



LUND UNIVERSITY

Magnus Stenbocksskolan - karriärskola mitt i förändringen?

Andersson, Gunnar; Nilsson-Lindström, Margareta; Persson, Anders

2001

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Andersson, G., Nilsson-Lindström, M., & Persson, A. (2001). *Magnus Stenbocksskolan - karriärskola mitt i förändringen?* Arbetslivsinstitutet.

Total number of authors:

3

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

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

Take down policy

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

LUND UNIVERSITY

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

Gunnar Andersson, Margareta Nilsson Lindström och Anders Persson

Magnus Stenbocksskolan

– karriärskola mitt i förändringen?



LUNDS UNIVERSITET

Copyright ©
Gunnar Andersson, Margareta Nilsson Lindström och Anders Persson

Tryck
Sociologiska Institutionen, Lunds Universitet 2001

ISBN
91-7267-110-6

Distribution
Anders.Persson@niwl.se

Förord

I din hand håller du en av tre fallrapporter från forskningsprojektet *Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer*. De är resultatet av omfattande empiriska undersökningar av skolledarskapet vid tre mycket olika skolor. För den som är förtrogen med dagens skolverklighet är våra resultat på intet sätt sensationella. Men i en tid där parollen "en skola för alla" successivt töms på sitt innehåll och där mycket av retoriken om skolans förändring i det närmaste helt har lösgjort sig från den verklighet som många elever, föräldrar, lärare, annan skolpersonal och skolledare vardagligen upplever – är det synnerligen viktigt att göra just empiriska studier av skolan.

I denna och de två andra rapporterna finner du skolledare som fungerar bra. De är väldigt olika, arbetar på olika sätt och gör det i skolkulturer som varierar starkt. Ingen av dem arbetar renodlat efter något av de koncept som en del idag menar ger framgång, antingen det nu kallas "utmanande", "lärande" eller "kommunikativt" ledarskap. Den ultimata lärdomen av våra undersökningar är att de kriterier som olika aktörer använder när de bedömer framgången i skolledarskap, varierar med deras intressen. Det gäller även de forskare som studerar skolledarskap. Detta säger också en hel del om det spänningsfyllda landskap som skolledarna arbetar i.

Vi vill tacka de skolledare, lärare och annan personal, elever och föräldrar utan vars medverkan våra undersökningar varit omöjliga. Vi tackar också en rad läsare för synpunkter på tidigare versioner av rapporterna samt vår finansiär Svenska Kommunförbundets FoU-råd. Slutligen vill vi tacka Arbetslivsinstitutet Syd i Malmö som bidragit till rapporternas publicering. Institutets Malmöavdelning har en särskild inriktning, som går under beteckningen "villkor i arbete med människor", och i dessa tre rapporter är det skolledarnas arbete som står i centrum.

Den vars namn står först bland författarna bär huvudansvaret för skrivandet av rapporten. För dess innehåll har vi ett gemensamt ansvar.

Lund och Malmö i oktober 2001

Innehåll

1. Projektets bakgrund och rapportens syfte	7
Skolkulturer	8
<i>Framgångskriterier</i>	9
Rapportens syfte	10
2. Urvalet av skolor och skolledare	11
Helsingborg i utbildnings- och skolperspektiv	12
<i>Urvalsförfarandet</i>	15
3. Undersökningens uppläggning	19
4. Magnus Stenbocksskolan	21
Skolkulturen	24
Beroende/karriärkultur	25
Skolkulturens artefakter	26
Extern anpassning och visioner	28
<i>Magnus Stenbocksskolan i Helsingborgsterrängen</i>	30
<i>Magnus Stenbocksskolan och föräldrarna</i>	36
Extern anpassning och intern integration	40
<i>Skolförvaltning – administration</i>	41
<i>Skolförvaltning – ekonomi</i>	42
<i>Personalens integration i skolan</i>	42
<i>Elever och föräldrars integration</i>	48
Skolledningen och skolledarskapet	50
Ledningsorganisationen	54
Skolledarskapet	60
<i>Ledningsfilosofi</i>	61
<i>Pedagogiskt ledarskap genom administration</i>	64
<i>Ledningsstil</i>	66

Skolans aktörer om skolledarskapet	68
<i>Personalen</i>	68
<i>Föräldrarna</i>	74
<i>Eleverna</i>	81
<i>Sammanfattning</i>	87
Skolledarskapet i skolkulturen	88
5. Referenser och material	93
Litteratur	93
Material	94
Bilaga 1 – Föräldraenkät	95
Bilaga 2 – Intervjuguide skolledare	98

1. Projektets bakgrund och rapportens syfte

Forskningsprojektet *Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer* finansieras av Svenska Kommunförbundets FoU-råd under perioden 1999-2002. Projektanslaget har erhållits inom ramen för programmet *Skolkultur – en framgångsfaktor?* i konkurrens med en stor mängd andra forskningsprojekt. Det är ett normalt vetenskapligt projekt som finansieras av ett sektorsorgan och arbetet utförs helt och hållet på basis av inomvetenskapliga kriterier. Det rör sig således inte om uppdragsforskning och Svenska Kommunförbundet gör inget annat än finansierar projektet och sörjer för att resultaten sprids på ett rimligt sätt. Forskningen görs inte heller på uppdrag av någon annan intressent, utan anledningen till att denna forskning blivit till är en vetenskaplig undran över hur skolledarskap utövas i olika skolkulturer.

Projektets syfte är att undersöka skolledarskap som, för det första, av olika skolaktörer bedöms som framgångsrikt och, för det andra, utövas i tre olika skolkulturer som benämns tvångskultur, beroende/karriärkultur och kunskapskultur. Frågan som står i fokus är helt enkelt hur man framgångsrikt lyckas utöva skolledarskap i skolkulturer som domineras av tvång, utbildningsberoende/karriär-tänkande respektive kunskapsvilja (se vidare om detta i Persson 1994; 1996). Projektet arbetar med följande forskningsproblem:

Vilka sociomateriella förutsättningar, externa och interna relationer samt ledar-kompetenser skapar framgångsrikt ledarskap i tre skolkulturer som varierar med avseende på undervisning, lärande och sociala relationer?

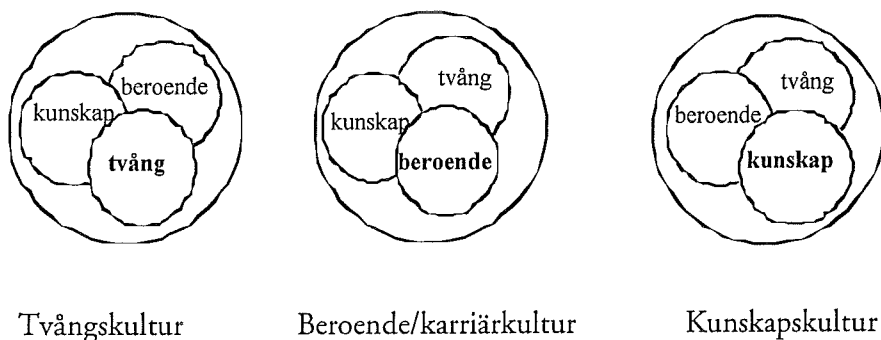
Vilka framgångskriterier använder olika relevanta aktörer när de bedömer skolledarskap?

Hur förhåller sig aktörernas "subjektiva framgångskriterier" till de framgångskriterier man kan finna inom litteraturen och forskningen om ledarskap/skolledarskap?

Skolkulturer

De tre skolkulturerna – tvångs-, beroende/karriär- och kunskapskultur – fokuserar aspekter som har att göra med undervisning, lärande och sociala relationer i förhållandet mellan skolinstitution, lärare och elev. Vår utgångspunkt är Scheins (1985) definition av organisationskultur, vilken betonar det mönster av grundläggande antaganden om och erfarenheter av *extern anpassning* och *intern integration* som med tiden blivit giltiga inom en organisation. Mot denna bakgrund uppfattar vi skolkultur som ett resultat dels av extern anpassning till skolans omgivning och dels av intern integration av skolans olika aktörer, inte minst elever. Eleverna är en mycket påtaglig länk till samhället och deras sätt att fungera avgör i hög grad om skolan utvecklar en kultur som domineras av tvång, en som domineras av beroende av utbildningssystemets meritssystem och karriärplaner eller en som domineras av kunskapsvilja. Skolkulturen utgör en blandning av dessa element (och naturligtvis andra, vilka vi dock väljer att inte uppmärksamma). Till följd av olika omständigheter, t.ex. stark social differentiering eller segregation, kan emellertid något av elementen komma att dominera över de andra. Tre olika och mer renodlade skolkulturer bestående av samma element som dock kombineras olika beroende på deras olika inbördes dominansförhållanden, uppstår då. I tvångskulturen träder tvånget i form av t.ex. förvaring och disciplin i förgrunden, i beroende/karriärkulturen träder karriärförväntningar och därmed beroendet av betyg eller motsvarande i förgrunden och i kunskapskulturen träder kunskapen för dess egen skull i förgrunden – schematiskt på följande sätt:

Figur 1: Tre skolkulturer



Kulturerna och deras inbördes förhållanden kan problematiseras på en rad olika sätt, vilket vi bl.a. kommer att göra i senare skrifter från forskningsprojektet. I denna rapport tar vi dem för givna.

Framgångskriterier

Kulturbegreppet antyder beständighet och inom forskningen tycks det finnas enighet kring att kulturen är trögrörlig och svår att förändra (se t.ex. Alvesson 1998). Det ligger därför i sakens natur att det som konceptualiseras som kultur också är det som är beständigt i ett samhälle eller inom en organisation. Hur ledarskap förhåller sig till denna trögrörlighet varierar med vad ledningen vill åstadkomma och vi föreställer oss att ledarskapet t.ex. kan vara kulturbundet, kulturuttolkande och kulturförändrande. Enligt Berg handlar skolledarskap "...av tradition om att förvalta och administrera ett befintligt system" (1998: 114). I sådana fall kan man möjligen anta att skolledarskapet blir kulturbundet eller kanske kulturuttolkande. I en period av decentraliserad skolutveckling, inte minst till följd av kommunaliseringen av skolan 1991, kan man emellertid anta att skolledarskap i allt högre grad inriktas mot att skapa handlingsutrymme för lokal skolutveckling, varför det i många fall bildas ett spänningsfält mellan skolledarskap och skolkultur. Just detta framgår av Skolverkets rapport från den nationella kvalitetsgranskningen av "rektor som styrfunktion i en decentraliserad skolorganisation" och det konstateras att:

"Den rektorsroll som är under utveckling ställer helt andra krav på innehavaren än tidigare. Rektorn är mer utsatt och arbetsuppgifterna betydligt mer mångfacetterade. Kompetensen att arbeta med förändringar är betydligt viktigare i dag. Möjligheterna – och behoven – att värdera rektorns arbetsinsatser och resultatansvar är nu också betydligt större än i det förra, av staten mer detaljreglerade, systemet." (Skolverket 1999: 15)

I rapporten visas emellertid att det faktiskt utövade skolledarskapet avviker mycket från de krav som utvecklingen anses ställa. Man finner t.ex. att rektor har ett begränsat handlingsutrymme till följd av snävt resultatansvar och otillräcklig delegation samtidigt som stödet från skolförvaltning och lokala utbildningspolitiska instanser är svagt. Stora förväntningar i riktning mot ett förändringsledarskap rik-

tas mot skolledningen, samtidigt som förutsättningarna för ett sådant är svagt utvecklade.

Vi har till en början närmast oss det framgångsrika skolledarskapet genom att vi helt enkelt bett olika aktörer – skolförvaltning, skolledning, lärare, fackliga representanter, föräldrarepresentanter och om möjligt elevrepresentanter – peka ut framgångsrika skolledare. I detta skede av undersökningen har vi inte problematiserat vad fenomenet "framgångsrikt skolledarskap" betyder, utan nöjt oss med aktörernas subjektiva bild. Konsekvensen av detta blir förmodligen att det som inom ramen för ett perspektiv bedöms som framgångsrikt skolledarskap, inte gör det inom ramen för ett annat perspektiv. Man kan t.ex. föreställa sig att ett påtagligt låt-gå-ledarskap kan upplevas som framgångsrikt av starka aktörer som förmår hävda sig i situationen. Vidare kan man föreställa sig att ett ledarskap som inte utmanar olika kraftcentra, som leder genom ett slags "hoppande majoriteter" kan få stöd hos vissa. Ett uttalat förändringsledarskap kan vidare bedömas som framgångsrikt av dem som anser att skolan behöver förändras. I detta skede av forskningsprojektet har vi alltså inte sett det faktum att olika aktörer förmodligen inte kan enas om vad framgångsrikt skolledarskap är som ett problem, utan snarare tagit för givet att så är fallet och gjort de olika intressena till föremål för undersökning.

Rapportens syfte

Som framgår av det följande har vi valt ut tre skolor och tre skolledarskap och under hösten 2000 undersökt dem med hjälp av en uppsättning olika metoder. I tre rapporter redogör vi nu för resultaten av dessa undersökningar, en rapport för respektive skola. Rapporterna har disponerats på i princip samma sätt och har huvudsakligen deskriptiv karaktär. De syftar till att:

Beskriva skolan och skolkulturen med avseende på i synnerhet skolans relationer till omgivningen, aktörers integration i skolan och kulturens artefakter där mål- och visionsdokument intar en särställning;

Beskriva skolans ledningsorganisation och hur skolledarskapet utövas;

Beskriva hur olika aktörer – skolledningen, lärare, övrig personal, elever och föräldrar – förhåller sig till skolan och skolledarskapets utövning.

Jämförelser av skolkulturer och skolledarskap, liksom teoretiska och metodologiska fördjupningar görs i kommande rapporter från projektet.

2. Urvalet av skolor och skolledare

Redan i forskningsprojektets inledningsfas, sommaren 1999, bestämde vi oss för att undersöka tre skolor och tre skolledarskap i en kommun på pendlingsavstånd från Lund. Anledningen till detta var att forskningsprojektet endast fick halva det anslag som söktes och i förhållande till vilket undersökningen hade planerats, samtidigt som vi ville bibehålla den ursprungliga uppläggnings av projektet. Beslutet att välja skolor i en kommun på pendlingsavstånd gjordes alltså av effektivitetsskäl. För det första undvek vi därmed dryga rese- och övernattningskostnader i samband med våra observationsveckor på skolorna. För det andra effektiviserades själva forskningsprocessen: i stället för tre kommunala bakgrundbeskrivningar kunde vi göra en och i stället för tre uppsättningar av kommunala aktörer som skulle kontaktas fick vi en.

Valet av en kommun, i stället för tre framgångsrika skolledarskap i landet som helhet, gjorde att vi fick kompromissa i fråga om såväl de skolkulturer som de skolledarskap vi hade för avsikt att undersöka. En kommun innehåller i allmänhet inte de starkt renodlade skolkulturer som det är möjligt att finna i landets allra största kommuner eller i tre olika kommuner, även om segregationen på skolans område kan vara påfallande också i mindre kommuner. Framgångskriterierna när det gäller skolledarskap kom naturligtvis också att bli lokala, varför ett skolledarskap som bedöms som framgångsrikt i "vår" kommun möjligen skulle kunna framstå som mindre framgångsrikt i en kommun där urvalet av skolledare är större.

Den kommun vi valde var Helsingborg, en kommun med närmare 120.000 invånare i södra Sverige. Den är landets befolkningsmässigt nionde kommun och den sociala och kulturella segregationen är påtaglig; i norr och väster finns det välbärgade stadsdelar med relativt sett färre invandrare; i söder och öster finns stadsdelar med större andel invandrare och miljonprogramområden.

Helsingborg i utbildnings- och skolperspektiv

Valet av Helsingborg hade inte endast att göra med ovan nämnda effektivisering av forskningsprojektet, utan också med att Helsingborg haft en spännande utveckling på utbildningens och skolans område under det senaste decenniet. I Helsingborg har exempelvis under slutet av 1990-talet, som den tillsammans med Norrköping sista av de 11 största kommunerna i Sverige, etablerats en högskola i form av Lunds universitets avdelning Campus Helsingborg. Utbildningsnivån i en kommun påverkas förvisso av närheten till högre utbildningsinstitutioner men starkast inverkar kommunens socioekonomiska sammansättning och i synnerhet hur många högutbildade som redan finns i kommunen: barn till högutbildade fortsätter nämligen i mycket högre utsträckning än andra till högre utbildning. Utbildningsnivån hos befolkningen i Helsingborg framgår av nedanstående tabell:

Tabell 1: *Utbildningsnivå i åldersgruppen 25-64 år den 1/1 2001 (%)*

	Folk-skola	Grund-skola	Gymn.utb. 2 år	Gymn.utb. minst 3 år	Eftergymn. utb. <3 år	Eftergymn. utb. 3 år och längre
<i>Riket</i>	11	13	34	13	15	14
<i>Skåne</i>	11	13	32	13	15	14
<i>Helsingborg</i>	10	15	31	15	15	13

Källa: SCBs utbildningsregister

Utbildningsnivån är något lägre än i riket som helhet och i Skåne. Utbildningsnivån i Helsingborg är varken påfallande låg, som t.ex. närliggande Bjuv där 4 % av befolkningen har längre eftergymnasial utbildning (lägst i Sverige tillsammans med några andra kommuner), eller påfallande hög, som t.ex. Lund där 35 % av befolkningen har längre eftergymnasial utbildning (på andra plats i Sverige efter Danderyd med 43 %).

Av den kvalitetsredovisning som Helsingborgs stad (kommunens officiella namn) gjorde avseende läsåret 1999/2000 framgår vidare att Helsingborg har en större andel elever än i riket som helhet som inte uppnår målen när det gäller matematik, svenska och engelska. Andelen elever med grundläggande högskolebehörighet, dvs. fullföljd godkänd gymnasieutbildning, är påfallande lägre i Hel-

5

singborg än i riket som helhet och i jämförelse med större städer. (Kvalitetsredovisning. Helsingborgs stads skolor. Läsåret 1999/00) Följaktligen dras slutsatsen i kvalitetsredovisningen att arbetet med att öka skolans måluppfyllelse måste intensifieras om än man har för avsikt att fortsätta på den inslagna vägen när det gäller individualisering, arbetslagsutveckling och satsning på basfärdigheter inom skolan. Målen och visionerna är det säkerligen inget fel på och Helsingborgs plan för livslångt lärande är relativt välkänd. Den sammanfattar lärandets problematik med sina "fyra nycklar för lärande": jag är: individens självkänsla och identitet; jag vill: lusten att lära, motivationen; jag förstår: som har att göra med att lära sig lära; och jag och andra: sociala relationskunskaper och bl.a. socialt sammanhang. Retoriskt är planen högoktanig och spännande, teoretiskt är den en föga originell tillämpning av 150 års alternativt pedagogiskt tänkande och på genomförandeplanet har den inte varit speciellt framgångsrik (om det senare se Ösgård 2001). Den relativt dåliga måluppfyllelsen inom Helsingborgs grund- och gymnasieskolor kan vara en av orsakerna till de ständiga organisationsförändringar som präglat Helsingborg under 1990-talet, och som för en utomstående betraktare framstår som ett utslag av stress. Politikerna har använt många av de instrument de förfogar över för att förändra – visioner, mål, planer, ekonomistyrning, lönesättning, krav på lojalitet, omorganisation, konkurrensutsättning, kompetensutveckling, rektorstillsättningar osv. – och alldeles oavsett hur man värderar deras idéer förefaller de ha underskattat sega strukturers och institutioners motsträvighet.

I början av 1990-talet blev Helsingborgs kommun känd som en av de främsta systemskifteskommunerna. Den 1991 tillträdande borgerliga majoriteten i Helsingborg samlades kring ett radikalt systemskiftesprogram som innebar att man följde upp den avregleringspolitik som socialdemokraterna inlett tidigare (Helsingborg var t.ex. tidigare s.k. frikommun), införde s.k. pengsystem inom skolan och inledde privatisering av kommunal service. Av en stor enkätundersökning som gjordes våren 1993 i Helsingborg, mitt i systemskiftesretorikens och -praktikens stormöga, framgick att de svarande hade en tendens att skilja mellan olika konsekvenser av den förda privatiseringspolitiken: 40 % av de svarande ansåg att privatisering av kommunal service ökar effektiviteten och valfriheten, men endast 27 % ansåg att den ökar kvaliteten (Persson 1997). Motståndet mot privatiseringspolitiken visade sig också vara starkt och undersökningen visade att det främst var de som redan hade ett större individuellt handlingsutrymme i sina vardagsliv som ansåg att valfriheten ökade genom privatisering av t.ex. skolor (även om det också fanns andra som såg en möjlighet att förbättra sitt inskränkta handlingsutrymme

med hjälp av privatiseringen). Mot den bakgrunden blir det kanske begripligt att det endast är en mycket liten andel som faktiskt gör ett aktivt skolval, trots att Helsingborg har satsat mycket hårt på privatisering under större delen av 1990-talet. På grundskolans område är det endast ca. 3 % som väljer annan skola än närområdets och endast 1 % som väljer s.k. fristående skola. På gymnasienivån är andelen val av s.k. fristående gymnasieskolor större: 5 %. På det hela taget en ganska marginell förändring eller, om man så vill, en gräsrötternas revolt mot politikernas vilja att de ska rösta med fötterna.

Den relativt dåliga måluppfyllelsen och de stora förändringsambitioner som knutits till skolan har resulterat i ständig organisationsförändring. Helsingborgs skolförvaltningsorganisation har genomgått en rad förändringar sedan kommunaliseringen av skolväsendet 1991. Det året infördes dessutom kommunaldelsnämnder under en socialdemokratisk regim. De överlevde emellertid inte regimskiftet samma år och 1992 infördes servicenämnder, vilka levde fram till valet 1998 då det ånyo genomfördes en organisationsförändring. Denna gång blev det en beställar- och utförarorganisation och kommunen delades förvaltningsmässigt in i två delar: söder och norr. Det är den organisation som råder idag och på skolans område innebär den att det både finns en politiskt tillsatt beställarnämnd – Skol- och fritidsnämnd – och tre tillika politiskt tillsatta utförarstyrelser – gymnasiestyrelsen, barn- och ungdomsstyrelse Norr respektive Söder. Enligt uppgift saknar den nuvarande organisationen politiskt stöd, vilket bl.a. beror på det politiska dubbelkommandot i beställar- och utförarorganisationen, och därför förväntas en ny förvaltningsorganisation efter valet 2002. På grund av kommunaliseringen av skolan 1991 – vilken alltså sammanföll med inledningen av den turbulenta förvaltningsperioden i Helsingborg – har de ständiga organisationsförändringarna direkt påverkat skolan. Bland mycket annat förefaller rörligheten bland skolledarna ha ökat: från att tidigare ha stannat länge på samma skola, förefaller dagens skolledare stanna kortare tid. Skolledarrörligheten illustrerades väl på en av våra skolor: från slutet av 1980-talet hade skolan haft nästan lika många olika rektorer som under sina första 60 år dessförinnan. Under år 2000 genomförde skolförvaltningen dessutom en rektorsrotation inom grundskolan som innebär att 60 % av skolledartjänsterna bytte innehavare.¹

¹ Vi har låtit göra en särskild kartläggning av organisationsförändringarna och skolledarrörligheten i Helsingborg som vi kommer att redovisa mer ingående i kommande publikationer från forskningsprojektet.

Urvalsförfarandet

Vid tiden för vårt urval i maj 2000 hade Helsingborg 59 grundskolor och nio skolor som gav gymnasieutbildning. 14 av grundskolorna och två av gymnasieskolorna var s.k. fristående skolor.

Urvalet av skolor gjordes med utgångspunkt från två kriterier: skolkultur och framgångsrikt skolledarskap enligt subjektiva kriterier. När det gäller skolornas kultur hade vi stor hjälp av den referensgrupp från Helsingborgs skolförvaltning² som tidigt knöts till projektet och vi kunde med dess hjälp ganska snabbt dela in Helsingborgs grund- och gymnasieskolor med avseende på tvångs-, beroende/karriär- respektive kunskapskultur. Många skolor hade en beroende/karriärkultur, vilket inte är märkligt eftersom utbildning just framställts som en ekonomisk nyttofunktion för såväl individ som samhälle under de senaste 50 åren, färre skolor hade en tvångskultur och mycket få en kunskapskultur. Vi hade gärna sett att de relativt många friskolorna i Helsingborg hade varit med i urvalsprocessen men referensgruppen argumenterade kraftfullt mot detta med hänvisning till att friskolorna i hög grad står utanför den kommunala förvaltningsorganisationen. Detta bekräftades också i samband med ett besök vid en av stadens friskolor, där det framgick att dessa skolor förvaltningsmässigt inte sorterar under de olika utförarstyrelserna utan direkt under beställarnämnden Skol- och fritidsnämnden. Friskolorna har alltså befriats från en del av den byråkrati som reser sig ovanför de kommunala skolorna. Detta är ingen konspiration mot de kommunala skolorna, utan en följd av själva beställar-utförarorganisationen: i förhållande till friskolorna har kommunen en mer renodlad beställar-utförarrelation än vad den har i förhållande till de kommunala skolorna.

Urvalet av skolledare gick helt enkelt till så att vi kontaktade olika skolaktörer och bad dem peka ut framgångsrika skolledare. Vi var fullt medvetna om att dessa aktörer tillämpade olika framgångskriterier i sitt urval och att det därför skulle komma att bli subjektivt. Bland de aktörer som vi tillfrågade fanns: personer inom skolförvaltningen (som huvudsakligen också fanns i projektets referensgrupp), rektorer, lärare, representanter för de två lärarfackföreningarna och föräldrar. Vi lyckades inte finna några elevrepresentanter som kunde ta ett perspektiv som överskred den egna skolan eftersom dessa representanter i allmänhet finns på en-

² I referensgruppen var Torsten Persson (kommunstyrelsens förvaltning) sammankallande och i övrigt ingick Gunvor Larsson (barn- och ungdomsnämnd Söder) som i arbetets slutskede ersattes av rektor Kurt-Lennart Jönsson, Inga-Maja Andersson (från skol- och fritidsnämndens förvaltning), rektor Alice Berg (barn- och ungdomsnämnd Norr) och gymnasieförvaltningens chef Mats Rydby.

skilda skolor. Det blev till ett slags moment 22: för att få elevperspektiv skulle vi ha behövt kontakta representanter på skola X och samtidigt be dem bortse från att de var representanter på just den skolan och i stället ta ett övergripande perspektiv. Samma problem gällde för föräldrar, då det inte finns någon föräldraorganisation på kommunnivå utan endast på olika skolor, men här blev vi kontaktade av en del föräldrar i samband med att vi i media offentliggjorde att forskningsprojektet skulle sätta igång. Urvalsprocessen sammanföll dessutom med ovan nämnda rektorsrotation i Helsingborg, varför vi dels kunde dra nytta av den lokala medie-debatten om skolledarskap och dels kom detta att försena urvalet eftersom vi helt enkelt fick vänta att välja ut skolledare tills rotationen var avslutad.

När denna information var insamlad hade vi ett antal skolledare som hade bedömts som framgångsrika och nu gällde det alltså att jämföra den informationen med Helsingborgs skolkulturella landskap. Figuren nedan beskriver schematiskt hur urvalet gick till i processens slutskede:

Figur 2: Urvalsprocess

<u>Tvångskultur</u>	<u>Beroende/karriärkultur</u>	<u>Kunskapskultur</u>
Rektor på A-skolan	Rektor på D-skolan	Rektor på I-skolan
Rektor på B-skolan	Rektor på E-skolan	Rektor på J-skolan
Rektor på C-skolan	Rektor på F-skolan	
	Rektor på G-skolan	
	Rektor på H-skolan	

I slutskedet gjorde vi ett preliminärt urval, vilket presenterades för och diskuterades inom projektets referensgrupp. Därefter träffade vi det slutgiltiga valet: Adolfsbergsskolan, Magnus Stenbocksskolan och Olympiaskolan.

