



LUND UNIVERSITY

Skolutveckling, konkurrens och sociala processer - om förutsättningar och hinder för skolutveckling och arbete vid en gymnasieskola

Holmström, Ola; Persson, Anders

2001

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Holmström, O., & Persson, A. (2001). *Skolutveckling, konkurrens och sociala processer - om förutsättningar och hinder för skolutveckling och arbete vid en gymnasieskola*. (Arbetslivsrapporter; Vol. 2001:16). Arbetslivsinstitutet.

Total number of authors:

2

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

Skolutveckling, konkurrens och sociala processer

– om förutsättningar och hinder för skolutveckling
och arbete vid en gymnasieskola

Ola Holmström och Anders Persson

ARBETSLIVSRAPPORT NR 2001:16
ISSN 1400-8211 <http://www.niwl.se/>

Programmet för villkor i arbete med människor
Programchef Bo Hagström



Arbetslivsinstitutet

Förord

Undersökningen som rapporteras i det följande kom till därför att vi hade möjlighet att gripa tillfället i flykten. I mångt och mycket utgör den en inte fullt ut generaliserbar ögonblicksbild av en gymnasieskola. Vi tror dock att en del av de förhållanden vi beskriver också gäller på många andra skolor, om än kanske inte utvecklade i samma utsträckning och med så dramatiska uttryck. I synnerhet gäller detta mötet och spänningen mellan de nuvarande visionerna om hur skolan ska utvecklas och den faktiska verksamheten. Utbildning och lärande framhålls idag som något av det viktigaste som finns, samtidigt som de utbildnings- och skolvisioner som florerar också visar att utbildningssystemets institutioner inte anses ändamålsenliga. På den skola som vi studerat har relationen mellan vision och verksamhet utvecklats till en djup klyfta. Ett annat förhållande som framträder i extrem form på "vår" skola är spänningen mellan individuell konkurrens och sociala processer. Även i detta fall är skolutvecklingen motsäggelsefull: individuell lönesättning används på många håll på sätt som skärper den individuella konkurrensen mellan lärarna; samtidigt förväntas lärarna i allt högre utsträckning arbeta och samarbeta i lag. Vårt fall är självklart speciellt på många sätt, och i den meningen inte representativt för något annat än sig självt, samtidigt som många av de spänningsfält som existerar på många skolor, här framträder i extrem form. I just det avseendet har vårt fall något att säga också om andra skolor och om den nuvarande skolutvecklingen i sin helhet.

Vi har aidentifierat vår fallskola och kallar den Nya Gymnasiet och den kommun där den är belägen kallar vi Brukssamhället. Vi har blivit mycket väl mottagna på skolan - av skolledningen och av alla vi mött och vill särskilt tacka våra anonyma informanter, som delat med sig av ovärderlig kunskap om förhållandena på skolan. Vi vill också tacka lärarna i aktionsforskningsrådet som följt oss hela vägen genom undersökningen, stått ut med vårt envisa frågande och försett oss med olika material. Vi tackar också skolans gymnasiechef och två lärare i skolans aktionsforskningsråd för synpunkter de lämnat på en tidigare version av rapporten.

Malmö i december 2001

Ola Holmström & Anders Persson

Innehåll

1. Inledning	1
Bakgrund	1
Aktionsforskning och utveckling av skolan	2
Undersökningens uppläggning och metod	4
Rapportens syfte och innehåll	5
2. Bilder av Nya Gymnasiet	7
Goda förutsättningar för skolutveckling men ett ansträngt socialt klimat	7
Individualism och klickbildning; gruppidentiteter snarare än skolidentitet	9
Syndabocksproduktion, tystnadskultur och skitsnack	13
Svåra kommunikationsproblem mellan ledning och lärare	16
Visioner och verksamhet på Nya Gymnasiet	18
På skolutvecklingsfronten externt och partiell skolutveckling internt	22
Dramaturgisk lojalitet som gemensam hederskodex	23
Arbetstidsavtalet: styrning, individualisering, förhandling	24
Överlevnadsstrategier: att trivas i det lilla, reträtt, anpassning, maktkamp	26
3. Perspektiv på skolutveckling	30
Skolutveckling	30
Skolutvecklingsarena	31
4. På Nya Gymnasiets skolutvecklingsarena	34
Nya Gymnasiet i ett generellt skolutvecklingsperspektiv:	
klyftan mellan skolans visions- och verksamhetsnivåer	34
Nya Gymnasiets visioner och skolutvecklingsarenans spelregler	38
Den legitima skolan kontra faktiska problem	39
Förändringsledarskap	41
Visionsnärlighet och verksamhetsförankring – skolans två språk	42
Konkurrens och sociala processer	44
Det ekonomiskt lönsamma men socialt riskfyllda framträdandet på skolutvecklingsarenan	45
Spänning mellan konkurrens och mikrosociala processer	47
Spänning mellan individualism och det gemensamma	49
Professionell autonomi och lönearbete	51
Autonomi och medbestämmande på Nya Gymnasiet	53
5. Åtgärdsförslag	57
Skolledningen	57
Alla	58
Uppföljning	59
6. Sammanfattning	60
Litteratur	62
Om författarna	64
Bilaga 1: Intervjuguide	65

1. Inledning

Bakgrund

Vår skola är en gymnasieskola vid namn Nya Gymnasiet¹ som invigdes 1997 och har ca 750 elever och 50-talet lärare² inom såväl ungdoms- som vuxenutbildning. Vid tidpunkten för vår undersökning gavs utbildning inom följande program: barn- och fritidsprogrammet, elprogrammet, estetiska programmet, handels- och administrationsprogrammet, naturvetenskapliga programmet, omvårdnadsprogrammet, samhällsvetenskapliga programmet, tekniska programmet och individuella programmet. Skolan är belägen i Brukssamhället³, en kommun i södra Sverige med 23.000 invånare och en eftergymnasial utbildningsnivå som riksgenomsnittet. Kommunen har inte tidigare haft någon gymnasieskola, utan har köpt gymnasieplatser på främst den stora grannkommunens gymnasieskolor. Det var därför med stora förväntningar från kommunens politiker som skolan togs i bruk höstterminen 1997. Inför starten var emellertid elevintresset inte speciellt stort. Detta i kombination med den mängd lärare som sökte tjänster på den nya skolan ger en tänkvärd bild av det initiala söktrycket från lärare och elever. Förhållandena uppmärksammades i Svenska Dagbladet 1997: "...300 lärare har sökt till 15 tjänster, medan bara 150 elever sökt till 200 platser". I den lilla kommunen hade skolgången i den stora grannkommunen blivit en del av vuxenbivandets, samtidigt som den stora kommunen under 1990-talet hade omorganiserat och åter omorganiserat sitt skolväsende och säkerligen skapat förändringströtthet hos många lärare. En del av dem sökte tjänst på Nya Gymnasiet och skolläningen kunde alltså gallra hårt och fick också högt kvalificerade och kompetenta lärare. Efterhand har antalet sökande elever också ökat, inte minst beroende på att kommunen inte betalar gymnasieutbildning i annan kommun för program som finns på Nya Gymnasiet.

¹ Skolan har i verkligheten ett annat namn.

² Lärartjänsterna är ca. 50 och fördelas på drygt 60 personer.

³ Kommunen har i verkligheten ett annat namn.

Vad gäller lokaler och utrustning är Nya Gymnasiet, såvitt vi kan bedöma, en relativt välförsedd skola. I samband med att undersökningen planerades satt vi i skolans bibliotek som växer samman med den ljusa och öppna hall som är skolans medelpunkt. Vi förbluffades över ljuset och var ense om att skolan har ett inbjudande rumsligt klimat – vilket långtifrån kan sägas om alla skolbyggnader i Sverige. Med det sociala klimatet på skolan var det emellertid helt annorlunda.

Aktionsforskning och utveckling av skolan

En av oss, Anders, ombads våren 2000 att handleda det s.k. aktionsforskningsrådet vid Nya Gymnasiet. Aktionsforskningsrådet bestod då av fem lärare som inom ramen för sina tjänster på olika sätt förväntades forskningsanknyta och vetenskapligt utveckla skolans verksamhet. Den handledning som efterfrågades var handledning i olika vetenskapliga undersöknings- och analysmetoder. Lärarna i rådet hade bl.a. gjort en enkätundersökning som återstod att bearbeta och eventuellt komplettera med kvalitativa intervjuer. Det visade sig senare att verksamheten sökte sina former och att dess mål upplevdes som oklara. Efter viss tvekan⁴ bestämdes att Anders skulle handleda de aktionsforskande lärarna under hösten 2000 och våren 2001.

Vid det första handledningstillfället med aktionsforskningsrådet klargjordes vissa förutsättningar beträffande aktionsforskning och vilka mål som skulle styra de aktionsforskande lärarnas verksamhet. Det finns ingen anledning att här reda ut vad företeelsen aktionsforskning kan innebära, utan låt oss endast konstatera att för oss är det centrala att: 1. de som berörs av forskningen deltar i formuleringen av de problem som styr forskningen; och att 2. de som berörs av forskningen i någon mening deltar i forskningsprocessen som subjekt. När det gäller målen för aktionsforskningsrådets verksamhet fanns sådana när verksamheten inleddes 1999 och formuleringen av dem hade delegerats till aktionsforskningsrådet från skolledningen. Syftena med verksamheten som de formulerades 1999 var: att stödja och stimulera arbetslagens utveckling; att utveckla kontakter med universitet och högskola; samt att bedriva egen aktionsforskning. Dessa mål hade delvis uppfyllts när handledningen påbörjades och hamnade dessutom i skuggan av de förhållanden och konflikter som beskrivs i denna rapport. Därför framstod aktionsforskningsrådets mål höstterminen 2000 som oklara och i handledningens inledningsskede var det nödvändigt att klargöra eller formulera rådets uppgifter. Principiellt gjorde vi då en skillnad mellan

⁴ Som främst motiverades av att den personliga närheten till skolan var ett problem för Anders.

forskningsanknuten verksamhet på olika nivåer i lärarnas och skolans verksamhet enligt följande:

Figur 1: *Utvecklingsnivåer och aktörer*

Utvecklingsnivå/ Aktör	Ämnesutveckling	Kompetensutveckling	Skolutveckling
Lärare	Fortsatt akademisk utbildning, t.ex. disputation i egna ämnet	Hantera verksamheten, t.ex. utveckling av pedagogisk kompetens, kulturell kompetens, datorkompetens	Utveckling av lärare i förhållande till nationella och lokala mål betr. lärande och utbildning
Arbetslag	Samarbete inom och över ämnesgränser	Hantera konflikter, gruppträck, samarbete	Arbetslagsutveckling i förhållande till mål
Skola	Lärarnas utbildningsnivå betydelsefull för skolans sätt att fungera, rykte, möjlighet att rekrytera elever, personal etc.	Kompetensprofilen betydelsefull för skolans sätt att fungera, rykte, lärandet etc.	Utveckling av skolan i förhållande till utbildningspolitiska mål

I figuren skiljs mellan tre utvecklingsnivåer. Ämnesutveckling har att göra med att utveckla de ämnen som det undervisas i; i synnerhet genom stärkandet av lärarnas ämneskvalifikationer. Kompetensutveckling handlar om att på ett mer omedelbart och "vardagligt" sätt kunna hantera verksamheten, medan skolutveckling är den utveckling som sker i förhållande till utbildningspolitiska mål på nationell och lokal nivå. I figuren skiljs också mellan tre aktörer: läraren, arbetslaget och skolan. Som framgår av figuren har utveckling olika inriktning beroende på vilken aktör det är fråga om.

Eftersom aktionsforskningsrådet hade bildats på initiativ av skolledningen och att de däri ingående lärarna erhöll särskild ersättning motsvarande 20-50 % nedsättning av full tjänst, får man anta att tanken var att rådet skulle bidra till skolutveckling. Eftersom aktionsforskningen antogs forskningsanknyta skolans verksamhet kan man sluta sig till att den också förväntades bidra till ämnes- och kompetensutveckling. Enligt skolledningen skulle emellertid aktionsforskningsrådet i mindre grad bidra till personalens akademiska utveckling inom det egna undervisningsämnet och mer till ämnesdidaktisk utveckling. Aktionsforskningsrådet skulle slutligen bidra till personalens förmåga att hantera vetenskapliga metoder för att kunna undersöka t.ex. den egna skolan och, enligt skolledningen, den egna eller det egna

arbetslagets undervisning. Därutöver förväntades alltså aktionsforskningsrådet utveckla skolans kontakter med universitet och högskolor. Detta blev den ram inom vilken aktionsforskningsrådet tänktes arbeta och handledningen skulle således främst handla om metodhandledning.

Det visade sig emellertid redan vid det andra handledningstillfället att det var svårt att föreställa sig hur aktionsforskningsrådet överhuvudtaget skulle kunna bidra till skolans utveckling. Detta hade sin bakgrund i att en förbittrad strid mellan skolans personal och ledning successivt hade fördjupats sedan vårterminen 2000 då förhandlingar om arbetstidsavtal hade inletts. Anders föreslog då att aktionsforskningsrådet skulle undersöka den uppkomna situationen på skolan. Istället för förmedling av vetenskapliga metoder, kom handledningen av aktionsforskningsrådet därmed mer att få karaktären av *learning by doing*. Lärarna i aktionsforskningsrådet fick helt enkelt vara med i ett forskningsprojekt från planering, över problemformulering, avgränsning och genomförande, till resultatredovisning.

Undersökningens uppläggning och metod

Mot bakgrund av att skolans aktionsforskningsråd skulle bidra till skolans utveckling och att detta samtidigt visade sig svårt under hösten 2000 formulerades undersökningens problem så här: Vilka är de vardagliga och exceptionella förutsättningarna för skolutveckling vid Nya Gymnasiet?; Och vilka är de motsvarande hindren för skolutveckling?

Undersökningen har bestått av intervjuer och dokumentstudier. Intervjuerna var 16 till antalet och har följt den guide som återfinns som bilaga 1 i rapporten. Urvalet av intervjupersoner gjordes i samarbete med skolans aktionsforskningsråd. De som intervjuats är skolförvaltningschefen, skolans gymnasiechef och två rektorer, en ur gruppen övrig personal, två representanter för elevrådet, nio lärare samt en tidigare rektor på skolan. De nio lärarna valdes ut med restriktionen att de skulle representera samtliga arbetsrum på skolan (lärarna har kollektiva arbetsrum och här sker en hel del av den vardagliga kontakten mellan lärarna) samt representera en spridning med avseende på kön och skolans olika utbildningsprogram. De sammanlagt 16 intervjuerna har varit ca. 60 minuter långa. Samtliga har bandats och sedan skrivits ut. Utskrivna utgör de ett textmaterial om ca. 400 sidor. När vi återger citat ur intervjuerna gör vi det med mindre text som inleds och avslutas med citationstecken.

De dokument som studerats är skolans *Veckonytt* för tre år tillbaka, olika broschyrer och informationsmaterial, en tidigare arbetsmiljöundersökning, visionsdokument som är antagna för skolan samt olika texter och skrivelser som tilldelats oss under studiens gång.

Som nämnts har Anders ett nära förhållande till skolan, vilket skulle kunna utgöra ett problem i undersökningen varför han varken gjort intervjuer eller dokumentstudier. Dessa har utförts av Ola Holmström under perioden december 2000 till mars 2001. Ola har också gjort en första analys av materialet, vilket sedan har bearbetats av oss gemensamt. De fyra lärarna i aktionsforskningsrådet har med stort intresse deltagit i undersökningens alla faser, med undantag för författandet av föreliggande rapport. Vid de 10-talet träffar som Anders (och sedermera Ola) haft med aktionsforskningsrådet har det gjorts en fortlöpande rapportering av undersökningen.

Nya Gymnasiet har finansierat handledningen av aktionsforskningsrådet, medan Arbetslivsinstitutet Syd i Malmö har finansierat själva undersökningen. Det senare har motsvarat 2,5 månaders heltidsarbete för doktorand. Skolans ledning har givit undersökningen sitt stöd på alla tänkbara sätt.

Den skrivna redovisningen av undersökningsresultatet har föregåtts av en muntlig i maj 2001. Skolans hela personal, delad i fyra grupper, informerades då av Anders i form av en 90 minuters föreläsning per grupp där huvuddragen i undersökningsresultatet presenterades. Vid samma tidpunkt gavs motsvarande föreläsning för utbildningsnämndens presidium i Brukssamhället, skolförvaltningschefen och Nya Gymnasiets skolledning.

Denna rapport har i en version där skola, kommun etc. kan identifieras delats ut till all personal på skolan.

Rapportens syfte och innehåll

Föreliggande rapport syftar till att presentera resultat av den undersökning som gjorts vid Nya Gymnasiet och att, närmare bestämt, beskriva och diskutera skolans sociala klimat och mot den bakgrunden reflektera över Nya Gymnasiet i ett skolutvecklingsperspektiv. Då skolutveckling i mycket hög grad handlar om lärares och skolledares arbete, handlar denna rapport också om förutsättningar och hinder för arbete inom skolan.

Med tanke på att skolan, trots sin korta historia, redan "varit utsatt för" flera undersökningar och utvecklingsprojekt, vilkas användbarhet ifrågasatts, har vi efter önskemål från lärarna i aktionsforskningsrådet också dragit slutsatser av undersökningen i form av förslag till åtgärder som kan genomföras omgående. Dessa ingick också i den muntliga redovisningen i maj 2001 och en del av dem håller skolan nu på att genomföra.

Efter detta inledande kapitel presenteras i kapitel 2 en serie bilder av Nya Gymnasiet, vilka framsprungit ur våra analyser av intervjuer och dokument. Kapitel 3 presenterar studiens perspektiv på skolutveckling med vars hjälp vi i kapitel 4 tar oss an studiens frågeställningar samt försöker fördjupa förståelsen för några av de bilder av Nya Gymnasiet som presenterats i kapitel 2. I det sista kapitlet presenteras de åtgärdsförslag vi lämnat till skolan.

2. Bilder av Nya Gymnasiet

På basis av de dokumentstudier och intervjuer som gjorts presenterar vi i detta kapitel en serie bilder av Nya Gymnasiet. Varje avsnitt utgör en bild och inleds med citat från intervjuerna.

Goda förutsättningar för skolutveckling men ett ansträngt socialt klimat

”Jag hade världens förväntningar. Att komma till en skola med en massa personal som ville någonting. Det fanns inte en massa gammalt i väggarna... världens utvecklingsmöjligheter.”

”Det man möter nu är väl mest en massa tilltufsade kollegor”.

Som utomstående betraktare av Nya Gymnasiet drabbas man av två bestående intryck som kan tyckas vara lika förvånande som motsägelsefulla: på skolan talas det om särskilt goda förutsättningar för att bedriva skolverksamhet och utvecklingsarbete samtidigt som beskrivningarna av det sociala klimatet i det närmaste konsekvent kan placeras på en skala som varierar mellan ”problematiskt” och ”fullkomligt förfärligt”. Långsamt men kontinuerligt tycks detta sociala klimat alltmer ha överskuggat de goda förutsättningarna. Resultatet av denna process har blivit att arbetsglädje, yrkesstolthet och kamratskap ofta kommit att få stå tillbaka för känslor av trötthet, misstro och misstänksamhet.

De goda förutsättningarna beskrivs på olika sätt av samtliga intervjuade och handlar i alla fall om eleverna, vilka beskrivs som ”underbara”, ”trevliga” och stundom till och med ”anledningen till att man överhuvudtaget stått ut”. I de allra flesta fall beskrivs också lärarkåren, både av skolläda och lärare, som mycket kompetent. Här lyfts ofta olika benämningar för utvecklingsbenägenhet fram som en av de främsta orsakerna:

”På den här skolan så är man rätt så framsynt eller vad man ska kalla det för. Det är många som brinner för olika saker. Det är därför man har sökt sig hit.”

