



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: Ped 460
Magisteruppsats, 20 poäng
61-80 poäng
Datum: 2001-06-05

REFORMIMPLEMENTERING OCH SKOLKULTUR

En studie av ett studieförberedande och
ett yrkesförberedande program
inom gymnasieskolan
med avseende på elevinflytande

Marie Jedemark

Handledare:
Ulf Torper

ABSTRACT

Uppsats i Pedagogik 61-80 poäng

Sidantal: 57

Titel: Reformimplementering och skolkultur. En studie av ett studieförberedande och ett yrkesinriktat program inom gymnasieskolan med avseende på elevinflytande

Författare: Marie Jedemark

Handledare: Ulf Torper

Datum: 2001-06-05

Bakgrund: Under 1990-talet har staten försökt förnya skolan genom att förändra skolans styrsystem. Ett centralistiskt regelsystem har ersatts med ett mål- och resultatorienterat styrsystem.

Syftet: Att på en gymnasieskola studera reformimplementeringen av skolpolitiskt fattade beslut utifrån exemplet elevinflytande och i vilken utsträckning det föreligger någon skillnad mellan ett yrkesförberedande och ett studieförberedande program. Studien genomförs i tre steg: dels utifrån ett elevperspektiv, dels genom en dokumentanalys av skolans styrdokument, dels genom en kulturanalys utifrån ett lärarperspektiv. Syftet är att utifrån den gjorda studien och litteraturoversikten ge möjliga förklaringar till problem i samband med reformimplementeringen och därmed öka förståelsen av implementeringsprocessen.

Metod: Studien omfattar en litteraturstudie och en empirisk studie på ett studieförberedande och ett yrkesförberedande program på en gymnasieskola omfattande 35 elevbrev och 7 lärarintervjuer.

Resultat: Studien visar att reformimplementering inte har ägt rum med avseende på elevinflytande. Elever saknar det inflytande som läroplanen påbjuder. Den lokala arbetsplanen har en lös koppling till övriga styrdokument i fråga om elevinflytande. Först när det finns en aktörsberedskap på det lokala planet kan man anta att det också finns förutsättningar att implementera reformen enligt de intentioner som reformen ger uttryck för. Denna aktörsberedskap är avhängig den kultur som råder på skolan. Skolkulturen utgör en lika viktig styrkälla vid sidan av skolans styrdokument. I ett decentraliserat styrsystem bör en utvidgning av lärarprofessionen vara en väg att förändra aktörsberedskapen i riktning mot en mål- och resultatstyrd skola.

Nyckelord: implementering, lärarkultur, professionalitet, skolkultur, skolutveckling, styrsystem,

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	5
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Syfte.....	6
1.3 Pedagogiskt perspektiv	7
2. REDOVISNING AV KUNSKAPSLÄGET.....	9
2.1 Skolans styrsystem.....	9
2.1.1 Målstyrning och decentralisering.....	9
2.1.1.1 Förnyelse av den offentliga sektorn.....	9
2.1.1.2 Från ramlagstiftning till resultatorienterad styrning	11
2.1.1.3 Skolans styrsystem.....	11
2.1.2 Reformimplementering.....	13
2.1.2.1 Beslutsfattare och verkställare.....	13
2.1.2.2 Implementering top down och bottom up.....	15
2.1.2.3 Att förklara implementeringsproblem.....	15
2.2 Skolkultur och lärares professionalitet	17
2.2.1 Skolkultur.....	17
2.2.1.1 Skolkultur präglad av individualism.....	18
2.2.1.2 Skolkultur präglad av samarbete.....	19
2.2.1.3 Skolkultur präglad av särkultur.....	20
2.2.2 Lärares professionalism.....	20
2.2.2.1 Professionsbegreppet.....	20
2.2.2.2 Att utvidga lärarprofessionalismen.....	22
2.3 Sammanfattning	24
3. METOD.....	26
3.1 Val av undersökningsgrupp.....	26
3.1.1 Brevmetod: datainsamling och databearbetning.....	26
3.2 Dokumentanalys.....	27
3.2.1 Dokumenturval.....	27
3.2.2 Struktureringsmetod och analysbegrepp.....	28
3.3 Kulturanalys.....	29

3.3.1	Undersökningsgrupp, datainsamling och databearbetning.....	29
3.3.1.1	Studiens tillförlitlighet.....	30
4.	RESULTATREDOVISNING.....	32
4.1	Resultatredovisning elevbrev.....	32
4.1.1	Allmänt.....	32
4.1.2	Elevinflytande.....	32
4.1.3	Samverkan	33
4.2	Resultatredovisning av dokumentanalys	34
4.2.1	Styrdokument: läroplan, skolplan och lokala arbetsplan.....	34
4.2.2	Dokumentanalys.....	34
4.2.3	Reviderad lokal arbetsplan	39
4.2.4	Sammanfattning	39
4.3	Resultatredovisning lärarintervjuer.....	40
4.3.1	Allmänt.....	40
4.3.2	Samverkansdimensionen.....	41
4.3.3	Förändringsdimensionen.....	42
4.3.4	Planeringsdimensionen.....	45
5.	ANALYS.....	46
5.1	Elevinflytande	46
5.2	Reformimplementering och den lokala arbetsplanen.....	46
5.3	Reformimplementering och styrsystemet	47
5.4	Skolkultur, lärarprofessionalitet och reformimplementering	48
5.5	Att ta handlingsutrymmet i besittning.....	49
5.6	Organisation och reformimplementering	50
6.	DISKUSSION.....	52
	LITTERATURFÖRTECKNING.....	54
	BILAGOR	

1. INLEDNING

1.1 Bakgrund

Det har länge funnits en skolpolitisk strävan att förnya skolan så att skolan bättre kan fullfölja sitt uppdrag att förbereda ungdomar för ett vuxet liv i morgondagens samhälle. All skolutveckling handlar om att utveckla ett tänkande och en praktik som stödjer utvecklingen i skolan.

Under 1970-talet kom reformerna att avse frågor som rörde skolans inre arbete. Under 1980-talet försökte man åstadkomma lokal skolutveckling genom riktade bidrag. Trots nya organisationsformer och riktade bidrag kom de många försöken till förnyelse att endast i liten utsträckning beröra själva kärnan i verksamheten, nämligen undervisningen och lärandet. De styrmedel som vilade på detaljreglering och en stark statlig-centralistisk tradition var endast i liten utsträckning framgångsrika och verkade snarare utgöra ett hinder för strävandena att utveckla och förnya skolan.

Under 1990-talet försökte man istället att åstadkomma skolutveckling genom att reformera skolans styrsystem. Staten överförde hela genomförandansvaret för skolverksamheten till kommunerna. Statens uppgift blev att formulera nationella mål för skolväsendet. Genom att föra den statliga styrapparaten åt sidan och ge plats för nya kommunala och lokala krafter skulle man åstadkomma skolutveckling. Decentraliseringen lyftes fram som styrprincip och genom att öka lärarnas autonomi inom skolan skulle de ta initiativ till att utveckla och förnya skolan. Enligt detta synsätt är professionen en nyckelaktör när det gäller lokal skolutveckling. Det är ”de professionella ute på de enskilda skolorna som genom sin insikt i verksamheten och dess villkor ska välja de pedagogiska medlen och därvid ta initiativ till att utveckla och förnya dessa” (prop. 1990/91:18 s. 35). Detta förutsätter en ökad professionalitet bland lärarna.

Vad menas då med skolutveckling? I styrdokument och propositioner anges en riktning för skolans utveckling som bryter radikalt med den rådande skoltraditionen. Utvecklingen skall föras över på ett helt nytt spår genom att synen på kunskap och lärande förändras. Det traditionella synsättet där klassrumssituationen i hög grad präglats av lärare och lärobok utifrån en ämnesorienterad klass- och katederundervisning skall ersättas av ett mer elevcentrerat synsätt (Riksrevisionsverket, 1998).

I vilken mån har statens ambitioner att åstadkomma en utveckling i den enskilda skolan kommit att realiseras och ett mer elevcentrat arbetssätt, såsom det uttrycks i skollagar och skolförordningar, kommit att präglade skolvardagen? Undersökningar pekar på att varken resultatstyrningen eller de nya styrdokumenterna i sig har varit tillräckliga för att ge upphov till ett aktivt utvecklingsarbete ute i skolorna. Frågan är då vilka andra faktorer som bestämmer utvecklingen av skolans verksamhet?

Skolans verksamhetsområde begränsas ytterst av styrdokumentet. Men skolans verksamhet bestäms också i stor utsträckning av den skolkultur som råder på skolan. Skolans kultur utgörs av de normer, värderingar och sedvanor som råder på varje skola och är ständigt närvarande i aktiviteter som äger rum inom skolan. Skolkulturen är därför en viktig påverkansfaktor för den verksamhet som skolan bedriver och utgör grunden för den beredskap som finns på skolan att genomföra reformer utifrån huvudmannens intentioner. Kunskap om skolans styrsystem, både vad gäller styrdokument och skolkultur kan möjliggöra att det skapas kunskap om det outnyttjade handlingsutrymme som finns mellan yttre och inre gränser. Att ta detta handlingsutrymme i besittning kan bidra till att utveckla och förändra skolan i riktning mot de intentioner som uttrycks i skolans styrdokument (Berg, 1999).

1.2 Syfte

Syftet med denna studie är

1. **att studera reformimplementeringen av skolpolitiskt fattade beslut i en kommun med avseende på elevinflytande.** Implementeringsprocessen studeras genom att kartlägga hur skolpolitiskt fattade beslut har implementerats i gymnasieskolans praktik och i vilken mån det föreligger någon skillnad mellan yrkesförberedande och studieförberedande program.

Implementeringsprocessen studeras i tre steg:

- genom en *kartläggning av elevinflytande utifrån ett elevperspektiv.*
Syftet är att studera i vilken omfattning styrdokumentens intentioner när det gäller elevinflytande kan sägas ha infriats och om det föreligger någon skillnad mellan yrkesförberedande och studieförberedande program.
- genom en *dokumentanalys av statliga, kommunala och lokala dokument* utifrån studieområdet elevinflytande.
- genom en *kulturanalys utifrån ett lärarperspektiv.*
Syftet är att studera den rådande beredskapen för att på den lokala skolan verkställa intentionerna av de av stat och kommun fattade skolpolitiska besluten samt att belysa eventuella skillnader mellan lärare på det yrkesförberedande och det studieförberedande programmet.

2. **att utifrån den gjorda studien och litteraturöversikten ge möjliga förklaringar till problem i samband med reformimplementeringen och därmed öka förståelsen av implementeringsprocessen.**

1.3 Pedagogiskt perspektiv

I vilken mån 1990-talets reformer har implementerats i skolverkligheten och vilken beredskap som finns på skolorna att faktiskt genomföra verksamhet utifrån de intentioner som uttrycks i skollagar och skolförordningar ska ses som frågeställningar som hör hemma i det pedagogiska kunskapsområdet.

Pedagogikens kunskapsområde kan uttryckas i termer av fostran, bildning, undervisning och utbildning och de reproduktionsprocesser som sker inom dessa områden. En annan vidare definition utgår från pedagogiken som ett studium av påverkansprocesser (Sjöstrand, 1967, Dahllöf, 1967). Dahllöf definierar pedagogikämnet på följande sätt:

”det för pedagogik särskilt utmärkande studier avser uppfostran och undervisning samt annan systematiskt bedriven påverkan mot socialt relevanta mål med tonvikt vid innehåll och metodik i själva processen och dess samspel med förutsättningar och resultat”. (Dahllöf, 1967, s 90)

När Svensson (1989) beskriver det sätt på vilket pedagogikens kunskapsområde bildats lyfter han fram ett antal pedagogiska perspektiv och frågor som varit centrala under mänsklighetens historia. Samhällen och kulturer byggs, menar han, utifrån människors handlingsmönster, värderingar, trosföreställningar och kunnande. Människors handlande kan vara väldigt olika, även om den yttre situationen verkar vara den samma. Dessutom uppfattas vissa handlingar som bättre eller sämre än andra. De pedagogiska frågorna fokuserar i detta sammanhanget på variationen i mänskligt handlande och på vilket sätt man ska kunna uppnå det handlandet som uppfattas som det bästa. Man kan alltså säga att pedagogikens uppgift är att klargöra (a) varför visst handlande anses bättre än annat, (b) om det finns möjlighet, utifrån givna ramar, att uppnå det bästa handlandet och (c) hur detta i så fall ska gå till. Av särskilt intresse är det medvetna handlandets helhet och vilja och förmåga att handla. Men det är, menar Svensson, främst två faktorer som kan avgränsas i ett pedagogiskt perspektiv nämligen värderingar och kunskap. Det är när de önskade kunskaperna eller de önskade värderingarna inte uppstår som de pedagogiska frågorna känns angelägna. Det är först när ett behov uppstår som en önskan om utveckling gällande kunnande och värderingar ställs oftast mot olika inre och yttre betingelser och hur dessa kan påverka en önskad förändring. Svensson menar att pedagogiska frågor gäller vilken påverkan och vilket utvecklande av värderingar och kunnande som faktiskt äger rum men också vad som är önskvärt och vad som är möjligt.

Dahllöf talar alltså om pedagogikämnets studier av *påverkansprocesser* mot socialt relevanta mål, där fokus ligger på dels själva processen men också på *samspelet* mellan förutsättningar och resultat. Svensson lyfter fram frågeställningen hur man kan *uppnå det handlande som uppfattas som det bästa*. Båda dessa definitioner pekar på förutsättningarnas betydelse för påverkansprocessen.

All pedagogisk verksamhet sker i ett socialt sammanhang. Sociala sammanhang rymmer värderingar i form av människosyn, kunskapssyn och synen på inlärning. Dessa värderingar styr

de ställningstagande vi gör utifrån de mentala bilder vi har genom vilka vi skapar oss en förståelse av den verklighet vi lever i. Att klargöra sambandet mellan dessa faktorer och den påverkan de utövar i syfte att främja den pedagogiska verksamheten är en viktig pedagogisk uppgift (Leino & Leino, 1992).

Leino och Leino talar om tre olika synsätt på pedagogik, det teknologiska, det humanistiska och det emancipatoriska synsättet. Det *teknologiska* synsättet företräder ett makroperspektiv där pedagogik ses som en samhällelig verksamhetsform, vars syfte är att befrämja samhällets funktionsduglighet och välbefinnande. Verksamheten utvecklas genom rationell planering och genom att sprida den kunskap som nås genom rationellt utförd forskning. Det *humanistiska* synsättet företräder ett mikroperspektiv där pedagogik ses som en interaktion mellan lärare och elever vars syfte är att stödja elevens personliga utveckling. Genom att främja individernas utveckling kommer också indirekt samhället att gynnas genom ökad tolerans och internationalism. Det tredje synsättet, det *emancipatoriska eller kritiska*, menar att pedagogikens uppgift är att bedöma existerande praxis och de bakomliggande orsakerna till denna. Man räknar med den historiskt-politiska samhällsstrukturen och de lokala omständigheterna som realiteter vilka påverkar utbildningens form och innehåll. Utifrån denna analys kan en utveckling av pedagogernas professionalisering utveckla den lokala undervisnings- och utbildningsorganisationen. Organisationen kan därefter lösa sina problem utifrån sina egna förutsättningar. Här blir pedagogikens uppgift att kritiskt bedöma existerande praxis och bakomliggande orsaker till denna, samt att utveckla pedagogisk professionalitet (Leino & Leino, 1992).

I skolans styrdokument anges ramarna för skolans verksamhet. De är också uttryck för statens intentioner hur verksamheten skall bedrivas. Att studera i vilken mån dessa intentioner genomsyrar skolverksamheten skulle med Dahllöfs och Svenssons definitioner väl rymmas inom pedagogikämnet. Ett förändringsarbete rymmer påverkansprocesser av olika slag. Pedagogik enligt ett kritiskt synsätt har till uppgift att medvetandegöra de faktorer, både de samhälleliga och de lokala, som påverkar den pedagogiska processen. Mitt intresseområde gäller hur man kan skapa förutsättningar för att driva ett utvecklingsarbete inom skolan utifrån upprättade styrdokument. Med andra ord hur skapar man förutsättningar för en reformimplementering där skolan kan utvecklas i enlighet med reformens intentioner? En lika angelägen fråga är hur man skall kunna skapa den nödvändiga beredskapen bland de lokala aktörerna för att driva ett utvecklingsarbete? Detta måste ses som en pedagogiskt angelägen uppgift.

2. REDOVISNING AV KUNSKAPSLÄGET

Detta avsnitt består i huvudsak av två delar. Den första delen (kapitel 2.1) belyser frågeställningar som rör *skolans yttre gränser*, dess styrdokument. Jag börjar med att redogöra för bakgrunden till varför synen på den offentliga sektorn har förändrats och vad denna förändring innebär för styrningen av den offentliga sektorn. Därefter redovisar jag konsekvenserna för skolans del då synen på den offentliga sektorn förändras liksom dess styrsystem. Till sist redogör jag för olika synsätt på relationen mellan beslutsfattare och verkställare samt redogör för de i litteraturen mest förekommande förklaringar till varför reformimplementeringen helt eller delvis uteblir.

I den andra delen (kapitel 2.2) belyser jag frågeställningar som rör *skolans inre gränser*. Vilken beredskap finns på den lokala skolan att omsätta reformer så att reformintentionerna kommer att präglade den dagliga skolverksamheten? Dessa frågor diskuteras i avsnittet som börjar med en redogörelse av begreppet skolkultur och dess innehåll. Därefter följer ett avsnitt som rör lärarnas professionalitet. Genom skolans förändrade styrsystem har ökade krav ställts på professionalitet bland lärarna. Att utveckla lärarnas professionalitet är ett sätt att utveckla skolkulturen och därmed öka en skolas aktörsberedskap. I avsnittet diskuteras varför lärarnas professionalitet bör stärkas och hur detta kan ske.

Till sist görs en sammanfattning av litteraturoversikten där jag redovisar en möjlig tolkning av litteraturstudien.

2.1 Skolans styrsystem

2.1.1 Målstyrning och decentralisering

2.1.1.1 Förnyelsen av den offentliga sektorn

Förnyelsen av den offentliga sektorn har sin början under första halvan av 1970-talet då ett omfattande arbete påbörjades att begränsa de statliga myndigheternas regelgivning och göra reglerna enklare och klarare. Avreglering sågs som en viktig förutsättning för andra eftersträlvade mål såsom avbyråkratisering, decentralisering, ökat kommunalt självstyre, ökat medborgardeltagande och förbättrad service till kommuner, företag och enskilda. Målet har varit att göra verksamheten mer flexibel och därigenom lättare anpassningsbar till olika grupper och individers behov. Vidare menade man att alltför många komplicerade regler hotar rättssäkerheten genom att förutsebarheten minskar och risken för olikartad rättstillämpning ökar. Avreglering sågs som ett medel att vidga individens frihet.

Bakom förändringen mot ökad målstyrning av de nationella institutionerna låg också insikten om att den offentliga sektorns tillväxt och höga grad av differentiering och komplexitet har kommit att försvåra centraldirigerad förvaltningspolitik. Lika metoder behöver inte leda till lika resultat. Många situationer kräver att beslut fattas kontinuerligt och vid dessa beslut krävs en specifik kunskap om den aktuella situationen som en parlamentarisk församling inte kan besitta. I många fall är kraven på situationsanpassning så stora att centralt enhetligt beslutsfattande är omöjligt. Den statliga förvaltningspolitiken inriktas därmed mer på indirekta medel. Istället för att direkt ingripa med detaljerad orderstyrning läggs tonvikten på att förbättra förutsättningarna för varje lokal enhet. Varje lokal enhet skall utveckla den konkreta anpassningen som bäst förverkligar den demokratiska och sociala rättsstatens krav (Petersson & Söderlind, 1992, Rothstein, 1997).

Under 1990-talet har den offentliga sektorn reformerats mot en tydligare mål- och resultatstyrning. Ett syfte har varit att uppnå en ökad decentralisering, demokratisering och ökad effektivitet. Genom att låta målstyrningen, uttryckt i en ramlagstiftning, vara det bärande styrintstrumentet såg beslutsfattarna möjligheten för kommuner och myndigheter att få ökade möjligheter att anpassa sitt serviceutbud efter medborgarnas behov och önskemål.