Adolfsbergsskolan är en f-6-skola med ca. 300 elever belägen i östra delen av Helsingborg, i ett socialt sett relativt problemtyngt bostadsområde och där hälften av eleverna har utländsk bakgrund. Skolkulturellt betraktar vi skolan som en tvångskultur. Magnus Stenbocksskolan är en f-9-skola med närmare 900 elever som finns i den norra delen av Helsingborg och i vars upptagningsområde vi finner de förmodligen mest välbärgade delarna av Helsingborgs stad. Vi betraktar skolan som dominerad av en beroende/karriärkultur. Olympiaskolan är en gymnasieskola med ca. 700 elever som är belägen i centrala Helsingborg. Skolans program har en klart humanistisk inriktning även om det också finns både naturve-

renskapligt och andra program där. Skolans estetiska program, med teater- och dansinriktning, understryker närmast dess humanistiska karaktär. Skolan förvaltar ett klassiskt, humanistiskt bildningsideal och vi ser den som en kunskapskultur.

Det preliminära urvalet gjordes en månad innan rektorsrotationen var avslutad. Vi visste då att på den ena grundskolan var det klart att den tidigare rektorn skulle stanna kvar. På den andra grundskolan hade både tidigare rektor och bitr. rektor sökt rektorstjänsten och det var oklart vem som skulle få tjänsten och vi bestämde oss då av praktiska skäl för skolan oavsett vem av dessa två som kom att bli rektor, självfallet efter att i vederbörlig ordning ha konsulterat vår referensgrupp som underströk att båda kandidaterna var välfungerande skolledare. Gymnasieskolan var inte berörd av rektorsrotationen. Rörligheten bland rektorerna kom alltså i hög grad att prägla vår undersökning. Så även efter att rektorsrotationen var färdig och vår undersökning påbörjats. På Adolfsbergsskolan slutade rektorn sex månader efter rektorsrotationen och ersattes av en av de bitr. rektorerna på vår andra grundskola Magnus Stenbocksskolan. Till dags dato är det inte klart vem som ska efterträda denna bitr. rektor. På Olympiaskolan blev gymnasiechefen halvtidstjänstledig under hösten 2000 och en av skolans rektorer gick in som vikarie.

Ett problem med vårt urvalsförfarande är att såväl utvalda skolledare som personal på skolorna kan ha kommit att uppleva det egna skolledarskapet som framgångsrikt i någon objektiv mening, trots att urvalet skett på basis av subjektiva framgångskriterier hos slumpmässigt utvalda aktörer. Vi har i kontakten med skolor och skolledare betonat att vårt urval inte innebär att dessa skolledare faktiskt är framgångsrika, utan att vårt syfte är att undersöka hur det skolledarskap utövas som på subjektiva grunder anses vara framgångsrikt och framförallt hur det utövas i den speciella kultur som finns på skolan.

3. Undersökningens uppläggning

Undersökningen designades i samband med att projektansökan skrevs hösten 1998. Vi föreställde oss då att forskningsprojektet skulle följa nedanstående sex faser, vilket det också i allt väsentligt gör. Vi redogör här för hur undersökningen till dags dato faktiskt genomförts:

Fas A: Kontakt

Möte med skolledningen på respektive skola.

Forskningsprojektets uppläggning presenteras på respektive skolas personalkonferens.

Relevanta dokument, dvs. skolplaner, lokala arbetsplaner, projektplaner, mötes- och konferensprotokoll och liknande, samlas in.

Fas B: Inledande skolledarintervjuer

Intervjuer med ledningsgruppen som grupp och enskilt med huvudansvarig skolledare.

Framtida besök på skolan planeras tillsammans med skolledningen.

Planering av fältvecka med lärarna i de klasser som utvalts för auskultation.

Fas C: Fältvecka

Auskultation i tre klasser per skola under en vecka på respektive skola.

Fortsatta skolledarintervjuer

Intervjuer med olika aktörer (lärare, elevvårdare, övrig personal, elever och föräldrarepresentanter).

Föräldraenkät om skolklimat, relationer till skolledningen och annat av relevans för att bedöma föräldrarnas relation till skolan samlas in.

Elevuppsatsämne "Om jag vore rektor skulle jag..." skrivs för vår räkning av eleverna i tre klasser per skola.

Deltagande i förekommande möten, konferenser etc. på skolan under veckan.

Fas D: Uppföljning

Uppföljningsintervjuer på skolorna för att komplettera vårt datamaterial.

Workshops med föräldrar för att presentera och diskutera resultaten av vår föräldraenkät.

Klassmöten med uppföljning av resultaten från analysen av elevuppsatserna.

Fas E: Resultatpresentation

Vi återvänder till respektive skola och presenterar och diskuterar de olika undersökningarnas resultat.

Fas F: Skolledar- och ledarskapsforskning

Översikt av relevant skolledar- och ledarskapsforskning görs.

Fallskolorna analyseras och jämförs med utgångspunkt från forskningslitteraturen.

En viss omkastning har skett av projektets olika faser genom att vi har hoppat över fas D, vilken eventuellt kommer att uteslutas helt eller integreras i fas E. Vi befinner oss nu i inledningen av fas E och kommer att planera hur projektets forskningsinformation ska genomföras med berörda skolledare.

Det sätt som vi arbetat på kallas triangulering, vilket innebär att olika undersökningsmetoder används för att pejla in ett och samma objekt. Uppläggningsen är också induktiv i den meningen att vi inte prövat några på förhand formulerade hypoteser i de undersökningar som gjorts, utan snarare har vi steg för steg försökt skapa oss en giltig bild av de skolor vi arbetat med och i synnerhet då hur skolledarskap utövas i skolor med skilda skolkulturer. Detta empiriska resultat ska, som framgår, sedan jämföras med relevant forskning på området. Vi vill alltså, utan krav på generaliserbarhet, först studera skolledarskapen och skolkulturerna i våra tre skolor. I ett andra skede kommer sedan de kulturspecifika skolledarskapen att jämföras och analyseras i ljuset av annan relevant forskning för att om möjligt underbygga generella utsagor om förhållandet mellan skolledarskap och skolkultur.

4. Magnus Stenbocksskolan

Låt oss börja med den bild som Magnus Stenbocksskolan förmedlar i skrift och på nätet. På hemsidan kan vi läsa: "Magnus Stenbocksskolan har en lång tradition. Detta har lett till stabilitet och kvalitet, samtidigt som det är en utmaning för oss som arbetar på skolan att vara lyhörda för förändringar."

Efter att ha varit deltagande observatör under en vecka, samlat in material och vid olika andra tillfällen återkommit för intervjuer, är man benägen att säga att dessa rader om Magnus Stenbocksskolan slår huvudet på spiken vad gäller den nuvarande situationen: Tradition, stabilitet, kvalitet och utmaningen att vara lyhörd för förändring. Bakom dessa något lugnande utsagor kan man emellertid efter närbkontakt med skolan ana att förändringens vindar allt oftare och på många sätt utmanar både traditionen (lärarkulturen), stabiliteten (föräldrarna) och kvalitén (marknadens krav).

Verksamheten bedrivs huvudsakligen på Magnus Stenbocksskolan som ligger centralt belägen i stadsdelen Tågaborg och omfattar numera förskola, skolbarnsomsorg, förskoleklass och 1-9. Under år 2000 beslöts att F-6 delen, som med varierande innehåll legat på samma skolgård, återigen skulle integreras med 7-9 delen. Det har den varit tidigare också, men 1991 separerades de dåvarande olika stadierna. Nu är Magnus Stenbocksskolan alltså en helhet igen.³

För något år sedan nappade skolan på ett initiativ från förvaltningen om profilklasser. Från och med höstterminen 2000 finns en profilklass med inriktning mot matematik och naturvetenskapliga ämnen. Det är samtliga NO-lärare som varit med att bygga upp denna utbildning som är tänkt att vara återkommande.

Det finns ca 130 anställda som arbetar med 900 barn och ungdomar. Eleverna kommer främst från området kring skolan. De flesta av skolans 1-6 elever fortsätter 7-9, men för 7-9 är upptagningsområdet också S:t Jörgens skola, Rings-

³ Vår undersökning var tänkt att omfatta hela skolan. Två av oss ägnade 7-9 vår uppmärksamhet och en av oss F-6. Tyvärr misslyckades inspelningen av en rad av de intervjuer som gjordes med personal på F-6-delen. Vår framställning har därför en slagsida mot 7-9-delen, vilket vi beklagar.

torpsskolan, Västra Berga skola, Laröds skola och Holstagårdsskolan. Med dessa skolor finns ett samarbete.

I officiella dokument betonas elevernas möjligheter till "positivt livslångt lärande där samarbete har en framträdande plats". Man framhäver också ofta att varje elev ska ha möjlighet att utvecklas efter sin förmåga, sin individuella plan för lärandet. Kunskaper har alltså en central betydelse och på detta sätt uttrycker sig den skola som idag vill förvalta den sedan länge rådande uppfattningen att goda (ämnes)kunskaper ska bibringas eleverna för vidare studier. Vidare betonar man kunskaper om miljön och man vill samtidigt vara en skola som har miljöcertifikat. Ett annat tema som tas upp är internationalisering och kultur, vilket sägs ha en självklar plats på Magnus Stenbocksskolan.

I den aktuella arbetsplanen prioriteras några huvudområden som man särskilt kommer att lägga vikt vid och försöka utveckla:

Planering och reflektion (lärare och elever)

Etik och moral

Miljöarbete

Försöksverksamheten "Grundskola utan timplan"

Individuella utvecklingsplaner

En del av dessa områden har man alltså arbetat med tidigare – planering och reflektion, etik och moral, utvecklingsplaner för eleverna, miljöarbete. Man tänker sig nu en fördjupning och en starkare förankring av dessa teman på skolan. Samtidigt vill man på allvar komma igång med att utarbeta principer för hur man ska kunna omsätta "grundskola utan timplan", ett arbete som introducerades på allvar under 2 000 och helst ska utvecklas en hel del under innevarande läsår.

På Magnus Stenbocksskolan strävar man efter att eleverna ska utvecklas utifrån sin förmåga och att eleverna ska lämna skolan med gymnasiebehörighet. Hur väl lyckas man med det? Den 5 mars 2001 redovisar Kvällsposten (med hjälp av Skolverkets statistik) genomsnittliga meritvärden, andelen elever som ernått gymnasiebehörighet och andelen elever som ej uppnått målen i ett eller flera ämnen för södra Sveriges skolor under år 2000. Magnus Stenbocksskolan klarar sig i denna jämförelse bra. Skolan har 205 som sitt genomsnittliga meritvärde, vilket innebär att eleverna på de 16 betyg som utgör basen för detta värde ligger mellan G och VG (12,5 x 16 betyg där G ger 10, Vg ger 15 och MVG ger 20 p). Denna nivå är på intet sätt exceptionell för Magnus Stenbocksskolan. Elinebergsskolan har 203,

Norrehed 201, Norrlycke 196 och Wieselgren också 205. Internationella skolan har 245.

När det gäller andelen elever med gymnasiebehörighet har Internationella och Magnus Stenbocksskolan samma nivå, dvs 94%. Elineberg har 87%, Norrehed 89% och Wieselgren 91%. Magnus Stenbocksskolan lyckas alltså hålla en hög nivå på andelen elever med gymnasiebehörighet.

Det som emellertid är mest slående är att Magnus Stenbocksskolan är den skola i Helsingborg som har minst antal elever som inte lyckas nå målen i ett eller flera ämnen. Endast 11% av eleverna misslyckas med detta. Motsvarande andelar för Internationella är 17%, Elineberg 23%, Norrehed 28% och Wieselgren på 23%. (Även i jämförelse med Lund, som tillhör toppen i riket, är detta ett mycket bra resultat. I Lund ligger två skolor klart lägre, men de flesta något högre).

Den slutsats man kan dra av dessa relativt få mått är att Magnus Stenbocksskolan lyckas med att hålla en hög nivå för alla elever och att det framförallt yttrar sig i att man misslyckas med mycket få elever. Man kan således säga att Magnus Stenbocksskolan i hög grad lever upp till en av sina huvudmålsättningar, den att eleverna ska lämna Magnus Stenbocksskolan med gymnasiebehörighet. Det är också vad rektor ger uttryck för när vi diskuterar olika aspekter på resultat:

”Vi tycker ju att vi har bra resultat. Sen ska man inte slå sig för bröstet och säga att det är vår förtjänst, för det handlar ju om grundmaterialet också. Det är den stora diskussionen. Vad är det egentligen som gör att det ser ut som det gör?

Vi har haft traditionellt goda resultat. Om vi just tittar på betygsutveckling och de som har uppnått målet, så har vi legat bra till i många år. Det får man inte heller ta som intyg på att man inte behöver göra någonting, men den tolkningen går också att göra. Men det har inte behövts. Det har jag nog inte upplevt i alla fall. De där stora dramatiska grejerna, att det har varit riktig kris i nåt hörn där man varit tvungen att gå in och göra nåt. Så har jag inte känt och det gör jag fortfarande inte. Utan jag är nöjd med det resultat vi presterar.

Vi ska utveckla vissa grejer.”

Resultaten för skolan har alltså varit mycket goda sedan lång tid tillbaka. Rektor är medveten om att det beror på skolans egen kapacitet och ”grundmaterialet”, dvs skolans elever och dess föräldrar, men det är svårt att säga vilka faktorer som är avgörande. Det är den ”stora diskussionen”. Ett annat sätt att uttrycka detta förhållande mellan skola, elever och föräldrar är att tala om skolkulturen och dess förmåga att möta de kulturer som elever och föräldrar representerar.

Skolkulturen

Det finns en rad olika sätt att definiera och förhålla sig till den företeelse som benämns kultur. På ett generellt plan kan sägas att kultur är det av människor skapade, till skillnad från natur som existerar oberoende av människan. I realiteten har denna skillnad blivit allt svårare att upprätthålla i takt med att människan i allt högre utsträckning formar naturen, men inte desto mindre riktas blicken mot det av människan skapade när vi talar om kultur. Under senare tid har organisationskultur kommit att bli ett studieområde som försöker förstå dels skillnader mellan olika organisationer och dels vad slags beständiga mänskliga skapelser som ger upphov till en organisationskultur.

Vår utgångspunkt när det gäller skolkultur är Scheins (1985) definition av organisationskultur, nämligen det mönster av grundläggande antaganden om extern anpassning och intern integration som med tiden har blivit giltiga inom organisationen. Men Schein pekar också ut två särskilt viktiga kulturella element när det gäller att begripa organisationskultur: artefakter respektive mål och visioner. För vår förståelse av skolkulturen är det då mot denna bakgrund för det första av avgörande betydelse hur skolan reglerar sitt förhållande till sin omgivning, vilken består av såväl elever, föräldrar, personalens arbetsmarknad, skolförvaltning, utbildningssystem, arbetsmarknaden och samhället i allmänhet. För det andra är sätten som skolan försöker integrera sina olika aktörer – främst elever och lärare – också av stor betydelse för skolkulturen. Med utgångspunkt i Scheins förståelse av organisationskultur blir det med andra ord intressant att få en bild av hur Magnus Stenbocksskolan uppfattar och lever med sin omgivning samt hur aktörer – främst elever och lärare – integreras och integrerar sig i Magnus Stenbocksskolans kultur. För det tredje säger skolans artefakter – med andra ord mänskliga skapelser såsom byggnader, språk, kläder och berättelser – en del om dess kultur. För det fjärde säger skolans måldokument och liknande också något om skolkulturen. I det följande kommer vi att behandla dessa olika aspekter av skolkulturen, i synnerhet tar vi upp extern anpassning och intern integration eftersom vi anser att detta är kulturens centrala beståndsdelar. Låt oss emellertid först ägna några rader åt skolkultur i allmänhet.

Beroende/karriärkultur

Vi skiljer mellan tre principiellt olika skolkulturer som vi kallar tvångskultur, beroende/karriärkultur och kunskapskultur. Skillnaden mellan dem har just att göra med hur förhållandet till omgivningen regleras och detta påverkar också hur aktörer integreras inom skolkulturen. Magnus Stenbocksskolan har valts ut som representant för beroende/karriärkulturen. Liksom andra grundskolor reglerar den sin kanske viktigaste omgivningsrelation – den till elever och föräldrar – med hjälp av skolplikt eller, med andra ord, ett lagligt tvång för eleverna att vara fysiskt närvarande i skolan. Det som är avgörande för den skolkultur som utvecklas är emellertid inte skolpliktens formella tvång, utan motivationen bland de elever och föräldrar som faktiskt finns i skolans upptagningsområde och här vet vi att skol- och utbildningsmotivation påverkas starkt av social bakgrund. I ett elevupptagningsområde med högt utbildade föräldrar är motståndet mot skoltvång i princip svagare än i ett område med lågt utbildade föräldrar (däremot är mer eller mindre utbildningsmedvetna föräldrinterventioner starkare där). I allmänhet är skolan präglad av en medelklasskultur där såväl värdet av utbildning som av föräldrastöd till eleverna tas för given. En konsekvens av detta är att elever som har en social bakgrund som skiljer sig från denna medelklasskultur, upplever ett större avstånd till skolan än elever med en kulturell bakgrund som mer liknar skolans.

Den elev som idealtypiskt motsvarar den kultur som vi kallat beroendekultur bör framförallt kännetecknas av självdisciplin, flit och engagemang. På liknande sätt kan man säga att läraren bör omfattas av en kunskapsförmedlande pedagogik som både bygger på och utvecklar självdisciplin, flit och engagemang för (vidare) studier. Självklart är det så att familjen, eller kanske idag snarare föräldrarna, är en viktig och avgörande faktor för att detta förhållande kan vidmakthållas och vidareutvecklas. Det är ett osynligt men nödvändigt kontrakt om en skola ska kunna upprätthålla sin verksamhet som beroendekultur.

Magnus Stenbocksskolan har varit präglad och präglas alltjämt på många sätt av denna medelklasskultur – både som skola och som upptagningsområde. Samtidigt ska vi hålla i minnet att upptagningsområdena och därmed elevunderlaget inte längre är lika homogena som tidigare. Det osynliga kontraktet mellan hem och skola är inte lika självklart längre och skolan får på olika sätt arbeta med att etablera, utveckla och vidmakthålla detta kontrakt.

Skolkulturens artefakter

Innan vi övergår till det som vi anser vara det mest framträdande i Magnus Stenbocksskolans kultur, nämligen den interna integrationen, ska vi mycket kort stanna vid skolkulturens artefakter. Vi har inte gjort någon systematisk undersökning av artefakterna, utan förmedlar här endast några ytliga intryck.

Vi tillbringade en vecka på Magnus Stenbocksskolan utöver de dagar vi gjorde skolledarintervjuer. Vi kände oss från första stund välkomna och vi hade inga svårigheter att få se, lyssna, delta och ställa frågor kring det vi var intresserade av. Under vår vistelse var det oftast mycket lätt att få kontakt med personalen; i korridoren, i personalrummet, på matbepisningen, i mediateket, osv eller när man följde en klass. Personalen utstrålade en form av stolthet över sin skola och ville gärna visa och berätta om sin verksamhet, inte sällan med historiska jämförelser eller jämförelser av annat slag.

Det var däremot inte lika lätt att få kontakt med eleverna. De hade en något avvaktande hållning till de främlingar som plötsligt dök upp i korridoren eller i klassrummet. Det krävdes en viss upptining för att de skulle vara beredda att berätta om sina uppfattningar om skolan, rektor och undervisningen, och de svarade ofta fåordigt i början av intervjuerna.

Det sociala klimatet bland personalen kändes lättsamt, men samtidigt vänligt korrekt. Och man verkade vara hjälpsamma mot varandra, t ex ha lätt för att dela med sig av sitt ofta stora intresse för sina ämnen och erfarenheter av allehanda slag. Personalen utstrålade en stor portion kollegialitet. De flesta vi talade med påpekade att man är olika, att det finns olika uppfattningar om det mesta, att man som ämneslärare till syvende och sist håller på sina ämnen, etc., men alla var samtidigt måna om att påpeka att det finns rikligt med kolleger att prata med, samarbeta med och inspireras av. Det finns gott om stimulerande öar i den allt större arkipelagen, vilket en av lärarna framhöll som viktigt:

”Jag har en bra relation till mina kolleger, tycker jag. Till arbetskamrater överhuvudtaget. Öppen kommunikation. Jag känner ju många väldigt väl. Man har ju sett många gå härifrån också. Som slutat. Men jag tycker att det känns på något sätt lätt ändå, för man har ju många bra kolleger. Det är ju det viktiga, att man har många som man pratar med. Allt från vaktmästare till alla kollegerna.” (Lärare 8)

Skolan består av tre större byggnader. En för 7-9, vilken är den äldsta delen av skolan och byggdes 1910-1912. Denna huvudbyggnad kan få den nutida betrakt-

aren att tro att det är en gammal realskola som omvandlats till grundskola, men Magnus Stenbocksskolan har aldrig varit realskola. Det har senare alltså tillkommit en rad andra byggnader. Senast när det 1997 byggdes nya NO-salar i närheten av huvudbyggnaden. F-6 verksamheten finns i två andra byggnader, de äldre barnens skolbyggnad i nära anslutning till huvudbyggnaden och de yngre barnens skola längst bort från huvudbyggnaden i skolgårdens östra kant. Eleverna har också tillgång till en Cafeteria i källaren under gymnastiksalen i ytterligare en byggnad på gården. I denna byggnad finns också skolans matsal.

Huvudbyggnaden består av källare och tre våningar med klassrum. I ena änden av huvudbyggnaden sitter idag samtliga rektorer i en klassisk rektorsexpedition, dvs det finns tre separata rektorsrum och expeditjonslokaler. I dess närhet ligger personalrummet dit man främst går för förmiddags- lunch- respektive eftermiddagskaffe. I synnerhet förmiddagens kafferast utgör en välbesökt och av personal noga förberedd daglig tillställning för utbyte av tankar och bekräftande av tillhörighet. Personalrummet används för övrigt också som samlingspunkt för rektors information på onsdagseftermiddagar.

Klassrummen är relativt stora med högt i tak och i de flesta fall med en rad vackra fönster som släpper in mycket ljus. Många av dem är i dagsläget slitna och uppmanar både elever och lärare till envägskommunikation enligt traditionellt inlärningsmönster. Grupprum saknas i stort sett och de flesta lärare tycker att de är trångbodda, att det är svårt att vara flexibel och att kunna bryta ner undervisningsgrupperna i mindre grupper.

”Det har vi diskuterat i arbetslaget för det är många gånger så att det är just det här att vi är trångbodda till exempel. Det finns inte utrymme för att göra saker och ting. Ska man jobba praktiskt med klasser så kan man inte vara bortåt trettio stycken i ett vanligt klassrum utan behöver mer utrymme. Där är det svårt.” (Lärare 3)

”Vissa saker kände jag att det inte gick att göra här. Man kan inte skicka ut dem i mindre grupper och arbeta med olika projekt och så där. Därför att det finns inga grupprum att vara i. Man kan inte dela på gruppen, utan den gruppen man har, den sitter man med där man sitter.” (lärare 14)

Arbetsytorna för lärarna är i allmänhet begränsade, komforten relativt låg och de tekniska hjälpmedlen är få. I de flesta fall arbetar lärarna i de gamla institutionsrummen tätt tillsammans och har inte mycket plats till sitt förfogande. Däremot mer eller mindre uppmanas lärarna härigenom till ett nära samarbete i sina ämnen

och de diskussioner som förs här – om ämnen, klasser och de olika arbetslags- erfarenheter som man gör – kan nog beskrivas som kärnan i lärarnas kollegiala verksamhet.

I källaren bedrivs företrädesvis undervisning i slöjd/teknik och specialundervisning. De två andra våningarna domineras av traditionella klassrum, musikal med riklig utrustning, aula samt, på andra våningen, ett mediatek. Detta mediatek innehåller framförallt böcker, datorer och en undervisningsdel. Man är i färd med att bygga upp möjligheter för att föräldrar och elever ska kunna kommunicera med skolan på olika sätt, bl a få upplysningar om läsläsning via nätet.

Byggnaderna för de yngre barnen på F-6 består av två våningar och ger ett trångbott intryck. Det tycks som om varje yta är disponerad för olika undervisningsaktiviteter eller fungerar som avlastningsrum för tekniska hjälpmedel. Samtidigt har personalen ytterst små ytor till sitt eget förfogande och det torde vara svårt att få en stunds vila i avskildhet. Det måste dock sägas att personalen hittat ett charmigt och trivsamt sätt att möblera lokalerna (Kritik av brist på lokaler redovisas i kvalitetsredovisningen 99/00).

Extern anpassning och visioner

I våra samtal tog vi upp vad som skulle kunna sägas vara Magnus Stenbockskolans vision. Då tänkte vi oss ofta att det skulle handla om något mer än det självskrivna, det som alla återkommer till i en eller annan form, dvs att kunskaperna står i centrum. Vi tänkte oss mer hur denna liksom andra infallsvinklar uttrycker sig i tal eller skrift för skolan som en övergripande inriktning. Målet lite längre bort och de drömmar eller visioner som bär upp verksamheten och gemenskapen på skolan. När vi tog upp denna fråga, blev det ofta en trevande och lite sökande inledning på samtalet. Det kändes inte som om dessa frågor riktigt var bekväma eller ingick i vardagstänkandet, men efterhand visade det sig att många hade åsikter om visionens betydelse på många olika sätt. Den trevande och avvaktande hållningen berodde kanske mest på att man helt enkelt var osäker på om det finns någon övergripande vision och hur den i så fall ser ut för Magnus Stenbockskolan.

När vi talade med skolledningsteamet ansåg de att de saknade en tydlig vision för skolan, men att de börjat fundera över vad som skulle kunna inrymmas i en sådan. I ett läge där de var nya i sina befattningar och nya för varandra tryckte de

snarare på att de hade olika bilder av skolan och olika förslag på hur dessa skulle kunna transformeras till visionära mål att sträva efter på lång sikt. De såg det som ett arbete som låg framför dem och som möjligen kunde ta sin utgångspunkt i vissa av de delar som man redan varit inne på, t ex moral och etik-projektet från förra läsåret, fördjupad och förtydligad handlingsplan för elevvård.

När vi talade med lärarna bekräftas denna bild. Ingen lärare hänvisar till någon skriven eller muntligt uttalad vision. De hänvisar till vikten av kunskap som ett rättesnöre för skolan, men det är inte en vision och ämneskunskapens framträdande plats är självklar. Några lärare nämner att de märker att skolledningen försöker förtydliga och förbättra elevvården, men också detta uppfattas som delprojekt som ligger utanför egentliga visioner. En del lärare uttrycker inte sällan ett behov av en sådan vision, i synnerhet i förhållande till pedagogisk förnyelse och annat förändringsarbete. En utförlig lärarreflektion kan belysa detta:

”Det är svårt och säga. Alltså det finns kanske inte riktigt det där. Visionen. Alltså jag skulle vilja ha någon som går och tänker – hur ska det bli med den här skolan. Vi ska ju t ex släppa på timplanen och så. Hur har vi möjlighet att lösa det? Kommer det här någonsin att lösas på Magnus Stenbocksskolan? Eller ska vi gå omkring i de här, 70-modulerna, 80-modulerna som vi har. Det styr hela vår tillvaro här, med schemat och 40 minuter här, 40 minuter där. Det är så svårt för oss att bryta upp och jobba tematiskt och jobba på ett annat sätt.

Det tycker jag, det är en sak för skolledningen, att verkligen liksom, wow nu ska vi se vad det blir av detta. Och där kan jag känna att det är lite trögt alltså. Här vill man gärna kanske tolka det som att vi kan ha kvar det gamla systemet ungefär, lite så tyvärr. Det är lite svårt. Och det är inte bara skolledningen alltså, inte så, utan även bland kolleger. Alltså att man vill ha det i sina gamla hjulspår. Men om vi aldrig gör något här, vad händer då?