”Vi vill någonting. Vi är här för att vi vill någonting!”

Trots att inte alla lärare beskriver sig, eller av andra uppfattas, som intresserade av att finna nya former för undervisning eller skolverksamhet, kvarstår intrycket att många lärare är mycket intresserade och nyfikna på att söka och pröva nya vägar för genomförandet av sitt arbete och sin undervisning. I denna anda talar någon om de förändringar som den svenska skolan står, och har stått, inför och framhäver Nya Gymnasiets lärarkår i relation till detta:

”Jag tror inte att du hittar en annan skola någonstans där du har fler lärare som tycker att den nya skolan, alltså som en tankeskola, är en bra skola.”

Utöver detta framhålls av några att Nya Gymnasiet fortfarande är en ny skola utan färdiga och vanemässiga strukturer och att man inför starten höstterminen 1997 var ett mycket attraktivt alternativ för skolpersonal. Till den första rekryteringsomgången av lärare sökte så många som 300 personer 15 lärartjänster. Ur detta mycket omfattande sökandeunderlag anställdes lärare specifikt för att motsvara skolans profil och definierade utvecklingsbehov.

Med dessa element av en lärarkår som i de flesta fall beskrivs och säkert med all rätt uppfattar sig som professionella, kompetenta och utvecklingsinriktade, elever som beskrivs som fantastiska och ett antal handplockade lärare som potentiella pådrivare för det pedagogiska utvecklingsarbetet, framträder i väsentliga drag en skola med mycket goda förutsättningar för både social trivsel och utvecklingsarbete helt i linje med läroplaner och andra styrdokument. Vår undersökning indikerar att denna bild av de goda förutsättningarnas skola i denna mening delas av många i lärarkåren, skolledningen samt verksamma i den kommunala förvaltningen.

Som redan framhållits har emellertid dessa goda förutsättningar inte omvandlats till förväntade resultat i termer av trivsel och ett kreativt pedagogiskt klimat. Det verkar snarare ha blivit precis tvärtom. Som i ett inte helt lättbegripligt handslag har förväntningarna trängts undan av ett socialt klimat som av många beskrivs i starkt negativa ordalag. ”Alla är väldigt trötta”, ”ett gäng utarbetade zombier”, en ”förtätad stämning på personalkonferensen”, ”tilltufsade kollegor” är bara några exempel på sådana beskrivningarna av skolan och dess personal. På ett personligt plan har också många inom både skolledningen och lärargruppen upplevt stark press och ångest. I synnerhet gäller detta höstterminen 2000 då skolan beskrivs ha varit i sin djupaste kris: ”ett bottenläge så det stänkte om det”, som någon uttrycker det.

Under denna termin, berättas det, var klimatet på skolan ansträngt till den grad att alla former av utvecklingsarbete upphörde och att det ledde personal, främst lärare, bort från skolan:

”Det satte stopp för all utveckling som vi hade haft här innan, som jag bedömer det. Det satte stopp till hundra procent.”

”Det hade blivit så pass tryckt stämning att det är många som ger sig av härifrån alltså.”

Nu är det självfallet inte så att alla har upplevt konflikterna på Nya Gymnasiet så här.

Uppgifterna om att det är många som lämnat skolan på grund av konflikter går dessutom isär. Inte desto mindre upplever flera av dem vi intervjuat förhållandena på just det sättet. Med säkerhet framkommer emellertid att samtliga på skolan har känt av konflikterna på något sätt och i någon utsträckning. I vilken grad dessa negativa känslor dominerar i synen på skolan och arbetet tenderar enligt intervjuerna att variera med karaktären på relationer till kollegor och ledning, personlig inblandning i konflikterna på skolan och – för vissa – upplevelser av att ha känt sig direkt utpekad eller till och med kränkt. Oavsett variationen i den personliga upplevelsen, framstår alltså det sociala klimatet totalt sett som mycket konfliktfyllt. I detta klimat har de beskrivna goda förutsättningarna alltmer kommit att stanna vid att vara just förutsättningar.

Individualism och klickbildning; gruppidentiteter snarare än skolidentitet

”Jag tycker att det finns oerhört många skickliga lärare, men å andra sidan individualistiska människor.”

”Man söker sig till de som har samma värderingar eller visioner, eller vad man nu ska kalla det.”

Nya Gymnasiet beskrivs inte bara som en arbetsplats med många kompetenta, professionella och till sinnet utvecklingsinriktade lärare. Inom lärargruppen finns också starka viljor, stort självförtroende och klara uppfattningar i frågor som berör undervisning och skolarbete i stort. Den i allt högre grad individualiserade gestaltningen av läraryrket, vilken går att utläsa av det utökade och decentraliserade ansvaret, förändrad lönepolitik och alltmer differentierade arbetsuppgifter har därmed fått fäste på Nya Gymnasiet. Liksom i övriga skolsverige har detta krav på individualisering utvecklats jämsides med ett alltmer uttalat krav på en samarbetskultur inom lärarkåren. Och liksom i övriga skolsverige kan dessa, inte helt

självljart sammanhängande krav, vålla en del bekymmer för verksamheten. På Nya Gymnasiet talar några om en långt gången individualisering som kan vara stimulerande för verksamheten, men som i vissa fall antar karaktären av informella ledarskap som beskrivs som föga konstruktiva.

Jämsides med den stundom uppkomna trängseln av individualister framträder olika klickbildningar, i vilka den enskilde umgås samt känner tillit och förtroende.⁵ Dessa klickbildningar förefaller ha sina bakgrunder i en rad olika omständigheter, varför de också i någon mån är överlappande i sina sammansättningar. Detta innebär att distinktioner mellan dem inte är enkla att identifiera. Snarare verkar några faktorer samverka med det ansträngda sociala klimatet på ett sådant sätt att själva skolans kultur genererar olika klickbildningar med tydligt skilda strategier: några är drivande aktörer i olika riktningar i skolans offentliga liv, medan andra håller sig för sig själva och verkar mera stillsamt och anonymt i skolans periferi. De faktorer som går att utskilja som grund för dessa klickbildningar är dels skolans tre lärarkulturer, ämnestillhörigheten, inställningen till lärarrollen samt – vilket verkar vara den mest brännbara punkten – inställningen till skolledningen.

De tre lärarkulturerna på Nya Gymnasiet speglar skolans historia. Inför starten höstterminen 1997 hade beslut fattats om nedläggning av kommunens högstadieskola Gamla Grundskolan⁶. Bakgrunden var att kommunen önskade ersätta högstadieskolan med f-9 skolor vilka skulle etableras på befintliga grundskoleenheter samtidigt som planerna på att starta en gymnasieskola kunde realiseras ("bränsle" i denna förändringsprocess var faktiskt att Gamla Grundskolan delvis brann ned till följd av en anlagd brand). Gamla Grundskolan rustades till

⁵ I sammanhanget kan nämnas att Hargreaves (1998) också fäster stor vikt vid individualism och gruppbildningar i sin förståelse av olika lärarkulturer. När det gäller individualism tillbakavisar Hargreaves påstått vetenskapligt underbyggda utsagor om att lärare är mer individualistiska än andra och hävdar att det snarare är arbetsituationen som kräver individualism en uppfattning som vi känner oss befryndade med. När det gäller gruppbildningar talar Hargreaves om "balkanisering", vilket ska förstås som en uppdelning i olika lärarkulturer. När vi använder begreppet lärarkultur är det dock i en något annan betydelse. Lärarkulturen brukar också användas som en förklaring till skolors tröghet vad gäller förändring (se t.ex. Ekholm m.fl.2000). Vad man då ofta "glömmer bort" är att skolans traditionella roll i samhället i mycket hög grad har handlat om just tröghet: socialisation av en uppväxande generation genom förankring i traditioner. Det är först på senare år som skolans roll som ett slags förändringsagent betonats så starkt att dess lugna, modererande, känslonedkylande, dämpande roll liksom hamnat i skuggan.

⁶ Grundskolan hade i verkligheten ett annat namn.

en gymnasieskola och blev Nya Gymnasiet medan övriga grundskoleenheter förbereddes på att även inkludera årskurserna 7-9, bland annat genom att portionera ut Gamla Grundskolans lärare till dem. Samtidigt flyttade komvux med sina lärare in på Nya Gymnasiet. Övriga lärare anställdes på mer traditionellt sätt, vilket innebar att sökande från kommunens skolor konkurrerade på samma villkor som externa sökande. Några lärare från Gamla Grundskolan och andra grundskolor i kommunen blev vinnare i konkurrensen, liksom ett antal externa sökande. Vid Nya Gymnasiets start trängdes alltså tre olika lärargrupper med olika traditioner och bakgrund. Därtill fanns under skolans första läsår en fjärde grupp lärare: grundskollärare som undervisade i ett antal kvarvarande högstadielklasser under ledning av den tidigare Gamla Grundskolans rektor. Bland dessa grundskollärare hade flertalet sökt men inte fått tjänst vid Nya Gymnasiet och bitterhet fanns över detta och den förestående flytten ut på kommunens nya f9-skolor.⁷ En del av denna bitterhet riktades mot skolledningen. Detta förhållande med flera olika, mer eller mindre sammanhållna lärargrupper, vållade inledningsvis en del bekymmer, vilka några menar fortfarande lever kvar. Mycket tycks detta ha handlat om relationen mellan antalet sökande och utvalda till de utannonserade tjänsterna: 15 av uppemot 300 sökande motsvarade de högt ställda kraven på att få anställning på Nya Gymnasiet. Dessa hade inte bara lyckats ta sig igenom ett nålsöga, utan blev nya kollegor till de lärare vars flesta kollegor hade portionerats ut på de nya f9 skolorna.

”Det skapades inga bra relationer från början och det finns väl kvar [...] det blev snabbt så, redan från början, ett A-lag och ett B-lag.”

”Det fanns lärare här som hade jobbat här i tio år, som var skitförbannade för att de inte hade fått de tjänsterna som vi hade.”

Att ämnestillhörighet kan utgöra grund för några former av klickbildningar är inte särskilt anmärkningsvärt och har ofta rent schemamässiga, organisatoriska och ämnesmässiga bakgrunder. Det finns inte heller något som tydligt pekar på att ämnesrepresentationen skulle vara en starkare differentierande kraft här än på någon annan skola i Sverige – eller att den inverkar negativt på skolans verksamhet i någon större utsträckning. Däremot förekommer i intervjuerna inslag av individuell misstänksamhet eller bitterhet gentemot utvalda program och ämnesgrupper; där så att säga den egna gruppen jämförs med andra. Detta har i sin tur väckt förvåning och ledsamhet hos den eller de som känner sig utpekade.

⁷ För att reda ut dessa stundtals ganska svårbegripliga turer har vi haft stor hjälp av en skriftlig redogörelse som gymnasiechefen gjort, ur vilken vi också lånat en del formuleringar.

”Och då tänker man så, vad är det som pågår egentligen? Är det någon sorts konflikt mellan olika block? Och då har de väl förmodligen trott att vi har haft någon sorts förmåner, att vi ställt in oss hos ledningen eller någonting.”

I några fall framträder dessutom en i skolan troligtvis ganska vanlig skiljelinje mellan lärare, nämligen den mellan traditionalister och förnyare som motsvarar olika syn på hur lärarrollen ska gestaltas och hur undervisning ska bedrivas. Inte heller denna skiljelinje lämnar några djupare avtryck i intervjuerna utan reflekteras endast i några få utsagor, vilket möjligen kan förklaras av att skolan beskrivs som framsynt vad gäller pedagogiska idéer och arbetsätt.

En mera brännande och omstridd faktor som kan påverka både grad av styrka och slutenhet mellan olika klickbildningar är inställningen till skolledningen. Här återfinns hos några, även om de är få, uttalade krav på gymnasiechefens avgång, de som är kritiska till gymnasiechefen och de som inte alls säger sig ha något otalt med varken honom eller någon annan i skolledningen. På Nya Gymnasiet finns alltså ett slags skala på vilken man positionerar sig i förhållande till skolledningen. I den ena extreman krävs gymnasiechefens avgång och i den andra tycker man att skolledargruppen fungerar som den är. Detta är en av de brännande punkterna på Nya Gymnasiet eftersom det har funnits starka konflikter och meningsskiljaktigheter mellan i synnerhet gymnasiechefen och enskilda lärare. Dessa sprickor verkar i sin tur ha satt avtryck också i lärargruppen.

”De stora grupperingarna som inte är bra det är ju dom som tycker att skolledningen är helvete och de som tycker att den är bra. Och det föder ju ett slags misstänksamhet mellan de här två grupperna.”

Dessa olika grunder för klickbildning förefaller sammantagna skapa en komplex kultur av gruppidentiteter snarare än en skolidentitet. För många på Nya Gymnasiet är det sålunda den egna gruppen och inte verksamheten i stort som utgör grund för identifikation, umgänge och gemenskap. Vad gäller skolan i stort är det alltså svårare att finna någon gemensam grund för socialt och professionellt umgänge. Detta visar ett socialt klimat som snarare har flera olika och från varandra oberoende sociala koder, umgängesstrukturer och förhållningssätt till skolans problem.

Skapandet av en rad olika gruppidentiteter – vilket naturligtvis inte nödvändigtvis behöver vara problematiskt i sig – och avsaknaden av en gemensam skolidentitet förefaller ha sin

bakgrund i de differentierade klickbildningarna och det klimat som genomgående påverkat trivseln på skolan i en negativ riktning. Kombinationen av dessa olika element förefaller konsekvent ha verkat i riktning mot ökad differentiering och minskad skolgemenskap: i takt med att konflikterna skärpts tenderar känslan av alienation öka vilket ökar behovet av tillhörighetskänsla i den egna gruppen. Ju mer man fjärrar sig från skolan i stort desto starkare och viktigare tenderar alltså gruppen att bli. Och ju viktigare gruppen blir desto mindre blir behovet av den skolkollektiva gemenskapen. På så vis verkar det på Nya Gymnasiet ha skapats flera olika ställföreträdande skolkulturer vilka har fungerat som ett slags substitut i tider av avsaknad av gemensamma mål, värderingar och samtal.

Syndabocksproduktion, tystnadskultur och skitsnack

”Det är ett fåtal som yttrar sig på personalkonferensen.”

”Det blir ju lätt skitsnack också. Det är svårt att veta vad som är sanning.”

På Nya Gymnasiet förefaller missnöjet med arbetsklimatet och skolledningen i mindre utsträckning kanaliseras inom skolans formella organisation. Försök har gjorts – som nu med denna rapport – att kartlägga konflikterna, inventeringar med all personal har genomförts och personalkonferensen står kontinuerligt till buds som ett åtminstone potentiellt forum. Men när de olika intressena har kunnat ventileras offentligt har det visat sig komplicerat att få till stånd samtal som upplevs som meningsfulla. Än svårare har det visat sig att vara konstruktiv och enas om och/eller staka ut en väg mot ett bättre socialt och yrkesmässigt klimat.

Till viss del verkar detta hänga samman med ett slags syndabocksproduktion där enskilda individer ensamma har fått klä skott för många brister i det sociala klimatet. För de personer som drivit syndabocksstrategin längst har det primärt handlat om att avlägsna vad man betraktar som skolans varböld. Detta har i sin tur föranlett att andra möjliga problem inom organisationen helt eller delvis överskuggats av starka känslor av vanmakt och orättvisa eftersom den egna lösningen på Nya Gymnasiets problem inte vunnit gehör och realiserats. För de som är verksamma på skolan torde det inte vara någon överraskning att den oftast utpekade syndabocken är gymnasiechefen. Emellertid finns det också bland lärarna personer som har fått iklä sig rollen som syndabock. I sammanhanget bör också nämnas att det är få

personer som driver syndabockstanken till sin spets. Dock förekommer den så vitt vi kan bedöma hos flertalet, skolledningen inkluderad, i någon utsträckning och lägger på så vis lock på många av de samtal som skulle kunna och borde ha ägt rum på Nya Gymnasiet. Det sociala klimatet på skolan har helt enkelt blivit sådant att syndabockar produceras. Närmare bestämt finns ett samband mellan starka gruppidentiteter som alstrar en vi-och-dom-anda – vilken inte omfattar alla men som trots allt *påverkar* alla eftersom den tenderar att passivisera dem som inte identifierar sig med en grupp – och utpekandet av enskilda individer som syndabockar. Vi-och-dom-andan späder på en och samma gång ut ansvaret i vi-gruppen och överbetonar det i dom-gruppen.

En annan svårighet för kommunikationen mellan skolledning och lärare på skolan, vilken säkert hänger samman med syndabocksproduktionen, är att skolans offentliga rum i mångt och mycket har kommit att anta karaktären av en tystnadskultur. I synnerhet tydliggörs denna på personalkonferenser, vars intention att vara en demokratisk kraft och ett allmänt forum i princip helt gått om intet. I intervjuerna ges många exempel på att missnöje inte ventileras offentligt utan sparas till yttringar inom den egna gruppen.

”Man har inte så mycket att säga när man väl sitter där.”

”De kan beklaga det och tycka det och så. Men sedan då när de ställs inför arbetsgivaren då är man tyst och då vågar man inte säga det.”

”Det är mer snack utanför forumen så att säga.”

När en av oss deltog i personalkonferensen gick det att ta på den giftiga stämningen. Hela personalen var församlad kl. 16-17 och man satt på det sätt som säger en utomstående betraktare att här pågår "enkelriktad kommunikation": 50 personer i rader med ryggen mot varandra och huvudaktören vid bordet längst fram.⁸ I vissa situationer är detta sätt att ordna rummet ändamålsenligt men när det sociala klimatet är sådant som på Nya Gymnasiet just då, vilket i just detta avseende också förekommer på många andra skolor, får den rumsliga organiseringen en helt annan symbolisk innebörd: den som ställer sig framför gruppen träder

⁸ Upplevelsen av personalkonferensen var för övrigt orsaken till att vi delade personalgruppen i fyra mindre grupper när vi muntligen skulle redovisa resultatet av vår undersökning. Rummet möblerades också på ett annat sätt.

ut ur den och är helt ensam, medan varje individ i den lyssnande gruppen innesluts i den, är skyddad och behöver därmed inte ta ansvar. Det är samma symboliska ordning som existerar i många klassrum och de flesta lärare vet hur de ska spela ointresserade elever. I gestaltningen av rollen som ointresserad elev ingår ett kroppsspråk som innebär att inte låta den egna blicken fångas av den som intagit rummets centralposition, att helst inte säga någonting eller om nödvändigt göra det med demonstrativ motvilja. Det ingår ibland också i rollen att ifrågasätta den som vågar säga någonting, vilket också markerar tillhörighet till gruppen eller kanske snarare massan. Ifrågasättandet eller risken att bli ifrågasatt skapar en nervositet som gör rösterna både litet mer skälvanande och gälla än vanligt, vilket skapar olust i situationen. Att lämna rummet på utsatt tid alldeles oavsett om verksamheten har upphört eller ej och annat liknande är också delar av den ointresserade elevens roll. Exakt detta hände vid den personalkonferens där en av oss deltog, bl.a. lämnade en fjärdedel av personalen mötet på exakt utsatt sluttid trots att konferensen inte var slut. Det finns självklart en mängd enskilda orsaker till detta agerande som gör ansvaret för den giftiga stämningen lättare att bära för varje inblandad individ, inte desto mindre bidrar den till att cementera det dåliga klimatet och bekräftar och förstärker en existerande tystnadskultur.

