

Mot en utvidgad lärarroll?

En studie av skolkultur och
inre styrning i fem grundskolor

Erik Groth

**Uppsats för licentiatexamen i pedagogik,
framlagd vid Pedagogiska institutionen
i Uppsala i april 2002**

© HÖGSKOLAN DALARNA OCH ERIK GROTH FALUN 2002

ANSVARIG UTGIVARE: LARS PETERSON

HÖGSKOLAN DALARNA

CAMPUS FALUN

WWW.DU.SE

RAPPORT 2002:2

ISSN 1403-6878

ISBN 91-89020-22-7

GRAFISK FORM: EVA KVARNSTRÖM, OFORM

TRYCK: SAHLANDERS GRAFISKA AB 2002

SAMMANFATTNING

Fr o m 1960-talet har nya statliga dokument för skolans styrning presenterats med vissa mellanrum. Det bakomliggande synsättet vid implementeringen av dessa har huvudsakligen haft sitt ursprung i industrisamhällets top-down-perspektiv. Studier har visat att alla dessa styrdokument har haft förhållandevis begränsad effekt på skolors vardagsarbete; uppenbarligen finns andra, och ibland starkare, krafter som styr detta arbete. Föreliggande studie är ett försök att förstå hur vissa krafter i och utanför skolor påverkar vardagsarbetet. I detta sammanhang är begreppen ”styrningen *av*” och ”styrningen *i*” skolan centrala¹. Härigenom speglas både skolan som institution och skolor som organisationer.

I en regelstyrd verksamhet utövas ett starkt politiskt inflytande över implementeringsprocesserna i skolan. De politiska beslutsfattarna uppfattas som huvudaktörer. En top-down-strategi av detta slag begränsar och reglerar skolors arbete. De professionellas roll blir huvudsakligen att verkställa fattade beslut. Handlingsutrymmet för skolans personal blir därmed begränsat. I en mera mål- och resultatstyrd verksamhet koncentreras makten i implementeringsprocessen i stället till den verkställande nivån. De professionella aktörerna får ett ökat inflytande över skolarbetets innehåll och former och man kan fatta egna beslut utifrån givna ramar. Politikerinflytandet är förhållandevis svagt. Implementeringsstrategin kan beskrivas i termer av bottom-up.

På detta sätt kan principiellt sett två styrstrukturer urskiljas, där skolpersonal i sina yrkesroller i det första fallet blir mera avgränsade och i första hand fokuseras på att verkställa fattade politiska beslut. I den andra strukturen kan yrkesrollen betecknas som mer utvidgad; här finns möjlighet för de yrkesverksamma att påverka hur en reform skall genomföras – och kanske också vad som skall genomföras.

1 Berg, 1995, 2000

De fem skolor som granskas i denna studie är belägna i två landsortskommuner. Det empiriska materialet har huvudsakligen inhämtats vid två tillfällen med ca fem års mellanrum – 1994 och 1999. Vid varje tillfälle genomfördes dels en inledande enkätundersökning, dels en sk kulturanalys. Förutom de båda nämnda datainsamlingstillfällena gjordes fortlöpande observationer vid de fem skolorna för att kartlägga kontextuella förändringar. Enkätstudierna genomfördes dels för att få en första, övergripande uppfattning om aktuella förhållanden på skolan, dels för att öka personalens möjligheter att känna sig delaktig i forskningsprojektet. Den kulturanalys som används har utvecklats av Berg (1991,1995, 2000).

Studierna visar bl a att båda typerna av styrstruktur enligt ovan finns representerade vid de fem skolorna. Skolpersonalens yrkesroller varierar sålunda. År 1994 kan yrkesrollen generellt betecknas som mera utvidgad endast vid en skolenhet. Fem år senare har förhållandena förändrats på flera av skolorna – både kontextuellt och vad beträffar den dominerande kulturbilden. Skolledarnas agerande (eller brist på agerande) kan antas ha haft betydelse i detta avseende vid flera av skolenheterna.

INNEHÅLL

Sammanfattning 3

Förord 7

DEL I. BAKGRUND, TOLKNINGSBAS OCH METODISK ANSATS

1 | Inledning, bakgrund och syfte · 10

Inledning · 10

SLAV-projekten · 11

Uppföljande studie – fem grundskolor i två kommuner · 12

Studiens syfte · 13

2 | Tidigare forskning samt tolkningsbas · 14

Organisationskultur · 14

Organisationskultur och skola · 16

Ethos · 18

Anda, atmosfär, klimat · 18

Skolkod och lärarsocialisation · 21

Habitus, fält, kapital · 22

Mikropolitik · 23

Tolkningsbas: Skolkulturbegreppet i denna studie · 24

3 | Metod · 26

Avgränsning och modell · 26

Lärares yrkesnormer och kåranda · 27

Urval · 30

Genomförande · 31

Inledande enkätundersökning · 31

Kulturanalysens genomförande · 32

Exempel på kategorisering av utsagor · 35

DEL 2. RESULTAT OCH SAMMANFATTNING

4 | Resultat · 40

- Enkätundersökningen · 40
- Kulturanalysen · 41
- Skolorna och resultaten · 41
- Skola A* · 41
- Skola B* · 48
- Skola C* · 56
- Skola D* · 65
- Skola E* · 72

5 | Sammanfattning, slutsatser · 82

- Skola A · 82
- Skola B · 84
- Skola C · 86
- Skola D · 88
- Skola E · 90

DEL 3. MOT EN UTVIDGAD LÄRARROLL?

6 | Diskussion · 94

- Mot en utvidgad lärarroll – eller tvärtom? · 94
- Skolledarnas roll i byggandet av en skolas kultur · 98
- Kulturanalys som metod · 99
- Varför just denna metod?* · 99
- Studiens begränsningar* · 101
- Åtterrapporering – på gott och ont? · 101
- Att vara befattningshavare i skolan – ett komplext uppdrag · 103
- Exempel 1: Kommunen som uppdragsgivare* · 103
- Exempel 2: Kommundelen som uppdragsgivare* · 105
- Exempel 3: Den lokala skolans styrelse som uppdragsgivare* · 106
- Institutionella värdebaser, skolors kultur/er och implementering av nya styrdokument · 108

Referenser · III

BILAGA 1 | Enkät 1994 och 1999 · 116

BILAGA 2 | Resultat, enkätundersökningarna · 120

BILAGA 3 | Exempel på kategorisering av utsagor · 133

FÖRORD

När jag i mitten av 1970-talet vid sidan av min lärartjänst började studera sociologi vid Uppsala universitet visste jag inte att jag hade påbörjat det som idag kallas ett livslångt lärande. Än mindre kunde jag ana att jag tjugo år senare skulle antas till forskarutbildning i pedagogik.

Mycket i livet handlar om tillfällen, men säkert också om att upptäcka och bejaka de möjligheter som ges. Ett sådant viktigt tillfälle kom i min väg 1994, då dåvarande docenten, sedermera professor Gunnar Berg erbjöd mig att ingå i forskargruppen kring SLAV 2-projektet – och så småningom också att bli min handledare i forskarutbildningen. Sedan dess har våra vägar i mångt och mycket gått parallellt. Ett varmt tack till Gunnar för att Du med varlig hand lotsat mig framåt på min resa genom forskningsprocess och uppsatsarbete och för att Du i övrigt ställt upp som kamrat och kollega!

Under ett flerårigt projekt av detta slag har jag kommit i kontakt med många personer som haft betydelse för processen, men där inte alla kan nämnas vid namn. Mitt första tack av detta slag går till alla lärare och skolledare vid ”mina” fem grundskolor. Om Ni inte så beredvilligt ställt upp och delgett mig Era erfarenheter och synpunkter, så hade detta arbete inte kunnat slutföras.

Ett tack också till kamraterna i SLAV 2-gruppen i Uppsala för tre gemensamma inspirerande introduktionsår i praktiskt forskningsarbete. Utan våra konstruktiva diskussioner hade jag troligen knappast valt att fullfölja mitt empiriska arbete i den riktning det nu föreligger. Även kollegor och ledning vid Högsolan Dalarna har del i att jag nu kan lägga fram denna uppsats. Ett speciellt tack till Er som i seminarier och på annat sätt engagerat Er och kommit med konstruktiva synpunkter!

Mina tankar går förstås också till Jenny och Linda som följt mitt arbete ”på distans”. Ni är alldeles i början av Era lärande- och yrkeskarriärer, medan jag

nu nått en ”hållplats” i min. Låt oss hoppas på ett givande utbyte av tankar, handlingar och erfarenheter i många år framåt.

Att avsluta sina forskarstudier samtidigt som man arbetar kräver att livet i övrigt fungerar. Tack, Mia-Marie för att Du finns i mitt liv, som kollega och livskamrat – och för att Du gjort mitt liv fyllt av harmoni.

DEL 1

Bakgrund, tolkningsbas
och metodisk ansats

1 | INLEDNING, BAKGRUND OCH SYFTE

Inledning

Sett i ett historiskt perspektiv har utbildning alltid varit en mer eller mindre viktig företeelse i samhället. Den organiserade utbildningen har alltid haft ett syfte; utbildarna har haft ett uppdrag. Både syfte och uppdrag har växlat över tid.

I det agrara samhället föreskrev *kyrkan* att varje medborgare skulle lära sig läsa¹. Prästerna anordnade husförhör för att kontrollera läskunnigheten. Med dagens referensram skulle vi tolka syftet som att varje person skulle kunna läsa bibeln så att kyrkan med dogmatiken som verktyg skulle kunna uppfostra folkmajoriteten till undersåtar.

I och med industrialismen började den gamla samhällsstrukturen brytas sönder. Arbetskraft behövdes inom industrin och människor flyttade till städerna. I det urbaniserade samhället fungerade inte längre hemundervisningen och kyrkan tappade kontrollen över utbildningssystemet. Som ett försök att behålla makten över utbildningen institutionaliserades den; i varje socken skulle finnas minst en folkskola². Kyrkoherdarna styrde i regel egenmäktigt över folkskolornas utformning. Domkapitlen hade hand om den regionala ledningen. De hade också ansvar för lärarutbildningen vid folkskoleseminarierna.