Så det är svårt att säga. Jag undrar om det finns någon. Finns det en filosofi, finns det en tanke? Tanken är väl att leda. Lite grand att vi går i en slags ledband och att vi ska utföra vissa saker. Vi ska *göra*. Man talar väldigt mycket om högt i tak. Vi ska kunna prata om problem och så. Men när det väl gäller, så är jag inte riktigt säker på det. För om vi då pratar om någonting och det kommer fram problem, då tror jag att då blir inte rektor så glad liksom. Jag är inte riktigt så 100 på att man skulle vilja ha så högt i tak. Kanske inte vi lärare heller.

Vi är väldigt olika sinsemellan här faktiskt. Vi drar åt olika håll. Vi kanske skulle ha jobbat mer fritt och tematiskt, men det är svårt att genomföra. Vissa skulle inte ens vilja det. Vi är olika viljor, väldigt mycket här.

Så det är en svår, alltså det är en svår uppgift att vara skolledare här på Magnus Stenbocksskolan, på det sättet.

Vi jobbar där i våra små öar och skolläringarna kan ju omöjligt vara insatt i våra små projekt och våra planer och allt vi tänker göra. Det är ju, det kan jag förstå, en omöjlighet. Men man kunde tänka sig att det kanske fanns mera, en gemensam vision, alltså, en gemensam vision från skolläringarna. Då kan man ju tänka sig att det hade varit väldigt roligt om det var det. Så att alla hade känt mer, skapat en vi-känsla, för det tycker jag nog ändå det saknas. Det är väldigt splittrat här, så att vi står inte för samma saker. En del tycker så, andra tycker inte det. Det är väldigt lite det här att, Magnus Stenbock känsla. Som det finns på andra skolor.

Det är kunskap. Det är det ju. Det finns ju till och med uttalat. Absolut. Kunskap.

Sedan kan man ju fråga sig hur när man den och var gör man den och vad gör vi här gemensamt för att eleverna ska nå den kunskapen." (Lärare 8)

Här uttrycks alltså det som vi också känner igen från andra sammanhang. Kunskapen är central, men anses inte problematiserad, diskuterad och förankrad i skolan som helhet eller i arbetslagen. Lärarna uppfattas istället vara organiserade i öar för kollegialt utbyte och de har olika uppfattningar om hur de ska jobba. Översatt i kulturtermer, kan man säga att det finns en rad subkulturer (ämne, pedagogik, arbetslag, etc) som existerar parallellt och vars samexistens inom skolan bygger på en tyst överenskommelse om att inte synliggöras. De olika riktningarna tycks låsa varandra och denna situation beskrivs som en svårighet för skolläringarna att hantera. Man tycks vara överens om en beskrivning av läget, men ha uppfattningen att om man börjar prata om förändring, åtgärder eller något annat som skulle tvinga fram en reformering, så skulle det vara risk för att olikheterna faller ut som starka motsättningar och konvulsioner. En risk som kanske avskräcker från de mer fördjupade samtalen och försöken att uppnå gemensamma handlingsplaner.

Magnus Stenbocksskolan i Helsingborgsterrängen

Det sägs att när man i Helsingborg frågar efter en bra grundskola eller rentav den bästa, så svarar många Magnus Stenbocksskolan. Om man skulle fråga vidare om varför, så skulle de flesta säga att där får man goda kunskaper, där har man stil och där kan man vara säker på att få ett betyg som gör det möjligt att fullborda sin grundläggande utbildning på ett gymnasium. Stämmer den bilden? Ja, förvånansvärt bra. Det är ingen tvekan om att skolan uppnår goda resultat, att man satsar på kunskaper och att det finns ett relativt lugn på skolan i jämförelse med andra skol-

or. Men det är kanske också en bild som behöver revideras. Bilden är kanske på både gott och ont? När vi samtalar med skolledarteamet kommer vi osökt in på dessa frågor, den inre bilden och den yttre, vilken bild som ska och bör förmedlas, det positiva och det negativa. Traditionerna finns kvar, men också stora förändringar.

– Det är flashigt och häftigt på något sätt med Magnus. Snobbskola, sa man förut.

– Jo, så är det nog. Säger någon Magnus Stenbocksskolan i Helsingborg, så vet alla vad det handlar om. Med en massa fördomar och allt vad det innebär. Självklart.

– Och avund ...

– Hela spektrat. Men jag tror att som medborgare ute i staden har man en rätt tydlig bild av vad Magnus Stenbock skolan är.

– Det är nog den bild som finns, att här ska det liksom vara lugnt, här ska det vara välfungerande. Allting. Det finns inga problem på Magnus Stenbocksskolan. Det är ett fint område och sådär. Den bilden finns ute i staden.

Sedan så stämmer den ju inte.

– Nej, nej.

Skolledarna är alltså måna om att nyansera den offentliga bilden. Den är en överdriven och förbisprungen bild. Bitr rektor 1, som fortfarande ser med den nyanländes ögon, kan dock uppfatta att det finns en viss substans i talet om att Magnus Stenbocksskolan fortfarande är en administrativt välstrukturerad skola:

”Det som slår mig, det är att här så *oerhört* välordnat. Det har jag sagt till dig. Jag är ju dödligt imponerad över ordningen. Alltså rent administrativt. Med grupper och klasser och så vidare. Så det är ju sant. Den biten finns där ju också va. Det är klart att det kan sticka i ögonen i en skolvärld som i stort sett är i upplösning eller i kaos på grund av förändringar. Och man inte vet riktigt vart man tar vägen, hur man ska göra och så vidare. Det finns ju en baksida också i och för sig.”

Bitr rektor 1 talar om de båda aspekterna av ordning – det är välordnat, men ordningen har en baksida – men huvudintrycket är att Magnus Stenbocksskolan fortfarande är välstrukturerad. Som exempel på hur den traditionstyngda Magnus Stenbocksskolan drabbas av medias förstoringsglas nämner de bitr rektorerna, som varit vana vid lite av varje från sitt tidigare område, den händelse som fick mass-medial uppmärksamhet härom året (Magnus Stenbocksskolan – den farligaste

skolan, Expressen och HD). Rektor delar deras uppfattningar. Även i denna diskussion framträder en dynamik mellan två bilder, den onyanserade och den nyan- serade eller mellan gamla bilder och nya, mera verklighetsnära:

– Jag tror faktiskt att de här rubrikerna som skapades för två år sedan, de hade alltså på de flesta andra skolor inte ens kommit i närheten. Vi har haft samma incidenter där.

– Ja, många gånger.

– Massor med gånger. Långt tidigare. Och de rubrikerna kom ju nästan utslutande därför att bilden av Magnus Stenbock är en gammal bild.

– Det är ju därför det blir sådana här chockgrejer då. Och den här avunden tror jag också är en anledning till att de här grejorna kommer i tidningen och slås upp med så braskande rubriker. Det är det här med att Magnus är inte så bra ändå.

Det var inga märkvärdiga grejor som hände här. Det händer på varenda högstadieskola då och då. Det går i vågor lite grand, ibland är det värre på ett ställe och bättre på ett annat. Men, men det har inte slagits upp på det sättet.

– Det hade inte blivit en rubrik, inte ens en notis i tidningen om detta hade hänt på X-skolan.

– Det är ju avvikelser från vad de tror är det normala.

Skolledarna är medvetna om att de förvaltar en tradition och en bild av en väl- fungerande skola, men de är också medvetna om att det finns ett förändringstryck – både uppifrån, nerifrån och från sidan – som kräver att de hänger med i utveck- lingen. Och att det kan hända saker av ett eller annat slag som de inte är för- beredda på.

Vi har hittills antytt att det pågår förändringar på Magnus Stenbocksskolan, att den (inte längre) är en oproblematiske skola som står utanför de samhälleliga för- hållanden som andra skolor har att brottas med. Vi ska nu titta på en typ av för- ändringar som pågått en längre tid.

Förändring av Magnus Stenbocksskolan

När vi diskuterar bilden av Magnus Stenbocksskolan, dess behov av förändring i förhållande till den verklighet som idag utgör skolans, så pekar bitr rektor 1 på ett förhållande som kan förtjäna att framhållas:

”Det är inte skolan som har förändrats, utan det är samhället. Det har alltså hänt så oerhört mycket. Upptagningsområdet här har ändrats. Och det är möjligt att det är ett problem eller kan bli ett problem. Det kan vara så att vi mentalt på skolan, som personal, inte har hängt med. Det är möjligt. Det vet man inte, det har jag ingen uppfattning om...”

När vi samtalade med personalen om dessa förändringar ger de en liknande bild. Samhällsförändringar och förändringar av upptagningsområdet, dvs skolans omgivning, har förändrats. Och det uppfattas få en rad konsekvenser för skolan. Man pekar på att det inte längre är lika självklart att lärarna får hjälp av föräldrarna att motivera och förbereda barnen och ungdomarna, att det är mer oroligt på skolan, att spridningen mellan eleverna är större, att vissa elever inte alls klarar studierna längre, att det krävs mer och bättre specialundervisning, etc. En del lärare framhåller i detta sammanhang att det är och har varit en styrka för skolan att lärarkåren varit stabil, men att detta också kan bli problematiskt när förändringar av elevunderlaget uppträder. Man har en tendens att hänga kvar vid det gamla och inte ta förändringen på tillräckligt allvar. Några lärare talar om att man levit i en skyddad värld tidigare. En lärare pekar på problemen genom att relatera dem till allt fler elevers avsaknad av just de element som vi tidigare framhållit som dominerande i beroende/karriärkulturen, dvs självdisciplin, flit och engagemang för skolarbetet:

”Jag tror att de har blivit sämre på ... alltså initiativförmågan överhuvud. Det är många som inte har initiativförmåga. De kan liksom inte ta fatt i saker. ... De har inte liksom känsla för saker och är oroliga, speciellt pojkar. Flickor har ju överlag bättre prestation. Och de har bättre motorik. Och busarna har blivit lite mer medvetna om sina rättigheter. Det är ju så. Det har blivit fler svagare elever också”. (Lärare 1)

Inledningsvis nämnde vi att skolan tar emot elever från fem andra skolor till åk 7-9. Ungefär en fjärdedel kommer från nuvarande F-6. Det är mycket få som inte går vidare på Magnus Stenbocksskolan om de börjat där. Då lär det vara något väldigt speciellt som lockar någon annanstans, profilklass av något slag eller något annat speciellt. Men det är mycket sällsynt. Det betyder att två klasser går på Magnus Stenbocksskolan från åk 1 till åk 9. De andra eleverna kommer alltså från andra skolor för att gå 7-9 på Magnus Stenbocksskolan. Andelen elever som går hela sin grundskoletid på Magnus Stenbocksskolan är alltså relativt liten. Det innebär mycket samarbete med de andra skolorna för att underlätta övergången från

åk 6 till åk 7. Beroende på varifrån man kommer, är det en övergång som ibland innebär stora skillnader mellan undervisningskulturer. Sett ur skolans synpunkt, så innebär det för 7-9 att man får en blandad skara elever som börjar åk 7 varje hösttermin.

När vi samtalar med skolledarteamet om dagens upptagningsområde, och underförstått också jämför med tidigare förhållanden, ser de en rad förändringar som ställer nya krav på skolan:

– Jag kan känna att det finns ytterligheter på båda hållen på något sätt. Från de föräldrar som inte tycker kanske att skolan är så viktig, inte har riktig pejl på sina ungar fullt ut. Till de som ställer nästan orimliga krav på skolan därför att de tycker att vi ska uppfylla allt på något sätt. Sedan finns det naturligtvis en stor grupp i mitten, men jag kan känna att ytterligheterna finns på båda hållen.

– Området har förändrats. Och då menar jag egentligen inte den här spännvidden som vi hela tiden har haft på de högre årskurserna, utan på de lägre årskurserna, F6. Där har det förändrats mycket på de här 14 åren jag har varit på skolan. Det är inte samma typ av familjer och därmed inte samma typ av barn som går här nu på ett till sex. Som det var när jag kom hit. Där har det hänt mycket. De här svansarna som vi pratade om innan, de har blivit mycket tydligare. I alla fall den ena svansen. Det är kanske mer ensamstående och lite mer bekymmer i familjesituationen. Det har förändrats.

Vi tar ju allt från de norra delarna av staden kan man säga. Från norr om E4:an och in här, så är det ju vårt område. Och där är ju områden med väldigt skiftande karaktär. Det är rätt stora skillnader mellan dessa områden socialt sett, inställningen till skolan, kraven man ställer på skolan. Det är väldigt stora skillnader. Så där får vi ju en jättespännvidd. Verkligen. Och det upplever vi ju ibland när vi får klasser, bildar klasser ibland som består av elever från båda ändarna av de här områdena. Och det kan ju vara lite knöligt.

Men vi har ett brett spektrum, framförallt för de äldre årskurserna. De är heterogena. Där blir det väldigt tydligt. Sedan finns det ju samma spridning kanske på ett till sex, men gruppen i mitten är ju större där kanske.

När eleverna kommer till skolan är skolledningens strävan att inte splittra eller blanda klasserna. Elever från samma skola och klass får fortsätta tillsammans när de börjar på Magnus Stenbocksskolan:

”Normalt sett gör vi faktiskt så att de får komma hit som de är. Ibland så stämmer ju inte detta och då måste vi alltså göra andra grejor. Men vi har inte haft några principer för att vi gör så eller så eller att vi slår sönder allt

och blandar på nytt. Det har vi inte gjort. Vi har försökt hålla samman klasserna. Om det inte har funnits direkta, uppenbara skäl och signaler från sexan, att ska ni göra något, annars går det åt skogen. Och det har ju hänt.” (Rektor)

Hur det kan gå när dessa skilda kulturer möts, vittnar följande beskrivning om:

”Det finns en sjuåring som är som den här, som har kommit nu i år. Problemet med den här klassen är att den är sammanslagen. Och lite utav det är konsekvensen av att elever har sökt till profilklasser, så ursprungsklassen har blivit färre. Men det finns även andra skäl, jag tror elever har sökt till andra skolor. Sedan är det möjligt att det var små från början också. För de här två klasserna har slagits ihop till en. Och det är en kulturkrock. Den ena klassen har jobbat mycket självständigt, självgående, kreativa. I den andra klassen har förutsättningarna varit helt annorlunda. Och det har nog inte varit så bra studieförutsättningar överhuvudtaget, utan de har haft det ganska så jobbigt under mellanstadiet. Och de vet inte, har liksom inte, det här med att hålla reda på papper och komma i tid. Det finns ingen, ingen vilja, ingen förståelse för varför de är i skolan, vad de ska göra och varför de ska göra det. Och de bryr sig inte heller. Det spelar ingen roll.

Vi kämpar jättemycket med det i laget nu. Särskilt klassföreståndaren, som lägger oerhört mycket tid på att försöka få de här att förstå, att samla in material, rätta, titta, läxprov ofta, osv. Alltså vi försöker få dem att förstå att skolan är viktig. Och föräldrarna eller klassföreståndaren ringer föräldrarna stup i kvarten.

Men det är på något vis (hör ej). Det är för mycket att bearbeta för dom här. De har ingen studiekultur. De vet inte hur man gör.

De har väl lite mer, vad jag har förstått, öppna klassrummets kultur därifrån de kommer. De kan gå på toaletten tjugo gånger. Det är okej. De behöver inte fråga. Så försvinner man ut och så kommer man när man har lust. Och orkar man inte så flätar man håret. Och, vaddå då, det spelar väl ingen roll? Måste jag? Det spelar väl ingen roll om jag har någon penna, jag kan väl skriva det här någon annan gång. Vaddå pärm?

Alltså det handlar inte om att vara elak och man är inte elak mot den som ... eller man är ju inte elak mot någon. Men man är inte hård mot den som sköter sig, utan det handlar om att förklara att de här rollerna har vi. Det här gäller. Nu pratar jag, nu pratar inte du. Papperskorgen är där. Dörren är stängd. Vill man gå ut genom den så frågar man mig om man får. Allt det där.” (lärare 14)

Det är således så att den sociala spännvidden är mycket stor i upptagningsområdet. Det märks alltmer på olika sätt i F-6 och det märks sedan länge på 7-9. Det är alltså inte så (längre), att Magnus Stenbocksskolan rätt och slätt är en skola

som ligger i ett av de bättre sociala områdena i Helsingborg och därför befolkas av till skolan alltigenom positiva elever och föräldrar. Om vi ska använda det ovan förda resonemanget, så finns det fortfarande en stor, men krympande grupp, i mitten på skalan. Denna grupp omges av två andra grupper som i motsvarande mån är växande. I synnerhet den grupp som inte självklart är positiv till skolan och därför behöver övertalas, hanteras eller övertygas om skolans mål och medel. Vi befinner oss i ett förändringslandskap.

Men det finns ytterligare aspekter på förändringen som gömmer sig i det här allmänna talet om skiftande rekryteringsbas. Dessa aspekter hör samman med att Sverige, Helsingborg och Magnus Stenbocksskolan inte längre är opåverkade av att vi har en etnisk mångfald. Den utgör ännu inget stort inslag i upptagningsområdet eller i skoledarnas tankar. Det vet inte exakt hur många som finns på skolan, uppskattningsvis 5-10%, men de noterar att de finns.

Magnus Stenbocksskolan och föräldrarna

- Här ligger ett oerhört stort ansvar på lärarna att liksom vara självgående?
- Och stora krav från föräldrarna, ingen annan skola jag har varit på i Helsingborgs kommun har så stora krav från föräldrarna som Magnus Stenbocksskolan. Aktiva föräldrar, krävande föräldrar, medvetna föräldrar, kunniga föräldrar. Och det präglar ju vilket arbete vi måste utföra. (Lärare 2)

Den dominerande uppfattningen om relationen till föräldrar har sedan länge varit den som citatet ovan ger uttryck för. Denna uppfattning gör föräldrarna till en homogen grupp med ett stort och starkt intresse för skolan. Det är bilden av föräldrar som både potentiella med- och motspelare. Föräldrarna är aktiva och kunniga och ger stort stöd till elever och lärare, visar uppskattning. Det är också föräldrar som tar strid för sina krav, kritiserar, är pålästa och följer upp sina barns erfarenheter i skolan. Denna beskrivning är måhända fortfarande giltig för många föräldrar, kanske en majoritet, men det är en beskrivning som utelämnar andra grupper av föräldrar.

De kunniga och kravställande föräldrarna finns påtagligt närvarande när vi samtalade med skolledarna om dessa förhållanden. Det har under hösten förts många diskussioner mellan föräldrar, lärare och skolledning på F-6delen. Och vid dessa

möten och individuella samtal har representanter för de starka föräldrarna gjort sin röst hörd på ett påtagligt sätt.

”Jag kan ju känna spontant att det finns en viss ”rädsla” för föräldrarna. Från lärarnas sida. Nu har vi ju rätt så mycket yngre lärare i F-6delen, som är alldeles nyutexaminerade och inte vana vid att hantera det här med föräldrar. Jag uppfattar att det finns en stor osäkerhet hos dom, ja, press när de ger sig in i dialog med de här föräldrarna.

Det tror jag har att göra med deras status lite grann. En del föräldrar är väldigt snabba på att presentera sig med hela registret. Med yrke och så vidare. Det ligger i luften, väldigt tydligt. Det kan ju begränsa lärarnas aktiviteter. Att man känner att man får backa för mycket. Och man kan inte alltid försvara sig kanske. Det är som jag säger till lärarna, att ni måste vara oerhört pålästa. Alla dokument. Kunna dom för att kunna argumentera på ett bra sätt. Annars är det risk att ni blir överkörda. Jag menar, det är ofta föräldrar som är väldigt verbala och ... tar för sig. Det tror jag framförallt att de yngre lärarna känner av. De som har varit här några år och så, de är kanske inte lika ... men vi har ju många nya. I F-6 delen. Väldigt många nya unga tjejer. Och där tror jag att det kan begränsa dom i viss utsträckning.” (bitr rektor 2)

Det finns alltså en grupp av föräldrar som utövar ett starkt tryck på lärarna och skolledningen, ett tryck som är så påtagligt att Bitr rektor 2 menar att de yngre lärarna blir osäkra och rädda för föräldrakontakter. Skolledarna framhåller samtidigt att det finns andra föräldragrupper och att situationen är mer komplex. Det finns föräldrar som är passiva och som känner sig främmande för dessa aktioner liksom det finns en föräldragrupp som är aktiv, men som visar större respekt för skolans personal. Bitr rektor 2 ser tendenser till att ytterligheterna, de starka respektive de svaga, förstärks och att detta kan innebära att skolans kontakter med samtliga föräldrar på sikt kan försvåras.

När det gäller 7-9, så tycks upptagningsområdet sedan länge att ha gett upphov till subgrupper bland föräldrarna. Det har under en längre tid varit svårt att jämka samman de olika uppfattningar, krav och önskemål som de olika föräldragrupperna har. Rektor framhåller dessa förhållanden som typiska när han ser på förhållandet till föräldrarna:

”Sedan är det ju så också – när man ser det här spektrat som finns, eller det heterogena området på sju till nio – så kan man ju ibland hamna i situationer där man kan få ihop det rätt bra här i skolan, men man får aldrig ihop föräldragruppen. Där är det mycket, mycket svårare. Och där kan vara stora

motsättningar. Vi upplever det inte som att vi har motsättningar mellan de här områdena här i skolan. Och det är ju rätt fantastiskt egentligen, för det är rätt stora skillnader i bakgrund och så, men det, det har vi mycket, mycket sällan problem med. Det är inte så att de står på en sida och de står på en annan och att det liksom är konflikter, men i de här klasserna som är sammansatta, där har vi mycket tydligt hela vägen rätt igenom två föräldragrupper. Och de möts aldrig riktigt. Och det är trist. Där är ju vår påverkansmöjlighet också mindre. Vi kan jobba med barnen i skolan, men vi kan inte jobba med föräldrarna. Som vi kanske hade önskat många gånger.”

Det tycks alltså vara så att de olika föräldragrupperna blockerar skolans aktiva arbete med föräldrarna och för eleverna. Det blir de starka som tenderar att dominera när skola och föräldrar möts och de blir de som ger intryck och sätter avtryck på skolans inriktning. Och samtidigt som de svagare föräldrarna får mindre gehör för sina uppfattningar, så går skolan miste om möjligheten att knyta kontakter och arbeta med de föräldrar som kanske bäst hade behövt ett sådant samarbete för att eleverna skulle kunna anpassa sig till kulturen och lyckas i sina studier. Många av dessa föräldrar kommer kanske inte till skolan överhuvud i nuvarande klimat.

Ur ett annat perspektiv ger också rektor uttryck för en ganska passiv hållning till de föräldrar som man säger sig vilja arbeta med, en inställning som kanske är en långvarig tradition och som utgör en parallell till många lärares hållning till eleverna: de som inte vill, när vi inte. Bitr rektor 1 funderar över detta lite senare i samtalet:

”Jag tror jag ser en skillnad från Fredriksdalsområdet där. Överlag är ju alla barn på Magnus socialt väletablerade, så att de här vanliga normerna de är ganska givna. Det behövs liksom inte påtalas. Och så finns det ju, nu vet jag inte om det ökar, jag kan ju bara utgå från dagsläget, men det finns ju en grupp elever där det inte är lika självklart. Och vad jag tror jag ser är att då saknas traditionen, vanan, att gå in och faktiskt använda sig av föräldrarna i det arbetet. Jag vet ju inte om det är så.

Jag hade min nästan dagliga kontakt med föräldrarna på Fredriksdal. Där går man faktiskt in och nästan coachar föräldrarna i föräldrskapet. Och det tror jag inte att vi är vana vid här. Det har inte funnits behov kanske heller av det.

Så att där är en skillnad jag ser. Alltså, eller tror att jag ser ska jag säga. Jag har varit här för kort tid egentligen.”

Bitr rektor 1 antyder alltså att skolledning och lärare måste vara mer aktiva i sina föräldrakontakter framöver, i synnerhet om elevunderlaget heterogeniseras alltmer.

Vi skulle kunna sammanfatta skolans relationer till föräldrarna på så sätt att det finns en växande stark och högljudd grupp som ställer höga krav på skolan och som i viss mening också kontrollerar att skolan fullgör sina åligganden. Det finns en annan växande grupp som inte ställer några krav och inte heller samarbetar med skolan. Slutligen finns det en stor men krympande grupp föräldrar som följer skolan med intresse, men som inte särskilt ofta gör stort väsen av sig.

I detta perspektiv skulle man kunna tänka sig att etablerandet av friskolor skulle utgöra ett potentiellt hot mot skolan. Man skulle t.ex. kunna tänka sig att friskolor attraherar den föräldratyp som är kontrollinriktade när det gäller barnen och skolan. Skolledningen säger sig ha tänkt i de banorna, men inte märkt av något tapp till friskolor ännu. I teamet är man dock inte helt överens om orsakerna till detta förhållande. Bitr rektor 2 påpekar att utbudet av friskolor i området varit för litet för att man ska kunna dra några slutsatser om kraften i detta potentiella hot mot Magnus Stenbocksskolan. När skolledningen ser framåt, så kan alla tänka sig att det kan bli ett större hot i framtiden och att man på Magnus Stenbocksskolan får ha en viss beredskap och att man inte kan förlita sig på traditionerna. Bitr rektor 2 menar sig också under sin korta tid på Magnus Stenbocksskolan redan ha hunnit uppleva en skillnad i förhållande till sin gamla arbetsplats:

”Vad jag är van vid sedan tidigare, det var att där hotade föräldrarna med att ja, ska vi byta skola, men man gjorde det aldrig. Därför att man orkade inte ta det steget. Men här gör man det. Så det blir liksom inte bara tomma hot.”

Bitr rektor 2 påpekar alltså att föräldrar verkställer sina hot på Magnus Stenbocksskolan, att föräldrar börjar se det som ett naturligt inslag i strategierna för sina barn. För närvarande märks det inte som en ekonomisk realitet, eftersom de byten som verkställts har utgjort ett nollsummespel för Magnus Stenbocksskolan, men på sikt kan det i kombination med ett större och bredare utbud växa till en självklarhet.

Marknaden är närvarande. Magnus Stenbocksskolans rykte måste försvaras på olika sätt. Om inflytelserika och dominerande föräldrar framför kritik och den blir mer allmän, t ex via pressen, skamfilas ryktet om stabilitet och goda prestationer. Härigenom skulle den plattform som Magnus Stenbocksskolan fortfarande förvaltar och vill fortsätta att slå vakt om kunna undergrävas (jfr här tidigare åberopade mediala händelser).

Både skolledning och lärare är medvetna om dessa förhållanden, även om det kanske inte förts några direkta strategiska diskussioner. Många delar av skolverk-

samheten tar emellertid hänsyn till dessa potentiella hot. Det kan gälla akuta och resoluta ingripanden från skolledningen, en noggrann kontroll över att lärarna rapporterar till föräldrarna, arbetslagens främsta uppgift att diskutera elevärenden, den noggranna frånvarokontrollen av eleverna till nyligen utformade handlingsplaner för elevvård och mobbing.

