att göra (Shadé).

Inte minst viktigt är att ge tillfälle till diskussion om mediernas bilder t ex när eleverna kommer och är upprörda över att det skrivits något negativt som en iranier gjort i Sverige.

> Det är på det här sättet som man kan diskutera och leta efter orsakerna. Varför det har hänt och hur man kan förhindra sådana situationer. Sådana diskussioner pågår hela tiden särskilt när det gäller ungdomarna på gymnasienivå. Så jag tycker det är viktigt att dom har ett ställe där dom samlas och diskuterar sådana frågor också. Det är inte bara språkundervisningen. Det är samhällsfrågor också, kulturfrågor (Shadé).

Att låna lokaler och att störa

Att arbeta som modersmålslärare innebär i många fall att inte ha något fast klassrum där man bedriver sin undervisning i eller en fast arbetsplats att sitta och förbereda lektioner på. Denna problematik åskådliggjordes mycket tydligt för artikelförfattaren under sina besök vid skolorna där intervjuerna utfördes. Flera av intervjuerna har ofrivilligt utförts med andra personer närvarande i det rum vi varit i. Det har varit lärare som kommit för att hämta material och elever som suttit och arbetat vid datorer. Ibland har det varit ganska högljutt och störigt i rummet.

Adina har under sina år som ambulerande lärare varit med om många problem som har med lokalfrågor att göra. Hon har ingen bestämd arbetsplats att förbereda lektionerna på utan utför det mesta av förberedelsearbetet i hemmet. På en del skolor har hon undervisat i korridorer, i matsalar och i de rum som för stunden är lediga. Som modersmålslärare får hon alltså ”låna” lokaler av andra lärare vilket inte alltid varit så lätt.

> Det fanns dom som inte ville låna ut sin lokal till oss för att material kanske försvinner eller att det inte blir så rent. Det blev stora konflikter under många år, som vi har löst på denna skola. Här lämnar vi vårt schema till studierektorn. Det är hon som kontaktar klassläraren och ordnar lokaler åt oss. Dom kan inte säga nej till studierektorn. Men dom sa nej till oss (Adina).

Lokalproblemen gör sig också gällande vid tillfällen när Adina till exempel ska bedriva studiehandledning. Ibland vill klassläraren att hon ska ta ut den elev som behöver hjälp ur klassrummet men när det inte finns någon plats att gå till så får Adina stanna och jobba med eleven i klassrummet. Detta kan uppfattas störande av både Adina och den andra läraren. ”Dom flesta lärare upplever oss som… liksom störiga va.” Detta bemötande har hon fått vid ett flertal tillfällen och hon kan ha viss förståelse för detta.

> Jag kommer och tar min turkiska elev, hon kommer och tar sin arabiska elev, hon kommer och tar sin bosniska elev och om vi blir för många på en och samma gång i en och samma klass, då blir det jobbigt för klassläraren. Du vet det krävs mycket samarbete. Vi måste sitta och göra schema så att inte våra timmar kolliderar i samma klass. Det krävs mycket samarbete mellan modersmålslärare

> och klasslärare för en väl fungerande studiehandledning, och det saknar vi mycket i många skolor. Jag tror att det krävs stora attitydförändringar hos svenska lärare. Det är många fortfarande som ser oss som onödig personal. Att det är en bortkastad resurs (Adina).

Adina poängterar att hon dock inte varit med om detta på de skolor i Rosengård hon arbetar på men däremot på andra skolor har hon mött flera negativa lärare: ”Så fort dom såg mig så ’nej tack jag vill inte ha’.” Adina framhåller att just många unga nyutbildade lärare står frågande inför henne när hon kommer till studiehandledning och inte förstår vad man ska ha en modersmålslärare till och som inte tycker att de kan ta emot henne i klassen för studiehandledning.

Det kränkande ifrågasättandet av modersmålslärarnas arbete, där man behandlas som ett orosmoment eller där lärare inte vill låna ut sina undervisningslokaler, kan bero på ren okunskap om det arbete som denna lärarkategori utför. Det kan också tolkas som en diskriminerande nedvärdering av dessa lärare just för att de är invandrade och hierarkiskt befinner sig på en lägre position än den svenskfödda majoriteten. De språkgrupper som många av lärarna representerar har inte tillräckligt hög status i Sverige. Talet om att ta vara på den mångfald som finns i landet stannar för det mesta på ett retoriskt plan.

Likt de andra intervjuade modersmålslärarna trivs Adina mycket bra på Rosengårds skolor kanske beroende på att där finns stor vana vid att klasslärare arbetar tillsammans med modersmålslärare: ”Samarbetet med klasslärarna går mycket, mycket bättre här för dom känner att vi behövs”. En annan fördel med att undervisa på Rosengård är att där arbetar många andra modersmålslärare vilket innebär viss gemenskap.

> När det finns många modersmålslärare på en skola så känner vi oss inte så ensamma. Vi har möjlighet att träffas på rasterna. Det finns alltid någon att prata med. Men det är konstigt att på nästan varje skola finns ett litet hörn i personalrummet och där sitter bara modersmålslärare (Adina).

När Adina bedriver studiehandledning får hon gå från den ena klassen till den andra för att hjälpa till. Men det kräver en hel del att gå ifrån ett stadium till ett annat: ”Ena timmen är jag hos ettorna och den andra hos

sexorna. Jag måste ställa om min hjärna från årskurs etts nivå till sexorna. Och sedan hoppar jag till högstadiet och ska hjälpa till i fysik och kemi."

Efter skoltid

En stor del av den modersmålsundervisning som bedrivs äger, som tidigare nämnts, rum efter skoltid. Detta är något som många modersmålslärare finner problematiskt. Vid denna tid är eleverna ofta trötta och kanske hungriga. Det finns andra aktiviteter som lockar mer än modersmål vare sig det gäller att få leka på Fritids eller att spela fotboll eller göra något annat roligt. Flera modersmålslärare känner pressen att även de måste göra något roligt under modersmålstimmarna för att kunna behålla eleverna. Många barn vet inte riktigt varför de går på undervisningen utan är ditskickade av föräldrarna. Speciellt, menar Adina, gäller detta den sk tredje generationen där intresset för modersmål är svagare:

> Det är en stor kamp för oss, psykisk kamp för att behålla våra elever. Det måste vara roligt, Det måste vara rikt och givande. Och dom måste känna att dom behöver modersmål (Adina).

Shadé undervisar i persiska på alla nivåer i skolan, från sexårsverksamhet upp till sista året på gymnasiet. En av nackdelarna med att komma till skolan sent på eftermiddagarna är att hon känner sig utanför övriga lärarlaget. När Shadé kommer till undervisningen på gymnasieskolan så har de flesta lärarna gått hem för dagen.

> Vårt önskemål är att vi kan ha våra lektioner under skolans tid. Enligt lagarna och kursplanen har vi krav på att våra elever ska kunna vissa saker för att få de här poängen. Och villkoren är samma även om det är persiska eller matte eller något helt annat. Eleverna kommer senare på kvällen efter fyra, efter skolans tid, och de är helt trötta och det är bara två lektioner i veckan. Ibland måste de vänta i två timmar, det är svårt för dem. Vi har verkligen krävt att om ni ska ge status till modersmålsundervisningen, om ni tycker det är viktigt så måste man planera att vårt ämne också går in under skolans tid och blir schemalagt. Särskilt på gymnasiet (Shadé).

Sammansatta klasser

Kenneth Hyltenstam och Veli Tuomela konstaterar att forskningen kring modersmålsundervisningen i Sverige är mycket begränsad med tanke på det omfång undervisningen fått. De menar vidare att det är nästan oöverstigliga svårigheter att isolera modersmålsundervisningen som enskild bakomliggande faktor i elevernas språkutveckling eller skolframgång. Detta har inneburit att undersökningar som sökt mäta effekten av hemspråksundervisning ofta kommer till skilda och ibland motsägande resultat. Författarna kan vidare konstatera att det huvudsakligen är med kvantitativa metoder som elevernas skolframgång beskrivits. De förespråkar en forskning på området som kombinerar kvantitativa metoder med kvalitativa (Hyltenstam och Tuomela 1996:60ff).

Det finns begränsade erfarenheter av så kallade hemspråksklasser och sammansatta klasser i Sverige. Under 70-talet fördes en offentlig debatt om vilken organisationsmodell som skulle vara den mest ändamålsenliga för undervisningen av invandrarbarn. Diskussionen, där många forskare deltog, kom att fokusera på den minst utbredda delen av modersmålsundervisningen, nämligen den som bedrevs i hemspråksklasser och sammansatta klasser. Ingen av forskarna i debatten var emot modersmålsundervisningen även om det tolkades så i media. Debatten kom därför att misskreditera modersmålsundervisningen generellt konstaterar Hyltenstam och Tuomela (1996:14f).

I hemspråksklass och sammansatt klass används både elevernas förstaspråk och svenska som undervisningsspråk. En hemspråksklass består av elever med ett gemensamt språk som inte är svenska. Undervisningen sker på två språk. I en sammansatt klass har omkring hälften av eleverna ett annat gemensamt språk än svenska och den andra hälften har svenska som förstaspråk (Hyltenstam och Tuomela 1996:48). Några av de personer som intervjuats har positiva erfarenheter av det som kallas sammansatta klasser under 1980-talet i Malmö.

Mustafa har arbetat som modersmålslärare i turkiska sedan 80-talet i Malmö. I början av 80-talet fick han arbete som lärare i en sammansatt klass på en rosengårdsskola. Klassen var uppdelad så att hälften av eleverna hade turkiskt ursprung och den andra hälften svenskt. Det fanns även andra klasser på skolan med sammansättningen svenska-grekiska, svenska-serbo-

kroatiska. I klasserna fanns två klassföreståndare varav den ena var modersmålslärare.

Modersmålet hade i första klass en stark ställning med hela 16 lektioner i veckan för de turkisktalande barnen. Med början det andra året avtog undervisningen i turkiska och tilltog i svenska. Mustafa uppfattar denna undervisningsform som mycket lyckad för de elever han hade.

> När dom kom till sexan, då kunde dom skriva och uttala sig näst intill perfekt. När dom gick ut nian då hade dom ingen dialekt (här avses brytning). Dom var små skåningar. När det gällde språket. Och jag har fortfarande kontakt med många av mina gamla elever och många av dom har lyckats (Mustafa).

Medan flera av modersmålslärarna i undersökningen som inte har erfarenhet från sammansatta klasser tycker att deras status förbättras under senare år har Mustafa, som undervisat på lika villkor som klasslärarna under 80-talet, upplevt en statusförsämring. På 80-talet kände han sig jämbördig med sina svenska kollegor. Han deltog i skolans alla möten och planering av undervisningen och kände sig delaktig. Vid den tiden hade Mustafa hela sin tjänst förlagd till en skola men när neddragningarna kom under 90-talet fick han plötsligt tjänst på ett flertal skolor. Då var det omöjligt att engagera sig på samma sätt och ta del av skolans arbete. ”Man räcker inte till och det är inte samma gnista.”

Mustafa har tjänst på flera olika skolor och det är en del bilkörning mellan dem vilket han uppfattar som bortkastade resurser. Mustafa menar att till slut blir det en rutin av att ambulera mellan olika skolor men att han märker att orken försvinner efter några år. Det är viktigt, menar han, att hitta en skola där man känner sig hemma. I likhet med andra modersmålslärare tycker han att det är svårt att nå riktigt goda resultat med endast två timmars modersmål i veckan. Nivåspridningen inom vissa av grupperna är ett annat moment som försvårar undervisningen. Det är svårt att hitta gemensamma intressen i en grupp som sträcker sig från första till nionde klass.

> Vi försöker ta upp samma ämne på olika nivåer. Det blir liksom en klass och två, tre olika typer av undervisning. Två stycken ettor sitter i ett hörn, fyra stycken femmor och sexor i ett annat hörn. Dom som går på högstadiet i ett tredje

hörn. Man springer emellan. Nivåskillnaden är stor och intresset också annorlunda. Då måste man spela lite enmansteater (Mustafa).

En annan modersmålslärare som upplevt stora förändringar under de år hon undervisat i serbokroatiska är Vera. Hon har också varit med om undervisningsformer som hon upplevt som bra. I början av 70-talet fick Vera resa mellan de olika skolorna hon undervisade i ”och det var mycket springande”. Den bästa perioden inföll, menar hon, under andra hälften av 70-talet och början av 80-talet då hemspråksundervisningen tilldelades mer pengar.

På slutet hade jag bara en skola och det var fantastiskt. För då kände jag mig som en riktig lärare, jag tillhör hela lärarkåren. Jag blev till och med klasslärare i en klass där jag hade många serbokroatisktalande elever. En svensk lärare och jag delade på den klassen. Det var jättefint. Någon gång i slutet av 80-talet och början av 90-talet stramades det åt. Det fanns inte så mycket pengar. Så det började gå åt fel håll igen. Flera skolor, heterogena grupper, större grupper också. Så det blev svårare. Men nu börjar det vända igen (Vera).

De modersmålslärare ovan, som har erfarenhet av undervisningsformer där de haft en bestämd klass tillsammans med en annan lärare, har som synes mycket positiva erfarenheter av detta. I denna undervisningsform har de haft möjlighet att känna sig som riktiga lärare och har också upplevt sig ha en högre status på skolan.

Rektor Anna-Karin Hedenskog har själv erfarenheter av sammansatta klasser i spanska och serbokroatiska och menar att dessa erfarenheter är mycket goda. En stor vinst var att föräldrarna kunde stötta sina barn under barnens första skolår då eleverna fick undervisning på modersmålet.

Hedenskog menar vidare att när det finns stora språkgrupper och föräldrarna är intresserade av att barnen ska ha undervisning på modersmålet och det finns kompetent tvåspråkig personal så vore det en vinst att anordna sådan undervisning.

För jag tror fortfarande på, och alla undersökningar visar, att du lär dig bättre på sikt om du får din start ordentligt på modersmålet. Och möjligheterna finns i skolförordningen att ordna tvåspråkig undervisning (Anna-Karin Hedenskog).

Tvåämneslärare

Att vara lärare i en klass uppfattades alltså som den bästa undervisningsformen av lärarna ovan. Vi har också sett att de lärare som är stationerade på en eller möjligtvis två skolor kan uppnå en bättre position och få en mer tillfredställande arbetssituation än de som måste arbeta på många olika skolor. Från Modersmålsenhetens sida ser man ingen lösning på denna problematik som det ser ut just nu. Genom att eleverna bor utspridda i olika stadsdelar och går på olika skolor så blir det en splittring för många lärare som får ambulera.

Det har funnits försök att använda modersmålslärare på andra sätt berättar Hernan Concha. Ett sådant försök gjordes 1991–92 när många blev arbetslösa. Lärarhögskolan vidareutbildade modersmålslärare så att de blev tvåämneslärare istället för ettämneslärare men ”så fort Lärarhögskolan öppnade en sådan väg, så tömdes många språk, många duktiga välutbildade modersmålslärare sökte sig ut ur det här yrket som ansågs vara hotat”. Många flydde alltså modersmålsläraryrket vid denna period. För enskilda individer öppnade sig nya vägar inom yrkeslivet ”men för verksamheten var det mindre bra. För vi var tvungna att anställa personer som hade kanske sämre kompetens.”

Lösningen är att man från början planerar för en dubbel kompetens, att vara lärare i modersmål plus något annat ämne säger Concha. Då kan lärarna anställas på en eller möjligtvis två skolor som lärare i sina två ämnen. Försök har gjorts på Lärarhögskolan att få i gång en sådan utbildning men man fick för få sökande. Detta berodde antagligen på föreställningarna om att modersmålsläraryrket inte var något att satsa på.

> Det var ingen människa som ville satsa på att bli modersmålslärare när man visste att man ändå, det enda man kunde bli var arbetslös. Så att vi fick inga sökande. Det finns heller inga lediga tjänster i Sverige i dag (Hernan Concha).

Lärarutbildning för modersmålslärare startade 1975 när Hemspråksreformen kom. Den tvååriga pedagogiska lärarutbildningen i modersmål upphörde 1989 och istället har Lärarutbildningen fortsatt att ge korta fortbildningskurser för verksamma modersmålslärare. De lärare som nu finns på skolorna har ofta andra modersmål än de som utbildades under 70-80-

talen och därför finns det många obehöriga modersmålslärare, berättar Bereket Yebio som följt många modersmålslärare under årens lopp och organiserat deras grundutbildning och fortutbildning. För närvarande ger man en kurs på deltid för obehöriga modersmålslärare. Yebio är kritisk mot hur skolorna använder sina modersmålslärare.

> Skolorna har inte utnyttjat modersmålslärare på det sätt som de borde. De har bara sett dem som lärare i något udda språk som kommit och gått. Och det är fortfarande så utom kanske i vissa språk där det har funnits många elever på en skola och läraren haft möjlighet att ha större delen av sin tjänstgöring på en och samma skola. Och dom har ju som regel haft högre status och blivit delaktiga i skolans arbete (Bereket Yebio).

Yebio menar att det är viktigt att komma ihåg att modersmålslärarna inte bara är lärare i ett snävt ämne utan att de har kompetenser som skolorna i dag inte förmår använda sig av. Han efterlyser en anställningsform där lärarna skulle kunna hjälpa till med många andra uppgifter.

> Alla verksamma människor måste ha någon dräglig arbetssituation där de vistas på sin arbetsplats under tillräckligt lång tid så att dom blir synliga och tar plats. Och det är det som saknas för modersmålslärarna (Bereket Yebio).

Kompetensutveckling

Modersmålsenheten i Malmö lägger stor vikt vid att höja den allmänna kompetensen hos sina lärare och erbjuder dem ett stort antal kurser. Hernan Concha hävdar på att det är viktigt att satsa på modersmålslärarna därför att: ”Det här är den enda lärargruppen i Sverige som har varit glömd över så lång tid av myndigheterna och framför allt av universitets och högskolornas myndigheter”.

Det har inte funnits något riktig utbildning för modersmålslärare på tio år och därför menar Concha att behoven är enorma. Modersmålsenheten har försökt att börja någonstans med kompetensutveckling för denna lärargrupp och har valt att prioritera svenska språket. Concha poängterar att det är viktigt för gruppen att förbättra sin svenska om de ska kunna få en bättre

position på skolorna. Att behärska svenska språket på ett bra sätt är viktigt då man i Malmö satsar mycket på just studiehandledningen, menar han.

> Vi tror på studiehandledningen som ett verktyg för att förbättra elevernas prestationer i skolorna. Så vi måste ha lärare som kan bättre svenska och som kan hjälpa eleverna i de olika skolämnena (Hernan Concha).

Ett annat ämne som man utbildar många lärare i är matematik. Och då gäller det kunskaper om hur man lär ut matematik i Sverige. Förutom dessa ämnen har man erbjudit ett stort antal andra kurser för modersmålslärare.

Överlag berättar samtliga intervjuade modersmålslärare om olika kurser de går för att förbättra sin undervisning och kurserna upplevs mycket positivt. Adina berättar att hon går en kurs i språkutvecklande undervisning vilket upplevs mycket givande. Här får hon chans att möta andra kollegor och får tillfälle till ett erfarenhetsutbyte och lär sig om nya metoder. Adina har läst mycket svenska och tar nästan varje läsår en ny kurs. Mustafa tycker att det de senaste tre åren skett en fantastisk förändring genom kompetensutveckling på kvällstid inte minst för att han upplever att kollegorna har blivit säkrare i sin yrkesroll.

Till skillnad från andra storstäder har man i Malmö satsat mycket på just studiehandledning framhåller Anna-Karin Hedenskog. Modersmålsenheten har strävat efter att bilda stora grupper i modersmålsundervisningen, vilket är möjligt på skolor där man har många elever som tillhör en och samma språkgrupp. Pengar som blir över läggs sedan på studiehandledning. Detta innebär i sin tur att i Malmö har förhållandevis många modersmålslärare full tjänst på en skola. Av Malmös cirka 145 lärare så har alltså ungefär ett sextiotal lärare full tjänst på en eller kanske två skolor. Från Modersmålsenheten framhåller man att just studiehandledningen innebär att man kan skapa hela tjänster.

> Det är den biten som gör att lärarna finns på skolan på dagtid. För studiehandledningen måste man ju ha tillsammans med dom svenska kollegorna. Det kan man inte ha på eftermiddagarna. Och det är det som skapar underlag för hela tjänster på en skola. Hade det bara varit modersmål på eftermiddagarna så hade det inte blivit så. Men nu är det en kombination av studiehand-

ledning och modersmål. Men i dom gamla språken, om du tar t ex grekiska och italienska, så finns det inget behov av studiehandledning. För det kommer inga nya. Och dom har bara modersmål och då måste man ju fylla ut deras tjänstgöring och då blir dom på många skolor (Anna-Karin Hedenskog).

I Malmö är verksamheten anslagsfinansierad och Modersmålsenheten har hand om ekonomin. Detta skiljer Malmö från exempelvis Stockholm och Göteborg där man bygger på ett köp-sälj system.