I och med uppkomsten och konsolideringen av en ny samhällsklass, arbetarklassen, skedde en omfördelning av makten över utbildningssystemet. Denna *politiska* makt hade delvis andra mål, som började formuleras i och med 1919-års undervisningsplan och utvecklingsarbetet under 1920-talet men som speciellt accentuerades i samband med tillsättandet av 1946-års skolkommission³. Syftet blev nu att skapa en bred medborgarutbildning; varje

1 1686- års kyrkolag (SFS 1686:0903).

2 Kongl. Maj:ts Stadga angående Folk-undervisningen i Riket; Gifwen Stockholms slott den 18 juni 1842.

3 Isling, 1988.

barn skulle ha rätt till utbildning av god kvalitet och utbildningens standard skulle vara likvärdig, varhelst i landet barnet var elev⁴.

Fr o m 1960-talet har nya dokument för skolornas styrning presenterats med vissa mellanrum. Det bakomliggande synsättet vid implementeringarna av dessa har huvudsakligen haft sitt ursprung i industrisamhällets top-down-perspektiv. Studier har visat att alla dessa styrdokument har haft förhållandevis begränsad effekt på skolans vardagsverklighet; uppenbarligen finns andra, och ibland starkare, krafter som styr den.

Nu befinner vi oss i ytterligare ett paradigmskifte. Av allt att döma har vi nyss börjar marschen in i en ny tidsepok, tills vidare kallad det postindustriella samhället. Kanske innebär det att nya krafter tar över makten i skolan, kanske betyder det att skola och utbildare får ett nytt och annorlunda uppdrag, kanske betyder det att skolan som institution kommer att ifrågasättas och att skolan som organisation kommer att se helt annorlunda ut.

Föreliggande arbete kan ses som ett försök att förstå hur vissa krafter i och utanför skolan kan påverka vardagsverkligheten. I detta sammanhang kommer begreppen ”styrningen *av*” och ”styrningen *i*” skolan att bli centrala⁵.

SLAV-projekten

År 1989 inleddes vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, ett forskningsprojekt om skolledares arbete och arbetsvillkor – det s k SLAV-projektet⁶. Projektet leddes av dåvarande docenten Gunnar Berg och pågick fram t o m år 1994.

Forskningsprojektet genererade ett trettiotal rapporter, varav en doktorsavhandling⁷. Dessutom väcktes under forskningsprocessen ett antal nya frågeställningar, vilka utmynnade i ett nytt projekt som genomfördes under åren 1994–1998 vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet och Högskolan Dalarna⁸. Projektansvarig och vetenskaplig ledare var professor Gunnar Berg.

4 SOU 1948:27.

5 Berg, 1995, 2000.

6 SLAV = Skolledares arbete och arbetsvillkor.

7 Nytell, 1994.

8 Projektet har slutrapporterats i Berg & Groth & Nytell & Söderberg, 1999.

Bakgrunden till detta SLAV 2-projekt⁹ var de omfattande förändringar som i början av 1990-talet skedde vad gäller skolans styrning i och med att genomförandeansvaret för skolans verksamhet decentraliserades till kommunerna. En intressant frågeställning är i detta sammanhang om och i så fall hur sådana förändringar påverkar de olika nivåerna inom det kommunala skolväsendet.

För att undersöka detta studerades inom SLAV 2-projektet relationerna mellan å ena sidan skolans formella politiska styrning och yrkesmässiga ledning och å den andra den faktiska verksamheten i skolans vardagsarbete.

Det empiriska materialet i SLAV 2-projektet hämtades från åtta kommuner och ett landsting, som själva uttryckt önskemål om att bli "beforskade". Även om detta förfarande inte möjliggjorde någon mera formell statistisk sampling, visade det sig att de deltagande kommunerna kom att uppvisa en god geografisk spridning och fördelning mellan landsbygds- och tätortskommuner¹⁰. Någon utpräglad storstadskommun ingick emellertid inte i studien. Metodiskt innebär detta, att projektet empiriskt haft karaktären av fallstudier, vilket inte medger någon allmän generaliserbarhet, utan resultaten får betraktas som exempel på hur förhållandena kan se ut i ett antal svenska skolor.

Uppföljande studie – fem grundskolor i två kommuner

De fem skolor, som studerats i den här redovisade uppföljande studien, är belägna i två landsortskommuner. Den ena kommunen är dominerande tätortskommun i ett län som i övrigt präglas av glesbygd och mindre samhällen. I denna kommun finns de skolor, som fortsättningsvis kommer att betecknas som skola A, C och E.

I den andra kommunen finns två ungefärligen lika stora tätorter men ingen dominerande stad. I denna kommun ligger skola B och D.

De aktuella skolorna har valts ut i samverkan mellan kommunföreträdare och forskare med syfte att i varje kommun få några skolor av olika karaktär, med olika typer av upptagningsområden, olika elevåldrar och representation i tätort och på landsbygd. Under det första året inriktades studierna huvudsakligen på att genomföra kulturanalyser försöka få en uppfattning om arten och graden av lärarnas aktörsberedskap, d v s om den dominerande kulturen bland

9 SLAV = Styrning, ledning och skolans arbete/verksamhet.

10 Berg & Groth & Nyttell & Söderberg, 1999.

lärarna överensstämmer med det normsystem som utgör grunden för de politiska beslut som styr skolverksamheten.

Föreliggande arbete utgår från en delstudie vid fem av de grundskolor som ingick i SLAV 2 - projektet¹¹. En beskrivning av skolorna och den kulturanalys som genomfördes hösten 1994/våren 1995 inom ramen för SLAV 2-projektet, följs upp med motsvarande studier efter fem år, d v s hösten 1999/våren 2000¹².

Studiens syfte

Under en följd av år hade Sverige ett för västvärlden synnerligen centraliserat skolsystem. Principen om likvärdig utbildningsstandard präglade skolorganisationen och skolans styrdokument. Utifrån industrisamhällets top-down-perspektiv förutsattes detta kunna ske genom en centralt initierad detaljstyrning av verksamheten.

I detta avseende var likheterna mellan svenska skolor slående – men i andra avseenden fanns olikheter, som inte sällan skymdes av debattens fokus på likheterna. Skälen till sådana olikheter kan utgöras av informella faktorer som påverkar verksamheten i den lokala skolan. Detta fenomen kan betecknas som styrningen *i* skolan.

Syftet med föreliggande studie är att beskriva arten och graden av denna styrning *i* de fem aktuella skolorna och se om, och i så fall hur, den kan anses ha förändrats under åren 1994 – 1999 samt söka finna eventuella relevanta samband mellan förändringar i kontext och förändringar av denna styrning. Särskilt kommer skolledarnas roll att fokuseras.

11 Resultaten från 1994-års studie har publicerats i Groth, 1995.

12 För tydlighetens skull kommer studietillfällena fortsättningsvis att benämnas 1994 och 1999.

2 | TIDIGARE FORSKNING SAMT TOLKNINGSBAS

I detta kapitel görs en forskningsöversikt i två steg. Inledningsvis resovisas forskning kring kultur och organisationer i allmänhet och därefter fokuseras på skolan som organisation och ett antal benämningar och begrepp analyseras. Utifrån detta redovisas slutligen den tolkningsbas som används som utgångspunkt för den här aktuella studien.

Organisationskultur

Varje arbetsplats präglas av ett antal karaktäristika som har betydelse för hur människorna på arbetsplatsen upplever stämning och arbetsförhållanden. Dessa karaktäristika brukar sammanfattas i begreppet kultur. Komponenterna i denna kultur varierar, de är ofta av förhållandevis abstrakt karaktär, men de är icke desto mindre ständigt närvarande i allt som sker på arbetsplatsen. Studier av dessa kulturformer måste utgå från studiet av arbetsplatsen som organisation.

I motsats till andra typer av sammanslutningar brukar organisationer betraktas som kollektiv, där människorna ingår i någon form av relation¹³. Detta nät av relationer bildar organisationens kärna och den måste analyseras om organisationen som enhet eller enskilda individers agerande skall kunna förstås. Varje arbetsplats kan därför betraktas som en unik organisation.

Ett annat viktigt kännetecken för organisationer är att dess medlemmar delar en gemensam uppsättning av värderingar och normer¹⁴. En analys måste utgå från denna gruppkultur.

Det finns ett otal tolkningar av begreppet organisationskultur. Bell & French (1995) utgår från ett ganska vanligt synsätt som innebär en fokusering på organisationens inre liv :

13 March, 1965.

14 a.a s. 263.

Organization culture strongly influences individual and group behaviour. Culture is defined as the values, assumptions, and beliefs held in common by organization members which shape how they perceive, think, and act. Every organization has a culture. The culture must be altered if permanent change is to occur...” (s 5).

Schein (1985) formulerar en ingående och omfattande definition av organisationskultur:

- ”1. Observed behavioural regularities when people interact, such as the language used and the rituals around deference and demeanor (Goffman, 1959, 1967; Van Maanen, 1979b)*
- 2. The norms that evolve in working groups, such as the particular norm of ”a fair day’s work for a fair day’s pay” that evolved in the bank Wiring Room in the Hawthorne studies (Homans, 1950).*
- 3. The dominant values espoused by an organization, such as ”product quality” or ”price leadership” (Deal and Kennedy, 1982).*
- 4. The philosophy that guides an organization’s policy toward employees and/or customers (Ouchi, 1981; Pascale and Athos, 1981)*
- 5. The rules of the game for getting along in the organization, ”the ropes” that a newcomer must learn in order to become an accepted member (Schein, 1968, 1978; Van Maanen 1976, 1979b; Ritti and Funkhouser, 1982).*
- 6. The feeling or climate that is conveyed in an organization by the physical layout and the way in which members of the organization interact with customers or other outsiders (Tagiuri and Litwin, 1968).*

Enligt Schein reflekterar dessa faktorer organisationskulturen, men ingen av dem *utgör* kulturens innersta väsen.

