Perspektiv på skolans arbetsliv - en introduktion

Greiff, Mats; Persson, Anders; Viggósson, Haukur

Published in:
Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv

2004

Link to publication

Citation for published version (APA):

General rights
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

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.
Nära gränsen?
Nära gränsen?

Perspektiv på skolans arbetsliv

Resultat från nio skolforskningsprojekt
vid Arbetslivsinstitutet i Malmö
Innehållsförteckning

7 Förord

9 Författare

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

19 Dagens lärare – klämd mellan oförenliga krav?
Eva Månsson

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

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

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

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

183 Föräldrars oavlönade pedagogiska arbete
Alli Klapp Lekholm
Modersmålslärare – en yrkesgrupp mellan retorik och realitet
*Berit Wigerfelt*

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

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

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

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


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


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


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


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


Haukur Viggósson, filosofi doktor i pedagogik 1998 med avhandlingen *I fjärran blir fjällen blå. En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som förutsättning för pedagogiskt arbete*. Har varit verksam som grundskollärare och enhetschef på Statliga läromedelscentralen på Island. Universitetslektor på Malmö högskola med undervisning inom rektorsutbildningen och för närvarande också verksam vid Arbetslivsinstitutet Syd.
KAPITEL 1

Perspektiv på skolans arbetsliv – en introduktion

Mats Greiff, Anders Persson & Haukur Viggósson


Bland författarna finns förutom forskare också personer med bakgrund som företagsläkare, grundskollärare, skolledare och vägledare. Några arbetar också som lärar- eller rektorsutbildare. Etnologi, historia, medicin, pedagogik, psykologi, sociologi och statsvetenskap tillhör de vetenskapliga discipliner som möts i antologin. Därigenom har studierna av skolans vardagsliv olika utgångspunkter och olika fokus. Gemensamt är emellertid att skolans aktörer synliggörs genom sitt arbete och genom sina relationer av olika
slag. Det finns i och för sig olika tyngdpunkter. Vissa författare lägger stark
tonvikt på själva arbetet och dess villkor, medan andra mer betonar möt-
sättningssydda relationer, där aktörer kan komma i kläm.

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

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

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


De vardagliga förhållanden som diskuteras i de olika avsnitten kan naturligtvis variera starkt. Skolverkligheten skiljer sig från en kommun till en annan, från en skola till en annan och kanske från klassrum till klassrum. I *Pedagogiskt arbete i olika skolkulturer – om likheter och olikheter i ”en skola för alla”* identifierar och analyserar Anders Persson hur pedagogiskt arbete utförs i olika skolkulturer. ”En skola för alla” har under lång tid varit ett slagord och en målsättning i Sverige. I realiteten finns stora
skillnader mellan skolor, och ”en skola för alla” innebär i många fall enhalt att alla unga enligt lag tvingas att gå i skolan. Detta gör att det i skolan finns elever med mycket olika motivationsgrad och skilda förutsättningar. Till följd av till exempel stark social segregation kan elever med likartade förutsättningar koncentreras till vissa skolor, och detta kan ge upphov till mycket homogena skolkulturer. I texten identifieras tre sådana idealtypiska kulturer: tvångskultur, karriärkultur och kunskapskultur. I avsnittet undersöks hur det pedagogiska arbetet gestaltas i tre skolor som representerar dessa kulturer.


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

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

*Skolforskning vid Arbetslivsinstitutet*

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

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

Forska vidare om din egen arbetsvardag


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

- Vilken roll har lärare själv i att de upplever sin arbetsbelastning så hög som det framkommit i flera undersökningar?

- Vem bestämmer (personer och krafter) hur det konkreta lärararbetet på min skola utformas?

- Är bilden av skolan som en trög och svårföränderlig institution relevant på min skola?

- Vilka konsekvenser kan det ha för rektors och lärarears relationer att rektor på en och samma gång är pedagogisk ledare och lönesättare?

- I vilka avseenden är min skola en skola för alla och i vilka är den det inte?

- Hur påverkas segregationen inom skolan av ett ökat föräldrainflytande och av att skolarbetet eventuellt i högre grad blir beroende av föräldrar engagemang?
Hur är modernmålslärarnas arbetsvillkor på min skola?

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

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

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

Mot bakgrund av detta vill vi därför gärna uppmana personal ute i ”verkligheten” på skolor av olika slag att på ett mera aktivt sätt börja analysera och förka kring sina egna arbetsvillkor och hur de utformas. Vår förhoppning är att detta skall kunna stärka personalens inflytande inom såväl den egna organisationen som utbildningssystemet i stort.
KAPITEL 2

Dagens lärare – klämd mellan oförenliga krav?

Eva Månsson


**Bilder av skolan i massmedia**

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

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

Vissa inslag har ifrågasatt kompetensen hos professionen:

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

Andra inslag har i stället försvarat lärarkåren:

- Ge lärarna makten åter (DN 2002a)
- Lärarens lojalitet äventyrar deras hälsa (Lärarförbundet 2001)
- Skolverkets arbete handlar främst om jakt på syndabockar för den dåliga måluppfyllelsen (Ekholm 2000)
Uppfattningen om vad som orsakat de försämrade betygen har haft skiftande fokus:

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

Man har från borgerligt håll hävdat att:

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

Påståendet har dock inte stått oemotsagt:

- Skolpolitiker är de största bluffmakarna (Swahn 2003)

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

- Skolan förvandlad till förvaringsindustri (Agfors 2003)
- Trivselskola i stället för kunskapsskola (Johansson 2003)
- Skolan kan orsaka kriminalitet (Rydelius med flera 2003)

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


Lärarens upplevelse av sitt arbete

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

"Human service”-organisationer

Arbetsmiljöverkets undersökning


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


Frågorna om besvär byggde på forskning om stressrelaterad ohälsa (Selye 1976; Folkow 1993) och innehållade symptomer som sömnsvårigheter, olust inför arbetet, smärtor i nacke/axlar, kroppslig uttröttning efter arbetet,
kroppliga besvär eller psykiska besvär till följd av arbetet.


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

**Kvinnor**
- Gymnasielärare
- Grundskollärare
- Kassapersonal (butik, post, bank)
- Läkare, tandläkare och andra hälso- och sjukvårds specialist
- Barnmorskor och sjukköterskor med särskild kompetens
Män
Gymnasielärare
Läkare, tandläkare och andra hälso- och sjukvårdsspecialister
Truckförare
Fordonsförare
Kontors- och kundservicearbete


Arbetsvärderingsrapporten

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

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

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

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

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

- Ständig konflikt mellan mål och tid.

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

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

Lärarnas kommentarer handlade i de flesta fall om att den totala arbets-
början blivit för stor och att detta var den direkta anledningen till den upplevda påfrestningen:


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


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

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

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

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

- Aldrig upphörande förändringar av läroplaner och kursstrukturer. Att
sätta sig in i detta tar mer tid än själva den ämnesmässiga kompetens-
utecklingen.

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

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

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

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

De kommentarer som berörde ledarskapet handlade mestadels om avsak-
nad av stöd från överordnad:

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

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

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

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

- Finns dåligt utrymme för nya idéer och samverkan

- Svårt att hitta tider för gemensam planering

29
Elevernas olika och oförenliga förväntningar i undervisningssituationen, liksom för stora grupper försvårade arbetet:

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

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

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

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

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


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

Från centralisering till decentralisering


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

Det nya systemet medförde dock krav från centralt håll på utvärdering av verksamheterna och resultatkontroll. Ju mer detaljstyrkt en sådan kontroll utformas desto mindre möjligheter har man på lokal nivå att påverka mer än arbetssättet, och kanske inte ens det.
Målstyrningen har å ena sidan medfört att de professionella fått ett ökat ansvar och inflytande över sin verksamhet. En konsekvens av detta har blivit att förutom det pedagogiska arbetet även nya arbetsuppgifter tillkommit. Resultatstyrningen har å andra sidan minskat utrymmet för lärarnas beslutsfattande. Dessa ha nu fått inrikta sig på att med prov och utvärderingar kontrollera att eleverna uppnår kunskapskraven. Detta arbetssätt har kraftigt förstärkts av det nya betygssystemet (Carlgren och Englund 1998).

Förändrade villkor för lärarna

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


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

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


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


Förändrad elevgrupp


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

Lärares hälsa


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

Yttre förutsättningar – inre upplevelser

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


Höga arbetskrav

Med tiden har kraven i arbetet ändrats. Yrkesrollen har övergått från kunskapsförmedlare till handledare. Ett förändrat arbetsätt fordrar inlärning av nya pedagogiska färdigheter och en period av tillvänjning, processer
som båda är psykiskt krävande. Som framgått av arbetsvärderingsundersöknin-
gen ska allt fler arbetsuppgifter utföras inom ramen för den reglerade
arbetstiden. De kursrelaterade betygen har gett lärarna ett merarbete. De
både kunskaps- och motivationsmässigt ojämna elevgrupperna ställer höga
krav på lärarens pedagogiska förmåga och förutsättningarna för ”det goda
mötet” är inte längre självlägna. Det krävs en högre grad av kraftanstängning
om läraren har som ambition att samtliga elever ska nå Skolverkets krav på
mål- och resultatuppfyllelse. Arbetstiden per vecka överstiger vida den
fastlagda enligt de tillfrågade lärarna. För de lärare som undervisar på flera
program har deltagande i arbetslagsmöten blivit ett merarbete i stället för
till hjälp.

**Bristande egenkontroll**

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

**Dåligt socialt stöd**

Den individuella lönesättningen som infördes bland annat som ett
incitament till ett ökat engagemang i skolutvecklingsfrågor har resulterat i
konkurrens i stället för samarbete enligt lärarnas egen uppfattning.


**Generationsskillnader**

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

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

**Meningsfullheten i yrket**

"Det goda mötet“ utgjorde för både äldre och yngre lärare det mest betydelsefulla inslaget i arbetet. Kraftkällan i det mötet var för de äldre lärarna att man kunde skönya en kunskapsutveckling hos eleven, att man blev positivt bemött av eleverna eller att man såg en mognad hos dem.
Elever med ett trevligt humör och som var nöjda med undervisningen upplevdes som ett tillskott. Lärarnas utsagor var elevcentrerade. Kunskapsförmedling, eget intresse för ämnet och egen utveckling var de faktorer som de yngre lärarna tyckte gav innehåll i mötet. Utsagorna var mer självcentrerade.

**Belastande i arbetet**

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

**Önskan om förändring i arbetet**


**Skillnad i värdegrund**

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


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

**Hot eller möjligheter?**

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

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

| Kunskapsförmedling – Mottagen kunskap – Godkänd elev |

...det vill säga att prestationen styr, så utgörs hoten av allt som förhindrar att man uppnår den kvalitet på arbetet som man eftersträvar. Ett hinder är bland annat elever med låg studiemotivation. Ett annat är den ändrade kursutformningen där alltför många elever ska bedömas på allt för kort tid. Ännu ett hinder är allt ”ickepedagogiskt” arbete som tar tid ifrån annat ”viktigare” arbete. En arbetsledning som inte försvarar de pedagogiska värdena försvårar yrkesutövningen. De elever som inte är studiemotiverade,
i kombination med en arbetsledning som inte gör det möjligt för läraren att genomföra sitt uppdrag, kommer av denne att upplevas som ett hot. Reformerna som kom under 1990-talet ändrade de pedagogiska förutsättningarna så att dessa lärare inte kunde arbeta utifrån sina grundläggande värderingar. De besparingar, åtstramningar och nedskärningar som den ekonomiska krisen tvingade fram och som kom att genomföras av kommunerna kan vara en förklaring till missnöjet med decentraliseringen som lärarna gett uttryck för. Om man i stället tänker sig uppdraget som

**Intressanta arbetsuppgifter i kunskapsförmedlande miljö**

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


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


Klämd mellan oförenliga krav

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


De lärare som sätter som första mål att lösa sin uppgift, vilka förutsättningarna än är, kommer oförtrutet att arbeta tills alla eleverna oavsett
motivation och studiebegåvning har nått godkänd. De har svårt att sätta realistiska gränser. Detsamma gäller för lärare som sätter sig själv i andra rummet. De har svårt att säga nej till uppdrag om de blir omedda och tar på sig mer arbetsuppgifter än de orkar med. Många av dem som försöker genomföra uppdraget, får plikta med sin hälsa.

Noter

Referenser
Björklund, Jan, 2003. ”Betygen i svenska är en stor bluff”, Dagens Nyheter, 03-05-26
DN, 2002a. ”Ge lärarna makten åter.” Dagens Nyheter 02-04-16
DN, 2002b. ”Våga lägg ned skolor.” Dagens Nyheter, 02-03-14.
DN 2002c. ”S vill satsa på språk och läsning”, Dagens Nyheter, 02-09-01.
DN, 2002d. ”Eleven kommer först.” Dagens Nyheter, 02-06-11.
DN, 2002e. "ID-kontroll i skola efter bråk." www.dn.se 03-08-02.
DN, 2002g. "Lärare slogs ner av mellanstadieelever." www.dn.se 03-08-02.


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

Men det finns också andra bilder av skolans vardag och därmed läraryrkets villkor. I ett reportage i Lärarnas Riksförbunds Uppslaget/Aktuellt i Pedagogiken från augusti 2000 kan man läsa om hur en grundskola för 7-9 skolåret lagt upp verksamheten.
Nyhems högstadieskola är en typisk 60-tals mastodontbyggnad med långa korridorer och trista lokaler med en genomgående inredning för klassrumspanning av traditionell art. Skolan är dessutom belägen i ett invandrartätt område med många hyreshus, som kommunen har svårt att finna hyresgäster till. Men innanför stenväggarna sjuder det av nytänkande, verksamhetslust, idéer och kreativitet /…/

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

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

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

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

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


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

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

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

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

Ett urval av tidigare forskning om lärararbete


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

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

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

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

Den forskning som utifrån bland annat läroplansteoretiska utgångspunkter analyserat skolans förändring efter 1945 har dock stor relevans för forskning kring arbetsprocessen i skolan. Det sätt som skolan styrs på och de målsättningar stat och kommun har med verksamheten ger vissa ramar
och strukturella förutsättningar för skolverksamhetens, och därmed lärararbetets, konkreta utformning. Men arbetsprocessen kan inte beskrivas och analyseras enbart utifrån normativa styrdokument. Med lärdom från bland annat historisk forskning kring arbetsprocessens förändring i olika yrken och olika verksamheter vet vi att det är fruktbart att gå ner på en nivå där det vardagliga konkreta arbetet och olika slag av makttrelationer på arbetsplatserna studeras.18

En teoretisk diskussion om arbetsprocessen

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

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

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

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


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

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

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

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

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

Det är emellertid problematiskt att hävda att kraven på arbetarna i just
HSO skulle vara resultatet av komplicerade förhållanden i organisation och samhälle. Det finns mycket som talar för att sådana komplicerade förhållanden föreligger också när man analyserar andra verksamheter och arbetsprocesser.

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


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

Att arbetsföremålet är levande människor får alltså flera olika konsekvenser för det konkreta arbetet och de yrkesmässiga krav som kan ställas på arbetaren i HSO. Sålunda kan en teknik som varit framgångsrik i arbetet med en klient vara mindre framgångsrik i arbetet med en annan. Det innebär inte bara komplikationer för själva arbetsprocessen utan också att det direkta utfallet av arbetet kan vara svårt att förutsäga.
att arbete med människor i en arbetare–klient-relation kräver empati från arbetarens sida, vilket skapar känslomässiga krav på arbetaren. Det finns också en moralisk dimension i arbetet genom att beslut och åtgärder får konsekvenser för klienten.\footnote{Detta är egentligen inte specifikt för HSO utan beslut och åtgärder i andra slags produktionsprocesser får konsekvenser för naturen. Den enskilde arbetaren i en sådan process har emellertid ofta en svag maktposition i relation till beslut över produktionen.}

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

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

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

Control over his own work means that the professional works relatively independently of his colleagues, but closely with the clients he serves. /.../ Most of the necessary coordination between the operating professionals is then handled
by the standardization of skills and knowledge, in effect, by what they have learned to expect from their colleagues.\textsuperscript{34}

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

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

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

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

**Lärararbetets natur**

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


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


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

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

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

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

Visserligen kan man hävda att skolans ”andra roll” som statens kontroll- och disciplineringsredskap innebär en strävan efter att skapa likformiga elever väl anpassade till samhällets rådande normer. Anders Persson har uttryckt: ”Skolans målsättning är således att lyckas framkalla, förändra ochhindra handlande hos alla elever”. Historikern Bengt Sandin har uttryckt det som skolans uppgift att ”skapa det normala barnet”. Om detta skulle lyckas fullt ut skulle kanske HSO-teorierna inte vara tillämpbara på lärararbetet eftersom eleverna i sådant fall mera kan ses som dött än ett aktivt och levande råmaterial. Detta skulle kunna vara fallet om man endast intresserar sig för en specifik grupp individer som formats på ett visst sätt.
Men om man studerar mer långsiktiga förändringar kan man å andra sidan hävda att elevernas över tid – och från en generation till en annan – förändrade sammansättning och deras förändrade kultur innebär att metoder för disciplinering och kontroll sannolikt måste förändras. På så sätt bli eleverna och det motstånd de många gånger reser mot skolvänget en dynamisk kraft i den växelverkan som skapar förändrade arbetsvillkor i skolan.

**Att tränga innanför skolans portar och de stängda klassrumsdörrarna**

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


Inom ramen för statens verksamhet måste också dess kontrollsystem och förändringar däri inräknas. Utformandet av kontrollsystem – såväl statens som de mer lokalt betonade – samt dess effektivitet och verkningar har med största sannolikhet haft en inte obetydande inverkan på hur det konkreta arbetet har utformats. Ett annat centralt fält som måste analyseras om man skall förklara förändringar i skolans arbetsprocess och lärarens och klasstjänstens arbetsvillkor är de förändrade relationerna mellan den statliga diskursiva nivån och kommunerna. Efterhand som kommunerna fått högre grad av organisatorisk frihet har också potentiella konfliktsaker mellan olika
myndighetsnivåer skapats. Bland annat gäller detta den ekonomiska styrningen, där kommunerna fått ökat självbestämmande i anslagsgivningen till skolan. Vad detta har fått för konsekvenser för lärarens arbete är ett centralt studiefält.

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

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

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

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

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

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

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

Med vilka metoder och med hjälp av vilket material kan då en studie med ambitioner att tränga in bakom skolans stängda portar konkret utföras? Jag vill inte här uppehålla mig vid en diskussion om den gängse historiska metoden att kvalitativt analysera olika slags textmaterial, vilken jag ser som relativt oproblematisk. I stället vill jag lyfta fram de möjligheter och svårigheter som är förknippade med bruket av muntliga källor i historiska undersökningar.

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


En särskild svårighet som jag vill diskutera här är nyttjande av livshistorier för att analysera förändringar i samhället eller till exempel av ett yrke över tid. Livshistoriemetoden har under senare år blivit allt mer använd inom såväl pedagogiska forskning som studerar lärararbetets villkor som inom annan forskning om bland annat identitetsutveckling. Livshistoriemetoden kan vara fruktbar på många sätt, kanske särskilt när man vill undersöka lärare som individer och hur deras liv har gestaltat sig och förändrats. Likaså är livslinjer nödvändiga att göra om man skall undersöka till exempel karriärmöjligheter och karriärvägar. Det finns emellertid också faror med livshistorier. Om man till exempel försöker analysera samhällsutvecklingen
eller skolans förändring finns det uppenbara risker. Det är inte minnet och
minnesförmågan i sig som är något avgörande problem. Flera olika undersökningsvisar att långtidsminnet oftast är stabilt och att saker som har att
göra med vardagliga rutiner minns man bättre än enstaka ”större” händelser.
På så sätt måste muntliga källor betraktas som tillförl迭liga när det handlar
om arbetsrutiner och arbetsvillkor som ligger ganska långt tillbaka i tiden.56
Men just i livshistorien föreligger det alltid risker för att informanten på
något sätt anpassar berättelsen. Informanten berättar om sitt liv med ”facit
i handen”. De val som en gång kanske påverkades av slumpartade faktorer
kan i efterhand latti tillrättaläggas och betraktas som rationella. Man ser
också alltid händelser och företeelser i skenet av vilka erfarenheter man
gjort senare i livet. En annan risk kan vara att man anpassar sin livshistoria
till vad som skulle kunna kallas den stora berättelsen, vare sig den handlar
om välfärdssamhållets utveckling eller skolans förändringar. På så sätt kan
informanten, som sociologen Brian Roberts beskrivit det, skriva in sitt eget
liv i en myt skapad av andra.57
Jag har en känsla av att det finns en sådan myt beträffande svensk skolas
utveckling under 1900-talets andra hälft i vilken lärare riskerar att skriva in
sig. Den känslan har inte bara skapats genom samtal med många lärare,
utan också genom den minnesinsamling som gjordes av TAM-arkiv 1998.
I de publicerade minnena finns ett uppenbart mönster av en omvänd ”från
mörkret stiga vi mot ljuset” metafor. I denna ”stora berättelse” ges en bild
av 1940- och 1950-talets skola som en lugn och harmonisk institution vilken
merparten av alla barn lämnade med de kunskaper som av staten ansågs
vara nödvändiga. Bilden av en skola i harmoni som långsamt övergått i ett
kaos vilket under 1990-talet skapat mycket besvärliiga arbetsförhållanden
är tydlig. I denna berättelse skriver de flesta av undersöknings äldre lärare
in sig. Annelie Johansson sammanfattar dessa beskrivningar:

De flesta av skribenterna har varit med om denna utveckling under slutet av
sitt yrkesverksamma liv, och många är kritiska till förändringarna i skolan. De
upplever att friheten i arbetet har blivit starkt beskuren. Sommarlovet har kortats
och arbetstiden i skolan förlängts, det är mycket konferenser och pappersarbete
som inte har med undervisningen att göra, disciplineproblemen har ökat,
föräldrarna möter inte lärarna med respekt utan kritiserar deras arbete. Läramas
status har sjunkit samtidigt som lönenivån har sänkts.58
Nu måste man emellertid hålla i minnet att minnesinsamlingen skedde genom att lärare frivilligt sände in skriftliga bidrag och inte i mer eller mindre styrda intervjuer, där intervjuaren på ett annat sätt kan problematisera och be informanten att förtydliga eller utveckla vissa resonemang. 


Låt oss emellertid nu försva resonemanget vidare genom att lämna den teoretiska och metodiska nivån för att i stället ge en kort inblick i viss empiri. Detta kan tjäna syftet att konkretisera just de spännings som finns mellan statlig normativitet uttryckt i olika skolutredningar och konkreta lärare i deras vardagliga arbete.
Allt sedan början av 1900-talet hade det pågått en tidvis intensiv politisk debatt om den svenska skolan. En fråga som i särskilt hög grad hade behandlats var den sociala rekryteringen till skolformer vid sidan av och över folkskolan. 1927 års skolreform kan därvidlag ses som en kompromiss som inte nådde ändra fram till arbetarrörelsens yttersta mål, en demokratisk skola med lika möjligheter för elever oavsett social och geografisk bakgrund att gå vidare till högre studier.

Frågan om en demokratisk skola aktualiserades återigen kring 1940, och den då sittande socialdemokratiskt ledda samlingsregeringen tillsatte en expertbetonad utredning. På det politiska planet var skoldebatten intensiv, och till de mera namnkunniga socialdemokratiska debattörerna hörde Alva Myrdal, som hämtade inspiration från USA och Oscar Olsson, med akademisk bakgrund men också med erfarenhet från arbetarklassens bildningsverksamhet. Bland annat brukar han benämnas ”studiecirkelns fader”.

Mot bakgrund av Olssons erfarenhet från studiecirkelverksamhet är det föga förvånande att hans skrifter ansluter till en äldre kritik av den så kallade pluggskolan som han menade inte utbildade för livet utan bara meddelade en speciell skolkunskap. I den utbildningskritiska diskussion som följde på bland annat Olssons kritik av skolan lyftes i första hand tre aspekter fram.

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


3. Skolans arbetsmetoder måste förnyas. Man ansåg att skolarbetet domineras av läxor och förhör och av inpluggandet av minneskunskaper.
Långt viktigare borde det vara att genom arbetets uppläggning väcka elevernas intresse och självverksamhet och på så sätt fostra till självständighet och eget ansvar. Samtidigt skulle det ges träning i samarbete och en social fostran betonades. Elevernas utveckling måste ges försteg framför inhämtandet av så kallade fasta kunskaper.64

Dessa huvudpunkter sammanfaller i mångt och mycket med vad 1940-års skolutredning kom fram till. Diskussionen om förändringar – vilka ansågs nödvändiga – var i hög grad baserade på en kritik av det rådande skolsystemet. Utredningsdirektiven, som kort kan sammanfattas i sju punkter handlade både om skolans yttre organisation och dess inre arbete.66

Som allmän princip för hela utredningsarbetet formuleras att skolans yttersta uppgift icke måste vara kunskapsmeddelelse utan fostran i ordets vidaste och djupaste mening. Skolans uppgift är att harmoniskt utveckla ungdomens anlag ej blott intellektuellt utan även fysiskt och moraliskt. Vår tid kräver en fysiskt vältränad ungdom, som kan ta upp tävlandet med sina jämnåriga inom andra folk, men den behöver också en ungdom, som med lugnt omdöme förenar raskhet i beslut och handling. De unga måste fostras till sanningskärlek och självständighet, till fasthet i karaktären, till självdisciplin och social ansvarskänsla, till en medveten och offervillig samhällsanda, till trohet mot vårt folks traditioner och andliga arv.65

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

En konsekvens av betoningen på social fostran är att skolans arbete med eleverna måste ha en inriktning mot människans hela liv i ett långt tidsperspektiv. I utredningen betonas att utbildningen måste ta sikte på avlägsna mål, flera decennier framåt. Skolan måste också tillgodose alla olika slag av bildningsbehov.66

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

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

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

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

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

Särskilt betydelsefullt är att skolarbetet så ordnas, att det icke blott bibringar lärljungarna ett visst kunskapsstoff utan även för detta på sådant sätt, att kunskaperna bli verkligt levande i de ungas medvetande. Arbetsmetoderna måste giva lärljungarna vilja och förmåga att självständigt tänka över den unna kunskapen, lust att vidga denna och förutsättningar att på egen hand skaffa sig den kunskap, som kan befinnas erforderlig. 68
I linje med betoningen på att skolans primära uppgift inte är att förmedla faktakunskaper som skall bevaras i minnet ligger att det likaså pekas på vikten av att skapa självständiga och kritiskt tänkande elever.

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

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

Lärljungen upptäcker – gärna åtminstone skenbart på egen hand – en brist i sitt vetande, han erfar ett behov att vidga sina kunskaper på ett visst område, och han försöker tillgodose detta behov. Han ställer sig sålunda före en arbetsuppgift, vars innebörd han får söka närmare ange och som han är personligt intresserad av att utföra. Han får överväga planen för sitt arbete, ta reda på arbetssätt och lämpliga och tillgängliga hjälpmedel, och likaså beakta den tid, som bör stå till förfogande för uppgiften. Sålunda rustad sätter han igång med arbetet, och både vid förberedelserna och under arbetets förlopp är han givetvis hänvisad till läraren för bistånd och råd. Slutligen kommer redo- görelsen för arbetet, som kan ske i olika former, munligt genom förhör, föredrag inför klassen e.d., skriftligt genom uppsats, anteckningar i arbetsbok m.m. Givet är, att det i många fall kan vara lämpligt, att två eller flera lärljungar slå sig samman om en arbetsuppgift /…/

Arbetet skall göras intressebetonat ur elevens synpunkt, och hans förmåga till initiativ och självverksamhet skall i största möjliga utsträckning tas i anspråk. En individualisering bör eftersträvas, så att varje elev helst får arbeta i den takt, som hans egna förutsättningar medge, och med sådana uppgifter, som han förmår bemästra. På samma gång söker man emellertid även främja kollektivt arbete, så att lärljungarna lära sig att på ett lojalt sätt samarbeta med varandra.
De normativa ansatserna i skolutredningen tar sannolikt sin utgångspunkt i en skola med andra undervisningsformer och undervisningskulturer än de som förespråkas. Om skolan och dess undervisning hade varit utformade på det sätt som utredningen förespråkar hade den inte med en sådan emfas och tydlighet behövt lyfta fram visionerna gång på gång.