Tystnadskulturen förefaller vidare underblåsas av hela skolans sociala klimat; kanske framförallt missnöjet med skolledningen, kommunikationsproblemen i övrigt samt tendenserna till syndabocksproduktion. Dessutom framträder klickbildningarna som verksamma i etablerandet av denna tystnadskultur; i synnerhet så som de olika gruppidentiteterna formerats i sin syn på skolledningen som "himmel" eller "helvete" och den misstänksamhet mot andra som föds beroende på den egna positionen inom detta syndabekännelsens intervall. Detta aktualiserades exempelvis i arbetet med ansökan om deltagande i projektet *Attraktiv skola*.⁹ Inför ansökningstillfället förhörde sig skolledningen om intresserade deltagare, varpå tveksamheter och osäkerhet beskrivs ha upplevts inom lärargruppen. Någon beskrev detta som att vad man än skulle säga så hade det blivit fel.

⁹ Utvecklingsprojektet *Attraktiv skola* syftar enligt Skolverket till:

- att finna nya utvecklings- och karriärmöjligheter för lärare
- att skapa en arbetsorganisation som stödjer utvecklings- och kvalitetsarbete i skolan
- att främja skolutveckling genom samarbete med högskola och näringsliv.

Skolor kunde i början av 2001 ansöka om att bli uttagna till projektet, vilket alltså Kullgymnasiet gjorde men dessvärre utan framgång.

”Det var flera som satt och...nej, varför ska vi ha ett sådant projekt? Den här skolan är så förbaskat oattraktiv [...] men så kan man ju inte säga...medans andra sitter och säger att det där skulle jag vilja vara med om, men det kan jag inte säga för då kommer alla att glo på mig. Så det blir ju en tystnadskultur.”

Denna tystnadskultur har i sin tur verkat utgöra en god jordmån för ryktesspridningar, missförstånd och att det florerar olika "sanna" versioner av skeenden på skolan. Flera benämner detta som att det förekommer mycket skitsnack på skolan. Det som inte sägs i det offentliga rummet verkar därmed cirkulera runt i olika versioner inom skolans olika grupperingar och arbetsrum där de egna verklighetsbeskrivningarna och argumenten varken utsätts för kritisk prövning eller diskussion. Skolledningen bygger sålunda sina versioner inom ledningsgruppen och lärare sina inom den egna gruppens ramar. I förvånansvärt liten utsträckning verkar olika uppfattningar och versioner av verkligheten mötas och prövas mot varandra.

Svåra kommunikationsproblem mellan ledning och lärare

”Jag tror inte att det finns en förståelse för arbetssituationen hos folk här.”

”Man får bara order och sedan bara ska göra det. Det är ingen demokratisk beslutsordning.”

Det går inte att ta miste på att det kring Nya Gymnasiets ledningsgrupp utvecklats en rad olika konflikter, turbulens och oro. Detta har varit, eller är fortfarande, gällande för såväl relationerna inom skolans ledningsgrupp som mellan skolledningen och lärarna. Under Nya Gymnasiets drygt fyraåriga historia har fyra skolledare lämnat sina poster. I ett av fallen har skolledaren i fråga lämnat sin tjänst på grund av konflikt med gymnasiechefen, medan det i två av fallen råder delade uppfattningar beträffande orsakerna och som därför, med det material vi förfogar över, är vanskliga att närmare kommentera. Det förefaller dock som om en av dessa skolledare lämnat skolan efter att ha hamnat i korstryck mellan några av huvudkontrahenterna i en av de konflikter som utspelats på skolan. Det är i alla händelser uppenbart, och väl värt att nämna, att det varit oroligt inom skolans ledningsgrupp under långa perioder samt en stor omsättning av skolledare under en kort period. Dessa ständiga oroligheter inom ledningsgruppen har rimligen haft stor negativ inverkan på kontinuiteten i arbetet vad gäller viktiga skolledaruppgifter som lärarkontakt och utvecklingsarbete.

Skolledningsgruppen bestod vid undersökningstillfället av tre personer och hade i sin dåvarande konstellation funnits sedan höstterminen 2000.¹⁰

Vad gäller relationerna mellan skolledning och lärare har dessa varit konfliktladdade under en längre tid. Här är det framförallt gymnasiechefens ledarstil som kritiserats hårt. I en skrivelse från skolans lärare till gymnasiechefen i december 1999 förmedlas exempelvis att man upplever sig sakna medinflytande över verksamheten och att man är oroliga över ”en tydlig oförmåga att delegera beslutanderätt nedåt i organisationen”. Ett andra exempel kan ges av en arbetsmiljöundersökning som genomfördes på Nya Gymnasiet under vårterminen 2000 (Welander, 2000). I denna kritiserar ledarstilen av några lärare med avseende på att kontrollbehovet uppges vara stort, att beslutsrätten inte delegeras och att några i personalen favoriseras. Som ett tredje exempel kan nämnas att yrkesinspektionen besökte Nya Gymnasiet i oktober 2000, vilket resulterade i en skrivelse som lämnades till Brukssamhällets kommunförvaltning. I denna uppges att ”psykosocial ohälsa förekommer vid en av era arbetsplatser” och att åtgärder för att förbättra det psykosociala arbetsklimatet främst uppges avse ”personerna i ledningen”.

Det råder därmed inga tvivel om att det rått oro och turbulens kring skolledningen och ledarskapet under en längre period. Det råder heller inga tvivel om att dessa problem ofta har involverat gymnasiechefen som en part och att kritiken sammanfattningsvis har riktats mot hans ledarstil. Av intervjuerna framkommer i flera fall att gymnasiechefens ledarstil ses som ett av Nya Gymnasiets största bekymmer. Ledarstilen beskrivs som ”nyckfull”, ”auktoritär”, ”kontrollerande”, ”verksamhetsfrånvänd” och ”okänslig”, medan den av personalen önskade ledarstilen är den rakt motsatta: tydlig, konsekvent, demokratisk, verksamhetsnära och inkännande.

Många lärares förtroende för skolledningen i allmänhet och för gymnasiechefen i synnerhet är svagt och hos några i princip till och med obefintligt. Detta har gjort att själva grunden för kommunikation är rubbad. Utan förtroende, tillit och ömsesidig respekt har en misstänksamhet krupit in i organisationen, vilken stundtals verkar i en riktning som bekräftar snarare än utmanar de egna bilderna. Med andra ord: det som sägs stoppas ofta in i färdiga

¹⁰ Under sommaren 2001 tillsattes ytterligare en skolledare på halvtid och skolledningen består i skrivande stund av fyra personer. Den senast anställda skolledaren arbetar halvtid som lärare på skolan.

föreställningsramar, vars kraft ibland skapar en stor obalans mellan vad en person menar och vad en annan förnimmer. I ett sådant klimat blir ett närmande mellan skolledningen, i synnerhet gymnasiechefen, och missnöjda lärare mycket svårt att åstadkomma.

Detta kommunikativa klimat har också inneburit att en paradoxal situation stundtals verkar uppkomma: skolledning och lärare kan mycket väl vara helt överens i vissa frågor – säkert i flera än vad man själva uppfattar – men ändå uppstår irritationer som stör målbilden, genomförandet eller annat. Sålunda är det i flera fall färdiga föreställningar – hur grundade eller ogrundade de än må vara – samt beslutsprocesserna mer än själva besluten som väcker irritationer och skapar problem.

Visioner och verksamhet på Nya Gymnasiet

”Jag tycker att det är en auktoritärt styrd skola. Och det var inte meningen med visionen utan det skulle vara ett medarbetarskap.”

”Jag är så trött på de här pappersprodukterna.”

En del av den kritik som riktas mot i synnerhet gymnasiechefen beror på att ledarskapet uppfattas som verksamhetsfrånvänt. Skolledningen upplevs inte vara synlig i verksamheten och det anses finnas en brist på förståelse för lärarens arbetssituation och de mera vardagliga och praktiska problem som finns i lärarens praktik. I stället, framhäver många, riktas intresset bort från praktiken och mot ett slags visionsnivå, vilken på så vis får utgöra grunden för styrningen av skolan. Visioner finns det gott om i olika dokument, broschyrer och informationsfoldrar. I relation till den faktiska upplevelsen av Nya Gymnasiet framstår emellertid dessa visioner i det närmaste som en massproduktion av ord vilka inte upplevs ha någon förankring i den dagliga verksamheten.

”Det är ord på papperet, men i verkligheten gäller de inte.”

Mot bakgrund av intervjuerna framkommer alltså ett stort glapp mellan visionerna för skolan och dess faktiska verksamhet. Tydligast framträder detta glapp om man studerar skolans sex sidor långa visionsdokument som går under namnet *Utbildning för livskvalitet*. Genom att

vara antagen som en del av skolans arbetsplan ska visionsdokumentet dessutom fungera som en vägledare för Nya Gymnasiets verksamhet. I dokumentet radas upp föreställningar om verksamheten vars direkta motpol vi finner i skolans verksamhet – åtminstone vad gäller arbetsklimat och personalgrupp. Bara några exempel lyder som följer:

”Skolan har en positiv anda. Alla är stolta över att studera och arbeta på Nya Gymnasiet.”

”Alla upplever att goda förutsättningar ges att förverkliga professionella ambitioner och att utvecklas i sitt yrke och ser skolledningen som ett stöd i detta.”

”Den psykosociala arbetsmiljön kännetecknas av hög medvetenhet om att vi är varandras miljö. Alla visar hänsyn och ger varandra stöd.”¹¹

Beskrivningarna ovan skulle sammanfattningsvis kunna sägas känneteckna ett gott socialt och professionellt klimat. På Nya Gymnasiet förefaller emellertid motsatsen råda. Därför är det ej särskilt förvånande att det inte bara är de rent arbetsmiljömässiga visionerna som har haft svårigheter att finna sina motsvarigheter i den faktiska verksamheten. Även konkreta formuleringar kring arbetslagens pedagogiska samplanering och pedagogiska utvecklingsuppgifter har haft svårt att få fäste, tankar om Nya Gymnasiet som en lärande organisation har inte realiserats och tillämpandet av metoden PEEL/PLAN på Nya Gymnasiet har helt gått om intet.

Vad gäller det senare exemplet, PEEL/PLAN, så är detta en arbetsmetod som utvecklats i Australien under namnet *Project for Enhancing Effective Learning* (PEEL) och som i Sverige går under namnet *Projekt för lärande under eget ansvar* (PLAN). Inför Nya Gymnasiets start var skolledningens intention att metoden skulle tillämpas på skolan varför lärare både fick en skrift om och förhöordes om sitt intresse av att göra så redan vid anställningsintervjun.

Gymnasiechefen beskriver det hela så här i en skriftlig kommentar till oss:

”Skriften delades ut under intervjun, när vi hade presenterat idéerna muntligt och därvid klargjort att PEEL/PLAN-grupperna på Nya Gymnasiet skulle utgöras av arbetslagen. Vi

¹¹ Det är numera inte helt ovanligt att formulera visioner på detta sätt. Som synes formuleras inte mål som ska uppnås, utan istället beskrivs förhållandena så som de tänks vara när målen uppnåtts. Detta leder till en sammanblandning av visioner och verkligheten sådan som den är nu.

gav också budskapet att om man tackar ja till en tjänst på Nya Gymnasiet så har man också tackat ja till att arbeta efter dessa idéer. Vi uppmanade den intervjuade att läsa skriften. De intervjuade som vi sedan kontaktade för erbjudande om anställning fick frågan om de hade läst skriften och om de efter denna genomläsning var beredda att arbeta med PEEL/PLAN i arbetslagen på Nya Gymnasiet. Vi såg det som att ett jakande svar blev en del av anställningsavtalet."

Av intervjuerna att döma var det mer i hopp om att erhålla arbete, än ett genuint intresse av och kunskap om metoden, som man svarade jakande på frågan.

PEEL/PLAN går i korthet ut på att en grupp lärare på skolan träffas regelbundet, minst en gång i veckan, för att diskutera undervisning med utgångspunkt i att eleverna själva ska lära sig att reflektera över kunskap och sitt sätt att inhämta den (Håkansson & Madsén 1999; Hägglund & Madsén 1996). Detta ska i sin tur få läraren att reflektera över sina metoder och genom interna diskussioner i kombination med stimulans utifrån (teori) ifrågasätta beprövade tillvägagångssätt och våga prova nya. Utöver detta ska PEEL/PLAN hjälpa lärare att utveckla ett gemensamt professionellt språk. Vid en genomgång av skriften av Håkansson & Madsén (1999) kan man dessutom utläsa några nyckelord vilka framträder som en förutsättning för att metoden ska falla väl ut. Dessa knyter an till såväl skolledarens som lärarens roll och är som följer:

- Ett *ifrågasättande* förhållningssätt till verksamheten
- *Egenmakt*
- Deltagandet sker helt på *frivilliga* premisser (en lärare ska när han/hon vill antingen kunna lämna eller träda in i arbetsgruppen)
- Ett *tillåtande* och *stödjande* klimat
- *Långsiktig* syn på skolutveckling
- *Uthållighet*

Om man ser till dessa faktorer stämmer de på intet sätt överens med den bild av Nya Gymnasiets arbetsklimat som här tecknas. *Frivilligheten* att arbeta med PEEL/PLAN kan ifrågasättas i och med att de garantier som lärare gav för sitt intresse, skedde under en anställningsintervju där drivkraften mer handlade om att förvärva ett arbete än att på stående fot fatta beslut om sin framtida lärargärning. *Ifrågasättandet* av verksamheten är förvisso

stort, men gäller av förklarliga skäl mer de upplevda bristerna i organisationen i stort än den egna pedagogiska praktiken. Den upplevda avsaknaden av medinflytande som bland annat ventilerats i en skrivelse från lärarna visar deras upplevelse av brist på *egenmakt*. Detta ger knappast ett *tillåtande eller stödjande* klimat på skolan och *uthålligheten* torde tryta i takt med detta. Att tala om en *långsiktig syn på skolutveckling* blir då i denna mening knappast möjligt.

Omständigheterna kring försöket att etablera PEEL/PLAN på Nya Gymnasiet röjer också ett generellt problem som tycks ha följt Nya Gymnasiet sedan dess start: det har funnits en iver från skolledningen att utveckla skolan vilken inte alls tycks ha motsvarat beredvilligheten i lärargruppen. Konflikten har till största del haft sin bakgrund i att mycket praktiskt arbete utfördes på Nya Gymnasiet under dess första verksamhetsår. Sålunda trängdes visionerna med saknade videosladdar, osäkerheter kring scheman och skapandet av praktiska rutiner på en helt ny skola. I denna trängsel upplevde många lärare att viktiga praktiska inventarier och rutiner fick stå tillbaka för visioner vars innebörd förefaller ha tett sig alltmer högtflygande i takt med att färdigställandet av de rent praktiska göromålen drog ut på tiden.

”Man har varit så fruktansvärt ivrig att få den här båten i sjön. Man har varken riggat eller satt köl på båten va, utan den ska i väg och göra alla sina äventyrliga uppdrag.”

”Man ska inte bygga en våning till på ett hus när inte källaren är färdig [...] då blir det som ett korthus, det är ju bara en tidsfråga innan det faller ihop.”

Liksom förefaller gälla för många andra visioner på Nya Gymnasiet har PEEL/PLAN blomstrat upp under en kort period inom en viss mindre grupp på skolan, medan många stått vid sidan av utan att riktigt vilja delta. Lite förvånande kan det tyckas vara att de som inte engagerat sig i PEEL/PLAN kan mena att det är ju ”självlärt”, att ”så har jag alltid jobbat” eller att det är ”lärarhögskoletugg” för att i samma mening – oavsett metodens värde – inte riktigt komma ihåg vad det hela gick ut på. Efter ett kort tag avstannade nyfikenheten på PEEL/PLAN helt och numera verkar ingen alls tala om den.

”Det här PEEL/PLAN, det händer ingenting med det. Det har inte diskuterats på två år.”

”Alla som skulle anställas skulle då acceptera PEEL/PLAN [...] men sedan har PEEL/PLAN bara försvunnit. Det är ju ingen alls som pratar om PEEL/PLAN längre.”

”Jag kommer inte alls ihåg vad det gick ut på. Det var ju också bara en pappersprodukt egentligen.”

På skolutvecklingsfronten externt och partiell skolutveckling internt

”Nya Gymnasiets utveckling kan inte ske på ett fint papper där det står visioner för Nya Gymnasiet och där det är många fina verb efter varandra [...] det är ju vilseledande reklam kan man säga.”

”Och lite grann att ibland så sker det i fullkomliga öar [...] att någon jobbar där och någon jobbar här och så jobbar två tillsammans här och fyra där.”

I ett skolutvecklingsperspektiv sker kontinuerligt utvecklings- och kvalitetsarbete och skolutveckling är därmed inte något som är främmande på Nya Gymnasiet. Dock verkar denna skolutveckling pågå på två olika nivåer som förefaller fungera tämligen oberoende av varandra. Dessa nivåer kan sammanfattas som ”skolutveckling utåt” och ”partiell skolutveckling internt”.

Bilden av Nya Gymnasiets ”skolutveckling utåt” ingår som en del av den upplevt ivriga visionsproduktionen och många lärares distanserade förhållningssätt till denna. I takt med detta fjärmande har visionerna alltmer kommit att anta karaktären av en retorik som varken har någon förankring eller plats i verksamheten. Därmed förefaller visionerna liksom ha lämnats ensamma och blivit bortglömda ord på hemsidan och i några olika visionsdokument vars främsta, eller kanske enda, funktion då blir att hålla utomstående underrättade om verksamheten. För dessa framträder därmed en bild av Nya Gymnasiet som långt ifrån är översättbar till de faktiska förhållandena på skolan. I detta missförhållande framträder en skolutveckling utåt: en bild presenteras av verksamheten för utomstående vilken är avsevärt mer sammanhållen och smickrande än vad den är innanför skolans väggar. Denna pågående skolutveckling utåt kan tolkas på två motsatta sätt: antingen som ett sätt att värna mer om skolans fasad än dess inre arbetsförhållanden eller som ett framsynt utslag av mycket höga ambitioner för verksamheten. Det finns en hel del som talar för den senare tolkningen och sedd utifrån befinner sig skolan utan tvekan på skolutvecklingsfronten, samtidigt som

utvecklingen under senare tid gjort att klyftan mellan visioner och verksamhet kommit att bli djup.

Internt på skolan förekommer en del utvecklingsarbete. Men trots etablerandet av ett aktionsforskningsråd, internationella utbyten och medverkan i olika skolprojekt genom åren verkar det ovanligt att fler än ett fåtal är intresserade eller känner sig delaktiga i de olika större utvecklingsåtgärder som pågår på skolan. Snarare beskrivs skolutveckling ske i små öar utan någon egentlig insyn eller medverkan från någon utanför den egna gruppen, vilken givetvis kan vara mer eller mindre sluten och variera i storlek.

”Det finns inget samarbete...alltså det förekommer samarbete i sådana här små öar, så folk samarbetar till viss del va. Men det är inget bra.”

”Det pågår många små skolutvecklingar i öar här och där.”

Sålunda tecknas bilden av ett differentierat utvecklingsarbete, vilket egentligen inte någon fullt ut tycks överblicka. Denna partiella skolutveckling behöver inte nödvändigtvis vara negativ i sig – pluralism och differentiering kan ge värdefull mångfald. Men om denna, som på Nya Gymnasiet, speglas av och bekräftar en avsaknad av skolidentitet till förmån för många olika gruppidentiteter, kan mångfalden också innebära att man väljer att värna om den egna gruppens intressen och strävanden och intresserar sig mindre för det sociala och yrkesmässiga klimatet på skolan i stort.