Förnyelsen för den offentliga sektorn vilar alltså på ett mål-medeltänkande som utmynnat i utarbetandet av en ramlagstiftning. Mål-medelmodellen bygger på uppfattningen att det är politikernas uppgift att precisera målen för verksamheten, medan det är myndigheternas och tjänstemannens uppgift att med sitt professionella kunnande och med utgångspunkt från medborgarnas behov och önskemål, välja de effektivaste medlen för att uppnå dessa mål. Myndigheter och tjänstemäns professionella kunnande och engagemang skall därmed kunna utnyttjas bättre. Dock brukar man mena att vissa förutsättningar måste vara givna för att en ramlagstiftning skall kunna fungera som styrintstrument. En sådan förutsättning är att ramlagstiftningens innehåll är väl känd bland myndigheter och tjänstemän. Likaså att ramlagstiftningen är trovärdig, möjlig att genomföra samt står i samklang med den verklighet den är tänkt att styra. Utöver detta måste mottagarens grundsyn och värderingar vara i samklang med lagstiftningen.

Berg (1999) pekar på det faktum att i en tid då förtroendet för skolan sviktar kan decentraliseringen ses som en av flera statliga strategier att förändra maktrelationerna mellan stat och samhälle. Detta innebär att man i praktiken ger upp vissa av de under efterkrigstidens bärande utbildningspolitiska intentionerna såsom likvärdighet, enhetlighet och en skola för alla. Paradoxen är att parallellt med en ökad decentralisering av ansvar och beslut följer ökad central styrning och kontroll. Därför har arbetet med att utveckla kontrollåtgärder kommit att öka.

En ramlagstiftning rymmer vissa allmänt hållna mål och riktlinjer. En ramlag är regler som, ofta medvetet, är vagt och oprecist utformade och erbjuder därför oklarheter när det gäller tolkning. Regler motiveras inte heller i författningen utan motiveras endast i förarbetena. Petersson & Söderlind (1992) menar att det därför ofta saknas kunskap om skälen till att reglerna skapats bland dem som är satta att omsätta reglerna i praktisk verksamhet. Först när målen och motiven för våra regler är allmänt kända kan regleringen minska utan att detta får negativa konsekvenser för måluppfyllelsen. För att öka måluppfyllelsen kompletteras en ramlagstiftning i allmänhet av mer detaljerade regler och förordningar och myndigheternas föreskrifter. Petersson & Söderlind

menar att medborgarna därmed, tvärtemot avsikten, får ett minskat inflytande då verksamheten styrs via avtal där insynen är begränsad för den enskilde samhällsmedborgaren.

Det bakomliggande motivet, nämligen att öka demokratiseringen, kan därför inte sägas med säkerhet uppnås. Man kan inte säga att decentralisering, avreglering och ramstyrning automatiskt leder till ökad demokratisering i meningen ökat inflytande, varken för de av verksamheten närmast berörda, för medborgarna eller för deras förtroendevalda representanter. Kritiken mot den otydliga ramlagstiftningen har gällt att det är politikernas sätt att komma undan svåra avgöranden. Ramlagstiftning ger allmänna riktlinjer snarare än vägledning hur avvägningen skall göras mellan olika intressen. Kritiken har gällt huruvida rättsäkerheten, som bygger på förutsebarhet och likabehandling, hotas då regelverket utformas vagt och oprecist. Ur demokratisk synpunkt kan man hävda att ramlagstiftning är så allmänt hållen att normgivningen flyttas från politiker till förvaltningsmyndigheten (Petersson & Söderlind, 1992, Du Rietz, Lundgren & Wennås, 1987).

2.1.1.2 Från ramlagstiftning till resultatorienterad styrning

Dagens svenska förvaltningspolitik tillämpar en modifierad målstyrningsmodell. Politikerna på den centrala nivån skall endast ange de allmänna riktlinjerna. Ansvar för tillämpningen förskjuts nedåt i organisationen. Den lokala verkställande myndigheten har stor frihet att välja medel. Denna flexibilitet antas gynna ett effektivt resursutnyttjande. Svårigheterna att uppställa tillräckligt klara och entydiga mål har lett till att målformuleringarna har tonats ner. Istället har intresset förskjutits från mål till resultat. Nyckelordet idag är ”*resultatorienterad styrning*”. Metoden går ut på att med hjälp av olika typer av resultatmått relatera myndigheternas prestationer till deras resursförbrukning. Genom att följa resultatutvecklingen skall politikerna ha möjlighet att ingripa och förändra verksamheten. En viktig skillnad mellan målstyrning och resultatstyrning ligger i tidsperspektiv. Målstyrning förutsätter att målen kan formuleras i förväg (ex ante). Resultatstyrning innebär att man på grundval av redan gjorda erfarenheter (ex post) fattar beslut om förändringar. Resultatstyrning kan sägas vara uttryck för en mer ödmjuk syn på möjligheterna till planering och där riktlinjerna för en viss verksamhet utformas i nära samband med tilldelningen av resurser. Resultatstyrningens metod kombinerar normativa och ekonomiska styrmedel. Riktlinjerna för en viss verksamhet utformas i nära samband med tilldelningen av resurser. Normgivning och budgetreglering kommer därmed att hänga ihop (Petersson & Söderlind, 1992).

2.1.1.3 Skolans styrsystem

Syftet att förändra offentlig sektor mot en mer decentraliserad och demokratiserad verksamhet återspeglas i beslut som rör skolans område i propositionen ”Ansvar för skolan” 1990/91:18. Där uttrycker regeringen den nya ansvarsfördelningen mellan stat och kommun, den så kallade kommunaliseringen, som innebar att kommunerna fick helhetsansvar för skolans verksamhet. Kommunerna förväntas att styra, följa upp, kontrollera och utveckla verksamheten utifrån nationellt fastställda mål. Inom de statligt reglerade ramarna såsom läroplan, skollag och förordningar avgör kommuner och skolor hur verksamheten skall genomföras. Målstyrning är inget enhetligt begrepp utan kan definieras på en mängd olika sätt. Den statliga skoladministrationen menar att mål- och resultatstyrning är en metod för styrning som bygger på

ett ”empiriskt förhållningssätt” (Skolverket, 1997, s 21). Med detta menar man att det är den kunskap om det som sker i verksamheten som skall ligga till grund för utveckling. Vid sidan om effektivisering och demokratisering återfinns professionalisering som en central aspekt i de bakomliggande motiv för en övergång från ett regelsystem till ett målstyrt styrsystem. Genom decentralisering och avreglering skulle ansvaret för skolans verksamhet flyttas närmare lärarna, vilket förväntades ge effekter på verksamhetens effektivitet, på kravet på delaktighet och på professionalisering av lärarkåren (Alexandersson, 1999).

Genom målstyrning flyttas den politiska kampen vad som är rätt ner till den lokala skolan. I detta sammanhang kan vi tala om den kultur som varje enskild skola utgör. Det är de gemensamma tolknings- och handlingsprinciper, eller den skolkod, som utvecklas inom varje skola och mot vilken centrala påbud har svårt att finna stöd. Forskning visar (Du Rietz, Lundgren & Wennås, 1987) att skolpersonal såväl som skolpolitiker saknar kännedom om de djupare liggande motiven bakom skolreformer och skolsystemets utformning. Detta utgör ett allvarligt hinder för en fungerande målstyrning. Vidare saknas traditioner för kollektivt arbete bland lärare. Målstyrningsstrategin förutsätter att lärare samverkar sinsemellan och tillsammans skapar lokala arbetsplaner. En sådan kollektiv målformulering fodrar såväl förändringsvilja som ideologisk enighet när det gäller läroplanens mål och de medel som skall användas för att uppnå målen.

I en analys av skolans styrning och ledning lyfter Berg (1999) fram tre typfall utöver målstyrning: *regelstyrning*, *resultatstyrning* och *gränsstyrning*. *Regelstyrning* innebär att den lokala skolan får direkta anvisningar, instruktioner och /eller order från överordnad nivå (d.v.s. från stat eller kommun). Detta anses garantera organisationens likformighet. Det gäller exempelvis regler om årskursindelning, timplaner m.m. Under slutet av 90-talet har en förskjutning från målstyrning till en betoning av resultat inom skolan ägt rum. Den andra formen av styrning är därför *resultatstyrningen*. Denna har fått ökad betydelse genom de nedskärningar som genomförts inom den offentliga sektorn och utgörs av bestämmelser om godtagbara resultat vad gäller betyg, testresultat, nationella prov men också kvalitetsmätningar av olika slag. Den tredje formen av styrning är *gränsstyrningen* vilken innebär att ansvarsområden och gränser dem emellan tydliggörs lokalt. Det kan gälla gränsen mellan brukarinflytande och den enskilda skolan eller frågor som rör statens ansvar för nationell likvärdighet och kommunens ekonomiska ramar. Skolan kännetecknas alltså av en mängd parallella styrstrukturer. Det betyder att den tidigare situationen av en i huvudsak regel- och ramstyrd skola nu har ersatts av en i huvudsak resultat- och målstyrd skola. Resultatstyrningen har fått utökat genomslag genom att den kommunala och nationella tillsynen gett ökat utrymme åt uppföljning och utvärdering.

Berg menar att även om mål- och resultatstyrning verkar dominera så finns det tydliga inslag av både regel- och gränsstyrning. Just därför framträder en bild av styrsystemet med vaga och diffusa gränser. Vagheten öppnar ”... för olika lokala politiska och professionella aktörer att direkt eller indirekt tolka dessa allmänt hållna målbeskrivningar. Arten och graden av den (lokal)samhälleliga pluralismen, snarare än explicita statliga ambitioner, kommer då i sista hand avgöra innehållet i och formerna för skolans faktiska verksamhet” (Berg, 1996, s 13).

2.1.2 Reformimplementering

I demokratisk teori fattar medborgarna eller deras valda företrädare under fri åsiktsbildning de grundläggande politiska besluten. Demokratin förutsätter att förvaltningen respekterar och följer de folkvaldas beslut. Men vi vet att modellen inte alltid återspeglar verkligheten.

Implementeringsproblematiken innebär att politiska beslut inte genomförs så som beslutsfattarna avsett. Varför blir det så? Är de politiska besluten omöjliga att genomföra? Eller saknas resurser för att genomföra de politiska besluten? Det statsvetenskapliga uttrycket förvaltningspolitik belyser de flytande gränser som finns mellan förvaltning och politik. Politiken utgörs av målen för skolan, medan förvaltning utgörs av exekutiv som utifrån målen och med hjälp av regler och förordningar skall implementera, stödja samt kontrollera skolans verksamhet (Nytell, 1994).

2.1.2.1 Beslutsfattare och verkställare

Som teoretisk modell kan man använda sig av den klassiska styrningsmodellen (Lundquist, 1992) som skiljer på två roller i det politiska livet: beslutsfattarrollen och verkställarrollen. Relationen dem emellan kan beskrivas i termer av styrning och kontroll och kan ske i olika former. Direkt styrning innebär att beslutsfattaren direkt talar om för verkställaren vad denne skall göra. Indirekt styrning påverkar förutsättningarna för verkställandet. Det ges inte direkta instruktioner för hur handlandet skall bedrivas men tillämparens handlande påverkas t ex genom resurstilldelning, genom skapandet av regelverk eller en organisation, eller genom rekrytering av de personer som skall ikläda sig verkställarrollen. En informell styrning sker när beslutsfattaren i icke bindande former tillkännager sin uppfattning om hur t.ex. ett politiskt beslut i något avseende bör tolkas eller genomföras. En skolplan är ett exempel på en sådan informell styrning där beslutsfattare anger vilka prioriteringar som bör göras utifrån styrdokumentens målformuleringar.

Hur ska man då se på relationen mellan beslutsfattare och verkställare? Det traditionella synsättet utgår ifrån att beslutsfattaren styr och att verkställare förväntas följa styrningen. Lindensjö och Lundgren (1986) har myntat begreppen formuleringsarena och realiseringsarena. Formuleringsarenan motsvaras av politiken där målen formuleras och realiseringsarenan motsvaras av förvaltningen där verkställigheten av intentionerna sker. Avståndet mellan dessa arenor beror på i vilken utsträckning de grundläggande värderingar som dessa båda arenor företräder till innehållet svarar mot varandra eller inte. Verkligheten där målen formuleras och den där de realiserar styrs av olika villkor och ibland närmast oförenliga spelregler. Denna klyvning medför att läroplanen reproduktions-paradoxen, det vill säga den paradox som uppkommit på grund av utbildningens dubbla funktioner dels att utgöra ett instrument för en progressiv samhällsförändrande politik, dels anpassas till rådande samhälls- och arbetsliv. Denna klyvning medför att läroplanen uppfattas som ett politiskt dokument medan utbildningen och undervisningen ses som frågor för professionella pedagoger. Mål och innehåll knyts således till staten, medan metoderna för att förmedla dem förläggs till utbildning och undervisning. Följaktligen uppstår en gräns mellan å ena sidan utbildningens mål och innehåll och å andra sidan metoderna för att förverkliga dem.

I en tid då de offentliga resurserna har minskat så att nya reformer bara kan genomföras på bekostnad av redan existerande, har antalet aktörer på formuleringsarenan ökat. Det leder till att

besluten som fattas blir alltmer abstrakta vilket är en förutsättning för att få ett brett tolkningsutrymme och därmed få stöd från olika grupper. Måldokumentet blir därför mångtydiga till sitt innehåll vilket leder till att avståndet mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan ytterligare ökar. På realiseringsarenan skall offentliga planer och reformer förverkligas. Där förekommer andra aktörer än på formuleringsarenan. Här bestäms spelets regler av lokala maktstrukturer och förhållanden. Lindensjö och Lundgren menar att de centralt uppställda målen blir enhetliga på ett ytplan eftersom genomförandet är beroende av att man formulerar kompromisser som döljer konflikter och problem på den lokala nivån. De centralt formulerade målen kan sällan erbjuda någon realistisk vägledning för genomförandet på den lokala nivån. På den lokala nivån anpassas därför målen och resurser så att de stämmer överens med redan pågående eller planerad verksamhet.

Lipsky (1980) lanserade teorin om street-level bureaucrats (här översatt till närbyråkrater). Han menar att de som arbetar professionellt med andra människor förutsätts ta individuella hänsyn eftersom elever, klienter och patienter förutsätts behandlas olika efter sina individuella förutsättningar och behov. Lipsky huvudtes är att dessa närbyråkrater har så stor faktisk handlingsfrihet och handlingsförmåga i sin dagliga verksamhet att det i själva verket blir de – och inte politikerna – som utformar politiken inom sitt område. Politiken utformas alltså enligt detta synsätt inte av lagstiftande församlingar utan när professionella tjänstemän löser sina arbetsuppgifter. I ett närbyråkratiperspektiv tas de, för politikens utformning, viktiga besluten på organisationens lägsta nivå. I ett mer traditionellt rationalistiskt perspektiv tas de viktiga besluten i organisationens topp, av de politiska beslutsfattarna. Lipskys tes att närbyråkrater själva utformar den offentliga politiken gäller främst innehållet i verksamheten. Politiska beslutsfattare har goda möjligheter att via indirekt styrning påverka förutsättningarna för verksamheten, genom beslut om dess organisering och genom tilldelning av resurser.

Sannerstedt (1999) pekar på att de professionella normerna föreskriver att också själva verksamheten skall vara individuellt anpassad. Förekommer det ett överskott av arbetsuppgifter tvingas närbyråkrater rutinisera sitt arbete och dessutom göra prioriteringar. Rothstein (1997) hävdar att kravet på att besluten måste situationsanpassas och bristande tid leder till att de parlamentariska församlingarna ofta överlämnar beslutanderätten till andra organ, vanligen till den offentliga förvaltningen. Detta medför att förvaltningen allt mer sällan blir en neutral verkställare av de beslut som de folkvalda beslutsfattarna har fattat. Förvaltningen blir alltmer politikens fortsättning fast på en annan arena och under andra förutsättningar.

Verkställaren kan i kraft av sin professionella kompetens motsätta sig att ett beslut genomförs. Den professionella kompetensen erbjuder ibland verkställaren en legitim grund till att motsätta sig politiska beslut. Lokala förutsättningar, behov och önskemål kan ligga till grund för en motsträvighet mot att genomföra centralt fattade beslut. För att ett beslut effektivt skall kunna implementeras måste den förda politiken vara förankrad hos verkställaren. I undersökningar har det framkommit att lärare har mycket dåligt förtroende för skolpolitiker (se Riksrevisionsverket, 1998). Denna situation skapar ett sämre reformklimat. Dock är denna uppfattning väl känd bland beslutsfattarna. Sannerstedt (1991) menar att beslutsfattare och tillämpare bör ses som två självständiga parter med delvis motstridiga, delvis sammanfallande intressen. Relationen mellan

beslutsfattarna och de professionellas organisation blir därför viktig. En reform har större möjligheter att bli framgångsrik om den har de professionellas organisationers stöd.

2.1.2.2 Implementering top-down och bottom-up

I den vetenskapliga litteraturen möter man två olika perspektiv på implementering: top-down och bottom-up. I ett *top-down* perspektiv riktas uppmärksamheten mot beslutsfattarna.

Detta innebär att de politiska beslutsfattarna uppfattas som implementeringsprocessens huvudaktörer. Reformens verkställare blir här mindre intressanta aktörer eftersom dessa förutsätts uppträda lojalt gentemot de fattade besluten. Förvaltningsnivåns professionella ges ett begränsat ”politiskt” inflytande på reformens innehållsliga genomförande.

Ett *bottom-up* perspektiv tar sin utgångspunkt i förvaltningsnivån. Utgångspunkten är att staten uttrycker reformer endast i allmänna ordalag. Förvaltningsnivåns ges därför ett stort utrymme, inte bara hur reformen skall genomföras utan också vad som skall genomföras.

Implementeringens fokus flyttas från politik till förvaltning, från beslutsfattarnivån till den professionella nivån. Skillnaden mellan de två perspektiven framträder bland annat i synen på lagar som styrinstrument. I ett top-down perspektiv bildar lagen utgångspunkt för analysen. Forskningsproblemet är att beskriva och förklara hur lagen implementeras. Här blir beslutsfattarens avsikter betydelsefulla för analysen. I ett bottom-up perspektiv är forskningsproblemet huruvida lagen har någon styrande inverkan. Här utgår perspektivet på verkställarens handlande snarare än beslutsfattarens avsikter. Sannerstedt (1991) menar att dessa båda perspektiv representerar olika strategier för hur implementeringsforskning bör bedrivas snarare än två skilda teoretiska perspektiv.

Ett top-down perspektiv grundar sig på föreställningen att den kommunala nämnden utifrån den statliga styrningen sätter ramar för skolans verksamhet. Inom dessa ramar finns ett mer eller mindre stort handlingsutrymme för personalens professionella handlingar. Dock är det sällan så att verkligheten fungerar så störningsfritt som modellen ger uttryck för. Berg (1999) talar om olika slag av ”filter” d.v.s. vad som händer mellan det att beslutsunderlag utarbetas till det att nämnden fattar beslut till det att beslut skall omsättas i praktiken. Det kan innebära att det som i realiteten genomförs kan vara något helt annat än det som formellt beslutats. En mer decentraliserad och målbestämd struktur i skolsystemet förutsätter en mer utvecklad professionalism hos främst lärarna för att rätt kunna använda den ökade målstyrningen. Antingen måste reformintentionerna göras mer entydiga varvid en mer centralistisk implementeringsstrategi kan tillämpas eller så måste aktörerna, genom utbildning, få sin professionalism stärkt. Då kan en mer decentralistisk implementeringsstrategi tillämpas (Berg 1999, Du Rietz, Lundgren & Wennås, 1987).

2.1.2.3 Att förklara implementeringsproblem

Implementeringsproblem innebär att politiska beslut inte genomförs så som beslutsfattarna avsett. Hur förklaras detta i litteraturen och var bör fokus ligga i förklaringsmodellen, på beslutsfattare eller verkställare? Om fokus ställs på beslutsfattaren möter man i litteraturen en mängd förutsättningar som man menar bör vara uppfyllda för att man skall förvänta sig att

implementeringen överensstämmer med beslutsintentionerna. Det gäller att beslut är entydiga så att de inte kan missförstås. En okomplicerad implementeringsstruktur där ansvaret tydliggörs och tillräckligt med tid och resurser anslås. Vidare bör verkställaren vara väl motiverad för att fullfölja beslutsfattarens intentioner. Beslutsfattaren bör ha redskap för att kontrollera hur implementeringsprocessen fortlöper. Om man istället fokuserar verkställaren för att förklara brister i implementeringsprocessen har Lundquist (1992) formulerat tre villkor. Verkställaren skall förstå beslutet, kunna genomföra beslutet samt vilja genomföra beslutet. Lundquist menar att samhällstyrningen inte har varit aktiv när det gäller att ideologiskt försöka förankra skolreformens innehåll hos medborgarna. Statsmakten har förlitat sig på att direktstyrning genom själva reformens konkreta uttryck skulle ge positiva effekter.