Organisationskultur representerar sålunda ett komplext mönster av uppfattningar, förväntningar, idéer, värden, attityder och beteenden som delas av människorna i organisationen. Abrahamsson & Andersen (1996) anger ett antal komponenter som konstituerar kulturen i en organisation:

- 1. Rutinmässigt beteende i det sätt som människor interagerar med varandra i form av ritualer, ceremonier och språkbruk.*
- 2. Normer som delas av arbetsgrupper i organisationen som t ex gäller vad är kvalitet, rätt kundbemötande etc.*

3. *Dominerande värderingar gällande t ex "innovativt företag"...eller slagord som "patienten i centrum".*
4. *Den filosofi som bildar riktmärke för organisationens personalpolitik och kundorientering.*
5. *De regler som gäller för hur man tar sig fram i organisationen och vilka regler som alla nyanställda måste lära sig för att bli accepterade i organisationen.*
6. *Den "känsla" eller det "klimat" som förmedlas när man stiger in i organisationens lokaler och anläggningar och det sätt på vilka de anställda då interagerar med sina kunder, klienter, patienter etc.*

Det är ingen enskild av dessa komponenter som utgör kulturen. Det är i stället kombinationen av komponenter som kan beskrivas som organisationens kultur.

Organisationskultur och skola

Skolan som arbetsplats är förstås inget undantag. Även här finns krafter, karaktäristika, handlingsmönster, roller och värderingar som utmärker den enskilda skolan. Denna skolkultur kommer att prägla både lärarnas pedagogiska diskussioner, skolans lokala organisation och själva vardagsarbetet.

När t ex traditionella skoldokument som schema, tjänstefördelning, skolkatalog och arbetsplaner granskas, kan vi där få väsentlig information om den dominerande skolkulturen. Vidare finns skolkulturen på ett eller annat sätt närvarande i t ex skolans undervisningssituationer, lärares informella samtal i personalrummet, hem och skolföreningens årsmöte, klasskonferenser och ämneskonferenser¹⁵.

Scherp (1998) har, med utgångspunkt från Bronfenbrenners sk utvecklings-ekologi och Lewins "psykologiska ekologi", antagit att den sociala verkligheten kan ses som ett uttryck för specifika balansförhållanden mellan olika krafter. Kraftfältet i skolan domineras av två olika föreställningar om undervisning och lärande:

Det ena tycks bygga på behaviourismen och associationismen, det andra på gestaltteorin och konstruktivismen. Valet mellan dessa båda utgångspunkter får konsekvenser för karaktären på och graden av maktutövning i interaktionen mellan lärare och elever. I bägge modellerna finns inbyggda budskap med relevans

15 Berg & Groth & Nyttell & Söderberg, 1999, s 117.

för makt och inflytandemöjligheter, som påverkar både lärarens och elevens föreställningar om sig själva, om varandra och om samspelet däremellan (s 15).

Sarason (1980) pekar på mångfalden och variationen, som gör det svårt att beskriva skolkultur i generella termer. En annan faktor komplicerar ytterligare arbetet med att förstå skolans kultur: Skolkulturen avspeglar och är en del av ett större samhälle och är liksom detta långt ifrån statisk och dess nuvarande egenskaper har sin speciella historia.

Samma utgångspunkt präglar också Berg i hans tidigare arbeten¹⁶. Utifrån en tydligt rationalistisk grundmodell definieras skolan som organisation såsom en funktion av den styrning som såväl samhället som skolans aktörer själva utövar – något som Berg senare¹⁷ benämnt styrningen *av* resp styrningen *i* skolan. Som en röd tråd i Bergs forskning återfinns också den vikt han tillmäter skolans historia och tradition.

Goodlad (1975) pekar på att man i skolutvecklingssammanhang måste gå bortom den traditionella bilden av att enbart nya undervisningsmetoder och materiel skulle kunna förbättra elevernas resultat. Han pekar på skolkulturens betydelse, men inser också den utmaning det innebär att som forskare fullständigt kartlägga och analysera båda dessa perspektiv:

Here, the culture of the school includes everything common to cultures everywhere: physical conditions and resources, adults, young people. They interact in a "we" relationship, fashioning an ecosystem for living and learning. ... Much can be said here about the fascinating frontiers for educational science and educational practice emerging from these two seemingly contradictory but necessarily complementary perspectives. The first leads to large-scale documentation of existing practices and relationships and, ultimately, complex experiments with sophisticated, multifactor analyses of pupil behaviors and performances. The second leads to a resurgence in value questions as they pertain to educational settings and practices and innovative ventures in educational alternatives. (s. 118)

När man på detta sätt utifrån tillgänglig litteratur betraktar och analyserar beskrivningar av de krafter, karaktäristika, handlingsmönster, roller och värderingar som präglar skolans värld och konstituerar skolans kultur, kan man urskilja ett antal benämningar. På ett sätt är de termer för närbesläktade företeelser, man å andra sidan utgår de ofta från olika perspektiv. Jag försöker därför att i det följande översikt behandla dem som separata begrepp.

16 Se t ex Berg, 1981.

17 T ex i Berg, 1995.

Ethos

Vissa perspektiv inom pedagogisk forskning utgår från att den pedagogiska verksamheten och de sociala handlingsmönstren i en skola i huvudsak har sin grund i värderingar och normer hos de vuxna i skolan. Dessa värderingar och normer kommer till uttryck genom handlingar och rutiner i vardagen. I engelskspråklig litteratur har denna uppsättning av värderingar, attityder och handlingar ofta benämnts *ethos* – i svenskt språkbruk ofta översatt till *kåranda*. En övergripande definition har formulerats av Rutter et al. (1979):

Ethos...or set of values, attitudes and behaviours which will become characteristic of the school as a whole (s 179).

En klassisk studie som fokuserar på lärares *ethos* genomfördes av den amerikanske sociologen Dan Lortie. Enligt Lortie (1975) präglas den amerikanske lärarens *ethos* av tre kännetecken, ”individualism, conservatism, presentism”. Det är inte helt lätt att finna relevanta motsvarande svenska uttryck, men med ”individualism” menar Lortie att lärare är och vill vara ensamvargar:

...they do not claim to be common partakers in a shared body of specialized knowledge or common contributors to "the state of the art" (s 80).

Lorties ”conservatism” betecknar en allmän ovilja till förändring:

What teachers consider desirable change can be summed up as "more of the same" (s 209).

”Presentism” kan förklaras som brist på långsiktig planering:

...few teachers plan to teach for a long, continuous period (s 211).

Mot denna bakgrund kan Lorties tre definitioner ungefär översättas med de svenska uttrycken individualism, rigiditet och nuorientering.

På detta sätt har Lortie pekat på ett värdesystem som han anser präglade amerikanska lärare på 1970-talet.

Anda, atmosfär, klimat

Vissa forskare har valt att fokusera på interpersonella relationer i sin beskrivning av stämning och arbetsförhållanden på en arbetsplats. Tyngdpunkten kommer då att ligga närmare det socialpsykologiska området med särskilt intresse för människan i organisationen. Schein (1960) myntar begreppet psykologiskt kontrakt. Detta innebär att individen har en mängd förvänt-

ningar på organisationen och att organisationen har en mängd förväntningar på individen. Förväntningarna handlar inte bara om hur mycket arbete som skall utföras för en viss belöning utan innefattar också hela mönstret av rättigheter, privilegier och skyldigheter mellan arbetare och organisation.

I Sverige har Ekholm genomfört undersökningar av klimatet på skolor sedan 1970-talet. Hans utgångspunkter kan sammanfattas i följande citat¹⁸:

Den lokala organisationen är ett begrepp som är närbesläktat med sådana begrepp som arbetsorganisation och socialt system. Det skiljer sig från arbetsorganisationsbegreppet genom att detta begrepp har en snävare innebörd. Det gäller organiseringen av arbetet medan det lokala organisationsbegreppet beaktar organiseringen av samlevnaden mellan människor såväl som arbetet inom den lokala enheten på samma gång. Skillnaden mellan det sociala systembegreppet och det lokala organisationsbegreppet består framför allt i att det senare begreppet ser till arbetets organisering och dess samband med samlevnaden inom organisationen i högre grad än det förra. (s 39).

I en avhandling om skolutveckling i Sverige använder Blossing (2000) begreppet ”den kulturella dimensionen”. Författaren definierar den såsom

...mönstren eller rutinerna i skolornas arbetssociala liv, det vill säga skolkulturen... (s 81).

Blossing definierar den kulturella dimensionen så som Ekholm & Trier (1987) omnämner den, nämligen som en särskild kvalitet i skolors arbetssociala liv. Det mönster som delar av det arbetssociala livet bildar i form av vanor, rutiner och traditioner framträder som en lokal kultur. Denna lokala kultur är svår-föränderlig och därigenom kan det arbetssociala livet främja eller förhindra skolornas arbete med skolornas förbättringsåtaganden.

Grosin, som fokuserat sin forskning på framgångsrika skolor (effective schools), utgår också från socialpsykologiska resonemang. I ett paper, presenterat 1998¹⁹ definieras det pedagogiska och sociala klimatet som skolledningens och lärarnas förväntningar på samt normer och värderingar om skolans syfte, möjligheter och begränsningar samt deras handlingsmönster gentemot kollegor, elever och föräldrar. Genom att fokusera skolledningens och lärarnas

18 Ekholm, 1988.

19 Rektorer i framgångsrika skolor – om skolkulturer. Paper presenterat på konferensen om Kultur som begrepp i pedagogisk forskning vid Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 11 december 1998.

värderingar och handlingsmönster vill Grosin i första hand rikta blicken mot pedagogiska och sociala aspekter av skolans inre liv. Enligt Grosin (1991) behandlar forskningen om framgångsrika skolor två huvudfrågor. För det första om det finns skillnader mellan elevers resultat och anpassningsmönster i skolor med likartat elevunderlag och likartade förutsättningar och för det andra hur man kan förklara eventuella skillnader. I en rad undersökningar²⁰ har han sedan använt olika metoder för att studera detta, ofta frågeformulär och statistik som bearbetats.