Det på förhand av annan person utmätta och fixerade stoffet, som helt enkelt skall inpräglas och i framtid redovisas, är icke ägnat att tillgodose detta intresse. Lusten och även förmågan att handla på eget initiativ förkvävs – det är ingen anledning att själv gripa in, att finna nya vägar eller idga området för ens verksamhet, då både vägar och gränser redan äro utstakade. På så sätt hämmas både den spontana verksamhetslusten och ansvarskänslan /…/

Ett arbetssätt, som helt inriktar sig på utfrågning av kunskapsstoffet, skänker ringa eller ingen möjlighet till verkligt samarbete mellan eleverna. Lärjungarnas inbördes hjälp och samverkan blir icke en arbetsform, som tillåtas eller uppmuntras, och dock är en dylik arbetsform inte bara nytt att stundan utan kan även få en fostrande betydelse, om den ingår i ett naturligt sammanhang med arbetet i övrigt /…/ Fråge- och svarmetoden i sin renodlade form ger knappast möjlighet att utveckla förmågan av en dylik målsättning, liksom den inte heller förutsätter någon sådan förmåga hos lärjungen eller ger honom övning i att med egna krafter planlägga ett arbete, uppdraga riktlinjerna för det, uttäcka lämpliga arbetsmetoder och disponera den tid, som beräknas för arbetets utförande. Det blir sålunda icke mycket utrymme för individuella
olikheter, det blir ej heller lätt att åstadkomma den arbetsglädje och det krafternas samspel, som räknas såsom en av de viktigaste förutsättningarna för ett gott arbete /.../

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

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


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

Skola för bildning – 1992

År 1991 tillsattes en statlig utredning med uppdraget att arbeta fram nya läroplaner för såväl den obligatoriska skolan som den frivilliga. Den då gällande läroplanen, Lgr-80, hade i praktiken ännu inte varit i bruk i 10 år. Bakgrunden var att regeringen ville skapa kursplaner avpassade för en
decentralisering av det svenska utbildningssystemet där den statliga styrningen skulle vara mål- och resultatorienterad och ersätta den tidigare detaljerade regelstyrningen. I utredningsdirektiven betonas också att skolan måste anpassas till den samhällsförändring som pågår.73 Här föregrips delvis det arbete som skall utföras. Det släs fast att

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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


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

**Skolförändringar ur ett underifrånperspektiv**


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

denna brist på arbetsredskap och den utbildning Nils hade fått

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

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

Undervisningen var strikt ämnesbunden och för eleverna fanns ett tryckt schema
med förkortningar på ämnen, lärare och lokaler att följa under skoldagen. De
måste förflytta sig till institutionerna och ämnesrummen på egen hand och
möta de olika ämneslärarna på det sätt, som blev formen för högstadiet i
fortsättningen /…/

Undervisningen var av traditionell katedermodell med genomgång av
läraren av ett avsnitt, övningsuppgifter på ett arbetsblad, läxförhör och ibland
prov på ett större avsnitt /…/ Självklart kunde man integrera /mellan ämnen/
de egna lektionerna, men däremot förekom inte mycket samordning med flera
lärare. Projekt och ämnesövergripande arbetsformer i ordnad form var inte
vanliga /…/

Minns inte att det var några större ordnings- eller disciplinproblem.
Uppföljningen var dock rätt noggrann med anteckningar om sen ankomst,
dålig läxläsning, glömda böcker, störningar på lektioner etc. Allt redovisades
på klasskonferenser och rektor och studierektor engagerade sig verkligen för
att rätta till det som inte var så bra.80

Ännu 20 år efter det att 1940-års skolutredning hade formulerat sina tankar
för hur skolans verksamhet och undervisning börde utformas var det sålunda
ett mycket traditionellt arbetssätt som ofta dominerade, även om det fanns
tendenser till uppluckring, kanske framför allt i de tidiga årskurserna där
den organisatoriska bundenheten av scheman och specialsalar inte var lika
stark.
När Nils Svensson sammanfattar lärararbets förändring under 1900-talets senare decennier antyder han dock att det skett avgörande förändringar vad gäller arbetsmetoder. Det är emellertid inte riktigt klart i hans minnesnedteckning om han syftar på den verkliga förändring som skett i klassrummen eller på de intentioner som förtis fram från statens sida. Vi har tidigare sett hur utbildningstiden och Nils första lärarår såg ut med katederundervisning som dominerande princip.

Men efterhand genom de enstaka studiedagar vi hade, genom de läroplaner, som kom och gick, samt genom artiklar i lärarpresen och genom egna tankar och idéer, ändrades efterhand undervisningssättet. Eleverna fick arbeta mera självständigt i arbetsböcker, där tvåa så kallade fyllerfrågor i början dominerade. Nästa fas blev, att arbetsböckerna användes alltid mindre, eftersom arbetsuppgifterna inte alltid var meningsfulla. Egna stenciler och annat egentillverkat material användes i stället jämsides med läroböckerna. Dessa var man ofta alltför bunden till, och det tog tid, innan åtminstone jag kunde lägga dem åt sidan under vissa moment.


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

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

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

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

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

Nya läroplaner har kommit och gått. Man har förkastat beprövad erfarenhet av undervisning men resultaten har också blivit brister i många barns förmåga och kunnande.84
Spänningen mellan den statliga utbildningsdiskursen och vardagsverkligheten

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


Man kan emellertid inte bortse från att statens intentioner med största sannolikhet haft en påverkan på det arbete som utförs i skolan även om
lärare kan säga att det inte är så. Även om nya lärargenerationer delvis skolas av äldre förefaller det troligt att de tar till sig nya idéer om vilka arbetsätt som kan vara fruktbara. Därför ser staten också själva utbildningen av lärare som ett aktivt instrument för att styra skolan. Men det tar tid innan nya generationer ersatt de äldre, och därigenom går också förändringen långsamt.

Noter

1 För en diskussion om så kallad moralisk panik se till exempel Berit Wigerfelt, Ungdom i nya kläder. Dansbanefröjder och längtan efter det moderna i 1940-talets Sverige, Stockholm 1996.
2 Uppslaget/Aktuellt i Pedagogiken, 2000:2, sid. 10f.
5 Utan att mera systematiskt ha analyserat praktikrapporter utifrån detta perspektiv säger mig min egen erfarenhet som lärare vid lärarutbildningen i Malmö detta.
13 Per Lindqvist, Lärares förtroendearbetsstid, Malmö 2002.


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


Anders Pousette, 2001, sid. 3.

Anders Pousette, 2001, sid. 5.


Anders Pousette, 2001, sid. 5.


Anders Pousette, 2001, sid. 11f.


för en mera ingående diskussion om sambandet mellan relationella sociala kategoriseringsunder som klass, genus och ethnicity och identitetskapslande se till exempel Mats Greiff, "Vi bodde, had och blev utbildade som om vi vore på skilda kontinenter". Protestantiska och katolska arbetare i Belfast 1850-1914, Malmö 2004, kap 1.


Se en diskussion om föräldrars roll i skolan se Alli Klapp Lekholms pågående magisterarbete.


Eva Gannerud, 2001, sid. 27f.

Kajsa Falkner, Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitis
intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan, Uppsala 1997, sid. 100ff.


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


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


60 Åke Isling, 1980, sid. 181, 192.

61 Åke Isling, 1980, sid. 290ff.

62 SOU 1944:20, sid. 34.

63 SOU 1944:20, sid. 28.

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

6 SOU 1944:20, sid. 46.
6 SOU 1946:31, sid. 12f.
6 SOU 1944:20, sid. 52.
6 SOU 1944:20, sid. 53.
6 SOU 1946:31, sid. 18.
6 SOU 1946:31, sid. 55.
6 SOU 1946:31, sid. 53.
6 SOU 1946:31, sid. 59.
6 SOU 1992:94, sid. 8o.


7 Nils Svensson, 2001, sid. 86.
7 John-Wiktor Holm, 2001, sid. 64.
7 Börje Larsson, 2001, sid. 49f.
Referenser


självförståelse och vardagspraktik. Linköping: Linköpings universitet.
Malm, Birgitte, 2003. Understanding what it Means to be a Montessori Teacher. Teachers’ Reflections of their Lives and Work, Malmö: School of Education.


Uppslaget/Aktuellt i Pedagogiken, 2000:2.

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

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

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

Ett syfte med föregående text är att konfrontera dessa bilder, i synnerhet den om skolans träghet, med föreställningar om förändring på skolans ”verklighet”, vilka vi närmast oss i en intervjuundersökning som vi redogör för i det följande. Ett annat syfte är att problematisera och försöka förstå dessa olika, ibland närmast motsatta, och samtidigt existerande föreställningar om skolans förändring.
Föreställningar om förändring bland pedagogisk personal

På initiativ av barn- och utbildningsförvaltningen i Landskrona genomförde vi hösten 2002 sju gruppirtvjuer med sammanlagt 44 personer, anställda inom grundskola och förskola i Landskrona, i syfte att studera idéer om förändringar, angelägna önskade förändringar och omedelbara förändringsbehov bland pedagogisk personal inom förskola och skola. Om de 44 som deltog i gruppirtvjuerna kan sägas:

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

Redovisningen bygger endast på de sju gruppirtvjuerna, vilka följe guiden som återfinns som bilaga. Vad gäller urvalet av föreställningar som presenteras i det följande, har vi eftersträvat att de ska vara representativa för de sju gruppirtvjuer som genomförts. Det är således viktigt att hålla i minnet att vad som här redovisas är intervjugruppennas och intervju- personernas föreställningar om förändring, vilka självtal kan avvika från andra förekommande föreställningar om förändring och från förhållandena i Landskrona så som de framstår i ljuset av andra data. Ett intryck vi fick vid intervjuerna är att det finns en ganska positiv grundinställning till skolans utveckling i Landskrona, vilket illustreras av att de flesta intervjuade utan tvekan ansåg sig kunna rekommendera en nyutbildad lärare att söka sig till Landskronas skolor.
De viktigaste förändringarna under senare tid

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

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

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

Resursminskningar

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

Förändrad styrning

Den individuella lönesättningsnivån betonas som en viktig fråga när det gäller förändringar som har med styrning av verksamheten att göra. De
bedömningar som cheferna baserar sin lönesättning på ifrågasattes ofta i intervjugrupperna, eftersom cheferna inte finns ute i verksamheten och ser personalen i arbete och därför måste basera lönesättningen på andrahandsuppgifter. Missnöje riktas också mot att det nya lönesystemet missgynnar läraren med erfarenhet och vidareutbildning, vilka gynnades i det gamla reglerade lönesättningssystemet.

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

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

Intressant att notera från vår utgångspunkt är att kommunaliseringssågan nästan inte allts tus hoppe i gruppintravjuerna som exempel på en viktig eller stor förändring under senare tid.

**Pedagogisk förändring**

Som framgått pekar många på arbetslagen som en av de viktigaste förändringarna under senare tid. Arbetslagen tas också upp som en av de viktiga pedagogiska förändringarna. Arbetslagen innebär stöd men också större ansvar. Arbetsbelastningen ökar när allt fler frågor delegeras till arbetslagen. Dessa frågor är inte enbart pedagogiska, utan det handlar också
om ekonomiska frågor, vikarieanskaffning och att handleda studenter från lärarutbildningen för att nämna några. Lärarrollen påverkas därmed, den blir bredare och många betonar värdet av att få göra det man är bra på istället för att fuskas på alla möjliga områden:

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

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

Relationen mellan elever och vuxna

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


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

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

**Önskade förändringar**

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

**Panta rhei: osäkerhet och ambivalens**

Som nämnts är vårt syfte med denna text att konfrontera den i forskningslitteraturen vanliga utsagan om skolans tröghet och oföränderlighet, med
den pedagogiska personalens praktikförankrade syn. Ur våra gruppintervjuer växer det knappast fram en bild av skolan som oförändlig, snarare en bild som vi skulle kunna kalla *panta rhei* (allting flyter). Detta uttryck, som påstås härröra från Herakleitos (grekisk filosof på 500-400-talet f. Kr.), kan användas både för att beteckna något som befinner sig i ständig förändring därför att det styras av en grundläggande och förnuftig ordning och något som befinner sig i ett mer svårbeskrivbart kaos.


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

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

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

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

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

_Flyktig rollista:_ Flödet av personer i verksamheten har ökat. Det gäller inte minst skolledningen där skolan mycket snabbt ändrats från en situation där personer varit skolledare under lång tid, till en situation med kortare uppdragstider.
Distanserade och mindre påtagliga relationer: Relationerna mellan ledning och personal har blivit alltmer distanserade i takt med att skolledarna fått allt större arbetsbörda. Skolledarna har mindre möjligheter att se personalen i arbete, vilket upplevs som ett osäkerhetsmoment av personalen exempelvis när det gäller lönesättning.

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

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

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

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

För många av de lärare vi mött i gruppintervjuerna är det ovanstående aspekter av en värld där allting tycks flyta, där man erfar en bristande känsla av sammanhang, medan det för andra mer representerar ett tomrum som de kan fylla med det de själva vill. Vilka de faktorer är som avgör om man upplever situationen på ena eller andra sätt kan vi inte säga något om på
basis av det material vi samlat in, men vi kan anta att upplevelsen av situationen förmodligen varierar med det faktiska handlingsutrymme lärarna har som aktörer, och i detta avseende kan det i sin tur finnas skillnader med avseende på exempelvis genus och den pedagogiska personalens varierande status. De som ser otydligheten som ett tomrum och upplever sig ha ett handlingsutrymme, kan fylla det på mycket varierande sätt. Några börjar arbeta i linje med den moderniseringstrend som gäller för tillfället (elever som tar större ansvar för det egna lärandet och läraren som handledare), andra försöker öka sitt inflytande över föräldrarna och blir ett slags föräldrafostrare, några gör som de alltid har gjort, medan åter andra fyller handlingsutrymmet med mer traditionella arbetsätt. På en arena med otydliga regler och förväntningar, som dessutom stundtals tenderar att ta ut varandra, kan såväl det ena som det andra hända.

**Förvandling, anpassning och reform**

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

**Skolans dubbla officiella uppdrag: beständighet och förändring**

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

Skolaktörers placering och intressen

Mycket av forskningen och skoldiskussionen bygger på ganska enkla uppdelningar av skolsystemet i för det mesta två delar, vilka är av relevans för oss när vi ska förstå hur olika aktörer värderar skolans förändring och tröghet. Vad vi väljer att kalla dessa delar av skolsystemet leder tankarna i skilda riktningar. För det första kan man tala om topp och bas och därmed betona hierarkiska relationer mellan skolor och beslutsfattare på olika nivåer, såväl statliga som kommunala. Toppen har således olika nivåer och i basen finns själva verksamheten i skolorna. För det andra kan man tala om teori och praktik och med det understryka skillnaden mellan att, i detta fall, föreställa sig förändring teoretiskt till exempel inom en lärarutbildning eller en skolutvecklingsmyndighet och, andra sidan, att vara i den praktiska verksamhet som avses bli förändrad. På snarlikt sätt kan stora skillnader noteras mellan skolvisionärer och skolverksamma (se vidare Holmström och Persson 2001 och Carlgren och Hörnqvist 1999). För det tredje kan man småla samman de ovanstående uppdelningarna i en och tala om huvud och kropp och därmed också aktualisera den tayloristiskt inspirerade styrning som via New Public Management kommit att prägla svensk skola under senare tid. Åtskillnaden mellan huvud och kropp, eller mellan begrepp och verkställighet (Braverman 1974), i denna styrning, svarar på en och samma gång mot det som nyss benämndes topp och teori respektive bas och praktik. För det fjärde kan man tala om understöd och front, en
metafor som betonar olikheter i funktion mellan olika delar av skolan. För det femte talas det ibland om beslutade ramar och aktörers handlingsutrymme, vilket kan innefatta såväl centraliserade (till exempel regelstyrda) som decentraliserade (till exempel målstyrda) sätt att ästadkomma skolförändring. Alla dessa aspekter och sätt att tänka skolans olika delar har sina styrkor och svagheter men då vårt syfte inte är att fördjupa framställningen av dem, benämner vi dem för enkelhets skull topp och bas.


Olika slags förändring

Skolans dubbla uppdrag – dess samtidiga beständighets- och förändringsuppdrag – och olika bedömningsgrunder hos olika aktörer beroende på placering i skolan och dessa aktörers olika intressen, gör att vi delvis kan förstå de mycket olika bilder av skolans förändring som inledningsvis
återgavs. Men när vi undersökte lärarens föreställningar om förändring blev vi dessutom starkt medvetna om att det finns flera olika slags skolförändring och att lärare spontant verkar tänka på vissa förändringar och inte på andra. Detta ska vi fördjupa oss i nedan och då först skilja mellan tre former av förändring – förvandling, anpassning och reform – för att därefter avslutningsvis koppla samman detta med resultaten från vår intervjuundersökning.

**Förvandling**

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

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

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


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

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

Man är mer psykolog och socialarbetare än vad man är lärare… eleverna har svårt att koncentrera sig, svårt att sitta stilla, är det då trettio som sitter i ett klassrum är det mycket som händer, så att det man känner är att lärarollen blir undanputtad (citat ur gruppintervju).
För att anknyta till den tidigare uppdelningen i skolsystemets topp och bas, kan sägas att detta förändringstryck kommer från basen. Skolan måste hantera sina resurser inte endast mot bakgrund av dem som relativt smidigt blir elever, utan också i förhållande till dem som inte vill. Lärarnas vardagspraktik påverkas också starkt av detta. Skolan och lärarna (och även de barn och ungdomar som går in i elevrollen) måste anpassa sig och sin praktik till detta motstånd. Det finns också andra former av anpassning som påverkar lärare, exempelvis anpassning till skolans speciella sociala och kulturella omgivning, till föräldrar och till arbetsmarknaden.

**Reform**


**Klämda mellan förvandling, anpassning och reform – avslutande reflektioner**

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

Figur 4.1. Förvandling, reform, anpassning.

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

Det som vi kan bevisa i en stor del av dagens reformarbete, med motsvarande förändringar av lärarens arbete, är att sådana modernistiska, administrativa tidperspektiv – och de konsekvenser som detta får i praktiken – tvingas på lärarnas arbetsliv (Hargreaves 1998:127). När vi nu övergår till att försöka förstå vad den pedagogiska skolpersonalen säger om förändringar, så kan vi konkludera att de framstår som klämda mellan förvandling, anpassning och reform. Förvandling av barn till elever är lärarens själva kärnverksamhet. Krav på anpassning gör sig i denna kärnverksamhet gällande främst från eleverna och de omständigheter de är involverade i, i synnerhet deras hemmiljö och föräldrar, alltså underifrån. Reform och reformretorik kommer samtidigt i en strid ström ovanifrån. Om vi aktualiserar de lärare vi intervjuat så är det otvivelaktigt den pedagogiska vardagen, arbetet med att förvandla barn till elever, och därmed det underifrån kommande förändringstrycket och praktikens därpå följande


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


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


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


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

7 Om detta se vidare Perssons text i denna antologi.


9 Se vidare om detta i Persson 2003.


Bilaga: Intervjuguide Landskrona

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

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

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

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

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


KAPITEL 5

”Detta är ett nollsummespel”. Rektor som lönesättare

Dan Collberg & Haukur Viggósson


Bakgrund


Det tredje särdraget som Sjölund nämnner är lagbundenhet, vilket innebär att verksamhetens legitimitet grundar sig på lagar som sätter vissa
"gränser för entreprenörskap och innovationsrikedom i förvaltningen". Gränssättningen gäller även privata företag inom sjukvård och skola. Normalstrukturen är det fjärde särdraget, det vill säga verksamheten existerar på grund av det "gemensamma bästa" medan produktivitetsvärdet är underordnat. I privata företag är det tvärtom. Slutligen verkar offentliga institutioner i en politisk miljö, kännetecknad av politiska kompromisser och beslut som tas utanför själva verksamheten.

Lönesättningen av lärare – en kort historik

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

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

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

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

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

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


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

Studien, som delvis genomfördes i Lunds kommun strax innan ansvaret för skolorna flyttades från stat till kommun, visar att det var fler lundalärare som menade att rektor var dåligt informerad om deras arbetssätt i undervisningen än som ansåg att det var tvärt om. Rektorerna bekräftade också att de överhuvudtaget inte hade några systematiska metoder för att inhämta information om sina lärare. En stor majoritet av lundalärarna upplevde att de hade stort inflytande över sitt arbete och var nöjda med det självbestämmande de hade. Vissa forskare hävdar att det finns normer, ett osynligt kontrakt, mellan lärare och rektorer att de inte ska blanda sig i varandras arbetet4. Studien visar dock att lärarnas upplevelse av distans till sin rektor sannolikt var viktigare än detta osynliga kontrakt: vid tiden för undersökningen, ansvarade en rektor ensam för i genomsnitt 70 lärare. En stor majoritet av lärarna uppgav att det hade stor betydelse för dem att få rektors uppskattning av sitt arbete och flertalet önskade att rektor skulle besöka deras klassrum minst en gång per termin. Detta är intressant att notera, eftersom rektor vid den här tidpunkten egentligen inte hade några medel för att belöna duktiga lärare, till exempel individuella löner.

Men närhet är inte problemfri. Närhet kan innebära etiska dilemma för rektor, närhetsparadoxen.5 Närhet ger visserligen möjligheter till mer
kvalificerad information om medarbetarna, men den kan samtidigt skapa problem, speciellt i organisationer där närheten existerat under längre tid och där förhållanden och relationer mellan rektor och medarbetare försvarar den nödvändiga distans rektor behöver för sina beslut.

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

Rektors nya maktbas


Ett motiv för införandet av individuell lönesättning är att den ska fungera som incitament för skolutveckling. Rektor har därmed fått makt att premiera sådana lärarinsatser som han/hon värderar som utvecklande för skolan. För att detta ska kunna ske på ett förtroendefullt sätt, krävs det att rektor systematiskt samlar kvalificerad information om lärarnas arbete och utveckling. Utan sådan information riskerar rektor att förlora legitimeten för sin nya maktbefogenhet. För att komma åt denna information är det, enligt studien ovan, rimligt att rektor får organisatoriska förutsättningar för uppgiften. I många skolor har sådana skapats, ibland genom en minskning av
ansvarsområdet. På andra håll har det pedagogiska ledarskapet delegerats inom enheten och befogenheten att sätta lön lämnats över till ett ökat antal biträdande rektorer eller enhetsledare. I två av de tre skolor vi undersökte i vår pilotstudie har sådana förutsättningar skapats.

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

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

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

**Pilotstudien**

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

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

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

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

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

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

**Hur rektorer ser på den individuella lönesättningen**

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

**Individuell lönesättning som pedagogiskt incitament för skolutveckling, skola A**

Med individuell lönn som pedagogiskt incitament menar vi att lönen används inte bara för att premiera ett gott arbete utan även för att uppmuntra de lärare som inte gör så bra ifrån sig. Enligt detta synsätt, som visar sig i intervjun med rektornerna A och A1, uppmuntras lärare till personligt initiativtagande. I skola A har lönekriterierna utvecklats under en längre tid och gäller för skolorna i hela rektorsområdet. Det av ledningen framlagda förslaget

Efter medarbetarsamtalssamtalen gör rektor ett löneförslag, som sedan diskuteras i skolans ledningsgrupp där det slutgiltiga beslutet tas. Därefter har rektor ett lönesamtal med läraren för att meddela och motivera sitt beslut. Har läraren anmärkningar tas det med i övervägandena inför nästa period.
Rektorerna beskriver syftet med lönesättningen inom skola A som "att skapa en så bra verksamhet som möjligt" och att


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


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


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

Lönesättningen som verktyg för målstyrning och som belöningssystem, skola B


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

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


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

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

Man kan då på något vis markera att det här är rätt väg, du är på rätt väg, medan någon annan måste börja fundera på ”vad är det jag egentligen gör, och vad är uppdraget och vad handlar det om?” Och då tycker jag det är ett bra instrument att jobba med för att få det att gå framåt.
Att driva skolan framåt kan betyda olika saker men enligt rektor har skola B genomfört två ”reella” organisationsförändringar under de senaste sex åren. I detta sammanhang kan den individuella lönesättningen fungera bra som strategiskt instrument för att premiera dem som går i täten, men när organisationsförändringarna väl är genomförda kan det bli nödvändigt att byta strategi. Det kan innebära att skifta fokus från till exempel lärare som belönsats för att driva pedagogiska utvecklingsprojekt till att närmare se vad andra lärare under tiden gjort i klassrummen, det vill säga att gå ifrån att värdera det lätt observerbara till det mera svårbedömda arbete som bedrivs ”i det tysta” ute i klassrummen. Detta i sin tur kommer att kräva en annan organisation, där lönesättande rektor har betydligt färre medarbetare under sig, en förändring som också verkar vara på väg i skola B.

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

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

132
Det kan jag tycka är svårigheten att man kommer lite i kollision, både det kollektiva ansvarstagandet och det individuella, men samtidigt så är det så ändå i de olika arbetslagen, så är det kanske så att någon utkristalliserar sig / genom/ att ta mer ansvar och driva mera frågor.

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

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

Den skeptiske rektorn i skola C

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

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

Samtidigt som citatet ger oss en viss insyn i den praktiska problematik som ledargruppen står inför i samband med individuell lönesättning, ger den samtidigt en liten inblick i grunden till den tvěksamhet rektor C uttrycker i intervjun: rektorens distans till en del av dem som ska lönesättas, lärarnas olika villkor i arbetet, programmens olika förutsättningar, subjektiviteten i bedömningen och fördelningsproblematiken. Vi ska börja med fördelningsproblematiken eftersom den alltid är i fokus när lönen sätts.
Systemet i sig är ju ett bedrägeri tycker jag, alltså det finns ju inte mer pengar för att fler blir mycket bättre. Det är nollsummespel. Så om någon ska göra en bra insats så ska någon annan betala den insatsen även om den inte har gjort ett sämre jobb än tidigare och många lärare tror jag har genomskådat det och inser att även om de sliter som hundar så blir det fyra procent och sätter jag mig ner och tar det lugnt så blir det också fyra procent. Här finns inget vinstdelningsystem, det finns ingenting mer, det finns inget mervärde att skapa i det här systemet. Det är inte heller så att om de är duktigare än de andra fem eller sex gymnasieskolorna så kommer vi att få större löneökningstal i hälften.