Extern anpassning och intern integration

Samtidigt, eller strax före, den stora rockaden av rektorer förändras också förvaltningens organisation både till innehåll och form. Denna förändring tolkas på skolledningsnivå dels som en förändring av riktningen, men framförallt som en förändring av sättet att leda. På Magnus Stenbocksskolan uppfattas den som en klar uppstramning och man är både förväntansfull och orolig över vad den nya organisationen kommer att innebära på sikt:

”Jag menar nu har vi byggt nya hierarkier igen. När vi hade servicenämnder hade vi väldigt platta organisationer. Det var servicenämndschefen och sedan var det ju rektorerna där under. Nu har vi ju helt plötsligt nya hierarkier här. Nu har vi förvaltningschef, vi har verksamhetschefer, vi har rektor och vi har biträdande rektorer. Alltså jag menar, det är ju signaler utåt naturligtvis. Och, som jag känner – nu pratar jag bara för mig själv – men lite mer plats i korgen ungefär. Jag känner det tydligt. Mot vad vi har haft tidigare. Det är väldigt tydligt det här vilka vägar som saker ska gå. Innan hade vi direkt knytning till verksamhetschefen. Det var liksom inget mellanled överhuvudtaget. Och det var stor frihet ut. Jag ska inte säga att friheten har beskuren, det kan man väl inte påstå, för vi har väl rätt stor frihet idag också. Men ändå. I och med man bygger nya nivåer, så silar man ju också information och så vidare. Det måste man ju, för de är ju till för att styra. Innan så styrde servicenämndschefen och då var han tvungen att lägga ut mycket frihet, därför att han kunde inte hålla i alla. (Bitr rektor 2)

Den nya organisationen har inte satt sig på den korta tid som förflutit, men situationen känns oklar. Kommunikationen uppåt upplevs som obalanserad, dvs det begärs mycket uppifrån och de levereras mycket nerifrån. När det gäller kommunikationen uppåt, så går kanske viss information vidare, men det mesta stannar där utan direkt feedback.

Det betyder att de upplever att de framförallt får en rad krav som de inte riktigt tycker är välavvägda i förhållande till de problemställningar som upplevs i den konkreta skolverkligheten. Stödet uppifrån är hittills relativt litet. Det som tas

fram som positivt är att den egna verksamheten är i något sånär behåll och att handlingsutrymmet fortfarande tycks vara intakt. Men det ligger en oro i luften och det har funnits en stor osäkerhet kring organisationen. Man undrar vad det ska bli när läsåret närmar sig slutet. Det är en avvaktande hållning där man också visar förståelse för att det inte är lätt att omedelbart kunna se vad den nya situationen innebär.

Skolförvaltning – administration

När vi samtalar med rektor vill han i första hand prioritera det interna arbetet på skolan. I synnerhet nu när organisationen vuxit och det finns så mycket nytt att ta hänsyn till (sammanslagningen, nya skolledare, etc). Underförstått i denna prioritering av det interna, ligger ju dess motsats, det externa. Det senare kan betyda många olika områden – föräldrar, närområde, profilering, etc – men det står också i en viss motsättning till överordnade, dvs förvaltningens krav uppifrån. Det finns mycket, framförallt administrativt arbete, som ska utföras på uppdrag av olika delar av den överordnade organisationen. Även på denna punkt gäller det att hitta en balans som man kan vara nöjd med, men det är ibland svårt att veta hur man uppnår den:

”Det kommer in oerhört mycket grejer som ska redovisas, än här och än där. Stadens organisation är inte lätt att ha och göra med. Det finns, upplever jag, alldeles för många uppdragsgivare. Jag säger nej i vissa lägen, för annars fixar inte jag det interna arbetet. Det får komma senare för att det behöver göras så mycket i skolan. Men det är inte lätt att göra det heller. Det beror på vad det handlar om naturligtvis. Ofta sitter de fast i sin ände när de ska göra sina uppgifter och är beroende av att det kommer in saker från mig. De vill ju klart haft in det på det där datumet som var bestämt.

Där har jag försökt resonera på det sättet, att det som kommer väldigt sent, det får också vara det som stryker med först. Det håller liksom inte annars. Min chef måste kunna styra mig i viss mån, det är självklart så. Men det är inte därifrån det kommer. Det är fullt rimligt, det som kommer därifrån. Men det kommer från stickspår från sidan, en massa grejer. Och det produceras en hel del rapporter som man ibland kan undra över om det verkligen är så att de behövs, om de leder till nånting. Och då känner jag att det är en krock.”

Rektor är alltså nöjd med verksamhetschefens krav på rapportering, men anser att för mycket energi och tid läggs på att bedöma, verkställa eller avfärda en rad andra uppdragsgivares krav.

Skolförvaltning – ekonomi

Magnus Stenbocksskolan har inga egentliga besparingskrav uppifrån, men däremot har förvaltningen uppmärksammat att budgeten inte är i balans. Kravet är därför att denna obalans rättas till och i samband med tillträdet av rektorstjänsten hamnar denna fråga överst på dagordningen.

Rektor lägger mycket tid på att utreda hur ekonomin ser ut för alla delar av skolans verksamhet och en viss oro finns för att personal måste sägas upp när inte osthyvelprincipen blir tillräcklig. Situationen för det innevarande läsåret samt nästa präglas alltså av en ekonomisk åtstramning. Det finns inget utrymme för spännande utvecklingsprojekt och vissa delar av personalen kommer att få göra fler arbetsuppgifter och vara med om omorganiseringar och omprioriteringar av de ekonomiska medel som finns.

Personalens integration i skolan

”Det finns så mycket basfärdigheter. Jag tror till exempel både i matte och svenska och språk, där är det så speciellt, mycket där. Och även i SO och NO, så är där rätt mycket baskunskap, som kanske på SO:n kallas allmänbildning och på NO då färdigheter för vidare studier. Och vi är trots allt en grundskola. Vi ska ändå lämna ifrån oss någonting, säljbara produkter om man nu använder sig av det uttrycket, för våra elever. De ska ju kunna fortsätta studera, det är ju det viktigaste. Och vi tror nog inte här att, att genom att eleverna hela tiden undersöker och ”forskar” sig fram på egen hand, så skaffar de sig de kunskaper de behöver. Vi tror att det viktigaste är att veta hur man bearbetar information till kunskap, för det kommer inte av sig självt. Det måste finnas en dialog mellan lärare och elever. Jag tror att det är relativt gemensamt för alla som jobbar här.

Alltså vad vi strävar efter ... men sedan erkänner vi att det är ju svårt idag med många unga, att få dom att vilja läsa och plugga. De lever i nuet, många unga.” (Lärare 10)

Inledningscitatet ger bilden av ämneslärarens syn på kunskap. Samtidigt påpekas att det är en strävan som inte alltid lyckas. Längre.

Alla vi talat med påpekar mångfalden av åsikter och inriktningar på skolan och att man i främsta rummet är ämneslärare. Förmodligen är detta två sidor av samma sak. Så talar nog den integrerade ämnesläraren, vilket alltså samtidigt är en berättelse som upprätthåller dennes status eller plats i det interna arbetet. Att vara integrerad på Magnus Stenbocksskolan innebär alltså att vara ämneslärare. Det är en plattform från vilken du kan agera, tala och bli hörd. Det utgör ett kapital som behövs för att bli sedd och göra starka intryck inom skolan, men kommer även väl till pass i samarbetet med krävande föräldrar. Det är grundbulten i karriärskolans kultur. Utmärkande för ämnesläraren är att intresset för de ämnen som hon eller han undervisar i kommer först, dvs det är i ämnesmässiga banor man hela tiden tänker när man tänker skola, elever och undervisning. Man ställer sig frågor av typen: Vad är basen för mitt ämne? Vad måste eleverna kunna? Vad är det senaste som hänt? Vad kan väcka intresset hos eleverna? Mitt pensum ska eleverna ha, annars förtvinar de. Det gemensamma ansvaret för elevernas sociala situation tenderar att komma i andra hand. Ämnesläraren motsätter sig gärna samarbete som inte gynnar det egna ämnet. I nästa avsnitt ska vi titta närmare på ämneslärarkulturen.

Två ben – arbetslag och ämnesinstitutioner

Lärarna på Magnus Stenbocksskolan ingår i två organiserade enheter. Sedan lång tid har de funnits ämnesinstitutioner och ämneskonferenser och sedan två år finns det fyra arbetslag på skolan. De senare är alltså en senkommen konstruktion och produkt av en extern anpassning till politikernas krav. Arbetslagen har skapats i en process där skolledningen varit mycket aktiv. Många lärare ville inte ha arbetslag överhuvud. Andra hade velat ha arbetslag som baserades på ämnen. Slutligen lyckades man enas om att ha arbetslag som i huvudsak byggs upp av de lärare som undervisar i samma klasser och grupper. Arbetslagens inriktning skulle vara "sociala frågor". Idag innebär denna inriktning i praktiken elevvårdsfrågor. Arbetslagens tillkomst historia har alltså varit besvärlig och dess nuvarande form och funktions sätt kan i hög grad ses som en kompromiss. Arbetslagen är stora och består av 12-15 personer och har satts ihop av skolledningen. En stor fördel är att det finns många lärare som har hela sin tjänst inom det egna laget. En svårighet som kvarstår i den nuvarande konstruktionen är att det finns lärare som inte alls undervisar

i vissa klasser eller bara har del av klass. Även om arbetslagen ännu inte riktigt funnit sina arbetsformer, så kan man säga att de arbetar på relativt olika sätt.

Skolledarna arbetade alltså aktivt för att få arbetslagen till stånd och i början var de också närvarande i högre utsträckning än vad de är numera. Varje arbetslag har en lagledare. Denne är vald av gruppen, men i praktiken är ofta den ordförande som gjort minst motstånd mot att vara det. Lagledaren är inte och betraktas inte som chef. De fyra arbetslagledarna träffar skolledningen ungefär en gång i månaden för överläggningar och diskussioner. Mestadels informerar skolledningen då om olika ärenden som bör diskuteras i arbetslagen, men arbetslagledarna kan naturligtvis också resa frågor och väcka debatt.

Arbetslagen träffas en gång per vecka under en timme och man strävar efter att elever inte bara ska vara med utan också vara delaktiga i diskussionen. Ordföranden skriver protokoll på vad som förevarit och detta protokoll lämnas till skolledningen och de andra arbetslagen. Stående inslag vid arbetslagens möten är elevvårdsärenden och information om vad de andra arbetslagen sysslat med utifrån deras protokoll. I övrigt diskuteras pedagogiska frågor, gemensamma projekt eller ämnesmässiga aspekter på undervisningen. Vissa arbetslag prioriterar elevvårdsärenden och tar dem först, andra arbetslag börjar med mer allmänna informationsfrågor. Detta kan ses som olika sätt att hantera elevvårdsärendena som har en tendens att ta mycket tid i anspråk. Arbetslagen hinner ofta inte med att arbeta med eller diskutera något annat, vilket många lärare beklagar (se även kvalitetsgranskning).

Denna dubbelorganisering innebär att lärare som undervisar i samma ämnen är spridda på de olika arbetslagen. När de sammanstrålar på ämnesinstitutionen eller i övrigt möts som ämneslärare, kan de utbyta erfarenheter och information om de olika arbetslagens projekt, frågeställningar och svårigheter. Ämnesinstitutionen kan således ha överblick över vad som händer i arbetslagen och man kan också aktivt föra fram ämnesmässiga aspekter i de olika arbetslagen (i alla om man är tillräckligt många). Ur arbetslagens perspektiv finns möjligheter att delegera ärenden eller uppgifter till ämnesinstitutionen eller dess representanter, t ex görs kursplaner, utarbetas betygskriterier, etc av ämneslärarna och inte av arbetslagen. En annan illustration till betydelsen av och kraften i ämnesinstitutionerna får vi när vi tittar på hur profilklassen i NO kommit till. Det var NO-lärarna som helt och hållet arbetade fram det förslaget på initiativ av skolledningen. (Förslaget kom ursprungligen från förvaltningen.)

Ämnesinstitutionens långa tradition, dess rumsliga organisering och dess starka koppling till undervisningssituationen innebär förmodligen att ämnesinstitutionen nu och i ett längre framtidsperspektiv är den del som upplevs som den stora tillhörigheten för majoriteten av lärarna på skolan. Och att det är där som den större delen av jobbet görs. Arbetslagen är relativt nya, saknar till stor del effektiva arbetsformer och fungerar fortfarande som konferenser som ämneslärarna besöker som representanter för sina respektive ämnen. Man blir i huvudsak informerad.

Lärarna är alltså organiserade via schemamoduler, ämnesinstitution och arbetslag och i synnerhet för de lärare som har flera och/eller "tunga" ämnen upplevs situationen som tidskrävande och arbetsam. Samtidigt framstår ämneskollegerna som det stora stödet och inspirationskällorna:

"Ja, ja (suck), vi måste ju snacka om våra ämnen också. Där kan jag ju tycka att den här organisationen, att det är rätt så svårt. Därför att vi hinner inte riktigt med. Jag tror att vi är många som suckar över det. Att vi inte hinner med ämnena. Och sitter man då med flera ämnen, så är det inte lätt. Då ska man hinna med de ämnena med sina kolleger och vi har möte där och veckorna inrutade och så har vi vår bokningsbara tider på onsdagarna där vi bokar in varandra på olika ämneskonferenser. Och då blir det väldigt splittrat. Vi måste göra så. Vi pratar då om t ex betygskriterierna. Det har varit viktigt just nu.

Jag anser att det är viktigt att både lägga upp undervisningen, ta fram teman och inspirera. Och inte minst inspirationen. För den behövs hela tiden.

Ämneslärare är vi fortfarande. Det är vi nog verkligen alltså när man tänker efter. Alla håller på sitt. (Lärare 8)

Det som tas upp som positivt med arbetslagen är att det trots allt innebär att lärarna kan koncentrera sig på ett begränsat antal klasser och att det härigenom blir större kontinuitet i diskussioner och åtgärder. Framförallt trycker en del lärare på att det är lättare att komma överens om en gemensam policy i förhållande till eleverna och att *lärarna som grupp* blir tydligare för eleverna. Eleverna uppfattar att lärarna samarbetar, informerar varandra, besöker varandras klassrum, byter lektioner, etc. I några arbetslag värderas möjligheterna att föra pedagogiska diskussioner och genomföra projekt, även om de samtidigt påpekar att tiden är alltför knapp. Själva organiserandet, att man möts på bestämda tider, möjliggör en viss kontinuitet och stabilitet som underlättar synkroniseringen av olika uppgifter och projekt.

Det som uppfattas som negativt har i många fall med storleken på arbetslagen att göra. Oavsett vilket objekt som man ska samarbeta kring – elevvård, pedagogik, projekt, etc – så upplevs storleken som hämmande. Detta gäller till viss del

diskussioner, men framförallt rör det konkret samarbete, dvs att i praktiken utföra en arbetsuppgift tillsammans. Många lärare har ungefär samma invändningar och ett belysande sätt att uttrycka dem är på följande vis:

”Kring vissa saker är väl arbetslagen bra, men samtidigt så om man ska jobba rent praktiskt och kring elever, så är ju vårt arbetslag för stort. Vi är fjorton, femton stycken. Då går det ju inte att samlas kring någonting, utan det blir i så fall öar i arbetslaget som gör någonting.” (Lärare 7)

Många upplever alltså arbetslagen som ineffektiva när det gäller att få saker gjorda. Och det gäller också den nuvarande huvuduppgiften för arbetslagen – elevvården. Här tycks både informationen om, och inte minst åtgärderna kring eleverna, vara svårhanterliga i den stora gruppen. Storleken innebär ju också att den stora gruppen lärare också har en stor elevgrupp, vilken kanske är hanterlig på klass- och gruppnivå, men som på individnivå kan framstå som överväldigande (130-160 elever). Det tycks bli trångt om utrymmet för meningsfull behandling av elevvårdsärenden, för lite koncentration kring åtgärder och uppföljning och frustration hos de lärare som inte direkt är involverade i den konkreta eleven:

”Då sitter vi där. Jag kan känna då att det här är väldigt ineffektivt. Alla vi som sitter där har ju inte de här eleverna. Och då kan jag känna att detta är ju väldigt ineffektivt. Att då sitter jag där i 20 minuter och jag har inte eleven och jag har andra elever. Alltså saker som jag tycker är jätteviktiga också. Vår arbetslagledare förespråkar ju alltid att det är jätteviktigt att vi är enade om detta, att vi tar beslutet. Och jag kan hålla med om det, principiellt, men jag kan inte hålla med om att vi alltid ska vara alla. För vi har så många, var och en har så många elever att hålla reda på så att jag tror att vi är väldigt effektiva i liten grupp med att jobba med problemen. Jag är av en annan åsikt när det gäller detta.” (Lärare 8)

Storleken tycks emellanåt också förstärka svårigheterna att enas kring pedagogiska frågor i arbetslagen. Återigen är det de olika uppfattningarna bland lärarna som tycks blockera för ett genuint samarbete, men i den stora gruppen är det naturligtvis lättare att framföra avvikande meningar och att bilda subgrupper som står emot grupptrycket. Storleken i sig gör ju också att det blir ett mycket stort projekt om alla ska involveras. Arbetslaget blir ett paraply inom vars ram olika lärargrupper tycks finna sina egna vägar.

”Det har vi ju märkt, att just för att lagen är stora, så är det svårt att enas. Några kan tänka sig att spräcka schemat för en period inom laget och göra det. Andra vill hålla sig till schemat, för annars vet man ju inte vad man ska göra. Och då är det svårt att enas. Men man kan göra ett mindre projekt, med några lärare i laget och så. För kan man inom laget enas om en aktivitet som sträcker sig över en dag, som inte påverkar någon annan, så kan man liksom göra det. Bara man talar om för skolan att vi inte är här utan nu är vi där och där istället. Man informerar liksom var man är och så, då har man ändå en viss frihet att göra något. Men den är ju begränsad då, för det får inte drabba någon annan mer än de direkt involverade. Men sedan är det ju så också, att ibland så gör ju vi som vi vill ändå. Jag menar att man dealar med kollegorna.” (lärare 14)

En annan dimension som tas upp som ett problem handlar om informationsutbytet mellan arbetslag och skollledning samt mellan arbetslagen. Som tidigare nämnts träffas arbetslagledarna och skollledningen månatligen, men rapporteringen från dessa möten till arbetslagen tycks inte vara tillfredsställande. På samma sätt klagar många lärare på att det alltför sällan ges direkt feedback från skollledningen på de protokoll som skrives och de frågor eller problem som presenteras där. En hel del lärare berör också utbytet mellan arbetslagen som också mestadels stannar vid intressanta delar av protokollsredogörelser.

Sammantaget kan man säga att många av de lärare vi talat med har uppfattningen att en samsyn, överblick eller helhetssyn på verksamheten går förlorad eller har svårt att komma till stånd. De förmedlar en känsla av att arbetslagens arbete är lösryckt, för snävt inriktat på elevvårdsarbete och utan en struktur som skulle kunna underbygga en vidareutveckling av dess betydelse och kraft i organisationen som helhet. I ett av arbetslagen finns en lärare som berättar att de diskuterat arbetslagen i förhållande till skolan som en helhet och då sett ytterligare en dimension på denna relation:

”Och sedan är vi lite motståndare i arbetslaget till att skapa ett vi inom arbetslagen. Är det inte skolan som ska ha helhetsbilden, liksom? Det har blivit lite så faktiskt. Vi i detta arbetslaget är så, ett annat arbetslag gör det. De har kanske tjugiga utskick, och papper hem och de jobbar så. Så tittar de, jaha, det arbetslaget, men de gör något annat där, har du sett. Det blir inte det här att, jaha, vad kul, nu delar vi med oss till alla. Alltså, jag kan känna att det är på väg att bli öar. Är det bra det? Jag tycker mer att man ska ha skolans vision. Det skulle byggas mer broar emellan. Det är lite olika skolor här. Och det beror ju på att vi, hela kollegiet, är så olika och i arbetslagen t

ex, sitter det personer som drar åt lite olika håll. Det är inte helt enkelt i de här arbetslagen.” (Lärare 8)

Ämneslärarna är trängda i förändringen. Pressen på lärarna i allmänhet och omdaning av undervisningssituationen mot bakgrund av omorganisering uppifrån och trycket från eleverna nerifrån i synnerhet, binder dem i olika former som är avpassade för en tid som inte längre är för handen. Det blir svårt att hinna med. Det blir svårt att bedöma när man gör ett bra jobb. Det är många sammanhang att samarbeta i och få sammanhang där man känner sig riktigt hemma. Glädjen över ämneskunskapernas rikliga tillfällen till stimulans tenderar att ersättas av organisatoriska dilemman innan de nya formerna hunnit utvecklas.

Elever och föräldrars integration

Vi har tidigare framhållit att den ideala eleven är den som i huvudsak uppvisar självdisciplin, flit och engagemang. Den integrerade eleven är således i skolan, deltar aktivt i lektionerna, gör sina läxor även när de är betungande, svåra och krockar med fritidens intressen. Den integrerade eleven är engagerad i sin skola, sin utbildning och i sin framtid. På Magnus Stenbocksskolan finns många sådana elever, men alltför många har svårt att leva upp till dessa ideal.

Sedan lång tid tillbaka har Magnus Stenbocksskolan ett system för frånvarokontroll som är vida känt. Varje morgon ringer skolvärdinnan till varje klassrum och fångar upp frånvaron. Senast 09.30 har hon också ringt till föräldrarna och efterfrågat de ungdomar på 7-9 som inte sjukanmält sig. Vid den tidpunkten har en hel del ungdomar dykt upp på skolan, men föräldrarna har ändå fått en påminnelse om att deras barn inte uppfyllt de krav som skolan ställer på deras medverkan.

Klassföreståndarna håller sedan några år tillbaka i allt mer systematiska utvecklingssamtal med elever och föräldrar. På 7-9 baseras dessa samtal på elevernas uppfattningar om sina respektive ämnen och ämneslärarnas svar på dessa uppfattningar. Det är klassföreståndarens uppgift att på lämpligt sätt resonera med föräldrar och ungdomar för att åstadkomma förbättringar eller stödja redan goda resultat. (Dessa utvecklingssamtal är under utveckling och det är tänkt att varje elev ska göra en egen utvecklingsplan.)

Som tidigare nämnts deltar eleverna i arbetslagens verksamhet.

Elever

På skolan finns ett fungerande elevråd. Elevrådet träffas en gång i månaden. Det finns två representanter för varje klass. Elevrådets ordförande är för närvarande en tjej som går i nian. Bitr rektor 1 är med på mötena för att ge lite stöd, bevaka formalia och stötta dem på deras egna villkor. Elevrådet hoppas att rektor också läser protokollen.

De frågor som tas upp kan framförallt hänföras till trivselfrågor, dvs ungefär de saker som utförligt beskrivs i elevuppsatserna, se sid 74 ff.

Föräldrar

Föräldrarnas integration baseras framförallt på de organiserade kontakter som skolan ansvarar för. I första hand handlar det om föräldramöten och utvecklings-samtal. Dessa kontakter sker alltså framförallt med klassföreståndarna, även om rektor och andra lärare kan delta. Klassföreståndarna förutsätts också hålla kontinuerlig kontakt med föräldrarna under terminens gång. Många av dessa kontakter sker skriftligt.

Det finns också ett skolråd och en föräldraförening. Skolrådet sammanträder varje månad och består av representanter från skolledning, föräldrar och elever. I skolrådet kan föräldrarna framföra synpunkter på hur skolan fungerar, ska utformas eller förbättras samtidigt som inte minst skolledningen har ett forum för dialog.

Som vi tidigare framhållit finns det också en informell tradition som förvaltas av de starka föräldrarna. De organiserar sig och sina uppfattade problem, synpunkter och kritik via klassföreståndarna och/eller skolledning, möten, insändare, etc. Härigenom kan man säga att "den kritiske föräldern" i hög grad är närvarande och integrerad i skolvardagen på skolan. Denna mentala bild måste troligen hela personalen förhålla sig till. Dels för att inte hamna i konflikt. Dels för att bli belöna-de. Men också av rent ekonomiska hänsyn.

Skolledningen och skolledarskapet

”Det jag tycker att alla de rektorer som har varit här ändå haft gemensamt – fast de då har stått för en struktur, att det ska vara på ett visst sätt – så är det det att det *inte* varit så att lärarna har varit direkt påpassade, att man sprungit och kollat.” (Lärare 10)

Magnus Stenbocksskolan har de senaste tjugo åren genomgått en rad skiften av skolledningen. Trenden med en rektor som sitter länge på sin position har brutits och vi har sett ett antal rektorer som under ganska kort tid innehaft positionen. Samtidigt har en viss kontinuitet också funnits genom att en del studierektorer eller biträdande rektorer varit kvar eller i något fall befordrats. Vi ska kort redogöra för vilka rektorer som tjänstgjort vid skolan och hoppas därigenom ge en bild av de förändringar som skolledningen genomgått.

Bertil Beckman var den siste rektorn av gamla stammen, åtminstone i den meningen att han satt länge och var skolans självklara ledare. Han var också engagerad i staden och var t ex kulturnämndsordförande och teaterstyrelsens ordförande. Beckman gick i pension 1986. Han beskrivs som en rektor med stor pondus, av en del som bordus och av andra som omstridd. På Beckmans tid beskrivs skolan som relativt konservativ och i högsta grad inriktad på kunskaper och ordning och reda. På den tiden fanns en obsklinik och en obslärare. Då placerades ett litet antal elever efter vissa regler på denna klinik. Lärare berättar att det också kunde hända att elever som bar sig riktigt illa åt försvann från skolan och placerades på annat håll. På Beckmans tid fanns alltså dessa möjligheter.

Bertil Johansson efterträdde Bertil Beckman 1986. Han beskrivs som en mycket snäll och sympatiskt man. Bertil Johansson hade tidigare tjänstgjort som studierektor på en annan grundskola och hade rykte om sig att vara mycket omtyckt av personalen. På Magnus Stenbocksskolan tycks han ha delegerat för mycket ansvar till lärarna, framförallt klassföreståndarna, och efterhand undergrävdes delar av förtroendet för honom bland personalen som var vana vid ett mer kraftfullt agerande från rektor.

Kaino Arnevång var bitr rektor tillsammans med Bertil Johansson, och när han avgick 1991, tillträdde Arnevång som rektor. Efter en tid med Kaino Arnevång som rektor omorganiserar skolledningen så att olika lärare får nedsättning i tjänsten för att ansvara för olika delar. Detta förslag genomförs på lärarnas initiativ. Inger Tunström får ansvar för elevvården, Birgitta Larsson för fastigheter och eko-

nomi, Anders Nilsson för schema, organisation och personal samt Monica Johansson för pedagogisk ledning och fortbildning. Organisationen utsätts efter hand för starka påfrestningar, vilket resulterar i att tjänsten för den pedagogiska ledningen tas bort. Den dåvarande organisation framstår som en förutseende nydaning och än idag finns det många lärare som saknar ett speciellt ansvar för pedagogisk ledning och utveckling:

”Det är enda gången vi har haft det på de 22 åren jag har varit här. Och vi har tagit upp det 100 gånger att vi vill ha en pedagogisk stjärna och förebild. Men det landar aldrig.” (lärare 2)

När Arnevång avgick 1998 utannonserades tjänsten över hela landet och man genomförde noggranna anställningsintervjuer med hjälp av extern expertis. Thomas Holmén får tjänsten i stark konkurrens och efter ett noga övertänkt tillsättningsförfarande. Holmén utlyste i sin tur den bitr rektorstjänsten med en arbetsbeskrivning som innehöll administrativa snarare än elevvårdande arbetsuppgifter. Anders Nilsson sökte och fick tjänsten som bitr rektor. Birgitta Larsson hade fortfarande hand om ekonomi och fastigheter, men Inger Tunström fick, utöver ansvar för elevvård, även ansvar för fortbildning och personal i samordnarens roll.

I samband med rektorsrotationen under våren 2 000 söker Holmén tjänsten som rektor för Magnus Stenbocksskolan i första hand, men han placeras ändå, delvis mot sin vilja, på Dalhemskolan. Personalen hade liten förståelse för förvaltningens agerande, framförallt därför att de tyckte att Holmén och Nilsson hade fått igång ett bra samarbete med varandra och erövat ett allt större förtroende bland personalen (se också insändare från anonym lärare, HD 00 06 03 som bekräftar denna bild).