Det finns en föreställning om att implementeringsproblem sammanhänger med att målen för en policy är bristfälligt formulerade. I ett rationalistiskt perspektiv är det naturligt att kräva att målsättningen skall vara precis och att olika mål inte skall komma i konflikt med varandra. Målen i politiska reformer är ofta ganska vaga. Ofta är målen lätta att instämna i men svåra att konkretisera. Idéen med ramlagar är att relativt abstrakta övergripande mål skall låta sig brytas ner till mer konkreta, operationella mål. Denna preciseringsprocess visar sig dock oftast problematisk och det ligger stora svårigheter i att formulera ändamålsenliga mål som beslutsfattare sedan är beredda att fullt ut ta ansvaret för (Rombach, 1991, Romhed, 1999).

Är målen alltför tydliga och precisa äventyras avsikten att ge förvaltningen ”stor frihet” när det skall omsättas i praxis. Är målen istället alltför vaga och mångtydiga, blir det oklart vad de egentligen utlovar och kräver. Berg och Wallin (1983) menar att anledningen till mångtydigheten och suddigheten är att olika intressen skall vägas samman och respekteras i ett demokratiskt samhälle. Genom att formulera målen på detta sätt blir det därför nödvändigt att på olika nivåer analysera och tolka målen. Berg och Wallin pekar på att mål och regler i grundskolan inte alltid är samordnade och ofta står i konflikt med varandra. Konflikten löses vanligen genom att det pedagogiska målsystemet får stå tillbaka för regelsystemet. Den faktiska skolverksamheten är resultatet av utomordentligt komplexa strukturella och sociala krafter i vårt pluralistiska samhälle. Skolan blir en arena för samhällsliga konflikter kring grundläggande värderingsfrågor.

Brunsson och Olsson (1990) menar att reformer är en del av hur organisationen presenterar sig utåt, inte nödvändigtvis en del av hur den fungerar. Reformerna måste därför vara presentabla och reformatören tvingas verka för rationalitet, klarhet och enkelhet om reformen skall bli accepterad. Lättast att vinna gehör har de reformer som innehåller den utveckling som ändå äger rum oavsett reform eller ej, eller om reforminnehållet återspeglar en utveckling som redan har ägt rum. Att genomföra reformer underlättas om reforminnehållet inte alltför radikalt bryter med organisationens institutionella identitet och om de någorlunda följer förändringar av institutionella normer. För att en reform skall genomföras enligt de intentioner som huvudmannen har måste en fast koppling existera mellan huvudman och exekutiv. En sådan uppstår om aktörerna handlar enligt någon eller några av de alternativ som mångtydigheten i huvudmannaintentionerna ger upphov till. Detta förutsätter en mer decentraliserad implementeringsstrategi.

Ett annat synsätt är att beslutsfattarna helt enkelt inte har till avsikt att målen skall fungera som styrinstrument. Reformerna används här som opinionsbildning. Syftet är att övertala och övertyga, att forma människors föreställningar om organisationen och om verkligheten. Politiska beslut kan, enligt detta synsätt, också ses som verbala deklamationer vars främsta syfte inte är att styra förvaltningens handlande utan att skapa mening, presentera ett synsätt, styra tänkandet. Och då inte bara tänkandet hos förvaltningen utan lika mycket tänkandet hos beslutsfattarna och hos medborgarna (Brunsson & Olsson, 1990, Sannerstedt, 1991).

Men vagheten i styrning kan fylla flera viktiga funktioner. Den kan ses som ett resultat av en förhandlingsprocess där enighet har uppnåtts till priset av en viss oklarhet. En bred politisk enighet kan ha flera fördelar såsom att frågan kan avföras från dagordningen och att ett beslut kan ligga fast under lång tid. Enighet kan också underlättas när kommuner med skiftande politisk majoritet skall genomföra beslutet. Dock har konflikten inte lösts utan endast flyttats runt till andra arenor. Sannerstedt (1991) pekar på att en vaghet i styrningen kan underlätta för smidiga problemlösningar på den lokala tillämpningen istället för att fastna i politiskt rigida lösningar. Vag styrning kan också ge verkställaren tillräckligt handlingsutrymme för att han skall kunna hantera nya, oförutseende situationer som inte beslutsfattarna hade kunnat förutse.

2.2 Skolkultur och läraryrkets professionalism

2.2.1 Skolkultur

Varje skola präglas av sin kultur, vilket ger olika förutsättningar att realisera samhällets intentioner för skolan. Densmore menar att det speciella klimatet och den arbetskultur som finns på en enskild skola i större utsträckning formar lärararbetet än den teoretiska specialiserade "expertkunskapen" gör (Densmore i Strömberg, 1994).

Vad kännetecknar då skolkulturen? I litteraturen finns beskrivningar av lärarkulturen som omfattar övertygelser, värderingar, vanor och acceptering av handlingssätt inom ett lärarkollegium där alla tvingas förhålla sig till samma krav och begränsningar under en längre tid. Kulturen överför gruppens lösningar till nya medlemmar och den utgör ett ramverk för yrkesinläringen. Skolkulturen bidrar till att ge mening, stöd och identitet åt lärarna och deras arbete. Fysiskt är läraren ensam i klassrummet men lärarens undervisningsstrategi påverkas i stor utsträckning av kollegernas synpunkter och attityder. I detta avseende är lärarkulturen, förhållandet mellan lärare och kolleger, en av de aspekter av lärares liv och arbete som har störst pedagogisk betydelse. Kulturen utgör en levande kontext för lärarens utveckling och undervisningssätt (Strömberg, 1994).

Olika skolor utvecklar olika kulturer. Men kulturen kan också variera inom en och samma skola. Detta har sin förklaring i att olika skolformer står i olika pedagogiska traditioner. Adjunkter och lektorer verkar i en tradition som kan föras tillbaka på Humboldt och den tyska idealismen där den enskilda individens utveckling ställdes i förgrunden i en mer elitistiskt inriktad skolform. Detta har lett till en tradition av en mer urvalsriktad skolform medan de lärare som arbetar i det

som tidigare benämndes låg- och mellanstadiet verkar i en tradition som har sina rötter i folkskolans bildningstradition (Gustavsson, 1991). Yrkeslärare har sin yrkestradition i ett annat yrke än att vara lärare. Berg menar att trots att skolor kan rymma flera kulturer parallellt så finns det ofta en kultur som är den dominerande när det gäller verksamhetens form och innehåll. Och företrädarna för denna dominerande kultur har funktionen av kodbärare. För att bättre kunna analysera en skolas förutsättningar att driva ett förändringsarbete i enlighet med de intentioner som ges i skolans styrdokument bör en bedömning av skolans kultur göras (Berg, 1999, Hargreaves, 1998).

Blossing (2000) visar i sin studie att avståndet mellan intentionerna i författningstexter och läroplaner å ena sidan och skolverkligheten å andra sidan är stort. Skolkulturen kännetecknas av individualism där vuxna har lite samarbete med varandra och där undervisningen bedrivs i traditionella former. Skolkulturen sägs vara tillåtande och skall gynna utveckling, men där lärare och skolledare i liten utsträckning tar tillvara det utvecklingsutrymme som står till förfogande för att anpassa verksamheten till den förändrade omvärldens krav. Blossing menar att kraven på samarbete har omsatts så att det inte stör lärarnas autonomi i klassrummet.

Fullan (1992) menar att reformförslag ofta misslyckas redan från början eftersom de ignorerar skolans kultur. Föga hänsyn tas till de dagliga rutinerna och problemen som kännetecknas av en klassrumssituation med ständiga krav på ögonblickliga reaktioner och ställningstaganden, krav på anpassning samtidigt som förtroende måste skapas till den enskilde eleven. Denna situation orsakar en stress som driver lärarna mot ett dag-för-dag perspektiv och som tömmer dem på energi och hindrar dem från kontinuerlig eftertanke. Klassrumssituationen isolerar dem från andra vuxna. Mitt i denna stress kommer utmaningar uppifrån i form av ännu en ny reform eller krav på ökad delaktighet i målformuleringar, utarbetandet av arbetsplaner, med mera.

Lärares frihet att själva utforma undervisningen har varit stor. Nytell (1994) har följt utvecklingen från skolkommissionens betänkande 1948 via Lgr 62 fram till dagens styrdokument. Han visar på hur lärares frihet i undervisningsfrågor gradvis har kommit att begränsas. Dagens målstyrda skola där verksamheten styrs och planeras genom gemensamt formulerade mål, uppföljning och utvärdering, har i praktiken medfört att lärarens individuella frihet kommit att begränsas. För att kunna styra verksamheten mot gemensamma mål måste en skolledare utnyttja det handlingsutrymme som finns i ett avreglerat och decentraliserat system. Det innebär att det är av största vikt att skolledare har förmåga att kartlägga och analysera den egna skolans kultur för att kunna utnyttja det manöverutrymme och söka inrikta verksamheten mot de mål som huvudmannen har med organisationen. Nytell menar att detta innebär att skolledaren engagerar och stödjer personalen i en målrelaterad verksamhet, men också att skolledaren på olika sätt utövar kontroll över verksamheten och dess resultat.

De olika komponenterna i reformförsöken varken tolkas eller behandlas som en helhet, som ett komplex system av sammanhängande delar. Lärarutveckling och ökad professionalitet måste betraktas i relation till utveckling och förändring av läroplaner, utvärderingssystem, ledning och skolorganisation. Sarason (1980) hävdar att genomgripande förändringar av skolans verksamhet inte kan genomföras om de inte samtidigt omfattar maktrelationerna i skolan. Det gäller

relationen mellan administration och lärare, mellan lärare och föräldrar samt mellan lärare och elev.

2.2.1.1 Skolkultur präglad av individualism

Lortie kartlade under 1970-talet amerikanska lärares ethos, det vill säga lärares kåranda/yrkesnormer. Dessa begrepp fokuserar på en yrkesnorm som var frekvent förekommande i de nordamerikanska lärarnas kåranda. Han utvecklar tre huvudbegrepp nämligen *konservatism*, *nuorientering* och *individualism*. Med konservatism menar han att lärare i allmänhet är tveksamma till sådant förändringsarbete som ligger utanför lärarnas traditionella yrkesutövning. Med nuorientering menar Lortie att när lärare planerar gör man det ofta i det korta perspektivet, det vill säga för nästa timme, nästa dag. Mer sällan förekommer det långa planeringsperspektivet med fokus ställt på nästa termin eller nästa läsår. Med individualism menar Lortie att en lärare av tradition är ensamarbetande (Lortie, 1975).

Hargreaves (1998) hävdar att den individualistiska kulturen inte alltid genomsyras av individualism. Han pekar på vikten av att skilja på vilket sätt individualistiska särdrag har uppkommit i skolkulturen och därmed särskilja olika syften med ett individualistiskt arbetssätt. Hargreaves ser individualism mindre som ett karaktärsdrag och mer som en rationell ekonomisering och prioritering av insatserna under mycket pressande och stressande arbetsförhållanden. Han talar om *påtvingad individualism* som är en konsekvens av ledningsformer som inte involverar lärarna, brist på bra lokaler där man kan samarbeta, brist på vikarier samt överfulla skolor. *Strategisk individualism* innebär att lärarna blir klassrumscentrerade som en reaktion på den dagliga arbetssituationen med diffusa mål, ökad stress, förväntningar på resultatansvar och anpassning, växande antal elever med särskilda behov. Individualism blir en kalkylerad koncentration av krafterna. *Självvald individualism* innebär ett principiellt val av den enskilde läraren att arbeta ensam. Detta sker utifrån lärarens egna preferenser i sitt arbete och sitt sätt att vara. Ett arbetsmönster som individen föredrar av pedagogiska eller personliga skäl, inte av plikt, bristande möjligheter eller utifrån en önskan om att hushålla med krafterna.

2.2.1.2 Skolkultur präglad av samarbete

Skolutveckling, läroplansutveckling, personalutveckling och ledarskapsutveckling förutsätter positiva samarbetsförhållanden och kollektiva beslutsprocesser. Samarbete förutsätts bära upp reformarbetet. Hargreaves pekar på två skilda synsätt på samarbete. Det dominerande perspektivet, *det kulturella perspektivet*, hävdar att samarbetskulturer uttrycker och bottenar i en konsensusskapande process som byggs upp av en välvillig och skicklig skolledning. I det *mikropolitiska perspektivet* är samarbete eller kollegialitet resultatet av att ledningen medvetet utövar sin kontroll och makt i organisationen. Då är kollegialitet antingen ett för lärarna oönskat påbud från ledningen eller en metod för att göra lärarna medansvariga för skolutvecklingen. Istället borde spontanitet prägla samarbetet, som styrs och utvecklas under frivilliga former av lärarna själva.

I den svenska skolan har det sedan mitten av 1970-talet funnits ett krav på att skapa en samarbetskultur då skolan organiserades i arbetsenheter utifrån intentionerna i SIA-reformen. I de granskningar som gjorts av skolors samarbetskulturer har det framkommit att det samarbete som förekommit har förstärkt den redan befintliga individualismen i skolkulturen. Lärarnas samarbete organiseras så att deras autonomi i klassrummet säkrats. Genom att organisera arbetet i arbetslag har skolorna och lärarna anpassat sig till de krav som ställts på förändringar av lärares arbetssätt. Men lärarna vill fortfarande ha beslutanderätten när det gäller arbetssätt vilket medfört att lärarnas arbetssätt i klassrummet endast i liten utsträckning har förändrats. Trots organisatoriska förändringar har alltså lärarkulturen förblivit oförändrad (Blossing, 2000).

2.2.1.3 Skolkultur präglad av särkultur

Särskiljande lärarkulturer kännetecknas av vissa mönster i förhållandet mellan lärarna. Dessa mönster kan bestå av att lärarna varken arbetar var för sig eller tillsammans med majoriteten av kollegiet som helhet, utan att de samlas i mindre undergrupper. Grupperna är starkt isolerade från varandra och kunskaper och övertygelser kan variera kraftigt mellan olika grupperingar. Lärarna betraktar inte sig som lärare i största allmänhet utan som kemilärare, speciallärare etc. Socialiseringen sker till speciella ämnen eller specialiteter.

Blossing (2000) hävdar att den vanligaste skolkulturen är just särkulturen. Skolor som kännetecknas av en sådan kultur saknar en självförnyande förmåga. Genom att varje lärares undervisningsarbete görs synligt skapas också en förmåga att gripa sig an ett förbättringsarbete utifrån de behov och krav på utveckling som finns. Men i skolor som präglas av en särkultur är det upp till varje lärare att själv sköta förbättringsarbetet utifrån egna behov och kravprioriteringar. Skolor behöver en självförnyande förmåga för att kunna ta sig an behov och krav på utveckling. En sådan förmåga innefattar en behov- och probleminventering samt en utvärdering av skolans olika arbetsformer.

Blossing visar i sin studie att arbetslagen har förbättrats och blivit självstyrande men det har inte bidragit till att förändra lärarskapet från det traditionella till den handledande. Man gör det man alltid gjort, istället för att göra något annat – som kan bli ännu bättre. Detta har sin grund i att de egna undervisningserfarenheterna sällan utökas med kollegernas erfarenheter så att ett mer sammansatt pedagogiskt ledarskap erhålls.

2.2.2 Läraryrkets professionalism

2.2.2.1 Professionsbegreppet

Decentraliseringen inom skolvärlden har syftat till att bland annat minska byråkratin och öka lärarnas autonomi inom skolan. För att möjliggöra en ökad decentralisering av ansvar och beslut ställs ökade krav på professionalitet bland lärarna. Därmed har professionalism och professionalisering kommit att bli ett viktigt medel för att nå målet med decentralisering av skolan. De professionella styr sig själva. Men med ökad professionalism ökar också ansvaret. I

och med att den ekonomiska styrningen och ansvaret för verksamheten också decentraliseras ställs allt hårdare krav på uppföljning och kontroll. Med ökat professionellt ansvar och ökad decentralisering ökar samtidigt behovet av central insyn, kontroll och styrning

Det finns flera olika försök att avgränsa det vetenskapliga professionsbegreppets innebörd. Man brukar knyta villkor som att yrkesutövningen skall vila på vetenskaplig grund, att den är erkänd av statsmakten och att den åtnjuter allmänhetens förtroende. Detta ger i sin tur yrkesutövarna stor auktoritet och autonomi (Rothstein, 1992). Dessutom brukar man framhålla att det bör finnas en fungerande kommunikation mellan forskning och praktik. Många menar att det som i synnerhet skiljer en professionell grupp från en icke professionell grupp är hur man förhåller sig till sin kunskapsbas och vem som kontrollerar den samt i hur hög grad samhället/allmänheten är villig att betala för denna kunskap och därmed visa i vilken utsträckning man har förtroende för yrkesgruppens kompetens (Due & Madsen, 1990).

Läroutbildningen har av tradition syftat till att rusta den blivande läraren med metoder och arbetsätt som kan hjälpa läraren att behärska klassrumssituationen. Ofta har läraren ganska omfattande ämneskunskaper i de ämnen läraren kommer att undervisa i. Det är genom ett grundläggande, vetenskapligt arbete som kunskapsutvecklingen och kunskapsproduktion i respektive ämne genererar den professionella kunskapen. Den professionella kunskapen vidareförs sedan genom utbildning till nya generationer av professionella. Däremot är utrymmet för att utveckla ett språk för undervisandet och att teoretisera kring det egna yrket i regel begränsat och läroutbildningen ger i regel liten hjälp att utveckla ett vetenskapligt språk och en kunskapsbas som kan vara till nytta i beskrivandet och bearbetandet av den egna yrkespraktiken. Därför är det svårt att hävda att lärarna äger och har tillgång till en egen vetenskaplig kunskapsbas på detta direkta sätt. Lärargruppen har också ett problem när det gäller åtnjutandet av allmänhetens förtroende. Många författare menar att denna respekt för lärarkunskapen saknas. Snarare tycks allmänheten mena att den vet lika bra och lika mycket som lärarna och därför inte är villig att betala ett högt pris för deras tjänster och kompetens (Due & Madsen, 1990, Strömberg, 1994).

Rolf (1991) menar att det inte är tillräckligt vare sig med en vetenskaplig kunskapsbas eller att ha tillgång till ett symbolspråk för att en viss form av kunskap skall benämnas professionell. Det är i kombinationen av dessa faktorer som den professionella kunskapen utmejslas. Den professionella kunskapen blir då ett sammanvägt resultat av ett praktiskt kunnande, en teoretisk kunskap på vetenskaplig bas samt en möjlighet att symboliskt (verbalt) kommunicera yrkets innehåll och kvalitetskriterier. Det är inte bara den professionelles förmåga att anpassa sig till förändringar inom yrkesområdet som den unika professionella kompetensen ligger utan också i att han själv medverkar till dessa förändringar. Det är i mötet mellan den enskilde yrkesutövaren och yrkesgruppen som yrket förändras till sitt innehåll, sina normer och värderingsgrunder och därmed kan också en kunskapsutveckling ske. Rolf menar också att genom att utöva reflektion öppet i samverkan och kommunikation med andra, har individen möjlighet att påverka yrkeskulturen och den kollektiva kunskapen.