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


Ett annat problem som rektor påpekar i samband med att fördela lön differentierat och individuellt är att det egentligen strider mot den kollektiva ideologin som ligger till grund för lagarbetstanken. Paradoxalt nog utvecklas dessa två system samtidigt i skolan. Hur löser man sådana paradoxer? Rektor säger sig inte ha stora ambitioner som individuell lönesättare: ”Vi prioriterar det inte högsta att vara duktiga lönesättare /…/ det är inte det man gör på jobbet och tänker på /…/ eller det gör inte jag”. Rektors utsaga
tyder på en viss olydnad mot systemet, vilket också kan utläsas i att man minskar löneskillnaderna för att undvika dåligt klimat, något som rektor menar att det nya systemet medför:

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

Och på ett annat ställe säger rektor C:

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

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

(tyst) Den dubbelroll som jag tycker att man har. /.../ Om man ska prata om pedagogiskt ledarskap eller stötta lärare i deras utveckling och så vidare och samtidigt ska då kunskaper som är hämtade /.../ utmynna i lönesättning det vill säga kontroll och uppmuntran eller kontroll och utveckling /.../ ligger
parallelt hela tiden, som förs in i samma samtal, som sker vid samma tidpunkt och så vidare. Det är lite dubbelbottnat på det sättet i och med att det i skolan är så svårt att mäta produktion... och på ett annat ställe säger han/ Det är ju fruktansvärt subjektivt detta med individuell lönesättning i dag. Jag är inte säker på att man kan, jag vet inte, det kan ni som forskare kanske bättre, på vilket sätt man skulle kunna ringa in vissa egenskaper eller önskbara egenskaper /för/ att mäta om de existerar i sammansetningen eller inte, alltså jag har inte de redskapen, jag tror inte att man generellt har dem heller, va. Utan det handlar mycket om rektors intuition och egen upplevelse av verkligheten som styr verksamheten, det tror jag – så är det nog (skratt).

Rektor C är även mycket kritisk mot den information som kan inhämtas genom besök i klassrum, samtal med lärare eller den indirekta kunskap man får i andra hand: all denna kunskap handlar om värderingar, man värderar det man ser och hör, vad som är bra och vad som är dåligt. Rektor C menar att oavsett om det handlar om samtal med läraren eller någon annan, kommer det alltid att bedömas utifrån rektors egen ”matris”. Förutsättningen för att göra en bra bedömning blir därmed att rektor och lärare har en samsyn på vad skolan är till för och vad man arbetar för. Utan den kan det bli ”kneprigt” säger rektor C. I intervjun kan man ana att en sådan samsyn är svår att få fram i hela skolan (se till exempel citatet på sid. 134).

Det rektors tvivel bottnar i är egentligen att det saknas både den tid som behövs för att skapa en sådan samsyn, samla information, värdera och följa upp den, och redskapen för att göra den objektiva bedömning som behövs för en rättvisande lönesättning. Ändå är detta något som måste göras vilket blir frustrerande. Till temat om tidsbrist återkommer rektor C ett flertal gånger. ”Det är få rektorer som tycker att de har gott om tid i sitt arbete och då tror jag inte att man högprioriterar lönesättningsfrågan.”

**Hur lärare ser på olika fenomen i samband med individuell lönesättning**

Analysen av lärarintervjuerna har gett en del samstämmiga bekräftelser på förhållanden som vi anat eller kunnat förutse genom bland annat det urval av skolor och lärare som gjordes. Men intervjuerens förlopp har också öpp-
nat för nya frågeställningar och en annan kategorisering av fenomen i samband med lönesättningen än den som styrt den frågestruktur som användes vid själva intervjuerna. Vi presenterar här några av dessa fenomen så som de belystes ur lärares perspektiv.

**Hur lärare förhåller sig till ett nytt lönesystem**

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


I denna intervjustudie lyfter flera av lärarna själva fram sådana bidrag till skolutveckling som meriterande för högre lön: ”driva saker... utveckla metoder” (LC3), ”om man är beredd på att ta in nya sätt att arbeta på” (LB2) eller ”förhållningssättet även utanför klassrummet är viktigt” (LA1). Dock framhäver nästan alla, föga förväntade kanske, med emfas att huvuduppgiften som ska bedömas ändå till syvende och sist är arbetet med och relationerna till eleverna (LB1; LB3; LB2; LC1; LC2; LC3; LA1; LA2). Så här uttrycker en av lärarna det:
Jag kan tycka då att det här med lojaliteten till yrket och passionen för jobbet eller vad man nu ska säga, jag tycker det är en viktig del i det hela va, att så fort det är nåt, är det en elev alltså så, så går jag härifrån så är det det som går före. Alltså eleverna går före, jag tycker det är det allra viktigaste, det är därför jag är här ju (LC 3).

Det framkommer dock på flera ställen i intervjuerna, trots denna betoning på traditionella läraruppgifter och -roller, att lärarna hos sig själva och hos kollegor noterar nya förhållningssätt som är föranledda av det system för bedömning21 som den nya lönomdellen fort med sig. Alltså, så en rad fokuserar man sitt arbete på de kärnverksamheter som läroplan och kriterier lyfter fram, å andra sidan förhåller man sig på olika sätt också till själva bedömningsystemet. En intervjuad lärare pekar till exempel på ”några som ser till att sätta detta i system” (LC 1), det vill säga att synas inom de områden som man tror ger bäst utdelning när ens insatser ska bedömas och lönesättas av rektor. ”om man ingår i alla grupper som finns på skolan så kan man ju börja fundera’’ (LC 1). En annan beskriver en situation när rektor föreslår lärarna att i fortbildningssyfte gå på en viss föreläsning: ”Så säger vi då, jaja, ja, jo jo, vi kan gå på det, och sen så när /rektor/ har gått ut så säger vi då liksom ahhh gud! Ska vi gå på det också?” (LA 2) Det skulle alltså handla om taktik, att lägga sin kraft där det syns mest, vilket alltså inte nödvändigtvis är själva undervisningsuppgifterna.

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

Någon beskriver hur det som brukar kallas ”tystnadens kultur”22 breder ut sig: ”jag känner att många kanske känner det så, att man tänker ett steg längre”, det vill säga innan man säger vad man egentligen tycker (LB 3).
Utan den individuella lönesättningen hade det varit så att "några hade klagat eller gnällt mer, om vi ska vara ärliga" (LA 2).

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

**Lärare om rättvisa löner**

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

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

I lärarintervjuerna förekommer **rättvisa** i flera olika bemärkelser. Det är intressant att notera hur så gott som alla klassiska rättvisesprinciper spontant dyker upp inom denna ganska begränsade grupp av intervjuade lärare, även om samtalen för övrigt var mycket jordnära och konkreta. Flertalet utsagor talar om rättvis lön i **kvantitativa** termer, vilket inte är att förvåna sig över då det gamla lönesystemet var så konsekvent uppbyggt på det sättet: övertimmar, extrauppdrag, antal år i yrket och så vidare. De nu rådande lönesättningsprinciperna lyfter fram dels lön efter resultat till
exempel uppnådda mål, det vill säga något i princip mäthart, dels och framför allt kvaliteten i arbetsutförandet. Båda dessa sidor av hur en rättvis lön ska sättas kommer fram i lärarintervjuerna. Två utdrag kan få illustrera den ambivalens som präglar lärarnas utsagor om rättvis lön:


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

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

Jag hoppas ju att det bidrar till nån form av… rättvisande lönesättning, att dom som jobbar mycket får kanske lite mer, och då menar jag inte att man jobbar mycket i tid men att man jobbar vetigt efter dom här lönekriterierna,
att man lägger ner sin själ lite grand på vissa saker då. Den möjligheten har ju
tidigare inte funnits utan alla har ju haft samma (LA1).

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

Det handlar ju om förutsättningar och dom förutsättningarna hade jag innan
jag kom hit. Det är ingenting som denna skolan har gett mig för det har jag
med mig i bagaget. Mycket gratis, vet jag. Så då kan jag tycka att det är orättvist.
/.../ Jag kan tycka att det är orättvist för det finns ju dom sliter lika mycket som
mig och tåck till men har svårare – kanske sliter ännu mer för dom har svårt
med dom här mötena, att det är jättejobbigt, och jag tycker det är kul (LC3).

Jaha vad innebär gott arbete? Det kan ju vara så att jag orkar jättemycket mer
än Stina som är 63 gör, men hon gör kanske ett jättegott jobb för det och
tvärtom ju (LB3).

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

Ja, det har ju den positiva effekten att /.../ om rektorerna gör en rättvis bedöm-
ning så är det ju så att dom lärarna som gör ett bra jobb får lön för mödan. Det
får dom ju, för att det finns heller ingen rättvisa i att alla får samma lön, inte
ev för att alla lägger inte ner lika mycket jobb på sitt jobb, faktiskt, och det är
inte bara så att man inte gör det efter sin förmåga, för det må ju vara hänt, för
man har olika förmågor, utan där är dom som tar lite mer lättsamt på det kan-
ske och i vissa lägen här, när det är dom här allmänna uppgifterna som inte är
precis riktade mot någon, som någon alltid är osynlig och inte tar och säger att
det kan jag göra (LA2).

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

Man upplever att det har gått mycket till… rättvisa, och då tror jag det beror
på att där inte är starka ledare, utan man ger efter och, ”ja, jo det är nog så, du
har ju ändå varit ute 25 år, så det är klart att…” fast där kanske är någon som
varit ute två år ju och gjort ett fantastiskt jobb /…/ så rättvisa då tycker jag, då
får man ju lön efter det jobb man gör /…/ det står ju att det ska vara en rättvis
lönesättning och rättvis, det skulle kanske innebära 8 procent på ett ställe och
kanske 3 på ett annat ställe. Det är laddat (LB 3).

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

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

**Drivfjäder i arbetet**

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

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

Man nämner även arbetskamraterna/arbetslaget (LC 1; LB 2), arbetsmiljön/
arbetsklimatet (LB 1; LB 2) och chefern/ledningen (LC 3; LB 2) som viktiga
för att man ska göra ett gott arbete. Hur pass viktig lönen bedöms vara för
arbetstillfredsställden kan fångas i dessa citat: "Ja, det är ju inte allt, men det är klart att det är roligt att få bra betalt" (LA 2) och "man blir inte rik på vackra ord men det känns bra i hjärtat" (ibid.).

**Hur lärare ser på rektors informationsinsamlande**


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

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

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

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

144
När lärare bedömer rektor

På motsvarande sätt som de intervjuade lärarna vittnar om nya förhållningssätt hos lärare, lyfter de också fram de egenskaper hos rektor som de menar att rollen som lönensättare kräver. Intervjuerna ger bilder av kommunikativa

rektorer som i kraft av ett förtroende kapital i form av legitimitet och erkänd kompetens skapat trovärdighet och acceptans kring lönesystemet. Rektor beskrivs med samma positiva egenskaper som dem de intervjuade lärarna använder för att beskriva en bra lärare: närhet, engagemang, delaktighet och kommunikativ och social kompetens (LC 2; LC 3; LB 3; LB 1; LA 1; LA 2; LA 3). Närheten och därmed de goda möjlig-hetera för rektor att skapa sig en uppfattning om lärarnas arbete uttrycks så här av en lärare:

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

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

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

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

Sammanfattning, helhetsintryck och spår för vidare studier

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

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

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


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

mellan rektor och lärare som ger dem möjlighet att närma sig varandras "revir" eller "zoner". 

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


Noter


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

3 Sjölund, 1997.

4 Wikström, 1996.

5 Löneavtal oo § 1 samt Bilaga A

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

Wikström sid. 104 f


Löneavtal oo § 1

Viggósson, 1998

Ibid. sid. 65

Ibid. sid. 178 f

Lorte, 1969; Hoyle, 1986; Berg, 1990; Schartau, 1993

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

Weick, 1986; Weick & McDaniel, 1989; Stålhammar, 1993

Kurt Junesjö, förbundjurist LO-rättskydd AB

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

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

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

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

Svedberg, 2001, sid. 156

I Sjölund m fl, kap ”Paradigmskifte inom svensk lönebildning”

Carlsson & Wallenberg, 1999.

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

Det vill säga lönteamet.

LA 3

Viggósson, 1998, sid. 118 ff

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

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

Viggósson sid. 64 ff

Ibid. sid. 66

Ibid. sid. 72
Referenser


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

Skolkulturer som får mening av tvång, karriär och kunskap


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

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

Elevernas olikhet inför skolan är mångfasetterad. Förutom att individer är unika, finns det också kollektiva mönster i olikheten. Vi kan, med stöd av exempelvis Goffman (1983b), tala om individuell och kategoriserande identifiering av individer och de fyra stora, men inte enda, kategorierna som används i samhällsvetenskapliga analyser är: ålder, kön, klass och...
etnicitet. Det finns en mängd studier som visar på elevers olikhet inför skolan beroende på dessa fyra kategorier, i synnerhet de tre senare. Risken är emellertid alltid att unika individer tillskrivs egenskaper, handlingsmönster, förhållningssätt etc. som undersökningar har visat gäller för en majoritet inom den aktuella kategorin – till exempel att arbetarungdomar i mindre utsträckning går vidare till högre studier än medelklassungdomar. För att komma åt individen i kategorin finns det därför anledning att något ”mjuka upp” kategorierna. Detta kan göras på olika sätt som jag inte ska förändra mig i här, utan endast konstatera att det rör sig om att kombinera den mer härda och socialstatistiskt kategoriserande identifieringen av individer med en mer mjuk, kvalitativ och individuell identifiering.

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

1. Det existerar ett objektivt skoltvång: vilket betyder att alla barn och ungdomar är tvungna att gå i skolan;
2. Endast en del av eleverna upplever det objektiva skoltvången som ett tvång och är då följdligt inte bara objektivt utan också subjektivt skoltvungna;
3. En förmodligen större del av eleverna lyckas på olika sätt motivera sig för skolans verksamhet och upplevelsen av skoltvång harmar då i bakgrunden.
Skollagen säger att alla barn och ungdomar i åldern 7-16 år omfattas av skolplikt men den säger också att alla som går i skolan skall tillgodogöra sig en grundläggande utbildning. Den skillnad som därmed bildas mellan fysisk respektive mental närvaro, mellan att vara i skolan respektive att bli utbildad, är central – inte minst för att förstå olika aktörers pedagogiska arbete. Skolplikten fungerar därvidlag som en trål som (i det stora familje-havet) fångar in och levererar alla barn och ungdomar till skolan. Lärarnas och andra arbete i skolan måste sedan inriktas på att få alla att tillgodogöra sig en grundläggande utbildning.

Skolplikten försörjer alltså inte endast skolan med barn som vill gå i skolan eller har de förutsättningar som behövs för att kunna tillgodogöra sig en utbildning, utan den förser också skolan med barn som på en rad olika sätt är motsträviga och svårhanterade. Om skolan ska lyckas utbilda även dessa barn måste dess verksamhet i någon mån anpassas till dem. Därmed bildas en speciell dialektik i den obligatoriska skolan som gör att elevernas motstånd blir till ett förändringstryck som riktas mot just det pedagogiska arbetet (detta naturligtvis under förutsättning att skolan försöker leva upp till skollagen). Det betyder att mötet mellan skolan och elever med olika motivationer ofta resulterar i olika sätt att arbeta som lärare.

Det finns självklart en stor mängd olika sätt att gestalta lärarrollen men jag har i andra sammanhang pekat på tre huvudtyper: fångvaktaren (som bygger sin roll på tvånget); utbildaren (som nyttomotiverar eleverna); och kunskaparen (som försöker motivera eleverna inom ramen för ett synsätt som bygger på devisen ”kunskap för kunskapens egen skull”). Nu finns det motsvarande typer bland eleverna, vilket redan antyts genom uppdelningen i objektivt och subjektivt skoltvång ovan: elever för vilka upplevelsen av skoltvång blir dominerande (de skoltvingna); elever som nyttomotiverar sig för skolgång (de utbildningsberöende); och elever som lär för kunskapens egen skull (de kunskapsvilliga). Om vi nu korsar elevkategorier och lärarroller blir resultatet som i figuren nedan.
Figur 6.1. Tre elevkategorier, lärarroller och institutionella skolansikten.


Skolkulturbegreppet

Kultur kan definieras på många olika sätt, liksom följaktligen skolkultur. Inom skolforskningen kan man finna flera olika sätt att se på skolkultur. Här kan nämnas att skolkultur i vissa sammanhang likställs med skolklimat eller skolanda. Inom forskningen om framgångsrika skolor – som bland annat försöker visa att skolklimat har självständiga effekter på elevernas prestationer alldeles oberoende av exempelvis sociala faktorer (se till exempel Rutter et al. 1979; Grosin 1985) – finns ibland en tendens att använda skolkultur just som ett klimatbegrepp. I mer managementinriktad forskning
används skolkultur ofta i betydelsen anda och där ges enskilda aktörer, särskilt ledare (ofta superledare), en central roll för formandet av skolans kultur (se till exempel Deal och Peterson 1998). Vidare sätts i annan forskning likhetstecken mellan skolkultur och lärarkultur och i synnerhet då lärarnas arbetskultur. Sådan skolkulturforskning kan växa fram både ur pedagogisk och arbetsvetenskaplig forskning. Under senare år har detta skolkulturbegrepp också använts inom forskning där man försöker förstå och förklara svårigheter att förändra skolan. I det sammanhanget har

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

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

De tre skolkulturena är renodlingar men det är relativt lätt att finna verkliga skolor som ätminstone i sina huvuddrag motsvarar dem. I synnerhet
gäller det tvångskultur och karriärkultur. Det har att göra med att den obli-
gatoriska skolan till följd av skolplikten är en tvångsmässig institution som
per definition inskränker elevernas (och även föräldrarnas) handlingsutrym-
me. Vi har i vårt land förvisso ett fritt skolval, men inte frihet att välja bort
skolgång. När det gäller karriärkulturen speglar den i hög grad själva utbild-
ningspolitikens faktiska inriktning det senaste halvseklet och i synnerhet
då dess betoning av nyttig kunskap i ett slags märklig succession från Deweys
pragmatism, över utbildningsekonomins snäva humankapitalism till många
elevers nödvungna och ångestmättade kunskapsinstrumentalism där man
lär för skolan och läraren, inte för livet och sig själv. Eller för att beskriva
denna successionsordning på ett annat sätt: kunskap förankrad i elevernas
verklichkeit, kunskap som är nyttig för samhället och i synnerhet arbets-
marknaden, kunskap som är nyttig för elevernas karriär. Kunskapskultur-
skolor är betydligt svårare att finna, även om läroplaner etc. pekar ut just
vad som kan kallas en kunskapskultur (där nyfikenhet, lärar för livet och
elevernas frågor dominerar) som skolans utvecklingsriktning. I realiteten
har kulturer som bygger på ”kunskap för kunskapens egen skull” haft svårt
att motsätta utbildningspolitikens instrumentella kunskapsinriktning, annat
än som, ofta elitistiska, enklaver i ett system dominerat av tvång och nytta.

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

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

_Pedagogiskt arbete – avlönat och oavlönat_"

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

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

Avlönat pedagogiskt arbete


Gemensamt för båda sortens beskrivningar är att det oftast är beskrivningar av avlönat pedagogiskt arbete. Elevers, och i någon mån föräldrars, görande i och i anslutning till skolan skulle emellertid också kunna beskrivas
som pedagogiskt arbete, men då oavlönat sådant. I det följande ska jag översiktligt beskriva lärares och skolledares avlönade respektive elevers och föräldrar oavlönade pedagogiska arbete så som det bland annat framställs i olika dokument. Detta som en bakgrund till de avslutande iakttagelserna av hur pedagogiskt arbete gestaltas i olika skolkulturer.

Lärares arbete enligt olika dokument

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

Läraren skall:

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

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

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

- Genom utvecklingssamtal främja elevers kunskapsmässiga och sociala utveckling (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94).
Men en läroplan är alltid en *plan*, den uttrycker en avsikt vars fullföljande i praktiken kan halta och den är inte heller en arbetsbeskrivning. En något mer konkret beskrivning av lärarens arbete finner vi bland arbetsförmedlingens beskrivningar av olika yrken. Texten nedan avser lärare i grundskolan och är hämtad från arbetsförmedlingen (yrken.ams.se, 20/2 2003):


Läroplanen anger målen för elevernas kunskaper och deras sociala och personliga utveckling. Sedan är det upp till läraren/lärarlaget att tillsammans med eleverna stå för innehållet i undervisningen. I arbetslaget kan man diskutera ämnesintegrering och projektstudier men också extra stöd till elever som behöver det.

I gruppen fungerar du som handledare och hjälper eleverna att själva söka kunskap. Du undervisar, svarar på frågor och ger eleverna tips och stöd.

En viktig uppgift för dig som lärare är att stödja eleverna i deras personliga utveckling och fostra dem så att de kan fungera i samhället. Du ska kunna väcka nyfikenhet hos eleverna och stimulera dem att själva söka kunskap. Det är viktigt att du har förmågan att lyssna och vara flexibel.

I lärarens arbetsuppgifter ingår också att tillsammans med andra vuxna i skolan och barnen skapa en trivsam miljö, till exempel på skolgården och i matsalen. Det är naturligt att barn och ungdomar pratar, skrattar och skriker och det gör att din arbetsmiljö stundtals kan vara bullrig och högljudd.

Du kan ha speciellt ansvar för en grupp elever som till exempel mentor eller studiehandledare. Då har du ansvar för att följa och stödja elevernas studieutveckling och du har utvecklingsamtal varje termin med eleven och föräldrarna. Du ordnar eller deltar i föräldramöten och du har också individuella kontakter med föräldrarna runt varje elev.

Som lärare är du i skolan större del av dagen. I din arbetstid ingår förutom undervisning också tid för gemensamt planerings- och utvärderingsarbete i arbetslaget, föräldramöten, kompetensutveckling med mera. Du har också
lektioner att förbereda och skrivningar att rätta som du antingen gör på skolan eller hemma. Lärare har ferier, det vill säga är lediga under skolloven.

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

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


**Lärararbets karaktär**

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


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

3. Klienterna i den totala institutionen är tillsammans med andra som behandlas på samma sätt. Eleverna i skolan utgör ett kollektiv av individer som behandlas på samma sätt och detta gäller även när skolan bedriver så
kallad individualiserad verksamhet eftersom eleverna bedöms och betygsätts i enlighet med på förhand bestämda kriterier.

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

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

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

För att gå vidare i karakteristiken av lärararbete har detta under senare decennier allt oftare kommit att betecknas som ett slags profession. Två inslag i en profession som brukar framhållas är den yrkesmässiga autonomin och kopplingen till en legitimerande utbildning. På båda dessa punkter har vi emellertid under senare år kunnat iaktta förändringar – eller åtminstone tilltagande spänningar mellan kommunala arbetsgivare och lärare.

Den yrkesmässiga autonomin utmanas exempelvis av de ekonomistiska och tayloristiskt inspirerade styrförmåner som ibland betecknas New Public Management. Vi kan därvid se en utveckling bort från den professionella autonomin, i riktning mot en mer proletär lönearbetsorganisation. Även kopplingen till en legitimerande utbildning har utmanats av de kommunala skolornas arbetsgivarorganisation. Även om det inte skett någon faktisk förändring av relationen mellan lärarutbildning och lärartjänst, belyser denna strid om yrkets legitimation den centrala frågan om yrkesutövnars utbytbarhet. I diskursen om lärararbete har på det hela taget spänningen mellan professionellt och proletärt lönearbetet kommit att förtydligas under senare tid.

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

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

Oavlönat pedagogiskt arbete

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

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

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

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


Beträffande föräldrarnas (eller kanske snarare familjens) pedagogiska
arbete behandlas detta i Alli Klapp Lekholms text i denna antologi och låt mig därför här endast göra några allmänna anmärkningar.

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

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

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

Mot bakgrund av de föreställningar och visioner om olika skolkulturers avlönade och oavlönade pedagogiska arbete som framkommer i olika dokument, såsom exempelvis läroplaner, skall jag nu kontrastera detta mot hur pedagogiskt arbete gestaltas i några olika skolor med mycket varierande skolkulturer. Jag kommer då att använda material som insamlades i tre fallstudier inom forskningsprojektet **Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer**. Bakgrunden till dessa studier var att vi valde ut tre skolor som varierade starkt beträffande skolkultur men som åtminstone hade det gemensamt att skolans rektor bedömdes som framgångsrik av andra aktörer i och kring skolan. Vi studerade skolledarskapet och skolan genom intervjuer med skolledning, lärare, övrig personal och elever, genom föräldraenkäter, elevuppsatser, intervjuer med skolförvaltningschefer och deltagande under en vecka i sammanlagt nio klasser och i övriga skolan\(^1\). Nedan redovisas mina iakttagelser beträffande det pedagogiska arbetet i de tre skolorna\(^2\).

Jag vill betona att beskrivningen av de olika skolornas kultur utgör ögonblicksbilder som just när undersökningen gjordes motiverade att skolorna beträffande tvångskulturskolan förtjänar inte denna negativa beteckning, då tvånget främst refererar till att många elever i uppstagningsområdet har svårigheter att motivera sig för skolgång och, i synnerhet, utbildning. I enlighet med den dialektik som tidigare beskrivits har skolan därför tvingats förändra sina arbetsformer radikalt för att möta många elever som upplever skolan som ett tvång. Dessa förändringar har inneburit att tvånget blivit mindre framträdande. Som en sammanfattning av dessa förändringar kan jag peka på att skolan arbetar med ett vidgat kunskapsbegrepp. Det innefattar dels traditionella skolkunskaper, vilka anses värdefulla för elevernas fortsatta utbildnings- och arbetskarriär men också för deras samhällsintegration, och dels vad som kan kallas social kompetens och som närmast innebär träning av sådana sociala relationskunskaper som
behövs i elevernas omedelbara vardag i den socialt tunga stadsdelen med social friktion, kriminalitet och arbetslöshet. Lärararbetet har förvandlats från individ- till lagarbete, både som en följd av anpassning till eleverna och deras sociala villkor och till följd av flera lärare övertygelse om att lärarlagsarbete är bra. Skolledningen arbetar professionellt och en stor del av arbetstiden (uppskattningsvis 20 procent) med elevvård och har därmed vardaglig kontakt med lärararbetets främsta villkor på skolan: elever med stort behov av grundläggande socialt och kunskapsmässigt stöd. På skolan finns en föräldraförening som på många sätt arbetar för att stödja i synnerhet lärarna. Vad gäller enskilda föräldrar är många av dem invandrare (cirka 50 procent av skolans elever har utländsk bakgrund) och här finns inte minst språkliga barriärer när det gäller föräldrarnas medverkan i barnens skolarbete.

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

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

Iakttagelserna av det pedagogiska arbetet i dessa olika skolkulturer kan sammanfattas i nedanstående figur (se nästa sida).
### Figur 6.3. Pedagogiskt arbete i tre olika skolkulturer.

### Slutsatser

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

---

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Tvångskulturskolan</th>
<th>Karriärkulturskolan</th>
<th>Kunskapskulturskolan</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Kunskap</strong></td>
<td>Vidgat kunskapsbegrepp: skolkunskaper + social kompetens (=social relationskunskap)</td>
<td>Skolkunskaper Tradition Professionalitet</td>
<td>Bildning: klassisk, motstånd mot ekonomism, social kompetens (hela individens utveckling)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Lärare</strong></td>
<td>Lärarlagsarbete dominerar av övertygelse och som anpassning till faktiska förhållanden</td>
<td>Ämneslärare Lärarlagsarbete med förhinder</td>
<td>Lärarlagsarbete (helhet) Marginaliserade ämneslärare</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Skolledning</strong></td>
<td>Rektor som elevvårdare</td>
<td>Rektor som administratör av systemet</td>
<td>Rektor visionär som &quot;säljer&quot; skolan utåt</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Elever</strong></td>
<td>Många elever med stort behov av stöd</td>
<td>Många elever med förutsättningar att arbeta självständigt</td>
<td>Heterogen elevgrupp Starkt formellt elevinflytande</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Föräldrar</strong></td>
<td>Formellt organiserad föräldraförening som stöter personalen Stor andel invandrarfamiljer</td>
<td>Informellt föräldraförening tryck från &quot;starka&quot; föräldrar Stor andel resursstarka föräldrar</td>
<td>Intresserade föräldrar stöttar skolledningen för att bibehålla skolans bildningsprofil. Föräldrar med stort kulturellt kapital</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Skolan för alla är en arena där aktörer som är lika i en del och olika i andra avseenden möts och agerar utifrån sina individuella och sociala förutsättningar, vilket bland annat resulterar i att skilda skolkulturer växer fram och, som en del därav, det pedagogiska arbetet gestaltas på olika sätt. De slutsatser jag på nuvarande stadium vill dra när det gäller det pedagogiska arbetets gestaltning i de tre olika skolkulturerna kan formuleras som tre paradoxer:

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

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

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

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

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


7 Figuren har tidigare publicerats i Persson 1993.

Sådant arbete som bygger på att arbetskraft säljs i utbyte mot lön kan kallas lönearbete och är den dominerande arbetsformen i vårt samhälle. En läkare liksom ett vårdbiträd kan båda kallas lönearbete. Det finns därför anledning att skilja mellan olika former av lönearbete på basis av bland annat den kontroll de har över det egna arbetet. En läkare har kontroll över det egna arbetet som baserar sig på läkarens professionella expertis och skulle därför möjligt kunna betecknas professionell lönearbete. Vårdbiträdets saknar sådan kontroll över arbetet och skulle på motsvarande sätt kunna kallas proletär lönearbete.