Som jämförelse kan sägas att sedan 1992 är organisationen av modersmålsundervisningen i Göteborg till exempel baserad på köp/säljsystem med intäktsfinansiering. Verksamheten handhas av tre resursnämnder. Skolornas rektorer i de olika stadsdelarna köper de undervisningstimmar i modersmål och studiehandledning som behövs i enlighet med de ekonomiska villkor som råder där. Allmänt kan konstateras att antalet undervisningstimmar i modersmål minskade radikalt sedan man införde köp/säljsystemet i Göteborg (Jonsson Lilja 1999:13). I Stockholm och Göteborg får alltså skolorna ut sina pengar och måste köpa modersmål, vilket kan innebära att skolorna anser att eleverna inte behöver studiehandledning och avstår ifrån detta. I Malmö däremot tackar skolorna inte nej till studiehandledning då den inte kostar skolorna någonting utan innebär en gratis resursförstärkning. Sedan ”äger” skolan studiehandledningen och får besluta hur man vill använda dessa timmar.

En förändrad inställning

Den allmänna inställningen till modersmål och modersmålslärarna har genomgått förändringar under det tjugotal år som gått sedan Hemspråksreformen kom. Vissa perioder har varit tuffare än andra. Av några exempel ovan kan vi se att enskilda lärare haft bättre arbetsförhållanden under vissa perioder men Hernan Concha, som själv har arbetat som modersmålslärare mellan 1977 och 1986, tycker att det skett stora förändringar i positiv riktning i inställningen till modersmålslärarna under de senaste tjugo åren.

Ja, det är mycket bättre nu. Om man jämför med den tiden när jag jobbade ute på skolorna var man mycket mer en konstig fågel i skolorna än vad man är i

> dag. Det har nu gått några år och det är många människor som har gjort ett bra arbete så att man har visat att det som modersmålslärarna gör är ofta av bra kvalité. Att eleverna behöver en person som förstår deras språk och kan nå föräldrarna och det har verkligen blivit en resurs för hela skolan, inte bara för den enskilde familjen. Så att det är bättre nu, man är inte ifrågasatt i dag som man var för tjugo år sedan. Definitivt (Hernan Concha).

Trots allt så är det fortfarande så att skolorna i Malmö använder modersmålslärarna mycket olika, en del ser den resurs de utgör och andra skolor gör det inte, enligt Concha.

> På vissa skolor används de inte alls. Det är några mörka figurer som kommer när skolans verksamhet är slut. Som inte har någon roll eller position i skolan. Klockan fyra kommer vaktmästaren och frågar: ”Vad gör du här?” Från den ena ytterligheten till den andra där lärarna finns på heltid. Där har vi exempel på att de har en plattform, är respekterade och deltar i skolans arbete. Och dom utvecklar skolan och dom är viktiga personer. För skolan, för eleverna, för föräldrarna och för kollegorna. Alltså det är hela spektrum (Hernan Concha).

I områden med skolor med många invandrade barn, som exempelvis Rosengård, blir modersmålslärarnas arbete många gånger en nödvändighet. Anna-Karin Hedenskog menar att i de stora språkgrupperna är övriga lärarkåren beroende av att modersmålslärarna finns.

> Jag bedömer att de svenska lärarna inte skulle orka eller vilja vara kvar om man inte samarbetade med modersmålslärarna. För man har så mycket att tillföra varandra. Det handlar också om kommunikationen med hemmen, möjligheterna att hjälpa till med läxläsning och en massa viktiga faktorer (Anna-Karin Hedenskog).

Ledningen för Modersmålsenheten ser alltså att möjligheterna att skaffa sig en position och bli respekterad som lärare ökar för de modersmålslärare som är stationerade på en eller högst två skolor. Men för de språkgrupper som är mindre och lärarna får ambulera mellan ett flertal olika skolor är det betydligt svårare att visa vilka de är och vad de gör, och de hamnar lätt i periferin.

Sammanfattande diskussion

Med införandet av modersmålsundervisning i den svenska skolan 1976 markerades från statens sida att man ville åstadkomma kulturell mångfald och socialt samförstånd.

I förarbetena till Läroplanen (Lpo94) framhävs vikten av att i ett alltmer internationellt samhälle med stora förändringar är det viktigt att skolan ger kunskaper om internationella förhållanden och man menar vidare att det krävs bredare och bättre språkkunskaper. Läroplanskommittén skriver:

> Vi vill i det här sammanhanget peka på den stora resurs som människor med utländsk bakgrund utgör. En växande del av befolkningen har ett annat modersmål än svenska; över hundra språk finns representerade i bostadsområden, på arbetsplatser och i skolan. Över 100 000 elever har kunskaper i ett "hemspråk" och då främst i andra språk än engelska, tyska och franska. Det finns alla skäl att på olika sätt betydligt bättre än hittills ta till vara denna fond av språkligt kunnande (Skola för bildning 1992:94).

Lite senare i texten står det:

> Skolan skall också ge kunskaper om andra kulturer och trosuppfattningar. Undervisningen skall vila på en respekt för att människor har olika kulturell bakgrund. Invandrareleverna själva och också hemspråkslärare är här viktiga personer (Ibid 1992: 94).

I dag är det tveksamt om dessa skrivningar har fått något reellt genomslag ute på skolorna i landet. Det råder en klar hierarki i praktiken där svenska språket och "det svenska" värderas högst (jfr Muncio 1993). Det är några få andra språk som anses viktiga att kunna och även om till exempel arabiskan är ett stort språk internationellt så har det långt ifrån samma status som till exempel tyskan eller franskan i Sverige. På ett retoriskt plan hyllas mångfalden och kunskaperna i olika språk, kulturer och religioner men i realiteten omfattas inte dessa tankar ute i kommunerna och på skolorna. Det finns inte mycket som tyder på att man på ett tillfredställande sätt på skolorna verkligen tagit tillvara det kunnande om språk, religion och kultur som finns i Sverige i dag.

I början av 1990-talet skedde, som vi sett, stora nedskärningar i modersmålsundervisning och modersmålsstöd. När kommunerna skulle spara pengar var det lättast att spara i denna verksamhet som ju för det mesta ligger utanför det ordinarie skolschemat. Ingegerd Muncio menar att den undervisning som integreras i skoldagen blir viktigare och ges större värde än den som avskiljs, alltså speglas i detta det en hierarkisk syn på vilka språk som är viktigare än andra (Muncio 1993:128).

Nedskärningarna under 1990-talet handlade inte bara om att staten måste spara pengar utan också att det skedde en diskursiv förändring i inställningen till invandrarpolitiken och där modersmålsundervisningen ofta fick klä skott.

I likhet med annan forskning om modersmål och modersmålslärare visar denna studie att det råder omfattande strukturella problem i dag. Den forskning som gjorts rörande modersmål tycks i många fall samstämmig. I olika studier framgår det att timantalet per elev i relation till kursplanens målsättning i modersmål är för lågt. Många lärare uppfattar kursplanernas mål som svåra och orealistiska. Att man under 90-talet lagt undervisningen efter timplanebunden tid uppfattas av många lärare som negativt. Ibland får eleverna vänta långa perioder efter den ordinarie undervisningen på modersmål, detta betyder att endast de mest motiverade och starkare eleverna orkar fortsätta. Att undervisa elever i blandade åldersgrupper är ett annat problem som försvårar undervisningen (Tuomela 2002:15ff).

Vidare visar olika studier att modersmålslärarna ofta är hänvisade till att undervisa i olämpliga lokaler. De får ofta ambulera mellan olika skolor med de problem som då uppstår och får lägga en hel del tid på att producera eget undervisningsmaterial då det råder brist på lämpliga läromedel. Kontakter med andra lärare på skolorna kan vara obefintliga för vissa och kontakter med föräldrar kan vara konfliktfyllda, inte minst därför att föräldrarnas krav inte är möjliga att tillgodose. Många modersmålslärare upplever att de har lägre yrkesstatus än övriga lärare i skolan (Ibid 16ff).

I en studie av modersmålslärare i Göteborg utförd av Sally Jonsson-Lilja (1999) konstaterar författaren att den kulturella kompetens och ämneskunskaper samt pedagogiska erfarenheter som modersmålslärarna har inte tas tillvara i skolans pedagogiska arbete på grund av institutionell, negativ särbehandling (Jonsson-Lilja 1999).

Denna studie har visat att modersmålslärare även i Malmö delar många av de problem som lärare på andra orter i Sverige har. Till de negativa erfarenheterna kan räknas de problem som uppstår när modersmålet ligger utanför schemalagd tid, när lärare tvingas ambulera mellan flera olika skolor och för stor nivåspridning inom en grupp. Andra problem rör bristen på skolböcker, lokalbrist, attitydproblem och diskriminering.

En medvetenhet om rådande problem finns hos Modersmålsenheten i Malmö som genom en förstärkning av enheten bland annat söker satsa på en högre kvalité i undervisningen. Kompetensutveckling är en sådan insats och även att söka höja medvetandet om tvåspråkighet inom en större del av lärarkåren. Genom att Modersmålsenheten i hög grad prioriterar studiehandledningen har man i Malmö i högre grad än på många andra platser fler modersmålslärare som har full tjänst på en eller två skolor. Att vara stationerad på en skola gör en stor skillnad i hur man uppfattar sina arbetsvillkor. De personer i studien som har denna möjlighet verkar kunna uppnå en god position och deras arbetsinsatser blir synliga och uppskattade av kollegor.

Men skall man komma tillrätta med tidigare nämnda strukturella problem krävs insatser från många olika håll. Denna studie och andra har visat att det råder skillnader i hur enskilda kommuner, skolor, rektorer och lärare betraktar och hanterar modersmål. Flera lärare vittnar om att insikten och förståelsen för deras arbete är större i skolor med en stor andel invandrade elever. Berättelser från andra skolor handlar ibland om kränkande ifrågasättande av modersmålslärarnas arbete vilket kan tolkas som en diskriminerande nedvärdering av dessa lärare därför att de rent hierarkiskt befinner sig på en lägre position än den svenskfödda majoriteten.

Man måste ställa frågan om modersmålsstödet i förskolan och modersmålsundervisningen i svensk klass är tillräckliga undervisningsinsatser för att eleverna ska kunna uppnå goda färdigheter i modersmålet. Många av modersmålslärarna menar att det är svårt att uppfylla kursplanernas målsättningar.

De personer som har erfarenhet av sammansatta klasser eller så kallade hemspråksklasser har också goda erfarenheter av denna verksamhet och flera personer som intervjuats beklagar att skolorna inte i högre grad vågar satsa på mer språkligt homogena undervisningsgrupper. I svensk skolpolitik har en social miljö som främjar ett överbryggande socialt kapital värderats

högt menar Karin Borevi (2002). Borevi menar vidare att om man då samlar barn ur en språkgrupp till en undervisningsgrupp så bryter man ju mot målet om att barn med olika bakgrund skall undervisas tillsammans (ibid: 180f). Vad gäller Rosengård existerar just heterogena klasser genom en mångfald av olika språkgrupper. Vad som fattas där är istället närvaron av elever med svenska som förstaspråk.

Att arbeta som tvåämneslärare skulle kunna vara en utväg för att modersmålslärarna ska få en bättre arbetssituation. Då kan de vara anställda på en eller två skolor i sina två ämnen.

Skolverket menar att för att möta behoven av utbildade modersmålslärare behövs åtgärder för att göra den nya lärarutbildningen till modersmålslärare attraktivare. Ett sätt att åstadkomma detta, skriver man, är att modersmålslärarna får en bredare bas så att de kan undervisa både i språket och i olika ämnen (Skolverket 2002:17).

Det handlar inte ”bara” om att ge modersmålslärarna en dräglig arbetssituation utan det handlar också om att se den möjlighet som närvaron av kompetenta modersmålslärare utgör i skolorna i dag. I ljuset av de stora problem som många skolor står inför idag, där många flerspråkiga elever inte når kunskapsmålen, så kan denna lärarkategori rätt använd förbättra möjligheterna för dessa elever. Det handlar både om att erhålla kunskaper genom stöd på modersmålet men det handlar också om kontakter med föräldrar och frågor som rör identitet. Skolverket hävdar i sin studie att ”för många av dessa elever skulle möjligheterna att nå målen öka väsentligt om stödet gavs på modersmålet” (Skolverket 2002:31).

I stort sett samtliga intervjuade i denna studie menar, att man i skolor i områden med ett stort antal elever med invandrarbakgrund, lättare kan se betydelsen av modersmålslärarnas närvaro. I områden som exempelvis Rosengård i Malmö behövs i hög grad modersmålslärarnas insatser för att hjälpa eleverna att tillgodogöra sig kunskaper via modersmålet. Förutom studiehandledningen kan de vara behjälpliga i läxhjälpsgrupper och i studieverkstäder. I intervjuerna framhävs även betydelsen av att modersmålsläraren fungerar som en brygga mellan hem och skola. Det handlar inte ”bara” om att arbeta som tolk i vissa sammanhang, utan också om att kunna få god kontakt med föräldrarna, antingen genom att man delar språk och kanske även kulturell och religiös bakgrund. Från skolans sida framförs många gånger att man behöver nå fram till föräldrarna för att eleverna ska

kunna nå bättre studieresultat och även här kan modersmålslärarna spela stor roll. En annan viktig arbetsuppgift, som flera av de intervjuade lärarna berör, är hur de ibland fungerar som bollplank för identitetsfrågor.

Noter

[1] 1997 kom regeringen med nya riktlinjer för det som tidigare benämnts invandrarpolitik. Det nya politikområde som lanserades kallades nu för integrationspolitik. Det betonades nu att integrationspolitiken inte var en invandrarfråga utan gällde hela befolkningen. Uttrycket mångfald ersatte mångkultur (Borevi 2002:125 ff).

Referenser

Borevi, Karin, 2002. *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället.* Uppsala: Acta universitatis upsaliensis. (Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala,151) Diss.

Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli, 1996. "Hemspråksundervisningen", i Hyltenstam, Kenneth (red) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige.* Lund: Studentlitteratur.

Jonsson-Lilja, Sally, 1999. *Den mångkulturella skolan – ideal kontra verklighet. Modersmålslärarnas arbetsvillkor i Göteborg i ett sociologiskt perspektiv.* (IPD-rapporter Nr 1999:12) Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.

Kursplan i modersmål för grundskolan, www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?, 16/9 2003.

Modersmålsundervisning i Malmö. Malmö: Informationsbroschyr från Modersmålsenheten.

Muncio, Ingegerd. 1993. Svensk skolpolitik under intryck av två diskurser: nationell självförståelse och demokratiskt credo, i *Invandring, forskning, politik. En vänbok till Tomas Hammar.* Stockholm: Ceifo.

Områdesfakta för Malmö 2003. Stadsdelar. Malmö Stadskontor, Strategisk utveckling.

Flera språk – fler möjligheter. Utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen 2002. Rapport till regeringen 15 maj 2002 (Dnr 01-01:2751). Skolverket.

Skola för bildning. Betänkande av Läroplanskommittén. SOU 1992:94.

Tuomela, Veli, 2002. Modersmålsundervisningen – en forskningsöversikt. Bilaga 4 till rapporten *Flera språk – fler möjligheter. Utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen 2002* (Dnr 2001:2751) Skolverket.

Skolfrågor. Om skola i en ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén. Skolverket. SOU 1997:121.

Tre decenniers modersmålsstöd. Om modersmålsstödet i förskolan 1970 – 2002. Bilaga 5 till *Flera språk – fler möjligheter. Utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen – ett regeringsuppdrag 2002.* (Dnr 01-01:2751) Skolverket.

KAPITEL 9

Kreativitet i skolans värld – klimat, ledarskap och det kreativa barnet

Ingegerd Carlsson

När jag gick i skolan hette det teckning och inte bild. Det var mitt älsklingsämne. Fast i teckningssalen gick det sällan att få till något riktigt bra. Därhemma kunde jag lyckas. En gång bad läraren att få behålla en målning som jag hade tagit med hemifrån. Han levde själv för att måla, och det var sällsynt att han bad att få något från en elev. Hans engagemang kändes äkta och gjorde att jag frodades. Men konstnärskapet förblev en dröm – den mer matnyttiga psykologin var också tidigt ett stort intresse. När jag sökte psykologutbildningen räknades teckning in enbart om det höjde medelbetyget – tungan på vågen för mig som var reserv. Många år senare, på en färd som snabbt vek av åt forskning, har jag kvar mitt älsklingsämne. Men nu inpackat i en större ryggsäck. Forskningsresan startade i slutet av 70-talet med ett projekt om barns kreativitetsutveckling. Bland fynden vi gjorde var att barn var mycket kreativa i sexårsåldern och att ett lågvatten bredde ut sig när de började skolan. Men så småningom återhämtade sig fantasin igen.

Hur kom det sig att jag inte kunde få ihop något riktigt bra i lektionssalen, trots att jag hade en god lärare? Och varför gick fantasin tillbaka i sjuårsåldern? Det tycktes finnas olika villkor i miljön, som var mer eller mindre befrämjande för kreativiteten.

Forskning börjar ofta med nyfikenhet på något man inte förstår hur det hänger ihop. Alla frågor går inte så lätt att forska på, men kan tjäna som bränsle för ens motivation. Dit hör för min del frågan varför betyget i teckning inte var lika mycket värt som andra ämnen. Det går inte att besvara bara med psykologi. Men kunskap om vilka förmågor som vi människor är

utrustade med, och attityder till vad som räknas som väsentligt att öva på och lära sig, lägger ramar för kreativitetens villkor i samhället.

Möjligheten till nyskapande tycks inbyggd i människans natur. Om vi jämför oss med våra närmaste djursläktingar ser vi den stora skillnaden i det att människan inte bara är duktig på att föra vidare sig själv och sin art. Utan vi kan också förändra och omskapa våra livsvillkor på ett som det verkar nästan gränslöst sätt. Det är på gott och ont. Med vår kreativitet riskerar vi till och med att ta död på oss.

Vi ska i det här kapitlet göra en utflykt i kreativitetens stad. I denna stad finns många möjliga vyer och perspektiv. Man kan välja att fördjupa sig och titta närmare på monument över unika individer. Eller man kan, som vi ska göra, ta en bredare överblick över skapandets villkor och gå in i några kvarter av allmänt intresse. På skyltarna till husen i kvarteren läser vi ord som exempelvis flexibilitet och fantasi, intuition och motivation, ledarstil och psykosocialt klimat. I det här kapitlet är det barnen som är huvudpersoner, så därför kommer vi till stor del att befinna oss i deras gator och gränder. Och vi ska besöka det som har kallats Sveriges största arbetsplats.

Det finns två större frågeställningar som kapitlet ska handla om: Hurdana är kreativa barn? Och hur har de det i skolan? Om vi vill nysta i detta är det viktigt att ta upp vad som allmänt sett kännetecknar arbetsplatser som är gynnsamma för skapande verksamhet. Ett av villkoren är att medarbetarna på arbetsplatsen har insikt i och tolerans för kreativitet. Om man inte vet hur kreativa individer kan bete sig blir det svårt att befrämja en konstruktiv skapande aktivitet i skolan, likaväl som i varje annan organisation.
Kreativitet är långt ifrån synonymt med något konstruktivt. Ser vi oss omkring i kreativitetens stad finner vi delar där allt är kaos på grund av för snabba eller ogenomtänkta förändringar. På andra håll har höga ideal byggts upp till maktfullkomliga palats, på bekostnad av grundläggande mänskliga hänsyn. Inbillningsförmågan är ett kraftfullt redskap som kan användas i många mer eller mindre goda syften. Det döljer sig ibland andra motiv bakom glassiga fasader.[1] Men till viss del ingår det i sakens natur att riva ned det existerande.

Nedan ska kort redas ut vad som menas med kreativitet. Ur den psykologiska vetenskapens perspektiv ska några viktiga aspekter av detta begrepp behandlas. Och jag kommer att lyfta fram en del av den forskning som

finns om kreativitet hos barn och hur fantasifulla barns situation kan te sig. Framställningen är selektiv – en del perspektiv måste vi vandra förbi.

Kreativitet

En gång berättade min bror om vad hans klasskamrat hade åstadkommit i hemkunskapen. Det var en yngling som hörde till de mindre stillsamma (skulle kanske idag ha fått någon bokstavsdiagnos) och den dagen var det hans tur att diska. Efter att ha diskat och torkat ville han inte ner med handen i det flottiga och smutsiga diskvattnet, för att ta ur proppen. Men eftersom han var utrustad med påhittighet hämtade han dammsugaren… Denna blev så klart ett vrak. Och kanske även läraren i hemkunskap!

När vi närmar oss det värdeladdade område som ryms i ordet kreativitet är det klokt att ta det från början. Vad menas egentligen med kreativitet? Den korta frågan kan ges ett väldigt kort svar. Kreativitet är lika med nyskapande. Med något flera ord kan det definieras som människans förmåga till innovation, att upptäcka nya sätt att göra saker, se gamla problem på ett nytt sätt, och bli medveten om nya problem (Cornelius och Casler, 1991).

Kärnan i kreativitetsbegreppet har först av allt att göra med att något nytt blir till. En tvål liknar inte precis det soda och kokosfett som den består av. På samma vis är en nyskapelse något kvalitativt helt annorlunda. Det nya består av en hopkoppling av delar som var och en för sig redan finns som kunskaper hos en person. Men de olika komponenterna har varit så åtskilda före det att den nya enheten blev till, att man inte självklart kunnat koppla samman dem (Martindale, 1989). På tal om citatets hemkunskap så är ju matlagning ett område där vi alla har möjligheter till nyskapande. Allt man kokar ihop blir inte lika gott – det får man minsann höra av offren – men ibland blir det lyckade krockar. Ett experiment med tomat- och musselsoppa där thailändskt och grekiskt kök fick mötas tyckte mina barn blev ”jättegott”!