Forskning visar att vetenskaplig kunskap i liten grad används av lärare. Det är inte i första hand där man söker lösningar på problem. När lärare utvecklar sin personliga undervisningsteori är

kunskaper som lärare får från fortbildningar och studiedagar av underordnad betydelse. Istället utgår lärarna i stor utsträckning från de kunskaper de får i samband med klassrumssituationen (Lendahls & Runesson, 1996). Enligt Nyttell (1994) är det i huvudsak lärarens egna idéer, elevgruppens sammansättning samt läroplanens mål och riktlinjer som styr utformningen av den egna undervisningen. Det är endast ett fåtal som anser att regler utformade på skolan, konferensbeslut och skolledarnas direktiv styr utformningen av undervisningen. Utöver en starkare koppling mellan forskning och yrkespraktik måste skolan i större utsträckning utveckla och förhålla sig till ett samhällsperspektiv. Berg, Groth, Nyttell och Söderberg (1999) menar att de statliga styrdokumenterna pekar på att en yrkesutövning som grundar sig på den traditionella lärarrollen med dess kåranda och traditionella kunskapsbas är otillräcklig för att fullgöra styrdokumentens målsättningar. En lärares kunskapsbas som i huvudsak är klassrum- och undervisningsorienterad är inte tillräcklig utan en lärares kompetens måste vidgas att också omfatta kunskaper om skolan i ett samhälleligt perspektiv. Förutom lärarens ämneskunskaper behövs en kunskapsbas som anger vad stat och samhälle förväntar sig att de professionella skall uträtta.

Berg, Groth m. fl. (1999) pekar på att det till läraryrket, förutom lärarens kunskapsbas, också hör en kåranda. Det vill säga att det existerar mer eller mindre explicit formulerade yrkesnormer som reglerar yrkesutövningen. Till detta hör också olika grader av autonomi som anger det faktiska utrymmet för yrkesgruppens självständiga beslut och handlingar. De talar i detta sammanhang om en avgränsad respektive utvidgad professionalism. Den *avgränsade professionalismen* kännetecknas av en individuell autonomi som fokuserar läraren som ensamarbetaren där kårandan utmärks av konservatism, individualism och nuorientering. Den avgränsade professionalismen vilar på en ämnesorienterad kunskapsbas. Den avgränsade professionalismen förutsätter ett starkt politiskt inflytande och ett svagt förvaltningsinflytande. Den *utvidgade lärarprofessionalismen* kännetecknas däremot av en kollektiv autonomi som sätter skolan som organisation i fokus. Kårandan utmärks av flexibilitet, samarbete och framförhållning. Den utvidgade lärarprofessionalismens kunskapsbas kännetecknas, förutom ämneskunskaper, också av kunskaper som är direkt förknippade med skolans uppdrag, det vill säga läroplansteori, skolan som organisation, utvecklings- och utvärderingsarbete m.m. Berg, Groth m.fl. menar att ett decentraliserad och målstyrt skolväsende öppnar för en utvidgad professionalism.

2.2.2.2 Att utvidga lärarprofessionalismen

Carlgren (1992) pekar på tre tendenser inom forskningen om lärares kunskaper. En berör förhållandet mellan teori och praktik i lärararbetet. En andra tendens är en ökad uppmärksamhet mot det faktiska innehållet i lärarnas kunskaper och där man försöker kartlägga hur lärare tänker om undervisning. En tredje inriktning benämner Carlgren som "reflektionsorienteringen". Denna inbegriper en avsikt att utbilda lärare som har en förmåga att reflektera över sitt arbete, varför och hur de gör som de gör och sätta detta i relation till arbetets villkor. Vad som gäller för samtliga tre forskningsinriktningar är betonandet av den praktiska yrkeskunskapen. Det är lärarnas praktik och deras praktiska erfarenheter som utgör fokus för forskningen. En annan tydlig tendens inom forskningen om lärarkunskapen är den starka betoningen av reflektionen som instrument för att nå, formulera och utveckla den praktiska kunskapen. Reflektion är idag en strategi för kunskapsutveckling och verksamhetsutveckling i skolan. Intresset för reflektion kan ses som en reaktion

mot synen på läraren som ”tekniker” vars uppgift är att föra ut sådant som andra utifrån ett ”top down” perspektiv bestämt. Istället förväntas lärare att spela en aktivare roll när det gäller att formulera syften och mål för det egna arbetet. Därmed förväntas på sikt också lärarens professionalitet att öka. Arfwedson (1994) menar att ”reflexive teaching” är den aktivitet då lärare ger sig i kast med att medvetet försöka identifiera problematiska frågor i sin egen praktik och strävar efter lösningar som medför positiva effekter på elevernas inläring.

En professionell lärarverksamhet kan inte styras genom föreskrifter om dess utformning. I SOU 1992:44 står det angivet att det som istället krävs är ”en allt mer reflekterad praktik” (s 62) Vad som eftersträvas är alltså lärare som i ökad utsträckning reflekterar kring mål och syften med undervisningen, undervisningens förutsättningar, skolans aktörer m.m. En sådan idé om en reflektionsbaserad professionalism passar väl ihop med en decentraliserad styrfilosofi.

Alexandersson (1999) diskuterar om en reflekterad praktik är en förutsättning för att en målstyrning som styrform skall kunna utvecklas och fördjupas. Ett centralt tema är utvecklandet av en strategi för att lärare skall kunna handla mera medvetet. Dock förutsätter detta att ett antal kriterier samverkar. Dels handlar det om att lärare måste ha en vilja att bestämma mål, en vilja till att överföra målen till undervisningen genom att välja ut och samordna medel för att nå målen samt en vilja till att försöka uppnå de mål han eller hon har ställt upp. En reflekterad praktik förväntas öka lärares medvetenhet och förmåga att omsätta läroplaner och genomföra undervisning. Han menar att det finns en grund för att påstå att lärare med en utvecklad form av medvetet handlande, analyserar och värderar med utgångspunkt i egna kunskaper och erfarenheter, vilka olika handlingsalternativ som hör hemma i undervisningen och väljer det som säkrast leder till att målen uppfylls. En reflekterad praktik rymmer därför förutsättningar för att utvecklas till att bli en lokal arena där lärarna enskilt eller tillsammans med andra utvecklar sin professionalism så att den egna praktiken förändras.

Medför då en reflekterad praktik en ökad reell handlingsfrihet för lärarna som kollektiv? Det är inte tillräckligt att utöva handlingsfrihet i undervisningssituationen utan lärarna måste beredas tillfälle att delta i kollektiva processer som exempelvis mål och beslutsprocesser. Genom ökade kunskaper om hur lärare tänker och handlar kan den enskilde läraren ges möjligheter att utveckla sin kompetens. Därmed blir läraren en reflekterande praktiker som också kan hävda sina egna intressen. Frågan är dock hur läraren tar sig an centrala program såsom läroplaner och skolplaner. Kommer lärarna att kollektivt utarbetar gemensamma målsättningar för sitt handlande. Återgår staten till en mer centraliserad styrform om inte lärarna i tillräcklig omfattning tar sig an det uppdraget såsom styrdokumentet anger?

I vilken mån reflekterar lärare? Och hur görs detta? Colnerud och Granström (1993) har studerat i vilken utsträckning lärare använder sig av ett yrkesspråk. Studien omfattar dels analyser av lärares projektbeskrivningar och dels analyser av lärares kollektiva planeringsarbete vid fyra skolor. Analyserna visar att lärares planering i huvudsak är aktivitetensinriktad snarare än målinriktad. Diskussionerna handlar om hur man skall kunna sysselsätta eleverna. Colnerud och Granström menar att det kan råda underförstådd enighet om målen och att alla är medvetna om dessa och att det är förklaringen till att måldiskussioner sällan förs ute på skolorna. I ett kollektivt planeringsarbete tillmäter lärarna målfrågorna liten betydelse. De menar att en alltför

aktivitetsinriktad verksamhet försvårar anpassningen till elevernas behov och förutsättningar. Om lärare gemensamt planerar en aktivitetsinriktad verksamhet kan den leda till en undervisning där lärarna är mindre benägna att ta till vara elevernas idéer och synpunkter och kontakten med eleverna försvåras. Orsakerna till detta skulle vara avsaknaden av en måldiskussion i kombination med skolans tradition av väl strukturerad och organiserad verksamhet vilket ger läraren begränsade möjligheter att bedriva en aktivitetsinriktad verksamhet som samtidigt är målinriktad. Improvisation och anpassning till elevernas behov omintetgörs av att verksamheten är välplanerad men målen oklara.

Tiller (1997) hävdar att genom att reflektera kollegialt kan den professionella aktiviteten utvecklas. Reflektionen uppfattas då både som en individuell och kollektiv aktivitet. Genom att kolleger släpps in i undervisningen kan privata antaganden i läraryrket utmanas. En dialog utifrån gemensamma pedagogiska erfarenheterna kan dessutom befrämja utvecklingen av ett mera precist språk, ett yrkesspråk. Yrkesspråkets viktigaste funktion är att vara ett kunskapsinstrument som hjälper yrkesutövarna att kodifiera och strukturera den samlade kunskap som finns inom yrkesgruppen. En sådan strukturerad kunskap kan hjälpa de yrkesverksamma att se samband, orsaksrelationer, förklaringsmodeller och förklaringar till företeelser inom yrket. Dock kan man självklart inte utgå från att ett gemensamt yrkesspråk alltid medför en riktigare eller sannare förståelse av yrkespraktiken. Men att ha tillgång till ett gemensamt yrkesspråk möjliggör för yrkesutövarna att göra gemensamma analyser och diskussioner och ta fram förklaringar och vidta konsekventa åtgärder.

2.3 Sammanfattning

De reformer som genomfördes under 1990-talet syftade till att förändra, inte bara verksamheten utan också själva förutsättningarna för att driva verksamheten inom den offentliga sektorn. Bakom förändringen låg insikten om den offentliga sektorns tillväxt. Dess höga grad av differentiering och komplexitet försvårade styrningen av verksamheten genom centralt fattade beslut. Målet var att genom ett förändrat styrsystem effektivisera verksamheten och göra den mer flexibel utifrån lokala behov. Detta skulle möjliggöras genom att de lokala aktörerna gavs större befogenheter att besluta hur verksamheten skulle utformas utifrån de mål som staten upprättat. Därmed skulle decentralisering också leda till ett ökad demokratisering och delaktighet.

Hur ska då reformer utformas så att intentionerna kan bli verklighet? Ett mål- och resultat-orienterat styrsystem innebär att de förtroendevalda politikerna endast skall ange de allmänna riktlinjerna för verksamheten. Ansvaret för tillämpningen förskjuts nedåt i organisationen. Reformen tenderar då att bli allmänt formulerade, mångtydiga snarare än entydiga. Problem som uppstår vid reformimplementeringen förklaras då inte sällan med att målen är just otydliga och oprecist formulerade. Men ett decentraliserat styrsystem skall lokalt anpassa reforminnehållet till lokala förutsättningar och alltför precisa mål försvårar en decentralisering av besluten. Det är upp till de lokala aktörerna att själva lösa de konflikter som finns inbyggda i mångtydiga och allmänt formulerade reformer. Det blir således de lokala aktörerna snarare än de förtroendevalda beslutsfattarna, som i praktiken kommer att utforma politiken. Detta kan leda till, tvärt emot avsikten, att medborgarna får minskat inflytande. Därför kan man inte hävda att decentralisering automatiskt leder till ökad demokratisering i meningen ökat inflytande.

Vilka förutsättningar gäller för att reformer skall ha möjlighet att implementeras lokalt? En ofta förekommande tes i litteraturen är att villkoret för en effektiv reformimplementering är att reformintentionerna är väl förankrade bland dem som skall genomföra reformerna. Skulle så inte vara fallet är det snarast att betrakta som ett informationsproblem. En effektiv målstyrning kräver goda kunskaper om motiven bakom ramlagstiftningen. Men om en reform skall kunna påverka verksamheten måste det finnas en beredskap bland de aktörer vars uppgift är att omsätta reformintentionerna i praktisk handling. Denna aktörsberedskap är avhängig den kultur som råder på arbetsplatsen/skolan. Aktörsberedskap kan sägas föreligga om personalen inte motsätter sig de värderingar som reformerna ger uttryck för. Först när det finns en aktörsberedskap på det lokala planet kan man anta att det också finns förutsättningar att implementera reformen enligt de intentioner som reformen ger uttryck för.

Skolors verksamhet styrs inte bara genom en utifrån kommande styrning i form av styrdokument. Det förekommer också en inre styrning i form av den skolkultur som råder på den lokala skolan. Skolkulturen kan sägas utgöra summan av de värderingar, vanor och pedagogiska traditioner som finns på en skola. En målstyrd skola förutsätter en fokuserad verksamhet där olika delar inom skolan samverkar. Skolkulturen kan kännetecknas av individualism, särkultur eller samarbete. Studier har gjorts som visar att skolkulturen kännetecknas av en särkultur där lärare samlas i mindre undergrupper skilda från andra undergrupper och där undervisningen bedrivs i traditionella former. Lärarna tycks ha anpassat sig till kravet på förändring genom att organisera samarbetet på ett sådant sätt att lärares beslutanderätt när det gäller arbetssätt har säkrats. Trots organisatoriska förändringar har lärarkulturen blivit oförändrad. Det råder således en diskrepans mellan skolans utifrån kommande styrsystem och den inifrån kommande styrningen.

Om nu skolkulturen utgör en av skolans styrkällor hur ska den då utvecklas och förändras så att den ligger mer linje med skolans yttre styrkällor, det vill säga styrdokumentet? För att möjliggöra en ökad decentralisering av ansvar och beslut ställs ökade krav på professionalitet bland lärare. Många författare pekar på betydelsen av att utveckla en reflekterad praktik. I mötet mellan den enskilde yrkesutövaren och yrkesgruppen kan yrket förändras till sitt innehåll, sina normer och värderingsgrunder. Därmed kan en kunskapsutveckling ske som syftar till en större medvetenhet och en ökad förmåga att omsätta läroplaner till lokal praktik. En förutsättning för en reflekterad praktik är dock att ett gemensamt yrkesspråk utvecklas och att kopplingarna mellan forskning och yrkespraktik stärks genom att de teoretiska och de praktiska erfarenheterna förs samman.

Reproduktionsparadoxen pekar på konsekvenserna av utbildningens dubbla funktioner. Läroplanen uppfattas i regel som politiska dokument skilda från den verklighet där utbildningen skall realiseras. Utbildningens mål och innehåll skiljs från de metoder som skall verkställa målen. En målstyrd skola förutsätter att lärare samverkar sinsemellan och tillsammans skapar lokala arbetsplaner utifrån läroplanens målskrivningar och gemensamt beslutar om metoder för att nå dessa mål. Lärares arbete måste därför utvidgas till att också omfatta ett aktivt deltagande i både initiering och utformningen av den lokala verksamhetsplaneringen och verksamhetsutvecklingen. Om detta ska ske enligt de intentioner som styrdokumentet anger, måste lärare, förutom ämneskunskaper, också ha goda kunskaper om de krav som samhället ställer på skolan. Denna utvidgade professionalism skulle möjliggöra en aktörsberedskap som ligger mer i riktning mot

innehållet i skolans styrdokument och de reformer som skall förändra skolan i riktning mot styrdokumentens intentioner. I ett decentraliserat styrsystem bör alltså en utvidgning av lärarprofessionen vara en väg att förändra aktörsberedskapen i riktning mot en mål- och resultatstyrd skola.

3. METOD

För att studera i vilken mån statliga reformer har implementerats i den lokala skolverkligheten genomför jag en studie i tre steg på en gymnasieskola. *Steg 1* avser att kartlägga i vilken mån elever uppfattar att de har inflytande över sin skolvardag. *Steg 2* avser den formella styrningen och omfattar en analys av de statliga, kommunala samt de lokala styrdokumenterna för att pröva om det finns en koppling mellan skrivningarna i de olika dokumenterna. *Steg 3* rör den informella styrningen och avser att studera den rådande kulturen på skolan utifrån ett lärarperspektiv. Kulturanalysen ger besked om den beredskap som finns på den lokala skolan att driva skolutveckling i linje med de skolpolitiska intentioner som uttrycks i styrdokumenterna.

3.1 Val av undersökningsgrupp

Det har gjorts många implementeringsstudier inom grundskolan. När det gäller gymnasieskolan har endast ett fåtal implementeringsstudier gjorts. Därför har jag valt att genomföra en studie på en gymnasieskola. Jag har valt en gymnasieskola som rymmer samtliga 14 nationella program för att om möjligt kunna jämföra olika skolkulturer och lärartraditioner. Skolan är belägen i en mindre sydsvenska stad och har cirka 1500 elever och 130 lärare. Staden har av tradition präglats av dess industri och skolan har i stort fått sköta sig själv utan att några speciella satsningar gjorts på skolan från kommunens sida. Idag upplever man ökad konkurrens från grannkommunerna som nyligen startat upp gymnasieskolor. Det har medfört att elevantalet reducerats med cirka 25 %. Kommunledningen har dock utlovat större satsningar på skolan vilket bland annat skall omfatta en stor ombyggnation av skolan i syfte att få mer ändamålsenliga lokaler som bättre kan svara mot en modern gymnasieskolas krav.

Vid skolan finns 14 olika program. Utifrån den information jag fick av en av skolans biträdande rektorer valde jag två program som jag ville ta med i min studie. Valet av program gjordes utifrån antagandet att det kunde vara intressant att belysa eventuella skillnader mellan ett yrkesförberedande och ett studieförberedande program. Jag valde det yrkesprogram som av skolans alla program kommit längst i arbetet med att stärka lärarsamverkan inom programmet. Det var med andra ord lite av ett "mönsterprogram". Av de studieförberedande programmen valdes en av fyra möjliga inriktningar på skolans största program.

3.1.1 Brevmetod: datainsamling och databearbetning

Ett av denna studies syften är att studera i vilken omfattning styrdokumentens intentioner när det gäller elevinflytande kan sägas ha infriats och om det föreligger någon skillnad mellan yrkesförberedande och studieförberedande program. Jag har valt att använda mig av brevmetoden för att kartlägga elevinflytandet. Brevmetoden inleds med att elever informeras om studiens syfte, varför deras åsikter efterfrågas och hur deras brev kommer att användas i studien. Därefter ombeds eleverna att till undersökaren skriva ett brev och så utförligt som möjligt besvara frågan

”Hur är det att vara elev på denna skola?” Som utgångspunkt har de fått ett introduktionsbrev med några nyckelord med avsikt att stimulera deras skrivande (se bilaga 1). Brevskrivandet har skett på lektionstid. På de två programmen finns det sammantaget 42 elever. Av dessa deltog 35 elever i undersökningen. Övriga elever var frånvarande eller avstod från att delta till förmån för andra aktiviteter såsom provskrivning.

De flesta breven bestod av 1-2 handskrivna A 4 sidor. Många av breven var påfallande välskrivna. En femtedel av breven var relativt utförliga och fyra femtedelar av breven var mer kortfattade men gav trots detta värdefull information. Elevbreven visar att många elever kan ge uttryck och väl argumentera för sina åsikter man har om skolan (se bilaga 2 och 3).

Breven har efter insamlingen och utskrivning bearbetats och strukturerats utifrån kategorierna

- elevinflytande
- samverkan

Dessutom har kategorin ”allmän” använts där sådant tagits med som handlar om trivsel och allmän inställning till skolan och dess verksamhet.

3.2 Dokumentanalys

En dokumentanalys kan göra det möjligt att jämföra olika dokument som är framtagna på olika nivåer inom en organisation. En dokumentanalys kan lättare skapa ett mer överblickbart sammanhang och därmed på ett överskådligt sätt visa vad dokumenten innehåller. En dokumentanalys kan också tydliggöra vad dokumenten inte innehåller.

3.2.1 Dokumenturval

Följande dokument ingår i analysen:

Statlig nivå: 1994 års läroplan för det frivilliga skolväsendet (Lpf 94)
1994 års gymnasieförordning (Gyf)

Kommunal nivå: Skolplan 1999-2002

Lokal nivå: Lokal arbetsplan 1998-2000
Förslag till lokal arbetsplan 2001 -2003

Under höstterminen har man på skolan utarbetat ett arbetsmaterial som ska ligga till grund för en revidering av den gällande lokala arbetsplanen. Jag fick ta del av detta material men då arbetsmaterialet inte var färdigbehandlat och fastställt valde jag att i dokumentanalysen använda mig av den, vid tidpunkten för min studie, gällande lokala arbetsplanen 1998 – 2000. Dock har man lagt förslag på förändrade skrivningar i den kommande lokala arbetsplanen som jag bedömde som intressanta för min studie. Dessa förändringar redovisas i slutet av dokumentanalysen.

3.2.2 Struktureringsmetod och analysbegrepp

För att strukturera och jämföra skrivningarna i dokumenten har jag använt mig av Bergs (1999) så kallade nivåmodell. Modellen utgår ursprungligen från sex nivåer (här i betydelse aspekt, dimension).