Dramaturgisk lojalitet som gemensam hederskodex

”Jag kan tycka att lärarkonflikter håller man utanför eleverna. Jag tycker att det är fruktansvärt att man blandar in dem.”

”Det värsta är att en del lärare har [...] aktivt utnyttjat eleverna för sina syften”.

Även om både lärare och skolledning i varierande utsträckning vittnar om såväl hård press som psykisk påfrestning finns det inga tecken på att den dagliga verksamheten med elever tagit skada som motsvarar kraften i de konflikter som utspelats på skolan under de senaste åren. Självfallet har eleverna i någon utsträckning och på något kanske indirekt sätt påverkats av det sociala klimatet inom skolans personalgrupp – det vore mycket besynnerligt annars. Emellertid är många noga med att poängtera vikten av att, som man uttrycker det, vara

professionell och hålla eleverna utanför. Med några få undantag verkar detta förhållningssätt, denna dramaturgiska lojalitet inom teamet för att använda ett begrepp som myntats av den amerikanske sociologen Goffman (1959), också ha upprätthållits. Vi kan inte undanhålla läsaren följande iakttagelser av Goffman:

"I auktoritära organisationer, där ett team med överordnade uppehåller skenet av att alltid ha rätt och att de bildar en enig front, håller man ofta strikt på att ingen överordnad får visa fiendlighet eller ringaktning mot någon annan överordnad medan någon underordnad är närvarande. Officerare visar enighet inför de meniga, föräldrar inför sina barn, chefer inför sina anställda, sköterskor inför patienter, osv. Men när de underordnade inte är närvarande kan och brukar det naturligtvis förekomma öppen och häftig kritik. I en studie över läraryrket konstaterade man t.ex. att lärarna ansåg att om de skulle kunna upprätthålla ett intryck av yrkeskunnighet och institutionell auktoritet måste de kunna känna sig säkra på att få rektorns stöd för sin sak när uppretade föräldrar kommer till skolan med klagomål på dem, åtminstone tills föräldrarna har gett sig iväg igen. Lärarna tryckte också starkt på att deras kollegor inte borde korrigera eller motsäga dem i elevernas närvaro." (1998: 83)

Den dramaturgiska lojaliteten inom ett team är fullkomligt normal i organisationer där det på en rad olika sätt är stor skillnad mellan dem som arbetar och de människor som är föremål för arbetet. Den dramaturgiska lojaliteten är ett slags hederskodex som reglerar umgänget mellan kollegor och mellan lärare och elever. När det gäller den sistnämnda relationen riskerar den som bryter mot den dramaturgiska lojaliteten att bli utfryst. I en organisation där spänningar och konflikter gått så långt som på Nya Gymnasiet kan emellertid sådan lojalitet uppfattas som märklig i betydelsen att det är förvånande att inte mer av konflikter och spänningar så att säga pyser ut och påverkar eleverna. Den dramaturgiska lojaliteten blir därmed till en aspekt av den närmast permanenta skiktningen av skolan i en officiell och en inofficiell värld, där den tidigare nämnda klyftan mellan visioner och verksamhet är en annan aspekt.

Arbetstidsavtalet: styrning, individualisering, förhandling

"Det var förfärligt här i höstas. Fullkomligt förfärligt."

Under höstterminen 2000 rasade våldsamma strider kring tecknandet av ett nytt arbetstidsavtal på Nya Gymnasiet. Omständigheterna kring dessa strider förefaller vara den starkast enskilda företeelse som underblåst och förvärrat ett redan ansträngt socialt klimat på

skolan. Konflikten kom ytterst att gälla storleken på den faktor som avgör för- och efterarbetstid som varje enskild lärare får i relation till en undervisningstimme. För en lärare med faktorn 2,5 motsvarar sålunda en genomförd undervisningstimme 2,5 timmar och så vidare. Faktorn anger fördelningen mellan olika arbetsuppgifter inom ramen för den totala årsarbetstiden på 1767 timmar: ju lägre faktor desto mer av årsarbetstiden blir schemalagd undervisning. Arbetstidsavtalet handlar med andra ord dels om hur lärarens arbetstid ska fördelas mellan undervisning och annat arbete inom ramen för årsarbetstiden och dels om arbetsintensiteten, dvs. tempot i arbetets utförande. En låg faktor ger inte längre årsarbetstid, utan flera arbetsuppgifter inom samma årsarbetstid.

Omständigheterna kring avtalstvisten är så pass omfattande att de kanske lämpligare framställts i en särskild rapport. Principiellt och i korthet kan emellertid, så vitt vi förstår, avtalstvisten sägas handla om två olika linjer vilka i väsentliga drag drevs av två förvisso inte fullt eniga grupper: å ena sidan skolledning och kommun och å andra sidan lärarkollegiet. Kommun- och skolledningslinjen hävdade betydelsen av att läraren inom ramen för sitt arbete också tog ansvar för utvecklingen av skolan och att detta skulle påverka både lön och arbetssituation i en positiv riktning, i stället för att utvecklingsarbetet skulle stå och falla med ideellt arbetande eldsjälar. Detta – tillsammans med andra omständigheter – kunde regleras genom arbetstidsfaktor och individuell lönesättning. Lärarkollegiets linje förefaller i största utsträckning ha handlat om att skillnaden mellan undervisningstid och årsarbetstid är alltför stort: ju större skillnaden blir desto fler arbetsuppgifter kan definieras in i årsarbetstiden, t.ex. i form av en utökad undervisningsskyldighet. Sålunda oroades man över en ökande skolledningskontroll av den egna arbetstiden. Genom denna ökade kontroll inskränktes den professionella autonomin, man kände sig inte betrodd och stred för att arbetsintensiteten inte skulle öka inom den oförändrade årsarbetstiden.

Förhandlingarna under hösten 2000 resulterade i ett mycket ansträngt socialt klimat. Att de pågående stridigheterna dessutom sammanföll med att gruppstorlekarna ökade kraftigt för vissa lärare, beroende på fler sökande elever än beräknat och på att arbetstidsfaktorn också väger in elevgruppens storlek, förvärrade situationen ytterligare. Som en markering mot arbetsgivaren inledde lärarkollegiet ett slags stridsåtgärd med vilken man hävdade sina intressen och värnade om sin grad av självbestämmande. Stridsåtgärden, som liknar den som brukar kallas paragrafarbete, innebar att man under en period i många fall helt enkelt vägrade att delta i något annat arbete på skolan än den egna undervisningen om inte skolledningen

uttryckligen beordrade annat (det berättas t.ex. att skolledningen i något fall beordrade lärare att delta i möten). På så vis motverkade sannolikt avtalet, åtminstone initialt, sitt eget syfte: utvecklingsarbetet på skolan avstannade totalt. Slutligen fastställdes, i central förhandling, en faktor på 2,67 samt en generell löreförhöjning motsvarande 1 000 kr./månad.

Mot bakgrund av det rådande faktorsystemet och stridigheterna kring dess tillkomst framträder ett klimat kring lärares arbetssituation som till vissa delar är präglad av styrning, individualisering och förhandling: Skolledning och kommun försöker styra lärare att i större utsträckning engagera sig i skolans utvecklingsarbete genom dels det individuella lönesystemet, vilket tenderar att göra arbetssituationen till en i huvudsak individuell angelägenhet, och dels genom arbetstidsfaktorn som kan användas för att vikta olika inslag i lärares arbete. Eftersom den senare dessutom är förhandlingsbar kan det uppstå en förhandlingssituation kring vad som egentligen är utveckling, vem som i så fall bedriver den, och vem som överhuvudtaget gör vad.

Överlevnadsstrategier: att trivas i det lilla, reträtt, anpassning, maktkamp

”Jag vet hur jag ska göra för att fungera.”

”Jag kan inte lösa det...bara försöka göra livet så drägligt för mig som möjligt.”

Att skolan, som tidigare nämnts, förefaller att fungera i den dagliga verksamheten beror i hög grad på förmågan att oftast – det berättas om undantag – ikläda sig en professionell dräkt när det så att säga verkligen gäller: främst i mötet med eleverna. Mot bakgrund av det minst sagt ansträngda sociala klimatet har lärarna emellertid också utvecklat förhållningssätt med vars hjälp den konfliktfyllda arbetsmiljön har kunnat hanteras. Vi har funnit fyra sådana överlevnadsstrategier: ”att trivas i det lilla”, ”reträtt”, ”anpassning” och ”maktkamp”.

Låt oss, innan vi beskriver dessa överlevnadsstrategier, konstatera att de har ett släktskap med Hirschmans "exit, voice and loyalty". En aktör på en marknad, en medborgare i en stat eller en medlem i en organisation kan artikulera sitt intresse antingen genom att försöka ändra praxis eller genom att fly, menar Hirschman (1981). Han har jämfört dessa två metoder att uttrycka sitt intresse utifrån förutsättningen att en organisations prestationskvalitet sjunkit och att medlemmarna reagerar på förändringen enligt det förra (voice) eller senare (exit) sättet.

Exit kan enkelt översättas med utträde, medan voice är betydligt mer komplicerat men refererar till alla de försök att utöva inflytande som inte är att betrakta som utträde. Hirschman intresserar sig för exit och voice som återställningsmekanismer. Han tänker sig att ett företag eller en organisation kan få information från missnöjda kunder eller medlemmar genom antingen exit (t.ex. att kunder slutar köpa en vara, slutar rösta på ett parti eller begär utträde ur en organisation) eller voice (t.ex. påtalar felaktigheter hos en vara, försöker påverka ett partis politik genom arbete inom partiet). Han diskuterar vidare konsekvenser av att olika kunder/medlemmar reagerar med exit respektive voice på en och samma försämring, vilka det är som använder det ena respektive andra alternativet samt vilken sammansättning av exit och voice som är gynnsam respektive ogynnsam för en organisation. Han frågar sig också hur exit och voice är relaterade och finner då att exit kan vara en sista utväg sedan voice prövats, att de kan utgöra alternativ, att närvaron av exitmöjligheten kan hålla tillbaka utvecklingen av voicekonsten och att exit kan försvaga voice genom att de som är bäst lämpade för voice också begär sitt utträde först. En aspekt som har stor betydelse i sammanhanget är förekomsten av lojalitet bland kunder eller medlemmar. Lojaliteten påverkar både deras benägenhet att reagera på försämringar och deras val mellan exit och voice.¹²

Vi vet att några lärare på Nya Gymnasiet tillämnat *exit* och helt enkelt lämnat skolan. Det vi kallar "maktkamp" hamnar inom kategorin *voice*, medan de tre överlevnadsstrategier som vi benämner "att trivas i det lilla", "reträtt" och "anpassning" skulle kunna, åtminstone med grova undersökningsmetoder, hamna inom kategorin *loyalty*. De beskriver i alla fall handlande som ledningen skulle kunna uppfatta som lojalitet, då de innebär ett uteblivet motstånd.

Att trivas i det lilla motsvarar en inte nödvändigtvis medveten strategi som innebär att man helt enkelt ställer sig utanför konflikterna på skolan. Man sätter sig inte riktigt in i varför det bråkas, vad det bråkas om eller vem som är upphov till bråket. Ingen på Nya Gymnasiet har förvisso kunnat undgå att höra en del och på så sätt i någon utsträckning initieras i olika versioner av konflikterna på skolan. Att trivas i det lilla innebär dock att man inte är intresserad av att ta ställning och man förstår inte heller den starka kraften i de känsloutspel som pågår runt omkring.

¹² För en tillämpning av Hirschmans perspektiv på svensk 1990-talspolitik se Persson 1997.

”Jag trivs jättebra på skolan [...] vi har det bra här.”

”Alltså det påverkar inte mig. Jag har inget otalt med någon.”

Reträtt motsvarar ett förhållningssätt där man så att säga stänger dörren om sig, sköter sitt, blandar sig inte och överlämnar åt andra att vara aktiva. Man är trött på konflikter och tror varken på en lösning eller en förbättring, varför man beslutar sig för att inte ödsla energi på något som inte verkar leda någon vart alls. I stället kan man ha det ganska bra i det egna privata rummet på skolan och reducera umgänget till varande inom den egna gruppen.

”Som vi går åt det, det är ju att vi sköter oss rätt mycket själva.”

”Jag menar är man bara tyst så tar man inte stryk här. Men om man säger vad man tycker och tänker så får man ta mycket stryk på den här arbetsplatsen.”

Anpassning handlar i sin tur att om att helt enkelt gilla läget. Man har insett att stora delar av arbetsklimatet är problematiskt men finner det bättre att spela efter dessa regler än att dra sig undan dem eller försöka förändra dem. Det finns förvisso en åsikt om vad som är problematiskt och varför det är problematiskt men man finner det sålunda inte angeläget att ventilera eller agera i någon bestämd riktning utanför befintlig organisation och befintligt arbetsklimat.

”Jag har anpassat mig, jag har köpt situationen. Just nu har jag gjort mitt val, just nu stannar jag och då får jag ta det på de premisserna det är.”

Strategin maktkamp är att kliva rakt in i de pågående upplevda konflikterna och missförhållandena och med olika, individuella och kollektiva, medel strida för sin sak, sin övertygelse och sin syn på vad som är problematiskt på skolan. Här har striden framförallt utkämpats mot skolledningen och i stor utsträckning tagit sin utgångspunkt i den kritik som riktats i synnerhet mot gymnasiechefen. Med tiden förefaller emellertid maktkampsstrategin i många fall övergå i reträtt eller anpassning, eller att man kanske till och med väljer att lämna skolan.

”Innan så försökte jag kämpa. Men nu orkar jag inte. Det går för mycket energi tycker jag. Alldeles för mycket energi.”

Trots att dessa identifierade strategier – det kan naturligtvis finnas flera eller kombinationer av dessa fyra – är mycket olika till sin karaktär påvisar de gemensamma drag som återspeglar det sociala klimat på skolan som tecknats: strategierna utspelar sig gruppvis, de verkar i

huvudsak utanför demokratiska fora på skolan, de röjer en svag tilltro till det egna medinflytandet och de tenderar att stödja och bekräfta gruppidentitet snarare än skolidentitet.

3. Perspektiv på skolutveckling

En utgångspunkt för föreliggande rapport är att studera förutsättningar och hinder för skolutveckling på Nya Gymnasiet. Ur detta reser sig omedelbart en knivig fråga: Vad är skolutveckling? För att dessutom göra frågeställningen praktiskt tillämpbar reser sig ännu en svår fråga: Hur undersöker man förutsättningar och hinder för skolutveckling? I detta kapitel behandlar vi kort dessa frågor och redogör dessutom för ett särskilt skolutvecklingsperspektiv som vi under studiens gång arbetat fram. Detta tillämpar vi sedan på Nya Gymnasiet i det efterföljande kapitlet

Skolutveckling

Ingen allmängiltig och klar definition av skolutveckling står att finna. Snarare verkar begreppet ha olika betydelser beroende på vem som tillfrågas och kan även variera över tid och i olika kulturer. Däremot kan sägas att skolutveckling har ett nära släktskap med företeelser inom skolan som förändring, förnyelse, reform och pedagogiskt utvecklingsarbete (Dalin, 1994). Trots att frågan alltså är komplicerad går det att mot denna bakgrund spåra en tydlig samsyn i skolutvecklingslitteraturen: skolutveckling handlar ofta om sambandet mellan skolans utbildningspolitiska intentioner och skolans faktiska resultat (se t.ex. Dalin, 1994:217; Liljeqvist 1994:27). I ett fall där sambandet är positivt föreligger sålunda en hög grad av skolutveckling, medan det negativa sambandet följaktligen röjer en låg grad av skolutveckling. Denna fokusering på mål och resultat gör skolutveckling till ett begrepp i första hand för utvärdering, vars fokus ofta just är relationen mellan mål och resultat (se t.ex. Vedung, 1991).

I ett sådant utvärderingsperspektiv hade vi nog kunnat konstatera en del brister i samstämmigheten mellan nationella mål och Nya Gymnasiets verksamhet. I stället för att på så sätt studera skolutvecklingen *i sig* har vi emellertid valt att så att säga backa ett steg för att studera just förutsättningar och hinder för skolutveckling så som de gestaltar sig på Nya Gymnasiet. Härmed framträder ett perspektiv på skolutveckling som är mer institutionellt än

utvärderingsinriktat och som har sin bakgrund i ett förhållningssätt som med stöd i forskningen röjer att det slutligen är de många lokala och institutionella krafterna som slutligen avgör i vilken omfattning det praktiska arbetet i skolan verkligen förändras (Dalin, 1994:8).

Skolutvecklingsarena

Mot denna bakgrund intresserar vi oss inte lika mycket för samstämmigheten mellan mål och resultat som för processer, skeenden, upplevelser, spänningar och känslor *inom* skolan. Eller annorlunda uttryckt: studiens fokus riktas mot *mötet* mellan utbildningspolitiska visioner och den lokala skolan snarare än om sambandet dessa emellan. Därmed betraktar vi inte visionerna om skolan som naturgivna eller av skolpersonal med nödvändighet upplevda som goda. I stället förhåller vi oss till visionerna som något som upplevs på olika sätt, känns på olika sätt och skapar olika former av spänningar på olika skolor.

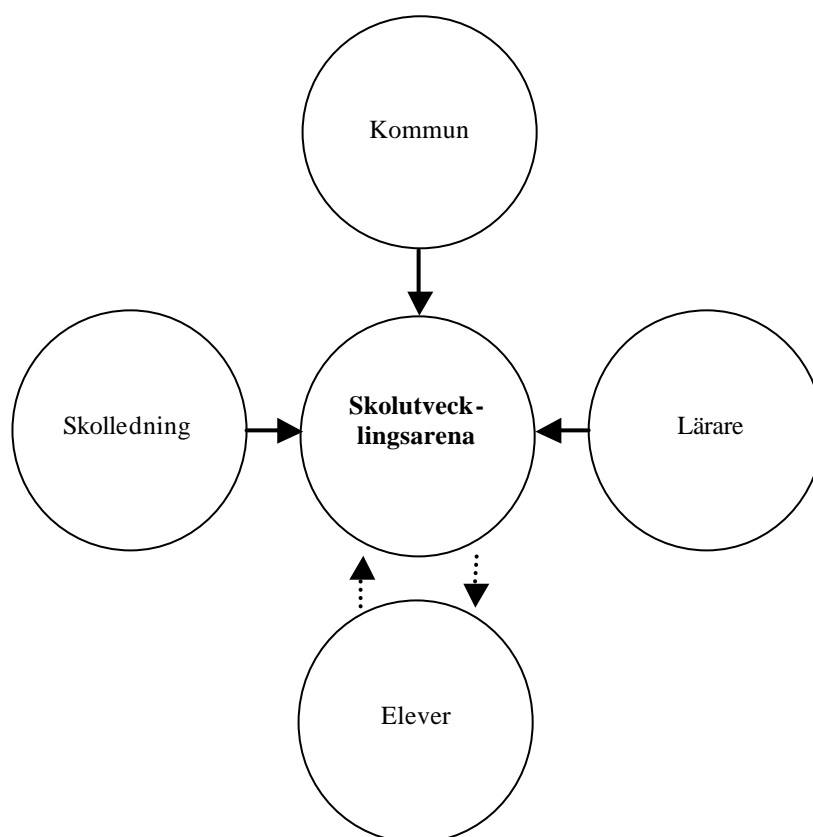
Med denna utgångspunkt föreställer vi oss skolutveckling som pågående på en rörlig *skolutvecklingsarena*, snarare än som en ögonblicksbild av skolans tillstånd av nationell måluppfyllelse. Denna arena svarar i mångt och mycket mot det handlingsutrymme som finns för skolutveckling på varje skola och som i och med kommunaliseringen av skolan 1991 sägs ha blivit större och då beskrivits som ett ökat lokalt friutrymme för både skolan i stort och dess personal (Ds 1996:16). Om agerandet i detta handlingsutrymme ska vara att betrakta som skolutvecklingsprocesser definieras emellertid skeenden utifrån vissa givna spelregler. Dessa utgörs av utbildningspolitiska visioner så som de uttrycks i läroplaner och andra styrdokument. På skolutvecklingsarenan utspelar sig sålunda den enskilda skolans möte med rådande utbildningspolitiska visioner.