Ekholm och Blossing kan i detta sammanhang ses som företrädare för den forskning som i första hand fokuserar på olika processer i skolan och hur de befrämjar eller försvårar utveckling och som samlats under beteckningen *school improvement*. Grosin företräder i stället en forskningsinriktning som fokuserar på skolans resultat och som benämns *school effectiveness*. I sin avhandling refererar Blossing (2000) Reynolds (1998) som sammanfattar de båda inriktningarna på följande sätt (s 10):

School improvement fokuserar

- en ”botten-upp”-orientering, där förbättringsåtgärder har ägts av den lokala skolan och dess personal
- en kvalitativ forskningsmetodologi
- en förändring av skolans organisatoriska processer framför skolans resultat
- att inte betrakta skolans resultat som givna utan i stället problematisera dem
- skolan som en dynamisk institution som fordrar fortsatta och utökade studier i stället för ögonblicksbilder av skolan i korsvisa undersökningar.

Forskningen kring *school effectiveness* har å andra sidan fokuserat

- en kvantitativ forskningsmetodologi
- på att betrakta skolans resultat som icke-problematiska
- den formella organisationen av skolan till skillnad från de mer informella processerna
- på beskrivningar av skolor som statiska och stabila organisationer.

²⁰ Se t ex Grosin, 1991, 1995.

Skolkod och lärarsocialisation

Begreppet socialisation växte fram i slutet av 1930-talet inom psykologisk, sociologisk och socialantropologisk forskning. Begreppet fokuserar på hur människor uppfattar, reagerar på och assimilerar vedertagna normer och värderingar. ”Genom socialisation internaliserar individen samhällets eller gruppens vedertagna beteendemönster, normer, regler, värden och sedvänjor”²¹.

Inom den s k sekundära socialisationen, som äger rum i ungdoms- och vuxenlivet, kan man t ex finna socialisationsprocesser i varje yrke. När det gäller läraryrket förefaller socialisationsprocessen vara ovanligt komplicerad, eftersom läraren är aktör på ett antal nivåer. Arfwedson (1994) talar om sex kontextlager, som har betydelse för hur lärares arbetssituation och arbete utformas:

1. Läraren själv/undervisningsinnehållet
2. Eleverna/klassrummet
3. Kolleger, ledning/skolan
4. Föräldrar m fl/närsamhället
5. Regering, administration m fl/staten, landet, nationen
6. Andra skolsystem/andra länder.

Läraren är dessutom utsatt för ett ”retoriskt skyfall” med höga mål och ofta motsägelsefulla förslag och propåer, samtidigt som vardagsverksamheten utmärks av ett nätverk av interagerande processer. Doyle (1986) redovisar sex kännetecken som präglar klassrummet som arbetsplats för elever och lärare:

1. I klassrummet utspelas många aktiviteter och händelser
2. Många av dessa händelser sker samtidigt
3. Brådska/snabbhet
4. Det mesta av det som sker, är oplanerat
5. Allt som sker är offentligt
6. Klassen har en egen historia

Allt detta har stor betydelse i socialisationsprocessen. Läraren måste helt enkelt anpassa sig till dem och lära sig hantera dem.

21 Nationalencyklopedin, 1995.

Om man sedan går utanför klassrumssituationen, framträder ytterligare ett antal faktorer av betydelse för socialisationen till läraryrket, inte minst finner vi då faktorer som ligger utanför själva utbildningsinstitutionen:

Det finns t ex undersökningar som övertygande visat, hur exempelvis bostads-segregation, tendenser till byråkratisering i arbetslivet, fortskridande arbetsdelning och diskriminering av kvinnor påverkar lärarens arbete²².

I vårt land har Arfwedson i en rad arbeten utgått från socialisationsprocessen och resonemanget om kontextlagren och i detta sammanhang använt begreppet skolkod²³. En skolkod är en samling av tolknings- och handlingsprinciper som är unik för varje skola, främst betingade av olikheter i skolornas yttre kontext²⁴. Även om det inom personalen finns individuella uppfattningar om vad som utgör skolans skolkod, tenderar dessa uppfattningar att stämma överens med varandra.

På varje skola finns en eller flera centrala bärare av skolkoden i den meningen att de klarar att hävda vissa viktiga principer i koden gentemot konkurrerande uppfattningar. Inom varje skola utspelas också en fortlöpande kamp mellan inflytande från olika kontextlager – ofta materialiserad i synliga motsättningar mellan enskilda individer eller personalgrupper. Skolkoden ger på detta sätt uttryck för dominans- och maktförhållanden inom skolan, förhållanden som ofta har sina rötter i en vidare samhällskontext. Skolkoden kan också ses som ett sätt för personalen att inom varierande ramar skapa meningsfulla sammanhang av det som annars skulle kunna uppfattas som kaotiskt.

Skolkoden är aldrig fixerad eller statisk. Eftersom den är ett konstruerat analysinstrument framträder den aldrig ”som sådan”; däremot manifesteras den i tolkningar och handlingar som är ett *uttryck* för koden – och det är utifrån dessa tolkningar och handlingar som den sedan kan rekonstrueras.

Habitus, fält, kapital

Forskare inom ett flertal discipliner har menat att uppväxtåren sätter sin prägel på våra värderingar, tankar och vårt handlande i vuxen ålder. Under senare år har sådana diskussioner ofta förts utifrån begreppen habitus, fält och kapital, vilka emanerar från den franska sociologen Pierre Bourdieu.

22 Arfwedson, 1994, s 56.

23 Se t ex Arfwedson, 1983, 1994; Arfwedson & Lundman, 1984.

24 Arfwedson, 1983, s 28.

I samband med etnografiska studier i Algeriet på 1950-talet använder Bourdieu begreppet habitus första gången. Enligt Bourdieu påverkas vi människor av våra uppväxtvillkor, vårt förflutna och våra levnadsomständigheter. Allt detta manifesteras i ett mönster för vårt sätt att uppfatta, värdera och agera. Individens handlingar är inte mekaniskt förutbestämda, men habitus sätter bestämda gränser för det möjliga handlingsutrymmet och gör vissa handlingsalternativ mer troliga än andra. Habitus går emellertid inte att studera explicit, däremot dess effekter.

I Sverige har Bourdieus teorier i första hand analyserats och företrätts av Broady²⁵. I Berner et. al. (1977) utvecklas Bourdieus begrepp i ett skolkontextuellt perspektiv:

Det är naturligtvis inte så, att den enskilde undervisaren går omkring och medvetet och systematiskt särbehandlar sina elever efter deras sociala bakgrund. Differentieringen sker sås "bakom ryggen" på alla inblandade parter. Bakgrunden till detta är bl a lärarkårens egen sociala position... Härvid kan man se att en viss grupp av undervisare..., dels i kraft av sin utbildning och dels – och i synnerhet – i kraft av de gemensamma sociala och kulturella betingelser som i första hand slussade in dem på denna utbildning, utgör en relativt homogen gruppering med en relativt entydig uppfattning om sin egen placering och funktion i samhället samt om begrepp som social rättvisa, flit, begåvning o s v (s 23).

Mikropolitik

På de flesta arbetsplatser finns öppna eller dolda försök att främja speciella intressen. Studiet av dessa krafter sker inom ramen för det som brukar benämnas ett mikropolitiskt perspektiv. Hoyle (1982) definierar mikropolitik som

... the strategies by which individuals and groups in organisational contexts seek to use their resources of authority and influence to further their interests (s 88).

I Hoyle (1986) utvecklas resonemanget:

There is an organisational underworld, the world of micropolitics, which has received only limited attention from theorists and researchers. It finds little place in organisation theory and even less in management theory. It is rarely discussed in any formal context within organisations and finds virtually no place in the

25 Se text Broady, 1990.

teaching of educational administration. It is almost a taboo subject in 'serious' discussion, yet informally it is a favourite theme of organisational gossip as people talk about 'playing politics', 'hidden agendas', 'organisational mafias', 'Machiavelianism' and so forth. When this aspect of organisational life is mooted, for example, on teachers' courses, there is a frisson of recognition and although course members have many tales to tell of micropolitical skulduggery, they prefer to tell them in the bar rather than submit them to analysis in the serious context of a course discussion (s 124).

Enligt Ball (1987) fokuseras mikropolitik inom tre områden; aktörers olika intressen, för att erhålla eller behålla kontroll över organisationen samt policykonflikter.

Pfeiffer (1981) använder det närbesläktade begreppet organisationspolitik och menar att det omfattar de aktiviteter som sker inom organisationer i syfte att erhålla, utveckla och använda makt och andra resurser för att nå resultat som gynnar egna intressen i situationer där det finns osäkerhet eller oenighet.

Tolkningsbas: Skolkulturbegreppet i denna studie

Den tidigare genomgången av benämningar och begrepp visar att termen ”skolkultur” på samma gång är mångfasetterad, abstrakt och svårfångad. Vad som synes binda samman de teoribaserade begreppen är att de på ett eller annat sätt tycks beröra de värdebaser som finns representerade i organisationen. Det kulturbegrepp som användes i SLAV 2-projektet – och som även varit utgångspunkten för denna studie – kopplades följaktligen till skolans organisationsnivå. Mot denna bakgrund har kärnan i kulturbegreppet uttryckts på följande sätt:

En skolorganisations kultur är att betrakta som en lokal variant av mer övergripande institutionaliserade värdebaser, som i sin tur kan förstås i sitt historiska och samhällsstrukturrella sammanhang. Det perspektiv på kultur som kommer till uttryck i dessa ord vilar således på premissen att en skolas kultur (i motsats till mer socialpsykologiskt färgade begrepp som ”atmosfär”) inte enbart kan studeras på sina egna (organisationsinterna) villkor...

...Kultur handlar i grunden om inom en skolorganisation existerande normer, värderingar, attityder handlingsmönster, vanor, traditioner, etc., som har att göra med vad som är rätt, orätt, gott, ont etc. Det handlar kort sagt om den aktuella skolans dominerande informella regelsystem²⁶.