1. *Ideologisk nivå.* Till denna nivå hör sådana skrivningar som avspeglar dokumentets grundläggande människosyn, kunskapssyn samt skolans fostrande och utvecklande uppdrag.
2. *Innehållsnivå.* Till denna nivå hör skrivningar som berör huvudmoment, allmänna ändamål och andra skrivningar med övergripande och av operativ karaktär.
3. *Regelnivå.* Till denna nivå hör skrivningar som ger uttryck för direkta påbud (skall-satser).
4. *Ämnesnivå.* Till denna nivå hör skrivningar som direkt eller indirekt behandlar ämnen eller grupper av ämnen.
5. *Intern verksamhetsnivå.* Till denna nivå hör skrivningar som visar hur skolans vardagsarbete bör gestalta sig.
6. *Extern verksamhetsnivå.* Till denna nivå hör skrivningar som rör skolans externa kontakter (skola-föräldrar och skola-samhälle).

Jag har valt att använda mig av fyra av dessa nivåer. Jag slår samman nivå 5 och 6 till en verksamhetsnivå. Nivå 4 utesluter jag helt då det endast finns ett fåtal skrivningar i Lpf 94 som rör direkta ämnen eller ämnesgrupper.

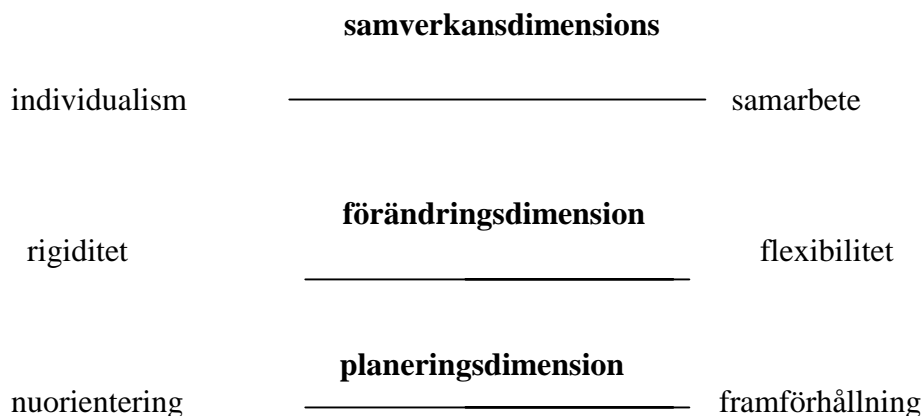
I analysarbetet utgår jag ifrån begreppen fast och lös koppling. Graden av koppling mellan två system samvarierar med graden av aktivitet som dessa system delar (Glassman, 1973). Översatt till skolväsendet skulle detta enligt Weick (1976) innebära att om rektorn och den övriga skolledningens verksamhet ses som ett system och den pedagogiska verksamheten som ett annat och dessa system har få gemensamma kontaktytor eller kontaktytor som i liten grad påverkar den ena eller den andras verksamhet. Då har vi en löst kopplad organisation. Detsamma gäller kopplingen mellan statlig och kommunal nivå. Berg (1992) beskriver en löst kopplad skolförvaltning som en organisation bestående av delar som utan inbördes sammanhang styr verksamheten. En skolförvaltning med fast koppling utmärks av att verksamheten vilar på en gemensam grund, ”de pedagogiska och administrativa delarna är inordnade i ett gemensamt sammanhang” (s. 12).

3.3 Kulturanalys

Styrningen *av* skolan sker genom styrdokument i form av läroplaner, skollagar m.m. medan styrningen *i* skolan utgörs av den styrning som påverkas av inre organisatoriska förhållanden och kulturen som råder på skolan. En skolas kultur är inte ett formellt nerskrivet regelsystem utan utgör snarare av osynliga regler och vanor som medvetet eller omedvetet styr skolpersonals och elevers arbetsförhållanden. Skolutveckling förutsätter att skolkultur inte förblir outtalade styrkällor i skolans verksamhet utan att de görs synliga och görs till föremål för diskussioner och analyser.

Hur ska man då kunna belysa den rådande kulturen på en skola? Berg (1999) föreslår att man genomför ett antal ostrukturerade intervjuer med skolans kodbärare där intervjupersonen uppmanas att med egna ord ge uttryck för sina upplevelser om arbetsplatsförhållandena i stort och smått. Därefter analyserar man lärarnas utsagor om arbetet på skolan utifrån tre dimensioner nämligen samverkan, förändring och planering. Dessa dimensioner svarar väl mot den bild av de professionella som tecknas i styrdokumentet från 1994 och dess förarbeten. Dimensionerna kan också sägas vara motsatspar till de karaktäristika som Lortie (1975) använder sig av i sin studie av nordamerikanska lärare under 1970-talet.

Modellen för en sådan kulturanalys illustreras av Groth (1996):



Metoden innebär att man gör en textanalys av intervjumaterialet genom att kategorisera materialet i de tre dimensioner, som presenteras i figuren ovan, och där varje utsaga bedöms ligga till vänster eller höger i modellen.

3.3.1 Undersökningsgrupp, datainsamling och databearbetning

Av programmets 14 lärare har 7 lärare intervjuats. Av de lärare jag intervjuat, arbetar en lärare halvtid som biträdande rektor, två lärare har haft funktionen av programsamordnare, två lärare har fungerat som klassmentorer. De tre lärare som arbetar som karaktärämneslärare (det vill säga det

som man tidigare benämnde yrkeslärare) har inte någon del av sin tjänst förlagd på de studieförberedande programmen. Däremot har samtliga fyra lärare som undervisar i kärnämnen sin tjänst förlagd både på yrkesförberedande och studieförberedande program. Två av lärarna undervisade i samhällsvetenskapliga ämnen, en lärare undervisade i språk och en lärare undervisade i naturvetenskapliga ämnen. Samtliga kärnämneslärare har mer än 20 års erfarenhet av läraryrket och har jobbat på gymnasienivå mellan 6 och 8 år. Karaktärämneslärarna har mellan 10 och 20 års yrkeserfarenhet som lärare.

Respondenterna har varit positiva till att delta i studien och samtliga avsatte den tid jag hade önskemål om. Intervjuerna har varit av en öppen karaktär och utgått från frågeställningen hur det är att arbeta vid denna skola. Beroende på vad lärarna valt att ta upp har jag ställt följdfrågor för att få en så allsidig belysning som möjligt av deras arbetssituation (se bilaga 4). Intervjuerna har ägt rum på skolan under dagtid och pågått i 60 minuter. Alla intervjuerna har bandats. Därefter har de skrivits ut och respondenterna har fått möjlighet att kommentera och komplettera utskriften. I två fall har förtydliganden gjorts av lärare på det yrkesförberedande programmet.

Lärardata har efter insamlingen, utskrivning och uppgiftskomplettering bearbetats och strukturerats utifrån kategorierna

- planering
- samverkan
- förändring

Dessutom har kategorin ”allmän” använts där sådant tagits med som handlar om trivsel och allmän inställning till skolan och dess verksamhet.

3.3.1.1 Studiens tillförlitlighet

Om jag i min studie hade tagit med ytterligare två program hade detta troligtvis gjort studien bättre i den bemärkelsen att underlaget till analysen skulle ha blivit mindre snävt. Min bedömning var dock att brev- och intervjumaterialet då skulle bli alltför omfattningsrikt för att kunna bearbetas inom tidsramen för denna studie.

Man kan se brevmetoden som något av ett mellanting mellan intervju och enkät. Till metodens fördelar hör att det är möjligt att låta ett stort antal respondenter komma till tals och spontant få uttrycka sina åsikter. Därigenom är det möjligt att få en överblick över vad majoriteten av respondenterna uppfattar som väsentligt. Det är också möjligt att jämföra, som i detta fall, olika klasser. Jag valde att låta respondenterna skriva breven anonymt för att på så sätt underlätta för eleverna att verkligen uttrycka sina åsikter utan rädsla för identifiering. Nackdelen är då att det vid brevskrivningstillfället eller därefter inte finns någon möjlighet att ställa kompletterande frågor.

Brevmetoden förlorar således i djup men vinner i omfång i den bemärkelsen att fler elever kan ges tillfälle att uttrycka sin skolerfarenheter jämfört med vad som hade varit möjligt att hinna med inom tidsramen för denna uppsats om elever skulle ha intervjuats.

Hur representativ är då den information man får från intervjuerna? En kvalitativ undersökning syftar till att få en bättre förståelse av de frågeställningar man studerar. Den statistiska representativiteten står därför inte i fokus. För att öka informationens pålitlighet har jag gett respondenterna möjlighet att kommentera intervju svaren efter intervju svarens renskrivning. Att vid intervjutillfället endast ge de tematiska ramarna genom att använda öppna frågor har jag försökt minimera styrningen och istället gett respondenterna möjlighet att påverka intervjuens inriktning.

Styrkan i detta tillvägagångssätt ligger i dess flexibilitet som möjliggör en bättre och kanske mer grundläggande förståelse av den frågeställning jag valt att studera. Å andra sidan innebär flexibiliteten en svaghet genom att det är svårt att jämföra informationen från de olika intervjuerna. En mer standardiserad uppläggning hade löst detta problem och samtidigt erbjudit en större möjlighet till generalisering. Men detta hade då skett på bekostnad av den fördjupade förståelsen av min problemställning som jag vunnit genom den kvalitativa metod jag valt att använda (Holme & Solvang, 1997).

4. RESULTATREDOVISNING

4.1 Resultatredovisning av elevbrev

4.1.1 Allmänt

Samtliga elever uppger att de trivs påfallande väl i skolan. Många elever gör jämförelser med då de gick på högstadiet och uppger att de trivs bättre på gymnasiet. Många upplever det positivt att få ta ett större ansvar för skolarbetet och sin inläring.

” Men det är klart att man lär sig nya saker varje dag och det är jag väldigt stolt över.”

Elever från det studieförberedande programmet uppger klassgemenskapen som en avgörande faktor för trivseln i skolan. Många elever är utförliga i sina svar när det gäller den yttre skolmiljön. Eleverna inom det studieförberedande programmet upplever lokalerna både slitna och otrivsamma. Många pekar på skolmiljöns betydelse för motivationen och menar att

”en skola ska inte få se ut så här på insidan. Miljön runt omkring påverkar mycket. Därför är det tragiskt att det ser ut som den gör.”

4.1.2 Elevinflytande

Samtliga elever på det studieförberedande programmet är positiva till att delta i planering av kurser och lektioner. Samma överensstämmelse gäller frågan om elever upplever att de har inflytande i den omfattning som de önskar. Samtliga elever menar att det inte sker i den utsträckning som de önskar.

”det vackra ordet elevdemokrati har jag också fått höra några gånger. Det finns två lärare (som jag har) som låter eleverna bestämma eller påverka undervisningen. De övriga lärarna jag har just nu har en inställning som ”Äh, sånt trams är det inte lönt att hålla på med”. En lärare har faktiskt sagt ”En skolklass är som ett u-land. Den behöver en stark ledare eller diktator, annars fungerar det inte”. Jag tycker att det är helt ofattbart att det fortfarande är så.”

I de fall elever uppger vad de har möjlighet att påverka framgår det att det oftast gäller undervisningens form det vill säga man har möjlighet att välja arbets- och redovisningsform och hur länge man vill jobba med ett avsnitt. Mer sällan tycks undervisningens och kursens innehåll diskuteras. Som förklaring till varför inflytandet är så begränsat anger eleverna att det är upp till läraren att ge elever inflytande. Det är läraren som ensam beslutar om inflytandets form och omfattning. Några elever pekar på att det i olika skoldokument hävdas att elever ska beredas

möjlighet till inflytande. Många kopplar samman frågan om inflytande med frågor som rör motivation och inläring.

”Efterhand fick jag av olika lärare reda på att det finns något som heter kursplan, som man som elev ska få ta del av i början av kursen. Jag har hitintills fått betyg i 10 kurser, men endast fått se 3-4 kursplaner”

Många elever anger lärarens ålder som förklaring till att elevers inflytande begränsas.

”Medverkan i planering skiljer sig mycket från lärare till lärare. De äldre lärarna kör det gamla stuket, de bestämmer. Medan de yngre lärarna låter oss planera.

Endast en elev nämner utvärdering i elevbrevet. Utvärderingen beskrivs av eleven som elevens enda möjlighet att utöva inflytande.

”Medverkan och planering skiljer sig mycket från lärare till lärare. Somliga vill veta allt och har utvärderingar osv. Medan andra lärare inte nämnt ordet planering i nån elevs närvaro. Lärare verkar tolka instruktionerna lite som de själva vill. Inflytande på undervisningen kan vi bara påverka genom en utvärdering i slutet av var kurs.”

När det gäller synen på inflytande över arbetsformer, kursinnehåll såväl som lektionsinnehåll redovisar eleverna på yrkesprogrammet ett delvis annat synsätt. Här är bilden mer differentierad när det gäller synen på i vilken omfattning man får vara med och påverka och om eleven över huvud taget önskar något inflytande. Gruppen elever som anger att de upplever att de har inflytande över undervisningen är ungefär lika stor som gruppen elever som anger att de saknar inflytande. Endast två elever uppger att de tycker att det skulle finnas mer utrymme för elever att ta del av planering och få påverka undervisningen. De flesta anger att de är nöjda med att lärarna bestämmer och att de upplever att lärarna lyssnar på eleverna om de har synpunkter.

”Jag brukar inte vara med och planera men jag tycker att lärarna klarar det bra.”

”Men i stora drag så tror jag att lärarna skulle kunna släppa efter lite grann och ta emot lite av eleverna.

”Vi är med mycket och planerar och får lov att tycka till om vi har några idéer.”

4.1.3 Samverkan

När det gäller samarbete uppger samtliga elever att det fungerar bra elever emellan. Allt som oftast fungerar samarbetet bra även mellan lärare och elever. Många elever på det yrkesförberedande programmet uppger att de upplever att lärarna lyssnar på dem när de har synpunkter. Några elever uppger att de skulle vilja ha mer stöd från lärarna.

”Jag tycker att det är dumt att när man börjar på gymnasiet så får man ta stort ansvar för sin egen inläring. Det är ett stort steg från grundskolan där lärarna alltid var på en och var stränga med läxor. Men nu på gymnasiet så bryr sig inte lärarna... Det är inte deras problem om eleverna får IG eller MVG.”

När det gäller samarbetet lärare emellan uppger elever att det brister i den gemensamma planeringen och att det inverkar negativt på elevernas arbetssituation och försämrar deras möjligheter att göra ett bra arbete.

”Lärarna borde planera mer sinsemellan för att undvika tre prov i veckan i tre, fyra veckors tid. Man känner sig mindre alert för varje prov vilket leder till att några ämnen blir lidande.”

Skolledningens roll för skolarbetet uppger eleverna som diffus. Många elever uppger att de knappast vet vilka som utgör skolledningen, deras namn eller vilken funktion de har på skolan.

”Lärarna är bra, men skolledningen har jag ingen aning om vilka de är. Det är för dålig information om det.”

4.2 Resultatredovisning av dokumentanalys

4.2.1 Styrdokument: läroplan, skolplan och lokal arbetsplan

Enligt den statliga styrningen skall den kommunala och lokala nivån följa statens föreskrifter. ”Läroplanen skall styra skolan och innehåller bindande föreskrifter för dess verksamhet. I läroplanen formuleras skolans värdegrund och uppgifter samt anges de mål och riktlinjer för verksamheten. Där anges också vem som har ansvaret för en viss verksamhet i skolan och vad detta ansvar innebär. Läroplanen uttrycker därmed vilka krav staten ställer på skolan” (Lpf 94, s 20).

Kommunerna har alltså det övergripande ansvaret för att de nationella målen för skolverksamheten förverkligas. Detta ansvar omfattar alla delar av skolverksamheten. Varje kommun skall minst vart tredje år utarbeta en plan för skolväsendet i kommunen. Skolplanen skall antas av kommunfullmäktige. Kommunen beslutar själv hur planen utformas. Av skolplanen bör framgå hur kommunen har tänkt att organisera verksamheten i rektorsområden och skolenheter. Det bör framgå vilka kommunala åtgärder och satsningar som planeras för att de nationellt fastställda utbildningsmålen skall kunna uppnås. Den bör utformas på ett sådant sätt att det är möjligt att kontinuerligt utvärdera skolverksamheten utifrån skolplanen. Skolplanen skall ligga till grund för de lokala arbetsplaner som skall upprättas vid varje skolenhet och rektorsområde (Wennås, 1989).

4.2.2 Dokumentanalys

Under den ideologiska nivån har jag funnit fyra perspektiv i Lpf 94:

1. Mål för elevinflytande

I Lpf 94 skrivs:

”Det är skolans ansvar att varje elev som slutfört ... ett nationellt program ... har förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv..” (s 30)

Motsvarande skrivning återfinns i *skolplanen*. Dock är målskrivningen mindre tydlig och förutsätter att den som läser dokumentet känner till vad som står i läroplanerna.

”all utbildning och fostran innebär att föra över värderingar och normer till kommande generationer i enlighet med gällande läroplaner.”

Den *lokala arbetsplanen* uttrycker inte lika tydligt som i läroplanen att skolans mål är att elever skall kunna delta i den demokratiska beslutsprocessen. Arbetsplanen ger uttryck för att skolans målsättning snarare skall vara individens personliga utveckling. Efter avslutade gymnasiestudier skall eleverna vara öppna, toleranta och ha en målmedveten hållning. Individen skall kunna ta ställning och våga förverkliga sina ambitioner, ta ansvar och leva upp till omvärldens krav. Skolans målsättning är att eleverna skall tycka ”att livet är en utmaning och att alla har ett samhällligt värde”.

2. Respekt för eleven

I *Lpf 94* skrivs:

”Varje elev skall möta respekt för sin person och sitt arbete.” (s. 26)

Motsvarande skrivningar framkommer tydligt i *skolplanen*.

”verksamheten ska kännetecknas av att alla barn, ungdomar och vuxna bemöts med respekt.. ..kan påverka sin egen situation.”

Inga sådana skrivningar återfinns i den *lokala arbetsplanen*.

3. Demokratiska arbetsformer och elevers delaktighet

I *Lpf 94* skrivs:

”Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt deltaga i samhällslivet.” (s.24)

”De demokratiska principerna att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar skall omfatta alla elever.” (s. 26)

I *skolplanen* skrivs:

”Med utgångspunkt i demokratiska värderingar skall alla barn och elever ha reellt medinflytande och ansvar i verksamheten.” .

I den *lokala arbetsplanen* skrivs:

” Förutsättningar skall ges eleven så att det kan komma till stånd ett reellt medinflytande och medansvar...eleven skall delta aktivt i planeringen och utvärderingen av sin utbildning så att eleven känner delaktighet och ansvar.”

4. Utvärdering

I *Lpf 94* skrivs:

”Skolan skall sträva mot att varje elev... ..tror på sin förmåga... ..utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande.” (s. 29)

I *skolplanen* görs ingen koppling mellan lärande och utvärdering. I skolplanen skrivs:
”skall barn/elever delta i planering och utvärdering av det dagliga arbetet.”

I den *lokala arbetsplanen* görs ingen direkt koppling mellan lärande och utvärdering. Utvärderingen skall vara en del i arbetet och leda till insikter om åtgärder för förbättring av verksamheten.

Under *innehållsnivån* har jag funnit tre perspektiv i Lpf 94.

5. Tydliggöra utbildningens mål och arbetsformer

I Lpf 94 skrivs:

”Elevernas möjligheter att utöva inflytande på undervisningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har.” (s. 24-25)

”Läraren skallklargöra skolans normer och hur dessa är en grund för arbetet samt tillsammans med eleverna diskutera regler för arbetet och samvaron i gruppen.” (s. 32)

Motsvarande skrivning återfinns varken i *skolplanen* eller i *den lokala arbetsplanen*.

6. Skolan skall ge eleverna möjlighet till metakognition¹

I Lpf 94 skrivs bl.a.:

”Skolan skall sträva mot att varje elev... ..utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande.” (s. 29)

”Skolan skall sträva mot att varje elev tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat och kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna.” (s. 35)

Motsvarande skrivning återfinns i *skolplanen*: I skolplanen skrivs:

”skall barn/elever systematiskt tränas i olika metoder för att utveckla sin egen förmåga till lärande.”

I den *lokala arbetsplanen* skrivs:

” eleven skall med hjälp av olika undervisningsmetoder ges förmåga att själv ta ansvar för sitt eget lärande och att själv söka kunskap samt ta ansvar för den personliga utvecklingen.”