Ett aktuellt fall på en skola i Linköping bekräftar detta. Lärarnas fackförening och arbetsgivaren har där, efter två års oenighet och förhandlingar, nu kommit överens om att 50 lärare på skolan arbetat oavlönad övertid under två år eftersom arbetsgivaren tecknat in alltför stor reglerad årsarbets tid för lärarna, vilka nu får retroaktiv övertidsersättning motsvarande 110 arbetstimmar per år (Östgöra Correspondenten 6/11 2003).


Vårt undersökningsobjekt var skolkulturen och skolledarskapet. Här har jag bytt undersökningsobjekt och med ett annat syfte återanvändt det empiriska materialet för att belysa det pedagogiska arbetet så som det gestaltades i de olika skolorna. Detta är problematiskt eftersom skolorna inte enbart är olika i fråga om kultur, utan eleverna där är av varierande ålder då det rör sig om en f-6-skola, en f-9-skola och en gymnasieskola. Detta kan ha stor betydelse för resultatet och läsaren bör därför förhålla sig kritisk till min ambition att härleda skillnaderna ur skilda skolkulturer. I alla händelser kan den följande sammanställningen av pedagogiskt arbete i olika skolkulturer användas som ett slags hypotes eller, bättre, som en forskningsram som genererar nya frågor.

De undersökningar vi gjorde var inte inriktade på elevers och föräldrars pedagogiska arbete, varför jag här mer talar om elevernas och föräldrarnas förutsättningar att gestalta det pedagogiska arbetet.

Vi hoppas kunna göra det i ett forskningsprojekt som nyligen startats vid Arbetslivsinstitutet Syd: Avlönat och oavlönat pedagogiskt arbete i grundskolan. De första resultaten från projektet redovisas i Alli Klapp Lekholms text i denna antologi.
Referenser


181
KAPITEL 7

Föräldrars oavlönade pedagogiska arbete

Alli Klapp Lekholm

Ja, det blir inte mycket tid över för en vanlig dödlig förälder. Baka bullar, göra matsäck, gå på föräldrasamtal, vara med på lektion, skolrådet, lösa problem, läsa läxor och så gärna ordna skolans dag, samtidigt som man jobbar.¹

Föräldrarna är en grupp i samhället som har förväntningar på sig att klara av kombinationen yrkesliv och föräldraskap. Yrkeslivets krav och förväntningar, familjens välmående och barnets möjlighet till en bra skolgång är faktorer som påverkar föräldrars vardag. Att studera föräldrarnas roll som just skolförälder väcker mitt intresse. Vad kräver skolan egentligen av föräldrar?

Föräldrarnas roll i skolan beskrivs i skollagen och i läroplanerna. Skollagen reglerar barnets skolplikt² vilket innebär att föräldern ansvarar för att barnet fullgör sin skolplikt.³ Läroplanen för grundskolan fokuserar främst på föräldrarnas roll som samarbetspartner med skolan. Ett samarbete mellan hemmen och skolan innebär någon form av aktivitet från föräldrerns sida och denna aktivitet eller deltagande innebär arbete – vilken omfattning av deltagande och arbete är rimligt att förvänta sig av föräldern?

Mitt syfte med denna text är att analysera föräldrarnas roll i skolan med fokus på den tid och det engagemang föräldrar investerar i sina barns skolgång. Olika perspektiv såsom klass, genus och skolkultur⁴ är centrala för mitt resonemang för att kunna förstå och diskutera skolföräldrars situation.
Hemrets läroplan


- Slut någon typ av avtal med föräldrarna varigenom de förbinder sig att hjälpa sina barn med läxor.
- Slut ett liknande avtal som reglerar att föräldrarna så noga ska följa sitt barns skolgång att de både kan belöna framsteg och slå ner på försämringar, exempelvis dåligt uppförande.
• Uppmana föräldrarna att komma till skolan och observera klassen i klassrumssituationen.

• Visa föräldrar särskilda tekniker med vars hjälp de kan undervisa sina barn, framställa undervisningsmaterial och planera lektioner.

• Uppmana föräldrarna att varje dag samtala med sina barn om deras upplevelser i skolan.


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

Dessa punkter förutsätter deltagande eller arbete, tid, intresse och kompetens från föräldrarnas sida och bygger dels på någon form av samarbete mellan skolan och hemmen, dels på tanken att föräldrar behöver utbildas. Läroplanstexter har utvecklats mot ett synsätt där samarbetet med föräldern poängteras för att barnet ska lyckas i skolan. Föräldern ska delta i barnets skolgång. I sökmotorn Libris fick jag 279 träffar på orden ”föräldrar and skolan” varav de flesta träffar behandlar skolans syn på föräldrarna och hur
läraren hanterar och arbetar med föräldrar. I Sverige finns ett par avhandlingar som tar upp föräldraperspektivet bland annat Leif Ribom som har skrivit *Föräldraperspektiv på skolan* (1993) där han gör en studie av föräldrar med olika sociala bakgrunder och olika utbildnings- och kulturellt kapital6 – hur de deltar och aktiverar sig i skolan. Följande står under mål och riktlinjer i läroplanen för grundskolan:

Alla som arbetar i skolan skall samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla innehåll och verksamhet.7

förverkliga sina föresatser att skapa en bra skola." Frågan jag ställer mig är om punkterna i Grosins uppställning innebär ett slags samarbete eller mer ett verkställande av skolans krav på föräldrarna att ta rollen som hjälplärare och som faller under läroplanens ord om samarbete. Utvecklingssamtal, föräldramöte och öppet hus/kontaktdagar innebär framförallt möjlighet till kommunikation och kontakt mellan skolan och hemmen. Det förutsätter däremot inte att ett samarbete existerar i realiteten. I vilken utsträckning och på vilket sätt ska föräldern samarbeta med skolan och utföra oavlönat pedagogiskt arbete?

Harris Cooper en amerikansk forskare diskuterar bland annat föräldrars engagemang i barnens skolgång och hur föräldrars attityd till skolarbete till exempel läxor avspeglas i barnet. Han fokuserar i boken The Battle Over Homework (2001) på läxor. Cooper diskuterar fördelar och nackdelar med att ge barnet läxor och menar att en av de positiva aspekterna med läxor är att de ger föräldern möjlighet att engagera sig i barnets skolarbete och förmedlar då till barnet en insikt att läxor och skolarbete är viktigt. Vidare menar han att barnet speglar den attityd som råder i hemmet angående skolarbete och råder därför föräldrar att hålla inne med sina negativa åsikter om skolan och läxor om de har sådana såväl att de inte vill att barnet ska ta till sig liknande negativa attityder. Vidare ställer Cooper (2001) upp fem punkter som handlar om hur föräldrar kan stötta sina barn med läxor och skolarbete.

1. **Be a stage manager** – Se till att ditt barn har en lugn, upplyst plats att göra läxor på. Se till att nödvändigt material finns tillgängligt.


3. **Be a role model** – När ditt barn gör sina läxor, sitt inte och titta på tv. Om ditt barn läser bör du också läsa. Om ditt barn räknar matte kan du kolla din ekonomi. Hjälp ditt barn att förstå att det hon/han övar är saker du gör som vuxen.
4. **Be a monitor** – Ha koll på ditt barn och vara uppmärksam på tecken till misslyckanden och frustration. Om ditt barn behöver hjälp ge inga svar utan handledning.

5. **Be a mentor** – När läraren vill att du hjälper barnet med läxor så gör det. Om barnet får i uppgift att själv göra läxan så håll dig undan. Läxor är ett utmärkt sätt för barnen att utveckla självständighet, livslångt lärande. Föräldrars överdrivna hjälp kan vara negativt för barnet.\(^{11}\)

Familjelivet blir i högsta grad påverkat av dessa typer av program som Cooper och Grosin förmedlar. När får familjen titta på TV? Är det rimligt att skolan styr upp familjelivets aktiviteter utanför skoltid och att föräldrars och barns fritid ägnas åt skolstyrdas aktiviteter?

Forskning visar att föräldrars engagemang är betydelsefull för barnets möjlighet att lyckas i skolan.\(^{12}\) Föräldrarna engagemang existerar på olika nivåer i skolan dels där föräldern har möjlighet att påverka demokratin och skolans övergripande verksamhet dels det engagemang som utspelas på individnivå. Grosin och Cooper diskuterar ett föräldraengagemang som utspelas på individnivå och där föräldrarna agerar som oavlönade ”hjälplärare”. Distansen mellan denna typ av ”mjukt” samarbete av social karaktär och det samarbete som står uttryckt i läroplanen och som fokuserar på innehåll och verksamhet ur ett demokratiperspektiv är intressant att diskutera. Jag kommer nedan att fokusera på föräldrars tid och genusperspektivet. Samarbetet mellan skolan och hemmen förutsätter att föräldern har tid att engagera sig i barnets skolarbete.

**Tid och genus**

Tyvärr är det så att vi föräldrar i dagsläge har inte så mycket tid för våra barn än vad mina föräldrar hade. Man jobbar 8,5 timmar per dag, det blir som en bomb när man kommer hem då ska man ta hand om barn, aktivitet, hemmet. Och till slut om sig själv (föräldrauttalande, våren 2003).

Statistiska centralbyrån har sammanställt två tidsanvändningsundersökningar\(^{3}\) gjorda 1990/91 och 2000/01 angående kvinnor och mäns tidsanvänd-


Samarbetet mellan skolan och hemmen förutsätter tid och engagemang av föräldern och just detta samarbete utmynnar i ett utförande av oavlönat arbete vilket underlättar för skolan att fullfölja målen i läroplanen. År det
möjliga så att föräldrars oavlönade pedagogiskt arbete inom ramen för skolans verksamhet bidrar till att skolan håller sig någorlunda flytande trots stora nedskärningar och minskade resurser i form av neddragningar av bland annat specialpedagoger under 90-talet?

Metod


För att få reda på tendenser gällande föräldrars engagemang och den tid de lägger ner på sina barns skolarbete ombads föräldrarna att uppe svar gällande det barn som för närvarande går i den årskurs som undersöks. Undersökningen vänder sig till föräldrar med barn i årskurs 7-9. Svaren i enkäten gäller alltså bara ett barn vilket är intressant ur den aspekten att många familjer har flera skolbarn att engagera sig i. När jag använder mig av begreppet föräldrar i dessa två skolor refererar jag endast till de föräldrar
som besvarat enkäten. När jag skriver om den andre föräldern innefattas även andra vuxna till exempel styvföräldrar, släktingar och äldre syskon.

**Bortfallsanalys**


77 procent av enkäaterna är besvarade av kvinnan i familjen. Detta stämmer väl överens med den tidsundersökning som refereras ovan och som visar att det är sammanboende kvinnor som utför mest oavlönat hemarbete det vill säga sysslor som har med hemmet och barnen att göra.

**Föräldrars deltagande i barnets skolarbetet**


Den förälder som har besvarat enkäten lägger ner 2 timmar i veckan på barnets skolarbete vilket är ett medianvärde. Variationerna är stora vilket gör att ett genomsnittsvärde lätt blir missvisande. En förälder uppges att
barnets skolarbete tar 21 timmar i veckan i anspråk av förälderns tid vilket är det i särklass högst angivna timantalet. 3 föräldrar uppgar att de tillbringar 10 timmar i veckan med att hjälpa sitt barn med läxor och skolarbete. Ytterligare 14 föräldrar säger att de lägger ner 5-10 timmar i veckan på barnets skolarbete. Alltså en relativt stor grupp av föräldrar som lägger ner mycket tid på barnets läxor och skolarbete.

Läxorna tror jag kommer att öka och vårt engagemang kommer att krävas (föräldrauttalande, våren 2003).

**Diagram 1. Hur många timmar i veckan i genomsnitt hjälper du ditt barn med skolarbete till exempel läxor, hitta material till arbeten mm?**


Kritiken mot program som avser att lära föräldern hur man ska vara en bra skolförälder är att programmet eller mallen bli för snäv. Det är en typ av förälder som eftersöks nämligen föräldern som har; obegränsat med tid för läxor och skolarbete och som har den rätta teoretiska kompetensen för att hjälpa barnet och som kan hålla kontakt med och besöka skolan och som har tid, ekonomi och engagemang för barnets fritidsaktiviteter. Vi kommer här in på att se förälderns handlande ur ett klassperspektiv. I flera
utredningar uppmärksammas ett par faktorer som kan förklara de skillnaderna som finns angående föräldrars deltagande i skolan. Dels pratar man om den bristande kommunikationen mellan skolan och hemmen, dels att grä- den av deltagande är beroende av social bakgrund – ju högre socialgrupp desto högre deltagande. Den “ideale” föräldern som Lennart Grosin och Harris Cooper pekar på i sina program har de förutsättningar som föräldrar i de högre socialgrupperna förfogar över. 

Ytterligare en aspekt på den roll föräldern spelar i barnets skolgång är den attityd föräldern har till skolan och dess verksamhet, alltså huruvida föräldern tror på skolan. Det är här relevant att ta upp teorin om de olika skolkulturer som existerar på skolor. Anders Persson diskuterar tre olika skolkulturer; karriär eller beroendekultur, tvångskultur och kunskapskultur där elevernas förhållningssätt till skolan styr den kultur som råder. Ett förhållningssätt som i många fall överensstämmer med föräldrarnas attityder och förhållningssätt till skolan. Vilken föräldrakultur råder och vilka föräldrar tror på skolan?

Diagram 2. Hur många timmar per vecka i genomsnitt hjälper någon annan vuxen ditt barn med skolarbetet?

Flera föräldrar har kommenterat att deras barn är självgående och inte behöver så mycket hjälp. Vissa av föräldrarna har barn i årskurs nio och menar att barnet klarar det mesta när det gäller skolarbete och aktiviteter utan förälderns stöd, engagemang och tid. En förälder uttrycker det så här:
Mitt barn gör mycket av sig själv när det gäller läxor och ansvar för skolan (föräldrauttalande, våren 2003).

En annan förälder kommenterar på följande sätt:


Många föräldrar med barn i de högre årskurserna uppgjer att de lägger ner mindre tid på barnets skolarbete, aktiviteter just för att barnet är äldre och "klarar sig självt". Två bilder framkommer i materialet dels en bild där föräldrar upplever att deras barn klarar sig själv, inte behöver någon hjälp från föräldrarna dels en annan bild där föräldrar upplever att det är mer krävande nu. Självständigt arbete och de högre teoretiska kraven på eleverna påverkar förälderns möjlighet att hjälpa till med skolarbetet. Flera föräldrar uppgjer i undersökningen att det krävs mer av dem som skolförälder med barn i de högre årskurserna vilket kan bero på att kraven på eleverna har ökat och att vissa elever har det jobbigare ju högre upp de kommer i årskurserna och att föräldern känner av detta.


Diagram 3. Lägger du ner mer, mindre eller oförändrat med tid på ditt barns skolarbete på högstadiet jämfört med tidigare?

195

Jag upplever skolarbetet mer krävande nu än för tio år sedan då jag också hade barn i klass 9 (tre olika föräldrauttalanden, våren 2003).

I det kortare tidsperspektivet där det handlar om skillnader från tidigare årskurser jämfört med barnets situation idag uppger så många som 40 föräldrar att de lägger ner mer eller oförändrat med tid på barnets skolarbete jämfört med tidigare. Det är intressant att då fundera på hur mycket tid dessa föräldrar har lagt ner på barnets skolarbete inom högstadietiden. Medianvärdet på två timmar per vecka är alltså en minskning eller en oförändrad mängd tid för denna föräldragrupp. I materialet framkommer också att 37 föräldrar lägger ner mindre tid på barnets skolarbete på högstadiet jämfört med tidigare årskurser. Att det skett förändringar ur ett längre tidsperspektiv i föräldrars upplevda situation som skolföräldrar framkommer också i materialet.

Diagram 4. Upplever du att skolföräldrar idag hjälper sina barn mer, mindre eller oförändrat med skolarbete, läxor jämfört med när du själv gick i skolan?

Hälften av föräldrarna säger att de upplever att föräldrar idag hjälper sina barn mer med skolarbetet jämfört med vad deras egna föräldrar gjorde. En
förälder skriver att det krävs ”annorlunda” hjälp av föräldrarna idag jämfört med för. En förälder beskriver situationen så här:

Min mamma förhörde mig på glosor, årtal, kemiska formler etc. Aldrig diskuterade vi upplägg etc. Jag hjälper min dotter att avgränsa frågeställningar, söka material, diskutera disposition etc. Resten fixar hon själv! Jag funkar mer som handledare än som förhörsledare. Glosor pluggar hon på egen hand, hur bra som helst (föräldrauttalande, våren 2003).

Här framkommer en glimt av det förändrade pedagogiska föräldraarbetet. Föräldern ska ta rollen som handledare istället för att vara en förhörsledare. Är det möjligt så att det pedagogiska föräldraarbetet genomgår en liknande förändring som lärararbetet? Att föräldrarna i undersökningen upplever att det krävs mer av dem idag jämfört med att vara förälder när de själva gick i skolan kan bero på att föräldrar upplever att det krävs ett större deltagande av dem och att det idag finns en större osäkerhet med rollen som ”skolförälder”. Inte bara att omfattningen på deras deltagande förändras utan också vad som krävs av dem. Att diskutera disposition och avgränsa frågeställningar kräver ett annat deltagande och kunskaper från föräldrarnas sida jämfört med att förhöra glosor. En problematisering av förälderns förändrade pedagogiska arbete känns viktig med tanke på att skolan befinner sig i en tid där den pedagogiska verksamheten förutsätter att eleven har stöd hemifrån.


Läraren som handledare, att eleven arbetar med eget arbete och söker sin egen kunskap är en del av de bygstenar som dagens skolarbete byggs upp av. Om eleverna ska tränas i självständigt arbete blir lärarens roll att handleda eleverna snarare än att bedriva katederundervisning. Hur påverkas föräldrarna av läroplanens uppsatta mål för eleverna och den kunskap och de färdigheter de ska tillägna sig? Att arbeta självständigt med att söka
kunskap ställer krav på eleven att kunna hantera informationssökning i databaser, på bibliotek, tidningar mm. Dessa praktiska färdigheter är den ena sidan av myntet och den andra sidan handlar om elevens mentala förutsättningar att lyckas. Ett självständigt arbetssätt förutsätter självständiga elever med självkänsla och säkerhet i ett "obegränsat" arbetssätt där eleverna måste ta initiativ. Elever som lyckas med detta behöver inte föräldrarnas hjälp i någon större omfattning men vad händer med de elever som inte lyckas? Om föräldrarna har förutsättningar det vill säga tid, kompetens och tron på skolan kan de som hjälplärare se till att deras barn får den hjälp det behöver medan föräldrar som inte har dessa förutsättningar har svårare att hjälpa sina barn.

Flera föräldrar uttrycker svårigheter med att räcka till för sitt barn. Att hjälpa till med barnets skolarbete ska pressas in i ett redan fullmatat schema.

År ensam med två skolbarn en pojke årskurs 8 och en flicka på gymnasiet. Har en mycket sliten period sedan 1 år tillbaka på grund av egen sjukdom och separation från barnens mor. Dotterns gymasiestudier tar mycket tid då hon är mkt ambitios varför pojken får och efterfrågar mindre hjälp (föräldrauttalande, våren 2003).

Att kombinera föräldraskapet med yrkesliv och familjeliv kan i många familjer vara en balansakt mellan olika krav som skapar en känsla av otillräcklighet hos föräldern. Föräldern ska lyckas med konsten att förena yrkeslivet med familjelivet och ge barnen stöd och hjälp med skolarbetet, ta del av deras aktiviteter och samarbeta med skolan. Är det rimliga krav på föräldern?

Föräldrars kontakt med skolan

/NS/år föräldern sticker in huvudet och bara vill tala några minuter med lära-
ren, just när lektionen har börjat och eleverna har bildat en ring för morgon-
samlingen. Barnens koncentration löses upp, min morgon försvinner och hor-
nen börjar växa ut i pannan på mig.25

Lennart Grosin poängterar vikten av att föräldrarna håller kontakten med skolan och att de besöker skolan. Utvecklingsamtal och föräldramöten är
i förväg planerade möten som skolan kallar till och som lärarna och ibland rektorn regisserar. Att föräldrar tar initiativ till kontakt med skolan är den högsta nivån i James S. Epsteins formulering om föräldradeltagande och det som skolan bör eftersträva – aktiva och engagerade föräldrar som kontaktar skolan för att samarbeta. Men vilka föräldrar kontaktar skolan för att samarbeta? Vill skolan samarbeta med föräldrarna? I så fall på vilket sätt?


Rektor har ett särskilt ansvar för att kontakt upprättas mellan skola och hem, om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan.
Diagram 5. Hur många timmar ägnar du dig i genomsnitt åt samtal med lärare, möten i skolan, förberedelser inför utflykter, annat som har med skolan att göra?

Vi kan i enkäten se att föräldrar lägger ner 21 minuter i veckan på kontakt med skolan till exempel möten, samtal med läraren, förberedelser inför skolutflykter vilket är ett medianvärde. Även här finns det undantagsfall bland föräldrarna. Som mest uppger en förälder att 5 timmar i veckan ägnas åt kontakt med skolan. Ett par föräldrar uppger att de har stor kontakt med skolan beroende på att barnet har särskilda behov.
På grund av min sons ovilja att gå i skola och göra läxor så är det inte mycket jag kan hjälpa honom med när det gäller skolarbetet. — Stor kontakt med skolledning (föräldrauttalande, våren 2003).

Min dotter går i specialklass. Har frekvent kontakt med en specia lärare (föräldrauttalande, våren 2003).


**Föräldrars tid och engagemang i barnets aktiviteter**

Enligt Grosins punkter är det viktigt att föräldrarna intresserar sig för barnets fritidsaktiviteter och att de gör saker tillsammans på fritiden för att barnet ska nå skolframgång. En stor variation av föräldrars upplevda tid uppvisas i svaren i undersökningen.

Fritidsaktiviteten är angiven i så många timmar på grund av att min dotter tränar elitgymnastik 4h/5ggr i veckan och jag skjutsar alltid till och från träningen (föräldrauttalande, våren 2003).
Min dotter tränar inget, har inga speciella aktiviteter men vi umgås ju ändå och pratar om olika saker i livet, i hemmiljön (föräldrauttalande, våren 2003).

Den "ideale" föräldern ser till att barnet har fritidsaktiviteter och visar sitt intresse för det. Föräldrarcitatet ovan belyser det faktum att för att vara en lyckad förälder ska barnet ägna sig åt fritidsaktiviteter eftersom det är viktigt för barnets möjlighet till skolframgång. Är det en viss typ av aktiviteter som är bättre för barnets skolframgång? Jag tolkar punktorna i Grosins (2001) text om fritidsaktiviteter att det främst handlar om en organiserad fritidsaktivitet med ledare, i en speciell lokal eller plats, vid en viss tidpunkt – en organiserad aktivitet till skillnad från den typ av fria aktiviteter där till exempel barn spelar boll eller leker på gården, en slags ”oorganiserad” aktivitet. Om barnet vill delta i en organiserad fritidsaktivitet förutsätter det att föräldrarna (tillsammans med barnet) aktivt söker efter en passande aktivitet för sitt barn, har de ekonomiska förutsättningarna och även tid och möjlighet att skjutsa eller följa barnet till och från aktiviteterna.

Diagram 7. Hur många timmar ägnar du dig i genomsnitt åt ditt barns aktiviteter utanför skoltid såsom köra, följa till/från aktiviteter, vara med vid aktiviteter?

För tillfället finns inga fritidsaktiviteter förutom data (föräldrauttalande, våren 2003).
8. Hur många timmar ägnar sig någon annan vuxen i genomsnitt åt ditt barns aktiviteter utanför skoltid?

Den största andelen andre föräldern ägnar ingen tid alls åt barnets aktiviteter. 7 föräldrar av 77 uppgivit att de inte vet hur många timmar någon annan vuxen ägnar sig åt barnets aktiviteter vilket kan bero på att föräldrarna lever åtskilda och inte har information om den tid den andre föräldern lägger ner på barnets aktiviteter. Totalt lägger föräldrar och andra vuxna ner cirka 4,5 timmar i veckan på att hjälpa sitt barn med skolarbete, kontakt med skolan och aktiviteter.

**Föräldrars engagemang**

Både Grosin (2002) och Cooper (2001) uppmanar föräldrar att prata med barnen om skolan, engagera sig i barnets skolgång, fritidsaktiviteter och kontakten med skolan för att förutsättningarna ska vara så bra som möjligt för barnet att nå skolframgång. I undersökningen ställer jag några frågor bland annat om föräldrar pratar med sitt barn om skolan, om sina egna skolerfarenheter, om framtiden och om de känner engagemang i barnets skolarbete. Där framkommer en bild av att många föräldrar känner sig engagerade i barnens skolarbete och att de pratar med barnet om skolan och framtiden. Lennart Grosins program lyfter fram den dolda läroplanen som gäller för föräldrar – hur du ska vara och vad du ska göra för att vara en bra ”skolförälder”. I materialet var det endast en förälder som uppgav att hon/
han aldrig pratade med barnet om sina egna skolerfarenheter och endast tre föräldrar som ”inte så ofta” pratar med barnet om skolan. Att man som förälder ska prata med sitt barn om skolan är den rådande normen och om föräldern inte gör det bryts normen och den ”dåliga skolföräldern” uppenbaras. Vad är det som styr dessa normer och vilka föräldrar har vetenskap om dem?


Diagram 9. Pratar du med ditt barn om skolan?

Diagram 10. Känner du dig engagerad i ditt barns skolarbete?
En övervågande del av föräldrarna tycker alltså att deras engagemang är stort för barnets skolarbete.

Diagram 11. Händer det att du berättar för ditt barn om dina egna skolexperien?n?renheter?

Diagram 12. Pratar du med ditt barn om framtiden och möjliga utbildningsvägar?

Vi pratar ofta om vikten av att utbilda sig, kanske inte så mycket om utbildningsvägar eftersom NN har helt klart för sig vad hon vill arbeta med i vuxen ålder ( Föräldrauttalande, våren 2003).

De flesta föräldrar pratar alltså med barnen om skolan, känner sig engagerade i barnets skolarbete och pratar om framtiden och möjliga
utbildningsvägar. Däremot är det inte lika många föräldrar som berättar om sina egna skolerfarenheter för sitt barn. I bortfallsanalysen resonerar jag kring möjligheten att det är de engagerade föräldrarna som besvarat enkäten och att det påverkar resultatet av föräldrars engagemang och tid.