En del av personalen var dessutom mycket förundrad över förvaltningens omorganisation och dess specifika konsekvenser för Magnus Stenbocksskolan av andra skäl. Eftersom Magnus Stenbocksskolan de senaste tre åren haft problem med att hålla budget, var det många som trodde att förvaltningen flyttade på Holmén på grund av detta förhållande. Enligt förvaltningen var det emellertid andra skäl till varför skolledningen återigen omorganiserades på skolan. Huvudskälet som angavs var att de hade brist på erfarna skolledare på 7-9 på Norr och därför kunde man inte ha kvar två stycken kompetenta skolledare på Magnus Stenbocksskolan. Holmén var en skolledare som enligt förvaltningen kunde användas bättre på Dalhem. Anders Nilsson föreslogs istället bli rektor för skolan.

Anders Nilsson började på Magnus Stenbocksskolan som NO-lärare, men har, som framgått, relativt länge haft skolledande uppgifter när han tillträder sin tjänst sommaren 2000. Tiden tillsammans med Holmén får emellertid sägas vara den mest avgörande erfarenheten eftersom han då var bitr rektor med ett eget ansvarsområde. Anders Nilsson hade gärna fortsatt det samarbetet med Holmén som rektor.

Samtidigt med denna omorganisation bestämmer sig förvaltningen, som tidigare nämnts, för att slå ihop F-6 med 7-9. I samband med denna hopslagning lämnar de tidigare rektorerna för F-6 sina tjänster. Denna förändring kan framstå som ringa med tanke på att det är två enheter som länge varit grannar på samma skolgård, dessutom tidigare varit en enhet, etc, men med tanke på de relativt sett skilda kulturer, ledningsstilar, upptagningsområden, etc som kännetecknar enheterna, så ska den nog betraktas som stor och krävande.

Det är alltså ett relativt stort organisatoriskt, ekonomiskt och personellt förändringsarbete som Nilsson får i uppgift att genomföra när han tackar ja till tjänsten. Dessutom med en ekonomi som är i obalans. Vid sin sida får han två stycken bitr rektorer, Ulla Holmberg och Peter Säaw. Bägge kommer från en helt annan skolkultur, vilket troligen tillför stimulerande perspektiv på skolan samtidigt som det är tids- och energikrävande att lära känna varandra, hitta en fungerande kommunikation och få utvecklande synergier till stånd. Nilssons och ledningsgruppens situation, liksom personalens, kännetecknas av vad som brukar betraktas som det svåraste en organisation kan råka ut för: många lämnar organisationen samtidigt som nya kommer in.

Det var inte självklart att Peter Säaw skulle få tjänsten som bitr rektor. Inger Tunström hade också sökt tjänst på Magnus Stenbocksskolan som bitr rektor. Tunström hade stort stöd av personalen och hon hade också samarbetat med Anders Nilsson under lång tid. Både Peter Säaw och Inger Tunström saknade förordnanden som skolledare, men förvaltningen förordade Peter Säaw, vilket personalen inte var nöjd med och från fackligt håll agerade man för att tillsättningen skulle avbrytas:

”Säaw var inte med bland dem som skulle ha nya tjänster för han hade inget förordnande som skolledare. Han hade bara vikariat. Och då tyckte vi att när den sedan skulle tillsättas av förvaltningen, att Inger hade suttit betydligt längre tid och gjort de uppgifterna. Hon hade inte heller fått status som rektor eftersom hon hade haft nedsättning. Då valde man Peter. Och det är alltså verksamhetschefen i princip, med stöd naturligtvis av...

Vi tyckte synd om Inger, många här. Vi skrev ett mycket beskt förord för henne när den tjänsten tillsattes. Sedan kunde vi inte göra mer...

Det var lite synd för att rektor ville hemskt gärna ha kvar Inger i sin tidigare funktion.

Som jag sa sedan här på vårt första möte med personalen när vi redogjorde för det här, att nu har Peter fått tjänsten. Och han kan ju inte rå för det. Så det är ingen som har, vad jag förstår, på något vis, varit negativ mot honom. Peter har ju inte så lång skolläroerfarenhet vad jag förstår. Han kommer från Fredriksdal och han har varit med på mycket i kampen. Och han har också ansträngt sig väldigt att möta den här nya jobbsituationen. Så att han har verkligen försökt att ta tag i många saker. Man kan ju diskutera vad en skolläroare ska göra, men han har setts, han har inte varit rädd att gripa in och gå ut och hjälpa till och försöka ta tag i saker. Framför allt på elevvårdssidan." (Lärare 10)

Turerna kring rektorsrotationen har alltså varit påfrestande för personalen på olika sätt. Inger Tunström har återigen kommit i andra hand och Peter Säaw har fått börja sin nya tjänst i ett sämre läge. Säaw har emellertid på kort tid vuxit in i organisationen och omtalas som den som oftast syns i verksamheten, är tillmötesgående och lyssnande i diskussioner och visar stor handlingskraft. Både personalen och Säaw tycks alltså tillsammans kunna hantera situationen tillfredsställande.

Sammanläggningen av F-6 och 7-9 betyder emellertid att skolläroorganisationen också krymper i jämförelse med den kapacitet som fanns före förändringen. Då fanns fyra skolläroare, två på 7-9 och två, Marianne Staaf och Lena Ahl, på F-6. Marianne Staaf satt som rektor i den gamla huvudbyggnaden tillsammans med Holmén och Nilsson. Lena Ahl var däremot verksam i F-6delens lokaler.

Under hösten 2000 – mitt i integreringsarbetet med arbetsplaner, ledningsstruktur, etc – uppstår konflikter mellan Ulla Holmberg, personalen och föräldrar på F-6. Som ny skolläroare utsätts Holmberg för föräldrapinioner som ifrågasätter en del av den yngre personalens agerande samtidigt som hennes eget agerande också ifrågasätts.

Dessa händelser sammanfaller med eller är kanske effekten av omorganisationen, dvs nya skolläroare i en helt annan organisation. Personalen saknar sina gamla skolläroare och kanske framförallt att det inte längre finns en skolläroare som känns som deras "egen". Och som har sin verksamhet i "deras hus". Skolläroaren är relativt obekant med personalen och den föräldrakultur som råder på Magnus Stenbocksskolan, i synnerhet på F-6.

Under höstterminens slutskede uppstår en vakans som rektor på en annan F-6-skola och Ulla Holmberg söker och får den tjänsten. Under stora delar av vårter-

minen är den bitr rektorstjänsten vakant, vilket innebär att Anders Nilsson och Peter Säaw delar ansvaret för hela skolan med Anders Nilsson som ytterst ansvarig (vilket förmodligen sparar pengar i en ansträngd ekonomi). F-6 har härigenom ingen "egen" rektor. I ledningsgruppen finns också två lärare som har avgränsade ledningsuppgifter (se kap 4).

När vi lämnar Magnus Stenbocksskolan efter vår forskningsperiod har alltså Anders Nilsson ansvar för den fortsatta förändringen, ledningen och förvaltningen av Magnus Stenbocksskolan tillsammans med Peter Säaw. Uppgiften har inte blivit mindre utmanande för dem. Man kan inte låta bli att undra över vad Bertil Beckman hade haft att säga om de senaste årens skolledningsförändringar då Magnus Stenbocksskolan på mycket kort tid omsatt en rad rektorer. Och där Anders Nilsson är den ende kvarvarande som axlar kontinuitetens fana bland skollidarna. Ett genomgående inslag i det arv som Nilsson har att föra vidare är skolans goda rykte som leverantör av goda prestationer och bra betyg, dvs i nutida språkbruk skapa höga tal för gymnasiebehörighet och låga tal för andelen elever som inte uppnår målen.

Ledningsorganisationen

Ur skolledningssynpunkt genomförs alltså samtidigt en rad förändringar. För det första minskar antalet skolledare för den nya skolenheten, från tidigare 4 skolledare till nuvarande 3. För det andra placeras förvaltningen Thomas Holmén som rektor på Dalhemsskolan. För det tredje tillträder Anders Nilsson som rektor för Magnus Stenbocksskolan, vilket är en tjänst som han sökt. För det fjärde tillkommer två nya bitr rektorer, Peter Säaw och Ulla Holmberg. Peter Säaw blir framförallt ansvarig för 7-9 och Ulla Holmberg för F-6. Samtliga skolledare arbetar när höstterminen sätter igång utifrån rektorsexpeditionen i huvudbyggnaden.

Skolledningen har också tillgång till elevvårdspersonal. Man har en skolsköterska (75%) för 7-9 och en skolsköterska (40%) för F-6. Det finns även en kurator (14 timmar/vecka), som huvudsakligen arbetar med de högre årskurserna och en psykolog (50%) som delas med en annan skola. Vidare finns en SYO (80%) för de högre årskurserna. Elevvårdspersonalen är inte organiserade i ett eget arbetslag utan deltar i de olika arbetslagen. Elevvårdspersonalen betraktas emellertid som ett elevvårdsteam som består av kurator, skolsköterska, psykolog, specialpedagog, SYO och en av de bitr rektorerna (F-6 eller 7-9) som ansvarig.

Av rektors framställning får man inte uppfattningen att det är ett nära samarbete mellan experterna, dvs att de utgör ett verkligt team som med kraft leder elevvårdsarbetet på skolan. De tycks snarare vara en slutstation, dvs en mottagande enhet som i allt större mängd får ärenden sig tilldelade och att de samordnar en del verksamhet på egen hand. Och när inte elevvårdsteamet kan lösa problemen, kopplas rektor av tradition in.

När vi kommer till Magnus Stenbocksskolan befinner sig alltså den nya skolledningen i ett uppbyggnadsskede. De är mycket upptagna av att komma in i sina nya arbetsuppgifter, men försöker på olika sätt hålla en diskussion om ansvarsfördelning, prioritering, framtid, etc levande samtidigt med de många dagliga uppgifterna. Tillsviare har rektor huvudansvar för ekonomi och allmänna frågor i förhållande till förvaltningen, till föräldrar, mot marknad och internt på skolan. De bitr rektorerna har huvudansvar för elevvården och arbetslagen för sina respektive områden. Under höstterminens formeringsfas för skolledningen hoppas de finna utrymme för sina olika kompetenser och erfarenheter. Anders, som inte bara är rektor utan också varit på skolan i olika funktioner under en lång tid, är den självskrivne formelle ledaren och den som i sista hand avgör färdriktningen. Däremot önskar och hoppas teamet att de kan låta många åsikter brytas mot varandra innan de fattar avgörande beslut som de kan stå för tillsammans.

I de diskussioner som de hunnit ha har några områden utkristalliserats som viktiga att arbeta med i framtiden. Nära i tiden ligger de konkreta elevvårdsfrågorna som alltmer gör sig påminda, lite längre bort ligger den kunskapssyn som skolan förvaltar. Inte minst de nyanlända skolledarna uppfattar att mätbara ämneskunskaper lätt hamnar i motsättning till sociala relationskunskaper eller viktiga kunskaper för livet som inte självklart går att mäta. De pekar på att det finns starka föräldrar som slår vakt om kravet på mätbarhet, att deras barn och ungdomar får bra betyg att gå vidare med. De menar att det finns en risk att lärarna på skolan hamnar i en motsättning mellan gamla kunskapskrav och nya, mellan kunskapsförmedling och skapandet av en undervisningssituation som gör eleverna delaktiga i en kunskapsprocess.

Den "relationsintensiva" delen av skolans vardag tycks tränga sig på och det uppfattas som viktigt att fundera över hur ett uthålligt och effektivt arbetssätt kan etableras.

Skolledningen avsatte en dag en bit in på terminen för att dra upp riktlinjerna för vad som skulle kunna göras under det första läsåret. Detta var en första dag utanför skolan där man kunna ventilera sina uppfattningar om läget och göra all-

männa reflektioner, prata sig samman och blicka framåt. En del av det som avhandlades har inte satts i verket, men andra saker som man bedömde ha hög prioritet sjuösattes omedelbart. Så skrev man t ex en ny elevvårdsplan som i punktform beskriver vilka handlingar som förväntas av personalen vid olika faser i ett elevvårdsärende. Rektor bedömde detta som akut:

”Och då har vi prioriterat. När det gäller planer och sådant, så har vi prioriterat, mobbingplaner eller handlingsplanerna för elevvården så att säga, få styrsel på det. För det kände jag, det var liksom viktigast av allt. Här måste vi ha en riktig struktur på det. Vem ska göra vad och när ska det göras, när kopplar man in någon annan, så att det inte blir som det faktiskt har varit tidigare. Det har blivit väldigt olika behandlingar av liknande problem. Och det känns ju inte bra. Vi ogillar ju klart också att man missar en del. Som man inte uppfattar. Så det kände vi att det måste vi komma ut med. Och det har vi kommit ut med enligt modellen: Denna planen gäller nu. Prova den. Fungerar den? fungerar den inte? Och så ändrar vi efter omständigheterna som kommer upp. Vi ansåg att det var viktigare att vi fick ut en modell än att vi drog hela processen i det läget. Och hade alla med. Det kan ibland vara lika bra att testa och sedan korrigera.”

Planen sätts alltså i verket utan någon diskussion med personalen. Diskussionen får tas senare och korrigeringar får göras i efterhand. I den nya elevvårdsplanen presenterar skolledningen hur problemen ska hanteras och har i denna pekat ut en gång för elevvårdsärenden som tar fasta på en tydligare ansvarsfördelning. Planen går ut på att angripa problemen vid källan, att alla ärenden ska behandlas på ett likartat sätt samt att inte minst personalen, främst lärarna, ska känna ansvar för denna alltmer betydelsefulla verksamhet. Ett ganska stort ansvar läggs därför som tidigare nämnts på arbetslagen. Och klassföreståndarna. Samtidigt är det en tydlig markering från skolledningens sida om att elevvårdens dagliga bekymmer inte kan hanteras av skolledningen, vilket kan ses som ett allvarligt försök att bryta den tradition som finns där många hoppas på att kunna lämna över problemen till någon annan: elevvårdsteam, speciallärare eller skolledning.

Den nya elevvårdsplanen har alltså funnits en mycket kort tid när vi lämnar skolan, men kritiska röster hörs redan:

”Vi har fått den här handlingsplanen som man ska följa. Men när man gör vad man kan, så kommer man ändå då till den här punkt sex eller sju, när man borde få hjälp. Och så får man inte det, för att det finns ingen hjälp att få. Alltså att fler elever hamnar i mallen än vad man har pengar till att hjälpa, att man måste börja göra speciallösningar inom laget, att läraren måste

lösa, måste fixa special, särskild, extra och det tar ju en massa tid och en massa ork och en massa...

Det här är ingenting som man bara kan klandra ledningen för, utan det här, det här handlar om, det här är alltså pengaproblem. Vi har inte pengarna, helt enkelt.

Det måste till fler resurser och en effektiv organisation för elever som behöver hjälp oavsett om det är kunskapsmässigt, socialt eller psykologiskt. De som behöver hjälp måste kunna få hjälp snabbt. En bättre beredskap. Det är möjligt att den här nya mallen är bra. Den är ju precis ny och det kanske visar sig att den fungerar. Men det måste vara effektivt och det får inte dra ut på tiden..." (lärare 14)

En annan del av verksamheten som har med elevvården att göra rör organiserandet av specialpedagogiken. Här finns också en gammal tradition att hantera och förhålla sig till. För länge sedan fanns obsklinik på skolan och rester av denna klinik kan sägas finnas kvar i form av den avdelning som finns i källaren under ledning av en erkänt duktig och ansvarsfull speciallärare och hans assistenter. Rektor beskriver denna nuvarande institutions uppgifter på följande sätt samtidigt som han redogör för specialpedagogernas huvuduppgifter:

"Hans roll är att tillsammans med de två elevassistenterna som vi har på högstadiet ta hand om vissa elever som har det väldigt svårt att fungera i vanliga grupper. Han har ju i och för sig olika uppdrag, därför att på viss del av tjänsten, så är han ju mer eller mindre vanlig lärare. Placering sker ju efter det att eleverna har varit uppe hela vägen, så att säga. Så det är ju biträdande rektor tillsammans med elevvårdskonferensen som styr vem det är som ska finnas där. Så det får inte bli den här slaskratten som många gånger förr har funnits. Obs-klasser och allt vad det hette förr. Så fort det var problem någonsans, så åkte de ner dit. Så får det inte gå till.

Sedan finns det ett par speciallärare till, men de jobbar ju på ett helt annat sätt. Det handlar ju mycket om de elever som har inlärningssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter. Anita är ju jätteduktig på att diagnostisera och på att göra åtgärdsprogram för de eleverna som verkligen behöver det. Dom programmen är ju ett steg i den här handlingsplanen. Så där är ju Anita den allra viktigaste personen. Så hennes uppgift är ju att titta på eleverna, se vad de behöver, göra åtgärdsprogram. Att sedan förmedla detta till lärarna, så att det också blir någonting av det som fungerar.

Och Mikael gör ju i princip samma sak. Fast han har kanske lite mer grupper av elever som han jobbar med. Men det handlar ju fortfarande om de elever som har inlärningssvårigheter.

Sedan har vi Marianne Larsson också. Marianne finns i kanten av specialundervisningen, men hon har ju svenska2 också, så att större delen av tjänst-

en är svenska². Så stöttar hon Mikael och Anita i vissa lägen. Om hon har tid över.”

Vid vårt besök på skolan fick vi uppfattningen att det fanns en dragkamp mellan olika synsätt på elevvård och att dessa synsätt ytterst går tillbaka på de två kategorier som vi ofta återvänt till: karriärkulturens betoning av ämneskunskaper samtidigt som framförallt förändringen av elevunderlaget gör en betoning på sociala relationer nödvändig om man ska kunna fortsätta att upprätthålla en god undervisningssituation. Denna dragkamp tyckte vi bl a tog sig uttryck i att stora delar av lärargruppen gärna delegerar problemlösning till andra, att man vill ha professionell hjälp av andra när eleverna inte uppfyller de krav som man anser sig kunna ställa. Vi hörde mycket få röster som talade om att arbeta med klassen och elevernas relationer eller att flera lärare kunde undervisa samtidigt för att utveckla en bättre undervisningssituation. Snarare efterlystes en form av expertkultur. Ett tydligt exempel på detta var återkommande förhoppningar på andra, t ex på teamet i källaren. Vi fick våra uppfattningar i hög grad bekräftade när vi bad rektor reflektera över just denna institution och denne speciallärares centrala position:

”Det är inte han som ska lösa alla problemen. Det finns ju vissa som tycker att, det kan han väl göra. Han vill ju verkligen lösa problem. Det är därför vi måste ha det här filtret emellan oss, elevvårdskonferensen och bitr rektor. Ingen får liksom placera elever hos honom. Det är bara bitr rektor som kan ge klartecken, eller jag i och för sig också, till det. Annars tar han på sig för mycket. Vilket ju klart får konsekvenser för något annat istället. Har han hur mycket som helst, så klarar han det inte.

Han är väldigt, väldigt verbal, han är väldigt utåtriktad, han är inte rädd för att ta i någonting, överhuvudtaget, han ger sig glatt in i det. Han försöker samtidigt sälja in en syn (litet skratt) som inte riktigt alla delar. De borde göra det. Så det gör att han kan ha det rätt så tufft. Det är lite den klassiska konflikten som finns ändå ... Utan att ens kritisera de andra, så just när det blir bekymmer kring eleverna så är det några som väldigt gärna vill få kläm på honom. Och han försöker ju på sitt sätt att bromsa och få dem att hitta lösningar för de egna barnen. För att hjälpa de här barnen. Men ibland får han på huvudet lite grand...

Alla ska ju ansvar för eleverna. Det som är bra är ju att han säger det. Och han gör det många gånger. Han ger sig inte, så kvittar det om han får mot-hugg.

Han är lite i främmande land med sitt synsätt, men vi får fler och fler invånare (skratt)... Det är ju en ledningsfråga i allra högsta grad. Vi har ju försökt i många sammanhang att få ut den här synen. Men här är långt kvar fortfarande och det är, om man jämför arbetslag, så är det ju tydligare i vis-

sa. Man har kommit ganska långt när det gäller den synen i framför allt ett av arbetslagen. Vad som blir fel för oss, i vissa fall här, det är ju de eleverna som inte fixar det riktigt, som så att säga glider lite vid sidan om. Och där måste ju alla, alla, som jobbar ta hand om de också. Det är inte han som ska ta dem, utan det är faktiskt alla. Tempot är för långsamt.

Peter och jag pratade just om det igår, efter jul tänker vi oss att gå in och liksom riktigt röra i den grytan, riktigt ordentligt. Vi går in i arbetslag för arbetslag och kollar hur de gör. Det måste helt enkelt ske en förändring i deras syn.

Sedan ska vi inte släppa på om vi säger utbildningskarriären. För det är ju också någonting som är viktigt för de barn, och föräldrar framförallt, som vill att det ska fungera. Och vi kan inte tappa den biten, för då tappar vi också en del av vår identitet.”

En bit in på höstterminen vidtar arbete med F-6delen. Föräldrarna är missnöjda med vissa lärare och när bitr rektor går in i situationen uppstår ytterligare problem. De mynnar småningom ut i att bitr rektor söker sig från skolan. Utöver att detta tar ytterligare tid och belastar skolledningen än mera, så betyder det att integrationsarbetet mellan de två delarna, F-6 och 7-9, inte hinner påbörjas. Snarare får arbetet karaktären av brandkårsutryckning och lösning av akuta problem, men detta arbete ger i sin tur upphov till funderingar kring hur ledningsorganisationen ska vara framöver. Under processens gång får skolledningen, inte minst rektor, radikalt annorlunda idéer om hur helheten kan organiseras framöver. Han kan tänka sig att skolledningen överger den åldersindelade grunden för skolledarskapet och istället utformar en skolledning som har helhetsansvar för sakområden och samtidigt jobbar i team. Det förutsätts på samma gång förstärka ett integrationsarbete. Detta är inte minst radikalt därför att det skulle utmana lärarkulturerna på respektive område, inte minst F-6delen. En av anledningarna till missnöjet under hösten, vilket riktades mot bitr rektor 2, var ju snarare en effekt av att man blivit av med sin ”egen” rektor och att denne inte satt i huset. Om dessa tankar sätts i verket, är det således en spännande och ny utformning av ledningsorganisationen som prövas.

När vi i detta avsnitt försökt skildra ledningsorganisationen på Magnus Stenbocksskolan, kännetecknas den av själva ledningsorganisationens omvandling och den nya skolledningens första försök att etablera en struktur för en process som kan möta de nya utmaningar som karriärkulturen står inför. Den fråga som uttalat och outtalat återkommer gäller hur skolledning och personal ska organisera sig för att bibehålla sin identitet, dvs hur de ska förändra sig för att kunna upprätthålla sina kunskapstraditioner.

Skolledarskapet

När Anders tillträder som rektor omvandlas arbetssituationen och uppdraget på många olika sätt. För Anders del är därför även frågor om skoledarskapet impregnerade av den nya situationen, dels tillträdet som rektor, dels förändringarna av organisationen och den tidspress som de sena besluten inneburit.

Anders tillhör den majoritet av svenska skolledare som så att säga vuxit in i rollen som skolledare. Han tillhör dessutom den skara (fortfarande majoritet?) som gjort sin karriär på en och samma skola. Anders erfarenheter av lärarjobb, pedagogik och skolledning är alltså i hög grad präglad av de erfarenheter, möjligheter och misstag, som han hunnit uppleva på Magnus Stenbocksskolan. Kanske inte helt oväntat är Anders också en stark anhängare av åsikten att en skolledare behöver erfarenhet av skolarbete, i synnerhet lärarbete. Denna erfarenhet tycks utgöra en stor del av hans ledarkapital.

Anders kommer in i skolledarrollen på allvar när Holmén blir rektor och i ett senare skede får möjlighet att tillsätta en bitr rektor på en fast tjänst. I den nya tjänsten får Anders ett vidgat ansvarsområde och känner att han på ett tydligt sätt blir skolledare. För Anders betyder det att perioden med Holmén blir en period där de utformar mycket gemensamt och att Anders i samband med det också utprövar och upptäcker hur han själv vill leda. En hel del av de ledningsstrategier och en del av de konkreta planer som Anders har satt i verket eller fortfarande vill sätta i verket, kommer helt eller delvis från denna periods erfarenheter och tanke-mödor. Anders hade, som tidigare nämnts, inte haft något emot att vara bitr rektor tillsammans med Holmén några år till. Samarbetet dem emellan fungerade enligt Anders utmärkt.

I och med den senaste omorganisationen och sammanslagningen av de båda områdena växer ansvarsområdet betydligt. Det är inte bara området som nästan fördubblas kvantitativt sett, utan den stora förändringen ligger ju i att det nya området omfattar F-9. Anders välkomnar sammanslagningen, vilken har många fördelar. Dels har det upplevts som märkligt att befinna sig på samma skolgård så nära varandra och ändå ha helt olika organisationer och ekonomi. Dels är det många bland personalen och bland föräldrarna som satt frågetecken för detta. Nu föreligger förutsättningar för att uppnå större enighet om gemensamma mål för de barn som går F-9 på Magnus Stenbocksskolan, även om de olika kulturerna inte självklart hakar i varandra. Ändå har naturligtvis storleken på området en avgörande betydelse ur ledningssynpunkt. Anders ser det som en av de stora utmaningarna när han reflekterar över hinder och möjligheter i den nuvarande situationen.

En stor skola skapar dynamik mellan olika kategorier och det kräver ett skolledar-team, vilket Anders tycker är nödvändigt för att orka med att bibehålla entusiasmen i vardagen. Att området blivit större betyder också att han rädd för att inte hinna med att vara delaktig i vardagsarbetet.

Det är annars en bekymrad och delvis plågad rektor som en bit in på höstterminen försöker beskriva hur han prioriterar eller vill prioritera arbetet. Det är för många händelser som sammanfallit, vilket inneburit att övergripande och långsiktiga prioriteringar fått ge vika för de dagsaktuella frågorna. Arbetet med att göra skolans organisation effektivare har fått stå tillbaka trots att arbetstiden varit lång och arbetstempot intensivt.

”Jag vill ju se det som att det interna arbetet på skolan här är det jag vill prioritera. Att skolan fungerar och att vi gör nånting här, att vi är på väg nån- stans. Det är det jag vill jobba med.

Det som ligger i det är det här med tydligheten och ansvarsfördelningen på nåt sätt. Få detta klart relativt snabbt, så att de som ska jobba med en upp- gift, de jobbar också färdigt med den. Att det inte bollas fram och tillbaka inom organisationen här, dels att ingenting hamnar mellan stolarna och inte blir gjort, dels att det inte blir så att en grej görs av fyra personer när en kunde gjort det på en fjärdedel av tiden. Att effektivisera detta, se till att saker blir gjorda utan att man överarbetar och nån går på knäna för att de inte orkar. Det känner jag nog som en huvudinriktning. Alltså det arbetet måste prioriteras.

För att det är många som tycker det är jobbigt. Det är många, både lärare och annan personal, som har det tufft. De tycker inte tiden räcker till, de vill mer än de kan åstadkomma och den frustrationen är ju jättefarlig.”

Ledningsfilosofi

En början till en bild av Anders syn på sig själv och på ledarskap rör uppfattningar om skolledarens övergripande arbetsuppgifter. Anders är mån om att se sig själv som den som arbetar med utvecklingsfrågor och med personalen:

”Alltså det jag gillar att jobba med här, det är ju att försöka jobba med personalen på ett sånt sätt att vi går framåt gemensamt. Det är det som jag känner är utmaningen i det här. Det tycker jag är roligt. ... det är ändå det viktigaste. Det är ju inte jag som ska jobba med eleverna om man säger så, få dem att utvecklas, det ska lärarna i första hand göra.”