Noteras bör att elevens ansvar för sitt lärande inte kopplas till målsättningarna i kursplanen. Istället kopplas lärandet till olika undervisningsmetoder.

7. Skolan skall utgå från att elever vill och kan ta personligt ansvar

I Lpf 94 skrivs:

”Läraren skall utgå ifrån att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan.” (s. 29)

¹ Skolkommittén skriver sitt delbetänkande “Inflytande på riktigt” (SOU 1996:22, Utbildningsdepartementet 1996): “...metakognition: att lära sig om lärandet. Det är inte nog med att eleverna har ett inflytande över undervisningen i skolan. De måste också ha ett språk för hur deras lärande går till, dels för att kunna styra sin egen kunskapsutveckling, dels för att kunna överföra insikter från den ena lärosituationen till den andra.” (s. 24)

Motsvarande skrivning återfinns inte i *skolplanen*. I skolplanen återfinns skrivningar som gäller att verksamheten skall kännetecknas av att alla i skolan tar ansvar för sig själv och andra. Detta kopplas dock aldrig till inläringen.

I den *lokala arbetsplanen* sägs ingenting om att elever vill ta ansvar, däremot att skolan skall ge eleven förmåga att ta ansvar:

” eleven skall med hjälp av olika undervisningsmetoder ges förmåga att själv ta ansvar för sitt eget lärande och att själv söka kunskap samt ta ansvar för den personliga utvecklingen.”

Under *regelnivån* har jag funnit fyra perspektiv:

8. Läraren skall se till att alla elever får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll

I *Lpf 94* skrivs bl.a.:

”Läraren skallutgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan, se till att alla elever, oavsett kön och social och kulturell bakgrund, får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen... ..planera undervisningen tillsammans med eleverna... ..tillsammans med eleverna utvärdera undervisningen.” (s.33)

I *skolplanen* uttalas inte vems som har det operativa ansvaret. I skolplanen skrivs:

”skall barn/elever delta i planeringen och utvärdering av det dagliga arbetet
”skall särskild vikt läggas på inflytandefrågor i de högre årskurserna.”

I den *lokala arbetsplanen* sägs mer allmänt att skolledning, lärare och övriga anställda har ett ansvar för att förverkliga de mål som finns för utbildningen på respektive program och gren.

9. Rektors arbete och ansvar

I *Lpf 94* skrivs bl.a.:

”Rektorn har ansvar för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att utbildningen organiseras så att den så långt som möjligt anpassas efter elevernas önskemål och val av kurser och så att återvändsgränder i studiegången undviks, ... varje elev i dialog med skolan gör upp en individuell studieplan och reviderar den vid olika tillfällen under utbildningen...” (s. 35-36)

I *skolplanen* skrivs:

”Rektor tillser att barns/elevs upplevelser av delaktighet i verksamheten regelbundet följes upp och redovisar resultatet i verksamhetsberättelsen”
”skall rektor utveckla metoder för uppföljning/utvärdering och utveckling av arbetsformerna.”

Den lokala arbetsplanen säger att rektor och biträdande rektor har det pedagogiska ansvaret för respektive program. Skolledningen har, tillsammans med övrig personal, ansvar för att förverkliga de mål som finns för utbildningen på respektive program och gren.

10. Lärarna och övrig personals arbete och ansvar

I *Lpf 94* skrivs bl. a.:

”Personalen skall... ..i informationen och vägledningen utnyttja de kunskaper som finns hos eleverna, hos personal och i samhället utanför skolan”. (s. 34)

”Läraren skall... ..organisera arbetet så att eleven ...successivt får fler och större självständiga uppgifter och ökat ansvar...”(s.31)

Motsvarande skrivning om elevers kunskaper saknas i *skolplanen*. Däremot talar man om att samverkan och delaktighet skall prägla alla enheter så att personalens olika erfarenheter och kunskaper tas tillvara. När det gäller att successivt öka antalet självständiga uppgifter och ansvar saknas motsvarande skrivning i *skolplanen*.

I den *lokala arbetsplanen* saknas motsvarande skrivningar.

11. Framtagandet av den lokala arbetsplanen

I *1994 års gymnasieförordning* skrivs:

”För det praktiska genomförandet av de fastställda målen för utbildningen skall det finnas en arbetsplan... ..planen skall utarbetas under medverkan av lärare och övrig personal samt representanter för eleverna.” (Gyf 1 kap 12§)

I *Lpf 94* skrivs:

”I den lokala arbetsplanen skall den enskilda skolan ange hur målen skall förverkligas och hur verksamheten skall utformas och organiseras. Där anges således mål för verksamheten som helhet. Läraren utformar tillsammans med eleverna undervisningsmål. Dessa mål och olika elevgruppers behov och förutsättningar är utgångspunkten för val av arbetssätt.” (Lpf 94, s. 22)

I *skolplanen* står angivet att den lokala arbetsplanen skall fastställas av enhetscheferna tillsammans med personal.

I den *lokala arbetsplanen* saknas uppgifter vem eller vilka som har fastställt arbetsplanen.

Under *verksamhetsnivån* har jag funnit ett perspektiv i *Lpf 94*.

12. Betygssättning och elevinflytande

I *Lpf 94* skrivs bl.a.:

”Skolan skall sträva mot att varje elev tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat och kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna.” (s.35)

Motsvarande skrivningar återfinns varken i *skolplanen* eller i den *lokala arbetsplanen*.

4.2.3 Reviderad lokal arbetsplan

Det är främst inom områdena som rör delaktighet, samverkan och elevinflytande som arbetsplanen har reviderats. Målen har lyfts upp och i vissa fall anges också hur arbetet skall utformas för att målen skall kunna uppnås. Att just dessa områden är omarbetade kan ha sin grund i att området ”elevers inflytande och delaktighet i arbetet på gymnasiet” kommer att vara föremål för kvalitetsredovisningen 2001. Här nedan kommer en kort redogörelse av de punkter i nivåmodellen där skrivningarna i arbetsplanen har förändrats.

De förändringar som skett i arbetsmaterialet gäller den *ideologiska nivån punkt 2 och 3*. I arbetsmaterialet uttrycker man tydligt att elever skall behandlas med respekt (punkt 2).

När det gäller demokratiska arbetsformer och elevers delaktighet (punkt 3) skall eleverna bibringas dessa genom att ett demokratiskt synsätt förs fram samt att man konkret visar på ett demokratiskt arbetssätt. Hur elevers delaktighet skall möjliggöras beskrivs under rubriken elevinflytande. Här motiveras elevinflytandet utifrån samma principer som i den gällande arbetsplanen nämligen att elever skall kunna ta ett ansvar för sina studieresultat. Ingen koppling görs till demokratiska principer.

När det gäller *innehållsnivån* så har man tydliggjort vissa punkter i arbetsmaterialet. Det gäller utbildningens mål och arbetsformer (*punkt 5*). Kursinnehåll och betygskriterier skall presenteras för eleverna av läraren vid kursstart. Information skall ges till eleverna om frågor som rör planering, utvärdering och lämpliga sätt att framföra förslag till förändringar.

Under *regelnivån*, *punkt 8* har man tydliggjort lärarens uppgift när det gäller att presentera kursens mål och betygskriterier. Därefter bestämmer elever och lärare gemensamt arbetsformer och kursinnehåll. Varje kurs skall utvärderas tillsammans med elever och berörda lärare. Dock sägs ingenting om att läraren skall utgå från att elever kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring. I arbetsmaterialet klargörs också mentorns uppgift att introducera eleverna i gymnasieskolans arbetssätt och rutiner, etablera skolans normer och regler, diskutera studieteknik och planering av studierna.

4.2.4 Sammanfattning

I dokumentanalysen klargjordes att skrivningarna i de statliga dokumenten har koppling till de kommunala och de lokala dokumenten. Denna koppling är dock inte alltid fast. Kopplingen mellan dokumenten blir fastare i den kommande reviderade lokala arbetsplanen. Med en fastare koppling mellan dokumenten kan förutsättningar för implementering förbättras. Så är fallet med den nya arbetsplanen.

Det är tydligt att i den lokala arbetsplanen har skolans mål att ge elever förutsättningar att delta i den demokratiska beslutsprocessen i samhälls- och arbetsliv fått träda tillbaka för att istället fokusera individens utveckling. När det gäller elevers lärande görs ingen koppling till elevers förmåga att utvärdera sitt eget lärande i den lokala arbetsplanen. Det kan kopplas samman med bristen på skrivningar som anger skolans skyldighet att klargöra utbildningens mål och innehåll. I

den lokala arbetsplanen kopplas inte elevers lärande till målsättningarna i kursplanen utan till olika undervisningsmetoder.

Analysen visar att skrivningarna på innehållsnivån och på regelnivån har en fastare koppling mellan de olika dokumenten. Då den ideologiska nivån är representerad i lägre grad kommer skrivningarna om elevinflytandets regel och innehållsliga karaktär därmed att betonas. Detta kan tolkas så att man önskar ge tydliga riktlinjer för elevinflytande än att ange målen för denna.

Den externa verksamhetsnivån är sällan representerad när det gäller skrivningar som rör elevinflytande. Detta skall då jämföras med de skrivningar som finns inom den ideologiska nivån som gäller just elevens möjlighet att i sitt framtida yrkes- och samhällsliv kunna delta i demokratiska processer. Här saknas det en koppling inom och mellan dokumenten. De mål som anges under den ideologiska nivån har inte sin motsvarighet i (den externa) verksamhetsnivån.

De statliga dokumenten innehåller inga skrivningar om elevråd eller elevfullmäktige. Det kan tolkas så att man har frångått en mer kollektivistisk syn på elevinflytande till förmån för en mer individualistisk syn.

4.3 Resultatredovisning av lärarintervjuer

4.3.1 Allmänt

Samtliga intervjuade lärare uppger att de trivs mycket bra på skolan. De ger alla intryck av att vara engagerade lärare. Under de senaste åren har man blivit utlovad en stor ombyggnad av skolan. Genom att skapa enheter där yrkesförberedande och studieförberedande program blandas och nya lokaler i form av grupprum och mobilare klassrum, skulle delar av läroplanens intentioner lättare kunna infrias. Mycket arbete har lagts ner på att utforma förslag på hur lokalerna skall utformas. Dock har ombyggnadsplanerna lagts på is och ännu saknas besked när ombyggnaden kan komma igång. Lärarna uttrycker en stor besvikelse och frustration, främst riktad mot kommunledningen, som inte levt upp till sina löften i denna fråga.

På grund av konflikter mellan lärare och skollledning påbörjades en process under 1999 där all personal, fördelade på 22 smågrupper, diskuterade frågeställningar som rörde den psykosocial arbetsmiljön, samverkansformer, elevrollen, pedagogiska rum samt relationer med andra (enligt 1999 års verksamhetsplan). Målsättningen var att ”engagera så många lärare och övrig personal som möjligt för att skapa en utveckling mot samsyn i viktiga frågor, att skapa och genomföra en utvecklingsprocess som ett naturligt sätt att arbeta med förändring, att utveckla förändringslusten i olika sätt att möta och utveckla eleven” (1999 års verksamhetsberättelse). Detta arbete pågick under vårterminen. Efter processens slut bildades olika utvecklingsgrupper såsom attitydgruppen och den pedagogiska gruppen. Till dessa grupper fick personalen anmäla sitt intresse att delta. Den mest aktiva gruppen, attitydgruppen, har utformat förslag till olika temadagar och utformat en inskolningsvecka som äger rum under höstterminen för årskurs 1. De lärare jag intervjuat uppger alla att de varit positiva till processen. Man upplevde att processarbetet handlade om den egna situationen. Men det har också väckt förhoppningar om förändringar.

4.3.2 Samverkansdimensionen

Motiven för att samverka skiftar mellan olika lärare. Alla säger sig vara positiva till att samverka och menar att man gör det i större utsträckning idag jämfört med tidigare. Dock skiftar motiven till samverkan mellan olika lärarkategorier. Lärarna på det yrkesförberedande programmet är tydligare i intervju svaren om vad som är målet/målen för samverkan. Samverkan gör det lättare ”att se elevens helhet” och en möjlighet att genast ta tag i de problem som kan uppstå för en elev i samband med skolarbetet. För yrkeslärarna tycks samverkan mer självklart innebära att man går in och är med på varandras lektioner.

”Man kan säga att samverkan här på vår avdelning innebär att vi går in och hjälper varandra även om vi har olika ansvarsområden... det var lite så i början att kärnämneslärarna och kanske även yrkeslärarna var institutionsbundna. Då hade man sitt eget och dom ville stanna kvar på sin institution. Nu säger vi det att, och dom upptäcker det, att delat ansvar, att vi är i närheten och samverkar, gör deras jobb dubbelt så enkelt.”

Samverkan tycks också innebära en möjlighet att som lärare utveckla sin yrkesroll. Genom att rotera och gå in på varandras lektioner och hjälpa till, ges möjligheter att reflektera tillsammans kring yrkespraktiken. Ingen av yrkeslärarna anger några villkor för att samverkan skall kunna bli meningsfull, såsom att själv välja med vem eller vilka man vill samverka med eller när man vill samverka. Det tycks spela en mer underordnad roll.

Lärarna från det studieförberedande programmet tycks mer klivna. Man är intresserad av att samverka men först när man själv får välja med vem man ska samverka och när det ska ske. Målet för samverkan anges mer sällan. Snarare tycks det överskuggande skälet till att man samverkar vara att det är påbjudet från centralt håll. Man samverkar därför att det förväntas:

” Man ska ju redovisa vilka samverkansprojekt man har haft. Och har man då inga blir det en tom kolumn där. Det ser inte så trevligt ut.. Så då får man fixa till något. ...Sedan är det ju ofta så att det är roligt också.”

Det blir ett sätt att få mer tid för sina ämnen och fokusera ämnesinnehållet.

” För mitt ämne är det ett sätt att spara tid. Redovisningarna kan då ske på svenska och engelska utan att behöva ta tid från mitt ämne. Och engelskan och svenskan kan då skriva om någonting utan att behöva hitta på något konstgjort.”

Skälet till motståndet mot sådan samverkan som är initierad från skolledningen kan vara att lärarna i det studieförberedande programmet är involverade i flera program jämfört med lärarna inom den yrkesförberedande programmet. Arbetssituationen blir då mer splittrad och man upplever att samverkan initieras och utformas utifrån karaktärämneslärarnas behov.

” Det är mycket tid som går åt till dessa projekt för att åstadkomma denna helhetssynen som vi pratar om. Nu har vi lagt över tid till svenska, engelska och matte och dom har fått tid av våra karaktärsämnestimmar. Och då ska det samordnas på något sätt med dessa lärare. Och då läggs det ofta på karaktärämneslärarna att få med dom och tänka ut var kan dom komma in. Så det är mycket planering. Och sedan skall man sätta sig in i saker och ting och veta hur det skall fungera med sådana här projekt.”

Samtliga lärare anger att det föreligger stora svårigheter att få tiden att räcka till för att kunna samverka. Lokalernas utformning kan också utgöra ett hinder för samverkan. Dock menar lärarna på det yrkesförberedande programmet att problemet inte främst är schematiska utan att problemet är att få alla lärare att inse att det är en fördel att arbeta på detta sätt. De flesta lärare efterlyser en decentralisering av schemalaggningsen för att möjliggöra större flexibilitet i verksamheten.

När det gäller samverkan mellan lärare och elever uppger samtliga lärare att de ger elever inflytande. De redogör för olika modeller hur de försöker ta tillvara elevers synpunkter. Vilket är då motivet för att öka elevinflytandet? Många svarar att det står angivet i styrdokumentet. Endast en lärare ger uttryck för ståndpunkten att ett ökat elevinflytande också skulle kunna göra skolan mer intressant för eleverna och därmed öka deras motivation.

Biträdande rektor hänvisar till de förändringar som gjorts för att lära och träna elever i elevinflytande. Under en längre tid har man nu fortlöpande diskuterat formerna för elevinflytandet i stort på skolan. Elever inbjuds också att delta och ge synpunkter på de lokala arbetsplanerna. Dock upplever man från skolans håll att intresset inte är så stort från elevernas sida att engagera sig i dessa projekt. Biträdande rektor menar att kanske inte heller lärarnas engagemang för arbetsplanerna är så stort.

När det gäller att kartlägga vilken grad av samverkansdimension som råder på skolan kan man utifrån intervjuerna hävda att det råder ett synsätt som kännetecknas av samarbete snarare än ett individualistiskt synsätt på det yrkesförberedande programmet. Av utsagorna att döma råder det ett mer individualistiskt synsätt på det studieförberedande programmet.

4.3.3 Förändringsdimensionen

Alla lärare hävdar att det finns en stor förändringspotential inom lärarkåren. Man exemplifierar med lärarnas utökade arbetsuppgifter och förändrade arbetstiden. Lärarna är överens om att en av de stora förändringarna som har kommit under 1990-talet är styrdokumentens skrivningarna om elevinflytande. Alla lärare uppger att de ger elever möjlighet att påverka undervisningen och att de i grunden är positiva till denna förändring. De flesta lärarna uttrycker uppfattningen att de tror att eleverna känner att de vågar säga vad dom tycker. En lärare på det studieförberedande programmet uttrycker dock

”Man har så dåligt samvete för att man inte uppfyller dom där kraven.
Sen vet jag inte, det ger kanske inte så mycket.”

Lärarna på de yrkesförberedande programmen anger att när den nya läroplanen kom 1994 så innebar inte den så stora förändringar utan återspeglade ganska väl det sätt man redan arbetade på. Det stärkte lärarna i deras uppfattning att de arbetade på rätt sätt. Men den nya läroplanen gjorde att kurserna strukturerades mer. Man var tvungen till att ta ställning till vad eleverna skulle lära sig i varje kurs. Denna förändring underlättade också samverkan mellan lärare. Karaktäriserande för lärarna pekar på det faktum att de kommer från olika yrkestraditioner där det är naturligt att söka anpassning, samarbete och att tillsammans lösa problem som uppkommer.

”det är en angenäm del av jobbet att få sy ihop någonting, att förbättra och utveckla verksamheten och lösa problemen gemensamt.”

Överlag ger de intryck av att vara mer positiva, jämfört med lärarna på det studieförberedande programmet, till det som har hänt i gymnasiet under 1990-talet även om problemen ökat och det ekonomiska utrymmet ständigt har krympt. De ger många exempel på hur man försöker förändra verksamheten så att den bättre svarar mot de behov som finns. Man gör det utifrån ett elevperspektiv och ett samverkansperspektiv där karaktärämneslärarna och kärnämneslärarna tillsammans samverkar kring nödvändiga förändringar för att få verksamheten att fungera bättre. Matematikundervisningen har man lagt om för att möjliggöra för fler elever att klara de uppsatta målen. Man har plockat fram ett arbetsmaterial som används gemensamt av kärnämneslärare och karaktärämneslärare.

Man vill också skapa en större samverkan mellan lärarna på grundskolan och gymnasieskolan.

”Mattelärarna här på programmet samverkar med mattelärare på högstadiet. Jag hade också önskat att vi hade haft tid att komma ut och jobba med dom en tid. Vi hade kunnat byta.”

Lärarna på det yrkesförberedande programmet menar att fortbildningen borde vara obligatorisk och att det kanske finns behov av mentorer för att få lite tips och idéer och för att tänka i lite nya banor.

”..det är svårt för en grupp att säga hur andra ska göra. Utan då måste man arbeta nära varandra. Lite mer tid att cirkulera runt då man kan säga att ”jag tycker att dom fyra, fem personerna har bra idéer. Kan vi inte snacka med dom och göra något tillsammans”

Ingen lärare på det studieförberedande programmet kopplar samman de på skolan förekommande utvecklingsarbeten, såsom kvalitetssäkring och värdegrundsutveckling, med den dagliga undervisningen och skolverksamhet. Ofta upplever man att det är ganska självklara saker som tas upp och att frågeställningarna därför blir ganska oproblematiske. Ingen lärare kopplar frågor som rör kvalitetssäkring och värdegrund till de frågor som många upplever som angelägna att ta itu med nämligen att öka ungdomars intresse och motivation för skolarbetet.

”Ja, vad är kvalitetssäkring? Är det ett papper som sitter i en pärm? Så tycker jag att det är nu. När man har skrivit papper så är man nöjd med det. Vi har mobbingplaner och alla möjliga planer. Är man inte intresserad av att jobba med det så jobbar man inte med det oavsett vad det står på ett papper.. . Man hittar på någonting, det får inte kosta någonting utan man fyller tiden. Vi känner då att detta kunde vi använt till något mycket vettigare.”