**Skillnader mellan skolorna – en kommunal skola och en fristående skola**

Föräldrar med barn i den fristående skolan har en högre svarsfrekvens än föräldrar i den kommunala skolan. 41 besvarade enkäter från den fristående skolan jämfört med 36 från den kommunala skolan vilket utgör 51 procent respektive 45 procent i svarsfrekvens. Den kommunala skolans föräldrar har en lägre svarsfrekvens vilket kan bero på ointresse, ont om tid eller att de inte har förstått frågorna. Det är föräldrar i den kommunala skolan som uppger ”vet ej” som svarsalternativ i störst utsträckning. En möjlig orsak till detta kan vara att de inte har förstått frågan eller att det är besvärligt att ”räkna ut” hur många timmar de ägnar sig åt kontakt med skolan och barnets fritidsaktiviteter. Att flera uppgett att de inte vet omfattningen av den andre förälderns tid kan bero på att de faktiskt inte vet på grund av att de lever åtskilda.

Svårt skriva tider, men hjälper till så ofta hon behöver mig (föräldrauttalande, våren 2003).


Den största skillnaden i svaren utgörs av att det är fler föräldrar i den kommunala skolan som uppger att de lägger ner 4 timmar eller mer i genomsnitt per vecka på barnets skolarbete. Vidare uppvisar föräldrarna i den kommunala skolan en större spridning i antalet timmar som de lägger ner på sitt barns skolarbete. 4 föräldrar till barn i den kommunala skolan uppger att de inte lägger ner någon tid alls på sitt barns skolarbete medan ett flertal föräldrar uppger att de lägger ner många timmar per vecka, som mest 21 timmar per vecka. 12 föräldrar (33 procent) säger sig lägga ner mer än 5 timmar per vecka på sitt barns skolarbete. På friskolan är det sex föräldrar (14 procent) som uppger att de lägger ner 5-10 timmar per vecka på barnets skolarbete. Genomsnittsvärdet av tiden föräldrar och andra vuxna lägger ner på barnets skolarbete fördelar sig enligt tendensen beskriven ovan men skillnaderna är större. På den kommunala skolan blir genomsnittsvärden 4,6 timmar per vecka. På den fristående skolan blir värdet 2,84 timmar per veckan. Det existerar en märkbar skillnad mellan föräldrarnas upplevelse av den tid de investerar i sina barn när det gäller skolarbetet. Kanske skiljer sig resurserna i skolorna åt och den kommunala skolan behöver kanske föräldrarnas hjälp i större omfattning än vad den fristående skolan behöver?
Som det ser ut idag med tanke på så stora klasser och stressiga lärare, för att kunna klara sin skolgång måste barnen få hjälp från föräldramma, tror jag (föräldra-uttalande, våren 2003).

Föräldrar till barn i den fristående skolan uppgör i högre grad än föräldrar till barn i den kommunala skolan att de känner sig mycket engagerade i sitt barns skolarbete. De stora skillnaderna märks dels i den tid föräldrar säger sig lägga ner på barnets skolarbete dels i föräldrarnas upplevda engagemang i barnets skolarbete. Föräldrar med barn på den kommunala skolan lägger ner mer tid på barnets skolarbete men känner sig inte lika engagerade i barnets skolarbete vilket skiljer sig från föräldrarna med barn på den fristående skolan som upplever det omvända. Som jag refererat ovan till skolverkets undersökning33 som visar att föräldrar som gjort ett aktivt val av skola också upplever att föräldrars engagemang och intresse då ökar.

Diagram 13. Känner du dig engagerad i ditt barns skolarbete?

Skolengagemanget från oss föräldrar har minskat radikalt från de första skolåren när allt var nytt. Barnen går dessutom på en friskola som ”kräver” mer deltagande av föräldrar (föräldrauttalande, våren 2003).

Det är flera olika faktorer som påverkar och ökar föräldrarnas aktivitetsgrad i skolan bland annat om de valt till den fristående skolan redan från barnets första skoldag, om skolan är nystartad då en ”nybyggaranda” finns, att den fristående skolan ofta är liten vilket resulterar i att det är nära till möten.34
Om föräldrar gör ett aktivt val av skola och det påverkar deras inställning till skolarbetet kanske det är rimligt att anta att också lärarna på skolan sökt sig till en fritående skola och att även de känner ett stort engagemang i sitt arbete. Några faktorer som kan påverka lärarnas engagemang är närheten till föräldrar, att relationerna mellan föräldrarna är viktiga, föräldrars krav på lärarna att engagera sig, föräldrastyrelser där föräldrar har insyn och kan vara med och påverka verksamheten, lärare som ”handplockats”.\(^{35}\) Om lärarna arbetar med ett stort engagemang, kanske ser sitt arbete som ett ”kall” kan det ju innebära att föräldrarna på den fritående skolan inte behöver hjälpa sitt barn i samma tidsmässiga omfattning som föräldrarna på den kommunala skolan. Viktigt att också ta i betänkande att det i stor utsträckning är högutbildade föräldrar som gör ett aktivt val av skola och att deras barn eventuellt har bättre förutsättningar att klara kraven i skolan och nå målen i läroplanen och inte behöver så mycket stöd i skolarbetet.\(^{36}\)

Fler föräldrar på den kommunala skolan uppger att de ofta berättar om sina egna skolerfarenheter jämfört med den fritående skolans föräldrar. Nästan hälften av föräldrarna på den fritående skolan svarar i enkäten att de inte så ofta berättar om sina egna skolerfarenheter för sitt barn. En tydlig skillnad mellan föräldrar på den kommunala skolan och den fritående skolan.

\[
\begin{array}{|c|c|c|c|c|}
\hline
& \text{aldrig} & \text{inte så ofta} & \text{rätt ofta} & \text{ofta} \\
\hline
\text{föräldrar i kommunal skola} & 10 & 30 & 40 & 20 \\
\text{föräldrar i fritående skola} & 60 & 30 & 10 & 0 \\
\hline
\end{array}
\]

Diagram 14. Händer det att du berättar för ditt barn om dina egna skolerfarenheter?
Diagram 15. Pratar du med ditt barn om framtiden och möjliga utbildningsvägar?

Hur kommer det sig att föräldrar med barn i den fristående skolan som uppger att de känner ett stort engagemang i barnets skolarbete inte pratar om skolan i lika stor omfattning som föräldrar med barn i den kommunala skolan som upplever ett mindre engagemang? Att utifrån materialet kunna dra några direkta slutsatser är inte möjligt. För att kunna göra det krävs en större undersökning men det är ändå möjligt att se vissa tendenser i materialet. En ingång för förståelse kan vara att diskutera de olika skolkulturer som råder på skolorna. Begreppet skolkultur fokuserar på elevens förhållningssätt till skolan och som följaktligen också handlar om förälderns förhållningssätt till skolan. Föräldrarna på den fristående skolan nämner att skolan är ”familjär” och ”hjärtlig”. Flera av föräldrarna pratar med barnen om barnets talang och utvecklingsmöjligheter, om vad som händer i livet och med kamratrelationer. Det är möjligt att den fristående skolans kultur har drag av den kunskapskultur där eleven är en del i ett kollektiv.

/Att vara individ i ett människokollektiv till skillnad från elit- eller spjutspetskollektiven. Individens personlighetsutveckling är skolans alternativ till individuellt karriärutveckling i utbildningssystemet och samhällsmedborgaren alternativt till individen som aktör på olika marknader.38

Med detta resonemang är det kanske inte förvånande att föräldrarna med barn på den fristående skolan inte pratar med sina barn om möjliga


Jag studerar själv på högskola och därför är det ganska naturligt i vårt hem att diskutera olika skol- och studerandefrågor (förälder på kommunal skola, våren 2003).

På frågan om föräldern upplever att skolförälder idag hjälper sina barn mer, mindre eller oförändrat med skolarbete, läxor jämfört med när du själv gick i skolan svarade föräldrarna enligt diagram 16.

Diagram 16. Upplever du att skolföräldrar idag hjälper sina barn mer, mindre eller oförändrat med skolarbete, läxor jämfört med när du själv gick i skolan?

Föräldrarna till barn i den fristående skolan upplever i högre grad att föräldrar hjälper sina barn mer idag än när de själva gick i skolan jämfört med föräldrar med barn i den kommunala skolan. Skillnaden mellan kategorierna är markant speciellt i kategorin ”mindre” där bara 10 procent av föräldrar till barn i den fristående skolan uppger att de upplever att det krävdes mindre av föräldrar idag jämfört med förr. Två föräldrar uttrycker i enkäten följande:

Jag upplever skolarbetet mer krävande nu än för tio år sedan då jag också hade barn i klass 9 (förälder på fristående skola, våren 2003).


De få männen


**Sammanfattnings**


Kraven på föräldrarnas engagemang och pedagogiskt oavlönade arbete verkar vara en ”självklarhet” inom skolans vardagliga arbete och är även en del av den ”nya” utbildningstrend som råder. Vad innebär det för föräldrarna och samhället om skolan räknar med föräldrars oavlönade pedagogiska arbete som en självklar resurs? Genusperspektivet hamnar också i fokus i mitt material då resultaten visar att det i stor utsträckning är kvinnorna som utför oavlönat pedagogiskt arbete. Samtidigt är Sverige ett land där kvinnor yrkesarbetar i nästan samma omfattning som männen och utför det mesta av det oavlönade hemarbetet vilket innebär att många kvinnor utför dubbelt arbete.43 Ska kvinnor även utföra oavlönat pedagogiskt arbete som skolan delegerat kanske vi inte behöver fundera så mycket på varför vi i Sverige har så höga sjukstundningstal. Lennart Grosins uppmaningar till föräldrar visar på en omedvetenhet och brist på problematisering kring flera centrala perspektiv som till exempel genus och klass när det gäller det oavlönade pedagogiska arbetet. Att det i stor utsträckning är kvinnor som utför det oavlönade pedagogiska arbetet osynliggörs i denna typ av program.

Föräldrars olika förutsättningar, kompetens, bakgrund, tid och förhållningssätt till skolan påverkar elevens framgång i skolan och om vi anammar en utbildningstrend där just dessa faktorer blir än mer avgörande för eleven att klara skolan blir devisen ”en skola för alla” i ännu större utsträckning ”en skola för vissa”.44 För att få reda på mer om föräldrars situation och upplevelse av sin situation som skolförälder behövs mer forskning inom detta område.
Noter

1 www.foraldrar.se, 2002-09-04.
3 Skollagen, 3 kap. §15.
6 Se vidare om Pierre Bourdieus begrepp i till exempel Kultursociologiska texter i urval av Donald Broady och Mikael Palme, 1993.
7 Läroplan för grundskolan 1994, sid. 16.
8 Se även Lisbeth Flising, Gunilla Fredriksson & Kjell Lund, Föräldrakontakt, 1996.
11 Harris Cooper, The Battle Over Homework 2001, sid. 75, min övers.
14 Lisbeth Bekkengen, Man får välja – om föräldraskap och föräldraleddighet i arbetsliv och familjeliv, 2002, sid. 10.
15 Lisbeth Bekkengen, 2002.
18 Lisbeth Bekkengen 2002.
19 Tidskriften Folket, 2002-10-17.
20 Leif Ribom Föräldraperpektiv på skolan, 1993, sid. 68.
24 Anders Perssons bidrag i denna antologi.

216
Referenser


Skolöverstyrelsen, 1984. *Barnen, föräldrarna och skolan*. Kommentarmaterial till Lgr 80, Stockholm:


Modersmålslärare är en grupp som ofta har en undanskymd position på skolorna. I deras tjänstgöring ingår dock mycket avancerade, komplicerade och mångfacetterade arbetsuppgifter som ställer krav på en mångfald av kompetenser. De ska kunna undervisa från förskolan, grundskolan och upp till gymnasienivå. Förutom själva språkkunskaperna och rollen som kulturförmedlare har de som uppgift att ge studiehandledning och bedriva socialt kontakttarbete. Studiehandledning på modersmålet ges av modersmålslärare för att hjälpa elever med otillräckliga kunskaper i svenska att kunna följa klassens ämnestudier. Detta kräver omfattande kunskaper inom vitt skilda områden och goda kunskaper i svenska språket.


I detta kapitel belyses några modersmålslärares arbetsvillkor i Malmö i dag och hur de förhåller sig till de ovan beskrivna arbetsuppgifterna och de problem som är förknippade med dessa. Samtidigt är avsikten att i någon
mån nyansera den generella problembildan ovan då modersmålslärarna är en heterogen grupp och har skiftande arbetsvillkor, bland annat beroende på vilken kommun de tillhör, vilka skolor de undervisar i samt vilken språkgrupp de tillhör. Studien bygger i huvudsak på intervjuer med ett antal modersmålslärare i turkiska, albanska, arabiska, persiska och serbiska. Deras namn är fingerade. För att ge en bredare bild av denna lärargrupps arbetsvillkor har även tjänstemän som på olika sätt är involverade i modersmålsverksamheten intervjuats. Alla modersmålslärare utom en har anknytning till stadsdelen Rosengård i Malmö.

Bakgrund

I förarbetena till den nu gällande läroplanen Lpo 94 uttrycker läroplanskommittén vad modersmålet syftar till:

Modersmålet är av grundläggande betydelse för individens språk-, personlighets- och tankeutveckling. En harmonisk utveckling förutsätter att man behärskar sitt eget språk.


Frågan är i vad mån skolan i dag tillräckligt kan främja att elever med annat hemspråk än svenska ska kunna bli tvåspråkiga med dubbel kulturell identitet. Ser skolorna i dag dessutom dessa elever, deras föräldrar samt modersmålslärarna som viktiga resurser i skolans arbete?

Den nya invandrar- och minoritetspolitiken som fastslogs 1975 innebar att staten inte bara hade ett ansvar för att invandrade erhöll likvärdiga socioekonomiska villkor, utan också att de fick tillgång till likvärdiga kulturella
villkor. På så sätt skulle invandrade ges möjlighet till att upprätthålla sina ursprungliga kulturer i det svenska samhället. Invandrarpolitiken hade med detta formulerats som en mångkulturell politik (Borevi 2002:96).1


Att staten satsade på hemspråksundervisning under 70-talen var ett led i att motverka att barn med invandrarbakgrund skulle få sämre möjligheter i det svenska samhället än andra barn. Barnen med invandrarbakgrund skulle få jämlika chanser, och man lutade sig i detta mot språkforskning som visat att modersmålet hade en strategisk betydelse för att barnen skulle kunna tillgodogöra sig andra kunskaper och färdigheter som tillhörde skolans kunskapsbas. Man menade att om barnen inte fick tillgång till denna undervisning riskerade de att ha en sämre utgångspunkt än kamraterna från svenskspråkiga hem. Men modersmålet var också viktigt för att barnen skulle kunna välja i vilken grad de ville behålla sin ursprungliga språkliga och kulturella identitet eller uppgå i en svensk identitet (Borevi 2002:207).

Olika forskare som studerat modersmålsundervisningen i Sverige har ifrågasatt om modersmålsundervisningen i realiteten kan leva upp till de intentioner som finns med undervisningen. Statsvetaren Ingegerd Muncio
genomförde en studie mellan 1983 och 1986 i några kommuner och kom fram till att intentionerna i hemspråksreformen som var flexibelt formulera inte anpassades flexibelt i praktiken (Tuomela 2002:12).


**Ett omdebatterat ämne**


En rapport från Riksrevisionsverket hösten 1990 med titeln **Invandrarundervisningen i skolan** kom att få stor betydelse för modersmålsunder-


**Skolverkets rapport**

I juni 2001 fick Statens skolverk i uppdrag av regeringen att belysa olika aspekter av modersmålet i svenska skolor och i maj 2002 kom en rad rapporter i ämnet. I delrapporten *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen* 2002, markeras att det behövs förändringar när det gäller förskolans och skolans sätt att bemöta de flerspråkiga barnen och eleverna:
Förstärkning av både modersmålsstödet och undervisningen i och på modersmålet och svenska som andraspråk skapar mer jämliga förutsättningar för dessa barns och elevers utveckling och lärande. Satsningar på fördjupade kompetenser i många språk är också positivt för hela samhället (Flera språk – fler möjligheter 2002:7).


I ett betänkande av Skolkommittén (1997:121) konstateras att det är slående när det gäller språkundervisningen för elever med annat modersmål än svenska att det är en bristande kontakt mellan modersmål och annan undervisning. Modersmålslärares undervisning beskrivs som öar i barnens och ungdomarnas skolgång och man poängerterat att det är självlklart att
undervisningen i modersmål och svenska som andraspråk integreras i den vanliga undervisningen och hanteras på samma sätt som all annan undervisning (Skolfrågor 1997:121 sid. 313).

De undersökningar och utredningar som gjorts om modersmålet i svenska skolor visar alltså på betydande brister och problem på många olika sätt. I ljuset av detta kan man undra om kursplanerna för modersmål under nuvarande omständigheter går att uppfylla.är det möjligt att ”främja elevernas utveckling till flerspråkiga individer med flerkulturell identitet” med nuvarande modersmålsundervisning? Är det så att barn och ungdom med annat modersmål än svenska har samma möjligheter som barn med svenska som första språk i skolan i dag? Är retoriken kring modersmål och dess betydelse alltför långt ifrån verksamheten ute på skolorna? Nedan ska några personer, verksamma inom arbeten som har med modersmål att göra i Malmö, berätta om sina erfarenheter. Berättelserna speglar både hur man lokalt söker organisera modersmålsundervisningen och hur några lärare i modersmål uppfattar sin arbetssituation.

**Nedskärningarna i Malmö**

Det är något gap i vårt sätt att tänka mellan den policy vi har om modersmålets betydelse på en principiell nationell nivå och det konkreta utformandet av tjänster och budgetering. Det stämmer sällan, tyvärr, och det är det som är vårt problem i Sverige. Policymässigt är vi framme och är mycket progressiva och det är det vi säljer i utlandet. Men i praktiken blir det jättesvårt (Bereket Yebio, utbildningsledare vid Lärarutbildningen i Malmö).

Nedskärningarna under 1990-talet kom att få stora konsekvenser för modersmålsundervisningen. Hernan Concha, biträdande rektor på Modersmålsenheden i Malmö, har egen lång erfarenhet av yrket och berättar om svängningarna i inställningen till modersmålsundervisning:

är lite sämre ekonomiska tider så börjar man ifrågasätta modersmåslärarnas existens. Man undrar varför utländska barn eller invandrarbarn ska lära sig modersmål, det gjorde inte svenskarna när dom emigrerade till USA. Och det kostar pengar (Hernan Concha).


Margareta Henriksson, som arbetat som konsulent i modersmål i kommunen, berättar att mycket av den verksamhet man byggt upp för modersmålsstöd ute på förskolorna i Malmö rasade ihop när tre fjärdedelar av verksamheten skars ned. Skolans verksamhet var lite bättre skyddad då den var lagstiftad.
Modersmålsenheten

Den kommunala ledningsorganisationen för modersmålsundervisningen ser olika ut i olika kommuner. Varje rektorsområde organiserar och administrerar vanligen verksamheten själv. I vissa kommuner, t.ex Malmö kommun, finns ett enda rektorsområde som ansvarar för undervisningen.


Anna-Karin Hedenskog är rektor vid Modersmålsenheten sedan omorganiseringen och hon har två biträdande rektorer vid sin sida. Omorganisationen har inneburit att Modersmålsenheten blivit ett eget rektorsområde vilket Hedenskog menar inneburit en förstärkning av enheten därför att man nu kan få mer insyn i verksamheten genom besök i kommunens olika skolor. Vid dessa besök finns möjligheter att diskutera frågor kring språkutveckling, modersmål och svenska som andraspråk både med modersmålslärare samt annan personal. Ledningen har även satsat stort på kompetensutveckling för sina lärare.

I Malmö beräknas att ungefär 8000 elever från förskoleklasser, grund- och gymnasieskolor deltar i frivillig modersmålsundervisning. Här finns cirka 160 modersmålslärare fördelade på 42 språk.


En mycket stor del av eleverna har inte uppnått godkända resultat i alla ämnen och det är också många elever som inte blir behöriga att söka till gymnasieskolans nationella program på grund av att de inte uppnått nivån
godkänd i svenska, engelska och matematik. Eleverna i området ställs inför andra typer av problem i sin skolgång än de med svenska som förstaspråk, bland annat beroende på att många inte har svenska som modersmål i en skola där svenska är härskande språk.

Lärandets samband med modersmålet

Lärandet är starkt förknippat med modersmålet och att befästa kunskaper i det egna språket är en väg till att lära också på svenska. Ämnet har därför det viktiga uppdraget att stödja eleverna i deras kunskapsutveckling (Kursplan i modersmål för grundskolan sid. 1).

Då svenska språket används i nästan all verksamhet i förskolan och i skolan innebär detta att elever med annat modersmål många gånger står inför en hög tröskel när de ska inhämta kunskaper i olika ämnen på ett språk där deras språkbehärskning är begränsad. För många av dessa elever innebär detta att de redan från början har ett sämre utgångsläge än elever med svenska som förstaspråk. Detta innebär att svårigheterna att uppnå fullständiga betyg ökar. I ljuset av detta blir möjligheterna att använda modersmålslärarna mer intensivt inom den ordinarie undervisningen i skolan intressant.

Det finns en kursplan för modersmål och där finns angivet vilka mål som eleven ska uppnå efter femte och nionde skolåret. Eleven får betyg i ämnet i årskurs 8 och 9.

hur många elever som önskar undervisning i ett visst språk (Informationsbroschyr från Modersmålsärendet). Som vi ser finns det möjligheter för skolorna att förhålla sig flexibla till modersmål, en hel skola kan t ex arbeta intensivt med ett modersmål som många av dess elever talar. Läroplanen ger också möjlighet till att arrangera undervisning i så kallade hemspråksklasser eller sammansatta klasser.

Barn som nyligen kommit till Sverige och inte kan svenska tillräckligt bra för att följa undervisningen i olika ämnen, kan få studiehandledning på sitt modersmål. Vilka ämnen det handlar om beror på den enskilde elevers behov. Studiehandledningen är inte frivillig och kan ges så länge skolan anser att eleven behöver det (Ibid).

Som vi sett av Skolverkets kartläggning så har skolorna i allmänhet valt att förlägga modersmålsundervisningen efter ordinarie skoltid trots att Läroplanen ger utrymme för flexibla arrangemang av modersmålsundervisning inom timplanen. På många håll har man dessutom varit dåliga på att använda sig av studiehandledning och andra arrangemang som syftar till att stödja flerspråkiga elevers kunskapsinhämtning i de olika skolämnen. Vi ska i det följande få ta del av några modersmålslärares erfarenheter i Malmö.

**Att arbeta på en skola**


Numera arbetar Laila på en och samma skola och upplever sig privilegierad och integrerad i skolans arbete. Det är tydligt att hon skaffat sig en position på den skola hon verkar. Laila är inblandad i språkverkstäder,
föreläser för kollegor om arabiskt språk och kultur samt arbetar med
modersmålet. En av hennes arbetsuppgifter, studiehandledningen, innebär
att hon är med på olika lektioner och hjälper till och förklarar olika saker
för elever som behöver extra stöd på arabiska. Hon berättar: ”Ibland händär
det att matteläraren förklarar både tre, fyra gånger på svenska utan att det
fastnar. Men när jag kommer och förklarar på arabiska så förstår dom.”

Laila tar då och då ut de elever som behöver hjälp från lektionerna
under studiehandledningen och ibland är hon med under själva lektionen.
”Har man bra kontakt med läraren så vill man gärna vara tillsammans. Det
är bra för hela klassen att man är med”. Det kan vara känsligt att
plocka ut enstaka elever för handledning därför att vissa elever upplever
att de då skiljer ut sig och är amnorlunda än de andra och därför ber de
Laila att hon sätter sig bredvid dem inne i klassrummet. En del klasslärare
tycker också om att Laila vistas inne i klassrummet då de ser det stöd hon
utgör.

En annan av hennes uppgifter är att delta på föräldramöten och där
märker hon att hennes egen etniska, kulturella och språkliga bakgrund
spelar stor roll i kontakten med föräldrarna: ”Vi talar samma språk och har
samma religion vilket gör att dom känner en viss trygghet.” Hon blir ofta
ombedd av andra lärare på skolan att ringa föräldrar och tala med dem
och hon är också med på utvecklingssamtal och förklarar olika saker. ”Ibland
är jag med därför att språket brister, ibland för den sociala biten.” Många
av föräldrarna står undrande inför den svenska skolan. ”Så det är mycket
lättare när jag tar kontakt med dem. Ibland händer det mycket missförstånd
i onödan.”

**Modersmålsläraren som brobyggare**

Den albansktalande elevgruppen är också stor i Rosengård och det är en
av anledningarna till att Senad, som är modersmålslärare i albanska, i likhet
med Laila kan ha sin tjänst förlagd till en skola. Med sig i bagaget från sitt
hemland har Senad en treårig juridisk utbildning som han inte kunnat få
användning för i Sverige. Senad menar att man är på ”noll” när man
kommer till Sverige och får börja om från början med att utbilda sig. Under
1980-talet började han så smått arbeta som timlärare i modersmål och hop-
pade in på olika skolor efter behov. Vid sidan om läste han pedagogik och didaktik på Lärarhögskolan.


**Att känna sig behövd**


Trots att många av modersmåslärares vittnar om att deras arbetsbörda ökat under senare år så finns en tydlig yrkesstolthet just i vissheten i att man betyder mycket för eleverna och att man gör en insats för dem. Detta är speciellt tydligt för de lärare som har möjlighet att arbeta på en eller två skolor. När Adina hade många skolor att undervisa i så gick det mycket tid åt till förflyttningar mellan skolorna. Vissa dagar cyklade hon till arbetet och vissa dagar åkte hon buss och fick bära med sig böcker och arbetsmaterial i väskan. Ett av problemen med att ambulera mellan olika skolor är att Adina upplever att skolledningen på många skolor inte tar ansvar för och bryr sig om modersmålsundervisningen. Även andra intervjuuppsatser kan berätta om olika skolledars och andra lärares okunskap om moders-
målets betydelse på många skolor där modersmåslärarna kommer i det tysta på eftermiddagarna.

Ett annat problem som många modersmåslärare står inför gäller bristen på kurslitteratur och det är påfallande hur mycket tid som lärarna tycks lägga på att skaffa fram material till sin undervisning, de kopierar böcker och anpassar dessa efter sina elever. Adina berättar att det är många lärare som vid besök i Turkiet tar med sig material till Sverige för att använda i undervisningen men att det är många böcker som inte passar in på svenska förhållanden. Det har tryckts några böcker i Sverige just för de turkiska barnens modersmålsundervisning och skolorna har köpt in mycket litteratur från Tyskland. Men ofta får Adina skapa sitt eget material som passar just "hennes" barn. Om barnen en vecka till exempel haft kroppen som tema så lånar Adina boken som används av klassläraren och översätter på turkiska. På så sätt kan eleverna lära sig om kroppen på både svenska och turkiska.

En annan lärare som undervisar barn på lågestadiet tycker att det är synd att hon måste ge barnen så många svart-vita kopior ur olika böcker när bilderna i böckerna har så vackra färger. Det blir inte samma läsupplevelse för barnen med svart-vita kopior och hon skulle vilja ha möjlighet att köpa in böcker till eleverna som de skulle kunna få behålla under studierna; "Det är inte samma sak att ha papper i handen som att ha en hel bok".