Detta kan ses som en tydlig markering av att Anders i första hand utgår ifrån att han ska ge personalen möjligheter att göra ett bra jobb med eleverna. Personalen är stor, men eleverna är alldeles för många för att han ska kunna arbeta direkt med dem. Han inskjuter ganska ofta att han inte ser som sin uppgift att "peta i lärarnas jobb". Denna uppfattning är nog grunden till att Anders gång på gång i våra samtal kretsar kring vad vi kommit att benämna "Frihet under ansvar" när vi försöker ringa in den ledningsfilosofi eller den ledarskapssyn som han anser sig vilja företräda. Allmänt vill Anders aktivt utforma de ramar som gäller för skolan och inom vilka personalen både har skyldigheter och rättigheter. Skyldigheter att sträva mot de uppgjorda målen och följa de planer som har bestämts. Rättigheter för lärarna att inom ramarna göra sina personliga tolkningar i klassrummet eller för arbetslagen att utforma lite olika projekt eller lösningar på uppkomna problem. Anders är väl medveten om att det finns en gråzon i detta tänkande, men vidhåller att det måste finnas både styrning och frihet, ramar och frihet. Riktningen mot det utsatta målet måste finnas, men vägen dit kan få gå i olika takt och på något olika vägar, även om han betonar att alla måste dra åt samma håll. När vi bad Anders att försöka presentera de idéer som han tror på när det gäller att leda en skola, poängterade han just detta som allra viktigast. "Det handlar ändå om det här med ledarskap, att försöka se till så att alla drar åt samma håll och att det är ett håll som man vill att utvecklingen ska gå. Det är ju det man vill." Och det håll "man vill" handlar om den tolkning av uppdraget som rektor eller skolledarteamet gjort.

När han beskriver sin hållning kommer han också in på hur han tror att personalen uppfattar honom och i samband med det pekar han också på skillnaden mellan ett skolledarteam's yttre agerande och de individuella skolledarnas egentliga förhållningssätt (klassiskt dilemma för team):

"Om vi pratar om vårt gamla område, 7-9, så tror jag att jag uppfattas som någon som vill ha ganska klar struktur, ordning och reda i leden s a s. Man skall veta var ramarna finns nånstans, men sen ska man ha friutrymme inom dom. Det tror jag också att de känner att jag släpper det, men att det finns tydliga ramar under vilka man jobbar, men att därinom så är det fritt. Det är lite svårt det här, för hur det än är, när man jobbar i ett team som vi gör nu också, så är det inte en persons vilja och inställning som kan råda utåt. Det är ju teamets gemensamma hållning som gäller. När vi har jobbat ihop nu i två och ett halvt år Tomas och jag, så har vi ju stött och blött grejer mellan varandra och bestämt oss för hur vi ska agera utåt. Ibland är det väl så att det är mer hans inställning som har blivit den som har rått utåt,

ibland är det väl min. Och det gör ju att det är inte säkert att i alla lägen det som har syns utåt har varit min stil egentligen. Alltså vi har haft ett jättegott samarbete, men det är ju ändå så att vi inte är lika i alla avseenden och att vi uppträder klart olika i olika situationer.

Men det jag vill ska känneteckna mitt ledarskap det är ju det här att man har fasta strukturer, man vet liksom var man har att falla tillbaka på. Det finns en organisation, folk vet vad det är de ska göra. Ansvarsområdena är tydliga. Men att sen så är det varierat ansvar och naturligtvis befogenheter.

Och sen så löser man problemet där ute i organisationen så långt det nånsin är möjligt. Frihet under ansvar ... kan man göra det så enkelt? Nä, det kan man nog inte."

Vi återkom relativt flitigt till hur vi skulle sammanfatta denna ledningsfilosofi, men stannade alltså för att "frihet under ansvar" var en träffande beskrivning. Ramarna ska vara tydliga, dvs vem som har ansvar för vad i organisationen ska framgå tydligt. Det betyder att "att man ska ha något att falla tillbaka på", dvs personalen ska i de flesta fall inte behöva lägga energi på vad som ska göras eller hur det ska göras, utan kunna lita på att de ska göra som man har bestämt tidigare i skriftliga program eller andra överenskommelser. Och efterhand kan man uppnå rutiner inom vilka man kan agera spontant och med varierade handlingssätt. Samtidigt måste personalen också kunna bedöma när ramarna, eller rutinerna, inte räcker till i de situationer som uppstår längs vägen. Å andra sidan ska det finnas stort utrymme eller många möjligheter att efterleva ramarna på olika sätt.

"Det är inte så att jag bara lyssnar och låter folk gå den väg de vill. Det är ju så att jag vill styra med de här ramarna rätt så bestämt åt vilket håll vi är på väg. Men jag menar alla problem får inte landa här inne och jag får inte vara delaktig i att lösa allas problem. Man måste ju låta folk växa och ta det ansvaret själv, så att de löser problemen när de uppstår. Det handlar t ex om situationen ute i klassrummen. Inte på det viset att dörren är stängd och att därinne lägger jag mig inte i vad som händer, men det huvudsakliga ansvaret för mötet mellan lärare och elevgrupper, det ligger ju på läraren. Och det är där de ska få utvecklas och hitta sina modeller som gör att det fungerar bra. Alltså jag ska inte vara inne och peta i detta. Utan där ska de jobba fram sina egna modeller så att det blir bra. Men det ska ändå vara tydligt och klart att det är dit vi siktar när vi utvecklar nånting och inte ditåt. Så det är väl det jag menar med det.

Givet att man vet vad det är för mål man har, så kan vägen dit kan kanske vara på många olika sätt. Där det som är frihet. ... vi pratar om människor här och jag kan inte gå ut och tala om för dig att så ska du uppträda för då blir det bra. För det är på ett visst sätt... och det kan jag inte ändra och det vill jag inte ändra heller. Det är ju samtidigt en del av utvecklingen för bar-

nen att de faktiskt möter olika sorters människor även i skolan. Vi ska inte vara lika alla vi som jobbar här på skolan, det är inte riktigt heller. ...Tydlighet men frihet... kännetecknar mitt ledarskap, men det har jag svårt att sammanfatta så här..."

Självklart uppstår med denna ledningsfilosofi ibland frågor – en gråzon – som berör var ramarna slutar och när friheten börjar. När och var går gränsen mellan vad och hur? I den ideala bilden verkar huvudmomentet vara att alla ska veta vad som ska göras och att man i hög grad själva får utforma hur genomförandet sker. Och på en punkt är Anders mycket klar: Lärarna och den övriga personalen är den som ska sköta mötet med eleverna, utveckla undervisningsstrategier och att hjälpa till att bearbeta svårigheter och lösa problem. Anders ska erbjuda spelplanen och resurserna.

Det kan således ibland vara besvärligt att kommunicera denna ledningsfilosofi. De som förespråkar stor frihet, vill ju ha lite struktur och de som förespråkar struktur vill ju ofta ha mindre frihet och mer rutiner. Hur tänker då Anders göra när han ska försöka föra ut denna syn på skolan?

"Där har vi ett arbete framför oss. Jag träffar personalen en halvtimme en gång i veckan. Det är mest envägskommunikation, men även en del tillbaka. Där markerar jag ju många av de här grejerna och hur jag vill ha det. Men vad som behövs nu, det är ju det att vi också sätter många grejer på pränt och ännu tydligare så s talar om hur förutsättningarna är, vad som förväntas av folk i olika roller. Den biträdande rektorn tillsammans med arbetslagen och personalen ihop. Vi kommer överens lite mer strukturerat kanske om hur vi ska göra. Så att inte saker faller mellan stolar."

Det handlar hittills inte så mycket om kommunikation som om information. Både muntlig och i framtiden om skriftlig, dvs när saker och ting blir skrivna blir de mer verkliga eller mer styrande än när de är talade. Så har det varit sedan länge på Magnus Stenbocksskolan, men frågan är om det räcker när förändringstrycket kanske stiger, problemen blir svårare och kanske fler.

Pedagogiskt ledarskap genom administration

Vi förde också en mycket intressant diskussion om vad pedagogiskt ledarskap kan vara. När Anders reflekterar över pedagogiskt ledarskap vidgar han begreppet samtidigt som han också ibland ifrågasätter vad man egentligen menar. Hur häng-

er personalutveckling, ekonomiadministration, pedagogiskt ledarskap, osv. på ett rimligt sätt ihop? Anders menar att om man börjar se det som att man faktiskt kan uttrycka de pedagogiska grundfrågorna och personalutvecklingsfrågorna i administrativt-ekonomiska termer, så förändras situationen. Kan man prata om dessa storheter som om de var klart åtskilda? Pedagogiskt ledarskap tillhör ju de allmänna samtalsämnen, men det är också så att en enkät med skolledare i Helsingborg konstaterat att skolledarna ansåg sig ha lite utrymme för pedagogiskt ledarskap.

”Det är svårt att få tid för pedagogiskt ledarskap. Sen är det klart, de två bitarna personal och pedagogiskt arbete, de går ju naturligtvis mycket i vart annat. Och vi har mycket administrativa uppgifter. Samtidigt så är frågan vad man lägger för grejer i de här boxarna.

Vi håller nu t ex på med kvalitetsredovisning, jag menar i det ligger egentligen mycket pedagogisk ledning. Det handlar om utvärdering och att följa upp det som man är på väg att genomföra, men samtidigt så känner man ju när man håller på med det, att det är väldigt mycket administration. Så att det är svårt det här egentligen. Och en sådan uppgift belastar naturligtvis när det är dags att skriva ihop det här. Även om det är material man har jobbat ihop under ett helt år och som man bara ska foga samman, så tar det mycket tid när man ska göra det. Och då känner man inte att man sysslar med någon pedagogisk ledning, utan det känner man som ren administration. Men det är fel egentligen, för det är en del i den pedagogiska ledningen.

Vi kan inte som rektorer gå ut och styra direkt vad som händer i klassrummen. Vi kan påverka det indirekt. Vi ska inte gå ut och styra där, utan vi måste lägga förutsättningarna för att detta ska kunna fungera på ett bra sätt. Och det gör vi ju med ett administrativt arbete. Det handlar om att lägga ekonomiska förutsättningar på rätt ställe och det handlar om att styra upp organisationen på ett sätt som gör att det kan fungera ute i arbetet med barnen. Och det är ett administrativt arbete, men det ligger oerhört mycket ledning i det.

Det är likadant med ett så fyrkantigt område som schemaläggning. Det ligger ju så oerhört mycket styrning i detta. Och ledning, pedagogisk ledning. Och det är inget enkelt problem heller. Det är en svår uppgift egentligen. Om det ska passa de pedagogiska idéer som finns. Ser man det som en del av det pedagogiska ledarskapet, vilket det faktiskt är, så lägger man mer tid på pedagogiskt ledarskap än vad man egentligen i första läget tror. Det är inte så enkelt som man gör det till just med de här tre delarna, utan de går i varandra mer än vad man tror. Ser man det som en helhet, så kan man känna att man ändå gör nåt vettigt på nåt sätt.”

Denna syn på pedagogiskt ledarskap är relativt svår att kommunicera och få gehör för. Anders erfarenheter pekar inte i riktning mot att lärarna delar denna uppfattning, utan Anders tycker snarare att det är mycket oklart vad lärarna uppfattar som pedagogiskt ledarskap, även om det inte heller är särskilt ofta som talet om pedagogiskt ledarskap kommer upp som ett mer uttalat och riktat krav.

Ledningsstil

En av de saker som Anders bär med sig från samarbetet med Holmén är en respekt för olikheter, olika tempon, olika sätt att nå målen, olika ingångar, etc. Olika uppfattningar bland personalen ska få chansen att mötas och formeras till en helhet som kan ge resultat på sikt. Det är en försiktig reformeringsstrategi vars styrka ligger i att långsamheten i starten kan uppvägas av ett högre tempo senare och att personalen är samlad och inte slits sönder av konflikter eller pressas tillbaka av alltför starka förändringskrav.

Den försiktiga strategin – att gå fram lite långsammare, låta saker ta lite längre tid men få så många som möjligt med på tåget – innebär kanske framförallt att man riskerar tempoförluster i förändringsprocessen. I värsta fall stillestånd. De mer förändringsbenägna blir kanske också frustrerade och otåliga.

”Vissa förändringsförslag är åtminstone initialt lättare att få gehör för än andra. Generellt är det lättare att få igång ett arbete med de mer ämnesinriktade frågorna, utvecklingen i matematikundervisning eller franskundervisning t ex, än att sätta igång ett arbete kring hur man jobbar med elevernas sociala utveckling. Skolledningen behöver påverka och styra mer för att få igång arbete av mer övergripande karaktär. Däremot, menar han, är det inte självklart hur det går sedan, dvs vilken av dessa processer som först leder till målet.”

Hur ser då Anders på denna process i det konkreta fallet? Hur bär man sig åt för att stämma av nuläget för att kunna göra en plan för hur medarbetarna ska kunna ta ut färdriktningen och ge sig iväg på den gemensamma, effektiva men långsamma resan?

”Börja med att göra en lägesbeskrivning av vad vi har idag. Vad är det som fungerar bra, vad är det som fungerar mindre bra? Och glöm inte det som fungerar bra för allt i världen, för det har man en viss förmåga att göra, bara fokusera på problemen. Att man tillsammans tar fram en sådan lägesbeskriv-

ning. Och även om inte alla står på samma ställe i den lägesbeskrivningen, det gör de inte, så får man ändå en bild av var vi är nånstans som kollegium här eller som grupp, arbetslag eller vad det nu är för nånting vi diskuterar. Hur är vi, var står du, var står jag, vad känner vi, var är vi nånstans s a s. Och sen kan man ha detta som en gemensam ram när man försöker gå vidare.

Så att starta i att titta hur vi faktiskt har det idag, det är jätteviktigt. Och att man inte bara går vidare eller säger att nu slänger vi ut allt det gamla och börjar på nytt. För ingen av de modellerna leder nåt vidare långt fram, det tror jag inte.

I lägesbeskrivningen får ju finnas både den delen och den delen. Det är faktiskt så här. Vi är inte där på nån gemensam platta idag, utan vi är här och vi är här, dvs på olika ställen, med olika utgångspunkter. Och det får man ju ha med sig när man går vidare sen.

Sen får man inte acceptera att det drar så, utan det måste dra ditåt. Men alla i gruppen måste vara medvetna om att det finns olika ingångar eller ingångslägen.

Men om man sitter med gruppen då, om det är ett arbetslag eller om det är en ämnesgrupp som pratar om matematikundervisning, det spelar ingen roll, så hittar man nästan hela spektrat av åsikter i vilken grupp man än diskuterar här. Vi har allihopa. Och då gäller det för dem att gemensamt komma överens om vad vi har idag och hur ska vi komma vidare därifrån. Så det finns spänningar i alla de här grupperna som vi sitter i, varenda en i princip. Det går nästan inte att hitta en homogen grupp nånstans här. Här finns ju de som är mer traditionsbundna och det finns de som är betydligt friare i sitt tankesätt.”

Här betonas återigen vikten av att alla, eller nästan alla, måste få möjlighet att hitta sin position i förhållande till de förändringar som ska genomföras. Ramar och friheter förvandlas till gemensamma mål utifrån individuella positioner. Det är en balansgång som ofta kräver tålmodigt och uthålligt arbete. Samtidigt som det gäller att undvika alltför stora frustrationer för dem som vill fram i ett hastigare tempo eller dem som helst inte vill röra sig alls. Anders egen formulering kan sammanfatta: ”Alla står inte och börjar inte på samma nivå, så enkelt är det. Men enkelt är det inte.”

Frågan är om inte denna ledarskapssyn – här betraktad som en relation mellan framförallt skolledning och personal när det gäller förändringsarbete – är ett synsätt som skulle kunna utgöra kärnan i den pedagogiska uppfattning som skulle omfatta personalens grundsyn på undervisningssituationen. Och det är kanske om denna grundsyns etablering som ledarskapet till sist kommer att handla.

Skolans aktörer om skolledarskapet

Som framgått har vi valt ut skolledarna i denna undersökning på basis av olika aktörers bedömningar. Bedömningarna skiljer sig åt beroende på intressen, kunskap, relationer till skolan och skolledningen och vi kan konstatera att olika aktörer använder olika framgångskriterier när de bedömer skolledarskap. I det följande redovisar vi hur skolans olika aktörer bedömer skolledningen på Magnus Stenbocksskolan och vi hänvisar då främst till intervjuer med personal, enkäter med föräldrar och de uppsatser elever har skrivit inom ramen för vår undersökning. I intervjuerna med skolans personal bad vi respondenterna berätta om skolledningens styrkor och svagheter samt vilka skolledarskapets framträdande drag var. Vi bad dem också beskriva hur en bra rektor är.

Enkäter och uppsatser samlade vi in i de klasser som vi hade som vår bas under observationsveckan på skolan. På Magnus Stenbocksskolan var vi med i tre klasser: en åldersblandad 1-2-klass, den nystartade profilklassen i åk 7 och en avgångsklass i åk 9. Med hjälp av klassföreståndare och elever distribuerade vi enkäter till elevernas föräldrar. Elevuppsatserna skrevs vid särskild lektion och introducerades av oss eller klassens lärare.

Personalen

När vi pratar om skolledningen med personalen präglas samtalsituationen av två för våra syften betydelsefulla förhållanden. Dels att rektor är ny på sin position och att de bitr rektorerna är helt nya på skolan. Dels gör de flesta en jämförelse bakåt med tidigare rektorer, åtminstone jämför man allmänt med förre rektorn Holmén. Det är alltså lite trevande omdömen som ges och de är baserade på en situation i förändring. Omdömena om rektor baseras till viss del på hans tidigare position som bitr rektor. Mot denna bakgrund förs i det följande en diskussion som företrädesvis handlar om synen på rektor.

Personalen börjar göra en del iakttagelser över de förändringar som skett under hösten. När det gäller allmänna uppfattningar om rektor nämns vad många kallar tydlighet. Denna tydlighet tycks gälla ramarna för arbetet i vardagen – inte visioner i allmänhet eller pedagogik (se vidare nedan). Man uppskattar denna ökade tydlighet. En av lärarna uttrycker vad många andra sagt med liknande formuleringar:

”Jag tycker att Anders är en tydligare profil. Han är mycket distinktare i vad han tycker, vad han menar och vad det är som ska göras.” (lärare 14)

Personalen har framförallt erfarenhet av Anders Nilsson som bitr rektor och rollen som organisatör (schema, etc). En hel del av de lärare vi talat med framhåller att man tidigare haft uppfattningen att Anders i hög grad har varit formalist, men tycker sig nu se att denna uppfattning börjar förändras. Man ger uttryck för att kontakterna blivit mjukare i kanterna och att rektor börjat växa in i rollen som skolans ledare. En del andra framhåller att tydligheten också kommer fram i vad man kallar pondus eller att Anders är orädd och kör med raka rör. Några anar att Anders kan få problem om de lite tuffare tagen kommer till användning mot föräldrar, men samtidigt är man glad för denna rakhets när det gäller värnandet om skolan i förhållande till förvaltningen. Vidare uppfattar många att rektor och bitr rektor är på väg att etablera ett bra samarbete och att detta samarbete tycks vara präglad av stor öppenhet och prestigelöshet. En del förutspår att de på sikt kan komplettera varandra på ett mycket bra sätt.

Vi nämnde ovan att den formella sidan av Anders exponerats i hög grad tidigare. Ett angränsande tema som ofta nämns handlar om kontroll. Vi ska därför titta lite närmare på vad detta innebär.

Kontroll – struktur

Vi har på flera håll varit inne på att Magnus Stenbocksskolan är välorganiserad, har en tydlig struktur för hantering av olika ärenden. Det finns rutiner på Magnus Stenbocksskolan. Finns det rutiner, så finns det ofta också upplevelser av kontroll.

”Styrningen ovanifrån är också, man ... man vill ha mer kontroll ifrån ledningen på vad det är man gör. När man ska göra det, var man ska vara och vart man ska vara där man är. ...

Alltså det är stora krav på styrning här. Det är höga krav på kontroll. Det är ju en ribba som ledningen själv lägger. De har valt att ha kontroll och jag kan tycka att det gäller mycket. Man ska lämna in papper om det, man ska fråga om det. Alltså, det är så mycket som ska gå via expeditionsenheten innan det liksom är ok. Och det ska minsann vara i tid och det ska vara ditten och datten.” (lärare 14)

”Anders lägger scheman, är duktig på att administrera, papperna, allting liksom, datt, datt, datt. Klara linjer.” (lärare 8)

”Det är rätt så fritt, alltså det är inte sådan där kontroll. Nej, nej, jag tror det spelar stor roll för oss som är här. Vi hade inte accepterat på något annat vis.” (lärare 1)

”Vi kanske är nöjda med att vi inte märker av rektorerna så mycket. Då kan vi göra vad vi tycker är bäst. Rektorn blandar sig inte i vardagsarbetet. Så det kan väl på något sätt vara skönt.” (lärare 7)

Det finns således helt olika uppfattningar om kontroll och hur skolledningen utövar kontroll på skolan. En del lärare uppfattar att det finns en strikt hållning, framförallt att man via rapporter av olika slag – ”mycket papper” – eller muntligen ska be om lov eller meddela sig när man går ”utanför schemat”. Andra talar däremot om en väldigt stor frihet att utöva lärarjobbet som man vill. Denna till synes stora motsättning kan kanske upphävas eller åtminstone mildras väsentligt om vi tänker oss att de som upplever stor kontroll är de som vill undervisa på annat sätt än det gängse på skolan. Man kan ju tänka sig att de har större behov av att bryta mot skrivna eller oskrivna regler, ser fler hinder och får be om lov i mycket högre grad. Å andra sidan kan man tänka sig att det finns många lärare som uppfyller rapportkraven i utbyte mot att få göra som man är van vid, och att själva kontrollapparaten upplevs som naturlig i de delar som just utgör rutiner utifrån deras perspektiv.

Visioner

Vi har tidigare noterat att Magnus Stenbocksskolan i hög grad saknar uttalade visioner för skolan och dess framtid. Många lärare berör detta i våra samtal. Utöver att de flesta framhåller att visionen nog är att ge eleverna kunskaper på vägen, så säger de sig sakna visioner. De efterlyser skolledningens vision för skolan i allmänhet, men även en diskussion om pedagogiska visioner. En del lärare skulle vilja ha ett mer levande och pågående samtal om framtidens olika aspekter, ett gemensamt mål att sträva mot och en känsla av att arbeta tillsammans för detta mål. En större vi-känsla. Dessa lärare förväntar sig att rektor driver ett visionsarbete.

När det gäller den pedagogiska dimensionen, det pedagogiska ledarskapet, så återkommer den olika inställningar som vi ovan berörde när det gäller kontroll. Det finns lärare som tycker att nuvarande avsaknad av direkt pedagogisk ledning fungerar alldeles utmärkt, men det finns andra som efterlyser ett aktivt deltagande från skolledningens sida och att rektor tar denna uppgift på allvar.

De lärare som är nöjda med den nuvarande situationen betonar återigen mångfalden eller friheten att själva utforma undervisningssituationen:

”Det vete tusan ... men alltså en grundsyn som är viktig för ledningen, och har varit ett antal år, det är ju detta att varje elev ska få möjlighet att utveckla sig så långt den kan. Så att det är inte det, att vi bara ska ha ett visst arbetssätt. Vi ska försöka variera arbetssättet, och jobba på olika sätt och vara öppna för projektarbete och samarbete och sådant. Det är ju en sak som är självklar. Men det har varit en rätt stark betoning ändå av de här grundläggande färdigheterna och resurserna. Det är ju helt klart att de i första hand satsar på svenska, engelska, matte med stödinsatser. Men det är ju självklart eftersom det nu är de ämnena som är obligatoriska, så det är ju det minsta målet.

Men att vi sedan skulle ha ett speciellt gemensamt arbetssätt på skolan, det har vi ju inte på det viset. Att det är sagt att här ska vi alla jobba så och så och så vidare.

Men sedan så är det ju så att det är ju många som jobbar här, och det blir ju ändå, varianter, ... (hör ej). Vi har ju inte vad jag vet, så har vi aldrig sagt, eller har det aldrig sagts heller, att på den här skolan ska vi ha en sådan eller sådan pedagogik. Det är ju läraren i klassrummet tillsammans med de eleverna som bestämmer arbetssätt och arbetsmetoder. Och det varierar, även om vi har, kan ha samma klass i samma ämne, eller två klasser i samma ämne, så behöver vi inte jobba på samma sätt i bägge.” (lärare 10)

De som skulle vilja ha en diskussion om arbetssätten i klassrummen motiverar det på lite olika sätt. Alla betonar att en levande diskussion är nödvändig för att skapa en god arbetsmiljö, att man behöver stimuleras för att orka med det alltmer krävande arbetet med eleverna. I denna gemensamma syn ligger att man tycker att rektor bör driva och organisera ett sådant utbyte och att rektor själv bör vara aktiv i den direkta dialogen om undervisningen. En del fäster störst vikt vid att få denna möjlighet till dialog andra betonar samtidigt att rektor bör synas i klassrummen för lärarnas och elevernas skull. De kritiska uttrycker sig på t ex följande vis:

”Ska jag vara riktigt ärlig så vet jag inte riktigt vad han står för. Anders är en väldigt korrekt person. Han var ju studierektor innan och han visste ju på millimetern och sekunden vad varje elev var och var varje lärare var och vad man hade och vad man gjorde och han kunde lägga perfekta scheman och studiedagar och temadagar och ja, friluftsdagar, ja alltså så där, va. Det var... och lite grann kan jag tycka att det är så med pedagogiken också. Det är viktigt att pappren är korrekt ifyllda och lämnade till rätt instans i rätt ordning. Alltså så där.”

Men hur vi ska jobba i klassrummet och vad han tycker om det, det vet jag faktiskt inte egentligen. Och... alltså det är, det är nog mycket det här att skynda långsamt och att han har, alltså han vill nog ändå släppa lite på den här klassiska schemaskolan som vi går i nu och försöka göra det friare för eleverna. Men det känns som att han har ett behov av kontroll ändå. Har man ett schema så har man kontroll och släpper man det, så har man inte det och därför så, ja det blir någon slags pliktvärld. Han vill både och, men rutschemat går före på något vis. För att veta vad det är som gäller. Så känner jag det i alla fall. Men jag tror inte att han är fri från pedagogiska idéer, så att jag tror att de finns där, men att det är inget han uttrycker tydligt.” (lärare 14)

Denna lärare tillskriver rektor en förändrarroll, men framhåller att den försiktiga strategin oftast leder till att den strukturerande sidan tar över. Ramarna åter upp friheten eller rutinen tar kål på förnyelsen. Det finns som sagt också lärare som vill att rektor ska vara synlig i klassrummen och på skolan i allmänhet. Även de ser gärna att rektor blir delaktig i undervisningssituationer:

”Inte att han kommer och sitter i ett hörn och så att säga granskar mig, det är ingenting jag drömmer om. Men att rektor finns ute, framför allt bland elever, så att rektor blir mer än en del av skolan än en del av expeditionspersonalen. Och gärna då även att komma och delta i undervisning. Det tycker jag är positivt.” (lärare 3)

Det är alltså ingen tvekan om att många lärare skulle uppskatta en närmare dialog med skolledningen och inte minst rektor. Denna önskan om dialog omfattar naturligtvis i hög grad en pedagogisk sida. Man vill diskutera sin undervisningssituation. Samtidigt vill man förmodligen synliggöra både rektor, eleverna och sig själv för varandra. Det finns fler sådan önskemål.

Skolledarkontakt i vardagen

Den organiserade vardagliga kontakten mellan rektor och personal är inte särskilt stor. Det finns få specificerade tillfällen och kontakten sköts utifrån ärenden som måste lösas. Vi berörde nyss att en del lärare saknar pedagogiska samtal och ska nu kort beskriva andra aspekter som personalen framhållit.