Olika aktörer på den lokala arenan kan betona skolutvecklingsarenans spelregler på olika sätt samt ha olika intresse för eller tro på dem. Detta innebär att mötena på skolutvecklingsarenan kan innehålla såväl blomstrande pedagogiskt utvecklingsarbete som kraftfulla spänningar och konflikter. Utöver att man kan agera på olika sätt lämnas dessutom varje aktör med ett val: man kan välja att kliva in på skolutvecklingsarenan och man kan välja att ställa sig utanför.

De aktörer som *primärt* agerar på skolutvecklingsarenan är skolledare och lärare, för vilka vikten av och trycket på att träda in på arenan har intensifierats i takt med en ökande visionsproduktion – vilket det blir anledning att återkomma till. Dessutom är kommunen

sedan kommunaliseringen av skolan en viktig aktör på skolutvecklingsarenan. För det första genom fastställandet av skolplanen, för det andra som arbetsgivare, för det tredje genom att sätta skolans ekonomiska ramar och för det fjärde som utförare av uppföljning och kvalitetsredovisning av skolans verksamhet. På skolutvecklingsarenan finns i någon utsträckning även skolans elever, kanske mest på grund av att all skolutveckling – om än med skilda motiv – ytterst riktar sig mot eleverna, men också på grund av allt starkare krav på elevdemokrati och elevens egna påverkan på den egna utbildningen. Som tankemodell kan skolutvecklingsarenan beskrivas som i figur 1 nedan:

Figur 1: *Skolutvecklingsarenan och dess aktörer*



Mot denna bakgrund föreställer vi oss symboliskt skolutvecklingsarenan som 1) ett särskilt utrymme som finns på varje skola, där 2) primärt skolans skolledare och lärare förväntas agera, men även kommun och elever, och som 3) rymmer skeenden på skolan som syftar till skolutveckling och 4) därmed fungerar efter vissa givna spelregler eller ramar, vilka 5) av olika aktörer kan tolkas, uttryckas och tillämpas på olika sätt och med olika grader av intresse och intensitet. Någon faktisk arena för skolutveckling existerar naturligtvis inte, utan vi konstruerar den därför att det därmed blir lättare för oss att studera relationen mellan skolans visioner och skolans verksamhet.

Med perspektivet skolutvecklingsarena öppnas sålunda frågeställningar kring skeenden och spänningar i mötet mellan utbildningspolitik/visioner och skolans fysiska aktörer: kommun, skolledare, lärare och i viss utsträckning även elever. Hur var och en av dessa aktörer förhåller sig till spelreglerna på skolutvecklingsarenan svarar därmed mot den enskilda skolans utvecklingsklimat.

I det följande reflekterar vi över Nya Gymnasiet i ett skolutvecklingsperspektiv. De huvudsakliga frågorna utgörs av om, hur och i så fall på vilket sätt som de lokala aktörerna verkar på skolutvecklingsarenan. Studien begränsas i det närmaste uteslutande till skolledning och lärare, dels eftersom de utgör de viktigaste aktörerna för den lokala skolutvecklingen och dels för att denna studie i huvudsak ägnar sig åt dessa aktörer.

4. På Nya Gymnasiets skolutvecklingsarena

För att förklara och förstå den mängd av komplexa skeenden som mött oss på Nya Gymnasiet behövs betydligt mer analysarbete än vad vi haft möjlighet att göra – både vad gäller de många och komplicerade sociala processerna på skolan samt vilka förutsättningar och hinder för skolutveckling som råder. I det följande kommer vi därför att på ett mer avgränsat och spekulerande sätt antyda några drag i en sådan analys¹³. Trots att sociala processer inom en organisation naturligtvis har en bärande betydelse för dess förmåga att utvecklas och vice versa läggs tonvikten i kapitlet på det särskilda skolutvecklingsperspektiv som presenterats. Sålunda avgränsas kapitlet i första hand till att gälla skeenden på och runt Nya Gymnasiets skolutvecklingsarena. Icke desto mindre är vi övertygade om att det inte finns någon enskild faktor eller något enskilt perspektiv som kan förklara alla komplicerade skeenden på Nya Gymnasiet, utan att det snarare är många olika faktorer som samverkar i vad som skulle kunna kallas en social jäsningsprocess.

Nya Gymnasiet i ett generellt skolutvecklingsperspektiv: klyftan mellan skolans visions- och verksamhetsnivåer

”Alltså man kan ju titta på visionerna och hur man jobbar i verksamheten. Hur man har det, hur man jobbar här...eller jobbar man verkligen efter det och jobbar man verkligen i arbetslag. Hur ser det verkligen ut?”

I ett mera generellt perspektiv är det viktigt att framhålla att studiet av förutsättningar och hinder för skolutveckling vid Nya Gymnasiet berör en problematik som är gällande för hela skolsverige: den som handlar om skolans utveckling i en riktning mot utbildningspolitiskt formulerade mål och visioner. Även om varje skola har sina särskilda hinder och sina särskilda ageranden av kommun, skolledare och lärare – och ibland kanske till och med elever

¹³ Ola Holmström kommer att arbeta vidare med Nya Gymnasiet inom ramen för sin doktorsavhandling och både göra ytterligare materialinsamlingar och analyser av det material som nu föreligger.

– på skolutvecklingsarenan, befinner sig studiet sålunda inom en ram vars komplikationer sedan länge varit en av utbildningspolitikens mest framträdande realiteter: de ofta högt uppsatta målen för skolans verksamhet har inte avspeglats särskilt väl i den praktiska verksamheten. Utbildningspolitisk måluppfyllelse präglas helt enkelt generellt av tröghet. Några exempel på vidden av denna tröghet är påståendet att motståndet mot pedagogiska innovationer stundom är så starkt att det är att likna vid en mur som byggts upp för att motverka nya idéer (Liljeqvist, 1994:149) eller att många förnyelser antingen förblir oprövade, förändras mycket under processens gång eller helt enkelt motarbetas (Dalin, 1994:217). Denna tröghet ser vi som en viktig förutsättning för att förstå komplexiteten i studiens problemområde. Dessutom ger denna generella tröghet viktiga perspektiv på olika aktörers förhållningssätt till och ageranden på skolutvecklingsarenan. I ett mera strukturellt perspektiv ser vi dessutom problematiken som *en* av förklaringarna till varje enskild skolas svårigheter att utvecklas enligt formulerade visioner. Så även Nya Gymnasiet.

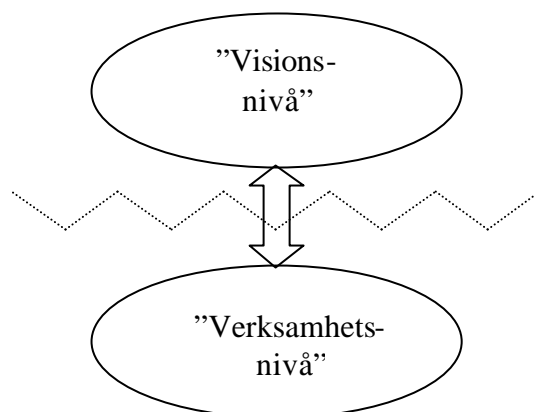
Förklaringarna till trögheten i sig är säkerligen många och sammansatta: en kan vara att utbildningssystemet och skolan är ovanligt sega strukturer; en annan att förändringsidéerna är orealistiska och att skolan har kommit att bli "samhällets papperskorg" där utbildningspolitiker och andra placerar samhällets olösta och svårlösta problem (Halsey efter Hargreaves 1998) - ofta dessutom utan att anvisa rimliga medel för att hantera problemen.

Mot denna bakgrund är det inte förvånande att en mängd utbildningsforskning framhäver att skolutveckling fungerar på (åtminstone) två åtskilda nivåer: en utbildningspolitisk som planerar förändring och en praktisk som genomför förändring. Dessa nivåer beskrivs som separerade och relativt oberoende av varandra och har namngetts i termer av till exempel "reformnivån" och "verklighetsnivån" (Gesser 1985:41) eller "formuleringsarenan" och "realiseringsarenan" (Ydén, 1997). I föreliggande studie väljer vi att beteckna dessa två nivåer som visionsnivån respektive verksamhetsnivån. En av anledningarna till detta val av begrepp är att det är många aktörer förutom utbildningspolitiker som trängs på visionsnivån. Här finner vi dessutom forskare, media, företagsledare och olika organisationer. Alla erkänner skolans och utbildningssystemets centrala roll för att forma framtiden och har därför olika idéer om hur det ska gå till. Vi kan nog påstå att den visionära striden om framtiden i hög grad utspelas på utbildningssystemets visionsnivå. De som är praktiskt verksamma i skolan - skolledare, lärare och elever - rör sig emellertid inte lika otvunget på utbildningssystemets visionsnivå som riksdagens utbildningsutskott, utbildningsdepartementet, skolverket,

Lärarnas riksförbund, Svenska kommunförbundet, pedagogikprofessorn eller Svenska arbetsgivareföreningen. Utbildningssystemets vardagsaktörer finns på verksamhetsnivån som utförare. Den gamla statuskillnaden mellan teori och praktik, som faktiskt många av dagens utbildningsvisionärer menar borde försvinna, har smugit sig in och bestämmer vilka som har rätten att tala om skolan. En synnerligen god illustration av vilka som har rätten att tala om skolan är boken *Vetvärt* (1998) utgiven av Svenska kommunförbundet, där 44 texter om skolan samlats. Av dessa har två skrivits av lärare och vardera en av skolledare och elever. Tio texter har skrivits av forskare, medan 30 har skrivits av människor med andra yrken. Notabelt är att det är lika många elever som "häxor/trollkvinnor" som har författat texter i denna antologi, vilken behandlar några synnerligen viktiga frågor som formuleras i förordet: "Vilka är framtidens mest väsentliga kunskaper och kompetenser? ... Vad bör de barn som börjar skolan idag ha med i bagaget när de slutar gymnasiet år 2010?". En av de 44 textförfattarna är född efter 1970; 22 före 1950. Skolan är en vardaglig angelägenhet för elever, lärare och skolledare men intresset för deras reflektioner om skolan tycks således vara litet. Hargreaves har för övrigt noterat att lärarnas röster i diskursen om skolan " varit förunderligt frånvarande" (1998: 19).

Trots olika försök att stärka lärarnas röster och utöka gruppens inflytande över skolans utveckling, t.ex. genom decentralisering, utökade karriärmöjligheter och etablerandet av regionala utvecklingscentra finns det sålunda skäl att framställa förhållandet mellan visions- och verksamhetsnivån enligt figur 2 nedan:

Figur 2: *Skolutvecklingens visions- och verksamhetsnivå*



Två olika nivåer framträder som förefaller fungera tämligen oberoende av varandra och där ett klart brott i både kommunikation och återkoppling går att finna. Trots att skolan kan sägas

vara i ständig utveckling och förändring, tyder mycket på att visionsnivån är och under senare år har varit särskilt aktiv. Därmed har också kraven på förändring intensifierats. Hargreaves har beskrivit detta förhållande så här:

"Det finns ett krav på lärarna att de hela tiden ska förändra sig, och sällan har denna önskan varit så stark som under de senaste åren. I vår tid med dess globala konkurrensinställning - som präglar alla kristider - kan det lätt uppstå en moralisk panik när det gäller frågan hur vi förbereder framtidens generationer i våra respektive länder. I sådana tider blir undervisningen i allmänhet och skolan i synnerhet 'samhällets papperskorg', som A. H. Halsey kallat det: ett ställe där samhället utan omsvep placerar sina olösta och olösliga problem." (Hargreaves, 1998: 19)

Mera precis har honnörssord som reflekterande praktiker, utmanande ledarskap och livslångt lärande – bara för att nämna några – kommit att ange en färdriktning i vilken samhälle och utbildning förväntas gå hand i hand. Skolan har sålunda satts under ett slags intentionell rövning ur vilket en förändrad skola ska kläckas. Denna skola benämns på sina ställen som ”den nya skolan” eller ”2000-talets skola”. Helt i linje med detta fokus på den samtida skolan i ett dramatiskt utvecklingsskede slår man på sina håll fast att skolan står inför ett paradigmskifte och att ”aldrig förr har trycket på förändringar av skolan och dess ledare varit så stort som nu” (Ellmin & Levén, 1998:24).

Oavsett riktigheten i bilden av förändringstakten som högre än någonsin torde det inte råda något tvivel om att skolan och dess aktörer är satta under hårt förändringstryck. Emellertid har knappast några tillfredsställande samband mellan mål och resultat påvisats. Så påpekar till exempel *Riksdagens revisorer* i en av sina granskningsrapporter att det inom svensk skola är: ”stora skillnader mellan mål och resultat” (*Skolverket och skolans utveckling*, 1999) och Skolverket skriver i en av sina lägesbedömningar år 2000: ”Tidigare har Skolverket konstaterat brister i resultat och målpåfyllelse. Enligt verkets bedömning kvarstår många av dem” (Skolverket 2000).

Trögheten i skolutvecklingsprocesser, tendenser till en intensifierad visionsproduktion för utbildningen och bristande överensstämmelse mellan mål och resultat i skolan befinner sig lite vid sidan av eller svävande ovanför skeendena på den enskilda skolans skolutvecklingsarena. Det är skeenden på strukturell nivå. Inte desto mindre utgör de viktiga perspektiv på förståelsen av hur den enskilda skolan utvecklas eller inte utvecklas eftersom denna nivå röjer

att skolutveckling inte bara är komplicerat utan också att det finns tendenser till önskemål om en allt hastigare förändringstakt inom allt fler områden. Hittills har detta kapitel i synnerhet fokuserat åtskiljandet mellan visions- och verksamhetsnivån. Detta utgör emellertid bara en viktig förutsättning för dess mest centrala fokus: mötet dem mellan. Det är med andra ord dags att mera på allvar ge sig ut på Nya Gymnasiets skolutvecklingsarena.

Nya Gymnasiets visioner och skolutvecklingsarenans spelregler

”Jag tycker att de signaler som kommer från regering och uppifrån, de ligger så oerhört i samklang med de idéer som [...] försökt inplantera(s) här.”

Att döma av den mängd dokument, texter och broschyrer som kontinuerligt produceras på Nya Gymnasiet, beror knappast skolans problem på att det skulle saknas visioner. I en mening kanske det är precis tvärtom. Nya Gymnasiets många visioner sammanfattas i det redan nämnda visionsdokumentet *Utbildning för livskvalitet*. Om detta dokument befruktas med en del andra texter och målskrivningar framträder en skola som utbildningspolitiskt sett är mycket receptiv. Sålunda framträder Nya Gymnasiets vision som i det närmaste helt kompatibel med spelreglerna på skolutvecklingsarenan – åtminstone vad gäller inriktningen på skolutvecklingsarbetet.

I korthet kan här nämnas att det livslånga lärandet har en mycket framträdande plats i Nya Gymnasiets visionsdokument vilket ter sig som framsynt mot bakgrund av att denna syn på lärande har kommit att inta en central position inom utbildningspolitiken i både Europa och i Sverige. Så framgår till exempel i ett arbetsdokument från EU-kommissionen, *Memorandum om livslångt lärande*, att ”omsättningen av livslångt lärande i praktiken är brådskande” och ”högprioriterat inom den Europeiska unionen” (s. 5) och i den svenska regeringens regleringsbrev för Skolverkets verksamhet budgetåret 2001 uttrycks att ”Sverige ska vara en ledande kunskapsnation som präglas av utbildning av hög kvalitet och livslångt lärande för tillväxt och rättvisa”. Den utbildningspolitiska målsättningen är därmed klar i sin ambition: skolan ska betraktas som ett led i ett livslångt lärande och bedriva sitt arbete därefter. Synen på lärarrollen som en reflekterande praktiker – det vill säga en lärare som kontinuerligt och metodiskt reflekterar över sin praktik¹⁴ – svarar mot ytterligare en utbildningspolitisk

¹⁴ För mer om detta: se t.ex. Ds 1996:16

målsättning vilken har en framskjuten plats i Nya Gymnasiets vision och utvecklingsinriktning. Denna lärarroll har försöksvis praktiserats på Nya Gymnasiet med utgångspunkt i PEEL/PLAN, pedagogiskt formulerade arbetsuppgifter för arbetslagen samt genom tillsättandet av skolans aktionsforskningsråd. Dessutom har skolan i olika dokument stakat ut sin väg mot att bli en lärande organisation och när man betraktar den ordlek som pryder Nya Gymnasiets visionsdokument torde det inte råda några tvivel om att Nya Gymnasiet är, åtminstone så som det uttrycks i visionen, en ambitiös skola som inte har missat mycket av de visioner som präglar samtida svensk utbildningsdiskurs.

I en mening i skolans visionsdokument har de första bokstäverna i många av de viktigaste orden i nutida utbildningsdiskurs arrangerats så att de tillsammans bildar skolans namn och här kan vi åtminstone citera de ord som bildar ordet Gymnasiet: "gemenskap, yrkes stolthet, möten, normer, arbetslivskvalitet, samarbete, internationalisering, entreprenörskap, tolerans". Enligt dessa ord, och de andra som vi uteslutit för att inte avslöja skolans namn, är Nya Gymnasiet en i det närmaste idealisk skola, en legitim skola, en modern skola, en skola för andra att satsa (t.ex. pengar) på, en skola för elever att vilja gå på och en skola att marknadsföra. Spelreglerna på skolutvecklingsarenan har – medvetet eller ej – sålunda fått ett starkt fäste i skolans egen utvecklingsretorik.¹⁵

Den legitima skolan kontra faktiska problem

"Jag tror att de här visionerna är skrivna för politikerna i utbildningsnämnden."

"Det är alltid (gymnasiechefen) som har bestämt våra visioner och mål."

Nya Gymnasiet som en legitim skola och dess receptiva förhållande till spelreglerna på skolutvecklingsarenan har emellertid inte på långt när haft sin motsvarighet i det praktiska arbetet på skolan. Lärarna ser med olika motiv på visionerna med skepsis och känner sig ofta inte delaktiga i dem, varför de tenderar att fjärma sig från de övergripande mål som framhålls i skolans visionsdokument. Så vitt vi kan bedöma är bakgrunden till denna känsla av alienation av två slag: en del lärare upplever ett mer generellt främlingskap i förhållande till

¹⁵ Gymnasiechefen är en mycket aktiv aktör när det gäller skolans visioner och framhåller för oss att visionerna härrör mer ur studier av forskningsrapporter, än ur utbildningspolitiken.

de visioner som utgör "den nya skolan"; en del lärare som omfattar de nämnda visionerna upplever en brist på delaktighet vad gäller deras formulering och förverkligande specifikt på Kullgymnasiet. Detta sammanfall av generell och specifik alienationsupplevelse utgör ett stort problem på Nya Gymnasiet, inte minst därför att eldsjälarna – vilka i dagens skolutveckling har en helt central roll – därmed tenderar att vända ryggen åt skolutvecklingen.