Man brukar när det gäller egenskapen att vara nyskapande göra en viss skillnad gentemot andra, närliggande, egenskaper hos en person. Hit hör förmågan att snabbt och effektivt få fram olika varianter på ett redan befintligt tema. Här befinner vi oss inte inne i nyskapandets kärna, utan det

handlar snarare om förbättringar och finslipningar. I kreativitetens kärna ingår ofrånkomligen misslyckanden och många målmedvetna och envisa försök. Och antalet färdiga produkter blir ofta inte lika stort. Men att ha lätt för att komma på idéer är förstås ingen nackdel. Om mycket strömmar fram finns större chans till guldkorn.

Vanligtvis gör man även andra avgränsningar. Varken talanger av olika slag eller allmän intelligensnivå hör till den innersta kärnan. Men självklart är det så att intelligens och talang öppnar upp och underlättar vissa yrkesbanor och är till fördel för skapande verksamhet. Det man har lätt för gillar man att hålla på med. En konstnärlig talang kan vara till hjälp för att kanalisera en människas uttrycksbehov. Och intelligens behöver vi för att samla in och förstå den kunskap och de verktyg som vi använder. Miniminivån beror förstås på vad man ägnar sig åt – att vara kreativ i kvantfysik kräver sitt kvantum av hjärna. Det fordras också logik och objektiva tankegångar när det gäller att färdigställa den första idén. Ofta krävs det många skisser och grundlig genomarbetning av ritningarna innan en nyskapande byggnad har fått sin rätta form.

En starkt nyskapande läggning förekommer naturligtvis för det mesta i kombination med måttliga talanger och IQ, helt enkelt för att det är ovanligt med extremfall. Och ännu ovanligare att flera extremer kombineras i en och samma person (Eysenck, 1995). I kreativitetens stad stöter vi med glesa mellanrum på sådana monument att blicka upp till – Selma Lagerlöf och August Strindberg är bara två exempel.

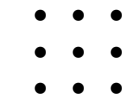
Det är viktigt att poängtera att en skapande läggning inte bara finns hos personer med konstnärliga, tekniska, eller andra talanger. Och dessa yrkesgrupper ska inte generellt ställas emot ”oss vanliga”. Det stora flertalet människor befinner sig i en ganska genomsnittlig mittgrupp. Inte ens i så kallat kreativa yrken, som uppfinnarens eller kompositörens, har alla medlemmar en stark nyskaparådra (Smith och Carlsson, 1990). Man kommer långt med intelligens och talang. Och ur andra synvinklar är de som vattnar och rensar i stadens rabatter lika viktiga som den som ägnar sig åt att korsa fram nya vackra blommor att plantera ut.

Nu har vi skalat fram nykombinerandet som kärnan i kreativiteten. Då kommer nästa fråga. Om varken produktivitet, talang eller intelligens är det allra viktigaste i individens skapande aktivitet, vad är det då? Vad innebär egentligen påhittigheten för slags ”tänk”? Stiger vi in i kärnhuset så öppnas

några olika rum. På dörrarna till två av de största står det dels flexibilitet, dels fantasi.

Flexibilitet och könsroller

Bind samman alla nio punkterna med fyra raka sammanhängande linjer!



Flexibiliteten definieras som en spontan vilja att pröva en variation av olika lösningar och att inte vara bunden för tidigt till en enda lösning (Weeks och Ward, 1999). Flexibilitet kan hjälpa individen att omdefiniera ett problem så att en lösning blir möjlig. Det avspeglar en förmåga till adaptiv förändring – en förändring i hur man tolkar den information man har, eller att man byter strategi, eller att målet ges ett nytt innehåll (Thurston och Runco, 1999).

I det här kapitlet lämpar det sig att ta våra könsroller för att ge exempel på större eller mindre flexibilitet. När jag arbetade med min doktorsavhandling var jag bland annat intresserad av psykologiska könsskillnader. I det syftet studerade jag en grupp på drygt 170 ungdomar som var tio till sexton år gamla. De blev testade individuellt, inte bara vad det gäller kreativiteten utan också hur individens försvarsmekanismer såg ut (Carlsson och Smith, 1987).[2] Det kan ju finnas stora skillnader mellan människor i hur man hanterar händelser eller impulser som är hotande för en. Till exempel har barn i olika åldrar olika sätt att hantera ångest (Smith och Danielsson, 1982). I vår studie av ungdomarna använde vi en metod där en omedveten bildstimulus ska aktivera personens försvarsmekanismer.[3]

Hur såg det då ut hos våra ungdomar? Resultatet av studien blev att det fanns två könsspecifika försvarskategorier. Pojkarna höll i högre grad en mycket strikt kontroll och en isolerande avskärmning gentemot det hotande i bilden. Flickorna prövade oftare att hantera det hotfulla i situationen genom ett mer sensitivt, lätt projektivt förhållningssätt. Denna sensitivitet

är grundvalen för det vi kallar intuition – att uppfånga och ta fasta på små och till synes obetydliga signaler.

Men det resultat som jag tyckte var mest intressant kom fram när ungdomarna delades upp i olika kreativitetsgrad. Det visade sig då att kreativiteten hade samband med hur försvarsmekanismerna såg ut. En ensidig försvarsreaktion förekom oftast hos dem som hade låg kreativitet. Dessa flickor och pojkar reagerade rätt könsstereotypt. På mellannivån hade det börjat luckras upp, men hos dem som hade hög kreativitet var könsskillnaden helt borttrollad. De här ungdomarna använde sig både av det egna och det motsatta könets typiska försvarsstilar och man växlade emellan dem under testningens gång.

Detta innebär med andra ord att individer med en skapande förmåga lättare kan byta verktyg när de ställs inför något som skrämmer. De har inte fastnat i ett visst mönster för hur man ska reagera. Det verkar som att kreativitet hör ihop med det som brukar betecknas som en androgyn läggning, alltså att ha drag av båda könen i sitt psyke (Jönsson och Carlsson, 2000). I en undersökning hade ungdomar med skapande intressen en jämförelsevis större balans mellan kvinnligt och manligt könshormon (Hassler, 1991).

Svårigheter uppstår förstås om föräldrar eller lärare drar alla flickor och pojkar över en kam. Det kan i sin tur medföra att uppfostran och pedagogik förstärker de medfödda skillnader som finns. Belysande är studier där olika kulturer jämförs. I traditionsbundna samhällen är skillnaderna mellan könen i kreativitet obetydliga hos små barn, men ökar med åldern. Man menar att särskilt flickorna blir översocialiserade, det vill säga strikt fostrade i ett begränsande mönster (Baer, 1999).

Det kreativa sättet att vara innebär alltså att du har bevarat din känslighet och lyhördhet, men att du också kan behärska dina impulser och bortse från känslor när så krävs. Att flexibelt kunna skifta mellan intuition och kontroll behövs på den vindlande vägen i en skapande process, från den osäkra start när du gör de första stapplande försöken, till målet där en färdig och genomarbetad produkt springer fram.

Fantasi

> Om du spelar en bit av en stråkkvartett och en unge säger att musiken föreställer en fyllbult i parken och du känner en oemotståndlig kraft att berätta att den istället är en stor klassisk mästare, så ska du, om du är lärare, omedelbart sluta ditt arbete och söka jobb hos till exempel skattemyndigheterna (Glanzelius, 1987:44).

Flexibelt tänkande handlar om olika sätt att bolla med byggstenarna, men talar inte om hur det går till när en idé dyker upp. Eller med andra ord hur förhållandena är när nya kombinationer uppstår. För att besvara den frågan måste man komma in på begreppet fantasi. Detta rum i kreativitetens kärnhus har mången tänkare i sitt elfenbenstorn haft svårt att titta in i och belysa. Fantasin håller till nära våra barnsliga och emotionella vrår, och blir besvärligt för forskarna. Vi lever ofta i en tro att den rationella logiken är det högsta och mest ändamålsenliga funktionssätt som vi har; att med teknik och naturvetenskaplig forskning betvinga materien. Men liksom hjulet gjorde att teknikutvecklingen började rulla, kan man påstå att människans fantasi, eller förmåga att föreställa sig det som inte existerar (till exempel hjulet), är en av grundvalarna för framväxt av kultur och civilisation. I fantasins värld rekonstruerar vi vårt förflutna, planerar nuet, och dagdrömmer om vår framtid (Singer och Singer, 1992, Vygotskij, 1995/1930).

Var pryl som vi omger oss med poppade en gång upp som en ny idé i en människas huvud. Med lite fantasi föreställer vi oss hur det kan gå till. Se framför dig en grön kulle, och på kullen ett träd med mogna äpplen. Under trädet vilar en man, och en frukt faller till marken framför honom… Vad var det som ägde rum i Newtons skalle då han såg äpplet falla? När han fick en aha-upplevelse, en insikt, som innebar att olika tankar kopplades samman till en helt ny förståelse? Först och främst befann han sig i ett avspänt läge med sänkt vakenhet. Detta innebär att spänningen är väldigt låg i hjärnan. När medvetandet är ofokuserat eller fritt flytande, visar sig inre bilder och associationer kommer och går utan kontroll. Och det tillståndet underlättar för nya hopkopplingar att äga rum (Martindale, 1999). Då man dagdrömmer är graden av medveten styrning av tänkandet minimal. Vi kör så att säga inte bara snabbt runt på den väl invanda ringvägen

runt staden, utan den låga farten möjliggör avstickare till mindre gator. Men så fort man blir störd ”hajar” hjärnan till, och man börjar tänka som vanligt igen.

Det kan verka behagligt att fungera så. Men det finns en baksida av myntet. Tendensen till ofokusering i psyket innebär att det blir mer mottagligt för intryck, därför att sållningsmekanismen inte är lika effektiv (Eysenck, 1995, Martindale, 1989). Och en lägre grad av förmåga att hålla borta eller undertrycka stimuli kan leda till överbelastning av nervsystemet. När den funktion som ska hämma informationsflödet är mindre väl utvecklad blir det alltså ett ökat tryck. Det här trycket kan komma både från inre, känslomässiga, impulser och från yttervärldens press. Denna öppenhet medför lätt nervighet och känslosvall. Och en stark känsla kan i sig försvåra för personen att sjunka in i dagdrömmens fantasitillstånd. Därför utvecklar den fantasifulle ofta ett beteende som bidrar till att hålla ett visst avstånd till omvärldens alla krav (Martindale, Anderson, Moore, och West, 1996). Kanske spelade sådana här förhållanden in när jag hade svårt att få fram något bra i teckningssalen en gång i tiden?

Personer med en stark fantasi är alltså mindre effektiva i att styra sig och hålla sina tankar och känslor i schack. Samtidigt är de också svårare för omgivningen att styra och kontrollera. Varken morot eller piska fungerar särskilt väl. Individer med ett skapande temperament är inga lättfostrade personer som självklart och enkelt följer ett normalt mönster för hur man uppför sig. Det är inte konstigt att det faktiskt finns en hel del motsägelser i kreativitetsforskning om nyskapande människor. De beskrivs å ena sidan som att ha social närvaro och balans, men å den andra att de också är asociala och lättirriterade. En annan paradox är att individen kan vara introvert och blyg, men ändå har ett starkt behov av att ha inflytande och dominera. De två egenskaperna har annars snarast ett negativt samband (Eysenck, 1995). För att ytterligare komplicera saken står kreativitet också att finna hos utåtriktade personer. Man har även funnit släktskap med psykisk ohälsa av olika slag (Post, 1994).

I stadens skuggkvarter och bakgator befinner sig alltså några som får betala priset för det som andra människor kan tro är en gratispolett med garanterad jackpott. Priset är sårbarhet och känslighet för stress. För några ett utanförskap.

Den skapande hållningen kan beskrivas som att det innebär stor öppen-

het mellan å ena sidan verklighetens logik och å andra sidan den egna inre fantasivärlden. Kreativa och nyskapande människor fungerar alltså ofta ganska likartat. Hur kan då deras kompositioner eller bilder bli så totalt olika? Det blir möjligt just genom de starka rötterna till det subjektiva. Inom var och en av oss har det under livets gång sjunkit ner ett unikt erfarenhetsskikt av känslofärgade individuella minnen. I skapande processer rörs mycket av det här sedimentet upp och bidrar till konstnärskapets särprägel (Carlsson, 1992).

Motivation

”Lyckan nöjer sig ofta med en schlager” (Burton, 2002, sid. 78).

Flexibelt tänkande och fantasi är alltså gott och väl att ha som redskap. Men om inte viljan finns, så stannar dikten i byrålådan och skissen till den nya uppfinningen blir aldrig färdigställd. Det finns förutom flexibilitet och fantasi ytterligare ett, helt nödvändigt, rum i kreativitetens kärnhus. Det är pannrummet. Om man slog vad om vem som mest sannolikt skulle göra ett kreativt genombrott, en högt intelligent men inte speciellt motiverad person, eller en som hade lägre intelligens men var mer motiverad, då gjorde man klokt i att alltid hålla på den senare (Cox, 1926). För att väcka det rätta engagemanget måste uppgiften i sig självt fånga intresset. Det ska slå an något inom dig – en inre motsättning eller problematik är viktig som bränsle till nyskapandet. Vad som är ganska avgörande, som jag ser det, är att motivationen är tillräckligt hög för att man ska fatta ett beslut att arbeta träget med sin nya idé. Idén måste prövas gång på gång av ens egen kritiska blick och den måste testas mot en betydelsefull yttervärld. Förutom det känslomässiga motivationstrycket krävs också en medveten intention, en avsikt. Enligt en lång rad studier är det den inre belöningen som ger högst motivation (Conti och Amabile, 1995). Hinder för skapandet kan vara bland annat stark tidspress och yttervärldens bedömning (Amabile, 1983). I en tävlingssituation kan det hända att spänningsnivån hamnar högre än vad som är optimalt för ett lekfullt och avspänt fantiserande. Och om belöningarna är banala och ytliga så falnar motivationen. Engagemang vill möta engagemang.

Detta har säkert samband med människors värderingar. Om en person sätter till exempel finansiella och sociala mål högt, är det mindre sannolikt att hon eller han kommer att under någon längre tid stå ut med den osäkerhet som är ofrånkomlig i alla försök att bygga något nytt (Csikszentmihalyi, Getzels, och Kahn, 1984).

Kreativitet i ett systemperspektiv

> Det vi kallar kreativitet är ett fenomen som konstrueras genom en interaktion mellan den som producerar och publiken. Kreativitet är inte en produkt av enskilda individer, utan av sociala system som gör bedömningar av individers produkter (Csikszentmihalyi, 1999, sid. 314, min översättning).

Som vi ser i det här citatet har Csikszentmihalyi ett systemteoretiskt perspektiv på kreativiteten. Alltså att personens nyskapande förmåga inte går att koppla loss från den omgivning som han befinner sig i. Ett exempel: I en grupp med manliga och kvinnliga konststudenter, som alla bedömdes ha en hög kreativ potential, uppvisades vid en uppföljning efter 20 år en tydlig könsskillnad. Det var bland männen man fann sådana som haft offentlig framgång, men inte hos någon av de kvinnliga före detta konststudenterna. Här hade sociala och politiska faktorer underlättat respektive försvårat det kreativa uttrycket.

I Csikszentmihalyis modell ingår för det första individen, med sin personlighet och unika bakgrund. Vidare ingår samhället, med det sociala fält som individen befinner sig i, samt kulturen, med den specifika domän där arbetsinsatsen görs. Exempelvis kan en person arbeta med att skriva dikter, det är således domänen. Men hon måste nå offentligt, yttre, erkännande av andra personer i sitt sociala fält (läsare, kollegor, kritiker) för att kreativiteten ska utmynna i en produkt som inverkar på samhället. I detta perspektiv är kreativitet en process som kan observeras enbart i den skärningspunkt där individen, domänen och fältet möts. Domänen är en nödvändig komponent, eftersom allt ”nytt” måste mätas gentemot det redan existerande, ”gamla”. Utan regler inga nya undantag. Och vid entrén till det sociala fältet finns dörrvakter som den som vill bli medlem måste övertyga om att den nya produkten är originell och nyttig. Fältet specificeras

till den sociala ordningen – de kritiker, tidskriftsredaktörer, museicuratorer, med flera, som har inflytande och makt att acceptera ett nytt bidrag.

Csikszentmihalyi menar att kreativitet påverkar den kulturella utvecklingen, i analogi med hur mutationer och urval bidrar till den biologiska evolutionen. Men han framhåller också att dörrvakterna ofta motverkar nya idéer på grund av att mycket tid och pengar (och prestige) har lagts ned på det som redan finns.

Möjligen kan man tycka att Csikszentmihalyi tonar ner individens roll nästan till att bli en utbytbar del i ett slags kreativitetsmaskineri. Vilket vore något av en paradox, eftersom man inte kan bortse från att den nya idén uppstår i en enskild persons sinne. Inte desto mindre får systemtänkandet stöd av en mängd studier som övertygande visar hur viktiga arbetskamraternas uppmuntran och positiva hållning är på en arbetsplats som vill fungera som en god grogrund för nyskapandet.

Det kreativa klimatet

> William Eisenhower, som glömt att sätta på sig sin namnbricka, får göra det innan lektionen fortsätter med så kallade pace, en serie fysiska övningar som ska ge energi och förbereda eleverna för inlärning. Annica instruerar på engelska och eleverna följer med i rörelserna. Så här inleds alltid lektionerna i engelska, sedan de börjat använda sig av suggestopedi (P. Carlsson, 2003).

Den unge ”Eisenhower” gick på Asmundtorps skola utanför Landskrona. I den speciella pedagogiska metod för språkinlärning som man använder där handlar det mycket om att odla ett optimalt positivt inlärningsklimat. Till exempel rättar läraren alltid eleverna indirekt, i stället för att säga att något är fel. ”Vi lär oss bäst när vi känner oss trygga och avspända, när vi inte oroar oss för ifall vi ska minnas eller inte. Det viktiga är att väcka glädje och nyfikenhet för språket. Vi lärare tar ofta död på språkintresset genom att fästa för stor vikt vid innötning av glosor och grammatiska regler” (Bonthron, citat i P. Carlsson, 2003).

Forskare har beskrivit organisationsklimatet som att det är sammansatt av beteenden, attityder och känslor som är karakteristiska för livet i organisationen (Ekvall, 1996). Klimatet formas i det dagliga mötet mellan

individerna och när människorna konfronteras med arbetsplatsens struktur och process. Organisationen ger förutsättningar och sätter gränser för det samspel som är möjligt att utveckla. När vissa mänskliga reaktioner accepterats och blivit vanliga hos merparten av medlemmarna i organisationen, så etableras olika klimatinslag.

En typisk sak för kreativa och innovativa organisationer och miljöer är att många och idérika möten uppkommer spontant och slumpartat. Människorna finns nära varandra och kan lätt träffas och prata om saker. Att de anställda har ett visst mått av flexibilitet och fantasi, liksom kunnighet i yrket, är förstås en grundförutsättning. Roller och hierarkier får inte heller vara låsta eller fastfrusna.

Klimatet påverkar förmågan att lösa problem, det påverkar motivationen och kreativiteten. Ord som öppenhet, frihet, idéstöd, positiva debatter, lekfullhet, utmaningar, samt tillräckliga resurser passar in på sådana arbetsplatser (Ekvall, 1996). Inte minst resurserna är viktiga i dagens slimmade organisationer. I en enkätundersökning på en svensk högskola framkom att klimatet var det som i störst utsträckning inverkade på organisationen och individens kreativitet. Ledarens beteende hade ett mera indirekt inflytande. En framgångsrik ledare menade att hans viktigaste uppgift var att markera riktningen och sätta tonen (Ekvall och Ryhammar, 1999).

Kreativt ledarskap

> En trädgårdsmästares viktigaste uppgift är att lära sig avlyssna stämningen på en plats för att därefter med olika åtgärder som plantering, röjning med mera förtydliga det som redan lever där som grundton (trädgårdsmästare från 1500-talets Kina, citat i Krantz och Ericson, 1993).

I dagens arbetsorganisationer krävs speciella ledaregenskaper. Man behöver kunna se helheter både på organisationsnivå och på social nivå. Chefen ska kunna se de anställdas begränsningar och inse vad som krävs för att komplettera dessa, så att målen ändå kan uppnås. På social nivå måste man kunna kommunicera och motivera medarbetarna. Fokus bör ligga på möjligheterna snarare än problemen. Ledarens viktigaste uppdrag kan ses som att få med sig sin personal (Mumford och Connelly, 1999).