26 Berg & Groth & Nyttell & Söderberg, 1999, s 116.

I föreliggande arbete försöker jag beskriva och förstå vissa aspekter av de krafter, karaktäristika, handlingsmönster, roller och värderingar som präglar en skola med utgångspunkt i begreppet **skolkultur** så som det framställts härövan.

Att jag använder detta perspektiv har flera orsaker. Dels beror det givetvis på att studien har sitt ursprung i SLAV 2 – projektet, och därför är utgångspunkten given, men också på att jag är intresserad av att inte bara beskriva vad jag sett utan också i viss mån tolka dessa fenomen i skenet av skolans vardag. Med utgångspunkt i ovanstående citat blir det då naturligt att föra ett resonemang om skolan som institution och skolor som organisationer, d v s skolans samhälleliga uppdrag i relation till den enskilda skolans arbetsorganisation och organisationskultur/er. Utifrån andra ansatser, t ex socialpsykologiskt inriktade, väljer man att studera organisationen mera på dess egna villkor.

3 | METOD

Avgränsning och modell

I föregående kapitel har jag försökt redovisa några av de olika begrepp och perspektiv som används i samband med beskrivningar och analyser av skolors kultur/er. I många avseenden tangerar dessa begrepp varandra och många av de forskare som nämnts rör sig inom flera av perspektiven. Vad som dock binder samman de olika teoribaserade begreppen är att de samtliga har kopplingar till etablerade värdebaser.

I kapitlet visas också att en skolas kultur har beröringspunkter med alla typer av aktiviteter som bedrivs i skolan men också med ett antal ”kontextlager”. Empiriska studier kring den rådande skolkulturen innebär sålunda vissa metodproblem av avgränsningskaraktär.

I SLAV 2-projektet avgränsades studien metodologiskt till att omfatta de rådande *yrikesnormerna* bland lärarpersonalen. Detta motiverades med att lärarna är den dominerande personalgruppen i skolan och att de har det direkta verkställighetsansvaret för skolans kärnverksamhet, nämligen undervisningen. Det förtjänar att betonas att skolkultur och yrkesnormer inte är synonyma begrepp.

Utgångspunkten var emellertid att ett studium av lärarnas yrkesnormer/kåranda skulle öppna för att åtminstone väsentliga aspekter av skolans ”totala” kultur skulle kunna kartläggas. Metodvalet utgick från antagandet att om man lyckas kartlägga de yrkesnormer som lärare företräder på en skola, har man därmed sannolikt också fått en, om än ungefärlig, bild av den studerade skolans dominerande kultur/er²⁷.

Den kulturanalys som används har utvecklats av Berg (1991,1995,2000) och utgår från den klassiska studie som under 1970-talet genomfördes av den amerikanske sociologen Dan Lortie²⁸ och som nämnts tidigare (se s 18). Lortie

27 Berg & Groth & Nyttell & Söderberg, 1999.

28 Lortie, 1975.

studerade amerikanska lärares ethos – ett begrepp som närmast kan översättas med just kåranda/yrkesnormer. Han uttryckte de amerikanska lärarnas kåranda i tre sammanfattande begrepp: *Rigiditet*, *nuorientering* och *individualism*.

Denna beskrivning av kåranda speglar ett värdesystem som var förhärskande bland amerikanska lärare på 1970-talet. För att kunna kartlägga om, och i så fall i vilken utsträckning, detta värdesystem också gäller för lärare på de studerade svenska skolorna, anlades en begreppslig motbild till Lorties redovisade ethosbegrepp. Utifrån en tolkning av texterna i statliga styrdokument²⁹ från 1980-talet, sedermera kompletterad med motsvarande analys av Lpo 94, Lpf 94 samt ny skollag och skolförordning i slutet av 1990-talet³⁰, utkristalliserades nyckelorden *flexibilitet*, *framförhållning* och *samarbete*. Dessa begrepp kom då att bli tre relevanta motbegrepp till Lorties.

På detta sätt kan tänkbara och varandra motsatta uttryck för lärares kåranda inordnas inom tre dimensioner: En *samverkansdimension* (som kan variera mellan motsatsparen individualism och samarbete), en *förändringsdimension* (med spelrum mellan motsatsparen rigiditet och flexibilitet) och en *planeringsdimension* (med motsatsparen nuorientering och framförhållning):

Individualism	<u>Samverkansdimension</u>	Samarbete
Rigiditet	<u>Förändringsdimension</u>	Flexibilitet
Nuorientering	<u>Planeringsdimension</u>	Framförhållning

Fig 1 | *Dimensioner i en kulturanalys. Fritt efter Berg, 1991, s 13.*

Lärares yrkesnormer och kåranda

I Svenska Akademiens ordlista (1984) definieras *profession* som ett yrke, fack. Ordet *professionalism* förklaras som yrkesmässighet och *professionell* definieras som yrkesmässig, skicklig som yrkesman. Detta språkbruk är också i allmänhet utgångspunkten för professionaliseringsdiskussioner på arbetsplatser och inom den fackliga rörelsen. Ordet ”professionell” har då en positiv klang; ”professionalism” ger ett intryck av vederhäftighet och inger respekt för en yrkesgrupp – en motsats till det amatörmässiga.

29 Utförligt redovisad i Berg 1991.

30 Berg & Groth & Nyttell & Söderberg, 1999, s 107 ff.

Inom forskningen används mera sällan begreppen i denna vidare bemärkelse. Forskare försöker i stället hitta mera kvalitativa definitioner för vad som kan sägas konstituera en profession. Det som ofta har sysselsatt professionsforskningen är frågan om vilka yrkesgrupper som kan betraktas som professioner och vilka som inte är det och vilka kriterier som skall uppfyllas för att ett yrke skall betraktas som professionellt³¹.

Inom det ursprungliga SLAV 2-projektet utvecklades efterhand en sammanfattande syn på begreppet professionalism i allmänhet och lärar- och skollärdarprofessionen i synnerhet. För att beskriva just lärarprofessionen utkristalliserades efterhand fyra förekommande professionsbegrepp, nämligen³²

- Sanktion från omvärlden
- Kåranda/yrkesethos
- Kunskapsbas
- Autonomi

Begreppen avgränsad och utvidgad lärarprofessionalism har myntats av Hoyle (1980) och är i Sverige utvecklade i t ex Berg & Wallin (1986) och Berg (1995). Dessa begrepp kan användas för att belysa rollerna i maktspellet kring implementeringsprocesserna i skolan³³.

I en regelstyrd verksamhet utövas ett starkt politiskt inflytande över dessa processer. De politiska beslutsfattarna uppfattas som huvudaktörer. En top-down-strategi av detta slag begränsar och reglerar skolors verksamhet. De professionellas roll blir huvudsakligen att verkställa fattade beslut. Handlingsutrymmet för skolans personal blir därmed begränsat.

I en mera mål- och resultatstyrd verksamhet koncentreras makten i implementeringsprocessen i stället till den verkställande nivån. De professionella aktörerna får ett ökat inflytande över skolarbetets innehåll och former och man kan fatta egna beslut utifrån givna ramar. Politikerinflytandet är förhållandevis svagt. Implementeringsstrategin kan beskrivas i termer av bottom-up.

31 En sammanställning av ett antal kriterier som diskuterats av 16 professionsforskare görs i Claesson (1989).

32 Berg & Groth & Nyttell & Söderberg, 1999, s 85.

33 Berg & Groth & Nyttell & Söderberg, 1999, kap 3.

På detta sätt kan principiellt sett två styrstrukturer urskiljas, där skolpersonal i sina yrkesroller i det första fallet blir mera avgränsade och i första hand fokuseras på att verkställa fattade politiska beslut. I den andra strukturen kan yrkesrollen betecknas som mera utvidgad; här finns möjlighet för de yrkesverksamma att påverka hur en reform skall genomföras – och kanske också vad som skall genomföras.

Tidigare i detta avsnitt presenterades de fyra professionsbegrepp som utkristalliserades i SLAV 2-projektet. I skenet av de nyss nämnda styrstrukturerna kan dessa klarläggas ytterligare vad avser lärarprofessionen:

Sanktion från omvärlden får ses som ett övergripande begrepp:

...som har att göra med dels skolans officiella statliga uppdrag, dels de latent samhällsliga funktioner som skolan fullgör³⁴.

De tre återstående begreppen (*kåranda/yrkesethos*, *kunskapsbas* och *autonomi*) är samtliga beroende av de förväntningar som stat och samhälle har på lärarna som yrkesgrupp. I en kontext, där lärare förusätts ta ett eget yrkesmässigt ansvar för skolans utveckling, måste kårandan bejaka detta, vilket i sin tur förutsätter kunskaper som inte är nödvändiga i en regelstyrd verksamhet. Lärarnas professionella autonomi kommer då att omfatta hela verksamheten, d v s inte bara det egna klassrummet.

Detta resonemang kan sammanfattas på följande sätt:

34 Berg & Groth & Nyttell & Söderberg, 1999, s 86.

Tabell 1 | *Styrstruktur och lärarroll*³⁵.

Professionsbegrepp	Starkt politiskt inflytande och svagt inflytande från de yrkesverksamma, d v s en avgränsad lärarroll	Svagt politiskt inflytande och starkt inflytande från de yrkesverksamma, d v s en utvidgad lärarroll
Kåranda/ yrkesethos	Individualism, rigiditet, nu-orientering	Samarbete, flexibilitet, framförhållning
Kunskapsbas	Skolämnen, allmän- och ämnesdidaktik	Skolämnen, didaktik, läroplansteori, skolan som organisation, utvecklings- och utvärderingsarbete mm
Autonomi	Individuell autonomi, fokus på läraren som ensamarbetande	Kollektiv autonomi, fokus på skolans hela verksamhet

Här framträder kopplingen tydligt, dels mellan skolan som institution och skolor som organisationer, dels mellan lärarrollen och det kulturbegrepp, kopplat till lärares kåranda och yrkesnormer, som används i detta arbete.