Mer sällan pekar lärarna på det studieförberedande programmet på att förändringen svarar mot ett faktiskt behov på skolan. Snarare tycks det vara så att det är utifrån kommande krav på utveckling och förändring som man försöker anpassa sig till. Mer sällan kopplas förändringen samman med begrepp som skolutveckling. En del lärare menar att det är dessa, ständigt, utifrån kommande krav på förändring som skapat det missnöje som finns på skolan. Någon analys av orsakerna till missnöjet, vad som har sin grund i arbetsförhållanden på den egna skolan och vad som orsakats av den omstrukturering som skolan genomgått under 1990-talet, har inte gjorts.

Vem som för upp frågor på agendan och vem som har tolkningsföreträdare tycks vara ganska givet. Att det är Skolverkets propåer som styr verksamheten tycks alla vara överens om och det ses som ganska oproblematiskt. Dock upplever många att det är svårt att få tid att hinna arbeta sig igenom de frågeställningar som föreläggs dem.

”Det blir så tydligt när Skolverket kommer att nu ska vi göra så och så. Det blir inte så tydligt när det kommer underifrån. Men all verksamhet kommer ju underifrån, egentligen.”

Man skiljer på de möten som har sin upprinnelse från lärarna själva och de möten som skolledningen initierat. De förra upplever man betydligt mer meningsfulla. Frågorna som tas upp där rör den direkta undervisningen. Ofta handlar det om samverkansprojekt inom den egna ämnesgruppen.

”Så blir det dom här mötena när man sitter och diskuterar och planerar och där får man ju gjort väldigt mycket jämfört med dom här mötena där man tussas ihop med någon och där man ska formulera ihop något som man inte känner betyder något. Men här känner man att det betyder något. Det väcker många nya tankar också.”

Skolledningen redovisar en annan syn på vad som hör till lärarens arbetsuppgifter.

”Jag har träffat lärare som, och det kan jag tycka själv också, som tycker att allt mer läggs på dom. Det håller jag väl med om. Men det är ju det samhälle vi är på väg in i. Vi måste kunna möta detta. Vi har inte den rollen som tidigare, att vi renodlat bara kan intressera oss för vårt ämne. Det är inte så. Där har vi mycket att jobba med. Och det är många lärare som säger att det har inte vi fått utbildning för och det bara läggs mer på oss och detta får vi ta upp med facket. Men det har ju tagits upp med facket. Och dom har inte haft något att säga. Det finns ju den här arbetstiden 35,5 timme som skall vara i skolan. Då får skolledningen försöka organisera det så att det fungerar.”

På skolan tycks det inte förekomma någon diskussion kring motiven bakom skolpolitikens utformning. Det är något uppifrån givet och tycks ganska oproblematiskt även om man uttrycker brist på förtroende för myndigheters sätt att sköta skolan. Samtidigt uttrycker skolledningen svårigheter att motivera, både sig själva och personalen:

”Kvalitetsarbetet är ju en fråga som vi ser kommer lite ”von oben”. Vi har ju lite svårt att se vad den kan tillföra vår verksamhet. Den gör vi för att vi är ålagda. Det tror jag att dom flesta tycker, även om dom inte säger det”

När det gäller att kartlägga vilken typ av förändringsdimension som råder på skolan kan man utifrån intervjuerna hävda att det bland de yrkesverksamma lärarna råder ett något större mått av flexibilitet jämfört med lärare som är knutna till det studieförberedande programmet. Av utsagorna att döma kan man hävda att lärarna på det studieförberedande programmet ger uttryck för en mindre grad av flexibilitet när det gäller förändringsdimensionen.

4.3.4 Planeringsdimensionen

Vid intervjutillfället ställdes frågan vilken vision den intervjuade läraren har om framtidens skola och vilka förändringar som måste ske för att förverkliga denna skolvision. Samtliga lärare svarar

med att exemplifiera med nu pågående utvecklingsinsatser. Det gäller mentorskapet, utvecklingssamtalet, elevens ansvar och kvalitetsarbetet. Lärarna på det yrkesförberedande programmet ger uttryck för att försöka arbeta mer långsiktigt genom att man vill knyta lärare till programmet under tre år och att lärarna skall undervisa i mer än ett ämne för att få ett större timantal med samma elever. Det reducerar antalet lärare som är involverade i varje program och skulle därmed öka möjligheten att öka samverkan. Vidare vill man försöka samverka med lärare på grundskolan för att underlätta övergången mellan grundskola och gymnasium.

Alla lärare ger uttryck för svårigheten att få tid att arbeta mer långsiktigt och med en större framförhållning

”Man planerar för nästa lektion, för nästa vecka. Det är det man gör. Man ska klara sig igenom...Man har fullt upp med det.”

” Nu ska vi ta itu med t.ex. kvalitetsarbetet. Men det är väldigt pressat. Det skall vara snabbt klart. Man saknar en längre framförhållning. Skolledningen får snabba direktiv och sedan får vi programsamordnare ta i detta och så kommer vi med vårt och sedan är det lärarna. ”

Varför det är så svårt att skapa en längre framförhållning diskuteras mer sällan. Argumentet som att arbetsbördan är stor och att det ständigt kommer nya propåer från skolledning och skolverk är den gängse förklaringen. Sällan berörs frågor av mer organisatorisk art såsom att lärare inom samma program är uppboundna av undervisning i olika lokaler spridda runt om i staden och att det schematekniskt är svårt att hitta tidpunkter för reflektion och planering.

När det gäller att kartlägga vilken typ av planeringsdimension som råder på skolan kan man utifrån intervjuerna hävda att det bland de yrkesverksamma lärarna råder ett större mått av framförhållning jämfört med lärare som är knutna till det studieförberedande programmet där nuorientering i planeringsfrågor tycks vara det mer framträdande draget.

5. ANALYS

I denna uppsats har jag velat belysa i vilken utsträckning styrdokumentens intentioner när det gäller elevinflytande präglar skolvardagen? Föreligger det någon skillnad mellan ett yrkesförberedande program och ett studieförberedande program? Hur ska man förklara de problem som uppstår i samband med reformimplementering? I vilken mån kan litteraturstudien bidra till förståelsen av implementeringsprocessen?

5.1 Elevinflytande

Samtliga lärare uppger i intervju svaren att de ger elever inflytande och de redogör för olika modeller hur de försöker ta tillvara elevers synpunkter. Elevbrevens däremot visar på att elevers erfarenheter av inflytande och delaktighet är begränsade. Samtliga elever på det *studieförberedande programmet* uppger att de inte har det inflytande de önskar. De ställer sig alla positiva till att i större utsträckning delta i utformningen av kurser och lektioner. De möjligheter till inflytande som ges begränsas till undervisningens arbetsformer snarare än dess innehåll. På det *yrkesförberedande programmet* är gruppen elever som anger att de upplever att de har inflytande över undervisningen ungefär lika stor som gruppen elever som anger att de saknar inflytande. Endast ett fåtal ger uttryck för att de önskar större inflytande. Elevers skrivelser om frågor som rör elevinflytande visar alltså på ett implementeringsproblem. Varför har inte läroplanens skrivelser om elevinflytande genomförts på den lokala skolan som beslutsfattarna avsett?

5.2 Reformimplementering och den lokala arbetsplanen

Den lokala arbetsplanen slår fast:

” förutsättningar skall ges eleven så att det kan komma till stånd ett reellt medinflytande och medansvar...eleven skall delta aktivt i planeringen och utvärderingen av sin utbildning så att eleven känner delaktighet och ansvar”

Här finns en fast koppling till skrivelserna i läroplanen. Men när det gäller många andra skrivelser som rör elevers inflytande och lärande är kopplingarna mindre fasta. Vissa av läroplanens skrivelser saknas helt eller delvis i skolplan och lokal arbetsplan. Reformernas intentioner tydliggörs således inte i de lokala arbetsplanerna. De lokala arbetsplanerna blir därför inget stöd för reformimplementeringen.

En skola för demokrati måste i sina arbetsformer och beslutsprocesser själv vara demokratisk. En av skolans huvuduppgifter är att aktivt påverka elever att omfatta de demokratiska värderingarna. Skall skolan lyckas med denna uppgift måste skolan själv organiseras och genomföras efter mer demokratiska principer. Det är tydligt att i den lokala arbetsplanen har skolans mål att ge elever förutsättningar att delta i den demokratiska beslutsprocessen i samhälls- och arbetsliv fått träda tillbaka. Fokus ligger istället på individens personliga utveckling. När läroplanen tolkas i skolan

blir den mer individualistisk och ansluter till en läroverkstradition i Humboldts anda där den enskildes utveckling ställs i förgrunden.

I den lokala arbetsplanen saknas kopplingar mellan elevers insikt om sitt eget lärande och förmåga att utvärdera sitt eget lärande. I den lokala arbetsplanen talas det om utvärdering endast i samband med utvärdering av verksamhetsformerna. Både lärare och skolledare ger många exempel på de utvärderingar som har genomförts på skolan. Oftast då som ett mått på just elevinflytandet. Däremot är det bara en elev som nämner utvärderingar i sitt brevsvår och då med kommentaren att det endast är efter att en kurs avslutats som elevers synpunkter efterfrågas. För att elever skall kunna utvärdera sitt eget lärande förutsätter detta att elever känner till kursmålen. Av elevbrevens framgång det tydligt att det inte är regel på skolan att kursplanerna presenteras för eleverna vid kursens början. Dock fastslår läroplanen att det är lärarnas uppgift att för eleverna redogöra för kursmålen. Att eleverna trots detta inte upplever att de blir informerade om de olika kursmålen kan delvis förklaras med det indirekta godkännande till lärarnas hållning som ges i den lokala arbetsplanen där skrivningar helt saknas som gäller skolans skyldighet att klargöra utbildningens mål och innehåll. Avsaknaden av skrivningar i den lokala arbetsplanen tyder på att detta inte är en prioriterad fråga på skolan. Det är uppenbart att eleverna till stor utsträckning är utelämnade till lärarnas uppfattning *om* och *när* elever skall beredas möjlighet till inflytande och delaktighet.

Elevers bristande engagemang och motivation anges av i stort sett alla lärare som ett av de mest angelägna problem som skolan har att ta itu med. Ur pedagogisk synvinkel torde studiemotivationen öka om eleverna få vara med och påverka skolarbetets innehåll och utformning. Rätt till insyn och inflytande över skolan utgör dessutom en grundläggande förutsättning för att elever och föräldrar skall kunna åtnjuta god rättsäkerhet, som bygger på förutsebarhet och likabehandling.

Resultatet av studien pekar dock på att elevmedverkan inte tycks vara större på det yrkesförberedande programmet trots att lärarna på det yrkesförberedande programmet i större utsträckning kännetecknas av en aktörsberedskap som går i linje med de intentioner som uttrycks i styrdokumentet. Däremot tycks fler elever vara nöjda med undervisningen och den möjlighet som ges till eleverna att delta i utformningen av undervisningen. Frågan är vilken roll skolorganisationen spelar för resultatet? Är eleverna nöjda därför att det helt enkelt är lättare att komma till tals i en mindre grupp? Vilka faktorer som har störst betydelse, aktörsberedskapen eller skolans val av organisation av de yrkesförberedande programmen, kan inte klargöras i denna studie.

5.3 Reformimplementering och styrsystemet

Målsättningen från statens sida har varit att decentralisera skolan. Därmed skulle verksamheten göras mer flexibel och lättare kunna anpassas till de lokala behoven. Detta skulle möjliggöras genom att låta kunskapen om det som sker i verksamheten ligga till grund för målformulering och metodutveckling. Ett decentraliserat skolsystem bygger på förutsättningen att de professionella är aktiva och driver utvecklingsarbetet. I det nya styrsystemet där staten sätter upp målen för vad som skall uppnås har frirummet i skolan blivit större och de beslut som måste fattas på lokal nivå

har blivit fler och avgörande. I det sammanhanget skulle den lokala arbetsplanen kunna bli ett verktyg om den gavs hög legitimitet på den lokala skolan. Den enskilda skolans behov och prioriteringar måste styra verksamhetsutvecklingen på den lokala skolan.

Skolan skall vara målstyrd. Dock framgår det av intervjuerna att de tillfällen då diskussioner förs om målskrivningar är få. Fram tonar en bild av en skola där man i praktiken har fullt upp med att arbeta med de direktiv som kommer från Skolverket. Under de senaste terminerna har man arbetat med att formulera mobbingplaner, utvecklat en gemensam värdegrund, arbetat med att kvalitetssäkra verksamheten, arbetat fram rutiner för mentorskap och utvecklingssamtal, allt enligt Skolverkets anvisningar. Skolan kan välja att arbeta med andra frågeställningar, men det får då ske *utöver* de områden som myndigheterna fastslagit. I praktiken omformas den lokala skolan utifrån de direktiv som ges från Skolverket vilket medför att dessa direktiv i praktiken styr utformningen av verksamheten snarare än de professionella och deras kunskap om den lokala verksamheten. Detta strider mot styrdokumentens intentioner att de professionella på den lokala skolan, utifrån sin kunskap om verksamheten, också skall styra utvecklingen och anpassa verksamheten efter de behov som finns lokalt. Frågan är i vilken mån verksamheten i realiteten är målstyrd och resultatstyrd? Enligt Berg (1999) är detta en konsekvens av att resultatstyrningen har fått ökat genomslag genom att den kommunala och den statliga tillsynen getts ökat utrymme när det gäller uppföljning och utvärdering. Så som decentraliseringen är utformad idag på den lokala skolan är det svårt att hävda att decentraliseringen lett till väsentligt ökad demokratisering i meningen ökat inflytande för de som arbetar i verksamheten.

5.4 Skolkultur, lärarprofessionalitet och reformimplementering

Vilka förutsättningar gäller för att reformer skall ha möjlighet att implementeras lokalt? En ofta förekommande tes i litteraturen när det gäller en effektiv reformimplementering är att reformintentionerna måste vara väl förankrade bland dem som skall genomföra reformerna. Skulle så inte vara fallet förklaras detta med att det saknas kunskap om reformen och dess förarbeten. Men om en reform skall kunna påverka verksamheten måste det finnas en beredskap att omvandla reformintentioner till praktisk verklighet bland dem som är satta att genomföra reformen. Denna aktörsberedskap är avhängig den kultur som råder på skolan. Aktörsberedskap kan sägas föreligga om personalen inte motsätter sig de värderingar som reformerna ger uttryck för. Först när det finns en aktörsberedskap på det lokala planet kan man anta att det också finns förutsättningar att implementera reformen enligt de intentioner som reformen ger uttryck för.

Lärarna på det yrkesförberedande programmet kännetecknas av en mer utvidgad lärarprofessionalism jämfört med lärarna på det studieförberedande programmet. Lärarna i det yrkesförberedande programmet samarbetar i större utsträckning och förändringsdimensionen kännetecknas av flexibilitet snarare än rigiditet. Planeringsdimensionen kännetecknas av framförhållning snarare än nuorientering. Det studieförberedande programmet kännetecknas av en mer avgränsad professionalism. Förändringsdimensionen tycks ligga mindre åt det flexibla hållet och planeringsdimensionen kännetecknas mer av nuorientering snarare än framförhållning. Samverkansdimensionen kännetecknas i stor utsträckning av individualism i meningen särkultur snarare än samarbete. Lärarna på det yrkesförberedande programmet kan med sin utvidgade

professionalism sägas ha en aktörsberedskap som i större utsträckning ligger i linje med de intentioner som uttrycks i styrdokumentet. Med en ökad aktörsberedskap finns det större möjligheter att implementera reformer enligt de intentioner som reformen ger uttryck för.

Lärargruppens skiftande professionalism kan ha sin förklaring i att lärarna står i olika pedagogiska traditioner. Lärarna på det yrkesförberedande programmet kommer från andra yrkestraditioner och har socialiserats in i yrkeskulturer som i större utsträckning präglats av samarbete jämfört med den traditionella lärarkulturen. Lärarna på det studieförberedande programmet kännetecknas av en mer avgränsad professionalism. Detta kan förklaras utifrån den pedagogiska tradition som präglat lärarkulturen, i detta fall läroverkstraditionen. Enligt Blossings och Hargreaves analys tycks det studieförberedande programmet präglas av en särkultur som kännetecknas av att mindre grupper av lärare samarbetar, dock isolerat från övriga lärargrupper. Detta står inte i överensstämmelse med styrdokumentets intentioner som ställer eleven i centrum och där en helhetssyn skall prägla verksamheten. Aktörsberedskapen är således mindre och därmed saknas nödvändiga förutsättningar att implementera styrdokumentet enligt huvudmannens intentioner.

Att genomföra en decentralisering av ansvar och beslut och öka lärarnas autonomi ställer ökade krav på lärarnas professionalitet. Olika typer av professionalism förekommer bland lärarna på skolan. Vilka konsekvenser får då de olika uttrycken för professionalism i skolvardagen? När det gäller samverkan mellan lärare tycks genomslagskraften vara störst. Det yrkesförberedande programmet kännetecknas av en större helhetssyn när det gäller elevens skolsituation jämfört med det studieförberedande programmet. Att samverka över ämnesgränserna tycks vara mer självklart. Att så inte är fallet på det studieförberedande programmet kan vara en konsekvens av den särkultur som råder där. Däremot tycks inte genomslaget bli lika stort när det gäller samverkan med eleverna. Elevinflyandet var enligt elevbrevet inte nämnvärt större på de yrkesförberedande programmet jämfört med det studieförberedande programmet.

5.5 Att ta handlingsutrymmet i besittning

Varför tar inte lärarna tillvara elevernas vilja att delta i utformningen av kurserna i större utsträckning och skapar möjligheter för elever att vara delaktiga? Den rådande skolkulturens ämnesfokusering snarare än elevfokuseringen kan vara en bidragande orsak tillsammans med den avgränsade professionalism som till vissa delar kännetecknar lärarkåren.

Alexandersson (1999) menar att valet av målstyrning som styrform förutsätter att lärare har en vilja att bestämma mål, en vilja att överföra målen till undervisningen samt en vilja till att försöka uppnå de mål han eller hon har ställt. Lindensjö och Lundgrens (1986) begrepp formuleringsarena och realiseringsarena kan bidra till förståelsen varför viljan till att förändra metoder och arbetsätt inom skolan ibland tycks saknas. Den spänning mellan dessa båda arenor har sin grund i den gräns som uppfattas mellan å ena sidan verksamhetens mål och innehåll och å andra sidan utbildningen och undervisningen. Realiseringsarenan är underställda lokala maktstrukturer som lokalt anpassar målen så att de stämmer överens med redan befintlig verksamhet. Ett exempel på detta är läroplanen som får en mer individualistisk karaktär när den tolkas och uttrycks i den lokala arbetsplanen. Trots att skolans mål har förändrats återspeglas inte detta i skolvardagen

eftersom lärarna inte uppfattar sambandet mellan mål och innehåll å ena sidan och de metoder som skall realisera målen å andra sidan. Blossing (2000) visar i sin studie att lärarna svarar mot de utifrån kommande krav på förändringar genom att skapa ett förhållningssätt så att förändringarna inte leder till en förändring av lärarkulturen utan istället stärker den redan befintliga individualismen i den rådande skolkulturen.

Trots goda erfarenheter av ett processarbete som syftade till att skapa en samsyn i för skolan viktiga frågor och öka förändringsbenägenheten, är många skeptiska till mycket av det arbete som läggs ner på diskussioner kring värdegrund och kvalitetssäkring. Man upplever innehållet som isolerade företeelser som har liten anknytning till skolvardagen. Istället pekar man på andra frågeställningar som mer relevanta och angelägna, t ex frågor som rör elevers motivation för skolarbetet. Många lärare uppfattar att det är de spontana, ofta i ämnesgruppen förekommande, diskussionerna som utvecklar arbetet och att det är i dessa sammanhang som många idéer föds som senare leder fram till olika samverkansprojekt. De flesta lärare ger uttryck för att de erfarenheter och reflektioner kring yrkespraktiken som görs i den egna ämnesgruppen inte tas med till de gemensamma diskussionerna som initieras av skolledningen. Därför skapas inte en nödvändig koppling mellan de dokument som formuleras och den skolverklighet som lärarna känner. Detta leder till att korrelationen mellan den vardagliga skolverkligheten och det som sägs i den lokala arbetsplanen och andra dokument blir otydlig. Därmed förlorar den lokala arbetsplanen i legitimitet. För att styrningen skall kunna fungera krävs en väl utvecklad dialog mellan beslutsfattare och verkställare.