**Inte bara språklärare**


I likhet med de andra modersmåslärarna i undersökningen menar Adina att i hennes arbetsuppgifter ingår så mycket mer än att "bara" vara språklärare. Förutom själva språkdelen så ingår också integrativa och sociala uppgifter. Adina som arbetat som modersmåslärare under 20 år är mycket bekymrad över utvecklingen bland eleverna de senaste åren. Hon upplever att barnens språk blivit sämre i Rosengård och menar att det har mycket att göra med att "svenska familjer flyttar och när dom flyr så kommer bara
mer invandrare och det blir en invandrarstadstadsdel och det är inte bra”. Till Rosengård och skolan har anlänt nya språkgrupper de senaste åren och det finns barn och ungdomar bland dessa som lärarna inte vet hur de ska hantera. Adina funderar över vad problemen bottnar i:


Det är alltså en mindre grupp av elever som en del lärare menar ingen kan kontrollera och som bland annat krossar fönsterrutor och vandaliserar på skolorna i Rosengård. Utifrån denna situation söker flera skolor mera medvetet nå elevernas föräldrar och det är här som moderstålsföräldrar menar att de har lättare att nå fram till föräldrarna genom att de delar språk och ibland även kultur och religion.


De intervjuade lärarna har ett stort engagemang för sina elever men det är också psykiskt påfrestande. Tankarna är ofta hos eleverna, också på fritiden, menar en av lärarna som poängterar att hennes arbete är inte som vilket arbete som helst:

På ett liknande sätt uttrycker Senad att det går inte att ”bara” vara lärare i Rosengård utan ”att ge sitt hjärta till barnet”. Eleverna kommer ofta och anförtror sig åt Senad och han hjälper dem i deras funderingar över skillnader som de upplever i föräldrarnas uppfattningar gentemot den svenska skolans och det svenska samhället.

Att hitta sin identitet


Under modersmålslektionerna kan lärarna hjälpa eleverna att bearbeta identitetsfrågor men kanske lika viktigt, om inte viktigare, är att modersmåslärarnas kompetens och kunskaper om de olika länder de representerar får utrymme även inom den ordinarie undervisningen. Att barnen får visa inför andra barn att det land de kommer ifrån är något mer än en anonym beteckning på kartan. Därför är det naturligtvis viktigt att modersmåslärarna även kan delta i den ordinarie undervisningen, inte bara utanför schemalagd tid. Adina har varit inbjuden till lektioner av lärare som är medvetna om sikten av tvåspråkighet och att kunna ”ha två kulturer och småla in i dessa” och berättat om Turkiet och dess historia.


Att modersmåslärarna deltar i klassrummen på jämförelse med klasslärarna har även en symbolisk funktion. En av intervjuersonerna menar att det är viktigt att visa för eleverna att ”det går att bli någonting i Sverige trots att man är invandrare”.

237

Funderingarna kring tillhörighet och identitet ökar successivt hos de äldre eleverna berättar Shadé, modersmålslärare i persiska. Hon menar att ju äldre eleverna är ju viktigare är det att ge eleverna kunskaper om sitt/föräldrarnas hemland. Det är viktigt att de får möjlighet att känna sig "trygga som invandrare". Shadé undervisar i persiska även på gymnasienivå och här känner hon att hon gör en viktig insats.

Dom vill lära sig dikterna, dom vill veta om musiken i Iran, dom vill veta om kulturen i Iran. Jag har haft elever som har hoppat av under högstadietiden och bara lämnat hemspråksundervisningen och sedan kommer tillbaka på gymnasiet. Dom vill veta, dom vill lära sig och det är roligt. Det har med identiteten att göra (Shadé).

Inte minst viktigt är att ge tillfälle till diskussion om mediernas bilder t ex när eleverna kommer och är upprörda över att det skrivits något negativt som en iranier gjort i Sverige.

Att låna lokaler och att störa

Att arbeta som modersmålslärare innebär i många fall att inte ha något fast klassrum där man bedriver sin undervisning i eller en fast arbetsplats att sitta och förbereda lektioner på. Denna problematik åskådliggjordes mycket tydligt för artikelförfattaren under sina besök vid skolorna där intervjuerna utfördes. Flera av intervjuerna har ofrivilligt utförts med andra personer närvarande i det rum vi varit i. Det har varit lärare som kommit för att hämta material och elever som suttit och arbetat vid datorer. Ibland har det varit ganska högljutt och störigt i rummet.

Adina har under sina år som ambulerande lärare varit med om många problem som har med lokalfrågor att göra. Hon har ingen bestämd arbetsplats att förbereda lektionerna på utan utför det mesta av förberedelsearbetet i hemmet. På en del skolor har hon undervisat i korridorer, i matsalar och i de rum som för stunden är lediga. Som modersmålslärare får hon alltså ”låna” lokaler av andra lärare vilket inte alltid varit så lätt.


Lokalproblemen gör sig också gällande vid tillfällen när Adina till exempel ska bedriva studiehandledning. Ibland vill klassläraren att hon ska ta ut den elev som behöver hjälp ur klassrummet men när det inte finns någon plats att gå till så får Adina stanna och jobba med eleven i klassrummet. Detta kan uppfattas störande av både Adina och den andra läraren. ”Dom flesta lärare upplever oss som… liksom störiga va.” Detta bemötande har hon fått vid ett flertal tillfällen och hon kan ha viss förståelse för detta.

Jag kommer och tar min turkiska elev, hon kommer och tar sin arabiska elev, hon kommer och tar sin bosniska elev och om vi blir för många på en och samma gång i en och samma klass, då blir det jobbigt för klassläraren. Du vet det krävs mycket samarbete. Vi måste sitta och göra schema så att inte våra timmar kolliderar i samma klass. Det krävs mycket samarbete mellan modersmålslärare

Adina poängterar att hon dock inte varit med om detta på de skolor i Rosengård hon arbetar på men däremot på andra skolor har hon mött flera negativa lärare: "Så fort dom såg mig så 'nej tack jag vill inte ha'." Adina framhåller att just många unga nyutbildade lärare står frågande inför henne när hon kommer till studiehandledning och inte förstår vad man ska ha en modersmålslärare till och som inte tycker att de kan ta emot henne i klassen för studiehandledning.

Det kränkande ifrågasättandet av modersmålsläramnas arbete, där man behandlas som ett orosmoment eller där lärare inte vill låna ut sina undervisningslokaler, kan bero på ren okunskap om det arbete som denna lärarkategori utför. Det kan också tolkas som en diskriminerande nedvärdering av dessa lärare just för att de är invandrade och hierarkiskt befinner sig på en lägre position än den svenskfödda majoriteten. De språkgrupper som många av lärarna representerar har inte tillräckligt hög status i Sverige. Talet om att ta vara på den mångfald som finns i landet stannar för det mesta på ett retoriskt plan.

Likt de andra intervjuade modersmålslärama trivs Adina mycket bra på Rosengårdsskolor kanske beroende på att där finns stor vana vid att klasslärare arbetar tillsammans med modersmålslärarer: "Samarbetet med klasslärarna går mycket, mycket bättre här för dom känner att vi behövs". En annan fördel med att undervisa på Rosengård är att där arbetar många andra modersmålslärarer vilket innebär viss gemenskap.


När Adina bedriver studiehandledning får hon gå från den ena klassen till den andra för att hjälpa till. Men det kräver en hel del att gå ifrån ett stadium till ett annat: "Ena timmen är jag hos ettorna och den andra hos
sexorna. Jag måste ställa om min hjärna från årskurs etts nivå till sexorna. Och sedan hoppar jag till högstadiet och ska hjälpa till i fysik och kemi.”

**Efter skoltid**

En stor del av den modersmålsundervisning som bedrivs äger, som tidigare nämnts, rum efter skoltid. Detta är något som många modersmålslärare finner problematiskt. Vid denna tid är eleverna ofta trötta och kanske hungriga. Det finns andra aktiviteter som lockar mer än modersmål vare sig det gäller att få leka på Fritids eller att spela fotboll eller göra något annat roligt. Flera modersmålslärare känner pressen att även de måste göra något roligt under modersmålstimmar för att kunna behålla eleverna. Många barn vet inte riktigt varför de går på undervisningen utan är ditskickade av föräldrarna. Speciellt, menar Adina, gäller detta den sk tredje generationen där intresset för modersmål är svagare:


Shadé undervisar i persiska på alla nivåer i skolan, från sexårssverksamhet upp till sista året på gymnasiet. En av nackdelarna med att komma till skolan sent på eftermiddagarna är att hon känner sig utanför övriga lärarlaget. När Shadé kommer till undervisningen på gymnasieskolan så har de flesta lärarna gått hem för dagen.


Mustafa har arbetat som modersmålslärare i turkiska sedan 80-talet i Malmö. I början av 80-talet fick han arbete som lärare i en sammansatt klass på en rosengårdsskola. Klassen var uppdelad så att hälften av eleverna hade turkiskt ursprung och den andra hälften svenskt. Det fanns även andra klasser på skolan med sammansättningen svenska-grekiska, svenska-serbo-
kroatiska. I klasserna fanns två klassföreståndare varav den ena var modersmålslärare.

Modersmålet hade i första klass en stark ställning med hela 16 lektioner i veckan för de turkisktalande barnen. Med början det andra året avtog undervisningen i turkiska och tilltog i svenska. Mustafa uppfattar denna undervisningsform som mycket lyckad för de elever han hade.

När dom kom till sexan, då kunde dom skriva och uttala sig näst intill perfekt. När dom gick ut nian då hade dom ingen dialekt (här avses brytning). Dom var små skåningar. När det gällde språket. Och jag har fortfarande kontakt med många av mina gamla elever och många av dom har lyckats (Mustafa).

Medan flera av modersmålslärarna i undersökningen som inte har erfarenhet från sammansatta klasser tycker att deras status förbättras under senare år har Mustafa, som undervisat på lika villkor som klasslärarna under 80-talet, upplevt en statusförsämring. På 80-talet kände han sig jämbördig med sina svenska kollegor. Han deltog i skolans alla möten och planering av undervisningen och kände sig delaktig. Vid den tiden hade Mustafa hela sin tjänst förlagd till en skola men när neddragningarna kom under 90-talet fick han plötsligt tjänst på ett flertal skolor. Då var det omöjligt att engagera sig på samma sätt och ta del av skolans arbete. ”Man räcker inte till och det är inte samma gnista.”


Vi försöker ta upp samma ämne på olika nivåer. Det blir liksom en klass och två, tre olika typer av undervisning. Två stycken ettor sitter i ett hörn, fyra stycken femmor och sexor i ett annat hörn. Dom som går på högstadiet i ett tredje

En annan modersmålslärare som upplevt stora förändringar under de år hon undervisat i serbokroatiska är Vera. Hon har också varit med om undervisningsformer som hon upplevt som bra. I början av 70-talet fick Vera resa mellan de olika skolorna hon undervisade i ”och det var mycket springande”. Den bästa perioden inföll, menar hon, under andra halften av 70-talet och början av 80-talet då hemspråksundervisningen tilldelades mer pengar.


De modersmålslärare ovan, som har erfarenhet av undervisningsformer där de haft en bestämd klass tillsammans med en annan lärare, har som synes mycket positiva erfarenheter av detta. I denna undervisningsform har de haft möjlighet att känna sig som riktiga lärare och har också upplevt sig ha en högre status på skolan.

Rektor Anna-Karin Hedenskog har själv erfarenheter av sammansatta klasser i spanska och serbokroatiska och menar att dessa erfarenheter är mycket goda. En stor vinst var att föräldrarna kunde stötta sina barn under barnens första skolår då eleverna fick undervisning på modersmålet.

Hedenskog menar vidare att när det finns stora språkgrupper och föräldrar är intresserade av att barnen ska ha undervisning på modersmålet och det finns kompetent tvåspråkig personal så vore det en vinst att anordna sådan undervisning.

För jag tror fortfarande på, och alla undersökningar visar, att du lär dig hättre på sikt om du får din start ordentligt på modersmålet. Och möjligheterna finns i skolförordningen att ordna tvåspråkig undervisning (Anna-Karin Hedenskog).
Tvåämneslärare

Att vara lärare i en klass uppfattades alltså som den bästa undervisningsformen av lärarna ovan. Vi har också sett att de lärare som är stationerade på en eller möjligtvis två skolor kan uppnå en bättre position och få en mer tillfredsställande arbets situation än de som måste arbeta på många olika skolor. Från Modersmålsenhetens sida ser man ingen lösning på denna problematik som det ser ut just nu. Genom att eleverna bor utspridda i olika stadsdelar och går på olika skolor så blir det en splittring för många lärare som får ambulera.


Det var ingen människa som ville satsa på att bli modersmålsläraryrke när man visste att man ändå, det enda man kunde bli var arbetslös. Så att vi fick inga sökande. Det finns heller inga lediga tjänster i Sverige i dag (Hernan Concha).

Lärarutbildning för modersmålsläraryrke startade 1975 när Hemspråksreformen kom. Den tvååriga pedagogiska lärarutbildningen i modersmål upphörde 1989 och istället har Lärarutbildningen fortsatt att ge korta fortbildningskurser för verksamma modersmålsläraryrke. De lärare som nu finns på skolorna har ofta andra modersmål än de som utbildades under 70-80-
tal och därför finns det många obehöriga modersmålslärare, berättar Bereket Yebio som följt många modersmålslärare under årens lopp och organiserat deras grundutbildning och fortutbildning. För närvarande ger man en kurs på deltid för obehöriga modersmålslärare. Yebio är kritisk mot hur skolorna använder sina modersmålslärare.

Skolorna har inte utnyttjat modersmålslärare på det sätt som de borde. De har bara sett dem som lärare i något udda språk som kommit och gått. Och det är fortfarande så utom kanske i vissa språk där det har funnits många elever på en skola och läraren haft möjlighet att ha större delen av sin tjänstgöring på en och samma skola. Och dom har ju som regel haft högre status och blivit delaktiga i skolans arbete (Bereket Yebio).

Yebio menar att det är viktigt att komma ihåg att modersmålslärarna inte bara är lärare i ett snävt ämne utan att de har kompetenser som skolorna i dag inte förmår använda sig av. Han efterlyser en anställningsform där lärarna skulle kunna hjalpa till med många andra uppgifter.

Alla verksamma människor måste ha någon dräglig arbetssituation där de visas på sin arbetsplats under tillräckligt lång tid så att dom blir synliga och tar plats. Och det är det som saknas för modersmålslärarna (Bereket Yebio).

**Kompetensutveckling**

Modersmålsenheten i Malmö lägger stor vikt vid att höja den allmänna kompetensen hos sina lärare och erbjuder dem ett flertal kurser. Hernan Concha hävdar på att det är viktigt att satsa på modersmålslärarna därför att: ”Det här är den enda lärargruppen i Sverige som har varit glömd över så lång tid av myndigheterna och framför allt av universitets och högskolarnas myndigheter”.

Det har inte funnits något riktig utbildning för modersmålslärare på tio år och därför menar Concha att behoven är enorma. Modersmålsenheten har försökt att börja någonstans med kompetensutveckling för denna lärargrupp och har valt att prioritera svenska språket. Concha poängterar att det är viktigt för gruppen att förbättra sin svenska om de ska kunna få en bättre
position på skolorna. Att behärksa svenska språket på ett bra sätt är viktigt då man i Malmö satsar mycket på just studiehandledningen, menar han.

Vi tror på studiehandledningen som ett verktyg för att förbättra elevernas prestationer i skolorna. Så vi måste ha lärare som kan bättre svenska och som kan hjälpa eleverna i de olika skolämnen (Hernan Concha).


Överlag berättar samtliga intervjuade modersmålsämne om olika kurser de går för att förbättra sin undervisning och kurserna upplevs mycket positivt. Adina berättar att hon går en kurs i språkutvecklande undervisning vilket upplevs mycket givande. Här får hon chans att möta andra kollegor och får tillfälle till ett erfarenhetsutbyte och lär sig om nya metoder. Adina har läst mycket svenska och tar nästan varje läsår en ny kurs. Mustafa tycker att den de senaste tre åren skett en fantastisk förändring genom kompetensutveckling på kvällstid inte minst för att han upplever att kollegorna har blivit säkrare i sin yrkesroll.


Det är den biten som gör att lärarna finns på skolan på dagtid. För studiehandledningen måste man ju ha tillsammans med dom svenska kollegorna. Det kan man inte ha på eftermiddagarna. Och det är det som skapar underlag för hela tjänster på en skola. Hade det bara varit modersmål på eftermiddagarna så hade det inte blivit så. Men nu är det en kombination av studiehand-
ledning och modersmål. Men i dom gamla språken, om du tar t ex grekiska och italienska, så finns det inget behov av studiehandledning. För det kommer inga nya. Och dom har bara modersmål och då måste man ju fylla ut deras tjänstgöring och då blir dom på många skolor (Anna-Karin Hedenskog).

I Malmö är verksamheten anslagsfinansierad och Modersmålsenheten har hand om ekonomin. Detta skiljer Malmö från exempelvis Stockholm och Göteborg där man bygger på ett köp-sälj system.


En förändrad inställning

Den allmänna inställningen till modersmål och modersmålslärarerna har genomgått förändringar under det tjugotal år som gått sedan Hemspråkreformen kom. Vissa perioder har varit tuffare än andra. Av några exempel ovan kan vi se att enskilda lärare haft bättre arbetsförhållanden under vissa perioder men Hernan Concha, som själv har arbetat som modersmålslärrare mellan 1977 och 1986, tycker att det skett stora förändringar i positiv riktning i inställningen till modersmålslärrarna under de senaste tjugotälet.

Ja, det är mycket bättre nu. Om man jämför med den tiden när jag jobbade ute på skolorna var man mycket mer en konstig fågel i skolorna än vad man är i
dag. Det har nu gått några år och det är många människor som har gjort ett bra arbete så att man har visat att det som modersmåslärarna gör är ofta av bra kvalité. Att eleverna behöver en person som förstår deras språk och kan nå föräldrarna och det har verkligen blivit en resurs för hela skolan, inte bara för den enskilde familjen. Så att det är bättre nu, man är inte ifrågasatt i dag som man var för tjugo år sedan. Definitivt (Hernan Concha).

Trots allt så är det fortfarande så att skolorna i Malmö använder modersmåslärarna mycket olika, en del ser den resurs de utgör och andra skolor gör det inte, enligt Concha.


I områden med skolor med många invandrade barn, som exempelvis Rosengård, blir modersmåslärarnas arbete många gånger en nödvändighet. Anna-Karin Hedenskog menar att i de stora språkgrupperna är övriga lärarkåren beroende av att modersmåslärarna finns.

Jag bedömer att de svenska lärarna inte skulle orka eller vilja vara kvar om man inte samarbetade med modersmåslärarna. För man har så mycket att tillföra varandra. Det handlar också om kommunikationen med hemmen, möjligheterna att hjälpa till med läxläsning och en massa viktiga faktorer (Anna-Karin Hedenskog).

Ledningen för Modersmåsenheten ser alltså att möjligheterna att skaffa sig en position och bli respekterad som lärare ökar för de modersmåslärare som är stationerade på en eller högst två skolor. Men för de språkgrupper som är mindre och lärarna får ambulera mellan ett flertal olika skolor är det betydligt svårare att visa vilka de är och vad de gör, och de hamnar lätt i periferin.
Sammanfattande diskussion

Med införandet av modersmålsundervisning i den svenska skolan 1976 markerades från statens sida att man ville åstadkomma kulturell mångfald och socialt samförstånd.

I förarbetena till Läroplanen (Lp094) framhävs viken av att i ett alltmer internationellt samhälle med stora förändringar är det viktigt att skolan ger kunskaper om internationella förhållanden och man menar vidare att det krävs bredare och bättre språkkunskaper. Läroplanskommittén skriver:

Vi vill i det här sammanhanget peka på den stora resurs som människor med utländsk bakgrund utgör. En växande del av befolkningen har ett annat modersmål än svenska; över hundra språk finns representerade i bostadsområden, på arbetsplatser och i skolan. Över 100 000 elever har kunskaper i ett "hem- språk" och då främst i andra språk än engelska, tyska och franska. Det finns alla skäl att på olika sätt betydligt bättre än hittills ta till vara denna fond av språkligt kunnande (Skola för bildning 1992:94).

Lite senare i texten står det:


I dag är det tveksamt om dessa skrivningar har fått något reellt genomslag ute på skolorna i landet. Det råder en klar hierarki i praktiken där svenska språket och ”det svenska” värderas högst (jfr Muncio 1993). Det är några få andra språk som anses viktiga att kunna och även om till exempel arabiskan är ett stort språk internationellt så har det långt ifrån samma status som till exempel tyskan eller franskan i Sverige. På ett retoriskt plan hyllas mångfalden och kunskaperna i olika språk, kulturer och religioner men i realiteten omfattas inte dessa tankar ute i kommunerna och på skolorna. Det finns inte mycket som tyder på att man på ett tillfredsställande sätt på skolorna verkligen tagit tillvara det kunnande om språk, religion och kultur som finns i Sverige i dag.

Nedskärningarna under 1990-talet handlade inte bara om att staten måste spara pengar utan också att det skedde en diskursiv förändring i inställningen till invandrarpolitiken och där modersmålsundervisningen ofta fick klä skott.


Denna studie har visat att modersmåslärare även i Malmö delar många av de problem som lärare på andra orter i Sverige har. Till de negativa erfarenheterna kan räknas de problem som uppstår när modersmålet ligger utanför schemalagd tid, när lärare tvingas ambulera mellan flera olika skolor och för stor nivåspridning inom en grupp. Andra problem rör bristen på skolböcker, lokalbrist, attitydproblem och diskriminering.


Men skall man komma tillrätta med tidigare nämnda strukturella problem krävs insatser från många olika håll. Denna studie och andra har visat att det råder skillnader i hur enskilda kommuner, skolor, rektorer och lärare betraktar och hanterar modersmål. Flera lärare vittnar om att insikten och förståelsen för deras arbete är större i skolor med en stor andel invandrade elever. Berättelser från andra skolor handlar ibland om kränkande ifrågasättande av modersmåslärarnas arbete vilket kan tolkas som en diskriminerande nedvärdering av dessa lärare därför att de rent hierarkiskt befinner sig på en lägre position än den svenskfödda majoriteten.

Man måste ställa frågan om modersmålsstödet i förskolan och modersmålsundervisningen i svensk klass är tillräckliga undervisningsinsatser för att eleverna ska kunna uppnå goda färdigheter i modersmålet. Många av modersmåslärarna menar att det är svårt att uppfylla kursplanernas målsättningar.

De personer som har erfarenhet av sammansatta klasser eller så kallade hemspråksklasser har också goda erfarenheter av denna verksamhet och flera personer som intervjuats beklagar att skolorna inte i högre grad vågar satsa på mer språkligt homogena undervisningsgrupper. I svensk skolpolitik har en social miljö som främjar ett överbryggande socialt kapital värderats.

Att arbeta som tvåämneslärare skulle kunna vara en utväg för att modersmålslärarna ska få en bättre arbets situation. Då kan de vara anställda på en eller två skolor i sina två ämnen.

Skolverket menar att för att möta behoven av utbildade modersmåls- lärare behövs åtgärder för att göra den nya lärarutbildningen till modersmålslärare attraktivare. Ett sätt att åstadkomma detta, skriver man, är att modersmålslärarna får en bredare bas så att de kan undervisa både i språket och olika ämnen (Skolverket 2002:17).

Det handlar inte ”bara” om att ge modersmåls- lärarna en dräglig arbets situación utan det handlar också om att se den möjlighet som närvaron av kompetenta modersmåls- lärare utgör i skolorna i dag. I ljust av de stora problem som många skolor står inför idag, där många flerspråkiga elever inte når kunskapsmålen, så kan denna lärarkategori rätt använd förbättra möjligheterna för dessa elever. Det handlar både om att erhålla kunskaper genom stöd på modersmålet men det handlar också om kontakter med föräldrar och frågor som rör identitet. Skolverket hävdar i sin studie att ”för många av dessa elever skulle möjligheterna att nå målen öka väsentligt om stödet gavs på modersmålet” (Skolverket 2002:31).

I stort sett samtliga intervjuade i denna studie menar, att man i skolor i områden med ett stort antal elever med invandrarbakgrund, lättare kan se betydelsen av modersmåls lärarnas närvaro. I områden som exempelvis Rosengård i Malmö behövs i hög grad modersmåls- lärarnas insatser för att hjälpa eleverna att tillgodogöra sig kunskaper via modersmålet. Förutom studiehandledningen kan de vara behjälpliga i läxhjälpgrupper och i studieverkstäder. I intervjuerna framhävs även betydelsen av att modersmåls- läraren fungerar som en brygga mellan hem och skola. Det handlar inte ”bara” om att arbeta som tolk i vissa sammanhang, utan också om att kunna få god kontakt med föräldrarna, antingen genom att man delar språk och kanske även kulturell och religiös bakgrund. Från skolans sida framför många gånger att man behöver nå fram till föräldrarna för att eleverna ska
kunna nå bättre studieresultat och även här kan modersmålslärarna spela stor roll. En annan viktig arbetsuppgift, som flera av de intervjuade lärarna berör, är hur de ibland fungerar som bollplank för identitetsfrågor.

Noter

Referenser
Modersmålsundervisning i Malmö. Malmö: Informationsbroschyr från Modersmålsenheten.
KAPITEL 9
Kreativitet i skolans värld – klimat, ledarskap och det kreativa barnet
Ingegerd Carlsson


Hur kom det sig att jag inte kunde få ihop något riktigt bra i lektionssalen, trots att jag hade en god lärare? Och varför gick fantasin tillbaka i sjuårsåldern? Det tycktes finnas olika villkor i miljön, som var mer eller mindre befrämjande för kreativiteten.

utrustedade med, och attityder till vad som räknas som väsentligt att öva på och lära sig, lägger ramar för kreativitetens villkor i samhället.


Nedan ska kort redas ut vad som menas med kreativitet. Ur den psykologiska vetenskapens perspektiv ska några viktiga aspekter av detta begrepp behandlas. Och jag kommer att lyfta fram en del av den forskning som
finns om kreativitet hos barn och hur fantasifulla barns situation kan te sig. Framställningen är selektiv – en del perspektiv måste vi vandra förbi.

Kreativitet

En gång berättade min bror om vad hans klasskamrat hade åstadkommit i hemkunskapen. Det var en yngling som hörde till de mindre stillsamma (skulle kanske idag ha fått någon bokstävdiagnos) och den dagen var det hans tur att diska. Efter att ha diskat och torkat ville han inte ner med handen i det flottiga och smutsiga diskvattnet, för att ta ur proppen. Men eftersom han var utrustad med påhittighet hämtade han dammsugaren… Denna blev så klart ett vrak. Och kanske även läraren i hemkunskap!


Man brukar när det gäller egenskapen att vara nyskapande göra en viss skillnad gentemot andra, närliggande, egenskaper hos en person. Hit hör förmågan att snabbt och effektivt få fram olika varianter på ett redan befintligt tema. Här befinner vi oss inte inne i nyskapandets kärna, utan det
handlar snarare om förbättringar och finslipningar. I kreativitetens kärna
ingår ofräknomligen misslyckanden och många målmedvetna och envisa
försök. Och antalet färdiga produkter blir ofta inte lika stort. Men att ha
lätt för att komma på idéer är förstås ingen nackdel. Om mycket strömmar
fram finns större chans till guldkor.

Vanligtvis gör man även andra avgränsningar. Varken talanger av olika
slag eller allmän intelligensnivå hör till den innersta kärnan. Men självklart
är det så att intelligens och talang öppnar upp och underställer vissa yrkes-
banor och är till fördel för skapande verksamhet. Det man har lätt för
gillar man att hålla på med. En konstnärlig talang kan vara till hjälp för att
kanalisera en människas uttrycksbehov. Och intelligens behöver vi för att
collect in och förstå den kunskap och de verktyg som vi använder. Minimi-
nivån beror förstås på vad man ägnar sig åt – att vara kreativ i kvantfysik
kräver sitt kvantum av hjärna. Det fordras också logik och objektiva tanke-
gångar när det gäller att färdigställa den första idén. Ofta krävs det många
skisser och grundlig genomarbetning av ritningarna innan en nyskapande
byggnad har fått sin rätta form.