Om man önskar koppla detta resonemang till tillgänglig professionsforskning, så uppfyller den ovan gjorda distinktionen mellan en traditionellt avgränsad och en mera utvidgad lärarroll också väl Hoyles definition av avgränsad respektive utvidgad lärarprofessionalism. För att undvika en fokusering på det värdeladdade professionsbegreppet har jag i detta arbete i stället valt att använda mig av begreppet *lärarroll*. Begreppet används då mera utifrån en interaktionistisk och kunskaps sociologisk tolkning än en socialpsykologisk:

Rollen är en social konstruktion i spänningen mellan yttre villkor och inre förutsättningar... och knuten till samhällliga normer, professionellt ethos, organisationens kultur och personbundna faktorer. (Svedberg, 2000, s 74).

Urval

De fem skolor, som granskats i denna studie, är belägna i två landsortskommuner. De aktuella skolorna ingick ursprungligen i SLAV 2-projektet (se s 3) och valdes ut i samverkan mellan kommunföreträdare och forskare med

35 Fritt efter Berg & Groth & Nyttell & Söderberg, 1999, s 88.

syfte att i varje kommun få några skolor av olika karaktär, med olika typer av upptagningsområden, olika elevåldrar och representation i tätort och på landsbygd. Detta förfarande möjliggjorde inte någon mera formell statistisk sampling. Metodiskt innebär detta, att projektet haft karaktären av fallstudier.

Fallstudien som metodologiskt fenomen innebär att man gör en studie av en avgränsad grupp, organisation eller situation:

Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances. (Stake, 1995, s xi)

Eftersom fallstudien inte med automatik medger någon allmän generaliserbarhet, får resultaten betraktas som exempel på hur förhållandena kan se ut i ett antal svenska skolor.

Genomförande

Inledande enkätundersökning

I samband med kulturanalyserna 1994 och 1999 gjordes också en enkel enkätstudie.

Enkätstudierna genomfördes dels för att få en första, övergripande uppfattning om aktuella förhållanden på skolan, dels för att öka personalens möjligheter att känna sig delaktig i forskningsprojektet; på de största skolorna fanns inte praktiska möjligheter att intervjua all personal – genom enkätundersökningen har samtliga fått möjlighet att påverka studiens resultat. Sammanlagt tillställdes 132 personer enkäten 1994 och 103 personer år 1999. Svarsfrekvensen redovisas i kapitel 4.

Hösten 1994

Skola A	43 personer
Skola B	11 personer
Skola C	44 personer
Skola D	9 personer
Skola E	25 personer

Hösten 1999

33 personer
7 personer
33 personer
8 personer
22 personer

Enkätens utformning, liksom resultattabeller och kommentarer, presenteras i bilaga.

Kulturanalysens genomförande

Det empiriska materialet för en kulturanalys enligt den här använda metoden utgöres av en textmassa, på vilken analysen kan genomföras. Denna textmassa kan insamlas på olika sätt – genom intervjuer (som sedan skrivs ut) eller genom att respondenterna själva får producera texten genom att skriva brev. I denna studie har kombinationer av dessa metoder använts. År 1994 användes genomgående individuella intervjuer, medan undersökningen år 1999 baserades på brev, i vissa fall kompletterat med gruppintervjuer samt individuella intervjuer med skolledare. Omfattningen av underlaget för intervjuer och brev fördelades enligt följande:

<i>Hösten 1994 (intervjuer)</i>	<i>Hösten 1999 (brev)</i>
Skola A 12 personer	3 personer*
Skola B 10 personer*	7 personer*
Skola C 12 personer	33 personer*
Skola D 9 personer*	8 personer*
Skola E 12 personer	22 personer*

* innebär samtlig lärarpersonal på skolan.

Intervjuerna 1994 och 1999 spelades in på band och skrevs ut ordagrant. Utskrifterna från de individuella intervjuerna tillställdes därefter respektive respondent för godkännande. Möjligheter att göra vissa korrigeringar har funnits.

Som tidigare nämnts kan det ofta förekomma flera kulturer på en och samma skola. Det primära syftet med en kulturanalys är emellertid ofta att få en uppfattning om *den dominerande* kulturen på skolan. Denna kultur representeras alltid av en eller flera personer – s k kodbärare (se även s 22). I de intervjuer som var utgångspunkten för insamlingen av rådata 1994 var det särskilt angeläget att just dessa personer gavs tillfälle att ge sin syn på skolans verksamhet i den mån skolans alla lärare inte kunde intervjuas, eftersom dessa kodbärare ju personifierar betydelsefulla delar av den rådande kulturen. Processen inleddes då med att dessa kodbärare identifierades. Inom ramen för detta forskningsprojekt har två förfaringssätt använts – antingen har rektor fått peka ut de dominerande lärarna eller också har jag helt enkelt under ett par

dagarna genomfört informella observationer i skolans personalrum och iakttagit vilka lärare som på olika sätt utmärker sig i personalrumsmiljön – eller en kombination av dessa båda förfaringssätt. När de lärare som betecknades som kodbärare eller sågs som tongivande på olika sätt hade identifierats, kompletterades skaran av respondenter med hjälp av traditionellt slumpmässigt urval.

Intervjuerna hade karaktären av samtal, där jag endast presenterade en mycket allmänt formulerad öppningsfråga:

Hur upplever Du att det är att arbeta på den här skolan?

Därefter försökte jag avstå från att styra intervjun med kompletterande frågor, fastställda på förhand, utan intervjupersonen fick leda samtalet och ta upp det som hon/han tyckte vara angelägna områden. Min insats begränsades till att hålla samtalet vid liv genom att komma med neutrala följdfrågor av typ: ”Kan du utveckla/exemplifiera/fördjupa...” för att uppmuntra intervjupersonen att vara så uttömmande som möjligt. Intervjuerna pågick vanligtvis i 25–60 minuter.

Vid den uppföljande studien 1999 användes den s k brevmetod³⁶ som utvecklats vid fortsatta aktiviteter med kulturanalys runt om i landet³⁷. Samtliga lärare på de undersökta skolorna fick skriva ett brev, där de ombads att så utförligt som möjligt beskriva sin arbetsvardag; ”... det kan handla om glädje och sorg i arbetet, relationer till kollegor, skolläring, elever och föräldrar, infriade drömmar och brustna illusioner, d v s vad Du spontant kommer att tänka på”³⁸. Efter genomläsning och analys av brevens innehåll kompletterades studien med gruppintervjuer på skola B och D. Grupperna bestod av 5 – 7 lärare. Majoriteten av dessa hade också deltagit vid den första kulturanalysen, men i vardera gruppen fanns också två ”nya” lärare. Individuella intervjuer genomfördes också med samtliga rektorer samt, på skola E, med ett tiotal lärare och presidiet i den lokala styrelsen.

Det första steget i kulturanalysen är att plocka ut de intervjuutsagor/ brevutsagor som representerar uttryck för samverkan, förändring eller planering, d v s det som i figur 1 betecknas som dimensioner. Vilka kriterier som legat till grund för denna kategorisering redovisas här nedan³⁹:

36 Berg, 1995, s 118., Lindberg, 1996.

37 Av praktiska skäl och p g a begränsade resurser kunde individuella intervjuer inte genomföras år 1999. Gruppintervjuerna och enkäterna får i viss mån ses som en triangulering av insamlade data.

38 Ur missivbrev till kulturanalysen 1999.

39 Fritt efter Berg & Groth & Nyttell & Söderberg, 1999, s 126–127.

Utsagor sorteras till samverkansdimensionen om de berör frågeställningar av följande slag:

- Sker någon form av samordning mellan och inom olika personalgruppers arbetsplanering?
- Om ja: Varför har denna samordning kommit till och i vilken form sker den? Om nej: Varför sker ingen samordning?
- Vilka attityder finns allmänt till samarbete inom och mellan olika aktörsgrupper?
- Har det tidigare förekommit samplanerade aktiviteter (tema, projekt etc)? Varför upphörde de?
- Behov av samverkan i framtiden vilka problem skall detta i så fall lösa?

Utsagor sorteras till förändringsdimensionen om de berör frågeställningar av följande slag:

- Vilka motiv ligger bakom att olika aktörer önskar förändring (d v s vilka problem avser dessa aktörer att lösa med en önskad förändring)?
- Vilka förändringar ”tillåts” inom skolan – vilka förändringar ”tillåts” inte. Vem eller vilka har sanktionsmakten?
- Vilka förändringar har tidigare genomförts och av vem/vilka?
 - bevekelsegrunder?
 - förlopp/process?
 - utfall/resultat?
 - vad hände sedan?
- Vilka attityder finns allmänt till förändring inom och mellan olika aktörsgrupper

Utsagor sorteras till planeringsdimensionen om de berör frågeställningar av följande slag:

- I vilket tidsperspektiv sker olika aktörers individuella arbetsplanering?
- I vilket tidsperspektiv sker eventuella kollektiva arbetsplaneringar?
- Vilka deltar i den kollektiva arbetsplanering som ev pågår – och i vilka former sker den?
- Vilka önskemål riktar personal och elever mot skolans ledare om sin tjänstgöring (schema, tjänstefördelning etc) och hur behandlas dessa önskemål?
- Vilka attityder finns allmänt till planering inom och mellan olika aktörsgrupper

Textmassan från såväl intervjuer som brev visade sig i huvudsak kunna grupperas i tre huvudområden; arbetet med eleverna i klassrummet, lärarnas verksamhet på ett mera övergripande plan samt skolans ledning. För att få ytterligare systematik i materialet har utsagorna därför i var och en av de tre dimensionerna dessutom kategoriserats i dessa tre kategorier (kapitel 4) enligt nedanstående matris. I kapitel 5 sammanfattas sedan resultaten.

Tabell 2 | *Modell för kategorisering av utsagor*

Dimensioner/ kategorier	Samverkans- dimensionen		Förändrings- dimensionen		Planerings- dimensionen	
	1994	1999	1994	1999	1994	1999

Undervisning/elever

Verksamheten i stort

Skolans ledning

Jag har valt att i tabellform också redovisa *antalet* utsorterade utsagor i varje dimension/kategori. Detta kan synas något utmanande, eftersom hela kulturanalysen baseras på studier av kvalitativa data. Förfarandet skall emellertid inte ses som ett försök att extrahera statistik av kvantitativ natur ur materialet utan används för att ytterligare öka materialets tillgänglighet. De redovisade storheterna skall sålunda inte ses som absoluta tal utan kan användas som jämförelsematerial inom respektive tabell – över tiden, mellan de olika kategorierna och, i kapitel 5, vid resonemanget om begränsad och utvidgad lärarroll vid de aktuella skolorna.