Lärares frihet att själv utforma undervisningen har varit stor under 1900-talet. Lektionernas innehåll, arbetssätt och arbetsformer är fortfarande en ganska privat sfär för lärarna. Samarbetet rör till stor del temadagar, schemabrytande aktiviteter och en del gemensamma projekt som till stor del ligger utanför den egentliga undervisningssituationen. Detta kan jämföras med de resultat Colnerud och Granström (1993) visar, nämligen att måldiskussioner inte förs i någon större utsträckning bland lärare. Vid gemensamma planeringsmöten planerar man aktiviteter i syfte att sysselsätta elever snarare än ägnar tid åt att diskutera hur skolans mål skall kunna uppnås. De visar att i en aktivitetsinriktad verksamhet har man mindre beredskap att ta tillvara elevernas synpunkter.

Genom att styra och planera verksamheten med gemensamt formulerade mål, uppföljning och utvärdering begränsas dock lärarnas frihet alltmer. NyteLL (1994) visar att det främst är lärarnas egna idéer tillsammans med elevgruppens sammansättning och läroplanens mål och riktlinjer som styr utformandet av den egna undervisningen. Däremot anser endast ett fåtal lärare att det är de på skolan utformade reglerna, konferensbesluten och direktiven från skolledarna som styr utformningen av undervisningen. Resultatet från denna studie tyder på att NyteLLs slutsatser till stor del gäller på denna skola.

5.6 Organisation och reformimplementering

Vilka andra faktorer kan, förutom den pedagogiska traditionen, belysa varför lärarkulturerna på det yrkesförberedande och det studieförberedande programmet skiljer sig åt? En bidragande orsak kan vara skolans rådande struktur och organisation. De yrkesförberedande lärarna arbetar i

mindre enheter både vad gäller antal elever och lärare. Lärarna på det studieförberedande programmet är ofta involverade i flera olika program och har ofta betydligt större elevgrupper. Dessutom har de undervisningen förlagd inom flera olika skolenheter som i sin tur är spridda runt om i staden. Schematekniska hinder och dåligt anpassade skollokaler gör det svårt att utveckla en samverkansbaserad skolverksamhet. Detta kan jämföras med den beskrivning Hargreaves (1998) och Fullans (1992) ger av skolvardagen. De beskriver båda en skolsituationen som utmärks av pressade arbetsförhållanden som driver läraren till ett dag-för-dag perspektiv. Klassrumscentreringen skall ses som en reaktion på den dagliga arbetsituationen som kännetecknas av diffusa mål och krav på att nå vissa resultat. I det perspektivet blir ett individualistiskt arbetssätt en ekonomisering och prioritering av arbetsinsatserna under pressade arbetsförhållanden. Detta kan inte sägas utgöra gynnsamma förhållanden för att utveckla en mer utvidgad professionalism bland lärarna på det studieförberedande programmet.

Skolans struktur och organisation understödjer ej reformimplementeringen utan tycks snarare försvåra densamma. Den kan istället utgöra en grogrund för att utveckla olika kulturer som existerar sida vid sida på en och samma skola. Detta försvårar en helhetssyn där eleven ställs i centrum. Här finns uppenbarligen ett behov av att stärka dialogen mellan verkställare och beslutsfattare. En decentraliserad och målstyrd organisation förutsätter att det finns rimliga förutsättningar att bedriva en verksamhet i överensstämmelse med de intentioner som styrdokumentet ger uttryck för. Utifrån de knappa resurser som skolan har att arbeta med blir frågan i vilken mån beslutsfattare använder sig av möjligheterna till indirekt styrning genom att påverka *förutsättningarna* för skolverksamheten. Det gäller inte bara resurser till verksamheten i form av möjlighet till fortbildning och fler lärartjänster. Det gäller i lika hög grad att se till att en organisation skapas som kan understödja skolutveckling

6. DISKUSSION

Jag har valt att studera i vilken mån skolpolitiskt fattade beslut om ett ökat elevinflytande har implementerats in i skolvardagen. Denna studie visar att de nationella målen om elevinflytande inte har implementerats enligt reformens intentioner. Resultaten från denna studie tycks ligga i linje med annan forskning inom området. Hade resultatet blivit annorlunda om studien gällt andra frågeställningar t. ex. läroplanens skrivningar om att undervisningen skall rymma ett miljöperspektiv såväl som ett internationellt perspektiv? Är studiens resultat avhängigt den fråga som jag valt att studera?

Reformer som rör undervisningens innehåll har större möjligheter att implementeras jämfört med reformer som rör skolans organisation och funktion därför att de utgör ett mindre avsteg från den pedagogiska tradition som råder inom skolan. Reformen som knyter an till skolan som kunskapsförmedlare borde därför lättare kunna implementeras in i skolvardagen. Frågor som rör ämnesinnehåll får också i regel genomslag i läroböcker och annat material och som därmed kan vara ett stöd för de tankegångar som reformen ger uttryck för. Reformen som däremot fokuserar eleven och elevens allsidiga utveckling i en vidare bemärkelse än den rent kunskapsmässiga, bryter mot skoltraditionen där läraren är kunskapsförmedlare och eleven en passiv mottagare. Dessa reformer har därför mindre möjligheter att implementeras in i skolvardagen. Istället för att förändra verksamheten förändras reformen så att den passar den rådande kulturen på skolan. För att en reform skall kunna implementeras bör alltså inte reforminnehållet alltför radikalt bryta med organisationens institutionella identitet.

Hur skall man då kunna påverka förutsättningarna för reformimplementeringen så att skolvardagen påverkas enligt huvudmannens intentioner? Om en reform skall kunna påverka verksamheten måste det finnas en beredskap bland dem vars uppgift det är att omsätta reformintentionerna i praktisk handling. Denna aktörsberedskap är avhängig den kultur som råder på skolan. Är kopplingen lös mellan skolkultur och styrdokument är förutsättningarna begränsade att reformer skall kunna implementeras. Det är alltså inte reformen i sig som är det kritiska momentet utan den miljö som reformen skall omsättas i en pedagogisk praktik. Lika stor vikt som läggs vid utformandet av en reform och inhämtande av remissyttranden borde läggas på att skapa en aktörsberedskap som står i linje med reformens intentioner. Att reformen inte implementeras är alltså inte främst ett informationsproblem utan snarare brist på kunskap om skolans styrkällor och om skolkulturens betydelse för reformimplementeringen. Att tydliggöra skolans båda styrkällor, den yttre i form av styrdokumentet och den inre i form av skolkulturen, skulle kunna vara ett sätt att öka möjligheterna till reformimplementering. Skolutveckling förutsätter att man synliggör skolkulturen och att den görs till föremål för inträngande analyser och diskussioner. Först då kan man i större utsträckning ta det handlingsutrymme i besittning som finns mellan skolans yttre och inre gränser.

Vilket styrsystem är att föredra för att nå största möjliga måluppfyllelse? Garanterar ett mer centraliserat regelsystem större måluppfyllelse jämfört med en mer decentraliserad och målstyrd modell? Skolan ska ses som en organisation med en huvudman som har tydliga mål för verksamheten vilka den lokala skolan har skyldighet att uppfylla. I den meningen är skolan en centraliserad organisation där styrningen sker uppifrån och ner i organisationen. Under 1970- och 1980-talet växte insikten om den offentliga sektorns brister och behov av förnyelse. Detta banade väg för en decentraliserings- och avregleringsvåg. I perspektivet av utvecklingen mot ett postmodernistiskt samhälle där samhällets förtroende för skolan sviktar kan man se decentralisering som *en* strategi att stärka förtroende för skolan. Svagheten i systemet ligger emellertid inte i styrningsmodellen som sådan utan snarare i det faktum att utbildningspolitiken har blivit en arena där politiska partier och andra grupper skall manifesteras sina politiska visioner. Ibland kan man få uppfattningen att reformer används mer som opinionsbildning snarare än som ett fungerande styrinstrument. Alltför många, ibland motstridiga och vidlyftiga mål ger liten vägledning när prioriteringar måste göras på den lokala skolan.

En decentraliserad skola förutsätter att skolpersonalen både vill och kan delta i den lokala verksamhetsutvecklingen och aktivt deltar i mål- och utvecklingsdiskussionen på den lokala skolan. Detta förutsätter att det på den lokala skolenheten finns en gemensam uppfattning bland skolans personal om målen för verksamheten och vilka problem man har att ta itu med. Som många författare pekat på diskuterar man ofta verksamhetens innehåll men mer sällan målen för densamma. Målen och verksamheten uppfattas som skilda från varandra. Dock kan orsakerna till uteblivna mål- och utvecklingsdiskussioner inte bara förklaras utifrån personalens bristande vilja och engagemang. Frågan är vilka förutsättningar som ges till skolorna att aktivt delta i skolutveckling?

Skolans decentralisering och avreglering bygger på att det inom kommunerna finns en beredskap att som skolans huvudman genomföra det statliga skoluppdraget. Det gäller inte bara resurser till verksamheten i form av möjligheter till fortbildning och fler lärartjänster. Frågan är vilka förutsättningar, organisatoriskt, ekonomiskt, personiellt och ledningsmässigt, kommunerna har gett de lokala skolorna att lyckas med sitt uppdrag? Vilka stödfunktioner har kommunerna utvecklat när det gäller kompetens och verksamhetsutveckling? I vilken mån har man skapat en organisation som kan understödja skolutveckling och som kan organisera verksamheten så att det hierarkiska tänkandet bryts. Mål kommuniceras fortfarande uppifrån och ner. Resultaten av verksamheten förs sedan åter till toppen av organisationen. Det finns en stor tilltro till målens betydelse och dess verkan som ett direkt incitament för utveckling. Ju fler mål som produceras desto mer utvecklingsverksamhet. Denna uppsats har försökt peka på faktorer som har stor betydelse för att uppställda mål för skolans verksamhet skall bli verklighet. Genom att på den lokala planet skapa en beredskap att genomföra reformer kan det handlingsutrymme tas i anspråk som finns mellan skolans yttre och inre gränser. Detta kan bidra till att utveckla och förändra skolan mot de intentioner som uttrycks i skolans styrdokument.

LITTERATURFÖRTECKNING

- Alexandersson, M. (red) (1999): *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolutveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. (1994): *Didaktik för lärare*. (Didactia 1) Stockholm: HLS Förlag.
- Berg, G. & Wallin, E. (1983): *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1992): *Statlig styrning och kommunal skoladministration. En rapport från SLAV-projektet*. Pedagogisk forskning i Uppsala, 104. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Berg, G. (1996): *Stat, samhälle och skolans styrning och ledning*. PM. Högskolan i Örebro.
- Berg, G. (1999): *Skolkulturen – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Gothia.
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. & Söderberg, H. (1999): *Skolan i ett institutionsperspektiv. Slutrapport från projektet ”styrning, ledning och skolans arbete/verksamhet (SLAV 2)* Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2000): *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad University Studies.
- Brunsson, N. & Olsson, J. (red). (1990): *Makten att reformera*. Stockholm: Carlsson
- Carlgren, I. (1992): *På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede*. Pedagogisk forskning i Uppsala, 102. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Colnerud, G. & Granström, K. (1993): *Respekt för lärare: om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahllöf, U. (1967): *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 2) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Due, J. & Madsen, J.S. (1990). *Man kan kun gå på to ben – laererne mellem profession og fagforening*. Köpenhamn: Institut för kultursociologi. Köpenhamns universitet.
- Du Rietz, L, Lundgren, U.P. & Wennås, O. (1987): *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. DsU1987:1.

- Fullan, M.G. (1992): *Successful School Improvements*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Glassman, R.B. (1973): Persistence and loose coupling in living systems. *Behavioral science*, 18:83-98.
- Gymnasieskolan – en bok med Gymnasieförordning, Skollag, Skolförordning. Mål och riktlinjer, Kursplaner, Timplaner*. 1994. Stockholm: Svensk Facklitteratur.
- Groth, E. (1996): Lärar- och skolledarprofessionerna i ett kommunalt organisationsperspektiv. I U. Nyttell (red), *Skolkultur och aktörsberedskap*. Arbetsrapporter från Pedagogiska Institutionen nr 205. Uppsala universitet.
- Gustavsson, B. (1991): *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Leino, A-L. & Leino, J. (1992). *Grundbok i pedagogik*. Esbo: Editum.
- Lendahls, B. & Runesson, U. (red). (1996): *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (1986): *Politisk styrning och utbildningsreform*. Stockholm: Liber.
- Lipsky, M., (1980). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in the Public Service*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lortie, D. (1975): *School Teacher. A Sociology Study*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lundquist, L. (1992): *Förvaltning, stat och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna (Lpo94 och Lpf94)*. 1994. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Nyttell, U. (1994): *Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 58.
- Nyttell, U. (red), (1996): *Skolkultur och aktörsberedskap*. Arbetsrapporter från Pedagogiska Institutionen nr 205. Uppsala universitet.

- Petersson, O. & Söderlind, D. (1992) *Förvaltningspolitik*. Stockholm: Publica.
- Prop. 1990/91:18 *Ansvar för skolan*.
- Riksrevisionsverket, (1998). *Lokal skolutveckling – statens roll och ansvar*. Bromma.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Mickael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Lund: Doxa.
- Rombach, B. (1991): *Det går inte att styra med mål!* Lund: Studentlitteratur.
- Romhed, R. (1999): Marknadsplats, myndigt eller mötesplats? I M. Alexandersson (red): *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolutveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Rothstein, B. (1992): "Den korporativa staten" intresseorganisationer och statsförvaltning i svensk politik. Stockholm: Norstedts juridik.
- Rothstein, B. (red). (1997): *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*. Stockholm: SNS Förlag.
- Sannerstedt, A. (1991): Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken. I B. Rothstein (red), *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*. Stockholm: SNS Förlag.
- Sarason, (1980): *Skolekologi. Om skolans kultur och förändringens problem*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Sjöstrand, W. (1967): *Pedagogikens historia. Del III:2*. Lund: Gleerup.
- Skolverket (1997): *Ansvar för skolan – en kommunal utmaning*. Stockholm: Liber.
- SOU 1992:44. Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU: 1996:22. Inflytandet på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar. Delbetänkande av Skolkommittén. Stockholm, Utbildningsdepartementet 1996.
- Strömberg, B. (1994): *Lärarkyrkan – en profession? En överblick och några funderingar i anslutning till aktuell professionsforskning*. (Rapport nr 1994:2). Göteborgs universitet, Institutionen för vårdläroutbildning.
- Svensson, L. Pedagogik i Bunte, R. (red). (1989): *Samhällsvetenskap: ämnen, historik, forskning*. Lund: Ekonomisk historiska institutionen.

Tiller, T. (1997): *Den tänkande skolan*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det frivilliga skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Weich, K.(1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, vol 21 1976.

Wennås, O. (1989): *Vem skall styra skolan – och hur?* Stockholm: Utbildningsförlaget.

Hej!

Jag är intresserad av att ta reda på hur skolan har förändrats. Under 1990-talet genomfördes många reformer i syfte att utveckla skolan (t.ex. ny läroplan, skolans kommunalisering m.m.) Som du säkert vet beslutade man att den lokala skolan själv skulle få bestämma hur man ville utforma skolverksamheten. Man ville i större utsträckning låta elever och föräldrar vara med och påverka skolarbetet. Likaså betonades samarbetet och ämnesintegrering.

Nu vill jag ta reda på vad som har hänt i skolan. I vilken mån reformerna har genomsyrat skolans vardagsarbete. Och det enda sättet att ta reda på hur det ser ut i skolan idag är att fråga dom som går i skolan. Och låta dom berätta. Därför ber jag Dig om hjälp! **Berätta hur din skolvardag ser ut!**

Skriv ner dina erfarenheter vad det innebär att vara elev på (skolans namn) år 2000! Du bestämmer själv vad du vill skriva. Till din hjälp får du förslag på några områden som du kan utgå ifrån i ditt svar. Du bestämmer själv om du vill skriva under med ditt namn eller om du vill vara anonym.

Hur ser din skolvardag ut?

- Medverkan i planering av kurser och lektioner?
- Inflytande på undervisningens innehåll och arbetsformer?
 - Samarbete med lärare och skolkamrater?
 - Lärare, skolledning och annan personal?
 - Trivsel, skolkamrater och lokaler?

Tack för din medverkan!

Marie Jedemark

Bilaga 2

Elevbrev 1

Exempel på elevbrev från det studieföberedande programmet

För tillfället är jag ganska skoltrött. Om det beror på att jag är lat vet jag inte (antagligen), men jag tror till stor del att det har att göra med miljön här på skolan. Den är INTE bra. Jag har lektioner i fyra olika byggnader, alla byggda under olika årtionden. Den nyaste är från 90-talet och där är möblerna nya. Det är rent och fint – i vissa fall lite tråkigt, men det är i alla fall bättre än de tre andra byggnaderna, alla byggda mellan 1900 och 1970. Här är det smutsigt och tråkigt – fula gardiner, inga växter eller liknande. Det är tänkt att skolan skall renoveras, men självklart har vi tagit studenten innan det sker. Jag vet inte om den här informationen är intressant för er undersökning, men jag tycker att det är en väldigt viktig detalj i det hela. Jag märker hur mycket mer jag vill arbeta när jag befinner mig i den nyare delen av skolan. Jag är ganska säker på att förseningen av renoveringen beror på pengar – det är för jävligt rent ut sagt!

När det gäller min och min klass medverkan i planering av kurser och lektioner, vill jag också ta tillfället i akt och klaga lite. Det är helt olika beroende på vilken lärare och vilket ämne det gäller. Men vi får endast vara med och planera i två av sju ämnen, eller något sånt. Tyvärr, eftersom medverkan i planering gör att man hellre arbetar och känner sig mer intresserad.

Precis som ovan är det olika. Mellan elever och elever är det väl ungefär likadant. Det handlar om personkemi. Nuförtiden, alltså på gymnasiet, är det i och för sig så att man nästan bara samarbetar med sina vänner, eftersom det är dem man sitter med i klassrummet.

Lärare, skolledning och annan personal. Ja, lärare... de flesta är helt okej, mer eller mindre. Det finns, som jag gissar att det gör på de flesta arbetsplatser, alltid någon man tycker mindre om. Annan personal har jag inte heller så mycket att säga om. SYO-konsulenterna är väl den enda jag har lite kontakt med, och där är jag inte så positiv. Jag vet inte om det beror på att jag har haft otur, eller om det är så att alla SYO konsulenter aldrig har tid eller kan ge en rätt information.

Skolkamraterna är trevliga, tror inte att jag hade kunnat få en mycket bättre klass, faktiskt!

Bilaga 3

Elevbrev 2

Exempel på elevbrev från det yrkesförberedande programmet

Jag trivs bra i skolan och med mina kamrater. Lokalerna är fräscha och stora och rymliga. Jag tycker mina lärare är bra för dom behandlar alla lika och om man är snäll mot dom så är dom snälla tillbaka med det finns många dåliga lärare på skolan också. Städerna kan vara lite tjuriga ibland. Jag har själv nästan aldrig varit med och planerat nåt om hur skolan ska vara men man får vara med och planera lite om sina lektioner och skolarbete.

I vår klass samarbetar lärare och elever bra. Man får vara med och bestämma lite om hur man ska arbeta och hur man ska lägga upp sina lektioner men i slutet är det läraren som bestämmer

Intervjuguide Lärare

Övergripande fråga:

Hur är det att vara lärare på denna skola?

- **Samverkan**

Sker det någon samordning i arbetsplaneringen?
Vilka samordningar har gjorts tidigare?
Vilka behov finns det i framtiden av samordning?
Attityder till samordning?

- **Planering**

I vilket tidsperspektiv arbetar lärarna när de planerar?
I vilket tidsperspektiv arbetar skolan som helhet?
Vilka deltar i den gemensamma planeringen?
Vilka önskemål finns och hur tas de emot?
Attityder till planering?

- **Förändring**

Vilka behov finns som kräver ett förändrat förhållningssätt?
Vilka förändringar tillåts?
Vilka förändringar har genomförts tidigare? Av vem? Varför? Resultat?
Attityder till förändring?