Det generella handlar vidare om att skolutveckling, och därmed mötet mellan skolans aktörer och utbildningspolitiska visioner, är – som vi tidigare sett – problematiskt. De lärare som känner sig alienerade i förhållande till utbildningspolitiska visioner i stort gör därmed likaså i förhållande till Nya Gymnasiets visioner, som ju i det närmaste "förkroppsligar" skolutvecklingsarenans spelregler. Vad gäller dessa lärare är det inte särskilt märkligt att de upplever Nya Gymnasiets vision som skriven för politiker och utomstående och inte nämnvärt har med skolan eller deras eget arbete att göra. Problemen av mera specifik art handlar vidare om den särskilda kontext som själva Nya Gymnasiet utgör. Flera intervjuer vittnar om ett stort antal utvecklingsinriktade lärare som ställer sig bakom de tankar om utbildning och lärande som innefattas av det som ibland kallas för "den nya skolan". Emellertid förefaller inte heller dessa lärare känna sig delaktiga i skolans visioner. Här handlar alienationen i stället om att man ofta upplever sig sakna inflytande över tolkning, inriktning och genomförande av skolans visioner. Dessa, verkar man mena, levereras som färdiga paket till skolutvecklingsarenan och ligger där och väntar på att lärare ska ta sig an genomförandet utan diskussion eller meningsutbyte. Uttryckt på ett annat sätt kan vi säga att den process där delaktighet ger engagemang undervärderas på Nya Gymnasiet. Sålunda uppkommer inte sällan en situation där skolledningen, i synnerhet gymnasiechefen, lämnas mol allena på Nya Gymnasiets skolutvecklingsarena. Visionen stannar i dessa fall därmed på en skolledarnivå utan att riktigt möta lärarkollegiet, vilka i flera fall tenderar att hålla sig så långt borta från skolutvecklingsarenan som man bara kan. De lärare som beskrivs som utvecklingsinriktade kan då förväntas bedriva skolutveckling på egen hand, medan de lärare som beskrivs som mer traditionella kan förväntas återgå till "business as usual".

Förändringsledarskap

”(Gymnasiechefen) är ju något så ovanligt som en skolledare här i Sverige som har uppfattningar och driver uppfattningar och har en syn på hur skolan ska fungera.”

Mot bakgrund av samhällsförändringar och de därpå följande förändringskraven av utbildning och undervisning framhålls, i en av Skolverkets kvalitetsgranskningar (1999), att den rektorsroll som är under utveckling ställer helt andra krav på rektorer än vad som tidigare varit fallet. I sammanhanget betonas kompetensen att arbeta med och driva förändringsprocesser som särskilt viktig. Senare i samma rapport beskrivs emellertid en blygsamhet som knappast kan sägas utgöra en bra grogrund för förändringsarbete:

”De allra flesta rektorer är motiverade för sitt uppdrag. De är mycket engagerade i sin skolas utveckling, och många har klara idéer och uppfattningar om vad de skulle vilja åstadkomma. Endast ett fåtal har dock presenterat denna vision.” (A.a.: 28)

Bilden av en tämligen passiv och blygsam rektor när det kommer till förändringsarbete bekräftas av skolledarforskningen, som förklarar förhållandet med att respekt för lärarens professionella autonomi tenderar att variera positivt med en hög grad av lärarförtroende – det talas i det sammanhanget ibland om ett osynligt kontrakt mellan rektor och lärare som går ut på att rektorn överlåter en stor del av verksamheten åt lärarna, medan rektorn själv ägnar sig åt de administrativa ramarna – och omvänt: en högre grad av förändringsförsök från rektorns sida tenderar att variera positivt med en låg grad av lärarförtroende (Berg, 1990). Till detta kan läggas att forskning också visar att den senare varianten av dessa rektorsroller generellt sett har större kraft och verkar mer ändamålsenligt i förändringsprocesser (Scherp, 1999). I tider av krav på förändringar av skolan är det därför inte särskilt märkligt att det kommit att talas mycket om ”det utmanande ledarskapet”, vilket motsvaras av en rektorsroll som med Scherps ord är tydlig, handlingskraftig, kravställande och utmanande (A.a.: 54).

På så vis rör sig rektorsrollen i en riktning bort från att i första hand ha varit relationsorienterad mot att i första hand vara uppgiftsorienterad, det vill säga från att främst vara en garant för en god social stämning mot att också förväntas vara en drivande i kraft i det pedagogiska utvecklings- och förändringsarbetet på skolan. Rektorn är därmed satt under

tryck ovanifrån, vilket inte är helt olikt det tryck som rektorn själv förväntas utgöra för läraren. Annorlunda skulle detta kunna uttryckas som att rektorn i högre utsträckning förväntas agera på skolutvecklingsarenan på vilken lärarkollegiet ska mötas och drivas på i försök att bedriva pedagogiskt utvecklingsarbete.

Den rektorsroll som har präglat Nya Gymnasiet förefaller i väsentliga drag varit mer uppgiftsorienterad än relationsorienterad. Enligt lärarintervjuerna förefaller emellertid skolledarskapet mer ha utmanat i synnerhet gymnasiechefens sociala relationer på skolan, än lärarnas syn på lärande och utbildning. Någon gång, menar flera, skulle man vilja ha bekräftelse för och stöd i det arbete som man faktiskt har utfört och inte bara för det som komma skall.

Visionsnärlighet och verksamhetsförankring – skolans två språk

”Han (gymnasiechefen) har sådana visioner
va, som är väldigt teoretiska. Och det
praktiska hårda arbetet har han inte en
susning om.”

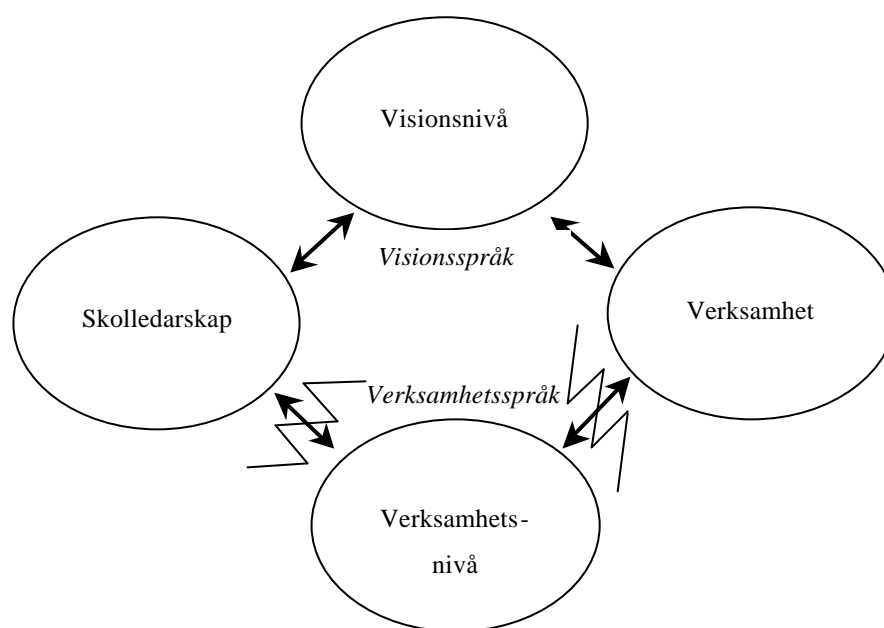
”På vissa personalkonferenser så är det rena
grekiskan han pratar.”

Kraven på att å ena sidan vara relationsorienterad och å andra sidan uppgiftsorienterad placerar vidare rektorn i ett komplicerat och spänningsfyllt förhållande till lärarkollegiet och egna ambitioner samt den roll rektorn förväntas ha enligt utbildningspolitiska visioner. Flera fall än det på Nya Gymnasiet har givetvis utspelats där rektor gått på rejäla stötar i sina försök att hantera detta spänningsförhållande (se t.ex. Jönsson, 2001).

Ett annat sätt att se på denna spänning är att den handlar om två olika nivåer i själva utbildningssystemet som rektor – precis som, men i högre utsträckning än – lärare måste förhålla sig till: dels utbildningspolitiska visioner och dels krav i den omedelbara verksamheten, det vill säga vad som tidigare benämnts som visionsnivån och verksamhetsnivån. Ur detta spänningsfält kan framträda rektorsroller som är visionsnära och verksamhetsfrånvända eller visionsfrånvända och verksamhetsnära, ingetdera eller – som ett resultat av en inte helt enkel ekvation – både och.

Lite förenklat kan man alltså tänka sig rektorsrollen som ett resultat av ett mer eller mindre medvetet val av identifiering med i huvudsak praktik och verksamhet eller, å andra sidan, med i huvudsak den aktuella utbildningsdiskursens visioner. Som ovan påpekats faller det skolledarskap som praktiserats på Nya Gymnasiet inom ramen för det senare. Detta har i sin tur betydelse för relationen till, kommunikationen med och återkopplingen från lärare i verksamheten. En tänkbar följd av ett visionsnära och verksamhetsdistanserat skolledarskap framgår av figur 3 nedan:

Figur 3: *Skolledarskap som visionsnära och verksamhetsdistanserat*



Enligt figuren kan alltså skolledare formera sig – detta gäller också *inom* skolledningsgrupper – annorlunda utifrån närhet och distans till visionsnivå respektive verksamhetsnivå. Nya Gymnasiets praktiserade skolledarskap framstår, som uttrycks ovan, i huvudsak som visionsnära och verksamhetsdistanserat. I relationen till verksamheten där lärarkollegiet utför sin dagliga lärargärning förefaller därmed skolledarskapet vara mer visionärt och mindre praktiskt orienterat. Mera konkret uttryckt har visioner om Nya Gymnasiets väg mot att vara en lärande organisation i det livslånga lärandets tjänst, samt metoder och organisering för att nå dithän, upplevts ha fått ett klart företräde framför mera direkta problem på verksamhetsnivån; till exempel elevers närvaro, stämningar inom lärarkollegiet eller olika former av utrustning till klassrummen. Denna visionsorientering förefaller rent av vara så långt driven att det på Nya Gymnasiet uppstått två språk: ”visionspråket” och ”verksamhetsspråket”. Den klara distinktionen mellan dessa två språk utgör därmed *en* – men

inte den enda – möjlig förklaring till varför många lärare upplever sig sakna medinflytande och talar om ett auktoritärt ledarskap, eftersom kommunikationen med gymnasiechefen är avhängig att man som lärare har tillgång till detta visionsspråk. För de lärare som inte talar detta språk skärs helt enkelt den kommunikativa länken som ska överbrygga skolans ledarskap och verksamhet bort. Detta innebär alltså att kommunikationen med skolledningen och känslan av medinflytande i verksamheten tenderar att variera med tillgången till termerna och resonemangen på visionsnivån. Detta kan också vara *en* förklaring till att olika former av möten mellan skolans personal och skolledning ibland kan uppfattas som meningslösa. I sådana fall tenderar lärares egenupplevda behov att drunkna i ”visionsprat”. I andra fall kan det leda till att man – faktiskt – menar ganska lika, men att det ändå uppstår missförstånd eftersom det på Nya Gymnasiet mycket sällan verkar ske någon översättning mellan ”visionspråket” och ”verksamhetsspråket”.

I ett skolutvecklingsperspektiv fungerar de två språken på ett differentierande sätt: tillgången till visionsspråket ger möjligheter att träda in på skolutvecklingsarenan och därmed bedriva utvecklingsarbete. Skolutvecklingsarenan tenderar därmed att befolkas av företrädesvis skolledare och de lärare som talar och vill tala visionsspråket. Dessa kan sålunda agera på skolutvecklingsarenan och både berika och bestrida dess spelregler, medan flera lärare ställer sig utanför skolutvecklingsarenan genom ”reträtt” eller att ”trivas i det lilla”.

Konkurrens och sociala processer

Som framgått är det sociala klimatet svårt på Nya Gymnasiet. Det är en ganska giftig stämning på personalkonferenser och liknande. Det talas om en tystnadskultur på skolan, vilket i och för sig inte är ovanligt i dagens arbetsliv. Aronsson & Gustafsson (1999) har undersökt möjligheterna att framföra kritiska synpunkter på arbetsplatsen och visar bl.a. att ganska många drar sig för detta, inte minst inom skolan: "Svår arbetsmarknad för yrkesgruppen, pågående omorganisation och/eller personalreduktion, lös anställningsform och individualiserat arbete är förhållanden som var för sig eller i kombination sänker taket för den nödvändiga öppna kritiska diskussionen på arbetsplatsen." (1999: 205). Med individualiserat arbete menas bl.a. individuell lönesättning, centralt reglerade individuella arbetstidsscheman och karriärstegar. Även internationellt rapporteras om liknande förhållanden (se t.ex. Morrison & Milliken 2000).

Lärararbetet är ett på en och samma gång individualiserat och kollektivistiskt arbete. Det är individualiserat i betydelsen att lärare värnar om sin professionella autonomi. Detta framkommer bl.a. i en rapport från Skolverket (1997), i vilken det står att läsa att lärare sätter stort värde på och värnar om det friutrymme de själva har att bestämma över, att många lärare beskriver läraryrket som ett ensamarbete och att lärare är individualister som inte låter sig styras så lätt. Läraryrket är emellertid också kollektivistiskt i meningen att lärare ingår i ett i allmänhet sammansvetsat vuxenteam som arbetar med barn- och ungdomar. Samtida skolutveckling bejakar på en och samma gång vissa individualistiska och vissa kollektivistiska drag i lärararbetet. Såväl individuell lönesättning som försök till karriärorientering betonar därvidlag de individualistiska aspekterna av lärararbetet. Samtidigt betonas behovet av arbete i lag. I lärararbetet existerar alltså en levande spänning mellan individualistiska och kollektivistiska drag, vilka i skolmiljön kan förvandlas till en öppen motsättning mellan konkurrens kollegor emellan och de mikrosociala processer som är nödvändiga förutsättningar för samarbete och som ofta inte låter sig lönesättas och tidsregleras. På Nya Gymnasiet tycker vi oss se att så blivit fallet och orsakerna till detta är många men såvitt vi kan bedöma nåddes en höjdpunkt hösten 2000, då arbetstidsavtalets arbetstidsreglering i kombination med ökad arbetsintensitet förvandlade också själva tiden till något som det konkurrerades om. I det följande ska vi fördjupa oss i detta och några andra aspekter av spänningen mellan konkurrens och mikrosociala processer.

Det ekonomiskt lönsamma men socialt riskfyllda framträdandet på skolutvecklingsarenan

”I ett sådant läge så blir det märkligt, därför att de som då bedriver utvecklingsarbete kan då ses som sabotörer av sina kollegor ... illojala.”

”Både med tid och kanske även med pengar... i och med att det är individuell lönesättning så kan man hänga en lapp på den här funktionen.”

Mot bakgrund av det så kallade skolutvecklingspaket som vid 1990-talets mitt formulerades av å ena sidan Kommunförbundet och å andra sidan Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund har lärares arbetstid och arbetsuppgifter alltmer kommit att diskuteras i ett skolutvecklingsperspektiv. Skolutvecklingspaketet bestod i huvudsak av ett gemensamt dokument av mera strategisk karaktär, *En satsning till tvåtusen*, samt ett av fackförbunden

utgivet kollektivavtal, *Avtal 2000*, som skulle ligga till grund för bland annat lärares arbetstid och lönesättning. I det förra kan utläsas att skolan står inför stora förändringar och därför är i behov av mer differentierade arbetsuppgifter och att lärarrollen i framtiden ska präglas av mångfald, dynamik och utveckling. ”Därför”, slår man fast, ”måste skolans arbetsorganisation och lärarnas arbetstidssystem anpassas efter de nya kraven.”(Läraryrket, Läraryrket Riksförbund & Kommunförbundet 1997: 8). I linje med dessa tankar fastställs i *Avtal 2000* att ”den lokala lönepolitiken har stor betydelse för de kommunala arbetsgivarnas förmåga att nå sina verksamhetsmål” (Läraryrket & Läraryrket Riksförbund 1996:9). I *Avtal 2000* lyfts premisserna för lärares lönebildning därefter fram: den ska vara individuell och variera med ”arbetstagarens bidrag till verksamhetsförbättringar, utbildningskraven, ansvaret och svårighetsgraderna i arbetsuppgifterna och den enskildes förmåga att uppfylla dessa krav.”(a.a:10).

Mot denna bakgrund framgår alltså inte bara att lärares lönebildning är att betrakta som ett redskap för skolutveckling. I själva verket framställs lönesättningen av lärarna som kommunens *främsta* styrmedel för att utveckla skolan. Avtalet slutade enligt den initiala planen att gälla i mars månad år 2000. Det hade då mottagit en hel del kritik från frustrerade lärare som upplevde sig vara utsatta för toppstyrning och att inte vara betrodda (Eriksson, 1999: 147). Det nya avtalet, ÖLA 00 (Läraryrket & Läraryrket Riksförbund, 2000), som trädde i kraft i april månad 2000 har mot denna bakgrund förvisso tonat ned en del förändringsretorik, men vidhåller vikten av att lärare engagerar sig i den lokala enhetens skolutveckling. För att garantera skolutveckling ska enligt det nya och nu gällande avtalet en särskild skolutvecklingsgrupp bildas av skolparterna inom varje kommun, vars uppgift är att följa skolans resultat och förnyelse.

Annorlunda uttryckt motsvarar dessa avtalstexter en styrning av i synnerhet lärare, men också av skolledare och kommuner, ut på de lokala enheternas skolutvecklingsarena. På så vis ska mötet mellan utbildningspolitiska visioner och aktörerna på den enskilda skolan garanteras. Hur arrangemanget av detta möte ser ut, hur det lyckas eller misslyckas och därmed hur denna styrform faller ut i ett skolutvecklingsperspektiv varierar givetvis med den enskilda enhetens kommunala företrädare, skolledare och lärarkår. Med den lokala tolkningen av avtalet på Nya Gymnasiet har, liksom på många andra skolor, följt ett mer reglerat förhållningssätt till skolutvecklingsuppgifter. Lärare ska i större utsträckning både vistas på skolan och engagera sig i skolans utveckling. På så vis kan avtalet tolkas som ett sätt att försöka stimulera

skolutvecklingen genom att det uppmanar lärarna att agera på skolutvecklingsarenan. I den mån den enskilde läraren följer dessa intentioner kan detta dessutom komma att resultera i både en lägre undervisningsskyldighet och en högre lön. Därmed, som tidigare lyfts fram, innehåller avtalet både en styrande och belönande funktion, vilket gör lärarrollen mer individualiserad och dess förtjänstfullhet görs förhandlingsbar. Dessa funktioner förefaller ha framträtt i och förstärkts av ett redan ansträngt utvecklings- och socialt klimat på Nya Gymnasiet. I ett existerande klimat av gruppidentiteter, individualism och klickbildningar har tillförts ytterligare en grund för distinktion och särskiljande. Denna handlar i huvudsak om vem som belönas och varför de gör det och i en växelverkan med det existerande klimatet framträder en bild av inträdet på skolutvecklingsarenan som förvisso lönsamt men också riskfyllt. Detta tenderar att visa sitt ansikte i två till varandra relaterade spänningar: spänningar mellan konkurrens och mikrosociala processer samt i spänningar mellan det individuella och det gemensamma.

Spänning mellan konkurrens och mikrosociala processer

”Det bästa samarbetet det får man när man sätter sig till exempel ner och så plötsligt kommer på en idé och tänker att fan, det får vi prova.”