Forskning på ledarskap har pågått sedan lång tid. På sextiotalet beskrevs medarbetarorientering och produktorientering. I slutet av 70-talet började man intressera sig för den förändringsorienterade ledarstilen. En modell från senare år beskriver tre ledarskapstyper: Förändrings- produktions- och personalinriktat ledarskap (Arvonen, 2002; Ekvall och Arvonen, 1991). I den här modellen utesluter inte en ledarskapsstil någon annan, utan alla chefer fungerar med de tre stilarna i olika kombinationer, delvis beroende på situationen. En demokratisk ledare med personalinriktning låter de anställda vara med och fatta beslut, hyser tilltro till sin personal, är öppen och bra på att skapa nätverk. Vid en kris, som till exempel hög sjukfrånvaro, kan ett produktionsinriktat ledarskap kortvarigt vara mest lämpligt, med en högre kontroll och genomgång av de dagliga arbetsuppgifterna. Denna stil kännetecknas bland annat av detaljstyrning och mindre grad av medbestämmande, och bör oftast inte dominera över de andra två stilarna, eftersom personalen då känner att deras kompetens ifrågasätts. Om en omorganisation ska genomföras kan ett förändringsinriktat ledarskap bli användbart. Den förändringsinriktade ledaren kan engagera personalen genom visioner, motivation och ett kreativt tänkande. De skickligaste ledarna anses ofta ha en tyngdpunkt på förändringsinriktning. En sådan ledare kan ta risker, vara snabb i beslut, uppmuntra nytänkande och gärna diskutera och experimentera (Arvonen, 2002). Man har också visat att det är en styrka för en chef att ha tillgång till ett gott mått av alla tre ledarstilarna.

En ledare med lyhördhet, generositet och prestigelöshet, och som odlar en öppen, lekfull och utmanande kultur, kan skapa en jordmån där nya idéer både gror och bär frukt (Alehammar et al., 1997). En sådan chef kan liknas vid en trädgårdsmästare, med en chefsprofil som ligger högt på både personal- och förändringsstil men lågt på produktionsstilen. Trädgårdsmästaren innebär ”ett ledarskap i vår tid för förändring och som ger utrymme för medarbetarna att delta i utvecklingsarbete. En av mina favoriter som chef” (Ekvall, citat i Rågvik, 2003). En skolträdgårdsmästare verkar den här rektorn vara: ”Utan tvivel är rektors ledarskap genomtänkt, och grundat bland annat på tidigare erfarenheter. Hon har själv erfarit att kostnaderna för att driva idéer och förändringar utan att dessa har sin upprinnelse bland lärarna är högre än de eventuella riskerna med att tappa kontrollen över organisationen när ansvaret läggs ut. Nyckelordet förtroende

återkommer…" (Bennich-Björkman, 2003, sid. 111). Trädgårdsmästarchefen får medarbetarna att blomma.

I en nyss genomförd studie av förskolor i Malmö undersöktes bland annat personalens uppfattning om sitt klimat och om den närmaste chefens ledarskapsstil. Runt tvåhundra anställda bedömde dels klimatet på arbetsplatsen, dels ledarstilen hos sin närmaste chef, sammanlagt nitton stycken. Det visade sig finnas stor variation i hur man uppfattade klimatet på arbetsplatsen. Några enheter (det vill säga en eller flera förskolor med samma chef) var högt innovativa medan andra hade ett närmast stagnerat klimat. På de mest kreativa enheterna hade ledarna höga värden på alla tre ledarstilarna, i synnerhet förändringsstil, medan produktstilen låg relativt sett något lägre. Men på de mest stagnerade arbetsplatserna bedömdes chefen lågt i alla tre ledarstilarna. På någon enhet var dock produktstilen helt dominant (Magnusson och Olofsson, 2002).

I tolkningen av resultaten menade man, att eftersom många förändringar och reformer ägt rum under det senaste decenniet i förskoleverksamheten, var det viktigt att ledaren kunde se möjligheter och uppmuntra till nytänkande samt dela med sig av sina planer inför framtiden. Förskolepersonalen har behövt anpassa sin verksamhet till de nya kraven och hitta kreativa lösningar på problemen och eliminera hinder.

Cheferna fick också bedöma sin egen ledarstil, men analysen av den delen av studien är inte klar när detta skrivs. Det ska bli intressant att se om medarbetarna är överens med chefen om hur hon eller han uppför sig.

Kreativitet under barn- och ungdomsåren

> "Emil", sa hon, "du är snart stor och ska börja skolan. Hur ska det gå för dej då, när du är en sån illbatting och gör så mycket hyss?" Emil låg där och såg ut som en liten ängel med sina runda blå ögon och sitt ljusa ulliga hår. "Halli-dajen halli-dalli-da", sa han, för det där var sådant prat som han helst inte ville höra (Lindgren, 1963).

Gör vi ett besök i en av stadens förskolor och sätter oss ner hos barnen, ser vi med en gång hur olika de ter sig och bemöter varandra. Temperamentsskillnader syns i princip från födelsen. Viktiga inslag i den kreativa person-

ligheten, som nyfikenhet och en öppenhet för känslor och impulser, är tydliga redan från tidig ålder. Det finns hos alla barn, men det är särskilt märkbart hos dem med ett skapande temperament (Cornelius och Casler, 1991). Redan hos de allra minsta visar sig skillnader i deras inställning. Förskolebarn med en kreativ läggning ägnar sig särskilt gärna åt låtsaslek. Ett sådant barn har inga problem med att till exempel låtsas att man är en stol, medan andra barn som är mindre fantasifulla tycker att ett sånt förslag låter för konstigt. Den här skillnaden fann vi när vi till småbarn ställde frågan, om man kan leka att man är en stol i låtsasleken. Långtifrån alla kunde tänka sig det. Sammanhanget var här ett flerårigt forskningsprojekt om kreativitetsutvecklingen hos barn. Totalt cirka 275 barn och ungdomar i åldrarna 4–16 år blev testade och intervjuade (Smith och Carlsson, 1990).[4]

Det var en ganska vanlig företeelse att ha osynliga följeslagare, i stil med Alfons Åbergs låtsaskompis hemliga Mollgan. Att komma ihåg det man drömt och att minnas detaljer i drömmarna, till exempel att de innehåller färger, var också bra kännemärken hos fantasibarnet. Men också rädslor och mardrömmar fanns med i kreativa barns upplevelsevärld. Ett annat kännetecken var om barnet kunde beskriva någon händelse från tidig barndom. En del kunde berätta konkreta händelser så tidigt som från cirka två års ålder. Under intervjun fick barnet också göra en teckning och en lerfigur åt mig, utan särskilda instruktioner. De här produkterna bedömdes sedan av två bildkonstnärer. De uppfattade en högre grad av uttrycksfullhet och originalitet i de teckningar och figurer som var gjorda av barn som i testningen hade rankats som högt kreativa.

I inledningen av kapitlet nämndes att det blev en kreativitetsebb i samband med skolstarten. Men lite tidigare, när barnen var fem-sex år, befann de sig i en egocentrisk och expansiv period och betedde sig väldigt fantasifullt. De mest mogna sexåringarna var mer balanserade i förhållandet mellan fantasi och verklighet. Sedan, när vi studerade barn som gick i första klass, fann vi alltså en markant låg fantasi. Speciellt tydligt var det hos dem som bedömdes vara mindre mogna, jämfört med något äldre eller mognare barn.

Framåt tioårsåldern kom en ny höjdpunkt för skapandet. Hos tioåringarna fann vi ett samband mellan kreativitet och att det fanns måttliga tecken på oro och ångest i försvarsmekanismtestningen. Likaså hade det uttrycksfulla och originella i teckningarna samband med ett visst mått av ångest.

Mellanstadiebarn med en skapande läggning kan alltså tolerera ett visst mått av rädsla och oro i sitt upplevande, och kan få utlopp för dessa känslor i en skapande verksamhet. De här resultaten går i linje med något som framhållits sedan länge, nämligen att skapande verksamhet är förknippad med ångest. Den är både en viktig drivkraft och ett ofrånkomligt inslag i själva förnyelseprocessen (May, 1975). Har du livlig fantasi kan du inte bara måla upp för dig en fullkomlig framtid utan lika lätt föreställa dig hur allt kommer att misslyckas.

På nästa utvecklingssteg förändrades bilden igen. I tolvårsålderns förpubertet var det mer verklighetskontakt och föga oro. Kreativiteten sjönk alltså, fast inte ner till sjuårsmärket. Under puberteten syntes inga samband, utan ungdomarna hade mest en allmänt negativ attityd inför intervjufrågor som tog upp det inre livet. Ångestnivån låg ganska högt. Framåt sextonårsåldern såg vi hos flickorna, som mognar tidigare än pojkar, att balansen mellan ordning och kaos var i viss mån återställd.

Varför kom en så kraftig ebb i kreativiteten hos sjuåringarna? Svaret ligger säkert inte i en enda faktor. Det är rimligt att tänka sig en kombination av både mognad och den stora övergången till skolans värld, då man har att anpassa sig och infogas i klassrummets sociala ordning. Man kan undra om denna dipp som vi fann i början av åttiotalet är lika kraftig tjugo år senare? Idag är gränserna mellan förskola, F-klass och lågstadium mindre påfallande

.

Kreativa barns självbild

> Jag är ett exempel på hur bra det kan gå för ett rötägg (Marie-Louise Ekman, citat i Börrefors, 2002).

Synsätten varierar när det gäller hur självkänsla och självbild ser ut hos skapande individer. Enligt humanistisk psykologi hänger kreativitet samman med självförverkligande och hälsa (Maslow, 1971). Bara en person med äkta självförtroende är tillräckligt modig för att dyka ner i sina känsloladdade personlighetsskikt, där motivationens drivkrafter kan avslöja sig (Yau, 1991). I en grupp kvinnliga collegestudenter hade de kreativa en positiv självbild jämfört med dem som inte var kreativa. De visade större social kompetens

och låga värden på upplevelser av isolering och ensamhet (Smith och Tegano, 1992).

Å andra sidan, när det gäller kreativitet hos barn, sade en kreativitetsforskare för många år sen att det inte finns några som är mer sårbara än de med en skapande läggning. En tunn hud och skörhet ger ett ökat behov att få reagera på det som trycker. Och om inte detta ges möjlighet att utvecklas i en konstruktiv kanal, kan uttrycken istället bli fientliga och (själv-) destruktiva. Kreativa ungdomar kan vara både självständiga och ha gott självförtroende, men de visar också sämre kontroll av ilska och har stort behov av uppmärksamhet och att synas (Schaefer, 1969).

I en undersökning av kreativitet och självbild hos cirka 70 barn i tioårsåldern beskrev en del kreativa barn sig negativt, medan andra beskrev sig positivt. Men för vart och ett av fem olika kreativitetsmått var det ett negativt samband med självbilden. De kreativa barnen beskrev alltså sig själva lägre än de andra barnen gjorde (Hoff och Carlsson, 2002).

Problem med självkänslan belystes ytterligare i en separat studie av de barn, cirka hälften av totalgruppen, som rapporterade att de hade eller tidigare hade haft fantasikamrater. Dessa barn var mer kreativa på två av tre olika kreativitetstest, men hade signifikant sämre självbild både när det gällde psykiskt välmående och relationer till klasskamrater och vänner (Hoff, 2003). I en fördjupad studie blev barnen i denna grupp intervjuade. Det befanns att låtsaskamrater fyller viktiga funktioner för barnen: Att vara stöd och sällskap när man är ensam, att vara motiverande och självreglerande, och att stärka och förhöja jaget, var tre viktiga dimensioner. Ibland utvecklades leken med fantasikamraten till att en helt egen parallell fantasivärld uppstod. (Hoff, 2003b).

Varför uppstår de här bristerna i självkänslan? Bottnar det till syvende og sidst i att kreativa barns sätt att vara inte passar in i skolan?

Hur kreativa barn uppfattas i skolan

> Från första klass är vi duktiga på att trycka ner barnens egen uttrycksförmåga. /…/ Fysisk intelligens premieras sällan. Har man svårt att sitta stilla i sin skolbänk får man hela tiden höra att det är något fel på en. Jag vet för jag var sådan.

> Därför blev /en lärare på Hardebergaskolan i Lund/ min räddning (Tilde Björfors, direktör för Cirkus Cirkör, citat i Thunberg, 2003).

I en amerikansk studie fick lärare välja vilka egenskaper som de ansåg vara mest typiska för kreativa barn. Lärarna valde ärlighet, ansvarstagande, vänlighet samt logisk förmåga (Westby och Dawson, 1995). Detta spektrum stämmer föga överens med det som kreativitetsforskningen har visat kännetecknar barn med en skapande läggning. Kreativa barn har ofta många eller konstiga idéer, har svårt att koncentrera sig på läraren, och går emot strömmen. Dessa beteenden betraktas snarare som något negativt. Barn som kommer med nya idéer i klassrummet blir ofta inte uppmuntrade eller belönade för detta. Att man dagdrömmer och fantiserar kan uppfattas som icke-produktivt (Cornelius och Casler, 1991).

Flera undersökningar visar att lärare har en tendens att ogilla de egenskaper som kreativa elever uppvisar. Trots detta framkommer det att lärare själva kan anse att de värderar kreativitet i klassrummet, och att de tycker om att arbeta med kreativa barn (Westby och Dawson, 1995). Så var det uppenbarligen på sina håll i Amerika. Är situationen annorlunda i Sverige?

Det har gjorts en uppföljning av studien som jag nyss beskrev om mellanstadiebarnens självbild och kreativitet. I uppföljningen såg man efter hur pass väl lärarna kunde koppla samman kreativa egenskaper med de kreativa barnen. Inte bara kreativiteten utan också flera andra egenskaper undersöktes, när det gäller hur barnet bedömde sig självt, jämfört med hur läraren bedömde barnet. För de rent ämnesmässiga prestationerna var samstämmigheten mycket god. Både för matematik, bild, och för läsning och skrivning blev sambanden högt signifikanta. Samma sak gällde för den självbildsfaktor som handlade om ”färdigheter, talanger, begåvning” när den jämfördes med hur läraren bedömde barnets prestationsförmåga. Också när det handlar om grad av psykiskt välbefinnande, och relationen till andra barn, visades god överensstämmelse mellan barnets självbild och vad läraren tyckte (Nordin och Billing, 2001).

Lärarna som var med i den här studien hade alltså lärt känna sina skolbarn väl och hade bra förmåga att bedöma dem, även om det gått ett år eller två sedan de var klassföreståndare. Studien visade också att barn i tio – elvaårsåldern är fullt kapabla att granska och värdera sig själva. Och inte

bara ifråga om hur de klarar sig i skolan och med kamraterna, utan också hur de mår inombords.

Men vad tyckte lärarna om de kreativa barnen? Det blev faktiskt rätt mycket som i Amerika. Läraren fick ta ställning till en skattningsskala med fem egenskaper som är positivt kopplade till barn med en kreativ läggning (impulsiv/emotionell, har många idéer, självständig, kreativ, och går mot strömmen), samt fem egenskaper som har ett negativt samband med kreativitet (ansvarstagande, logisk, följer regler och instruktioner väl, har lätt för att samarbeta, och är accepterande mot andra barn). Lärarnas bedömning jämfördes med barnens resultat på fem olika kreativitetsmått. Fyra av dessa mått kom från testningar av barnen. Här blev det bara svaga samband. Läraren kopplade alltså inte ihop kreativa egenskaper med de kreativa barnen. Det enda starka samband som kom fram, var med hur barnen hade svarat på ett frågeformulär, som bland annat handlade om kreativa aktiviteter och hobbies.

Det är antagligen så att yttre uttryck för skapande gör intryck på läraren. Likaså kan man tänka sig att de kreativa barnens ibland aviga sätt att bete sig inte värderas tillräckligt och blir medvetandegjort i skolan. Med hög belastning och många barn i klasserna finns knappast tid att uppmärksamma beteenden som inte direkt behövs för skolarbetet. Och som ibland uppfattas som negativt för koncentrationen på ämnesinlärningen (Nordin och Billing, ibid.).

I en dagstidning kunde man läsa om goda råd till kreativa barn, som har extra jobb med att kontrollera sitt beteende i skolan. De ”lyder fröken och magistern. De lyder tränaren om de idrottar. De sköter sig faktiskt jättebra överallt. /Men hemma/ där blir det alltid bråk” (Arnroth, 2003). Dessa kreativa barn får det välmenande rådet av en barnpsykolog att klippa ur artikeln och visa för mamma och pappa, så dessa inte ska vara så oroliga. Eftersom deras bråkiga barn senare skaffar sig ett roligt och kreativt jobb. Och, i värsta fall, kan man alltid vända sig till BUP (barn och ungdomspsykiatrin)!

Barn och ungdomar har det svårare psykiskt i dagsläget jämfört med för några år sen, menar andra barnpsykologer. Pojkar utvecklar aggressiva, hyperaktiva beteenden medan flickorna vänder problemen inåt. Erfarenheten säger också att stökiga barn får snabbare hjälp än de som vänder problemen inåt. Det här strider mot FN:s barnkonvention. Framförallt

menar man att det behövs en helhetssyn på barns utveckling under de viktiga skolåren (Danielsson och Edfelt, 2003). Min reflektion är att det kan vara extra svårt att förstå sig på barn med en skapande läggning. De följer ofta inte könsrollsnormen.

Tre ting anses viktiga för att barn ska utveckla sin fantasi: Det är viktigt med en annan person som själv har fantasi, och som ger tillåtelse åt barnet att vara nyfiket och utforskande. Barnet behöver också en speciell egen plats att leka ensam på och tillräckligt med tid för att kunna sjunka in i och utveckla sin fantasilek (Singer och Singer, 1992). Kan dessa faktorer ges utrymme för i skolorna – finns där några snickarbodar? Eller lever månne tvärtom skamvrån kvar på sina håll, fast idag på en mental nivå?

En skapande skola

> Skolan skall också främja elevernas kreativitet. Detta ska inte uppfattas som att utveckla en särskild förmåga hos eleverna. Kreativitet kan ses som en dimension av kunskapande. Allt kunskapande är meningsskapande, och omfattar såväl återskapande som nyskapande (Skola för bildning, 1992, sid. 68).

Ryms nyskapandet helt och hållet i den allmänna kunskapsbildningsfållan? Enligt Lindström (2002) krävs en ökad medvetenhet bland elever och lärare om det skapande arbetets processkaraktär. Lindström formulerar fyra väsentliga antaganden om vad som krävs för att skolan ska bidra till att befrämja skapandet: För det första att eleverna får uppgifter som sträcker sig över längre tid och tar upp centrala teman inom ett kunskapsområde. För det andra att läraren betonar processen lika väl som produkten och uppmuntrar eleverna att aktivt experimentera, utforska och försöka på nytt. Vidare, för att lära sig av goda förebilder, är det viktigt att undervisningen bedrivs så att eleverna kan knyta ihop framställning (produktion) med iakttagelse (perception) och reflektion. Och för det fjärde är det väsentligt att träna sin förmåga till självvärdering. Eleverna bör ges rika tillfällen att värdera sitt eget arbete samt att få gensvar från kamrater och lärare. Gensvaret är mest informativt om det utgår från klara och öppet redovisade kriterier. ”Förmågan till självvärdering är inte medfödd utan något som eleverna kan utveckla och förfina. En elev med god förmåga att värdera

sitt eget arbete kan bläddra tillbaka i sin portfölj och reflektera över vad den innehåller, med avseende på såväl behandlade teman som material och tekniker samt färg, form och komposition… Hon kan kanske också berätta om hur de val hon träffat påverkat bilderna och reflektera över hur de erfarenheter hon gjort kan ligga till grund för fortsatt arbete" (Lindström, Ulriksson, och Elsner, 1999, sid. 79). Här handlar det alltså inte om några ytliga bedömningar, vilket jag tidigare beskrev kunde vara negativt.

En svensk undersökning av några kreativa högstadieskolor kom fram till att dessa till stor del präglas av ett så kallat expanderande förhållningssätt. Det innebär att man söker och skapar kunskap snarare än att ägna sig åt traditionell katederundervisning. En grundfilosofi är tema/projektarbete, där man medvetet bryter med de traditionella ämnesindelningarna. Lärarna betonar handledarrollen och uppfattar elevens eget ansvar som centralt. "Ett forskande förhållningssätt i arbetet gör också att man mer samarbetar med varandra, både vuxna och ungdomar, än att man konkurrerar med varandra… ett vanligt förhållningssätt är att man inte tvingar någon att delta. Det är utmaningen och lockelsen i att vara med som ska öka kretsen av aktiva" (Alehammar et al., 1997, sid. 73-74).

På vår rundtur i kreativitetens stad har vi kommit fram till den kreativa skolan. Och här i skolan vill jag sluta som jag började. Med att människans skapande förhållningssätt är inbyggt i vår natur, och behöver lyftas fram och betraktas som ett sätt att vara som fungerar med vissa särdrag. Den som har en kreativ läggning har behov av att få tillfällen att kanalisera sin inbillningskraft – hugskotten på fantasins träd måste ibland beskäras för att växa i konstruktiva riktningar. Den kreative mår bra av att få uppmuntran från tidiga år. Fantasin behöver övas precis som alla andra egenskaper. Fantiserandet kan utnyttjas som en resurs i skolan. Barn behöver ges tid att leka med information, ställa frågor kring den, rita bilder, berätta historier eller dramatisera stoffet som de arbetar med. Alla har nytta av att ställas inför frågor som inte bara har ett enda rätt svar. För när man har slutat skolan finns det inget facit.

Vägen vidare

> Idag ägnar sig skolan som bekant främst åt elevernas demokratiska fostran och kreativitetsutveckling utifrån ett jämställdhets- och helhetsperspektiv /…/ Min tanke är att den också ska lära eleverna en del grundläggande färdigheter som de kunna ha nytta av längre fram i livet /.../ Jag inser att detta kan te sig väl revolutionärt… (Grönköpings Veckoblad, 2003)

Det tycks som vi behöver fördjupad kunskap om vad den skapande läggningen innebär. Studierna som jag har belyst har i det här fallet gällt lärare. Men behovet av ökad kunskap är säkert minst lika stort på flera andra områden i samhället. Kreativitet likställs ofta med en allmän flummighet, där kunskap om redskapen försummas. Eller så tänker man sig att ett ökat fokus på kreativiteten skulle leda till för mycket förändring och innovation (Craft, 2003).