Vi har vid flera tillfällen redan framhållit att det finns rutiner, framförallt skriftliga rutiner. Det är naturligtvis en form av vardaglig kontakt mellan personal och

skolledning, men det som framhålls i våra samtal är de kontakter eller brist på kontakter som baseras på möten ansikte mot ansikte.

Det finns en sådan institution: onsdagsträffarna före ämnesdiskussionerna. Den pågår normalt en halvtimme. Hela personalen samlas innan man går vidare till andra typer av sammanträden. Här informerar rektor om olika praktiska problem såväl som mer övergripande frågeställningar. På senare tid har det även varit så att rektor dragit upp riktlinjer för hur elevvården ska bedrivas och delgett synpunkter på sin pedagogiska grundsyn. Träffarna är emellertid präglade av information, inte kommunikation. Som en lärare uttrycker det:

”Vi har den här onsdagsinformationen. Alltså normalt sätt så kommer mycket ut då. Men då är problemet att där sitter man och biter sig i tungan, för att vi vet att många, vi har ett bokningssystem den dagen, och många har bokat upp sig för vissa konferenser då vi behöver få gjort vissa saker. Och därför blir det ju inte alltid, eller oftast inte så mycket diskussioner då. Det är ju det gammeldags sättet med skolans kollegium som sammanträder. (lärare 13)

Personalen är glada för denna informationsträff och uppskattar att den finns. Många betonar t ex att det är viktigt att vara samlade för en gångs skull. Samtidigt känner man alltså att det sällan går att föra en diskussion, att man kan ställa frågor som är av mer grundläggande karaktär, utan att det inkräktar på det arbete som ska följas. Diskussionen – om sådan förekommer – förs oftast i grupperna i efterhand, men då deltar inte skolledningen.

Vi frågade också om hur medarbetarsamtalen fungerade på Magnus Stenbocks-skolan. Det vanligaste svaret på den frågan var stor förvåning, men det visade sig att det funnits perioder då olika skolledare försökt att sätta igång medarbetarsamtal. Dessa försök hade på olika sätt ganska snart runnit ut i sanden. En del lärare har vid något tillfälle haft ett medarbetarsamtal, men det är inget verktyg som skolledningen systematiskt använt. En av de lärare som funnits mycket länge på skolan summerar bilden samtidigt som han pekar på en del av förklaringen:

”Vi får säga att det är under uppbyggnad, om vi ska vara snälla. Jag vet inte riktigt hur det här fungerar, därför att om man ser då att Anders ska vara personalansvarig ... Här är, om man nu lägger ihop alla, så måste det ju bli över 100 personer. Då har ju visserligen Birgitta kanske då när det gäller då städerskor och vaktmästare. Men det som får ske är väl att de får dela upp det här på något vis.” (lärare 10)

Föräldrarna

”Riv aldrig ner väl fungerande system. Lägg alltid resurserna på att förändra det som fungerar mindre bra. Det som fungerar bra har tagit tid att bygga upp och kräver stort arbete av lärare och elever. Beslut som rör förändringar för eleverna ska alltid diskuteras även med föräldrarna. Vi föräldrar vill ta del av våra barns utbildning. Detta menar jag att rektorn på vår skola uppfyller än så länge. Hoppas att det samarbetet fortsätter.” (22)

Vi har tidigare beskrivit Magnus Stenbocksskolans förhållande till och integration av föräldrarna. I detta avsnitt ska föräldrarna själva komma till tals genom den föräldraenkät som vi distribuerade. Föräldraenkäten riktades till de klasser som vi följde i en vecka. Det innebär att vi fått in enkäter från en nybörjarklass och en högstadieklass (1-2 och åk 7) samt en avgångsklass (åk 9). Föräldrarna följer inte helt och hållet detta mönster eftersom de också i en del fall har flera barn på skolan. Generellt sett kan man ändå säga att föräldrarna svarar utifrån tre positioner: ny på skolan, ny på 7-9 och avgångsklass.

Vi ska också ha i åtanke att klassen i åk 7 är profilklassen, att klassföreståndarna i åk 9 är mycket uppskattade samt att samma förhållanden gäller åk 1-2. De lärare vi tilldelades har säkert uppskattats under lång tid och utgör några av skolans säkra kort. De föräldrar som svarat representerar sannolikt de föräldrar som skolan i hög grad anpassar sig till.

Föräldraenkäten bestod av nio frågor med såväl fasta som öppna svarsalternativ (se bilaga 1). och i det följande redovisas svaren översiktligt. Femtio föräldrar besvarade enkäten. Dessa är jämnt fördelade mellan årskurserna. De flesta eller 34 stycken har ett barn i skolan, 10 har två barn och 6 föräldrar har 3 barn. Föräldrarna representerar 72 barn, vilket är ca 8% av de ca 900 som går på skolan som helhet. De besvarade enkäterna utgör alltså ett litet stickprov bland föräldrarna på skolan.

Vi efterfrågade hur nöjda föräldrarna var med skolan och i nedanstående tabell kan vi se svaren fördelade per årskurs.

Tabell 2: *Hur nöjd är du med skolan?*

	Årskurs 1-2	Årskurs 7	Årskurs 9	Totalt
Nöjda	14	13	11	38 (76%)
Varken eller	3	1	5	9 (18%)
Missnöjda	0	3	0	3 (6%)
Ej svar	0	0	0	0
Totalt	17	17	16	50

Föräldrarna är överlag nöjda med skolan, som i de flesta fall betyder att de är nöjda med lärarna och/eller undervisningen. De flesta som angivet varken eller, är föräldrar som inte tycker att de hunnit bilda sig en uppfattning ännu.

Det fanns möjlighet att själv skriva kommentarer till denna fråga. Nedan följer en kort genomgång av dessa kommentarer årskursvis.

Åk 1-2

I de kommentarer som gjorts är det klart att föräldrarnas omdöme om skolan i de flesta fall går tillbaka på ett omdöme om lärarna. Är man nöjd med lärarna, vilket alla är när det gäller 1-2, så faller man ett positivt omdöme. Är man missnöjd, vilket en del av föräldrarna som också har barn i åk 3 och 4 är, så kritiserar man vad som uppfattas som ostrukturerad undervisning och bitr rektor för F-6. Kritiken mot bitr rektor handlar om uteblivit stöd för personalen och att bitr rektor inte lyssnar på föräldrarna, vilket förmodligen betyder att dessa föräldrar inte fått gehör för sina förslag.

Åk 7

Föräldrarna i åk 7 sätter också i hög grad likhetstecken mellan skola och lärare, men framhåller i högre grad att barnen trivs på skolan och inte minst i klassen. De flesta föräldrar som gjort kommentarer är mycket nöjda med undervisningen och lärarna, vilka beskrivs som engagerade. Detta exempel är belysande:

”Engagerade trevliga lärare, med tanke på att det går mycket bra på proven lär hon sig verkligen något.” (46)

Det finns emellertid också föräldrar som ifrågasätter undervisningen. De sparsamma kritiska synpunkterna kommer dock från två helt olika håll.

”Man tar inte tag i elevernas sociala situation utan lägger alldeles för stor vikt vid läxor och prov. Eleverna har svårt att orka med den höga studietakten. Lärare som vågar sig på alternativa inlärningssituationer är alltför få.” (41)

”Tycker inte att de duktiga barnen får stöd, endast de underpresterande. Vi frambringar en rad medelmåttor. Det får vara någon gräns på att alla skall vara lika dåliga. Intelligens promotas överhuvudtaget inte.” (49)

Den spänning mellan socialt engagemang och ämneskunskaper som vi vid ett flertal tillfällen tagit upp gör sig påmind även här. Majoriteten är mycket nöjda, men utanför huvudfaran finns alltså föräldrar som ifrågasätter. Några föräldrar klagar på ordningen på skolan, närmare bestämt bråk och skadegörelse. Skolan uppfattas också som anonym, för stor.

Åk 9

De föräldrar som kommenterat rapporterar stor förnöjsamhet med trivsel, lärande och lärare. Med ett undantag. Denne förälder ställer frågan om varför barnen tappar lusten till lärandet.

De flesta har sett rektor på introduktionsmöten och har haft någon kontakt angående t ex placering i sjuan. I några fall har rektor närvarit vid föräldramöten. Någon förälder har träffat rektor via skolrådet. Ytterst få har haft täta kontakter och en femtedel har inte träffat honom alls. Vi frågade även om de själva tagit kontakt med rektor och i nästa tabell redovisas svaren på denna fråga.

Tabell 3: *Har du någon gång själv tagit kontakt med rektor?*

	Åk 1-2	Åk 7	Åk 9	Totalt
Ja	8	6	2	16 (32%)
Nej	9	11	14	34 (68%)
Ej svar	0	0	0	0
Totalt	17	17	16	50

Det är alltså sammanlagt en knapp tredjedel av föräldrarna som tagit initiativ till att samtala med rektor. De vanligaste anledningarna är påtryckningar av olika slag och de flitigaste är de på 1-2, även om en och annan förälder till sjuorna också hört av sig. Föräldrarna i åk 9 har nästan inte alls tagit några egna kontakter med rektor.

I kommentarerna framgår att föräldrarna i åk 1-2 framförallt haft enskilda kontakter kring åk 4. Det handlar om missnöje kring lärare och samarbete. I huvudsak anger föräldrarna annars att de inte behövt ta kontakter än, vilket kanske ska tolkas som att man tar kontakt med rektor vid problem och annars inte.

Tabell 4: *Hur nöjd är du med rektors sätt att leda skolan?*

	Åk 1-2	Åk 7	Åk 9	Totalt
Nöjd	2	10	7	19 (40%)
Varken eller	13	5	9	27 (56%)
Missnöjd	1	1	0	2 (4%)
Ej svar	1	1	0	2
Totalt	17	17	16	50

Majoriteten avstår från en bedömning, dvs svarar "varken eller", pga att rektor är ny. Andelen nöjda är mycket lågt vad gäller 1-2. Sjuornas föräldrar är nöjda, vilket kan bero på att de är föräldrar i en klass som skolan och rektor har satsat på. Niornas föräldrar får sägas vara försiktigt nöjda. Kommentarna förtydligar denna bild något.

Åk 1-2

De föräldrar vars barn just börjat på skolan, men även de föräldrar som haft barn tidigare på skolan, anser att tiden är för knapp för att göra en bedömning av rektor.

"För kort tid för att utvärdera. Behöver bli tydlig i sin roll som ledare innan det går att bedöma helheten. Verkar vara öppen för nya "grepp". (29)

"Rektor förefaller lyhörd och framtiden får utvisa ledarskapet." (30)

Åk 7

Majoriteten av föräldrarna anser inte att de hunnit få en klar bild, men några föräldrar är starkt kritiska och några föräldrar är mycket positiva till rektor. De kritiska efterfrågar var rektor är och vad han gör och de positiva betonar engagemanget för skola, elever och personal. De senare lyfter också fram att informationen är bra.

Åk 9

Nästan alla föräldrar som skrivit kommentarer anser att de inte hunnit få en klar bild. Några är positiva till det de erfarit.

Tabell 5: *Har du som förälder något inflytande över skolans verksamhet?*

	Åk 1-2	Åk 7	Åk 9	Totalt
Ja	14	12	12	38 (79%)
Nej	2	4	4	10 (21%)
Ej svar	1	1	0	2
Totalt	17	17	16	50

Det är 38 föräldrar som tycker att de har något inflytande. 10 svarar nej. Inflytandet verkar inte vara beroende på årskurs, även om föräldrarna 1-2 anger något högre andel. Vi frågade också på vilket sätt föräldrar har inflytande. Då kan vi för det första konstatera att kontakten med lärarna är den väg som är mest använd för att öva inflytande. Närmast därefter följer "personlig kontakt med berörda personer på skolan". För det tredje är det en stor grupp som använder alla kanaler (dock inte niornas föräldrar), dvs lärare, personliga kontakter med berörda personer, föräldramöten och föräldraförening.

Det finns också systematiska skillnader mellan årskurserna, snarare än stadium. Niornas föräldrar är gamla i gården och litar i hög grad på kontakten med lärarna. Sjuornas föräldrar använder främst personliga kontakter, men har också kontakt via lärare. Föräldrarna på 1-2 har flitiga personliga kontakter och kontakt med lärarna, men är också de som mest aktivt deltar i organiserade möten för att utöva sitt inflytande.

Vi frågade också på vilka sätt som föräldrarna tagit del av innevarande arbetsplan. Resultatet redovisas i nedanstående tabell.

Tabell 6: På vilka sätt har du tagit del av skolans arbetsplan?

	Åk 1-2	Åk 7	Åk 9	Totalt
Hemskickad	4	3	11	18 (39%)
F-möten	3	5	3	11 (24%)
F-förening	1	0	0	1 (2%)
Annat	5	0	1	6 (13%)
Ej tagit del	2	8	0	10 (22%)
Ej svar	2	1	2	5
Totalt	17	17	17	50

Att få arbetsplanen hemskickad och därigenom få möjlighet att sätta sig in i den är det dominerande tillvägagångssättet generellt sett. Detta förhållande gäller emellertid för i synnerhet niornas föräldrar.

För nybörjarna, dvs både 1-2 och 7, är det stora skillnader. De är relativt lika på att läsa material hemma och gå på föräldramöten och diskutera den, men 50% av sjuornas föräldrar rapporterar att de inte tagit del. För åk 1-2 är det annorlunda, dvs 33% rapporterar att de använt andra sätt för att ta del av arbetsplanen och mycket få har inte tagit del.

Vi avslutade vår enkät med att efterfråga vad som kännetecknar en bra rektor. Denna öppna fråga har nästan samtliga svarat på. Svaren varierar något beroende på årskurs, men det finns en viss systematik i uppfattningarna om vad som är en bra rektor.

Åk 1-2 (15 av 17 har kommenterat)

De stickord som återkommer oftast är "lyhördhet", "tydlighet", "stötta och utveckla sin personal", "vara närvarande" och att "jobba för barnens bästa". Det finns även andra kännetecken på en bra rektor – att se till enskilda elever, ha en demokratisk ledarstil, driva igenom beslut, vara kunnig i skolfrågor, etc – men det är dessa faktorer som är mest frekventa. Allra först kommer lyhördhet och man kan naturligtvis fråga sig i vad denna lyhördhet ska bestå. Hälften av föräldrarna i åk 1-2 tar upp detta, men det är inte lika många som specificerar dess beståndsdelar. Av några föräldrars förtydliganden, och i andra fall av sammanhanget, fram-

går emellertid att lyhördheten inte minst ska vara verksam gentemot föräldrarna. Det är inte helt överraskande med tanke på årskursnivå och med hänsyn till att Magnus Stenbocksskolan har många aktiva föräldrar på F-6. Det framgår också att det är ett förhållningssätt som i många fall också bör gälla både elever och personal (lärare).

Tydlighet tas upp i olika former och är alltså det kännetecknen som nämns oftast efter lyhördhet. Det är uppenbart att föräldrar vill veta vad rektor står i olika frågor och att rektor signalerar sin hållning klart och tydligt för personal, elever och föräldrar. Det verkar också vara så att föräldrar anser att det krävs tydlighet för att driva en skola.

Det finns ingen kommentar som självklart på egen hand kan representera föräldrarna i åk 1-2, men följande kan ändå utförligt illustrera vad dessa föräldrar ställer för krav:

”Trygg i sin roll som ledare. Kan lyssna. Sann mot sig själv och andra. Skapar goda relationer. Pedagogiskt kunnig. Tycker om barn/ungdomar. Klarar konflikter. Empatisk. Ger tillit till sin personal. Vet vad han/hon vill – och förankrar mål ”nerifrån”. Värdesätter en god självkänsla som grunden för allt lärande. Har barnens bästa för ögonen. Uppskattar samarbete med föräldrar. Har framförhållning. Får människor att utvecklas – mogna – ta ansvar.” (29)

Åk 7 (16 av 17 har kommenterat)

Föräldrar i åk 7 har ungefär samma uppfattning. Olika formuleringar kring lyhördhet dominerar även här. Lyhördhet betyder återigen att rektor är mottaglig för föräldrars, elevers och lärares åsikter.

Tydlighet i olika former åberopas också. Föräldrarna anger framförallt två aspekter av tydlighet. Den första aspekten har med verksamhetens målsättning eller vision att göra. Föräldrarna vill att denna ska vara tydlig både internt och externt. En bra rektor kan föra ut verksamhetens mål och arbetsplaner så att de inte är abstrakta utan väl förankrade hos personalen.

Den andra aspekten har med handlingsbenägenhet att göra. En bra rektor tar tag i och informerar om problem på ett tidigt stadium. Rektor har fasthet, handlingskraft, är rakryggad och vågar stå för sina åsikter. Text ska en bra rektor uppvisa ett kraftfullt agerande mot våld, mobbing och skadegörelse.

En tredje framträdande kännetecken är vad som av några föräldrar kallas pedagogisk ledare. Rektor ska vara ett stöd för lärarna, entusiasterna dem. Men inte bara lärarna, utan också eleverna. En bra rektor uppmuntrar lärare och elever. Vissa föräldrar anser att detta engagemang också ska gälla föräldrarna.

Synlighet, vilket förmodligen är liktydigt med att vara närvarande i korridorer, skolgård och klassrum, tas upp av ett antal föräldrar.

Åk 9 (14 av 16 har kommenterat)

Förslagen på hur en bra rektor ska vara liknar i stora drag de andra föräldrarnas. Lyhörddhet, närvaro, tydlighet/handlingskraft, målsättning och ett stort intresse för elever, lärare och föräldrar. Följande föräldrakommentar representerar den stora majoriteten av föräldraförslagen på hur en bra rektor ska vara:

”En rektor ska vara i högsta grad närvarande. Inte någon som sitter på sin expedition och aldrig visar sig för eleverna. Han ska vara lyhörd både för sina lärare och elever. Han ska stävja mobbing och andra problem. Följa skolans mål. Se till att lärarna trivs och inte arbetar ut sig. En lärare som trivs är en bättre pedagog. Och gynnar elevens inläring i längden.” (16)

Försöker vi sammanfatta dessa synpunkter, så skulle vi kunna säga att en bra rektor är lyhörd, tydlig och visar handlingskraft. Lyhörddheten bör riktas mot föräldrar, elever och personal och ytterst bidra till att skolan, bl a med hjälp av de åsikter som förs fram av dessa kategorier, utvecklas i positiv riktning. Tydligheten innebär framförallt att rektor har förmåga att informera, och inte minst kommunicera, om situation och framtidsvisioner på ett sådant sätt att elever, personal och föräldrar kan förstå, följa, diskutera och vara delaktiga i skolans utveckling. Slutligen bör rektor – väl förankrad i skolans visioner och arbetsplaner – i vardagsarbetet med kraft driva på och delta i det pedagogiska arbetet, skapa goda problemlösningsprocesser och ge aktivt stöd för att upprätthålla god ordning.

Eleverna

I de klasser vi besökt under veckan på skolan har eleverna skrivit uppsatser på ämnet *Om jag vore rektor så skulle jag...* Sammanlagt har 66 elever skrivit små berättelser.

telser på detta tema. Med tanke på att det i några fall handlade om små barn utarbetade vi i samarbete med klasslärarna ledfrågor och instruktioner. Dessa har sedan lärarna läst upp eller delat ut till eleverna som stöd när de skulle skriva uppsats. Den instruktion som mötte eleverna såg ut så här:

Om jag vore rektor så skulle jag...

Berätta gärna om hur du tycker att rektorn fungerar idag

Berätta gärna om hur du tycker att rektor skulle vara

Berätta gärna vad du tycker att rektor gör idag

Berätta gärna vad du tycker att rektor skulle göra mer och mindre

Rita gärna en teckning

I några fall har eleverna skrivit relativt fria texter med utgångspunkt från instruktionen men i de allra flesta fall har eleverna skrivit något om varje punkt ovan.

Berättelserna från åk 1-2 presenteras i sin helhet eftersom de är så korta textmässigt. De ger snabbt en uppfattning om vad man vill att en rektor ska åstadkomma och visar också på en fantastisk samstämmighet. Men med vems röst skriver barnen?

- ta bort mobbningen
- skulle jag sätta upp fler lekredskap på skolgården
- se till att det inte fanns någon mobbning
- Jag skulle ha gått ut på rasterna och sett till att det inte var något bråk
- skulle jag att alla barn skulle ha det bra, inte mobbning
- ingen ska slå på varann. Köpa mer leksaker
- ingen slår på varandra. Köpa mera leksaker
- ingen skulle slå på varandra
- Jag skulle ta bort all mobbning och se så att alla hade det bra i skolan. Och se att fröknarna var bra. Mer leksaker till barnen.
- se till att det inte fanns någon mobbning
- se till att alla barn ha det bra i skolan. Ingen mobbning. Mer redskap på skolgården.
- ta hand om mobbning. Köpa lite mer saker.
- se till att de inte slåss. Jag skulle se till att läxorna var bra. Dela ut godis varje fredag. Byta snurin.
- jag skulle göra så alla barn fik bra
- ta bort mobbningen och dela ut godis varje fredag och vara snäll och ha svåra lektioner
- tycka om barn. Att barnen ska ha bra. Reda upp bråk. Vara snäll.

- reda upp bråk. Vara snäll. Dela ut godis varje fredag. Tita hur barnen mår, byta snurrs. Tita om fröknarna är snälla mot barnen. Tycka om barn. Vara rastvakt ibland.
- ge bra läxa till barnen. Jag skulle dela ut godis varje fredag. Att byta sprigunga. Att se till att barnen har bra.

Det är lätt att inse att barn gärna vill ha en skolgård med fungerande, stimulerande och roliga leksaker som kan ge upphov till en ökad variation i leken. Det är inte heller särskilt svårt att förstå att en del barn skulle vilja ha fredagsgodis som en slags avslutning på skolveckan eller att några barn betonar att fröknarnas läxor ska vara bra.

Däremot är det inte lika lätt att tycka att det är självklart att så många barn, nästan alla, på olika sätt tar upp att bråk och mobbing ska tas bort. Hur kan det komma sig? Beror det på att skolan är stor, att gränserna mellan små och stora barn är för otydliga och att det faktiskt är så att barnen bråkar med varandra? Större med mindre? Beskrivningarna skulle i så fall vara uttryck för upplevelser av rädsla och hot på skolgården och i de trånga korridorerna. Det kan emellertid inte heller uteslutas att barnen talar med de vuxnas (föräldrars och/eller personals) förebyggande och oroväckande röst.

Åk 7

Eleverna i åk 7 skriver framförallt om några genomgående teman. Främst handlar det om materiella förbättringar som enligt deras uppfattning skulle skapa en bättre studiemiljö i allmänhet och trivsammare skolmiljö i synnerhet. Det rör sig om önskemål om renoverade och nymålade klassrum, gärna med fler och nya datorer, fler vikarier och bättre scheman och genomgående bra lärare. Skolan som rum – invändigt såväl som utvändigt – ska göras om. Det ska finnas TV där elever kan se MTV, biljardbord och fler och nya pingisbord, matsalen ska göras mysigare och trevligare, möbler bytas, etc. Skolgården ska förvandlas till trädgård med träd, gräs, växter, ombonade mötesplatser – en vacker miljö som lockar eleverna till skolan och som gör att de vill stanna.

Därutöver är mobbing och skadegörelse på skolan, t ex klotter, framträdande teman.

Ur åk 7-elevernas synvinkel tycks undervisningen och lärandet att på något sätt vara självklart eller åtminstone underförstått. De förbigår lektionernas värld eller

låter oss inte ta del av den. Undervisningstiden berörs visserligen i form av åsikter om schema, klassrum, datorer, bättre lärare och fler vikarier, men det saknas nästan helt inslag om lektioner, innehåll, läxor, studietakt, prov, etc. Det som står i centrum är tid och rum, men det är tiden *utanför* lektionerna och skolans olika rumsliga dispositioner som de uttrycker sina förbättringsförslag kring. Och mat. Och i tiden utanför lektionerna och framförallt i de rum som utgörs av rastlokaler, skolgård, matbespisning och café, kommer också skadegörelse och mobbing på tal. Relationerna i dessa rum – utanför lektionstid – tycks vara den värld som de vill göra oss uppmärksamma på.

Som tidigare nämnts är det profilklassens berättelser vi tagit del av. Dessutom kan vi förmoda att en del av eleverna är nya på skolan, men att andra har gått F-6 på Magnus Stenbocksskolan. Men ändå: Vad säger de? Säger de att lärare, undervisning och inläring fungerar bra, men att det är förbannat trist och lite farligt och oroligt här? Ge oss lite mer fun och ta itu med buset?

Under alla omständigheter är det ingen tvekan om vad en bra rektor är. Han har gott om pengar och satsar dem på inredning, god och omväxlande mat och trädgård. Rektor slår vakt om interiör och exteriör som en tiger och klipper helst mobbingtendenser i farten. Rektor är alltså en stark och handlingskraftig person.

Nedan redovisas sex korta berättelser som belyser elevernas uppfattningar om vad de skulle göra om de vore rektorer:

Relegera X och hans kompisar för att då skulle all mobbing försvinna!
Bygg om skolan helt för det finns för många trappor.
Förbättra skolmaten för att den är inte god och då hoppar vissa över den och blir inte mottagliga för lärandet på lektionerna.
Skaffa bättre datorer för dom är långsamma och grafikkortet är så dåligt så att redovisningen du gör blir inte godkänd.
Ta bort allt klotter för det förstör miljön.

... Jag skulle gjort skolan till en plats där man trivdes, till en plats dit man längtar och kände trygghet till att gå, men den skolan finns nog bara i mina tankar! Eller?

Använt mer datateknik i undervisningen därför att vi går framåt och framåt där och många gånger i framtiden kommer vi att ha användning för det
Skaffa flera rum där man kan koppla av därför att man behöver det på rasterna, t ex ett TV-rum
Ha en bekvämare skola, t ex sköna stolar och soffor där man kan läsa böcker
Fräscha upp lokalerna, speciellt matan

Ha en kiosk där man kan köpa korv, hamburgare därför att det är inte alltid att man gillar matans mat
Ge elevkortet till alla elever på skolans man får välja sin egen mat

Ta bort all mat som eleverna inte tycker om. Så att alla skulle äta i skolan och tänka bättre på lektionerna.

Inte ha några musik- eller slöjdlektioner, utan jag skulle istället lägga till ett ämne: "allmänbildning". Där man tog upp saker som hänt i världen och saker som alla skulle känna till.

Fixa bättre schema med mer jämna tider. Utan några jättelånga raster. Och hellre låta eleverna sluta tidigare.

Ha en speciell lärare som var kvar efter skolan och som hjälpte elever som har det svårt med läxan.

Ha mindre läxor. Man skulle alltid ha 5-10 min efter lektionens slut till att börja på läxan. Så att de inte hade så mycket att göra hemma.

Inte ringa till föräldrarna om en elev skolkade. Utan först prata med eleven. Om det hände igen skulle jag ringa till föräldrarna.

Ha flera ställen dit eleverna kunde gå på rasterna. Så att de inte var inne på tomter och vandaliserade

Det skulle vara förbjudet att röka. Även utanför skolans område. Inga elever skulle få röka på skoltid. Rökning förstör ändå bara hälsan.

Se till att man fick ha tuggummi och godis på lektionerna. För det stör ju ändå ingen.

Lägga mer pengar på maten för den är sämre än fängelsematen om man räknar hur mycket en portion kostar. Jag skulle lägga ner möda på att bekämpa klotter för att klotter är så fult. Jag skulle anställa fler unga lärare därför att lärarna blir snart gamla och därför skulle det behövas mer lärare för att ta hand om klasserna. Jag skulle hindra rökning. Jag skulle lägga ner mer möda på att mota mobbing eftersom det är elakt mot den som blir mobbad. Jag skulle lägga ner arbete på att få bort pratet i klasserna eftersom det behövs mer arbetsro. ...