”Det är klart att ett forum kan vara lärarlaget, men ett annat att vi pratar på en kafferast”.

I en mening har sålunda avtalet skapat en konkurrenssituation mellan Nya Gymnasiets lärare avseende både lön, tid och uppmärksamhet. Denna innebär helt enkelt att inträdet på skolutvecklingsarenan upplevs vara kopplat till olika former av belöningar och förmåner. Att verka på skolutvecklingsarenan blir sålunda ekonomiskt lönsamt för den enskilde – men också socialt riskfyllt. Om inträdet innebär en förmån riskerar man nämligen att mötas av skepsis och misstänksamhet för sitt agerande och värdet av detta. I intervjuerna har vi funnit tre huvudsakliga motiv för en sådan skepsis och misstänksamhet. För det första kan inträdet på skolutvecklingsarenan betraktas som lojalitet med skolledningen på bekostnad av illojalitet gentemot lärarkollegorna, vilket i synnerhet var fallet under avtalsstriderna under höstterminen 2000 då ett slags informell strejk utbröt. Att följa avtalets intentioner var att ge det sitt godkännande varför i princip alla utvecklingsuppgifter som låg utanför klassrummet

lades ner. Det var här tal om något som skulle kunna kallas socialt paragrafarbete¹⁶: lärarna deltog endast i beordrat och avlönat samarbete, vilket bl.a. synliggjorde hur beroende en skola är av spontant samarbete och spontana mikrosociala processer. För det andra kan inträdet på skolutvecklingsarenan betraktas som ett strategiskt sätt att skaffa sig personliga förmåner. Genom att agera i linje med den riktning skolledningen har stakat ut för skolan och dess inre arbete kommer man i en bättre förhandlingssituation både vad gäller lön och undervisningsskyldighet. För det tredje kan inträdet på skolutvecklingsarenan betraktas i ljuset av en Jantelag som flera lärare menar existerar på skolan. I dessa fall blir sålunda inträdet ett sätt att sticka ut hakan i ett klimat som bl.a. präglas av starka förväntningar om tillhörighet till kollektivet.

”I ett sådant läge så blir det märkligt därför att de som då bedriver utvecklingsarbete kan då ses som sabotörer av sina kollegor...illojala”

”Men då den som har lyckats [...]övertyga skolledningen om att det här, det här är något stort och det ska jag ha mycket nedsättning för [...]och där tycker jag att man har lyckats genomdriva en fördel för sig själv.”

”Jag vill ju en massa men så fort jag säger någonting så är där någon som slår till mig i huvudet [...] här är en mycket hård jantelag på den här skolan”.

Oavsett den enskildes motiv för misstänksamhet eller skepsis, i de fall där sådant föreligger vill säga, gentemot inträdet på skolutvecklingsarenan förefaller belöningen som är kopplad till arenan falla inom ramen för det existerande klimatet och dessutom tillföra ytterligare en dimension i åtskiljandet och separationen av individer, klickbildningar och grupper. Genom belöningen finns något att vinna eller förlora på att vara på det ena eller andra sättet, vilket tenderar att tydliggöra och skärpa inslagen av konkurrens i organisationen.

”Det känns som att vissa roffar åt sig. Vissa får det bättre än andra och så vidare.”

”Det blir då en känsla hos folk att den och den har fördelar, att din tjänst är inte lika hård som min.”

”Inte alls enbart att den som skriker högst får mest, men lite grann finns sådana tendenser tycker jag.”

¹⁶ Den stridsåtgärd på arbetsplatsen som brukar kallas paragrafarbete innebär att den anställde arbetar helt enligt arbetsbeskrivningen och andra givna instruktioner för arbetets utförande. Den brukar i allmänhet avslöja hur beroende produktivitet, effektivitet och kvalitet är både av att den arbetande ger instruktioner mening och av icke förutsägbara arbetsmoment och, ytterst, av oavlönat arbete.

I ett sådant klimat har konkurrensen kommit att stå i motsättning till sociala processer som sker utanför det mer eller mindre styrda samarbetet i arbetslag eller i olika former av projekt. Det mera spontana samarbetet har därmed ofta fått stå tillbaka för reaktionen på en upplevt hård styrning, vilken skapat konkurrens som förstärkt grupptillhörigheter och individualitet snarare än verkat för ett gränsöverskridande samarbete och spontana möten. Just detta mera spontana och oreglerade samarbete har efterlysts av flera lärare, vilka då har hänvisat till betydelsen av att samarbetet är initierat av och sprunget ur behov som formulerats av lärare:

"Det kan vara hur vackert som helst, hur vackra tankar som helst [...]men det måste komma från de som jobbar här."

Vikten av utrymme för sådana spontana sociala processer har även i skolforskningen lyfts fram som väsentligt, då med hänvisning till att det oftast är här som samarbetet berör den pågående verksamheten och problem kring denna och att det mera reglerade samarbetet i första hand tenderar att beröra elevsociala frågor (Lindkvist, 1999: 55). Vår slutsats är att konkurrenssituationen i organisationen, i synnerhet när den kombineras med starka gruppidentiteter, kan minska utrymmet för spontana sociala processer.

Spänning mellan individualism och det gemensamma

"Man kanske gärna skulle vilja se något slags resultat. Annars kan det upplevas av några att det här är en chans för några att meritiera sig. Och varför ska de få göra det om det inte kommer att så att säga utveckla skolan".

"Det ska ju gagna oss övriga också ju."

I nära anslutning till spänningen mellan konkurrens och sociala processer framträder en spänning mellan individualism och det gemensamma. Det är naturligtvis en komplex väv av olika skeenden som frambringar detta spänningsfyllda förhållandet mellan individ och grupp på Nya Gymnasiet. Förutom alla de förhållanden som redan har beskrivits tror vi att rekryteringssituationen 1997 med 300 sökande till 15 tjänster hade betydelse. Förmodligen rekryterades starka och mycket ämneskunniga individer, vilka inte alltid är

samarbetskunniga. Det är ju också svårt att rekrytera personer som kan samarbeta eftersom detta förmodligen ger sig tillkänna först sedan anställningen påbörjats.¹⁷

Detta innebär att det är komplicerat att mera exakt definiera den spänning mellan individualism och det gemensamma som i olika skepnader i hög utsträckning kom till uttryck i intervjuerna. I ett skolutvecklingsperspektiv innebär emellertid denna spänning att framträdandet på skolutvecklingsarenan betraktas som något man i första hand gör för sin egen skull; inte för kollegornas, elevernas eller för skolan i stort. På så vis har alltså skolutveckling stundom kommit att sammanblandas med individuell utveckling, självförverkligande eller personliga förmåner. Detta gör framträdandet på skolutvecklingsarenan än mer riskfyllt. I synnerhet har detta gällt skolans aktionsforskningsråd, vilket på ett mycket tydligt sätt agerar eller förväntas agera, på Nya Gymnasiets skolutvecklingsarena. Den undran som i intervjuerna rests i anslutning till rådet rör den nedsättning i tjänst som dess medlemmar i varierande utsträckning fått för sin medverkan. Denna betraktas just som en belöning, som en individuell förmån eller något som bara är till för dess medlemmar. Flera säger därmed att de på ett tydligare sätt vill se resultat som kommer skolan i stort till gagn. I några fall betraktas dessutom aktionsforskningsrådets förehavanden överhuvudtaget inte som arbete utan som något diffust som överhuvudtaget inte har med skolpraktiken att göra.

”Vad gör dom frågar sig folk, för de har rätt stor nedsättning.”

”Sedan är folk upprörda för att de får så mycket timreducering som de får eftersom man då aldrig får se vad de gör.”

”Det är en fråga som jag har stött på många gånger i höst, att jaha där går de och har det bra så att säga, medan vi får jobba för dem.”

Inte bara aktionsforskningsrådet möts på sina håll av en sådan skepsis utan även andra tjänster på skolan som är kopplade till nedsättning eller andra kompensationer för det arbete som bedrivs. I anslutning till denna framförda kritik är det emellertid av stor vikt att poängtera att kritiken har sammanfallit med en generellt sett större arbetsbörda beroende på kommunala nedskärningar, en ökad undervisningsbörda för flera lärare samt en period av

¹⁷ I sammanhanget kan nämnas att ett av flera skäl till den starka betoningen av social kompetens i platsannonser för några år sedan just var viljan att sälla fram personer som var samarbetsvilliga. Om detta se Persson 2000.

mycket stora undervisningsgrupper – ibland uppemot 40 elever. Detta förefaller i vissa fall ha förstärkt och i andra fall helt vara orsaken till kritiken mot nedsättningar och andra kompensationer för arbetsuppgifter som inte är undervisning. I sammanhanget är det också viktigt att påpeka att i synnerhet aktionsforskningsrådets uppgifter i relation till skolans utveckling kommunicerats på ett tämligen diffust sätt inom skolan, vilket knappast underlättat dess arbete med att vinna legitimitet i kollegiet.

I en mycket komplex situation av ökande arbetsbelastning, jantelagsliknande kollektiva stämningar, utvecklingsarbete som ett slags mått på lojalitet gentemot kollegor och som ett sätt att skaffa sig individuella förmåner, riskerar framträdandet på skolutvecklingsarenan att bli lönsamt men riskfyllt. I detta mycket ansträngda utvecklingsklimat förefaller en paradoxal situation ha uppkommit: å ena sidan betraktas agerandet på skolutvecklingsarenan som avundsvärt och eftersträvansvärt men å andra sidan är det få som vill, orkar, vågar eller överhuvudtaget har intresse av att beträda den.

”Å andra sidan är det ju som vanligt att ingen annan vill göra det. Så det är gott att de sitter där för de *vill* göra någonting.”

För att sammanfatta har vi således iakttagit olika spänningar mellan konkurrens och sådana sociala processer som befrämjar samarbete. Den ekonomism (i betydelsen att mänskliga drivkrafter reduceras till ekonomiska drivkrafter) som ligger i hur den individuella lönesättningen används för att styra personalen och befrämja utveckling har därvidlag särskild betydelse. Det vi ser på skolan kan liknas vid det som en del forskare, bl.a. Bourdieu och Putnam, benämner socialt kapital och dess relation till ekonomiskt kapital. Liksom en överdriven betoning av ekonomiskt kapital kan leda till att socialt kapital (i betydelsen sociala nätverk och Gemeinschaftsstrukturer) bryts ned och i sin tur påverka det ekonomiska kapitalet negativt, har vi föreställt oss att en överdriven betoning av ekonomiska drivkrafter i arbetsorganisationen kan påverka dess verkningsgrad negativt därför att sociala drivkrafter tenderar att brytas ned.

Professionell autonomi och lönearbete

Skälen är många till att lärararbete inte kan ses som ett lönearbete: lönen är förvisso ett belöningsystem i lärararbete men arbetet går knappast att utföra om den enda arbetsmotivationen är ekonomisk; lärarbetet kräver ett stort engagemang, vilket inte är nödvändigt i renodlade lönearbeten; lärarbetet är i en dimension förvisso underordnat

samtidigt som det i en annan bygger på överordning vis-a-vis eleverna.¹⁸ Vår utgångspunkt är att lärararbete av hög kvalitet förutsätter ett engagemang som är svårt att framkalla med ekonomiska belöningar, utan sådant arbete uppstår snarare genom en kombination av å ena sidan upplevelse av frihet att själv bedöma och bestämma hur arbetet ska utföras och å andra sidan rimliga ekonomiska och andra möjligheter att faktiskt utföra arbetet. Sammantaget ger detta upphov till något som kan kallas professionell autonomi, även om läraren i strikt professionsteoretisk mening inte är en alltigenom professionaliserad yrkesutövare. Som vi ser det har lärararbetet under senare tid utvecklats på ett sådant sätt att det nu präglas av en spänning mellan lönearbete och professionell autonomi. Lönearbetstendenserna handlar dels om den uppgradering av ekonomiska belöningsystem som skett med införandet av individuell lönesättning och dels om den mer detaljerade styrning av arbetet i form av arbetstidsreglering som 1990-talets arbetstidsavtal innebär.

Konsekvensen av detta är att lärararbetet befinner sig i en minst sagt paradoxal utvecklingsfas: å ena sidan producerar alla beslutsfattare som kommer i närheten av skolan en retorik som går ut på att vi i den moderniserade delen av världen håller på att lämna industrisamhället bakom oss och att vi nu i synnerhet med skolans och det livslånga lärandets hjälp måste förbereda oss för det framväxande informations- eller kunskapssamhället; å andra sidan styrs lärararbetet mot arbetsformer som liknar det lönearbete som kom att bli den dominerade formen för arbetsorganisering i just industrisamhället. Om vi förhåller oss bokstavligen till denna paradox, vilket man kanske inte ska göra, så ska alltså dagens lärare bli mer av lönearbetare för att kunna förbereda eleverna för ett liv efter skolan som inte domineras av lönearbete! Det är naturligtvis lätt att uppfatta detta som en konspiration mot lärarna men vi ser det snarare som en följd av att det system som på olika sätt styr och påverkar lärarnas arbete inte är konsistent. I Sverige tycks det förhålla sig så att kommunala beslutsfattare på skolans område agerar i första hand som arbetsgivare och i andra hand som utbildningsvisionärer, medan statliga beslutsfattare på skolans område agerar i första hand som utbildningsvisionärer. Lärarna, men också skollädaarna, får illa av det korstryck som uppstår.

¹⁸ För vidare analys av lärararbetet längs dessa linjer se Persson (1994 och 1996).

Autonomi och medbestämmande på Nya Gymnasiet

Om vi för ett ögonblick lämnar samhällsscenen och åter borrar oss ned i Nya Gymnasiets mylla så framträder ur lärarintervjuerna framförallt två krav vilka inte står i ett självklart förhållande till varandra: krav på autonomi *och* krav på medbestämmande. Kravet på autonomi svarar å ena sidan mot ett värnande om ett eget handlingsutrymme – där man så att säga kan få sköta sitt i lugn och ro och där ingen lägger sig i – samt att vara betrodd av framförallt skolledningen för sitt agerande inom detta handlingsutrymme. Kravet på medbestämmande svarar å andra sidan mot en ofta förekommande och påtaglig känsla av att inte ha något inflytande över skolans verksamhet.

I mötet mellan dessa krav uppstår något som nära på liknar en gåta: hur skapas en arbetsmiljö där man upplever både individuellt självbestämmande och kollektivt medbestämmande, där skolans privata och offentliga sfärer inte står i motsättning till varandra, där man helt enkelt kan bestämma allihop och var och en för sig på en och samma gång?

Gåtan kanske snarare är hela skolsveriges än specifikt Nya Gymnasiets. Men möjligen har dess formulering skärpts och tydliggjorts på Nya Gymnasiet mot bakgrund av det kärva arbetsklimat som präglat skolan under i synnerhet höstterminen 2000. Att döma av många intervjuer framträder åtminstone den terminens lite överraskande svar på gåtan om den samtida autonomin och medbestämmandet så här: Vi vill vara med och bestämma om att vi får sköta oss själva! Kravet på medbestämmande verkar helt enkelt för flera vara, eller ha varit, det samma som kravet på autonomi: att få lugn och ro, att få sköta sig själva – åtminstone för ett tag. Detta krav har, eller hade, givetvis sin bakgrund i den av många upplevda höga förändringstakten på den nya skolan, visionerandet, besparingarna och avtalstvisten. För en skolas sociala välmående, dess sammanhållning och dess kunskapsklimat torde en sådan lösning emellertid vara förödande på sikt.

Liksom skolsverige i övrigt är bilden av Nya Gymnasiet idag att upplevelsen av både autonomi och medbestämmande varierar. Om man sätter lärarens upplevelse av autonomi och medbestämmande mot varandra framträder rent av fyra olika fingerade lärarroller, vilka i ett skolutvecklingsperspektiv kan formuleras som ”aktiv”, ”egenrådlig”, ”reglerad” och ”marionett”.

Figur 4: Lärares upplevelse av medbestämmande och autonomi

		Medbestämmande	
		+	-
Autonomi	+	Aktiv	Egenrådlig
	-	Reglerad	Marionett

Läraren som erfar både en känsla av medbestämmande och autonomi är betrodd och aktiv i skolans offentliga rum och känner tillit för sitt agerande i det privata. På så vis upplever sig således läraren delaktig i skolans beslutsprocesser samtidigt som läraren känner ett förtroende för vad man utför i den dagliga lärargärningen, vari man finner ett eget handlingsutrymme. I ett sådant fall tenderar den egna lärargärningen att rymmas inom skolans övergripande vision, vilken man är med om att formulera. Läraren blir alltså en skolutvecklare och kan med lätthet beträda skolans skolutvecklingsarena. Det kännetecknade ordet blir utvecklingsoptimism och läraren framträder som *aktiv* i ett skolutvecklingsperspektiv.

Den *egenrådige* läraren upplever i sin tur sig ha en hög grad av autonomi men upplever sig av olika anledningar exkluderad från skolans demokratiska processer; som resultat av ett eget val eller som ett resultat av en upplevelse av tvång. Det egna valet handlar då helt enkelt om en på förhand negativ inställning till, eller svagt intresse för, skolans utveckling i stort. Detta får som följd att man agerar passivt vid de gemensamma träffar på vilka skolans visioner och utvecklingsriktning diskuteras. Att med tvång vara exkluderad från skolans beslutsprocesser innebär å andra sidan att man inte upplever något reellt inflytande i verksamheten, vilket mer faller tillbaka på en auktoritär skolledning och dåliga organisatoriska förutsättningar för den enskilde lärarens medbestämmande än ett bristande intresse. Även detta tenderar att resultera i att man tar passiv del i de olika fora för medbestämmande som existerar. Om man inte upplever sig ha något inflytande blir det helt enkelt allt mer ointressant att ge uttryck för egna tankar, önskemål eller idéer. Däremot upplever den egenrådige läraren sig ha ett eget

handlingsutrymme i vilket hon kan verka ostört. Här trivs man och behöver inte involveras i processer som uppfattas som ointressanta eller bara väcker obehag. De kännetecknade orden blir ”låt dom hålla på, jag sköter mig själv”. I ett skolutvecklingsperspektiv verkar den egenrådige läraren sålunda utanför skolutvecklingsarenan och i den mån man bedriver utvecklingsarbete sker detta för sig själv eller i mindre grupp.

De två fingerade lärarroller som kännetecknas av en upplevelse av låg grad av autonomi är måhända en växande grupp i Sverige (och som kanske inte alls funnits tidigare). I takt med att olika styrinstrument aktiverats, i främsta hand individuell lönesättning och särskilt premierandet av utvecklingsarbete i enlighet med aktuella visioner, har nämligen trycket på att lärargärningen *ska* engagera sig i skolutveckling ökat. För de lärare som av olika anledningar *inte* är intresserade av denna typ av utvecklingsarbete blir det sålunda allt svårare att värna om sin autonomi. Det blir helt enkelt svårare att ställa sig utanför skolutvecklingsarenan när ett sådant val tenderar att synas både i plånboken och i en utökad arbetsintensitet. När en upplevelse av låg grad av autonomi ställs mot graden av medbestämmande framträder två upplevelser av lärargärningen: den reglerade läraren och läraren som marionett.