En starkt nyskapande läggning förekommer naturligtvis för det mesta i
kombination med måttliga talanger och IQ, helt enkelt för att det är ovanligt
med extremfall. Och ännu ovanligare att flera extremer kombineras i en
och samma person (Eysenck, 1995). I kreativitetens stad stöter vi med glesa
mellanrum på sådana monument att blicka upp till – Selma Lagerlöf och
August Strindberg är bara två exempel.

Det är viktigt att poängtera att en skapande läggning inte bara finns hos
personer med konstnärliga, tekniska, eller andra talanger. Och dessa
yrkesgrupper ska inte generellt ställas emot ”oss vanliga”. Det stora flertalet
människor befinner sig i en ganska genomsnittlig mittgrupp. Inte ens i så
callat kreativa yrken, som uppfinnarens eller kompositören, har alla med-
lemmar en stark nyskaparådra (Smith och Carlsson, 1990). Man kommer
långt med intelligens och talang. Och ur andra synvinklar är de som vattnar
och rensar i stadens rabatter lika viktiga som den som ägnar sig åt att korsa
fram nya vackra blommor att plantera ut.

Nu har vi skalat fram nykombinerandet som kärnan i kreativiteten. Då
kommer nästa fråga. Om varken produktivitet, talang eller intelligens är
det allra viktigaste i individens skapande aktivitet, vad är det då? Vad innebär
egentligen påhittigheten för slags ”tänk”? Stiger vi in i kärnhuset så öppnas
några olika rum. På dörrarna till två av de största står det dels flexibilitet, dels fantasi.

**Flexibilitet och könsroller**

*Bind samman alla nio punkterna med fyra raka sammanhängande linjer!*


Hur såg det då ut hos våra ungdomar? Resultatet av studien blev att det fanns två könsspecifika försvarskategorier. Pojkarna höll i högre grad en mycket strikt kontroll och en isolerande avskärmning gentemot det hotande i bilden. Flickorna prövade oftare att hantera det hotfulla i situationen genom ett mer sensitivt, lätt projektivt förhållningssätt. Denna sensitivitet
är grundvalen för det vi kallar intuition – att uppfånga och ta fasta på små och till synes obetydliga signaler.


Det kreativa sättet att vara innebär alltså att du har bevarat din känslighet och lyhördhet, men att du också kan behärska dina impulsor och bortse från känslor när så krävs. Att flexibelt kunna skifte mellan intuition och kontroll behövs på den vindlande vägen i en skapande process, från den osäkra start när du gör de första stapplande försöken, till målet där en färdig och genomarbetad produkt springer fram.
Fantasi

Om du spelar en bit av en sträkkvartett och en unge säger att musiken föreställer en fyllbult i parken och du känner en oemotståndlig kraft att berätta att den istället är en stor klassisk mästare, så ska du, om du är lärare, omedelbart sluta ditt arbete och söka jobb hos till exempel skattemyndigheterna (Glanzelius, 1987:44).


263
runt staden, utan den låga farten möjliggör avstickare till mindre gator. Men så fort man blir störd ”hajar” hjärnan till, och man börjar tänka som vanligt igen.


Den skapande hållningen kan beskrivas som att det innebär stor öppen-

**Motivation**

"Lyckan nöjer sig ofta med en schlager" (Burton, 2002, sid. 78).


265
Detta har säkert samband med människors värderingar. Om en person sätter till exempel finansiella och sociala mål högt, är det mindre sannolikt att hon eller han kommer att under någon längre tid stå ut med den osäkerhet som är ofräknomlig i allt försök att bygga något nytt (Csikszentmihalyi, Getzels, och Kahn, 1984).

**Kreativitet i ett systemperspektiv**


I Csikszentmihalyis modell ingår för det första individen, med sin personlighet och unika bakgrund. Vidare ingår samhället, med det sociala fält som individen befinner sig i, samt kulturen, med den specifika domän där arbetsinsatsen görs. Exempelvis kan en person arbeta med att skriva dikter, det är således domänen. Men hon måste nå officiellt, yttre, erkännande av andra personer i sitt sociala fält (läsare, kollegor, kritiker) för att kreativiteten ska utmynna i en produkt som inverkar på samhället. I detta perspektiv är kreativitet en process som kan observeras enbart i den skärningspunkt där individen, domänen och fältet möts. Domänen är en nödvändig komponent, eftersom allt ”nytt” måste mätas gentemot det redan existerande, ”gamla”. Utan regler inga nya undantag. Och vid entrén till det sociala fältet finns dörrvakter som den som vill bli medlem måste övervisa om att den nya produkten är originell och nyttig. Fältet specificeras
till den sociala ordningen – de kritiker, tidskriftsredaktörer, museicuratorer, med flera, som har inflytande och makt att acceptera ett nytt bidrag.

Csikszentmihalyi menar att kreativitet påverkar den kulturella utvecklingen, i analogi med hur mutationer och urval bidrar till den biologiska evolutionen. Men han framhåller också att dörrvakterna ofta motverkar nya idéer på grund av att mycket tid och pengar (och prestige) har lagts ned på det som redan finns.

Möjligen kan man tycka att Csikszentmihalyi tonar ner individens roll nästan till att bli en utbytbar del i ett slags kreativitetsmaskineri. Vilket vore något av en paradox, eftersom man inte kan bortse från att den nya idén uppstår i en enskild persons sinne. Inte desto mindre får systemtänkandet stöd av en mängd studier som övertygande visar hur viktiga arbetskamraternas uppmuntran och positiva hållning är på en arbetsplats som vill fungera som en god grogrund för nyskapandet.

**Det kreativa klimatet**


Forskare har beskrivit organisationsklimatet som att det är sammansatt av beteenden, attityder och känslor som är karakteristiska för livet i organisationen (Ekvall, 1996). Klimatet formas i det dagliga mötet mellan
individerna och när människorna konfronteras med arbetsplatsens struktur och process. Organisationen ger förutsättningar och sätter gränser för det samspel som är möjligt att utveckla. När vissa mänskliga reaktioner accepterats och blivit vanliga hos mermånga av medlemmarna i organisationen, så etableras olika klimatinslag.


**Kreativt ledarskap**

En trädgårdsstärets viktigaste uppgift är att lära sig avlyssna stämningen på en plats för att därefter med olika åtgärder som plantering, röjning med mera förtydliga det som redan lever där som grundton (trädgårdsstäare från 1500-talets Kina, citat i Krantz och Ericson, 1993).


I tolkningen av resultaten menade man, att eftersom många förändringar och reformer ägt rum under det senaste decenniet i förskoleverksamheten, var det viktigt att ledaren kunde se möjligheter och uppmuntra till nytänkande samt dela med sig av sina planer inför framtiden. Förskolepersonalen har behövt anpassa sin verksamhet till de nya kraven och hitta kreativa lösningar på problemen och eliminera hinder.

Cheferna fick också bedöma sin egen ledarstil, men analysen av den delen av studien är inte klar när detta skrivs. Det ska bli intressant att se om medarbetarna är överens med chefen om hur hon eller han uppför sig.

**Kreativitet under barn- och ungdomsåren**


Gör vi ett besök i en av stadens förskolor och sätter oss ner hos barnen, ser vi med en gång hur olika de ter sig och bemöter varandra. Temperamentsskillnader syns i princip från födelsen. Viktiga inslag i den kreativa person-

I inledningen av kapitlet nämndes att det blev en kreativitetsebb i samband med skolstarten. Men lite tidigare, när barnen var fem-sextårigar, befann de sig i en egocentrisk och expansiv period och betedde sig väldigt fantasifullt. De mest mogna sexåringarna var mer balanserade i förhållandet mellan fantasi och verklighet. Sedan, när vi studerade barn som gick i första klass, fann vi alltså en markant låg fantasi. Speciellt tydligt var det hos dem som bedömdes vara mindre mogna, jämfört med något äldre eller mognare barn.

Framåt tioårsåldern kom en ny höjdpunkt för skapandet. Hos tioåringarna fann vi ett samband mellan kreativitet och att det fanns måttliga tecken på oro och ångest i försvarsmekanismtestningen. Likaså hade det uttrycksfulla och originella i teckningarna samband med ett visst mått av ängest.

På nästa utvecklingssteg förändrades bilden igen. I tolvårsålderns förpubertet var det mer verklighetskontakt och föga oro. Kreativiteten sjönk alltså, fast inte ner till sjuårsmärket. Under puberteten syntes inga samband, utan ungdornarna hade mest en allmänt negativ attityd inför intervjufrågor som tog upp det inre livet. Ångestnivån låg ganska högt. Framåt sextonårsåldern såg vi hos flickorna, som mognar tidigare än pojkar, att balansen mellan ordning och kaos var i viss mån återställd.


Kreativa barns självbild

Jag är ett exempel på hur bra det kan gå för ett rötägg (Marie-Louise Ekman, citat i Börrefors, 2002).


272
och låga värden på upplevelser av isolering och ensamhet (Smith och Tegano, 1992).

Å andra sidan, när det gäller kreativitet hos barn, sade en kreativitetsforskare för många år sen att det inte finns några som är mer såbara än de med en skapande läggning. En tunn hud och skörhet ger ett ökat behov att få reagera på det som trycker. Och om inte detta ges möjlighet att utvecklas i en konstruktiv kanal, kan uttrycken istället bli fientliga och (själv-) destruktiva. Kreativa ungdomar kan vara både självständiga och ha gott självförtroende, men de visar också sämre kontroll av ilska och har stort behov av uppmärksamhet och att synas (Schaefer, 1969).

I en undersökning av kreativitet och självbild hos cirka 70 barn i tioårsäldern beskrev en del kreativa barn sig negativt, medan andra beskrev sig positivt. Men för vart och ett av fem olika kreativitetsmått var det ett negativt samband med självbild. De kreativa barnen beskrev alltså sig själva lägre än de andra barnen gjorde (Hoff och Carlsson, 2002).


Varför uppstår de här bristerna i självkänslan? Bottnar det till syvende och sidst i att kreativa barns sätt att vara inte passar in i skolan?

**Hur kreativa barn uppfattas i skolan**

Från första klass är vi duktiga på att trycka ner barnens egen uttrycksförmåga.

Därför blev /en lärare på Hardebergaskolan i Lund/ min räddning (Tilde Björfors, direktör för Cirkus Cirkör, citat i Thunberg, 2003).


Flera undersökningar visar att lärare har en tendens att ogilla de egenskaper som kreativa elever uppvisar. Trots detta framkommer det att lärare själva kan anse att de värderar kreativitet i klassrummet, och att de tyster om att arbeta med kreativa barn (Westby och Dawson, 1995). Så var det uppenbarligen på sina håll i Amerika. Är situationen annorlunda i Sverige?


Lärarna som var med i den här studien hade alltså lärt känna sina skolbarn väl och hade bra förmåga att bedöma dem, även om det gått ett år eller två sedan de var klassföreståndare. Studien visade också att barn i tio – elvaårsåldern är fullt kapabla att granska och värdera sig själva. Och inte
bara ifråga om hur de klarar sig i skolan och med kamraterna, utan också hur de mår inombords.


Det är antagligen så att yttre uttryck för skapande gör intryck på läraren. Likaså kan man tänka sig att de kreativa barnens ibland aviga sätt att bete sig inte värderas tillräckligt och blir medvetandegjort i skolan. Med hög belastning och många barn i klasserna finns knappast tid att uppmärksamma beteenden som inte direkt behövs för skolarbetet. Och som ibland uppfattas som negativt för koncentrationen på ämnesinlärningen (Nordin och Billing, ibid.).


Barn och ungdomar har det svårare psykiskt i dagsläget jämfört med för några år sen, menar andra barnpsykologer. Pojkar utvecklar aggressiva, hyperaktiva beteenden medan flickorna vänder problemen inåt. Erfarenheten säger också att stökiga barn får snabbare hjälp än de som vänder problemen inåt. Det här strider mot FN:s barnkonvention. Framförallt


**En skapande skola**


sitt eget arbete kan bläddra tillbaka i sin portfölj och reflektera över vad den innehåller, med avseende på såväl behandlade teman som material och tekniker samt färg, form och komposition… Hon kan kanske också berätta om hur de val hon träffat påverkat bilderna och reflektera över hur de erfarenheter hon gjort kan ligga till grund för fortsatt arbete” (Lindström, Ulriksson, och Elsner, 1999, sid. 79). Här handlar det alltså inte om några ytliga bedömningar, vilket jag tidigare beskrev kunde vara negativt.


Vägen vidare

Idag ägnar sig skolan som bekant främst åt elevernas demokratiska fostran och kreativitetsutveckling utifrån ett jämförelse- och helhetsperspektiv.../ Min tanke är att den också ska lära eleverna en del grundläggande färdigheter som de kunna ha nytta av längre fram i livet.../ Jag inser att detta kan te sig väl revolutionärt... (Grönköpings Veckoblad, 2003)


Hur ska i tider av resursbrist en normativ syn på demokratisk fostran kunna förenas med respekt för det som är annorlunda (Sigurdsson, ibid.)? Trots alla goda intentioner riskerar fantasiarbetets villkor i barnens värld av idag att blir mer och mer begränsade. Fantasin har beskrivits som vårt samhälles viktigaste resurs. Svenska uppfinnare menar att uppfinnandets
glädje måste få tränga fram redan i skolan, och mönsterbildande projekt måste spridas till andra (Asplund, Bellander, Hising, och Wångby, 2003). Om samhället vill ha innovationer och nytänkande – då kan inte anlagen för skapandet behandlas som något som ”växer i skogen”, och som fixt och färdigt går att klicka på som en ikon på datorn.


När ni som ganska små kom till skolan, var ni som alla sunda barn i besittning av ögats magi. Ni kunde som Leonardo både se nyfiket och undersöka med ögonen och ni kunde se i fantasin. Vi har alltså inte lärt er att se. Vi har endast ansträngt oss för att utmana era ögon – både det yttre och det inre – det analytiska ögat och det fantasifulla ögat. Vi har utmanat er kritiska blick genom att hela tiden provocera er och konfrontera er med något, som ni ännu inte kände till.

Vi har försökt att lära er, att det är nödvändigt att se in under ytan, om man ska bli en kunnig och klok människa. Då räcker det inte med att se det som omedelbart är synligt. Om man ska förstå hur världen hänger samman måste man in bakom – in under huden – ögat måste så att säga hoppa över muren. För det väsentliga är osynligt för ögat, som räven säger i boken ”Den lille prinsen”…/… Utöver visning har aldrig byggt på återberättande och utan tillåtande, för vi ville gärna att ni skulle upptäcka, att ni är autonoma människor, det vill säga människor som har rätt att ha en egen åsikt och som kan vara med om att styra, skapa och bestämma. Vi har lagt vikt vid att ni skulle upptäcka de många möjligheter som ni har. För man kan gott säga att varje människa är en ”L'uomo universal”! /…/ Vi önskar för er:

- Att ni må ha ögon i nacken, så att ni både kan se det som är framför och bakom er.

- Att ni må ha ett öga på varje finger, så att ni får ögon på alla möjligheter.
Att ni må ha öppna ögon, som inte nödvändigtvis behöver vara blå.

Att ni må ha förmågan att göra stora ögon – att kunna förundras.

Att ni kan se med ett halvt öga utan att samtidigt bli enöga eller blinda på det andra ögat.

Att ni må ha förmåga att se andra i ögonen utan att nödvändigtvis ha ett öga till dem.

Att ni törs se faran i ögonen och inte går genom världen med slutna ögon.

Att ni har ögonen med er och använder dem.

Att ni förnimmer ögonblicket och vågar leva inför allas ögon.

Noter

1 En av maktens byggherrar får en kreativ diagnos i följande citat: "...denne man /skulle kanske klassats/ som ett offer för vanlig strukturofili. Den lätt plågade blicken avslöjar emellertid att det här rör sig om en frustrerad idealist, alltså ett fall av byggnadskomplex" (Peter och Hull, 1971, sid. 83).


3 Testet innebär (i förenklad beskrivning) att man på en TV-skärm visar en bild i vilken det bland annat finns ett argt monsteransikte. Detta ansikte bryter av starkt mot innehållet i resten av bilden. Bilden exponeras på mycket korta tider, och först så snabbt att man inte medvetet hinner märka någonting. Testningen fortsätter med att bilden visas på successivt längre och längre tid, fram till att personen har beskrivet hela innehållet korrekt. Efter varje visning talar man om vad man tyckte sig se. Vissa typer av beskrivningar, där det korreka innehållet i bilden förvängts på specifika sätt, anses vara utslag av försvarsmekanism.andra slag av beskrivningar och reaktioner tyder i stället på kanslor av rädsla eller ångest (Smith, Johnson, och Almgren, 1989).

4 I boken står att läsa en redogörelse för alla studierna i projektet, samt ytterligare forskning som handlar om individens kreativa funktion.
Referenser


Grönköpings Veckoblad, nr 5, juni 2003.

Hoff, Eva, 2003b. *A friend living inside me: The forms and functions of imaginary companions in middle childhood*. Submitted manuscript.


Milner, Marion, 1989. *Om att inte kunna måla*. Malmö: Gedins förlag.

Mumford, Michael, Connelly, Mary Shane, 1999. Leadership. I: Mark
Thurston, Becky, Runco, Mark, 1999. Flexibility. I: Mark Runco, Steven
(orig. publ. 1930).
Weeks, David, Ward, Kate, 1999. Eccentricity. I: Mark Runco, Steven
Westby, Erik, Dawson, V.L., 1995. Creativity: Asset or burden in the class-
Yau, C. 1991. An essential interrelationship: Healthy self-esteem and produc-
Inledning


Utbildning kommer att bli en avgörande framtidsfråga både för den enskilde och samhället i stort. /…/ Utbildning och kunskapsutveckling är också av central betydelse för demokratin och medborgarnas delaktighet i samhället.

Skolan är alltså nyckeln till framtiden. Det är mot den här bakgrunden inte konstigt att vi i den officiella debatten finner en uppsjö av idéer och föreställningar om utbildning och skola och dess samhälleliga roll. Det är mot den här debatten vi riktar vårt intresse i det här kapitlet. Det övergripa-
De syftet är att analysera den aktuella debatten kring skolan i Sverige. Kapitlet riktar fokus mot idéer och föreställningar om skolan med utgångspunkt i hur de gestaltar sig i media.


Allt fler forskningsresultat visar att mediernas makt också omfattar eller kan omfatta vilka politiska frågor människor utgår från när de bedömer politiska ledare (priming), vika gestaltningar av verkligheten eller delar av verkligheten människor gör (framing), och hur verkligheten uppfattas i en mer bred bemärkelse (kultivering).


Metodologiska utgångspunkter

Jag har i kapitlet valt en diskursanalytisk utgångspunkt som innebär att jag inte så tydligt vill särskilja verkligheten från språket. Språket återger inte enbart verkligheten utan bidrar också till att forma den (Bergström och Boreus 2000:221) eller som Howarth (1995:115) formulerar det, diskursanalys ”analyses the way systems of meaning or ”discourses" shape the way people understand their roles in society and influence their political activities”. Uppsatsen ansluter till Kerstin Jakobssons sätt att se på diskursanalys. Hon skriver bland annat att en ”diskursanalys innebär en analys av utsagor och av hur dessa utsagor relateras till varandra i ett pågående samtal”. Hon menar vidare att ”en diskurs innefattar en viss problemförståelse och den reglerar sättet att avgränsa, inkludera eller exkludera olika verklighetsbeskrivningar” (1998:442). Den typ av diskursanalys som jag vill göra är alltså i grunden en form av maktanalys, en analys av ”makten över tanken”. Låt oss använda exemplet ovan för att illustrera. Om en av bilderna – representationerna – av de 22,7 procenten ovan blir den dominerande ”sanningen” så ter det sig naturligt att vidta helt andra åtgärder än om den motsatta vara


Även om det finns tydliga skillnader mellan inriktningarna menar exempelvis Torben Dyrberg (2000:11) att vi hos samtliga finner fyra huvudargument/beståndsdelar:

1. Diskurser är relationella meningsstrukturer som i frånvaro av en determinerande centrum möjliggör för en ständigt spel mellan olika meningselement.

2. Diskurser är ett direkt eller indirekt resultat av olika former av intervention (politik, hegemoni, makt och så vidare) som knyter samman eller lösgör meningselementen från varandra.

3. Diskurser avgjör sig och etablerar en viss enighet i förhållande till ett exkluderat ”andra”.

4. Diskurser är elastiska i så måtto att de kan ge mening åt nya händelser och fenomen, men det finns gränser för diskursen och när den inte rymmer mer så är det troligt att den bryter samman och ger utrymme för nya meningsstrukturer att etableras.
Vilka metodologiska frågeställningar måste vi ta hänsyn till när vi gör en diskursanalys? Vi har först en rad *analysstrategiska* överväganden som innefattar att ta ställning till vilken typ av analys man vill göra. Vi har i grova drag att välja mellan *dekonstruktiva* analyser och *hegemonianalyser*. Båda tar sin utgångspunkt i en position där man menar att den västliga världen har en tendens till att strukturera mening och betydelse i binära hierarkier, där den ena polen överordnas den andra (Dyrberg med flera 2000:213).

Den dekonstruktiva ansatsen går ut på att visa att den överordnade polen konstitueras i relation till den underordnade och att visa att det inte finns något självklart, naturligt, i den ordning som råder. Hegemoniansatsen fokuserar istället på hur olika diskursiva strategier ”slåss om” att uppfattas som den legitima ordningen. Howarth (1995:124) skriver att begreppet hegemoni syftar till att beskriva ”which political force will decide the dominant forms of conduct and meaning in a given social context”. I det här kapitlet kommer jag inte att välja en av strategierna sedan jag både vill fokusera på ”kampen” eller ”konflikten” mellan olika tolkningar av situationen i skolan samtidigt som jag vill dekonstruera och kritiskt analysera de dominerande representationerna i skoldiskursen.


innebär att den ständiga kampen om mening och meningsskapande leder till att forskaren ser relationer och fenomen i termer av konflikt snarare än konsensus. Politik utmärks av ”vi och dom” eller ”vänner och fiender”. En viktig del i min analys av skolan är bilden av framtiden. Hur vi utformar och styr skolan beror till stor del på hur vi ser behoven i framtiden. Vilken typ av samhälle ser vi i framtiden och vilken typ av kunskap behöver barn och ungdomar med sig in i framtiden. Antagonismbegreppet i den här studien refererar främst till ”slaget om framtiden” på en språklig nivå.

Den här genomgången leder fram till ett par konkreta frågeställningar som skall vara vägledande för kapitlet:

1. Hur artikuleras (det vill säga vad inkluderas i) den aktuella skoldiskursen?
2. Vad innefattar diskursens olika element?
3. Vilka olika bilder (representationer) av skola ”konkurrerar”om dominans (hegemoni) inom diskursen?
4. Vilka interna spänningar, motsägelser etc. finner vi hos de olika representationerna av skolan?


**Debattens form och huvudelement**

Om vi börjar med den första frågan som gäller diskursens form eller vad vi skulle kunna kalla dess rörelsemönster ser vi att den dominerande bilden är den som oppositionen och den borgligt orienterade pressen målar upp av ”kris i skolan”. Regeringen svarar blygsamt genom att tala om ”en skola i europaklass” och att stora resurser nu – efter besparingsåren – satsas på skolan. Sällan bemöts själva representationen av en skola i kris, utan man väljer istället att tala om någonting annat med någon annan. Närmare bestämt vänder man sig mot den snabba framväxten av friskolor och riktar sig då mot moderatledda kommuner där utvecklingen går snabbast.7

Diskursen har två huvudsakliga drivkrafter ur vilka aktörerna hämtar näring. Skolverket vars undersökningar används av ”krismålarna” som underlag är den dominerande ”producenten”, medan de internationella jämförelser och studier som EU eller OECD producerar främst används
av regeringen för att visa på att den socialdemokratiska modellen fungerar. Det är intressant att notera den mediert aktiva roll som Skolverket påtar sig. Ett konkret exempel är att man inte sällan publicerar sina undersökningsresultat i form av debattartiklar i Dagens Nyheter. Vilka syften fyller man genom en sådan hantering?

![Diagram](image_url)

**Figur 10:1. Översiktlig bild över skoldebatten.**

ordningen är satt finns det inte utrymme för alternativa bilder, utan chansen att agera förutsätter fokus på en annan ”spelplan” och på en annan fråga (se till exempel Strömöck 2000).

I den mediala debatten finner vi just ett sådant agerande. Regeringen och vänsterpressens kritik riktas främst mot de borgerligas förslag till lösning av krisen. Det är så som intresset riktas mot friskolorna. Då får man delvis också en annan typ av motståndare, nämligen kommunpolitiker i borgerligt styrda kommuner. Genom att föra en delvis annan debatt kommer man också ur ”Skolverksdilemmat”. För att sammanfattna kan vi något förenklat beskriva den skolpolitiska debatten de senaste åren i termer av att de borgerliga (politiskt såväl som medialt) sitter dagordningen och kritiserar regeringens politik, medan regeringen och vänsterpressen angriper borgerliga kommuner för den segregation som friskolorna leder till.

Skoldiskursens karaktär – artikulation och hegemoni


![Tabell 10:1. Skolan i massmedia 2000 (urval av Skolverket).](image)

Syftet med övningen är att ge en första övergripande bild av hur skolan beskrivs i media. Det är tydligt att den mediala skoldiskursen domineras av en negativ bild av skolan, man skulle till och med kunna beteckna den
som en krisbild. Enbart själva begreppet ”kris” förkommer fler än 50 gånger i pressmaterialet och 28 gånger i de tre senaste särskilt anordnade riksdags-debatter om skolan. Varför väljer man att använda ordet kris för att beskriva situationen inom ett område? Petersson och Carlberg (1990:19) ger ett tänkbart svar:

Att definiera ett problem som ”kris” innebär att människor måste underkasta sig obehag, göra avkall och var beredda på upphoffringar. I samma retorik fanns ett annat nyckelbegrepp, nämligen skuld.


I skoldiskursen – som den formuleras i pressmaterialet – finner jag tre olika dominerande delar som definierar diskursen. Ett socialt element som berör exempelvis mobbing och segregation, ett andra element som diskuterar styrnings- och organisationsfrågor och avslutningsvis finner vi ett om-
fattande pedagogiskt element. I resten av kapitlet skall jag presentera och diskutera skoldiskursens olika delar.

Socialt – mobbing och segregation

Det sociala temat i skoldiskursen har två huvudelement. Det första handlar om mobbing och det andra om segregation. Om vi börjar med det första elementet – mobbing – så är det fascinerande att studera vilken roll eller snarare vilka olika roller skolan kan inta. Å ena sidan kan skolan vara en arena där mobbing utspelar sig och där det är skolans uppgift att försöka motarbeta mobbingen. Å andra sidan kan det vara skolan som är anledningen till att mobbing uppkommer. De som antyder det senare kopplar på ett tydligt sätt samman mobbingen med en rad andra icke önskvärda fenomen:

Bristande ordning, olustig jargong och mobbing är problem som inte låter sig lösa med mer pengar. Här krävs att lärare och skolledning ges ett tydligt mandat att stävja ordningsproblemen och motverka mobbing (DN 00-02-18).

Mobbing är, sett ur detta perspektiv, något som är kopplat till att skolan tillåter bristande ordning och ett oönskat språkbruk. Intressant är också att vi i materialet inte finner någon koppling mellan temats båda områden, mobbing och segregation, utan problemet med mobbing är tydligt definierat som ett skolproblem och inte som ett samhällsproblem. Istället för en debatt om problemets karaktär accepteras beskrivningen att det först och främst är ett skolproblem och därefter går man raskt vidare till lösningarna, vilka kan sorteras i under rubriken ”ordning och reda”.