Exempel på kategorisering av utsagor

Studien grundas på ett omfattande empiriskt material. Eftersom någon fullständig redovisning inte kan göras i denna uppsats, väljer jag att i stället ge ett exempel på hur kategoriseringen kan gå till. Här nedan återges, i något förändrat skick, en del av ett brev från 1999-års studie:

Eftersom jag tidigare kommit i kontakt med många skolor både under praktik och yrkesmässigt, tycker jag mig haft lätt för att anpassa mig till nya ställen.

Då jag återkom som lärare efter några år i annan verksamhet kändes det lika bra att också välja en helt ny miljö. Självklart är det mycket av en allmän återkomstchock, att återigen kastas in i krav, stress, datorisering, sammanträden, kursplaner osv osv. Jag fick känslan av att totalt ha tappat kontrollen – allt var ett sammelsurium omkring mig. Jag tyckte jag inte kunde någonting, totalt mist undervisningsförmågan, blev totalt stressad av ansvaret vi har för att vardera elev ska lära sig erforderliga saker osv.

Dessa reaktioner hade jag kanske fått även om jag återkommit till min tidigare skola, det vet ingen. Men klart är att allt blivit mångfalt värre, pga skolans icke-kontroll.

Redan andra dagen visade det sig att vi plötsligt själva skulle lägga scheman, detta var nytt för samtliga och skapade en mycket tydlig ovana, irritation och stress hos de flesta. Det är absurt att tro att någon utan någon som helst kunskap och vana ska klara av en sådan uppgift. Det redde ut sig, men blev ändå en halvmesyr. Detta var bara första tecknet på den stora tilltron till att lärare (lagen) själva ska klara/hinna de mest skilda typer av uppgifter. Andra exempel är bestämma, prova ut och beställa nya möbler, organisera temadagar på ca 1 dags varsel, skaffa prao-platser osv osv osv. Självklart ska man ha möjlighet att påverka utveckling och förändringar, men man kan inte alltid säga "Det där får ni ta i lagen"!!

Den absoluta känslan är att undervisningen (och eleverna) kommer i sista rummet, något man gör om man får tid över.

Att efter dagar som innehåller allt detta gå till konferens och finna att ingen vet vad som ska tas upp och att skolledningen är frånvarande, då känns det som att "nej, här stannar jag nog inte länge till"...

Nästa steg blir att sortera ut ett antal utsagor från textmaterialet. Dessa utsagor placeras sedan in i den matris som presenterats ovan (tabell 2):

Dimensioner/ kategorier	Samverkans- dimensionen	Förändrings- dimensionen	Planerings- dimensionen
Undervisning/ elever		Den absoluta känslan är att undervisningen (och eleverna) blir något som kommer i sista rummet, något som man gör om man får tid över.	Andra exempel är att...organisera temadagar på ca 1 dags varsel.
Verksamheten i stort	<p>Detta var bara första tecknet på den stora tilltron till att lärarna (lagen) själva ska klara /hinna de mest skilda typer av uppgifter.</p> <p>...men man kan inte alltid säga "Det där får ni ta i lagen"!!</p>	<p>Jag fick känslan av att totalt ha tappat kontrollen – allt var ett sammelsurium omkring mig.</p> <p>Redan andra dagen visade det sig att vi plötsligt själva skulle lägga scheman, detta var nytt för samtliga och skapade...</p>	Redan andra dagen visade det sig att vi plötsligt själva skulle lägga scheman...
Skolans ledning			Att efter dagar som innehåller allt detta gå till konferens och finna att... skolledningen är frånvarande, då känns det...

Sålunda har åtta utsagor plockats ut och sorterats i kulturanalysens första steg. På samma sätt har textmaterialet från samtliga individuella intervjuer och brev, såväl 1994 som 1999, behandlats.

DEL 2

Resultat och
sammanfattning

4 | RESULTAT

I detta kapitel görs inledningsvis en allmän beskrivning av den enkätundersökning och den kulturanalys som utgjort den empiriska basen för studien. Därefter redovisas resultaten, skola för skola.

Enkätundersökningen

Kulturanalysens dominerande material insamlades med hjälp av intervjuer (1994) och en kombination av brev och intervjuer (1999). För att få en första övergripande bild av de aktuella förhållandena på skolan och för att öka samtlig personals möjligheter att känna sig delaktig i forskningsprojektet inleddes SLAV 2-projektet emellertid med att en enkätundersökning genomfördes vid alla fem skolorna. En identisk enkät besvarades av lärarpersonalen även hösten 1999. Enkäten kan också ses som ett led i triangulering av insamlade data.

Enkäten omfattade på ett allmänt plan frågor om trivsel, samarbete, planering, förändringsvilja och typiska kännetecken för respektive skola. Den presenteras i sin helhet som bilaga, liksom resultaten i tabellform.

Mitt intresse har i första hand varit att kartlägga åsikter och synpunkter hos den personal som arbetar *direkt* med barn och ungdomar, d v s grundskolans lärare och i förekommande fall förskollärare och fritidspedagoger. Efter diskussioner valde man på några av skolenheterna att också låta den icke undervisande personalen besvara enkäten. Dessa resultat redovisas dock inte i denna rapport utan har tagits upp i den direkta återkopplingen med respektive skolenhet.

Eftersom enkäten utformades i samband med 1994-års studie – där material för återkoppling med åtföljande lokala diskussioner var en del av överenskommelsen med skolorna - är den mera omfattande än som egentligen skulle vara nödvändigt för denna rapport. I denna resultatredovisning återfinns därför bara ett urval av enkätens frågeställningar.

Svarsfrekvensen är hög och varierar mellan 82–97 % vid de deltagande skolorna.

Skolornas storlek varierar. I jämförelsetabellerna har jag valt att använda mig av procent, även om några av skolorna har så få lärare att detta förfarande egentligen strider mot statistisk praxis. De angivna procenttalen får därför inte ses som exakta numeriska värden utan mera som tendenser i den ena eller andra riktningen.

Kulturanalysen

I del I förs ett resonemang om hur man kan försöka belysa den rådande kulturen på en skola genom att bedöma huruvida den bäst beskrivs i Lorties termer av *individualism - rigiditet - nuorientering* eller av motbegreppen *samarbete - flexibilitet - framförhållning* genom att man analyserar lärares utsagor om arbetet på skolan inom de tre dimensionerna **samverkan** (som kan variera mellan motsatsparen individualism och samarbete), **förändring** (som kan återfinnas mellan motsatsparen rigiditet och flexibilitet) och **planering** (med motsatsparen nuorientering och framförhållning).

I detta avsnitt görs nu en resultatredovisning – skola för skola – av intervjuer och lärarbrev. Någon fullständig redovisning av samtliga utsagor är inte möjlig på grund av materialets omfattning. I stället kommer ett antal utsagor att redovisas som citat. Dessa utsagor är representativa och mönsterbildande för respektive skola. Vissa av utsagorna är något förändrade för att omöjliggöra identifiering till viss person. Utsagorna har kategoriserats utifrån den modell som presenterats tidigare (tabell 2). Exempel på mönsterbildande utsagor presenteras fortlöpande i texten för varje dimension/kategori.

Skolorna och resultaten

Skola A

Skola A är specialdesignad för en pedagogik med åldersblandad undervisning för barn i åldern 6–12 år och utformades på detta sätt efter beslut av politikerna i kommunen. Personalen (förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare) är rekryterade utifrån förutsättningen att undervisningen på skolan skall bedrivas i åldersblandade grupper. Personalen är, utifrån lokalernas utformning, organiserad i tre enheter.

Skolan ligger i ett område, byggt på 1980-talet och som präglas av ganska stora problem av social karaktär. Detta har ställt personalen inför stora utmaningar.

Skolans ursprungliga rektor, som rekryterades för att leda arbetet med byggnation, personalrekrytering och för att starta verksamheten, fanns vid studierna år 1994 inte längre kvar. Vid kartläggningstillfället 1994 fanns en vikarierande rektor på skolan; när tjänsten sedermera besattes med en ordinarie befattningshavare kom den vikarierande rektorn inte i fråga. I stället externrekryterades en ny rektor, som emellertid bara stannade en kort period. Skolledarfrågan har därefter under femårsperioden varit aktuell vid ett flertal tillfällen. Den nuvarande rektorn tillträdde vid enheten som biträdande rektor 1996 och blev rektor 1998.

År 1994 hade nästan hälften av lärarna arbetat på skolan sedan den startades 1989. I genomsnitt hade lärarna då arbetat 11,7 år inom sitt yrke. År 1999 har delar av lärarkåren bytts ut; man har i genomsnitt arbetat 13,4 år i yrket och bara 9 av lärarna (ca en fjärdedel) har varit med sedan starten.

Totalt hade skolan år 1994 ca 260 elever. Elevantalet fem år senare hade inte förändrats i någon större utsträckning.

Skola A – enkätundersökningen

Lärarpersonalen anser sig trivas ganska/mycket bra (100 % vid båda mättillfällena) på skolan. Gemenskap och samhörighet upplevs som bra eller mycket bra (100%). Skolans idé med åldersblandade grupper förutsätter en hög grad av samarbete och skola A uppvisar där höga värden såväl 1994 som 1999. Man anser sig planera gemensamt och långsiktigt i ganska stor eller mycket stor utsträckning vid båda mättillfällena – i stor utsträckning utifrån lokala mål som man gemensamt kommit överens om. Nästan samliga lärare anser sig ha en positiv attityd till förändringar – och anser också att kollegorna har det. När man fritt får beskriva några typiska kännetecken för skolan blir nästan alla av positiv karaktär.