Den *reglerade* läraren upplever att skolan har ett demokratiskt forum och agerar på detta. Detta sker dock utan att man får gehör för sina tankar och önskemål, eftersom de egna önskemålen och tankarna om vad undervisning är och vad en skola ska göra inte är i enlighet med samtida visioner och mål. På så vis riskerar man helt enkelt att inte få gehör och får ge vika för den demokratiska ordning som är skolans: att följa de nationella intentionerna med utbildningen. På så vis når styrningen ända fram till den dagliga lärargärningen och det egna handlingsutrymmet kan upplevas vara reglerat av en ordning som man inte tror på, inte anser sig ha tid med eller inte är intresserad av. De kännetecknande orden blir strid för sin sak eller förvirring. I ett skolutvecklingsperspektiv framstår man som en ”bakåtsträvare” och försöker trots påtryckningar att hålla sig så långt borta från skolutvecklingsarenan som möjligt. Denna lärartyp har förutsättningar att utvecklas till ett slags pedagogisk rättshaverist.

Den sista lärartypen är läraren som marionett. Som marionett upplever läraren varken inflytande eller autonomi; varken möjlighet till medbestämmande eller ett eget handlingsutrymme som gör att man kan agera fritt. Här blir man sålunda utbildningspolitikens, skolledningens eller kommunens marionett i genomförandet av den nya

skolan. Det kännetecknade ordet blir bristande engagemang eller till och med uppgivenhet. I ett skolutvecklingsperspektiv tenderar man sålunda att förvisso agera på skolutvecklingsarenan, men utan varken inlevelse eller egen drivkraft. Är det möjligen så här läraren som lönearbetare gestaltar sitt arbete?

Naturligtvis är det inte fråga om några nödvändigtvis knivskarpa gränser mellan de fyra olika lärarroller som beskrivs och en och samma lärare kan säkerligen relatera till flera av dem, samtliga – eller ingen alls. Det är därför viktigt att påpeka att det är fråga om typer, ett slags teoretiska konstruktioner, snarare än att de fullt ut är existerande i verkliga, enskilda fall. Som typer betraktat är det dock värt att påpeka att vi i denna mening tycker oss se få ”aktiva” lärare på Nya Gymnasiet. Betydligt fler förefaller i denna mening kunna betraktas som ”egenrådiga”, vilket bland annat stärks av det som vi tidigare benämnt som partiell skolutveckling och den brist på medinflytande som flera lärare menar sig sakna. Att försöka finna några rimliga former för en balans mellan å ena sidan autonomi och å andra sidan medbestämmande framträder därmed som en både komplicerad och väsentlig uppgift för Nya Gymnasiet.

Kanske skulle vi, avslutningsvis, kunna se sammansättningen av ett lärarkollegium som ett mått på skolans grad av väl- eller illamående. Vi tror att en skola där lärarna huvudsakligen tillhör de två typer som upplever autonomi i sin yrkesutövning är en välmående skola. Ska skolan dessutom utvecklas som kollektiv enhet bör andelen lärare av typen "aktiva" ha ett större inflytande än typen "egenrådiga".

5. Åtgärdsförslag

I det följande ger vi ett antal förslag till åtgärder som kan genomföras omgående.¹⁹ Vi har delat upp förslagen i sådana som främst berör skolledningen och sådana som berör alla på skolan.

Skolledningen

Skolledningen behöver bli mer verksamhetsförankrad, våga ta risker i en levande demokratisk process där skolans mål växer fram och leda verksamheten på ett tydligt och öppet sätt. I synnerhet bör ledningen försöka åstadkomma följande omgående:

1. Öka skolledningens sociala känslighet

Så vitt vi kan bedöma orsakar gymnastiechefens individuella kontakter med personal ofta problem. Personalledningen präglas stundtals av social okänslighet. Skolledningen bör därför öka sin sociala känslighet genom arbetsfördelning inom sig. Gymnastiechefen har en rad andra kvaliteter och bör kunna ägna sig åt dem med full kraft.

2. Omförhandla nedsättningar i förhållande till skolans behov och sociala klimat

Nedsättningar i tjänst måste göras i förhållande till skolans behov. Nedsättningar måste ha tydliga och offentliga mål. De personer som har uppdrag som ger nedsättningar måste fortlöpande rapportera sina resultat till hela skolan. Nuvarande nedsättningar omförhandlas mot denna bakgrund.

3. Länka ämnes-, kompetens- och skolutveckling till varandra

Utveckling är inte endast skolutveckling i betydelsen utveckling för att realisera utbildningspolitiska mål. Utveckling inom skolan är både ämnes-, kompetens- och skolutveckling. Skolledningen bör tänka på att synliggöra ämnes- och kompetensutveckling,

¹⁹ I skrivande stund (december 2001) har skolledningen på ett aktivt sätt vidtagit eller planerar att vidta åtgärder med utgångspunkt från de förslag som lämnas här.

delvis på bekostnad av skolutveckling. Ämnes- och kompetensutveckling kan bli länkar mellan visioner om skolans utveckling och faktisk verksamhet men då är förutsättningen att skolledningen ser och kan avlocka gemensamma fördelar ur enskilda utvecklingsprojekt. Skolledningen bör leva efter devisen att allt gott knappast kommer uppifrån, utan att mycket gott spirar nerifrån - ofta utan att ledningen riktigt vet om och kan kontrollera det.

4. Formulera fattbara, utvärderingsbara och verksamhetsnära utvecklingsmål

Med tanke på den stora klyftan mellan visionerna om Nya Gymnasiets utveckling och den faktiska verksamheten behöver inte skolan flera mål eller visionsdokument. Skolan behöver fattbara, utvärderingsbara och verksamhetsnära utvecklingsmål. Det är också viktigt för skolledningen att verkligen anstränga sig för att skapa delaktighet bland personalen vad gäller dessa mål. Mål är inledningen till en process som kan och rimligen bör leda till att målen förändras i takt med att de integreras i olika personers sätt att arbeta.

5. Arbetsro

Skolan behöver arbetsro. Ett sätt att åstadkomma detta är just att formulera en huvudriktning i skolans tänkta utveckling och att hålla fast vid denna under en längre tid. Skolledningen bör därför snabbt inleda ett arbete där en sådan huvudriktning bestäms, och det är synnerligen viktigt att all personal involveras på något sätt i det arbetet och upplever ett faktiskt medbestämmande och en faktisk delaktighet. När så har skett bör skolledningen proklamera tre förändringsfria år och vara beredd att spänna upp "förvaltningsparaplyet" för att skydda utvecklingsprocessen från opåkallade externa interventioner. Ständig förändring är säkert bra men när den, som ofta sker, blir en förevändning för att inte utveckla något annat än retorik, blir den närmast ett hot mot verklig förändring.

Alla

Även om vissa har större inflytande över skolans vardag och utveckling än andra, är alla på olika sätt delaktiga i att skapa det sociala klimatet på skolan. För närvarande (dvs. hösten 2000 och våren 2001) är klimatet inte bra och därför bör alla göra speciella ansträngningar för att skapa ett bra socialt klimat - det vinner alla på.

1. Bidra till att skapa arbetsro och rimligt socialt klimat

Alla på skolan bör ta ett mycket större individuellt ansvar än hittills för det sociala klimatet. Det behöver inte vara ett paradiset, utan snarare ett rimligt socialt klimat. Det är viktigt att var

och en upplever arbetsro och kan börja återerövra de mikrosociala processer som möjliggör spontant samarbete. Utan sådant blir skolan på sikt en fullständigt meningsbefriad marknad där instrumentella motiv härskar. Skolledningen har en särskilt roll när det gäller att dämpa den ekonomiska och tidsmässiga konkurrensen i personalgruppen och måste mycket aktivt bidra till att skapa den infrastruktur av tillit, spontanitet, tid och resurser som är en förutsättning för ett gott socialt klimat och spontant samarbete.

2. Tona ned gruppidentiteter

Skolan måste få en identitet i verksamheten, utanför visionsdokumenten. Var och en bör därför ta ansvar för att tona ned olika gruppidentiteter. Sådana behövs självfallet men alla bör ålägga sig ett gemensamt ansvar för att gruppidentiteterna inte utvecklas till ett vi-och-dom-tänkande. Skolledningen, liksom andra som anordnar möten, har ett särskilt ansvar för att skapa gemensamma aktiviteter och mötesplatser som inte endast blir soptippar, dit var och en kommer och lämnar in sina frustrationer för återvinning.

3. Iaktta etisk kod

Varje individ på skolan bör iaktta en etisk kod i det sociala samspelet. Alla bör fråga sig: Hur vill jag att andra ska behandla mig och tala om mig? Och sedan leva efter svaret. Detta betyder definitivt inte att social flathet ska råda, utan snarare att alla bör leva efter devisen: Det jag inte säger till den andre medan vi har ögonkontakt bör jag inte heller säga när vi inte har det. Alla på skolan bör tänka på att läroplanens värdegrund inte endast gäller för eleverna.

Uppföljning

Denna undersökning och ovanstående åtgärdsförslag bör följas upp om 6-12 månader.

6. Sammanfattning

Sensommaren 2000 engagerades en av rapportförfattarna som handledare för fem lärare, verksamma vid den gymnasieskola som i denna rapport kallas Nya Gymnasiet. Tanken var att lärarna, och följaktligen handledningen, skulle bidra till skolutveckling. Vid samma tid nådde emellertid de redan ansträngda relationerna mellan skolans ledning och lärare ett bottenmärke och att i den situationen bedriva skolutvecklande handledning framstod som närmast otänkbart. Vi kom istället att tillsammans med lärarna undersöka förhållandena på skolan med utgångspunkt från två problem: Vilka är de vardagliga och exceptionella förutsättningarna för skolutveckling vid Nya Gymnasiet?; Och vilka är de motsvarande hindren för skolutveckling?

I rapporten tecknas bland annat en serie bilder som vuxit fram ur intervjuer och dokumentstudier. Dessa bilder är synnerligen motsägelsefulla: ett gott rumsligt klimat med ljusa, öppna och välutrustade lokaler står i bjärt kontrast till ett dåligt socialt klimat där konkurrens och gruppidentiteter dominerar; högoktaniga och vackra skolutvecklingsvisioner flödar ymnigt på Nya Gymnasiet men har sällan sin motsvarighet i den konkreta verksamheten; lärarnas situation präglas av en tilltagande spänning mellan det individuellt lönsamma och det socialt gångbara och deras arbete blir mer och mer präglad av motsättningen mellan professionell autonomi och det slags styrning som kännetecknar lönearbete. Sensommaren 2000 gjorde detta mångfasetterade korstryck att verksamheten gick i stå och lärarna inledde då ett slags stridsåtgärd som i rapporten kallas socialt paragrafarbete: lärarna deltog endast i beordrat och avlönat samarbete, vilket bl.a. synliggjorde hur beroende en skola är av oavlönat samarbete och spontana mikrosociala processer.

I den analys som görs sätts verksamheten vid Nya Gymnasiet in i ett skolutvecklingsperspektiv och det konstateras att skolan, bedömd utifrån dess visionsdokument, befinner sig på skolutvecklingsfronten. På den skolutvecklingsarena som vi föreställer oss finns på denna och andra skolor framträder inte så många av skolans lärare eftersom agerandet där begränsas av konkurrens om resurser och uppmärksamhet samt av ett stundtals giftigt socialt klimat.

Flera slutsatser kan dras av denna undersökning. En slutsats är att segregationen mellan visioner och verksamhet drivits så långt på Nya Gymnasiet att två helt olika språk håller på att utvecklas: visionsspråket och verksamhetsspråket, vilka dessutom sällan översätts i varandra. En annan slutsats som kan dras är att lärarbetet befinner sig i en minst sagt paradoxal utvecklingsfas: å ena sidan producerar de flesta aktörer som kommer i närheten av utbildningssystemet en retorik som går ut på att vi i den moderniserade delen av världen håller på att lämna industrisamhället bakom oss och att vi nu i synnerhet med skolans och det livslånga lärandets hjälp måste förbereda oss för det framväxande informations- eller kunskapssamhället; å andra sidan styrs lärarbetet mot arbetsformer som liknar det lönearbete som kom att bli den dominerade formen för arbetsorganisering i just industrisamhället. Om vi förhåller oss bokstavligen till denna paradox, vilket man kanske inte ska göra, så ska alltså dagens lärare bli mer av lönearbetare för att kunna förbereda eleverna för ett liv efter skolan som inte domineras av lönearbete!

Vår ambition har inte varit att undersöka en för resten av skolsverige representativ skola, om nu en sådan existerar. På Nya Gymnasiet tycker vi oss dock i extrem form se många av de företeelser som vållar problem på många av Sveriges skolor. Här finns också många tillgångar som rätt utnyttjade kan resultera i skolutveckling. De åtgärdsförslag som lämnas i rapporten utgår från dessa tillgångar och betonar behovet av skolidentitet, rimligt socialt klimat samt arbetsro.

Litteratur

- Aronsson, G. & Gustafsson, K. (1999): "Kritik eller tystnad - en studie av arbetsmarknads- och anställningsförhållandens betydelse för arbetsmiljökritik", i *Arbetsmarknad & Arbetsliv* nr. 3/1999.
- Berg, G. (1990): *Lärares förtroende för skolledare. En empirisk delrapport från SLAV-projektet*. Uppsala universitet: Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen, nr. 154.
- Dalin, P. (1994): *Skolutveckling – Teori*. Stockholm: Liber.
- Ds 1996:16. *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Fritzes.
- Eckholm, M & Sandström, B. (1984): *Stabilitet och förändring i skolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber.
- Eckholm, M. m.fl. 2000 *Forskning om rektor - en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ellmin, R. & Levén, S. (1998): *Ledarskap ända in i klassrummet*. Stockholm: Gothia.
- Eriksson, J. (1999): "Vem styr skolan?" i Alexandersson, M.(red) *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Gesser, B. (1985): *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv förlag.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Sv. övers. 1974 och senare: *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. (här använd utgåva: 1998).
- Hirschman, A. O. (1981): *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Harvard University Press.
- Håkansson, J. & Madsén, T. (1999): *PLAN – Lärares yrkesutveckling i teori och praktik*. Centrum för kompetensutveckling, Högskolan Kristianstad.
- Hägglund, S-O. & Madsén, T. (1996): *Från PEEL till PLAN - En strategi för utveckling av lärares och elevers aktiva lärande under eget ansvar*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Jönsson, K-L. (2001): *Praktiskt skolledarskap – och styrning eller vanstyrelse av skolan*. Jönköping: Brain Books AB.
- Liljeqvist, K. (1994): *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindkvist, P. (1999): *Att förändra genom kollegiala samtal. En studie av arrangerade samtal i ett lärarkollegium och dess effekter på lärarkulturen*.
- Läraryrkesförbundet, Lärarnas Riksförbund & Kommunförbundet (1997): *En satsning till två tusen*. Stockholm: Kommentus förlag.
- Läraryrkesförbundet & Lärarnas Riksförbund (1996): *Avtal 2000*.

Läraryrket & Lärarnas Riksförbund (2000): *ÖLA 00*.

Memorandum om livslångt lärande (2000). Arbetsdokument från kommissionens avdelningar.

Morrison, E. W. & Milliken, F. J. (2000): "Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World", i *Academy of Management Review*, oct. 2000.

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

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

Persson, A. (1997): *Politiken i krissamhället. Studier av politikens reella och virtuella verkligheter*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Persson, A. (2000): *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.

Scherp, H-Å. (1999): "Utmanande eller utmanat ledarskap. En studie av rektors och organisationens betydelse för lärares undervisningsmönster" i (red) Lindkvist, L., Löwstedt, J. & Torper, U.: *En friare skola. Om styrning och ledning av den lokala skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2000): *Barnomsorg och skola 2000. Skolverkets lägesbedömning. Rapport nr. 193*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1999): *Rektorn som styrfunktion i en decentraliserad skolorganisation*. Nationella kvalitetsgranskningar 1998, rapport nr. 160. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1997): "Men jag bestämmer i alla fall i klassrummet..." *Nitton lärares tankar om vad som styr den pedagogiska praktiken och om hur styrningen förändras då gymnasieskolan förändras*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket och skolans utveckling (1999): Riksdagens revisorer 1998/99:3.

Vedung, E. (1991): *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.

Vetvärt 1998. Stockholm: Svenska kommunförbundet.

Welander, I. (2000): *Kartläggning av arbetsklimat...* (Opublicerat material).

Ydén, B. (1997): *Skolutveckling? Mötet mellan formuleringsarena och realiseringsarena*. Miljonprojektet. Lärarutbildningens lilla serie no. 14. Linköpings universitet, Lärarutbildningen.

Om författarna

Ola Holmström är doktorand vid Sociologiska institutionen, Lunds universitet och skriver doktorsavhandling om skolutveckling. För närvarande är han dessutom verksam som utvärderare vid avdelningen för socialmedicin, Universitetssjukhuset MAS, Region Skåne. Han är författare till bl. a. *En utvärdering av en utvärdering - eller berättelsen om hur jag förlorade min sociologiska oskuld* (1999) och *Tre utbildningsberättelser. Arbetarklass- och invandrarstudenters väg till och upplevelse av universitetet* (som publicerades i den statliga utredningen SOU 2000:47 *Mångfald i högskolan*). Artikeln *Direkt eller retroaktiv frihet? Om den teoretiserade yrkesutbildningen och det livslånga lärandet* är under utgivning i Skolverkets kommande antologi *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning - Några forskarperspektiv*.

Anders Persson är docent i sociologi, universitetslektor vid Lunds universitet och nu verksam som forskare vid Arbetslivsinstitutet Syd i Malmö. Han har publicerat en rad böcker, bl.a. *Skola och makt* (1994) och *Social kompetens* (2000) och artiklar, senast *Intimacy Among Strangers: On mobile telephone calls in public places* i tidskriften *Journal of Mundane Behavior* (2001). Han leder f.n. forskningsprojektet "Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer".

Synpunkter på rapporten är välkomna och kan skickas via e-mail:

Anders.Persson@soc.lu.se

Bilaga 1: Intervjuguide

ANSTÄLLNINGEN VID SKOLAN

Befattning

Omfattning

Arbetsuppgifter

Sedan när

Särskilda uppdrag på skolan (t.ex. fackliga, sammankallande i arbetslag).

ARBETSKLIMAT

Upplevelse

Förändring över tid

Förändring kopplad till specifik händelse

Förändring kopplad till den personliga trivseln och trivseln på skolan i stort

Egen roll i (är detta något som ”jag” kan påverka?)

Relation till elever (elevklientel – intresse, motivation, övriga ”problem”)

Relation till personal:

A) ”Ledningsintervjuer” – *övriga inom skolledning* (egen roll, beslutsfattande, syn på ledarskap) *Lärarna* (strategier för rekrytering, samarbetsvillighet, egenrådighet, ”grupperingar”)

B) ”Läraryterintervjuer” – *skolledningen* (ledarskapsstil, information, visioner, ifrågasättandet – egna möjligheter att påverka beslutsprocesser) *övriga lärare* (möten, samarbeten, arbetslaget, ”grupperingar”)

LÄRARROLLEN

Syn på lärarrollen (vad ska en lärare ”göra” – vad är en ”bra” lärare?)

Avgränsning av lärarrollen (social – pedagogisk, dokumentering)

Samarbetsdimensionen (vikten av, möjligheter med, problem knutna till, eget intresse av)

SKOLUTVECKLING

Egen syn på

Ledningens syn på

Kollegors syn på

Vad slags skolutveckling pågår (kontinuitet, långsiktighet, uthållighet)

Varför just denna skolutveckling

Egen roll i

PEEL/PLAN (Kännedom om, användande av, problem och möjligheter)

FÖRUTSÄTTNINGAR OCH HINDER FÖR SKOLUTVECKLING

Generellt (vad tror du är generella problem i skolutvecklingsprocesser?)

Specifikt på Nya Gymnasiet:

Skolledningen

Lärarna

Eleverna

Lokaler

Schemaläggning

Resurser

ÖVRIGT