Jag tror också att det finns motsättningar mellan olika intressen. Människor med starkt behov av ordning och reda kan känna sig obehagliga till mods inför individer som är ostyriga och oförutsägbara. Det är provocerande när någon drar bort stolen under en. Den stol stoppad med behagliga åsikter som man sitter så bekvämt i. Men samtidigt kräver en demokratisk process just den sortens självständigt tänkande medborgare. Om en utbildning för demokrati skall kunna främja förmågan hos individen att själv ta ställning till de fakta som föreligger, i stället för att endast se det man är tillsagd att se, måste den utbildningen förstå det subjektiva skiktet hos personen (Milner, 1989). Enligt Postman (1997) är det egentliga problemet för dagens skola inte så mycket av rent teknisk art. Det handlar istället om syftet och meningsfullheten med skolundervisningen – den vision som skolan har – om denna saknas blir det svårt att förmedla grundläggande demokratiska värden till eleverna. ”Visions- och meningsfrågornas betydelse för det offentliga livet kan vi inte komma undan genom att hänvisa dem till människors privatliv” (Sigurdsson, 2002, sid. 141).

Hur ska i tider av resursbrist en normativ syn på demokratisk fostran kunna förenas med respekt för det som är annorlunda (Sigurdson, ibid.)? Trots alla goda intentioner riskerar fantasiarbetets villkor i barnens värld av idag att blir mer och mer begränsade. Fantasin har beskrivits som vårt samhälles viktigaste resurs. Svenska uppfinnare menar att uppfinnandets

glädje måste få tränga fram redan i skolan, och mönsterbildande projekt måste spridas till andra (Asplund, Bellander, Hising, och Wångby, 2003). Om samhället vill ha innovationer och nytänkande – då kan inte anlagen för skapandet behandlas som något som ”växer i skogen”, och som fixt och färdigt går att klicka på som en ikon på datorn.

Allra sist har jag funnit något av ett credo i ett par avsnitt ur det tal som rektor på den danska Bifrostskolan höll till avgångsklasserna på festen före deras sista skoldag. Dessa poetiska formuleringar ger en ringa men dock glimt av ett skolliv som egentligen inte går att beskriva med text på ett papper (Bifrostskolan och mötet med Leonardo da Vinci, 2000, sid. 207 och 208).

> När ni som ganska små kom till skolan, var ni som alla sunda barn i besittning av ögats magi. Ni kunde som Leonardo både se nyfiket och undersökande med ögonen och ni kunde se i fantasin. Vi har alltså inte lärt er att se. Vi har endast ansträngt oss för att utmana era ögon – både det yttre och det inre – det analytiska ögat och det fantasifulla ögat. Vi har utmanat er kritiska blick genom att hela tiden provocera er och konfrontera er med något, som ni ännu inte kände till.
>
> Vi har försökt att lära er, att det är nödvändigt att se in under ytan, om man ska bli en kunnig och klok människa. Då räcker det inte med att se det som omedelbart är synligt. Om man ska förstå hur världen hänger samman måste man in bakom – in under huden – ögat måste så att säga hoppa över muren. För det väsentliga är osynligt för ögat, som räven säger i boken ”Den lille prinsen”/…/ Er undervisning har aldrig byggt på återberättande och utantillärande, för vi ville gärna att ni skulle upptäcka, att ni är autonoma människor, det vill säga människor som har rätt att ha en egen åsikt och som kan vara med om att styra, skapa och bestämma. Vi har lagt vikt vid att ni skulle upptäcka de många möjligheter som ni har. För man kan gott säga att varje människa är en ”L’uomo universal”! /…/ Vi önskar för er:
>
> - Att ni må ha ögon i nacken, så att ni både kan se det som är framför och bakom er.
>
> - Att ni må ha ett öga på varje finger, så att ni får ögon på alla möjligheter.

- Att ni må ha öppna ögon, som inte nödvändigtvis behöver vara blå.
- Att ni må ha förmågan att göra stora ögon – att kunna förundras.
- Att ni kan se med ett halvt öga utan att samtidigt bli enögda eller blinda på det andra ögat.
- Att ni må ha förmåga att se andra i ögonen utan att nödvändigtvis ha ett öga till dem.
- Att ni törs se faran i ögonen och inte går genom världen med slutna ögon.
- Att ni har ögonen med er och använder dem.
- Att ni förnimmer ögonblicket och vågar leva inför allas ögon.

Noter

[1] En av maktens byggherrar får en kreativ diagnos i följande citat: ”…denne man /skulle kanske klassats/ som ett offer för vanlig strukturofili. Den lätt plågade blicken avslöjar emellertid att det här rör sig om en frustrerad idealist, alltså ett fall av byggnadskomplex” (Peter och Hull, 1971, sid. 83).

[2] ”En försvarsmekanism kan sägas vara en fast etablerad benägenhet att bearbeta och gestalta mentala innehåll på ett visst bestämt sätt. När en försvarsmekanism aktiveras ger den upphov till en försvarsprocess, eller, om vi så vill, en avvärjningsansträngning” (Sjöbäck, 1977, sid. 136). Det som individen försöker avvärja kan vara behov som inte kan få utlopp och som därför riskerar att leda till en upplevelse av brist eller frustration. Det kan också handla om att man riskerar pinsamma eller smärtsamma känslor som uppväckts av yttre skäl.

[3] Testet innebär (i förenklad beskrivning) att man på en TV-skärm visar en bild i vilken det bland annat finns ett argt monsteransikte. Detta ansikte bryter av starkt mot innehållet i resten av bilden. Bilden exponeras på mycket korta tider, och först så snabbt att man inte medvetet hinner märka någonting. Testningen fortsätter med att bilden visas på successivt längre och längre tid, fram till att personen har beskrivit hela innehållet korrekt. Efter varje visning talar man om vad man tyckte sig se. Vissa typer av beskrivningar, där det korrekta innehållet i bilden förvrängts på specifika sätt, anses vara utslag av försvarsmekanismer. Andra slag av beskrivningar och reaktioner tyder i stället på känslor av rädsla eller ångest (Smith, Johnson, och Almgren, 1989).

[4] I boken står att läsa en redogörelse för alla studierna i projektet, samt ytterligare forskning som handlar om individens kreativa funktion.

Referenser

Alehammar, Sten, Apitzsch, Erwin, Hallerström, Helena, Hård av Segerström, Anita, Odhagen, Torbjörn, Persson, Anita, Wahlberg, Kristina, 1997. I: Helena Hallerström (red.) *Kreativa lärmiljöer, Rapport 1, En studie av högstadieskolor*. Malmö: Rektorsutbildningen Södra Regionen, Lunds universitet, Lärarhögskolan Malmö.

Amabile, Teresa, 1983. *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.

Arnroth Thomas, 2003. *Smarta barn bråkar med sina föräldrar*. Skånska Dagbladet, 24 februari.

Arvonen, Juoko, 2002. *Change, production and employees. An integrated model of leadership*. Doktorsavhandling. Stockholm: Department of Psychology, Stockholm University.

Asplund, Christer, Bellander, Wanja, Hising, Lars Ingvar, Wångby, Erik, 2003. Bara uppfinnarna kan säkra tillväxten. *Ny Teknik*, nr 36, september.

Baer, John, 1999. Gender differences. I: Mark Runco, & Steven Pritzker (red.) *Encyclopedia of creativity, Vol. I*, sid. 753-758.

Bennich-Björkman, Li, 2003. Skoleffekter och skoleffektivitet: Exemplet Navestadsskolan. I: Anders Persson (red.) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur, sid. 101-120.

Bifrostskolan och mötet med Leonardo da Vinci (2002). Täby, Sama förlag AB.

Burton, Nina, 2002. *Det som muser viskat. Sju frågor och hundra svar om skapande och kreativitet*. Stockholm / Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Börrefors, Bo, 2002. *Stockholmsböna ställer ut i Malmö*. Skånska Dagbladet, 20 april.

Carlsson, Ingegerd, 1992. *The creative personality. Hemispheric variation and sex differences in defence mechanisms related to creativity*. Doktorsavhandling, Department of Psychology, Lunds Universitet, Lund, Sweden.

Carlsson, Ingegerd, Smith, Gudmund, 1987. Sex differences in defense mechanisms compared with creativity in a group of youngsters. *Psychological Research Bulletin*, Nr 26 (1), Department of Psychology, Lund University, Sweden.

Carlsson, Petra, 2003. Lekande lätta lektioner, *Mersmak, 1* sid. 52-53.
Conti, Regina, Amabile, Teresa, 1999. Motivation/drive. I: Mark Runco, Steven Pritzker (red.) *Encyclopedia of creativity*, Vol. II, San Diego, Ca., Academic Press, sid. 251-259.
Cornelius, G., Casler, J., 1991. Enhancing creativity in young children: Strategies for teachers. *Early Child Development and Care, 72*, sid. 99-106.
Cox, Catherine, 1926. *The early mental traits of three hundred geniuses*. Stanford, CA: Stanford University Press.
Craft, Anna, 2003. The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies, 51*, sid. 113-127.
Csikszentmihalyi, Mihály, 1999. Indications of a systems perspective for the study of creativity. I: Robert Sternberg (red.), *Handbook of creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, sid. 313-335.
Csikszentmihalyi, Mihály, Getzels, Jacob, Kahn, S. 1984. *Talent and achievement: A longitudinal study of artists. Report to the Spencer Foundation*. Chicago: University of Chicago.
Danielsson, Torgny, Edfelt, David, 2003. Barn med problem får inte hjälp i tid. *Svenska Dagbladet*, 4 mars.
Ekvall, Göran, 1988. *Förnyelse och friktion*. Stockholm: Natur och Kultur.
Ekvall, Göran, 1996. Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), sid. 105-123.
Ekvall, Göran, Arvonen, Juoko, 1991. Change-centered leadership: An extension of the two-dimensional model. *Scandinavian Journal of Management*, 7, sid. 17-26.
Ekvall, Göran, Ryhammar, Lars, 1999. The creative climate: Its determinants and effects at a Swedish university. *Creativity Research Journal*, 12 (4), sid. 303-310.
Eysenck, Hans, 1995. *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
Glanzelius, Ingemar, 1987. Hur ser musiken ut? *Opsis Kalopsis*, I:4, sid. 44-45.
Grönköpings Veckoblad, nr 5, juni 2003.
Hassler, Marianne, 1991. Creative musical behaviour in adolescence. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 33, sid. 55-64.

Hoff, Eva, 2003. *Imaginary companions, creativity, and self-image in middle childhood*. Submitted manuscript.
Hoff, Eva, 2003b. *A friend living inside me: The forms and functions of imaginary companions in middle childhood*. Submitted manuscript.
Hoff, Eva, Carlsson, Ingegerd, 2002. Shining lights or lone wolves? Creativity and self-image in primary school children. *Journal of Creative Behavior*, 36, sid. 17-41.
Johansson, Anna, 2002. Könsmönster i förändring. *Genus*, 2, sid. 24-27.
Jönsson, Peter, Carlsson, Ingegerd, 2000. Androgyny and creativity: A study of the relationship between a balanced sex-role and creative functioning. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41 (4), sid. 269-274.
Krantz, Lars, Ericson, N., 1993. *Rosendals Trädgård*. Stockholm: Tidens förlag.
Lindgren, Astrid, 1963. *Emil i Lönneberga*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
Lindström, Lars, 2002. Produkt-och processvärdering i skapande verksamhet. I: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket / Liber Distribution, sid. 109-124.
Lindström, Lars, Ulriksson, Leif, Elsner, Catharina, 1999. *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm: Skolverket / Liber Distribution.
Magnusson, Pernilla, Olofsson, Monica, 2002. Arbetsklimat och ledarskap på förskolor. *C-uppsats i psykologi*, Institutionen för Beteendevetenskap, Högskolan Kristianstad.
Martindale, Colin, 1989. Personality, situation and creativity. I: John Glover, Royce Ronning, Cecil Reynolds (red.), *Handbook of creativity*. New York and London: Plenum Press, sid. 211-232.
Martindale, Colin, 1999. Biological bases of creativity. I: Robert Sternberg (red.) *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, sid. 137-152.
Martindale, Colin, Anderson, K., Moore, K., West, A. N. 1996. Creativity, oversensitivity, and rate of habituation. *Personality and Individual Differences*, 20, sid. 423-427.
Maslow, Abraham, 1971. *The farther reaches of human nature*. New York: Penguin Books.
May, Rollo, 1975. *The courage to create*. New York: W.W. Norton.
Milner, Marion, 1989. *Om att inte kunna måla*. Malmö: Gedins förlag.
Mumford, Michael, Connelly, Mary Shane, 1999. Leadership. I: Mark

Runco, Steven Pritzker (red.) *Encyclopedia of creativity*, Vol. II, sid. 139-145.
Nordin, Ulrika, Billing, Pia Lotta, 2001. Kreativitet och självbild. En jämförelse mellan elevers testresultat och lärares bedömning. *C uppsats*, Department of Psychology, Lund University.
Peter, Laurence, Hull, Raymond, 1971. *Peters princip. En "hierarkologisk studie" av inkompetensens förekomst och symptom*. Stockholm: Aldus / Bonniers.
Post, Felix, 1994. Creativity and psychopathology. A study of 291 world-famous men. *British Journal of Psychiatry*, 165, sid. 22-34.
Rågvik, Harry, 2003. Goda ledare skapar bra arbetsklimat. *Ingenjören*, 1, sid. 4-7.
Sigurdsson, Ola, 2002. *Den goda skolan. Om etik, läroplaner och skolans värdegrund*. Lund: Studentlitteratur.
Schaefer, C. E. 1969. The self-concept of creative adolescents. *Journal of Psychology*, 72, sid. 233-242.
Singer, Dorothy, Singer, Jerome, 1992. *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Sjöbäck, Hans, 1977. *Psykoanalysen som livslögnsteori. Läran om försvaret*. Lund: Bo Cavefors förlag.
Smith, D. E., Tegano, D. W., 1992. Relationships of scores on two personality measures: Creativity and self-image. *Psychological Reports*, 71, sid. 43-49.
Smith, Gudmund, Carlsson, Ingegerd, 1990. The creative process: A functional model based on empirical studies from early childhood to middle age. *Psychological Issues*, 57, Madison: International Universities Press.
Smith, Gudmund, Danielsson, Anna, 1982. Anxiety and defensive strategies in childhood and adolescence. *Psychological Issues*, 52, New York: International Universities Press.
Smith, Gudmund, Johnson, Gunnar, Almgren, Per-Erik, 1982. *MCT-Metakontrasttekniken*. Stockholm: Psykologiförlaget.
Skola för bildning, 1992. *Statens offentliga utredningar, 94*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
Thunberg, Karin, 2003. *Direktör på slak lina*. Svenska Dagbladet, 12 januari.

Thurston, Becky, Runco, Mark, 1999. Flexibility. I: Mark Runco, Steven Pritzker (red.) *Encyclopedia of creativity*, Vol. I, sid. 729-732.
Vygotskij, Lev, 1995. *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos (orig. publ. 1930).
Weeks, David, Ward, Kate, 1999. Eccentricity. I: Mark Runco, Steven Pritzker (red.) *Encyclopedia of creativity*, Vol. I, sid. 613-621.
Westby, Erik, Dawson, V.L., 1995. Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8, sid. 1-10.
Yau, C. 1991. An essential interrelationship: Healthy self-esteem and productive creativity. *Journal of Creative Behavior*, 25, sid. 154-161.

KAPITEL 10

Kris i skolan? En analys av den aktuella svenska skoldiskursen

Fredrik Melander

Inledning

Samhällsforskare har de senaste decennierna lanserat en lång rad begrepp för att beskriva ”det nya” samhälle som håller på att ta vid där det ”gamla” industrisamhället lämnar in. Daniel Bell talade redan 1973 om det post-industriella samhällets framväxt och i hans efterföljd har man talat om framväxten av post-materiella värderingar (Inglehart 1977, 1990), om det post-moderna samhällets fragmentariska karaktär (Lyotard 1984), och om informations-, kunskaps- och nätverkssamhället starka förändringsdynamik (Castells 1999). Åtskilligt skiljer de olika samhällsteorierna, men det finns åtminstone en sak som de har gemensamt, nämligen övertygelsen om att utbildning och kunskap blir en allt viktigare ingrediens när den framtida utvecklingsbrygden skall kokas samman. Den svenska regeringen ger tydligt uttryck för dessa tankegångar i propositionen om en ny lärarutbildning (prop 1999/2000:135:5), där man skriver:

> Utbildning kommer att bli en avgörande framtidsfråga både för den enskilde och samhället i stort. /…/ Utbildning och kunskapsutveckling är också av central betydelse för demokratin och medborgarnas delaktighet i samhället.

Skolan är alltså nyckeln till framtiden. Det är mot den här bakgrunden inte konstigt att vi i den offentliga debatten finner en uppsjö av idéer och föreställningar om utbildning och skola och dess samhälleliga roll. Det är mot den här debatten vi riktar vårt intresse i det här kapitlet. *Det övergripan-*

de syftet är att analysera den aktuella debatten kring skolan i Sverige.[1] Kapitlet riktar fokus mot idéer och föreställningar om skolan med utgångspunkt i hur de gestaltar sig i media.[2]

Det finns flera skäl att ta de mediala idéerna om skolan som en utgångspunkt när man vill fånga den aktuella diskursen kring skolan. Det mest elementära skälet är att den mediala skoldiskursen är en viktig strukturell parameter för det politiska beslutsfattande kring skolan. Mediernas makt kan ta sig en lång rad olika politiska uttryck. Medieforskaren Jörgen Strömbäck skriver (1999:255):

> Allt fler forskningsresultat visar att mediernas makt också omfattar eller kan omfatta vilka politiska frågor människor utgår från när de bedömer politiska ledare (*priming*), vika gestaltningar av verkligheten eller delar av verkligheten människor gör (*framing*), och hur verkligheten uppfattas i en mer bred bemärkelse (*kultivering*).

Inte sällan beskrivs situationen inom vården, skolan och omsorgen, för att anpassa sig till rådande språkbruk, med en tämligen extrem retorik. Antingen är det kris i skolan eller så är vi bäst i Europa. De senaste åren har krisbilden kraftigt dominerat mediernas beskrivning av situationen i skolan. Larmrapporter, krav på kriskommissioner och reformpaket har varit vardagsmat i den allt mer politiskt infekterade skoldebatten. Till själva utsagan om att det är kris i skolan kan vi traditionellt förhålla oss på två sätt. För det första kan vi föreställa oss en ”verklig” bild av situationen i skolan i form av ofullständiga betyg, klasstorlekar, lärarkompetens, läromedel och så vidare. Vi har å andra sidan en rad föreställningar, idéer, om situationen i skolan, vilka sammantaget ger upphov till för samhället reglerande ordningar. Ordningar – ekonomiska, politiska etc. – förutsätter dock både handlingar och ett språk och man kan därför säga att en skolkris bygger på ett antal handlingar som har sin upprinnelse i ett språk. Det är genom språket som olika företeelser ges mening. Låt mig ta ett exempel från skolans värld. Skolverket rapporterade för ett par år sedan att 22,7 procent av eleverna inte når upp till målen i ett eller flera ämnen (DN Debatt 000207). Utanför språket har detta faktum ingen mening eller betydelse, utan det är genom språket som vi kan tolka utsagan om de 22,7 procenten. Vi kan se siffran som alarmerande, som en katastrof, som ytterligare ett belägg för en an-

nalkande skolkris. Alternativt kan vi hävda att det är fantastiskt vilka bra resultat som våra elever presterar. Trots de oerhört höga kraven vi ställer klarar en överväldigande majoritet av att få betyg i samtliga ämnen. Språket är alltså centralt, inte bara för lingvister, utan även för statsvetare. Det är i det här sammanhanget värt att ytterligare kommentera relationen mellan politik och media. Den bild av kris som framkommer i den mediala debatten och bevakningen av skolan är någonting som både politiker och media gärna understödjer. För politiker kan skapandet av ett krismedvetande vara ett viktigt inslag när radikala reformer, som vanligtvis upplevs som försämringar för medborgarna, skall genomföras. Reformerna måste framstå som ”nödvändiga” för att de skall accepteras och i ett krisläge är vi mera villiga att acceptera dessa reformer. För media fungerar höjt krismedvetandet som ett sätt att höja det politiska tonläget och i förlängningen fungerar krisretoriken som ett verktyg i kampen om lösnummerkunderna. Min poäng är att det både från politiskt och medialt håll finns krafter som understödjer framhävandet av att det råder kris inom ett visst politikområde.

Metodologiska utgångspunkter

Jag har i kapitlet valt en *diskursanalytisk* utgångspunkt som innebär att jag inte så tydligt vill särskilja verkligheten från språket. Språket återger inte enbart verkligheten utan bidrar också till att forma den (Bergström och Boreus 2000:221) eller som Howarth (1995:115) formulerar det, diskursanalys ”analyses the way systems of meaning or ”discourses” shape the way people understand their roles in society and influence their political activities”.