Skulle jag se till att mobbing inte existerade.

Prata med alla elever.

Avsätt en dag i veckan för att prata med alla klasserna, jag skulle skoja med dem. Och få dem till att skratta, men jag skulle även prata om allvarliga saker med dem.

Avskaffa myten om den elake rektorn. Rektorn är ingen övermänniska, utomjording eller annan konstig livsform. Han/hon är en vanlig man eller kvinna precis som alla andra.

Skulle jag göra skolan lite friare, men inte alltför. Det och att jag pratar med dem skulle det nog bli bättre. Klotter kanske skulle försvinna. Och kanske t.o.m. mobbing. Alla skulle bli trevligare och snällare mot varandra.

Åk 9

Det som dominerar åk 9-elevernas berättelser är olika formuleringar kring att man inte vet vad rektor gör, att man borde veta det och att rektor borde vara mycket mer synlig i korridorer, klassrum och på skolan i allmänhet. Det senare vetter mot ett annat tema som också är mycket framträdande. Eleverna vill ha en rektor som uppmärksammar dem, bryr sig om dem och lyssnar på dem. De efterlyser en aktiv relation till rektor där det finns möjlighet för ömsesidig kommunikation så att de vet var de har varandra. Härigenom kan både mobbing, skolmiljön och undervisningen bli föremål för samtal, aktioner och förbättringar, tycks de resonera.

Nedan ges några exempel på deras berättelser.

Jag skulle göra bättre schema till alla elever.

Jag skulle se till att alla som blev mobbade skulle få hjälp. Och de som mobbar en annan skulle jag stänga av från skolan i 1 vecka.

Vore jag rektor, så skulle jag engagera mig mer än vad vår rektor gör. Jag skulle bjuda alla föräldrar till ett möte och berätta något om skolan. Gå runt i klasser och se hur alla har det. Och om någon inte trivs, skulle jag hjälpa honom/henne.

Jag vet inte riktigt hur en rektor fungerar idag. Vilka uppgifter han/hon har heller. Det tycker jag att vi elever borde få reda på. Alltså hur en rektor arbetar, etc.

Om jag vore rektor skulle jag försöka samla ihop pengar på något sätt för att göra skolmiljön lite trevligare. Det finns mycket som skulle kunna göras bättre. Rektorn borde försöka att få elevernas förtroende så att eleverna kan gå till honom om det är något som inte står rätt till.

Om jag vore rektor skulle jag engagera mig mer och ta reda på lite mer om vad eleverna tycker och tänker. Och fråga dem vad de hade velat ändra på och sedan genomfört något av förslagen. Jag hade gjort lite grand så att eleverna fick mer att säga till om för det är ju trots allt vår arbetsplats också. Vi borde få bestämma lite grand om hur vi vill att vår arbetsmiljö ska vara. Jag hade ordnat fler studieresor och gjort så att eleverna skulle tycka att det skulle vara roligt att gå till skolan. Jag skulle ha förbättrat allt! (en glad människa eller sol ackompanjerar)

Att han är ute mer i korridorerna. Han är till ingen nytta till mig. Ingen bryr sig om rektorn.

Jag vet inte precis vad en rektor gör, därför kan jag inte yttra mig om en rektors arbete. Men jag kan säga att jag tycker att det är dåligt att vi inte fått reda på vad han/hon sysslar med.

Jag skulle vilja ha en rektor som är mer personlig. Jag vet dock att det är svårt för att detta är en stor skola, men men ... Jag tycker i alla fall att undervisningen i skolan inte bara är dålig här. Man lär sig mycket när man pluggar till prov, men dagen efter så har man glömt 70% av det man lärt sig. Man läser för att få bra betyg! Och det tycker jag är fel! Jag vet att rektor kanske ej kan ändra på detta pga läroplan osv, men jag tycker ändå att det är fel.

Om jag vore rektor så skulle jag ge eleverna mer inflytande så att de får bestämma mer ex hur undervisningen skulle gå till. Jag skulle göra undervisningen roligare och mer omväxlande. Kanske också trevligare i korridorerna. En rektor ska vara trevlig och vistas med elever ute i klasserna emellanåt, inte bara sitta inne på sitt kontor hela dagen. Jag t ex vet knappt vem rektor på vår skola är och man ser aldrig honom.

Sammanfattning

Det finns några teman som är genomgående för alla klasser från de olika stadierna: skolmiljön som rum, mobbing och skadegörelse, rektors närvaro hos och intresse för eleverna som personer och indirekt för deras undervisning.

Elevernas berättelser kan tolkas så att de säger att studierna går ganska bra på. Det finns många bra lärare och vi accepterar med vissa förbehåll den studietakt som hålles och de sätt som undervisningen bedrivs på, även om vi skulle vilja vara mer delaktiga, göra fler annorlunda projekt och vara mindre splittrade (plugga i varje ämne).

Samtidigt ropar man på hjälp när det gäller det sociala klimatet och den allmänna trivseln. Stämningen bland oss elever är inte bra. Kom ut och titta, så får ni se! I korridorerna, på skolgården, i elevuppehållsrum, på matan, etc är det ofta trist miljö och tuffa tag mellan oss. Det finns mobbing och mobbingtendenser, det finns skadegörelse i olika former och långt ifrån alla elever trivs på skolan. Ni måste göra något åt både relationer och skolans olika rum (materiella miljö).

Eleverna tycks peka på ett glapp mellan lärare och ledning i förhållande till eleverna (insändare i HD 00 06, som svar på tidigare nämnd lärarinsändare, pekar också i denna riktning). I synnerhet utanför lektionstid och i elevdominerade rum. Kanske säger de att det måste till en förändring av den klassiska hållningen att lärare undervisar och att de är upp till eleverna att hänga med, men i övrigt sköta sig själva. Det sociala klimatet och den sociala sammanhållningen mellan elever och elever och personal behöver utvecklas/stärkas.

Skolledarskapet i skolkulturen

Skolretoriken, liksom skolpraktiken, utgår uttalat eller outtalat från att lärare, elever och föräldrar ska samarbeta för framgångsrika studier i skolan. Underförstått är oftast att detta samarbete kan ske utifrån en gemensam grund. Denna grund kan utgöras av en gemensam uppfattning om hur en skola ska vara och fungera, en gemensam uppfattning om en skolkultur.

De flesta skolor domineras av en kultur, men i konkurrens med flera andra. Den dominerande skolkulturen utsätts över tid för ett förändringstryck, vilket den kan möta på olika sätt för att överleva, vidareutvecklas eller ge vika. De krafter som driver denna utveckling kan skifta i intensitet, riktning och innehåll, men oavsett detta så är det i grunden relationerna mellan föräldrar, elever och skolpersonal som utgör de grundläggande förändringskrafterna i utvecklingen.

Den utveckling som pågått en längre tid, och som nu gör sig alltmer kännbar på Magnus Stenbocksskolan, kan kanske sägas ifrågasätta eller utmana den dominerande kulturen. Beroende/karriärkulturen håller på att heterogeniseras. På förmodligen flera sätt. Eleverna representerar alltfler studiekulturer, inte bara beroendekulturen och inte heller i dess rena form, och föräldrarna omfattas i allt mindre utsträckning av beroendekulturens självklara utgångspunkter. Lärarna, slutligen, svarar på dessa förändringar på allt mindre homogena sätt.

Dessa förändringar, och det förändringstryck som därmed riktas mot skolan, sätter alltså press på skolledningen och personalen. Det finns svårigheter med att bära traditioner. Förr eller senare utsätts de för förändringstryck. Uppifrån (politiker och förvaltning), nerifrån (elever), inifrån (personal) eller utifrån (föräldrar). Traditionerna ifrågasätts. Reformers och förändringar krävs. Det är svårt att förändra traditioner så att den traditionstygde blir nöjd samtidigt som de som kräver reformer också blir nöjda. Har man otur, är oskicklig eller misslyckas blir bägge riktningarna istället missnöjda. Det som skulle bli ett både och förvandlas till ett varken eller.

I inledningen berörde vi kort de traditioner som Magnus Stenbocksskolan försöker bygga vidare på och i bästa fall förändra och förädla. Vi nämnde begreppen tradition, stabilitet, kvalitet och kunskap. Vi har också framhåvt att Magnus Stenbocksskolan har en lång tradition av att leverera mätbara kunskaper till gagn för vidare studier. Detta har man åstadkommit med hjälp av en lärarkår och en personal som alltid haft och fortfar att ha goda ämneskunskaper, vara duktiga specialister och sätta lärandet i högsätet. Det är snarare ämnesinstitutionerna och ämnes-

konferenserna än arbetslagen och arbetslagsmötena som är motorerna på skolan. Till det yttre påminner Magnus Stenbocksskolan om en realskola och till det inre kan man alltså fortfarande hitta många spår av denna tradition. Det är ämneskunskaper som fortfarande räknas på Magnus Stenbocksskolan, även om ett antal lärare hellre skulle tala om bildning och om ytterligare andra eventuellt skulle vara av annan åsikt. Skolans huvudsakliga uppgift uppfattas som att förmedla och ge barnen och ungdomarna de ämneskunskaper som gör att de kan studera vidare på högre nivå. Härigenom inte bara fullgörs en samhällelig uppgift, på detta sätt skapas också mening för personalen på skolan. En skola med personal som inte får möjlighet att förmedla – eller tillsammans med eleverna producera – kunskap, har det som mål och som med liv och lust försöker nå detta mål, är meningslös för personalen på Magnus Stenbocksskolan. En sådan verksamhet skulle inte längre framstå som en skola.

En av de lärare som varit på Magnus Stenbocksskolan under lång tid kanske fångar den nuvarande situationen på ett belysande sätt när han i en kort exposé försöker fånga skolans själ. I sin korta historik går han tillbaka till den tid då den siste rektorn i raden av långsittare fortfarande var verksam. Den tiden var kanske Magnus Stenbocksskolan hittillsvarande storhetstid, åtminstone i berättelsernas retoriska värld.

”Bertil Beckman var oerhört kraftfull. Jag menar på att vi många gånger fortfarande idag lever på surfvägen från Bertil Bäckmans tid. Den har i omgångar hållit skolan flytande när hela organisationen och ledningen varit näst intill flytande liksom och då har vi... Vi har överlevt ... (hör ej) Det är ju det som bär, mycket tydligt. Bildning. Bildning hellre än ordet kunskap, för kunskap är så ytligt.

Vi hade ett nära samarbete med hela samhället runt omkring. Alltifrån bildningsförbunden som kunde komma hit och vara delaktiga och samarbeta, till teater, konsert, museum. Ett mycket nära uppknutet samarbete till vårt närområde, även det här liksom samarbete med området runt omkring. Vi lussade typ på ålderdomshemmen, men det har vi inte gjort de sista 15 åren. Men det var väl en fantastisk upplevelse för eleverna att lussa på hemmen runt omkring här. Och det var ju många av barnens farmor och mormor och farfar och morfar som var där. Och då räckte det att det var en på skolan som hade en anknytning så är det ju värt att komma dit och lussa. Och vad gav inte det, alltså all den träningen och så vidare. Sedan har det ju minskat när samhället har ändrats, men vi tappar mycket på det. Alltså vi måste ha ett nätverk, som en spindelväv ut i samhället. Vi kan inte isolera oss och låtsas att vi klipper de här trådarna, för det är ju vi som hänger i samhället. Det är ju inte tvärtom alltså, vi måste ju säga vilket som är vilket.

Det står ju liksom att vi ska anpassa eleverna till dugliga samhällsmedborgare, väl fungerande i samhället. Det är ju alltså första paragrafen av någon anledning.” (lärare 2)

När dagens Magnus Stenbocksskolan ställs mot gårdagens, framstår den röda tråd som hållit skolan på rätt kurs: bildningen och kontakterna med det närliggande samhället. I berättelsen poängteras å ena sidan bildningens och bildningsidealets betydelse och å andra sidan avsaknaden av de stora kontaktytorna, bl a dessa kulturella bildningscentra av olika slag. Idag odlas fortfarande kunskapen och det görs förvisso utflykter i samhället, men det andra benet, den integrerade och integrerande verksamheten ihop med genuina delar av samhället, förtvinar eller är borta. Den dominerande relationen till det omgivande samhället upprätthålls idag via elever och föräldrar och är i huvudsak baserad på skolsituationen, dvs Magnus Stenbocksskolan förmåga att leva upp till sina interna mål.

Om vi får tro den här berättelsen, så kan vi också säga att den uttrycker den förändring av skolans plats i samhället som så många andra skolor tillsammans med Magnus Stenbocksskolan genomgått: från en central, uppburd, utvald och känd plats i ett Gemeinschaft till en relativt perifer, ifrågasatt och kämpande position i ett alltmer anonymt Gesellschaft. Från att ha haft sin givna och självklara position till marknadens kamp och konkurrens, där positionen inte är given och självklar, utan där den måste erövrats och hävdats sin identitet och sina resultat på de framväxande skolbörsernas Reuterskärmar och utvärderingsbarometrar.

Utgångspunkten för vår forskning är att det finns många olika sätt att utöva skolledarskap, även flera olika sätt att utöva det på ett framgångsrikt sätt. Frågar man olika aktörer i och kring skolan vad de anser kännetecknar ett framgångsrikt skolledarskap blir man snabbt varse att framgångskriterierna till ganska stor del är beroende av aktörernas intressen. De olika aktörernas framgångskriterier så som de framträder på Magnus Stenbocksskolan är bl.a. följande:

- * Förvaltningen betonar: lojalitet mot beslut fattade på högre nivå; kreativitet ifråga om hantering av knappa resurser; beslutsförhet inom en mål- och ekonomistyrd verksamhet;
- * Lärare betonar: erfarenhetsmässig förankring i skolvardagen; deltagande i verksamheten; stöd till lärare; respekt för professionell autonomi; visioner;
- * Elever betonar: ombesörja god skolmiljö; skolledningens synlighet;
- * Föräldrar betonar: lyhörddhet; tydlighet; förståelse för elevers behov;

Skolledarskapet utövas inom en skolkultur, som varierar beroende på en rad olika omständigheter, och vi är av den uppfattningen att skolledningen måste förhålla sig till skolkulturen på ett aktivt sätt. Vi har föreställt oss att skolledarskap bl.a. kan vara kulturbundet, kulturuttolkaande och kulturförändrande. Förväntningarna från utbildningspolitiska beslutsfattare idag är att skolledarskap ska utövas på ett kulturförändrande sätt, eftersom man anser att skolinstitutionen i sin traditionella utformning är svår att anpassa till ett samhälle som betonar utbildning så starkt som för närvarande sker. Det bildas med andra ord en spänning mellan skolinstitution och utbildning och många av de utvecklingstendenser som gör sig gällande idag – t.ex. livslångt lärande, kompetensutveckling, vuxenutbildning, friskolor – är svåra att förena med en traditionell skolinstitution. Därför förväntas skolledare arbeta kulturförändrande. Det kulturuttolkaande skolledarskapet innebär bl.a. att skolledningen utformar skolledarskapet på ett sådant sätt att kulturen träder fram. Så kan t.ex. vara fallet när en skola ska profilera sig i konkurrens med andra. Det kulturbundna skolledarskapet innebär att ledarskapet utövas inom kulturens ramar, tar i någon mening kulturen för given och ser skolkulturen som en konkret tröghet, svår att komma förbi, även i förändringsarbete.

Skolledarskapet på Magnus Stenbocksskolan uppfattar vi som kulturbundet, men med kulturförändrande inslag. I nuvarande skede har skolledningen en stor uppgift att arbeta med. Som vi tidigare framhållit tillträdde de sina poster i en situation som dikterades av beslut inom en förändrad förvaltning som inte funnit sina arbetsformer. Dessutom fick de i uppdrag att integrera två områden med en betydande storleksförändring som följd. Framförallt innebär integrationsarbetet att två relativt olika kulturer ska sammanfogas till en konstruktiv enhet. Vidare sker detta i ett läge då ekonomin är i obalans, vilket innebär att arbetet de närmaste åren kommer att präglas av åtstramning och viss oro, snarare än trygghet och risktagande.

Samtidigt är det alltså så att den dominerande kulturen på skolan utsätts för utmaningar och, som vi tidigare formulerat det, att det förmodligen krävs förändringar för att bibehålla identiteten inåt och ryktet utåt. Vi har på olika sätt visat att det finns en spänning mellan socialt engagemang och ämneskunskaper och att dessa spänningar tar sig många uttryck bland personalen och i organisationen. Förändringar av upptagningsområdet, elevunderlaget, medför att det blir allt svårare och mer arbetskrävande att upprätthålla karriärkulturen med traditionella arbetsätt. *Både* socialt engagemang *och* ämneskunskaper krävs för att skapa goda undervisningssituationer.

Vi har bedömt att rektor för närvarande går en balansgång mellan ett kulturbundet och ett kulturförändrande arbetssätt. Några exempel: Å ena sidan är ämnesinstitutionerna intakta, å andra sidan är arbetslagen etablerade och inriktade mot elevvård. Å ena sidan ska all personal vara ansvariga för elevvården, å andra sidan finns fortfarande ett elevvårdsteam och annan personal som framstår som en *mottagande* expertkultur. Å ena sidan förs tydliga signaler ut om mål via information, å andra sidan är rektor och skolledning sällan diskuterande/arbetande/drivande i den pedagogiska vardagen. Å ena sidan förs diskussioner om hur den timpanelösa framtiden ska se ut, å andra sidan sker detta för närvarande på ett trevande sätt⁴.

Vi känner bakgrunden till den försiktiga strategin och har stor respekt för både ämneslärare och ämnesinstitutioner. Vi anser också att rektor har en mycket konstruktiv syn på hur förändringsarbete ska gå till och tvivlar inte heller på de mål som finns. Däremot är vi tveksamma till förändringstakten. Vi tror att rektor och skolledning på ett djärvare och modigare sätt måste driva på för att lägesbeskrivningar av nuläget och önskemål om framtiden ska kunna bearbetas respektive förverkligas. I detta arbete tror vi att rektor och skolledning måste vikta upp den kulturförändrande och vikta ner den kulturbundna delen i rektorsportföljen.

⁴ Diskussionen har intensifierats betydligt under vårterminen 2001.

5. Referenser och material

Litteratur

Alvesson, M. 1998 Organisationskultur och ledning, i Lind, R. & Arvidsson, G. (red) 1998 *Ledning av företag och förvaltningar*. Stockholm: SNS Förlag.

Berg, G. 1995 *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Gothia.

Ekholm, M. m.fl. 2000 *Forskning om rektor - en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

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

Persson, A. 1996 Fängelse, marknad, fria studier - skolans institutionella ansikten och utvecklingstendenser, *Socialvetenskaplig Tidskrift* 4/1996.

Schein, E.H. 1985 *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Skolverket 1999 *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. 2000 *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma

Ösgård, I. 2001 Helsingborg - en segregerad stad, i *Pedagogiska Magasinet* 1/2001.

Material

Rapporten bygger på fem olika material: dokument, intervjuer, föräldraenkäter, elevuppsatser och observationer. De dokument som har använts redovisas löpande i texten. Föräldraenkäterna (se bilaga 1) och elevuppsatserna har redovisats på annat håll i rapporten. Observationerna gjordes av tre personer under en och samma vecka i november 2000, då också merparten av intervjuerna gjordes. Det totala antalet intervjuer är 24 och involverar 35 olika personer. Intervjuerna gjordes med stöd av en guide som varierade något beroende på vilken aktörskategori som intervjuades. Intervjuguiden för skolledningen var den mest omfattande och återfinns som bilaga 2. Intervjuerna varierade i längd mellan 30 och 90 minuter. Intervjuerna med lärare och annan personal på F-6 blev till stora delar omöjliga att skriva ut.

Följande intervjuer har genomförts:

Intervju 1 med rektor

Intervju 2 med rektor

Intervju 3 med skolledarteam

Intervju 4-17 med lärare 1 - 14

Intervju 18 med speciallärare 1

Intervju 19 med speciallärare 2

Intervju 20 med elever 1

Intervju 21 med elever 2

Intervju 22 med skolpsykolog

Intervju 23 med SYO

Intervju 24 med skolvärdinna

Bilaga 1: Föräldraenkät

Föräldraenkät

Enkätundersökningen görs inom ramen för forskningsprojektet *Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer* vid Lunds universitet. Som framgår av frågeformuläret sker ingen som helst registrering av den svarande. Frågeformulären kommer endast att läsas av de tre forskarna inom projektet. Formuläret distribueras av lärarna med hjälp av eleverna i tre klasser vid skolan. Vi ber dig återvända det till läraren. Om du har frågor eller synpunkter kontakta gärna projektledaren, docent Anders Persson på telefon 046-2223460, 042-330228 eller e-mail Anders.Persson@soc.lu.se

Hur många barn har du i skolan? _____

Hur gamla är barnen? _____

Hur nöjd är du med skolan?

Mycket nöjd

Nöjd

Varken nöjd eller missnöjd

Missnöjd

Mycket missnöjd

Varför? _____

4. Hur många gånger har du träffat skolans rektor?

7-10 ggr eller flera

5 -6 ggr

2-4 ggr

1 gång

Aldrig

Om ja: I vilka sammanhang har ni träffats? _____

5. Har du någon gång själv tagit kontakt med rektor? ja nej

Varför?

6. Hur nöjd är du med rektors sätt att leda skolan?

Mycket nöjd

Nöjd

Varken nöjd eller missnöjd

Missnöjd

Mycket missnöjd

Varför?

7. Har du som förälder något inflytande över skolans verksamhet?
ja nej

Om ja: På vilket sätt utövas detta inflytande?

- Genom personlig kontakt med berörda personer på skolan
 - Genom barnens lärare
 - Genom föräldramöten
 - Genom föräldraföreningen
 - Andra sätt, nämligen _____
-

8. På vilka sätt har du tagit del av skolans arbetsplan?

- Genom att den skickats hem för läsning
 - Genom diskussion på föräldramöten
 - Genom diskussion i föräldraföreningen
 - Andra sätt, nämligen _____
-

9. Vad kännetecknar en bra rektor enligt din uppfattning?

Här kan du skriva ner ytterligare synpunkter på skolan eller rektors ledning av skolan:

Bilaga 2: Intervjuguide skolledare

Personligt

1. Berätta om din karriär! Utbildning, yrkeskarriär, privatliv?
2. Pedagogisk erfarenhet?
3. Förälder till skolbarn?
4. Vad minns du från tiden som skolelev?

Skolledarstil

1. Varför blev du rektor? Rektorskarriären? Vilka förändringar har inträffat i ditt ledarskap? På vilket sätt har du förändrats som skolledare?
2. Hur skulle du känneteckna ditt skolledarskap? Vad prioriteras i ditt ledningsarbete? Ledningsfilosofi? Exempel på hur ev. ledningsfilosofi styr handlandet i verkligheten?
3. Hur påverkar egna pedagogiska erfarenheten skolledarskapet? Pedagogisk grundsyn?
4. Vad kännetecknar en bra rektor? Förebilder?
5. Vilka är de viktigaste möjligheterna och hindren när det gäller att realisera just ditt sätt att leda?
6. Att vara rektor är att ha många bollar luften samtidigt som det finns tidsbrist. Hur prioriterar du? Vad är viktigast? Vad lägger du åt sidan?
7. Vad tycker du bäst/sämst om i ditt jobb?

Handlingsutrymme

1. Vilka arbetsuppgifter är mest centrala? Vilka borde vara mest centrala?
2. Motgångar-framgångar? Exempel från de senaste åren?
3. Det sägs att utrymmet för pedagogiskt ledarskap är litet. Vad säger du om det? Vad är pedagogiskt ledarskap?
4. Vilket utrymme finns för just det utvecklingsarbete som du vill bedriva?
5. Vilket utrymme finns för förändringar?
6. Tycker du att du har tillräckliga beslutsbefogenheter?

Organisation och relationer

1. Skolans organisation och tankarna bakom den? Arbetsfördelning? Arbetsplan?
2. Hur ser du på kommunens skolplan? Andra direktiv?
3. Hur ser du på förhållandet till den statliga utbildningspolitiken, dvs. läroplan?
4. Hur är samarbetet med förvaltningen? Bra? Dåligt?
5. Hur ser du på din position i förhållande till chefer ovanför och medarbetare nedanför?
6. Hur ser du på relationerna mellan ledning - lärare - övrig personal?
 - a) leda och utveckla personalen?
 - b) lösa problem tillsammans med personalen?
 - c) personalvård? utvecklingssamtal - klassrumsbesök
 - d) mötesstrategier - uppföljningsstrategier - ambulansutryckningar - etc.
7. Tar du ofta egna initiativ?
8. Vilken betydelse har kön i ledningsarbetet?
9. Vilken betydelse har lärarnas lön i ditt ledningsarbete?
10. Vilken betydelse har skolans traditioner i ditt ledningsarbete? Organisationskultur?
11. Hur ser du på kunskapens och utbildningens betydelse i samhället? Dess betydelse för eleverna på din skola? Vad betyder skolan för eleverna? Vad betyder eleverna för skolan?

Övergripande frågor

1. Att genomföra förändringar är oftast både spännande och besvärligt. Om du genomför förändringar, vilka strategier tillämpar du då? Kan du exemplifiera?
2. Om ett mirakel inträffade och allt blev som du skulle vilja ha det, hur skulle det då se ut? Hur skulle du märka förändringen?
3. Det talas idag väldigt ofta om omvärldsförändringar. Vilka omvärldsförändringar tycker du påverkar skolan mest? Finns det några hot som du kan se? Finns det hopp i någon del? Finns skolan i nutida betydelse om 10 år?

I tre fallrapporter från forskningsprojektet *Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer* presenteras nu resultat från omfattande empiriska undersökningar vid tre skolor. I rapporterna beskrivs och problematiseras skolornas respektive kultur: gymnasieskolan Olympiaskolans kunskapskultur, där bildning kommit att bli ett kännetecken; f-9-skolan Magnus Stenbocksskolans karriärkultur, utsatt för ett kraftfullt förändringstryck från både elever och från den förvandling av såväl pedagogiska arbetsformer som av lärarnas arbete som nu pågår; f-6-skolan Adolfsbergsskolan där en ursprunglig tvångskultur förvandlats till en skolkultur som betonar elevernas sociala och kulturella integration.

Detta är emellertid endast bakgrunden till rapporternas egentliga fokus: undersökningen av tre välfungerande skolledares sätt att utöva skolledarskap. Ur ett omfattande undersökningsmaterial växer tre skolledarskap fram. Här finner vi rektorn som är en kulturell insider men som förväntas utöva ett kulturförändrande ledarskap på en synnerligen traditionstyngd skola. Och visionären som har denna kulturförvandling bakom sig och som nu förväntas profilera en gymnasieskola med viktade söktalet och som gör det genom att knyta an till skolans humanistiska bildningstradition. Slutligen den kommunikative skolledaren som skyr företeelsen lojalitet och som framgångsrikt lett förvandlingen av en problemtyngd skola till en folkskola mitt i den mångkulturella byn.

Gunnar Andersson är fil. dr i sociologi och verksam som universitetslektor vid Lunds universitet. Hans tidigare forskning finns inom området ledarskap, karriär och familj. Har tidigare publicerat boken *Leva för jobbet och jobba för livet* (1993) och forskat om chefer inom det internationella projektet *Comparative Leadership Study*.

Margareta Nilsson Lindström är fil. dr i sociologi och verksam vid Lunds universitet. Hon har tidigare publicerat avhandlingen *Tradition och överskridande: En studie av flickors perspektiv på utbildning* (1998).

Anders Persson är docent i sociologi, universitetslektor vid Lunds universitet och f.n. verksam som forskare vid Arbetslivsinstitutet Syd i Malmö. Han har publicerat flera böcker, bl.a. *Skola och makt* (1994) och *Social kompetens* (2000).

ISBN
91-7267-110-6