<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Problem</strong></th>
<th><strong>Skolproblem</strong></th>
<th><strong>Samhällsproblem</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Lösning</strong></td>
<td>Ordning och reda</td>
<td>Gemensam värdegrund</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Figur 10:2. Mobbingdebattens poler**

Ordning och reda-linjen inkluderar exempelvis att man måste kunna ”lyfta ut” mobbarna (DN oo-11-28) och inte bara mobbarna utan även ”stökiga elever” (DN oo-11-30). Ordning och reda-linjen inkluderar även föreställningar om att ordning och reda och disciplin måste prioriteras och att skolledarna måste ”ta sitt ansvar” och ”visa civilkurage”. Såväl traditionella konservativa drag som, ”den gode medborgaren mobbar inte” (SvD oo-11-24), som referenser till modern management jargon i form av ”nationella krisplaner mot mobbing” (TT oo-11-24) och behovet av tydligare och starkare ledare med mer makt och större befogenheter (TT oo-11-25) märks inom ordning och reda-linjen. Vi finner också en juridisk dimension, ”mobbing är ett brott”, och att det därför är brottligt också att inte anmäla mobbing, samt att skolor som inte stoppar mobbingen bör hotas av sanktioner (SvD oo-11-21).

För den andra linjen, värdegrundslinjen, gäller det att stärka den ”demokratiska värdegrunden” (AB oo-12-26) och inte minst elevinflytandet måste ökas och stärkas. Värdegrundsöverenskommelserna motsvarar till ”den gode medborgaren” är ”den inflytelserike medborgaren”. Den elev som har inflytande i sin skola – sin vardag – mobbar inte. För att förmedla värdegrunden krävs det fler vuxna i skolan och fler vuxna är en fråga som kan lösas genom ökad resurser.

Diskussionen om skolans roll i samhället kan vidgas och inkludera själva (ut)bildningsprocesserna. Aftonbladet formulerar i en ledare (oo-05-29) en grundsyn som präglar värdegrundsöverenskommelserna:

Kunskap och bildning uppstår i ett socialt sammanhang. Det är när jag är sedd och blir behandlad som lärande subjekt som jag förmår inhämta kunskaper, reflektera och förstå.

När jag gjort intervjuer med rektorer och diskuterat frågan om elevinflytan-

298
de blir det tydligt hur visionerna och verkligheten dras isär. Samtidigt som eleverna förväntas engagera sig i hur skolan leds och styrs vittnar rektorer om hur svårt det är få elever att ställa upp sedan de känner sig allt
mer pressade av de krav som skolan ställer, genom exempelvis det nya
betygssystemet. I valet mellan inflytande och tid för egna studier är valet
enkelt. Oberoende vilken väg man vill gå är det min uppfattning att man
på ett tydligt sätt kopplat samman samhällsproblemet mobbing med skolans
verksamhet. Mobbing är inte i första hand ett samhällsproblem som dyker
upp på arenan skolan, utan det är något som utvecklas i skolan. Om detta
är en representation som dominerar diskursen (hegemoni) så ”ger detta”
vissa naturliga åtgärdsförslag, medan om en annan representation där
mobbing ses som ett samhällsproblem varit dominerande så hade andra
lösningar varit lika naturliga. Detta är, som jag ser det, diskursanalysens
starka sida. Att kunna visa vilka konsekvenserna kan bli av att en idé eller
förställning av ett fenomen dominerar en viss diskurs är en viktig samhälls-
vetenskaplig uppgift.

Detta tydliggörs av att det i skoldiskursen parallellt pågår en omfattande
diskussion kring segregation.

Skolan måste åter bli en skola för kunskap och bildning, en ”murbräcka mot
classsamhället”. I dagens skola där hela människan ska formas, där social kom-
petens är en nyckel till framgång, där har eleven från språkligt rika och välan-
passade hem ett försteg som den mindre privilegierade aldrig kan hämta in
(DN 00-11-16).

I frågan om hur segregationen skall brytas finns även här två linjer, vilka
till stor del (men inte helt) sammanfaller med föregående mönster. Den
första linjen ser något förenklat ut så här:

utbildning → kunskap → ”framgång”

Den här subdiskursen kan om något anklagas för en viss naivitet kring hur
maktstrukturerna ser ut i samhället. Inte minst rader av feministiskt orien-
terade studier har visat hur kvinnor systematiskt underordnads män och
manliga ideal i alla tänkbara sammanhang (Hirdman 1990). Den andra
urskiljbara linjen följer ett annat mönster:
(rätt) utbildning → sociala positioner → framgång

Att "bli något" handlar om komma in på rätt utbildningar, i rätt skola, med rätt omgivning och så vidare. Ett uttryck för detta är föreställningen om att "barn som läser tillsammans måste ha någorlunda liknande grundförutsättning för sina studier" (SvD 00-08-24). Därför är det självklart att "störande och oroliga barna ges separat undervisning", likaså att "elever med hög fallenhet för ett ämne måste garanteras rätt att få ytterligare stimulans i ämnet" (SvD 00-12-06).13 Ett konkret uttryck för den senare linjen är avskaffandet av "närhetsprincipen", det vill säga att man går i den skola som ligger närmast. Där inrättas nu också köer, med olika urvalsprinciper (till exempel betyg) på populära skolor och bänkarna och därmed också plånböckerna töms hos de ratade skolorna. Folkpartiet konstaterar exempelvis att "med betygsintagning kan ungdomar från alla miljöer bryta segregerade bolandemönster av egen kraft" (citat i AB 00-08-06). Denna föreställning bygger på att alla från början har liknande förutsättningar och att alla därför har likvärdiga förutsättningar att få goda betyg i det målrelaterade betygsystemet, vilket är mycket tveksamt. En hårddragen tolkning av den senare linjen kan sammanfattas i termer av att det viktiga är inte att du går i skolan och utbildar dig, utan var du går.

Om vi analyserar de två frågorna, mobbing och segregation, som ett spel mellan skola och samhälle ser vi hur skolan i ena fallet kan vara isolerad eller frånkopplat från samhället i övrigt, medan i andra fallet en integrerad samhällspart. I fråga om mobbingen är det tydligt hur det som är definitierat som ett skolproblem är orsakat av bristande ordning och reda, otydligt ledarskap, diffusa normer etc., men där det finns möjligheter att lösa problemet inom skolans ramar. Skolan är alltså isolerad från samhället. I andra fallet, segregation, är det tydligt att det är ett explicit samhällsproblem, orsakat av faktorer utanför skolan, där skolan i bästa fall kan fungera som en lösning på problemet. Skolan är i detta fall en integrerad part i samhället. Jag menar att mobbingdebatten skulle behöva samma struktur som segregationssstrågan. Det är ett samhällsproblem där skolan kan blicka framåt och fungera som en lösning på problemet och inte enbart se bakåt och leta efter orsakerna.

Det är också spännande att se hur man hämtar lösningar från andra diskurser och sedan importera dem till skolan. Medan ordning och reda-
linjen finner sina lösningar i en näringslivsdiskurs där starka ledare, tydliga incitament, konkurrens, dominerar dagordningen, hämtar värdegrundslinjen inspiration i olika politiska diskurser. Vi finner hos båda linjerna tydliga drag av såväl traditionella konservativa inslag såsom själva idén med en gemensam värdegrund, bildningsidealet etc., som klassiska socialliberala drag i sitt fokus på hela individens personliga utveckling, individens rättigheter etc.

Organisation och styrning


Centralisering vs. decentralisering

Vi ser i debatten två skiljda linjer. Den ena handlar om en i första hand politisk decentralisering där man accepterar att staten lämnar över en stor del av beslutsfattande till kommunerna för att i samverkan mer lokala aktörer styra och utforma skolan:

/Det är svårt att se hur nya centrala direktiv och detaljregler ska kunna lösa problemen. Skolans arbete är i praktiken lokalt och det är bara genom en tätt lokal samverkan mellan politiker, lärare och elever som utbildningen på allvar kan bli bättre (AB 00-02-09).

Andra aktörer i decentraliseringsdiskussionen vänder sig emot den politiska decentraliseringen och uttalar misstro mot de kommunala huvudmännen (DN 00-05-03). Riksdagens revisor tydliggör detta genom att tala om "en allvarlig förtroendeklyfta" mellan lärare (profession) och skolhuvudmän (poliser) och menar att decentraliseringen inte skall stanna vid kommunen utan att den bör föras vidare till föräldrarna å ena sidan och skolledningen å andra sidan. Det senare kan tolkas antingen ur ett politiskt/ideologiskt perspektiv som om decentralisering kopplas samman med det politiska kravet på valfrihet eller så kan det tolkas ur ett professionsperspektiv och beröra just konflikten mellan profession och politiker. Det senare perspektivet ger tidigare ordföranden i Lärarförbundet uttryck för i en debattartikel i Dagens Nyheter när han skriver att:
Makt och inflytande behöver flyttas ut till landets 6000 skolor. Det är här framtidens skola kan och måste skapas. Detta kan aldrig landets skolminister eller skolpolitiker ästadkomma (Tomas Johansson, DN Debatt 00-08-29).

Den här diskussionen om till vem valfriheten (och makten) bör decentraliseras kan även illustreras grafiskt som i figur 3 nedan.

![Diagram](image)

**Figur 10:3. Decentraliseringen omfattning: olika modeller**

Samtidigt som professionen skall ”bestämma” över skolan, säger författaren att ”skolor som inte motsvarar föräldrars, elevers och samhällets krav inte kommer att kunna fortsätta”. Det är tydligt att det inte bara finns en påtaglig spänning mellan professionen och politikerna, utan att det också finns en potentiell spänning mellan brukarna och professionen. Frågan om vem som skall styra skolans utveckling och på vilka premisser förblir suddig.


Spänningsarna mellan begreppen valfrihet och mångfald kan illustreras med frågan om friskolor. I valfrihetsdiskursen kopplas friskolorna ihop med begrepp som privatiserings, entreprenad, vinster, skolpeng, oberoende etc.,


För att analysera styrmingsprinciperna inom skoldiskursen använder jag mig av två mera konkreta element: (1) styrmingsform och (2) reglering.
Använder vi den distinktionen får vi följande figur:

"Government"

Detalj- och regelstyrning

Målstyrning

"Governance"

Figur 10.4 Styrningsprinciper inom skoldiskursen.


Mellan government och governance


En grundläggande problematik för marknadsförespråkarna är att de samtidigt menar att skolan skall styras och formas av en stark profession. Problematiken illustreras väl av fd. skolborgarrådet i Stockholm Jan Björklund då han å ena sidan menar att ”föräldrarnas och elevernas val skall styra skolutbudet” och å andra sidan avslutar artikeln genom att konstatera att ”makten och ansvaret för genomförandet skall entydigt ligga hos dem som besitter den professionella kompetensen, rektorer och lärare.” (DN Debatt 00-10-24). En rad frågor förblir obesvarade. Vad är ”marknaden”? Vad skall marknaden bestämma och vad skall professionen bestämma och hur löser vi konflikter mellan olika intressen?

I den andra positionen är individerna brukare och brukarfilosofin ansluter här till en folkrörelsetradition med olika kooperativa lösningar. Det finns i den här diskursen tydliga spår av en upplupning av den begreppliga innehörden inom brukarfilosofin. Upplupningen märks främst inom det socialdemokratiska partiet där begrepp som ”empowerment” (egenmakt), partnerskap och samverkan vunnit starkt gehör inom delar av partiet. Frågan om styrningen av skolan illustrerar på ett tydligt sätt en förändring inom det socialdemokratiska partiet, inte bara i Sverige, utan i en rad västländer där partiet långsamt förflyttat sig högerut i det politiska landskapet mot den så kallade ”tredje vägen”. I skoldiskursen finner vi å ena sidan en falang som menar att den ”pågående privatisering av skolan förstärker den sociala
snedrekryteringen och ökar klassklyftorna” och att man därför bildar ”ett landsomfattande nätverk mot privata vinstintressen och för ett försvar och utveckling av det gemensamma.” (DN Debatt 00-12-22), allt under rubriken ”Vi gör uppror mot privatiseringar”. Å andra sidan finns en falang som menar att

... detta under rubriken ”Attackerna mot privatskolor skadar S”. Sett ur detta perspektiv Illustrerar skoldiskursen de nya konfliktnöten som växer fram när den dominerande politiska kraften i Sverige och i många andra europeiska länder rekonstruerar sin ideologiska position. Denna ”nya” socialdemokratiska positionen har av flera forskare tolkats som en anpassning till en nyliberal ordning (se till exempel Fairclough 2000) och att det därmed – trots retoriken – inte är någon större oenighet kring förändringarnas egentliga innebörd. Allt är en anpassning till en nyliberal ordning. Skillnaderna är av grad- snarare än artkaraktär.


Mellan detalj- och målstyrmning
Den helt dominerande föreställningen inom skoldiskursen talar om målstyrmningens förträfflighet i förhållande till ”den gamla” detalj- och regelstyrningen. På samma sätt som vi i frågan om centralisering vs. decentralisering kunde tala om ”den omöjliga centraliseringen” så kan vi här tala om ”den omöjliga detaljregleringen”. I praxis såg vi, trots retoriken, tydliga


Nu upptäcker man ett problem med den målstyrda skolan, nämligen att om målen skall vara mätbara måste de vara oerhört precisa och tydligt formulerade. Vad är det då som skiljer målstyrningen från den tidigare detaljregleringen? Efter ett par år med målstyrning präglas diskursen av krav på ”fler nationella prov”, ”mer betyg – tidigare betyg”, ”tydligare läroplaner” etc. Vi ser alltså hur den dominerande diskursen kring målstyrning, med detaljstyrningen som värsta fiende, rör sig i en cirkelrörelse från mål till utvärderingar till tydligare/mätbara mål och åter till detaljstyrning. Tolkat ur ett diskursteoretiskt perspektiv finns det ett inbyggt antagonistiskt förhållande i målstyrningsfilosofin. Målstyrningen definieras, ges mening, i förhållande till detaljerade regler, samtidigt som målstyrningen kräver detaljer för att fungera.17

Sammanfattningsvis har jag i detta och föregående avsnitt velat visa att trots entydiga proklamationer om tydliga och ensidiga förskjutningar såväl horisontellt som vertikalt så ser vi i diskursen spänningar och konflikter mellan olika positioner.

Pedagogik

Det avslutande temat handlar om en pedagogisk subdiskurs. Det finns här två tydliga mot varandra stående idéer. Den ena är den så kallade kunskaps-skolan och den andra kan vi kalla helhetsskolan.18 Kunskapsskolan refererar till ”det nya kunskapssamhället” där behovet av kunskap är större än tidigare.
Kunskapsskolan handlar om välutbildade (ämnesmässigt) lärare som lär eleverna saker. Annorlunda uttryckt så handlar det mindre om elevens personliga utveckling och mer om det kunskapsomfång han eller hon erhåller. I kunskapsskolan går det att urskilja elever i relation till om de har bra och dålig kunskap (se till exempel SvD 00-10-26). En naturlig respons mot att allt fler går ut utan fullständiga betyg blir därför att kräva uppvärdering av läraryrket, detta för att vi skall få "bättre" lärare som bättre kan "lära ut". I konkreta termer är en uppvärdering av läraryrket lika med högre lön. "Skolans viktigaste resurs är lärarna" (Motion 1999/2000:fp004).

Mot denna bild står vad jag tidigare betecknade som "helhetsskolan", där elevens individuella utveckling prioriteras före den rena faktakunskapen. Lärandet är livslångt och skolans uppgift är att skapa förutsättningar för detta lärande. Skolan skall ses i sitt sammanhang och värna demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter.

Förmågan att tänka kritiskt och ifrågasätta blir allt viktigare. Lika viktigt som att ge eleverna de nödvändiga baskunskaperna är att ge dem verktygen att handskas med informationsflödet (AB 00-05-29).

I linje med fokuseringen på lärande snarare än kunskaper är betoningen på elevinflytande snarare än ordning och reda naturligt från "helhetsskolans" perspektiv. Den här synen på skolan formulrar och beskriver lärarrollen på annat sätt än vad kunskapsskolan gör. Läraren är handledare snarare än kunskapsförmedlare och därför betonas också andra frågor än det rent ämnesmässiga. Några stick från ett anförande av dåvarande skolministern Ingegerd Wärnersson får presentera helhetsskolans syn på skolan:

Eleverna skall möta en skola som förmår följa och stödtja dem under hela skoltidan – från förskola till dess de lämnar gymnasiet.

Den ska vara en sammanhållen förskola, grundskola och gymnasium som präglas av gemensam helhetssyn och samhällssyn.

De ska ha rätten att utifrån sina behov och förutsättningar få stöd i läs- och skrivutvecklingen.
I den sammanhållna gymnasieskolans ska alla ungdomar ges likvärdiga förutsättningar att välja utbildning efter sin förmåga och sina personliga drömmar. Gymnasieskolan ska inte innehålla återvändsgränder med utbildningar som inte ger en grund för nya steg i det livslånga lärandet.

Skolan ska främja förståelsen för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten.


Vi kan också tolka diskursen i termer av att det finns en underliggande konflikt i synen på framtiden. Kunskapsskolan och helhetsskolan står i det här sammanhanget för två olika bilder av framtid. Den första förutspår ett kunskapssamhälle och den senare ett informationssamhälle.


Lärarens roll som bärare av kunskaper och värderingar, med syfte att skapa sociala och kulturella möten, tycks bli allt mer väsentlig /.../ lärarrollen kommer därför allt mer att knytas till förmåga att skapa personliga möten /.../ läraren måste därför bli en samtalspartner /.../ (sid. 8)

Grundkompetensen skall dessutom utgöra en resonansbotten för hur begrepp och principer inom skilda undervisningsämnen skall organiseras för att ett lärande skall ske. En sådan grundkompetens bör omfatta kognitiv kompetens, kulturell kompetens, kommunikativ kompetens, kreativ kompetens, kritisk kompetens, social kompetens och didaktisk kompetens. (sid. 10)
Avslutande kommentarer

Jag har i det här kapitlet analyserat hur den aktuella skoldiskursen är uppbyggd, vad de dess olika element innefattar, samt vilka interna och externa spännings och motsättningar vi finner. En del av analysen har gått ut på att visa vilka bilder eller representationer som ”slåss om” att definiera den ”sanna” bilden. På ett övergripande plan identifierade jag tre subdiskurser eller element i skoldiskursen, ett socialt, ett organisatoriskt och ett pedagogiskt element. När det gällde den sociala delen gällde frågan om mobbing och segregation var ett samhällsproblem som ”dök upp” på arenan skolan eller om det var ett explicit skolproblem i så motto att mobbingen är en konsekvens av hur skolan agerat eller inte agerat. När det gällde organisations- och styrningsfrågorna försökte jag visa vilka spännningar det finns mellan retorik och praxis. Trots proklamationer om ”den omöjliga detaljstyrningen” och ”den omöjliga centralismen” ser vi hur det hos de olika gruppena finns element av både ”detaljism” och centralism. Den poäng jag ville få fram var att den viktigaste frågan i skoldiskursen inte är valet mellan detaljer och mål eller mellan ”government” och ”governace”, utan hur mixen mellan de olika organisations- respektive styrningsmodellerna skall se ut. Intressant i analysen var också att vi, när man skrapade lite på ytan, kunde se en hel del interna motsättningar och spännningar. En annan viktig poäng var den tydliga kopplingen mellan splittringen inom det socialdemokratiska partiet i exempelvis frågan om friskolorna och den ideologiska förflyttning mot ”den tredje vägen” som präglat de västeuropeiska socialdemokratiska partierna under 90-talet. I den pedagogiska subdiskursen har jag, slutligen, velat illustrera spänningsarna mellan kunskaps- och helhetskolan. Jag visade också hur de båda idéstrukturerna definierade sig i förhållande till den motsatta parten, där man själv är ”det nya” och det andra är ”det gamla”.

Jag skrev inledningsvis att jag skulle strukturera analysen i termer av orsaker–problem–lösningar. Vi har i analysen främst upphällit oss kring Kunskapssamhället definieras också som ”det nya”, men i förhållande till den gamla ”flumskolan”. Vi ser alltså att båda bilderna om den framtida skolan definierar sig som ”det nya” i relation till sin ”fiende”, den gamla ordningen.

Noter
3 Jag har ej fysiskt gått igenom alla DN och Aftonbladet från 1999 och 2000, utan urvalet är gjort med hjälp att presstubes kc ’t Presstext” där jag använt mig av sökorden ”skola” respektive ”utbildning”.
4 I litteraturlistan redovisas enbart de artiklar som jag explicit använder i form av citat eller liknande i texten.
5 Kjell-Olof Feldts memoarer ”Alla dessa dagar...” och Ingvar Carlssons dito ”Så tänkte jag, Politik och dramatik” bekräftar i stort och fördjupar i det här avseendet Schüllerqvists analys.
6 Frågan om vem som pratar med vem anknyter till en mer Foucault inspirerade diskursanalys genom att den indirekt undersöker vem som har ”rätt” att uttala sig om skolan vardag och dess problem.
7 Vi återkommer senare till frågan om hur friskolefrågan kan ses i ett större partipolitiskt sammanhang som speglar en pågående förändringsprocess inom det socialdemokratiska partiet både i Sverige och i andra västeuropeiska länder.
8 Att använda internationella studier som ”förvarsmedel” är inte enbart något som social-
demokraterna praktiserar. När dåvarande skolborgarrådet i Stockholm, Jan Björklund (fp) fick kritik från föräldrar som klagade på den dåliga personalstatthen hänvisade även han till att svensk barnomsorg står sig väl i internationella jämförelser (Aftonbladet 00-05-23).

denna delundersökning bygger på ett av Skolverket publicerat material. Varje månad publicerar Skolverket pressklipp, sammanfattningar av artiklar, om skolan. Det finns naturligtvis en mängd färgbbara felkällor i min lilla analys. Siffrorna skall tas med en nypa salt och ses som en indikation på diskursens karaktär. Exempel på rubriker som bokförts som negativa är ”IT orsak till skolkrisen”, ”Minuspoäng till staten”, ”slopa dagens betygssystem”. Exempel på artiklar som kallas som positiva är ”Livskunskap bygger nya broar”, ”Bidrag för mer kultur i skolorna”, ”Först 15 miljöskolorna utsedda” och som neutrala finner vi främst en rad informationsartiklar typ ”Temadag mot rasism i landets skolor och ”M efterlyser lärlingsutbildning”.

Jag menar inte att detta är det enda och uttömmande sätt att beskriva skoldiskursen, utan det är den dominerande bilden så som jag finner den i mitt material.

Under våren 2000 genomförde jag sex intervjuer med rektorer för fyra grund- och två gymnasieskolor i Malmö. Intervjuerna kan karakteriseras som semistrukturerade samtal kring elevinflytande i vid bemärkelse. Intervjuerna genomfördes på respektive skola och varade mellan 1 och 1,5 timme.

Motsvarande dilemma finner vi när det gäller den högre utbildningen. Samtidigt som man lagstifter om att studenterna skall vara representerade i alla beslutande och beredande organ så stramar man upp studiemedelssystemet och mår upp en allmän bild av att genomströmningen är den högre utbildningens främsta prioritet. I brytningen mellan vision och verklighet finner vi frustrerade och stressade individer, osäkra på hur man skall agera.

En något elak tolkning av den här linjens argument är att man skall motarbeta segrega-

tionen genom att se till att segregationen upphör.


Begreppen ”government” och ”governance” används vanligtvis inom den statistiska analyseen något vidare än jag valt att göra här. Man kan generellt sätt beskriva förskjutningen från ”government” till ”governance” som en för-
skjutning från en traditionell linjär styrningsmodell där man från centralt håll, inom ramen för de offentliga myndigheterna, med detaljerade regelsystem försökte styra samhällsutvecklingen till en modell där den politiska centralmakten enbart sätter ramarna för verksamheten och där olika typer av lokala aktörer (offentliga och privata) i olika nätverk konstellationer inom de fastställda ramarna driver utvecklingen inom ett visst verksamhetsområde. Utvecklingen från en detalj- och centralreglerad statlig skola till dagens bild med ramlagstiftning, kommunalisering, friskolor, brukarinflytande etc kan ses som ett i sammanhanget illustrativt exempel.

För att illustrera parallellerna mellan en ekonomisk näringslivsorienterad diskurs och
skoldiskursen så kan vi jämföra slagorden ”Back to basics” med ”Koncentration på baskunskaperna” och ”Outsourcing” med ”Friskolor”.

” Anders Persson närmare sig i sitt bidrag till den här antologin den här problematiken från ett delvis annat perspektiv och talar istället om att det är en pedagogisk detaljstyrmning som idag i allt större utsträckning ersätts av en ekonomisk normstyrmning. Vi visar alltså båda två, från olika perspektiv, hur den på städda decentraliseringen och avregleringen i själva verket innefattar såväl återcentralisering som återreglering.

” Helhetskolan kallas av dess belackare, kunskapskolans företrädare, för flumskolan. Jag väljer dock ej denna beteckningen, utan fastnar för begreppet ”helhetsskolan”.

Referenser

Aftonbladet ledare 00-02-09 ”Skoströtta kommuner”
Aftonbladet ledare 00-05-29 ”Ny skola kräver ny utbildning”.
Aftonbladet ledare 00-12-06 ”De vuxna måste ta sitt ansvar”
DN Debatt 00-02-07 ”Nästan var fjärde elev underkänd”. Skolverket: Staten måste gripa in med nationell handlingsplan när skolor och kommuner inte klarar uppdraget” av Ragnar Eliasson.
DN Debatt 00-03-10 ”Attackerna mot privatsskolor skadar S”
DN Debatt 00-10-24 ”Låt rektorer ta makten”
DN Debatt 00-12-22 ”Vi gör uppror mot privatiseringar”
DN Debatt 09-11-09 ”Låt de svaga gå om ett år i lägstadiet”
DN ledare 00-02-18. ”Land utan skolminister”
DN ledare 00-03-05 ”Skola utan lärare”
DN ledare 00-11-16 ”Ett utmanarens alternativ”
DN ledare 00-11-28 ”Mobbning: Tillåtet flytta mobbare till annan skola”
DN ledare 00-11-30 ”Mobbande elever kan tvångsförflyttas”
Dyrberg, Torben Bech et al., 2000. Diskursteorin på arbejde. Roskilde:
Roskilde Universitets Forlag.
HLS Förlag
Language. London: Longman.
Norstedt
Folkparitet. Motion 1999/2000:fp004
Howarth, David, 1995. Discourse Theory” i March & Stoker (red.) Theory
Princeton University press.
Jakobsson, Kerstin, 1997. Så gott som demokrati: Om demokratifrågan i
EU-debatten. Umeå: Borea Bokförlag.
Jakobsson, Kerstin, 1998 ”Svar till Mats Lundström och Kjell Goldman” i
Kingdon, John, 1995. Agendas, Alternatives and public policies. New York:
Hyper Collins.
Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal, 1985. Hegemony and Socialist Strategy:
Lyotard, Jean-François, 1984. The postmodern condition : a report on
knowledge. Manchester: Manchester University Press.
Carlssons.
Macmillan: Basingstoke.

316


Riksdagsprotokoll 1999/2000:28


Schüllerqvist, Ulf, 1995. ”Förskjutningen av svensk skolpolitisk debatt under det senaste decenniet” i Englund (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag


*SvD ledare* 00-08-24 "Ohållbart när läraren även tvingas vara kurator."

*SvD ledare* 00-11-21 "Sanktioner hotar skolor som inte stoppar mobbing"

*SvD ledare* 00-11-24 "Den goda medborgaren mobbar inte"

*SvD ledare* 00-12-06 "Mera stöd åt begåvade i Stockholm"