Uppsatsen ansluter till Kerstin Jakobssons sätt att se på diskursanalys. Hon skriver bland annat att en ”diskursanalys innebär en analys av utsagor och av hur dessa utsagor relateras till varandra i ett pågående samtal”. Hon menar vidare att ”en diskurs innefattar en viss problemförståelse och den reglerar sättet att avgränsa, inkludera eller exkludera olika verklighetsbeskrivningar” (1998:442). Den typ av diskursanalys som jag vill göra är alltså i grunden en form av maktanalys, en analys av ”makten över tanken”. Låt oss använda exemplet ovan för att illustrera. Om en av bilderna – representationerna – av de 22,7 procenten ovan blir den dominerande ”sanningen” så ter det sig naturligt att vidta helt andra åtgärder än om den motsatta vara

den dominerande. Det finns alltså en viktig koppling mellan diskursens innehåll och det politiska beslutsfattandet inom ett område som skolan. Mot den här bakgrunden menar jag att ett diskursanalytiskt perspektiv är motiverat för en analys av dagens skoldebatt.

Att på ett systematiskt och kortfattat sätt redogöra för vad diskursanalys innebär är inte lätt, om ens möjligt, sedan det finns en mängd olika diskursanalytiska modeller och det råder dessutom en viss förvirring kring vad diskursanalys är. Är det en teori, en metod, eller är det enbart epistemologiska utgångspunkter? Låt mig här endast presentera några utgångspunkter. Bergström och Boréus (2000) identifierar tre olika skolbildningar, en kontinental med Faucault (1993) som främsta representant, en mer anglosaxisk, neomarxistisk inriktning (Lauclau och Mouffe 1985) och till sist en tradition med tydliga rötter i kritisk teori, kritisk diskursanalys (Fairclough 1995). Utan att låsa mig för någon av inriktningarna så ligger min analys närmare den anglosaxiska inriktningen än övriga genom att jag i stor utsträckning använder dess begrepp *artikulering*, *antagonism* och *hegemoni*.

Även om det finns tydliga skillnader mellan inriktningarna menar exempelvis Torben Dyrberg (2000:11) att vi hos samtliga finner fyra huvudargument/beståndsdelar:

1. Diskurser är relationella meningsstrukturer som i frånvaro av en determinerande centrum möjliggör för en ständigt spel mellan olika meningselement.

2. Diskurser är ett direkt eller indirekt resultat av olika former av intervention (politik, hegemoni, makt och så vidare) som knyter samman eller lösgör meningselementen från varandra.

3. Diskurser avgränsar sig och etablerar en viss enighet i förhållande till ett exkluderat ”andra”.

4. Diskurser är elastiska i så måtto att de kan ge mening åt nya händelser och fenomen, men det finns gränser för diskursen och när den inte rymmer mer så är det troligt att den bryter samman och ger utrymme för nya meningsstrukturer att etableras.

Vilka metodologiska frågeställningar måste vi ta hänsyn till när vi gör en diskursanalys? Vi har först en rad *analysstrategiska* överväganden som innefattar att ta ställning till vilken typ av analys man vill göra. Vi har i grova drag att välja mellan *dekonstruktiva* analyser och *hegemonianalyser*. Båda tar sin utgångspunkt i en position där man menar att den västliga världen har en tendens till att strukturera mening och betydelse i binära hierarkier, där den ena polen överordnas den andra (Dyrberg med flera 2000:213). Den dekonstruktiva ansatsen går ut på att visa att den överordnade polen konstitueras i relation till den underordnade och att visa att det inte finns något självklart, naturligt, i den ordning som råder. Hegemoniansatsen fokuserar istället på hur olika diskursiva strategier ”slåss om” att uppfattas som den legitima ordningen. Howarth (1995:124) skriver att begreppet hegemoni syftar till att beskriva ”which political force will decide the dominant forms of conduct and meaning in a given social context”. I det här kapitlet kommer jag inte att välja en av strategierna sedan *jag både vill fokusera på ”kampen” eller ”konflikten” mellan olika tolkningar av situationen i skolan samtidigt som jag vill dekonstruera och kritiskt analysera de dominerande representationerna i skoldiskursen.*

Härnäst har vi en rad *metodologiska* frågor att ta ställning till. För det första, vad är det vi letar efter? En självklar första begränsning är själva policyområdet – fältet – , grund- respektive gymnasieskolan. En väsentlig del av min studie är att skilja mellan hur *olika* representationer i skoldiskursen infogar olika element i sina utsagor. Detta refererar till ett centralt begrepp inom diskursanalysen, nämligen *artikulation*, med vilket man avser ”a practice of bringing together different elements and combining them in a new identity” (Howarth 1995:119). I analysen kommer detta att handla om *hur man kopplar samma (och i vissa fall kopplar från) vissa fenomen och företeelser till skolan*. För att använda språkbruket från citatet, hur man i diskursen formar vad som är skolfrågor och vad som är ”någonting annat”. Jag har valt ett upplägg där jag ”letar efter” *problembilder* som presenteras i skoldiskursen och hur de kopplas till *orsaker* respektive *lösningar* (se till exempel Bergström och Boréus 2000).

Ett annat centralt begrepp inom diskursanalysen är *antagonism*. Begreppet ges en central betydelse i Laclau och Mouffes (1985) neomarxistiska teoribygge. Antagonism refererar till ett ”krig” om meningsskapandet på språklig nivå (Bergström och Boréus 2000:231). Begreppet antagonism

innebär att den ständiga kampen om mening och meningsskapande leder till att forskaren ser relationer och fenomen i termer av konflikt snarare än konsensus. Politik utmärks av ”vi och dom” eller ”vänner och fiender”. En viktig del i min analys av skolan är bilden av framtiden. Hur vi utformar och styr skolan beror till stor del på hur vi ser behoven i framtiden. Vilken typ av samhälle ser vi i framtiden och vilken typ av kunskap behöver barn och ungdomar med sig in i framtiden. Antagonismbegreppet i den här studien refererar främst till ”slaget om framtiden” på en språklig nivå.

Den här genomgången leder fram till ett par konkreta frågeställningar som skall vara vägledande för kapitlet:

1. Hur artikuleras (det vill säga vad inkluderas i) den aktuella skoldiskursen?

2. Vad innefattar diskursens olika element?

3. Vilka olika bilder (representationer) av skola ”konkurrerar”om dominans (hegemoni) inom diskursen?

4. Vilka interna spänningar, motsägelser etc. finner vi hos de olika representationerna av skolan?

Det material jag arbetar med är i huvudsak ledar- och debattartiklar från Dagens Nyheter och Aftonbladet. Sammanlagt har jag analyserat 18 ledarartiklar från Dagens Nyheter från 2000 och 16 från Aftonbladet. Jag har dessutom analyserat 28 debattartiklar från DN debatt från åren 1999 och 2000.[3] Därefter har jag inkluderat material som det refereras till i debatten. Detta kan röra sig om avtal, ledar- eller debattartiklar från andra tidningar, utredningstexter, propositioner och protokoll från riksdagsdebatter etc. På så vis försöker jag ringa in och avgränsa den aktuella skoldiskursen.[4] I fråga om tidigare forskning så finns det framför allt en central text som det här finns anledning att kommentera närmare. Det är Ulf Schüllerqvists (1996) analys av förändringar i den skolpolitiska diskursen under 1980-talet. Schüllerqvist arbetar också i en diskursanalysisk tradition, men där jag söker spänningar och konflikter i diskursen så söker han efter de dominerande tankemönstren och diskursens gränser. Våra två texter skiljer sig också åt i det att han i större utsträckning än jag i detalj beskriver

de faktiska sakpolitiska debatterna och besluten. Lite av detta empiriskt deskriptiva krut kunde, menar jag, spillts på en mer utförlig principiell diskussion. Den främsta styrkan med hans analys är att den på ett tydligt sätt visar vilka konkreta skolpolitiska uttryck den socialdemokratiska förnyelseprocessen under 1980-talet tar sig.[5] Min ambition är inte att presentera en analys som konkurrerar med Schüllerqvists, utan min analys bör snarare ses som en naturlig förlängning och uppföljning. Jag är intresserad av hur den skolpolitiska debatten ser ut ett decennium efter det systemskifte som Schüllerqvist beskriver. Hans analys fungerar därför som en bra bakgrundsteckning till de debatter som jag här analyserar.

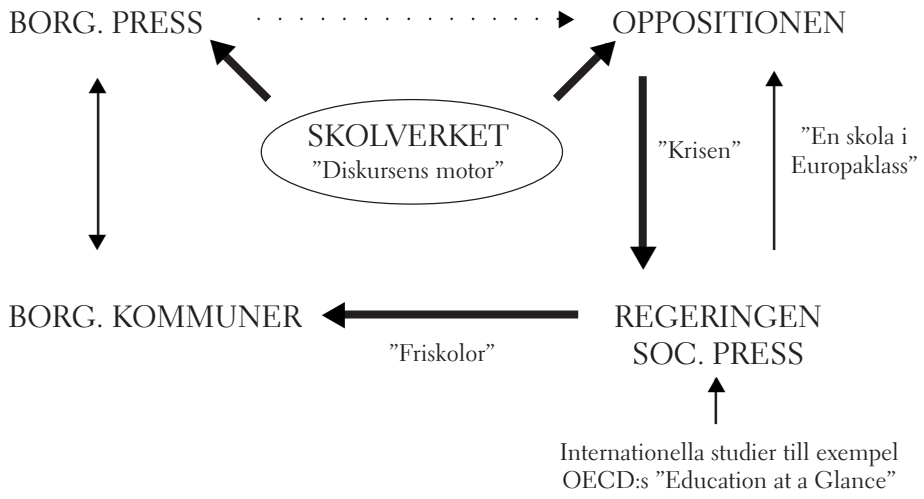
Studien är upplagd i två steg. Den första delen avviker från en traditionell diskursanalys sedan jag där analyserar skoldiskursens form, det vill säga vem som pratar med vem om vad.[6] Jag menar att kunskap om diskursens form är av central betydelse för hur vi tolkar den innehållsmässiga dimensionen. Därefter övergår jag till att diskutera hur skoldiskursen är ”sammansatt” – artikulerad – varpå jag analyserar de olika delarna/elementen i diskursen. Huvudperspektivet är att studera hur den diskurs som strukturerar olika aktörers handlande och beslutsfattande i skolfrågor är medialt *producerad*, snarare än hur den *fungerar* och *förändras*.

Debattens form och huvudelement

Om vi börjar med den första frågan som gäller diskursens form eller vad vi skulle kunna kalla dess rörelsemönster ser vi att den dominerande bilden är den som oppositionen och den borgligt orienterade pressen målar upp av ”kris i skolan”. Regeringen svarar blygsamt genom att tala om ”en skola i europaklass” och att stora resurser nu – efter besparingsåren – satsas på skolan. Sällan bemöts själva representationen av en skola i kris, utan man väljer istället att tala om någonting annat med någon annan. Närmare bestämt vänder man sig mot den snabba framväxten av friskolor och riktar sig då mot moderatledda kommuner där utvecklingen går snabbast.[7]

Diskursen har två huvudsakliga drivkrafter ur vilka aktörerna hämtar näring. Skolverket vars undersökningar används av ”krismålarna” som underlag är den dominerande ”producenten”, medan de internationella jämförelser och studier som EU eller OECD producerar främst används

av regeringen för att visa på att den socialdemokratiska modellen fungerar.[8] Det är intressant att notera den medialt aktiva roll som Skolverket påtar sig. Ett konkret exempel är att man inte sällan publicerar sina undersökningsresultat i form av debattartiklar i Dagens Nyheter. Vilka syften fyller man genom en sådan hantering?



Figur 10:1. Översiktlig bild över skoldebatten.

Varför ser diskursen ut som den gör? Varför intar regeringen en defensiv position? För att belysa frågan kan vi fundera på hur de *kan* agera? Vilka alternativ har de? Antingen kan de kritisera de borgerligas beskrivningar eller så kan de försöka etablera en egen analys på dagordningen. En viktig dimension i detta vägval, tror jag, är att materialet/informationen de borgerliga använder och refererar till i debatten främst kommer från den statliga tillsynsmyndigheten Skolverket. Därmed ställs regeringen inför ett dilemma. Kritik mot de borgerligas beskrivningar blir också indirekt kritik mot Skolverket. I debatten finner vi enstaka exempel på när regeringen öppet kritiserar resultat och förslag från Skolverket, som exempelvis när det gällde ett förslag om en revidering av betygssystemet. I denna situation, i ett spel mellan regering, Skolverket och oppositionen, hamnar regeringen ofta i en defensiv position. Ett annat tänkbart svar är att när väl den mediala dag-

ordningen är satt finns det inte utrymme för alternativa bilder, utan chansen att agera förutsätter fokus på en annan ”spelplan” och på en annan fråga (se till exempel Strömbäck 2000).

I den mediala debatten finner vi just ett sådant agerande. Regeringen och vänsterpressens kritik riktas främst mot de borgerligas förslag till *lösning* av krisen. Det är så som intresset riktas mot friskolorna. Då får man delvis också en annan typ av motståndare, nämligen kommunpolitiker i borgerligt styrda kommuner. Genom att föra en delvis annan debatt kommer man också ur ”Skolverksdilemmat”. För att sammanfatta kan vi något förenklat beskriva den skolpolitiska debatten de senaste åren i termer av att de borgerliga (politiskt såväl som medialt) sätter dagordningen och kritiserar regeringens politik, medan regeringen och vänsterpressen angriper borgerliga kommuner för den segregation som friskolorna leder till.

Skoldiskursens karaktär – artikulation och hegemoni

I det här kapitlet skall vi rekonstruera de dominerande elementen och representationerna av skoldiskursen. Vi skall alltså ta fasta på och arbeta med begreppet *artikulation* som presenterades inledningsvis. Vi börjar dock med en rent kvantitativ kategorisering av 2000 års artiklar för att få en bild av debattens klimat.[9] I tabell 1 ser vi att det finns en tydlig slagsida i beskrivningarna. Hela 261 av 410 artiklar i urvalet gav en direkt negativ bild eller beskrivning av skolan. Man kan således utan att överdriva konstatera att den dominerande massmediala bilden av skolan är negativ.

Negativa	Positiva	Neutrala	Totalt
261	44	105	410

Tabell 10:1. Skolan i massmedia 2000 (urval av Skolverket).

Syftet med övningen är att ge en första övergripande bild av hur skolan beskrivs i media. Det är tydligt att den mediala skoldiskursen domineras av en negativ bild av skolan, man skulle till och med kunna beteckna den

som en krisbild. Enbart själva begreppet ”kris” förkommer fler än 50 gånger i pressmaterialet och 28 gånger i de tre senaste särskilt anordnade riksdagsdebatter om skolan. Varför väljer man att använda ordet kris för att beskriva situationen inom ett område? Petersson och Carlberg (1990:19) ger ett tänkbart svar:

> Att definiera ett problem som ”kris” innebär att människor måste underkasta sig obehag, göra avkall och var beredda på uppoffringar. I samma retorik fanns ett annat nyckelbegrepp, nämligen *skuld*.

Att skolan diskursivt domineras av en krisbild innebär inte bara krav på obehag, uppoffringar och definierande av orsakerna (skuld), utan det reser framför allt krav på förändring, på handling. Kris är ett också ett sjukdomsrelaterat begrepp och är någon sjuk krävs oftast behandling. Är skolan sjuk, måste vi behandla den. Det finns alltså en tydlig maktdimension i krisbegreppet och därmed riktas blickarna genast mot den politiska arenan. Ett exempel på detta är att det under mandatperioden 1994-1998 anordnades fyra särskilda debatter kring skolan i riksdagen.

En viktig fråga inom diskursanalysen är den om hur diskursen skall avgränsas. Svaret var det något pragmatiska, ”det beror på”. Men det finns en aktörsrelaterad dimension kopplad till pragmatiken. De som vill beskriva en fråga eller ett område på ett visst sätt kan på så vis ”tänja” på diskursen och inkludera eller snarare ”koppla på” frågor som andra skulle hävda tillhör ett annat område. En del av den diskursiva kampen handlar alltså om att lyckas sätta samman olika element och definiera in dem under den rubrik man önskar. Aktörsperspektivet tydliggör också maktdimensionen i diskursanalysen. Ett exempel på en sådan kamp illustreras i Kerstin Jacobssons avhandling ”Så gott som demokrati” (1997) där hon visar hur olika begrepp kopplats samman med huvudbegreppet/rubriken *demokrati*. Hon visar hur begrepp som effektivitet och handlingskraft blivit allt mer centrala begrepp i demokratidiskursen. Ett liknande mönster ser man när man analyserar hur skolan beskrivs.

I skoldiskursen – som den formuleras i pressmaterialet – finner jag tre olika dominerande delar som *definierar* diskursen. Ett *socialt* element som berör exempelvis mobbing och segregation, ett andra element som diskuterar *styrnings- och organisationsfrågor* och avslutningsvis finner vi ett om-

fattande *pedagogiskt* element.[10] I resten av kapitlet skall jag presentera och diskutera skoldiskursens olika delar.

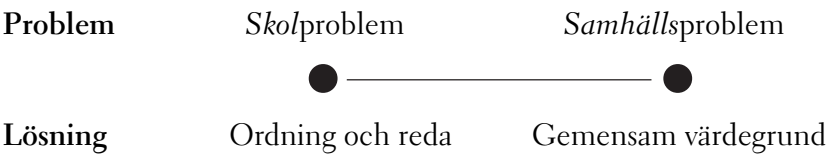
Socialt – mobbing och segregation

Det sociala temat i skoldiskursen har två huvudelement. Det första handlar om mobbing och det andra om segregation. Om vi börjar med det första elementet – mobbing – så är det fascinerande att studera vilken roll eller snarare vilka olika roller skolan kan inta. Å ena sidan kan skolan vara en *arena* där mobbing utspelar sig och där det är skolans uppgift att försöka motarbeta mobbingen. Å andra sidan kan det vara skolan som är *anledningen* till att mobbing uppkommer. De som antyder det senare kopplar på ett tydligt sätt samman mobbingen med en rad andra icke önskvärda fenomen:

> Bristande ordning, olustig jargong och mobbing är problem som inte låter sig lösas med mer pengar. Här krävs att lärare och skolledning ges ett tydligt mandat att stävja ordningsproblemen och motverka mobbing (DN 00-02-18).

Mobbing är, sett ur detta perspektiv, något som är kopplat till att skolan *tillåter* bristande ordning och ett oönskat språkbruk. Intressant är också att vi i materialet *inte* finner någon koppling mellan tematets båda områden, mobbing och segregation, utan problemet med mobbing är tydligt definierat som ett *skolproblem* och inte som ett *samhällsproblem*. Istället för en debatt om problemets karaktär accepteras beskrivningen att det först och främst är ett skolproblem och därefter går man raskt vidare till lösningarna, vilka kan sorteras i under rubriken ”ordning och reda”.

Den andra polen i den sociala subdiskursen ser inte skolan som problemet, utan skolan är en arena där mobbing finns (liksom på många andra arenor i samhället). Skolan ses här som en kraft som kan lösa *samhällsproblemet* mobbing. Denna pol har naturligt nog helt andra förslag till lösningar än vad den förra har. Lösningen heter här gemensamma normer eller på skolbyråkratsvenska, värdegrunden.



Figur 10:2. Mobbingdebattens poler

Ordning och reda-linjen inkluderar exempelvis att man måste kunna ”lyfta ut” mobbarna (DN 00-11-28) och inte bara mobbarna utan även ”stökiga elever” (DN 00-11-30). Ordning och reda-linjen inkluderar även föreställningar om att ordning och reda och disciplin måste prioriteras och att skolledarna måste ”ta sitt ansvar” och ”visa civilkurage”. Såväl traditionella konservativa drag som, ”den gode medborgaren mobbar inte” (SvD 00-11-24), som referenser till modern management jargong i termer av ”nationella krisplaner mot mobbing” (TT 00-11-24) och behovet av tydligare och starkare ledare med mer makt och större befogenheter (TT 00-11-25) märks inom ordning och reda-linjen. Vi finner också en juridisk dimension, ”mobbing är ett brott”, och att det därför är brottsligt också att *inte* anmäla mobbing, samt att skolor som *inte* stoppar mobbingen bör hotas av sanktioner (SvD 00-11-21).

För den andra linjen, värdegrundslinjen, gäller det att stärka den ”demokratiska värdegrunden” (AB 00-12-26) och inte minst elevinflytandet måste ökas och stärkas. Värdegrundsförespråkarnas motsvarighet till ”den gode medborgaren” är ”den inflytelserike medborgaren”. Den elev som har inflytande i sin skola – sin vardag – mobbar inte. För att förmedla värdegrunden krävs det fler vuxna i skolan och fler vuxna är en fråga som kan lösas genom ökade resurser

Diskussionen om skolan roll i samhället kan vidgas och inkludera själva (ut)bildningsprocesserna. Aftonbladet formulerar i en ledare (00-05-29) den grundsyn som präglar värdegrundsförespråkarna:

> Kunskap och bildning uppstår i ett socialt sammanhang. Det är när jag är sedd och blir behandlad som lärande subjekt som jag förmår inhämta kunskaper, reflektera och förstå.

När jag gjort intervjuer med rektorer och diskuterat frågan om elevinflytan-

de blir det tydligt hur visionerna och verkligheten dras isär.[11] Samtidigt som eleverna förväntas engagera sig i hur skolan leds och styrs vittnar rektorer om hur svårt det är få elever att ställa upp sedan de känner sig allt mer pressade av de krav som skolan ställer, genom exempelvis det nya betygssystemet. I valet mellan inflytande och tid för egna studier är valet enkelt.[12] Oberoende vilken väg man vill gå är det min uppfattning att man på ett tydligt sätt kopplat samman samhällsproblemet mobbing med skolans verksamhet. Mobbing är inte i första hand ett samhällsproblem som dyker upp på arenan skolan, utan det är något som utvecklas i skolan. Om detta är en representation som dominerar diskursen (hegemoni) så ”ger detta” vissa naturliga åtgärdsförslag, medan om en annan representation där mobbing ses som ett samhällsproblem varit dominerande så hade andra lösningar varit lika naturliga. Detta är, som jag ser det, diskursanalysens starka sida. Att kunna visa vilka konsekvenserna kan bli av att en idé eller förställning av ett fenomen dominerar en viss diskurs är en viktig samhällsvetenskaplig uppgift.

Detta tydliggörs av att det i skoldiskursen parallellt pågår en omfattande diskussion kring segregation.

> Skolan måste åter bli en skola för kunskap och bildning, en ”murbräcka mot klassamhället”. I dagens skola där hela människan ska formas, där social kompetens är en nyckel till framgång, där har eleven från språkligt rika och välanpassade hem ett försteg som den mindre privilegierade aldrig kan hämta in (DN 00-11-16).

I frågan om hur segregationen skall brytas finns även här två linjer, vilka till stor del (men inte helt) sammanfaller med föregående mönster. Den första linjen ser något förenklat ut så här:

utbildning → kunskap → ”framgång”

Den här subdiskursen kan om något anklagas för en viss naivitet kring hur maktstrukturerna ser ut i samhället. Inte minst rader av feministiskt orienterade studier har visat hur kvinnor systematiskt underordnads män och manliga ideal i alla tänkbara sammanhang (Hirdman 1990). Den andra urskiljbara linjen följer ett annat mönster:

(rätt) utbildning → sociala positioner → framgång

Att ”bli något” handlar om komma in på rätt utbildningar, i rätt skola, med rätt omgivning och så vidare. Ett uttryck för detta är föreställningen om att ”barn som läser tillsammans måste ha någorlunda liknande grundförutsättning för sina studier” (SvD 00-08-24). Därför är det självklart att ”störande och oroliga barna ges separat undervisning”, likaså att ”elever med hög fallenhet för ett ämne måste garanteras rätt att få ytterligare stimulans i ämnet” (SvD 00-12-06).[13] Ett konkret uttryck för den senare linjen är avskaffandet av ”närhetsprincipen”, det vill säga att man går i den skola som ligger närmast. Där inrättas nu också köer, med olika urvalsprinciper (till exempel betyg) på populära skolor och bänkarna och därmed också plånböckerna töms hos de ratade skolorna. Folkpartiet konstaterar exempelvis att ”med betygsintagning kan ungdomar från alla miljöer bryta segregerade boendemönster av egen kraft” (citat i AB 00-08-06). Denna föreställning bygger på att alla från början har liknande förutsättningar och att alla därför har likvärdiga förutsättningar att få goda betyg i det målrelaterade betygssystemet, vilket är mycket tveksamt. En hårddragen tolkning av den senare linjen kan sammanfattas i termer av att det viktiga är inte *att* du går i skolan och utbildar dig, utan *var* du går.

Om vi analyserar de två frågorna, mobbing och segregation, som ett spel mellan skola och samhälle ser vi hur skolan i ena fallet kan vara isolerad eller frånkopplad från samhället i övrigt, medan i andra fallet en integrerad samhällspart. I fråga om mobbingen är det tydligt hur det som är definierat som ett *skol*problem är orsakat av bristande ordning och reda, otydligt ledarskap, diffusa normer etc., men där det finns möjligheter att lösa problemet inom skolans ramar. Skolan är alltså isolerad från samhället. I andra fallet, segregation, är det tydligt att det är ett explicit *samhälls*problem, orsakat av faktorer utanför skolan, där skolan i bästa fall kan fungera som en lösning på problemet. Skolan är i detta fall en integrerad part i samhället. Jag menar att mobbingdebatten skulle behöva samma struktur som segregationsfrågan. Det är ett samhällsproblem där skolan kan blicka framåt och fungera som en lösning på problemet och inte enbart se bakåt och leta efter orsakerna.

Det är också spännande att se hur man hämtar lösningar från andra diskurser och sedan importerar dem till skolan. Medan ordning och reda-

linjen finner sina lösningar i en näringslivsdiskurs där starka ledare, tydliga incitament, konkurrens, dominerar dagordningen, hämtar värdegrundslinjen inspiration i olika politiska diskurser. Vi finner hos båda linjerna tydliga drag av såväl traditionella *konservativa* inslag såsom själva idén med *en* gemensam värdegrund, bildningsidealet etc., som klassiska *sociallibera*la drag i sitt fokus på hela individens personliga utveckling, individens rättigheter etc.

Organisation och styrning

Det andra elementet i skoldiskursen – organisation och styrning – kan ses inom ramen för den ”kamp” om hela den offentliga sektors funktionssätt och omfattning som etablerades på 80-talet och accentuerades med 90-talets ”högervåg” (Boréus 1994). Skolan är ett samhällsområde som under de senaste decennierna ständigt reformerats. Reformering tycks nästan vara det ”vanliga” tillståndet. Vi kan på ett generellt plan tala om två parallella processer i reformerandet som särskilt betydelsefulla. För det första har vi sett en allmän *avreglering* som innefattar en övergång från detaljreglering av den kommunala organisationen till en betydligt friare roll för kommunerna att själv besluta om organisationens utformning. Detta skedde inte minst genom 1992 års kommunallag. Vi har också bevittnat betydande förändringar av den statliga styrningen. Under 1990-talet har mål- och resultatstyrningen under ramlagsbeting kommit att implementeras i stora delar av förvaltningen, så också inom skolväsendet.

För det andra har vi sett en betydande *decentraliseringstrend*. Den kanske mest uppmärksammade reformen på detta område är 1989 års kommunalisering, men vi kan under decentraliseringsrubriken också inkludera 1995 års beslut om att öppna upp för ökat brukarinflytande inom skolan. I det är kapitlet skall jag analysera skoldiskursen ur två olika perspektiv, ett snävare som fokuserar på debatten om centralisering kontra decentralisering och ett bredare förvaltningsteoretiskt perspektiv där styrning ses i termer av samhällstyrning.

Centralisering vs. decentralisering

Ett sätt att analysera den här delen av skoldiskursen är att fokusera på det välkända temat centralisering versus decentralisering. Redan här behöver vi göra en mindre justering. Debatten handlar till stor del om *olika* decentraliseringsstrategier, snarare än en strikt polemik mellan centralisering och decentralisering. Ett sätt att analytiskt bena upp diskursen är att göra distinktionen mellan om man ser förändringarna som *problem* eller som *lösningar*. När centralstyrning fungerar som problembeskrivning argumenteras för att "nödvändig" individualisering av utbildningen, anpassning till den enskildes behov och till lokala förhållanden hindras. Skolans verksamhet är så komplex och behoven så olika att det krävs lösningar på gräsrotsnivå (se till exempel Rothstein 1994). Så långt är alla inblandade någorlunda överens. Två frågor återstår. *Vad är det som skall decentraliseras och till vad eller vem skall decentraliseringen ske?* [14]

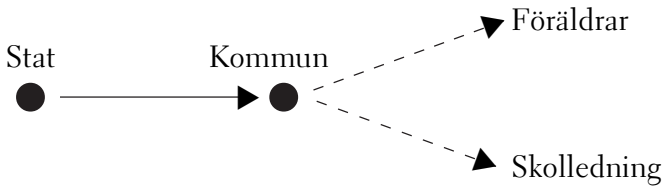
Vi ser i debatten två skiljda linjer. Den ena handlar om en i första hand *politisk* decentralisering där man accepterar att staten lämnar över en stor del av beslutsfattande till kommunerna för att i samverkan mer lokala aktörer styra och utforma skolan:

> /D/et är svårt att se hur nya centrala direktiv och detaljregler ska kunna lösa problemen. Skolans arbete är i praktiken lokalt och det är bara genom en tät lokal samverkan mellan politiker, lärare och elever som utbildningen på allvar kan bli bättre (AB 00-02-09).

Andra aktörer i decentraliseringsdiskussionen vänder sig emot den politiska decentraliseringen och uttalar misstro mot de kommunala huvudmännen (DN 00-05-03). Riksdagens revisorer tydliggör detta genom att tala om "en allvarlig förtroendeklyfta" mellan lärare (profession) och skolhuvudmän (politiker) och menar att decentraliseringen inte skall stanna vid kommunen utan att den bör föras vidare till föräldrarna å ena sidan och skolledningen å andra sidan. Det senare kan tolkas antingen ur ett politiskt/ideologiskt perspektiv som om decentralisering kopplas samman med det politiska kravet på *valfrihet* eller så kan det tolkas ur ett professionsperspektiv och beröra just konflikten mellan profession och politiker. Det senare perspektivet ger tidigare ordföranden i Lärarförbundet uttryck för i en debattartikel i Dagens Nyheter när han skriver att:

> Makt och inflytande behöver flyttas ut till landets 6000 skolor. Det är här framtidens skola kan och måste skapas. Detta kan aldrig landets skolminister eller skolpolitiker åstadkomma (Tomas Johansson, DN Debatt 00-08-29).

Den här diskussionen om till vem valfriheten (och makten) bör decentraliseras kan även illustreras grafiskt som i figur 3 nedan.



Figur 10:3. Decentraliseringen omfattning: olika modeller

Samtidigt som professionen skall ”bestämma” över skolan, säger författaren att ”skolor som inte motsvarar föräldrars, elevers och samhällets krav inte kommer att kunna fortsätta”. Det är tydligt att det inte bara finns en påtaglig spänning mellan professionen och politikerna, utan att det också finns en potentiell spänning mellan brukarna och professionen. Frågan om vem som skall styra skolans utveckling och på vilka premisser förblir suddig.

När decentralisering fungerar som problembeskrivning är det istället valfriheten som gått för långt på bekostnad av *likvärdigheten*. Sett ur detta perspektiv har skillnaderna mellan olika skolor ökat för mycket och staten har ”släppt iväg” kontrollen över skolan alldeles för långt. Lösningen är att stärka den centrala kontrollen och vissa (om än få) reser även kravet på att staten åter skall ta över ansvaret för skolan som helhet. Det finns i den här diskussionen en intressant spänning mellan begreppsparen *valfrihet* och *mångfald* och mellan *mångfald* och *likvärdighet*. Att det i mångfalds- och likvärdighetslägret finns en tydlig kritik mot valfrihetstanken är klart, men samtidigt finns en klar oro i relationen mellan ökad mångfald och bibehållna krav på likvärdighet.

Spänningarna mellan begreppen valfrihet och mångfald kan illustreras med frågan om *friskolor*. I valfrihetsdiskursen kopplas friskolorna ihop med begrepp som privatisering, entreprenad, vinster, skolpeng, oberoende etc.,

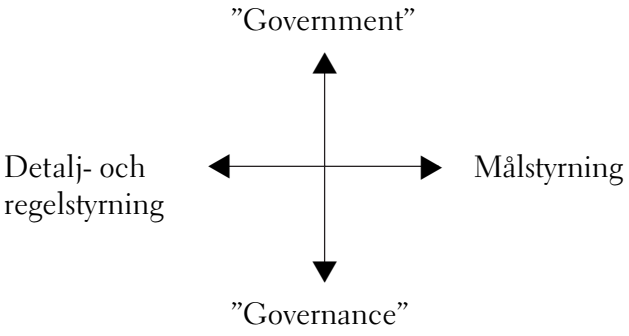
medan från ett mångfaldsperspektiv är friskolorna något positivt om – och endast om – de kan kopplas ihop med en pedagogisk inriktning som inte den kommunala skolan erbjuder. Från ett mångfaldsperspektiv är friskolorna ett komplement, medan friskolorna från ett valfrihetsperspektiv är ett sätt att öka konkurrensen. Från ett diskursanalytiskt perspektiv är det intressanta just vilka idémönster som är kopplade till de till synes näraliggande begreppen valfrihet och mångfald. En starkare förskjutning mot någondera öppnar upp för en rad andra företeelser, så en liten förändring i diskursen kan få ett stort utfall i praktiken.

Det finns i hela den här subdiskursen en antydan till motsägelsefullhet. Samtidigt som det ropas på decentralisering, individuell valfrihet och mångfald krävs det utökat användande av nationella prov och nationella jämförelser. Centralt kan man alltså inte besluta om hur skolan bör vara organiserad, vilka ämnen som skall prioriteras, vilken ”profil” skolan bör ha etc., men att centralt definiera explicita kunskapskrav det går bra. Frågan är om detta är långsiktigt hållbart. Väljer man en strategi – valfrihet och individualisering – så får man kanske också acceptera större individuell variation när det gäller vad och hur mycket eleverna lär sig under sin skolgång. Om valfrihetsdilemmat är borgerlighetens dilemma så är mångfaldsdilemmat socialdemokratins. För samtidigt som man strävar efter likvärdighet så vill man verka för mångfald. Men frågan gäller då var gränserna för mångfalden går och vad den får innehålla? Sammanfattningsvis kan vi med utgångspunkt i hegemonibegreppet konstatera att decentralisering är den dominerande idén och oberoende hur vi tolkar decentraliseringsbegreppet och vilket innehåll vi vill ge det så definieras ”centralisering” som ”det andra”, vår fiende. Att vi sedan i praxis ser tydliga drag av återcentralisering, en fråga som vi återkommer till nedan, är en annan sak.

Ett något bredare sätt att tolka den där delen av skoldiskursen är att förbinda den med den överordnade, normativa, frågan om *hur samhället bör styras och regleras*. Uttryckt med ett idealtypsresonemang pekar forskningen på förekomsten av tre skilda styrningsmodeller: stat, marknad och civilsamhälle (Pierre och Peters 2000) eller med Lundquists (1998) terminologi ett politiskt, eller ekonomiskt och ett socialt system.

För att analysera styrningsprinciperna inom skoldiskursen använder jag mig av två mera konkreta element: (1) *styrningsform* och (2) *reglering*.

Använder vi den distinktionen får vi följande figur:



Figur 10:4. Styrningsprinciper inom skoldiskursen.

Den vertikala axeln – från government till governance – innefattar en rad strukturella positioner från *ett* formellt och auktoritativt center för offentligt beslutsfattande till en mer splittrad bild där offentliga så såväl som privata institutioner, föreningar och andra aktörer tillsammans i mer eller mindre löst kopplade nätverk reglerar verksamheten underifrån (se till exempel Rhodes 1997, Pierre och Peters 2000, Kooiman 1993).[15] I den här processen flyttas beslutskompetens från politiskt valda instanser, nationellt såväl som lokalt, till olika serviceproducerande enheter och deras brukare. Den här dimensionen innefattar också inkorporerande och användande av nya lednings- och managementprinciper och mekanismer explicit hämtade från den privata sektorn i den offentliga sektorn (se till exempel Pollitt och Bouchart 2000).

Den horisontella axeln beskriver ett spann mellan traditionell detalj- och regelstyrning till en position där den politiska uppgiften innebär att sätta ekonomiska ramar och politiska mål för verksamheten. Låt oss analysera skoldiskursen med dessa utgångspunkter. Vilka dominerande uppfattningar finner vi? Vilka spänningar och konfliktlinjer finner vi? Konstituerar och definierar den mer övergripande styrningsdiskursen också skoldiskursen eller står den på egna ben, med sina särskilda förutsättningar? Detta är några av de frågor som det här kapitlet skall uppehålla sig vid.

Mellan government och governance

Det finns i båda dimensionerna såväl dominerande föreställningar som interna spänningar. Vi har över tid sett en tydlig förskjutning från en tidigare dominerande föreställning där staten sågs som en monopolitisk styrningskälla till en mer pluralistisk och underifrån baserad syn på styrning. I den här processen har det utvecklats olika föreställningar om vad en sådan styrningsmodell innebär. Vi har en position, med utgångspunkt i den ekonomiska sfären, där governance kan tolkas i termer av ”New Public Management” (se till exempel Christiansen och Laegrid 2001) där individen har blivit kund på en skolmarknad. Marknadsbegreppet är i den här tolkningen centralt. Med en individuell skolpeng skall föräldrarna själva få välja skola, föräldrarna kommer logiskt att välja ”den bästa skolan” och de skolor som blir bortvalda kommer då, enligt samma logik, att få incitament att förbättra sin verksamhet så att åter kan bli ”populära”. De ekonomiska incitamenten är centrala för förståelsen av den diskursen. [16]

En grundläggande problematik för marknadsförespråkarna är att de samtidigt menar att skolan skall styras och formas av en stark profession. Problematiken illustreras väl av fd. skolborgarrådet i Stockholm Jan Björklund då han å ena sidan menar att ”föräldrarnas och elevernas val skall styra skolutbudet” och å andra sidan avslutar artikeln genom att konstatera att ”makten och ansvaret för genomförandet skall entydigt ligga hos dem som besitter den professionella kompetensen, rektorer och lärare.” (DN Debatt 00-10-24). En rad frågor förblir obesvarade. Vad är ”marknaden”? Vad skall marknaden bestämma och vad skall professionen bestämma och hur löser vi konflikter mellan olika intressen?

I den andra positionen är individerna brukare och brukarfilosofin ansluter här till en folkrörelsetradition med olika kooperativa lösningar. Det finns i den här diskursen tydliga spår av en uppluckring av den begreppsliga innebörden i brukarfilosofin. Uppluckringen märks främst inom det socialdemokratiska partiet där begrepp som ”empowerment” (egenmakt), partnerskap och samverkan vunnit starkt gehör inom delar av partiet. Frågan om styrningen av skolan illustrerar på ett tydligt sätt en förändring inom det socialdemokratiska partiet, inte bara i Sverige, utan i en rad västländer där partiet långsamt förflyttat sig högerut i det politiska landskapet mot den så kallade ”tredje vägen”. I skoldiskursen finner vi å ena sidan en falang som menar att den ”pågående privatisering av skolan förstärker den sociala

snedrekryteringen och ökar klassklyftorna" och att man därför bildar "ett landsomfattande nätverk mot privata vinstintressen och för ett försvar och utveckling av det gemensamma." (DN Debatt 00-12-22), allt under rubriken "Vi gör uppror mot privatiseringar". Å andra sidan finns en falang som menar att

> /o/m vi för en viss summa pengar får en bättre kvalitet genom en entreprenadupphandlad äldreomsorg så ska den väljas framför en i kommunal drift. Om vi får en bättre kvalitet så ska vi också acceptera att denna privata entreprenör får göra vinst på sin verksamhet (DN Debatt 00-03-10).

… detta under rubriken "Attackerna mot privatskolor skadar S". Sett ur detta perspektiv illustrerar skoldiskursen de nya konfliktmönster som växer fram när den dominerande politiska kraften i Sverige och i många andra europeiska länder rekonstruerar sin ideologiska position. Denna "nya" socialdemokratiska positionen har av flera forskare tolkats som en anpassning till en nyliberal ordning (se till exempel Fairclough 2000) och att det därmed – trots retoriken – inte är någon större oenighet kring förändringarnas egentliga innebörd. Allt är en anpassning till en nyliberal ordning. Skillnaderna är av grad- snarare än artkaraktär.

Ett illustrativt exempel på den här interna splittringen inom socialdemokratin ser vi i hur resurser till skolan fördelas. Den "ordinarie" kanalen är att staten fördelar resurser i en klumpsumma till kommunerna som därefter fördelar mellan sina olika verksamheter. Under senare år har vi sett ett flertal stora statliga satsning med hjälp av öronmärkta pengar – "Perssonpengarna", Storstadssatsningen och nu senaste "Wernersson-pengarna" – går direkt till skolan eller snarare till *vissa* skolor i kommunerna. Detta illustrerar väl den ambivalens som vi ser såväl diskursivt som praktiskt/konkret.

Mellan detalj- och målstyrning

Den helt dominerande föreställningen inom skoldiskursen talar om målstyrningens förträfflighet i förhållande till "den gamla" detalj- och regelstyrningen. På samma sätt som vi i frågan om centralisering vs. decentralisering kunde tala om "den omöjliga centraliseringen" så kan vi här tala om "den omöjliga detaljregleringen". I praxis såg vi, trots retoriken, tydliga

drag av återcentralisering. Hur ser det ut när vi granskar målstyrningen? När vi övergår från detalj- och regelstyrning till målstyrning krävs ökade utvärderingsinsatser för att kontrollera att de mål man satte upp också föreverkligas.

> Själva grundtanken bakom 1994 års läroplan för grundskolan var att staten skulle sätta upp tydliga mål för vad eleverna ska lära sig. Därefter ska rektorer och lärare arbeta för att uppnå dessa mål. Sedan skall stat och kommun utvärdera att målen faktiskt nås. Själva nyckeln i den målstyrda skolan är att målen är tydliga och att utvärderingsinstrumenten är distinkta (Björklund, DN Debatt 99-11-09).

Nu upptäcker man ett problem med den målstyrda skolan, nämligen att om målen skall vara mätbara måste de vara oerhört precisa och tydligt formulerade. Vad är det då som skiljer målstyrningen från den tidigare detaljregleringen? Efter ett par år med målstyrning präglas diskursen av krav på ”fler nationella prov”, ”mer betyg – tidigare betyg”, ”tydligare läroplaner” etc. Vi ser alltså hur den dominerande diskursen kring målstyrning, med detaljstyrningen som värsta fiende, rör sig i en cirkelrörelse från mål till utvärderingar till tydligare/mätbara mål och åter till detaljstyrning. Tolkat ur ett diskursteoretiskt perspektiv finns det ett inbyggt antagonistiskt förhållande i målstyrningsfilosofin. Målstyrningen definieras, ges mening, i förhållande till detaljerade regler, samtidigt som målstyrningen kräver detaljer för att fungera.[17]

Sammanfattningsvis har jag i detta och föregående avsnitt velat visa att trots entydiga proklamationer om tydliga och ensidiga förskjutningar såväl horisontellt som vertikalt så ser vi i diskursen spänningar och konflikter mellan olika positioner.

Pedagogik

Det avslutande temat handlar om en pedagogisk subdiskurs. Det finns här två tydliga mot varandra stående idéer. Den ena är den så kallade *kunskapsskolan* och den andra kan vi kalla *helhetsskolan*.[18] Kunskapsskolan refererar till ”det nya kunskapssamhället” där behovet av kunskap är större än tidigare.

Kunskapsskolan handlar om välutbildade (ämnesmässigt) lärare som *lär* eleverna saker. Annorlunda uttryckt så handlar det mindre om elevens personliga utveckling och mer om det kunskapsomfång han eller hon erhåller. I kunskapsskolan går det att urskilja elever i relation till om de har bra och dålig kunskap (se till exempel SvD 00-10-26). En naturlig respons mot att allt fler går ut utan fullständiga betyg blir därför att kräva uppvärdering av läraryrket, detta för att vi skall få ”bättre” lärare som bättre kan ”lära ut”. I konkreta termer är en uppvärdering av läraryrket lika med högre lön. ”Skolans viktigaste resurs är lärarna” (Motion 1999/2000:fp004)

Mot denna bild står vad jag tidigare betecknade som ”helhetsskolan”, där elevens individuella utveckling prioriteras före den rena faktakunskapen. Lärandet är livslångt och skolans uppgift är att skapa förutsättningar för detta lärande. Skolan skall ses i sitt samanhang och värna demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter.

> Förmågan att tänka kritiskt och ifrågasätta blir allt viktigare. Lika viktigt som att ge eleverna de nödvändiga baskunskaperna är att ge dem verktygen att handskas med informationsflödet (AB 00-05-29).

I linje med fokuseringen på lärande snarare än kunskaper är betoningen på elevinflytande snarare än ordning och reda naturligt från ”helhetsskolans” perspektiv. Den här synen på skolan formulerar och beskriver lärarrollen på annat sätt än vad kunskapsskolan gör. Läraren är handledare snarare än kunskapsförmedlare och därför betonas också andra frågor än det rent ämnesmässiga. Några stick från ett anförande av dåvarande skolministern Ingegerd Wärnersson får presentera helhetskolans syn på skolan:

> Eleverna skall möta en skola som förmår följa och stödja dem under hela skoltiden – från förskola till dess de lämnar gymnasiet.
>
> Den ska vara en sammanhållen förskola, grundskola och gymnasium som präglas av gemensam helhetssyn och samhällssyn.
>
> De ska ha rätten att utifrån sina behov och förutsättningar få stöd i läs- och skrivutvecklingen.

> I den sammanhållna gymnasieskolan ska alla ungdomar ges likvärdiga förutsättningar att välja utbildning efter sin förmåga och sina personliga drömmar. Gymnasieskolan ska inte innehålla återvändsgränder med utbildningar som inte ger en grund för nya steg i det livslånga lärandet.
>
> Skolan ska främja förståelsen för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten.

Det finns i helhetsskolans resonemang en intressant och viktig spänning mellan betoningen på generella och universella normer (se till exempel det andra citatet ovan) och rätten att bli bemött utifrån sina egna utgångspunkter. Hur skall skolan hantera ett samhälle där vi kanske inte kan enas kring några grundläggande värderingar? Att försöka hänvisa till några överordnade universella principer som skall styra skolans verksamhet är som jag ser det att frånkoppla skolan från det moderna samhället. Det finns, menar jag, i det moderna samhället grundläggande konflikter/motsättningar – etiska, etniska och sociala – som vi inte kan frigöra oss ifrån (se till exempel Mouffe 2000). Tvärtom borde vi acceptera att motsättningarna finns där och hitta former för hur våra institutioner, inklusive skolan, kan hantera dessa. Detta rimmar mer i linje med utsagan att ”alla ungdomar skall mötas utifrån sina behov”. Problemet finns även inbyggt i kunskapsskolans tänkande, men där är eleverna inte lika tydligt producerande subjekt. De skall lära sig saker som den professionella läraren anser vara viktiga och inte själva ”välja eller söka” sin egen kunskap.

I den pedagogiska subdiskursen finns också en tydlig spänning i synen på *betygsystemet* och dess funktion. Synen på betygssystemet hänger samman med hur man definierar begreppet *resultat*. I kunskapsskolan är betygen ett centralt och nödvändigt inslag. Betygen ger signaler och skapar incitament. De som får sämre betyg ser tidigt var de behöver lägga ner mer arbete och förbättra sig. Det finns i kunskapsskolan också en övertygelse om att kunskap går att mäta. Här ser vi en snäv definition av resultatbegreppet. Resultat är någonting som är mätbart och lätt identifierbart i ett avgränsat ögonblick här och nu. Här blir skillnaderna mellan de båda skolorna tydliga. För helhetsskolans företrädare handlar skolan om ”lärandet” och ”lärandets konst” och inte om kunskap i snäv bemärkelse.

Kunskaper är produkter som refererar till industrisamhällets materiella syn, medan lärandet är en process som refererar framåt, mot informationssamhället. Resultat definieras här brett. Det handlar om ett steg i det livslånga lärande, om individuell utveckling och resultatet är därmed också något som i princip är omätbart.

Vi kan också tolka diskursen i termer av att det finns en underliggande konflikt i synen på framtiden. Kunskapsskolan och helhetsskolan står i det här sammanhanget för två olika bilder av framtiden. Den förra förutspår ett *kunskapssamhälle* och den senare ett *informationssamhälle*.

I informationssamhället gäller det att kunna hantera ett allt större informationsflöde, kunskapen är i ständig förändring och förändringarna går snabbare och snabbare. Det viktiga är att ”lära sig att lära” inte fakta eller kunskaper per se. Läraren skall fungera som bollplank, samtalspartner och handledare. Eleven (eller ”den lärande” som det heter på pedagogspråk) är den aktive och läraren den passive. Informationssamhället definieras som ”det nya” i förhållande till den gamla ”pluggskolan” då skolans viktigaste uppgift var att förmedla faktakunskaper”. De som förutser ett kunskapssamhälle, menar att kunskap (human kapital) blir allt viktigare i framtiden. Ökade kunskaper är en förutsättning för att Sverige skall behålla sin internationella position i välfärdsligan. För att uppfylla detta krävs lärare med gedigna ämneskunskaper som är skickliga på att lära ut, förmedla kunskap. Mot denna bakgrund är det inte konstigt att man vänder sig emot regeringens proposition (1999/2000:135) om en ny lärarutbildning där man skriver att:

> Lärarens roll som bärare av kunskaper och värderingar, med syfte att skapa sociala och kulturella möten, tycks bli allt mer väsentlig /…/ lärarrollen kommer därför allt mer att knytas till förmåga att skapa personliga möten /…/ läraren måste därför bli en samtalspartner /…/ (sid. 8)

> Grundkompetensen skall dessutom utgöra en resonansbotten för hur begrepp och principer inom skilda undervisningsämnen skall organiseras för att ett lärande skall ske. En sådan grundkompetens bör omfatta kognitiv kompetens, kulturell kompetens, kommunikativ kompetens, kreativ kompetens, kritisk kompetens, social kompetens och didaktisk kompetens. (sid. 10)

Kunskapssamhället definieras också som ”det nya”, men i förhållande till den gamla ”flumskolan”. Vi ser alltså att båda bilderna om den framtida skolan definierar sig som ”det nya” i relation till sin ”fiende”, den gamla ordningen.

Avslutande kommentarer

Jag har i det här kapitlet analyserat hur den aktuella skoldiskursen är uppbyggd, vad de dess olika element innefattar, samt vilka interna och externa spänningar och motsättningar vi finner. En del av analysen har gått ut på att visa vilka bilder eller representationer som ”slåss om” att definiera den ”sanna” bilden. På ett övergripande plan identifierade jag tre subdiskurser eller element i skoldiskursen, ett socialt, ett organisatoriskt och ett pedagogiskt element. När det gällde den sociala delen gällde frågan om mobbing och segregation var ett samhällsproblem som ”dök upp” på arenan skolan eller om det var ett explicit skolproblem i så motto att mobbingen är en konsekvens av hur skolan agerat eller inte agerat. När det gällde organisations- och styrningsfrågorna försökte jag visa vilka spänningar det finns mellan retorik och praxis. Trots proklamationer om ”den omöjliga detaljstyrningen” och ”den omöjliga centralismen” ser vi hur det hos de olika grupperna finns element av både ”detaljism” och centralism. Den poäng jag ville få fram var att den viktigaste frågan i skoldiskursen inte är valet mellan detaljer och mål eller mellan ”government” och ”governace”, utan hur mixen mellan de olika organisations- respektive styrningsmodellerna skall se ut. Intressant i analysen var också att vi, när man skrapade lite på ytan, kunde se en hel del interna motsättningar och spänningar. En annan viktig poäng var den tydliga kopplingen mellan splittringen inom det socialdemokratiska partiet i exempelvis frågan om friskolorna och den ideologiska förflyttning mot ”den tredje vägen” som präglat de västeuropeiska socialdemokratiska partierna under 90-talet. I den pedagogiska subdiskursen har jag, slutligen, velat illustrera spänningarna mellan kunskaps- och helhetsskolan. Jag visade också hur de båda idéstrukturerna definierade sig i förhållande till den motsatta parten, där man själv är ”det nya” och det andra är ”det gamla”.

Jag skrev inledningsvis att jag skulle strukturera analysen i termer av orsaker–problem–lösningar. Vi har i analysen främst uppehållit oss kring

vad man uppfattar som problem och problemens orsaker. Mitt upplägg följer därmed den traditionella rationalistiska föreställningen att vi först lokaliserar ett problem för att därefter utvärdera tänkbara lösningar och välja den bästa lösningen. När jag studerar skoldiskursen och relaterar den till en mer övergripande politisk diskurs tycks det som om förhållandet mellan problem och lösningar är det omvända, att båda sidor/parterna inom diskursen har varsin lösning och försöker artikulera skoldiskursen för att anpassa denna till den lösning man har definierat. För såsom som man i det borgerliga lägret definierat problemen och beskrivit orsakerna är lösningen i de flesta fallen ökad *valfrihet*. Hos socialdemokraterna definieras oftast problemen och orsakerna så att lösningen heter *mer resurser*. Skoldiskursen visar med andra ord vad man inom delar av beslutsteorin argumenterat för under en längre tid, nämligen att beslutsprocesser bör studeras i termer av lösningar som ”springer omkring” och letar efter problem, snarare än det omvända (se till exempel Kingdon 1995).

Noter

[1] Med skola avser jag i uppsatsen både grund- och gymnasiekolan. Med aktuell avser jag här åren 1999-2000.

[2] Schüllerqvist (1995) arbetar med ett liknande upplägg, men använder sig främst av riksdagstrycket.

[3] Jag har ej fysiskt gått igenom alla DN och Aftonbladet från 1999 och 2000, utan urvalet är gjort med hjälp att pressdatabasen ”Presstext” där jag använt mig av sökorden ”skola” respektive ”utbildning”.

[4] I litteraturlistan redovisas enbart de artiklar som jag explicit använder i form av citat eller liknande i texten.

[5] Kjell-Olof Feldts memoarer ”Alla dessa dagar…” och Ingvar Carlssons dito ”Så tänkte jag. Politik och dramatik” bekräftar i stort och fördjupar i det här avseendet Schüllerqvists analys.

[6] Frågan om vem som pratar med vem anknyter till en mer Foucault inspirerade diskursanalys genom att den indirekt undersöker vem som har ”rätt” att uttala sig om skolan vardag och dess problem.

[7] Vi återkommer senare till frågan om hur friskolefrågan kan ses i ett större partipolitiskt sammanhang som speglar en pågående förändringsprocess inom det socialdemokratiska partiet både i Sverige och i andra västeuropeiska länder.

[8] Att använda internationella studier som ”förvarsmedel” är inte enbart något som social-

demokraterna praktiserar. När dåvarande skolborgarrådet i Stockholm, Jan Björklund (fp) fick kritik från föräldrar som klagade på den dåliga personaltätheten hänvisade även han till att svensk barnomsorg står sig väl i internationella jämförelser (Aftonbladet 00-05-23).

[9] Denna delundersökning bygger på ett av Skolverket publicerat material. Varje månad publicerar Skolverket pressklipp, sammanfattningar av artiklar, om skolan. Det finns naturligtvis en mängd tänkbara felkällor i min lilla analys. Siffrorna skall tas med en nypa salt och ses som en indikation på diskursens karaktär. Exempel på rubriker som bokförts som negativa är ”IT orsak till skolkrisen”, ”Minuspoäng till staten”, ”slopa dagens betygssystem”. Exempel på artiklar som klassas som positiva är ”Livskunskap bygger nya broar”, ”Bidrag för mer kultur i skolorna”, ”Först 15 miljöskolorna utsedda” och som neutrala finner vi främst en rad informationsartiklar typ ”Temadag mot rasism i landets skolor och ”M efterlyser lärlingsutbildning”.

[10] Jag menar inte att detta är det enda och uttömmande sättet att beskriva skoldiskursen, utan det är den dominerande bilden så som jag finner den i mitt material.

[11] Under våren 2000 genomförde jag sex intervjuer med rektorer för fyra grund- och två gymnasieskolor i Malmö. Intervjuerna kan karaktäriseras som semistrukturerade samtal kring elevinflytande i vid bemärkelse. Intervjuerna genomfördes på respektive skola och varade mellan 1 och 1,5 timme.

[12] Motsvarande dilemma finner vi när det gäller den högre utbildningen. Samtidigt som man lagstiftar om att studenterna skall vara representerade i alla beslutande och beredande organ så stramar man upp studiemedelssystemet och målar upp en allmän bild av att genomströmningen är den högre utbildningens främsta prioritet. I brytningen mellan vision och verklighet finner vi frustrerade och stressade individer, osäkra på hur man skall agera.

[13] En något elak tolkning av den här linjens argument är att man skall motarbeta segregationen genom att se till att segregationenökar.

[14] Se till exempel Pierre (2002) för teoretisk diskussion kring decentralisering.

[15] Begreppen ”government” och ”governance” används vanligtvis inom den statsvetenskapliga förvaltningsanalysen något vidare än jag valt att göra här. Man kan generellt sätt beskriva förskjutningen från ”government” till ”governance” som en förskjutning från en traditionell linjär styrningsmodell där man från centralt håll, inom ramen för de offentliga myndigheterna, med detaljerade regelsystem försökte styra samhällsutvecklingen till en modell där den politiska centralmakten enbart sätter ramarna för verksamheten och där olika typer av lokala aktörer (offentliga och privata) i olika nätverkskonstellationer inom de fastställda ramarna driver utvecklingen inom ett visst verksamhetsområde. Utvecklingen från en detalj- och centralreglerad statlig skola till dagens bild med ramlagstiftning, kommunalisering, friskolor, brukarinflytande etc kan ses som ett i sammanhanget illustrativt exempel.

[16] För att illustrera parallellerna mellan en ekonomisk näringslivsorienterad diskurs och

skoldiskursen så kan vi jämföra slagorden ”Back to basics” med ”Koncentration på baskunskaperna” och ”Outsourcing” med ”Friskolor”.

[17] Anders Persson närmare sig i sitt bidrag till den här antologin den här problematiken från ett delvis annat perspektiv och talar istället om att det är en pedagogisk detaljstyrning som idag i allt större utsträckning ersätts av

en ekonomisk normstyrning. Vi visar alltså båda två, från olika perspektiv, hur den på stådda decentraliseringen och avregleringen i själva verket innefattar såväl återcentralisering som återreglering.

[18] Helhetsskolan kallas av dess belackare, kunskapsskolans företrädare, för flumskolan. Jag väljer dock ej denna beteckningen, utan fastnar för begreppet ”helhetsskolan”.

Referenser

Aftonbladet ledare 00-02-09 ”Skoltrötta kommuner”
Aftonbladet ledare 00-05-29 ”Ny skola kräver ny utbildning”.
Aftonbladet ledare 00-12-06 ”De vuxna måste ta sitt ansvar”
Bergström, Göran & Boréus Kristina , 2000. Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys. Lund: Studentlitteratur.
Boréus, Kristina, 1994. *Högervåg. Nyliberalismen och kampen om språket i svensk offentlig debatt 1969-1989*. Stockholm: Tiden.
Carlsson, Ingvar, 2003. *Så tänkte jag: politik & dramatik*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg
Castells, Manuel, 1999. *The Information age*. London: Blackwells
Christensen, Tom & Laegreid, 2001. *New Public Management: the transformation of ideas and practice*. Aldershot: Ashgate.
DN Debatt 00-02-07 ”Nästan var fjärde elev underkänd”. Skolverket: Staten måste gripa in med nationell handlingsplan när skolor och kommuner inte klarar uppdraget” av Ragnar Eliasson.
DN Debatt 00-03-10 ”Attackerna mot privatskolor skadar S”
DN Debatt 00-10-24 ”Låt rektorerna ta makten”
DN Debatt 00-12-22 ”Vi gör uppror mot privatiseringar”
DN Debatt 99-11-09 ”Låt de svaga gå om ett år i lågstadiet”
DN ledare 00-02-18. ”Land utan skolminister”
DN ledare 00-03-05 ”Skola utan lärare”
DN ledare 00-11-16 ”Ett utmanarens alternativ”

DN ledare 00-11-28 ” Mobbning: Tillåtet flytta mobbare till annan skola”
DN ledare 00-11-30 ”Mobbande elever kan tvångsförflyttas”
Dyrberg, Torben Bech et al., 2000. *Diskursteorin på arbejde*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
Englund, Tomas, (red.) 1995. *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag
Fairclough, Norman, 1995. *Critical Discoure Analysis. A Critical Study of Language. London:* Longman.
Fairclough, Norman, 2000. *New Labour, New Lauguage*. London: Routledge.
Faucault, Michel, 1993. *Diskursens ordning*. Stockholm: Symposium
Feldt, Kjell-Olof, 1991. *Alla dessa dagar... I regeringen 1982-1990.* Stockholm: Norstedt
Folkparitet. Motion 1999/2000:fp004
Hirdman, Yvonne, 1990. *Att lägga livet tillrätta*. Stockholm: Carlssons
Howarth, David, 1995. Discoure Theory” i March & Stoker (red.) *Theory and Methods in Political Science*. London: Macmillan Press.
Inglehart, Ronald, 1990. *Cultural shift in advanced industrial society*. Princeton: Princeton University press.
Jakobsson, Kerstin, 1997. *Så gott som demokrati: Om demokratifrågan i EU-debatten.* Umeå: Borea Bokförlag.
Jakobsson, Kerstin, 1998 ”Svar till Mats Lundström och Kjell Goldman” i Statsvetenskaplig tidskrift 1998:4.
Kingdon, John, 1995. *Agendas, Alternatives and public policies*. New York: Hyper Collins.
Kooiman, Jan, 1993. *Modern Governace*. London: Sage.
Lauclau, Ernesto & Mouffe, Chantal, 1985. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London:Verso.
Lundquist, Lennart, 1998. *Demokratins väktare.* Lund: Studentlitteratur.
Lyotard, Jean-François, 1984. *The postmodern condition : a report on knowledge*. Mancheter: Manchester University Press.
Mouffe, Chantal, 2000. *The Democratic Paradox*. London: Verso.
Petersson, Olof & Carlberg, Ingrid, 1990. Makten över tanken. Stockholm: Carlssons.
Pierre, Jon & Peters, Guy, 2000. *Governance, Politics and the State*. Macmillan: Basingstoke.

Pollitt, Christopher & Bouchaert, Geert, 1999. *Public Management Reform. A Comparative Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
Prop. 1999/2000:135. *En ny lärarutbildning*
Rhodes, RAW, 1997. *Understanding Governance*. Buckingham: Open University Press.
Riksdagsprotokoll 1999/2000:28
Rothstein, Bo, 1994. *Vad bör staten göra?* Stockholm: SNS Förlag
Schüllerqvist, Ulf, 1995. "Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet" i Englund (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag
Searle, John, 1999. *Konstruktionen av den sociala verkligheten*. Göteborg: Daidalos.
Strömbäck, Jesper, 2000. *Makt och medier*. Lund: Studentlitteratur
SvD ledare 00-08-24 "Ohållbart när läraren även tvingas vara kurator.
SvD ledare 00-11-21 "Sanktioner hotar skolor som inte stoppar mobbing"
SvD ledare 00-11-24 "Den goda medborgaren mobbar inte"
SvD ledare 00-12-06 "Mera stöd åt begåvade i Stockholm"