Skola A – kulturanalysen

Utsagorna i intervjuer och brev präglas av skolans speciella karaktär; en skola dit personal som varit uttryckligen intresserad av att arbeta i åldersblandade grupper har sökt sig.

Ur intervjumaterialet år 1994 extraherades 133 utsagor. Breven år 1999 resulterade i 177 utsagor. Antalet utsagor fördelas på följande sätt:

Tabell 3 | *Antal utsagor, skola A*

Dimensioner/ kategorier	Samverkans- dimensionen		Förändrings- dimensionen		Planerings- dimensionen	
	1994	1999	1994	1999	1994	1999
Undervisning/elever	15	34	29	18	30	9
Verksamheten i stort	30	49	21	38	0	9
Skolans ledning	5	14	3	6	0	0

Skola A: Samverkansdimensionen – undervisning/elever

De flesta utsagorna speglar en positiv inställning till samverkan; många kan inte tänka sig anställning på en arbetsplats där man jobbar mera individualistiskt:

Här delar vi ansvaret... Även om jag känner mig ensam ibland, så tycker jag att det känns skönt att prata med fritidspersonalen och andra lärare. Jag kan inte tänka mig att jobba på en skola där man inte har ett arbetslag som tillsammans får en helhetsbild av barnet från morgon till nästan kväll. (1994)

Det nya arbets sättet har krävt en hel del samverkan med föräldragrupperna, speciellt när skolan var ny:

Dom första åren jobbade vi ju oerhört mycket med information, det måste man ju göra. Dom (föräldrarna) var väldigt fundersamma; kommer mitt barn att lära sig någonting, det här verkar ju jätterörigt... Vi hade oerhört mycket besök av föräldrar i början..(1994)

På skola A arbetar klasslärare, förskollärare och fritidspedagoger tillsammans kring en grupp barn. Samarbeta är en nödvändighet för att en sådan organisation skall fungera. Redan 1994 handlade många utsagor om de speciella sociala förhållandena i skolans upptagningsområde. År 1999 förefaller problemen ha ökat och många utsagor berör den mentala ansträngning det innebär att ständigt ha kontakter med negativ ansats med olika instanser:

Jag har många gånger frågat mej varför jag jobbar kvar på den här skolan. Vi har fruktansvärt många tungt socialt lastade familjer i varje klass. Det går åt enormt med tid och kraft till att ha samtal med IFO, barnpsyk, kuratorer, skolpsykologer och naturligtvis föräldrar och barn. (1999)

Skola A: Samverkansdimensionen – verksamheten i stort

Skola A är ju byggd för att verksamheten skall organiseras i åldersblandade grupper och personalen ursprungligen rekryterad med denna förutsättning. År 1994 präglades många av utsagorna av det faktum att man i den aktuella kommunen hade fattat ett politiskt beslut om att verksamheten i *samtliga* grundskolor och på alla stadier på sikt skulle få en åldersintegrerad prägel. Detta hade stött på stort motstånd i stora lärargrupper. Metodens belackare hade bl a pekat på ett kommunprov som visat ett lågt medelvärde för kunskapsnivån på skola A.

Personalen på skola A ansåg att provresultatet har andra orsaker och många utsagor beskriver hur man ofta fått försvara både skola och arbetssätt. Trots att det i personalgruppen fanns en kompakt uppslutning kring skolans inriktning, upplevdes påhopp som jobbiga:

Man har ju känt, den här debatten som har varit nu sedan i föl med en politiker i stan som har blåst upp vår skolas resultat på dom här kommunproven. Där har man ju då tittat på andelen barn med svårigheter och sen har hon kört upp det som ett argument mot årskurslöst. Debattartikel på debattartikel. Det som förvånar mig är att hon själv är skolmänniska. Är man det, då borde man veta vad det är som blockerar ett barn... jag tycker det är synd, för väldigt många av våra barns föräldrar är kanske inte riktigt insatta i hur barn utvecklas och barns störningar. Det är klart att det finns dom som oroas, när det finns dom som driver såna här kampanjer. (1994)

De flesta bland personalen känner sig ändå trygga i sin yrkesroll, inte minst tack vare ett stort stöd från kollegorna i arbetslaget. Detta intryck var genuint, såväl 1994 som 1999:

Får man problem av något slag så finns alltid någon till hands som kan lyssna... Det är en stor trygghet med så väl utvecklade arbetslag. Det finns alltid någon att "bolla" med. Man kan t o m vara sjuk utan att få dåligt samvete. För att man vet att det ordnar sig, eftersom vi alla vet vad den andre gör så går det lätt att gå in och hjälpa. (1999)

Skola A: Samverkansdimensionen – skolans ledning

Som tidigare nämnts har skolans ursprungliga rektor – som vid intervju-tillfällena 1994 inte längre fanns kvar – av allt att döma betytt mycket för andan på skolan under dess första år. Många av utsagorna 1994 speglar detta på olika sätt:

Vi har ju haft lite personalfester eller att man har varit iväg på, tillsammans... studiebesök; om man säger som förra rektorn då, hon hade ju den här känslan i fingertopparna vad det gäller hur man skulle se om sin personal. Det var nog mycket tack vare henne som det blev så bra sammanhållning, det tror jag. (1994)

Under en period kände personalen att rektor samverkade mindre med medarbetarna. Många utsagor uttryckte tanken på att det kunde bero på att skolledarna fått ökade administrativa uppgifter, kanske beroende på ett utvecklat beställarsystem – utförarsystem i kommunen:

Det (löner och administration) tycker jag man skall sköta centralt i kommunen. Det är så mycket – det har jag sett på vår rektor – som skolledaren får sitta med som jag inte tycker hon skall sitta med. En rektor skall ju vara med ute i verksamheten, känna sin skola och sina lärare, känna sina ungar. Det tycker jag är synd, att man lagt så mycket sånt på rektor...Men nu betonar man ju mycket mera rektorns (pedagogiska) roll också, och då undrar jag om man kan ha det så här. (1994)

Efter en turbulent tid, med många byten av skolledare, förefaller lärarna år 1999 mera tillfredsställda med samarbetet med rektor:

...rektor har tid till lyssnande, när man kommer för rådl hjälp. Jag känner att ledningen har förtroende för mitt arbete och litar på att jag alltid försöker göra mitt bästa. (1999)

Skola A: Förändringsdimensionen – undervisning/elever

När skola A skulle öppnas, rekryterades personal som ville arbeta på ett otraditionellt sätt. Det är inte svårt att i intervjuutsagorna hitta motiveringar för detta nya arbetssätt såväl 1994 som 1999, även om utsagorna i denna dimension/kategori var förhållandevis flera när skolan var nyare:

Jag tror att man tänker på varje barn mer som individ här. Att man förutsätter inte att dom kan vissa saker bara för att dom är åtta eller nio år utan tittar mer på varje individ... (1994)

Även här kan man i utsagorna se ”trötthetssymptom”; att vardagsarbetet upplevs som såpass tungt, att vissa lärare sneglar mot en mer traditionell arbetsorganisation:

...då finns det ju även på den här skolan såna som tycker att vi måste göra åldershomogena femmor nästa år, för dom skall ju ha så här mycket NO/teknik

och dom har inte gjort det i ettan till fyran, utan nu måste dom göra allt det där i femman. (1994)

Men även här beskriver man hur arbetslaget möjliggör ett flexibelt arbetssätt:

När man är flera så finns det alltid möjlighet att reda ut konflikter mellan elever. Du kan i lugn och ro ta hand om ledsna eller arga barn medan de andra barnen har någon annan vuxen i närheten. (1999)

Medan personalen år 1994 ofta kände sig orättvist påhoppade i ett politiskt spel, upplever man 1999 att skolans arbetssätt uppmärksammas mera positivt:

Vi har gjort flera roliga saker med barnen... Det gör nu flera andra skolor. Kul. Det sätt som vi jobbar med... har det också varit roligt att berätta om för andra... att få höra att andra också tycker att det verkar genomtänkt och bra stärker en i yrket och som person. (1999)

Skola A: Förändringsdimensionen – verksamheten i stort

När det gäller förändringar rent allmänt, så speglar en dominerande andel av utsagorna en positiv inställning till skolutveckling:

Har man kommit på ett bra sätt att jobba på kan man ju få kasta om till nästa år för att det inte går att jobba så. Samtidigt är det ju lite utmanande också tycker jag, för man får ju ständigt hitta på nya vägar och försöka lösa problemen...Det är bra, för man fastnar aldrig i mönstret. (1994)

Vi måste ju utvecklas...så kan vi ju inte stanna så här, utan vi måste ju gå vidare vi också. Även om vi har jobbat länge och tycker att vi kan det här så kan det alltid förändras i alla fall och det har det ju i princip gjort, varenda höst har vi omorganiserat och gjort om någonting. Det tror jag att det är viktigt att vi gör. Vi kör med våra utvärderingar; fortsätter med det, vad kan vi göra bättre i år...(1994)

Här ses inte förändringar som ett hot utan som en möjlighet till förbättringar. (1999)

Skola A: Förändringsdimensionen – skolans ledning

När det gäller skolledningens inställning till förändring, är många av utsagorna positiva:

Just det att hon gav oss ansvar, vi fick liksom ta, hon litade helt och fullt på att vi gjorde ett bra jobb och gav oss mycket ansvar. Det var liksom ingen kontroll utan – pushade på om vi hade idéer, sökte pengar för projekt...(1994)

En omsvängning tycks emellertid ha inträffat i och med att man i kommunen gjorde en organisationsförändring på central nivå:

...men även när förra rektorn var kvar så upplevde jag det som att efter omorganisationen så blev det bara en massa papper. Hon hann aldrig; första åren så var hon ju ute bland oss, hon kunde komma in, hon kunde ta över lektionen och vara med. Men sen blev det bara att jobba på expeditionen. (1994)

I detta sammanhang inträffade också en kris när det gällde skolans ledarskap. Flera utsagor beskriver turbulensen (man är nu inne på sin fjärde rektor på fem år), samtidigt som man beskriver det nuvarande ledarskapet i uppskattande termer:

Efter....hade vi en jobbig period med vik. Chefer, chefer som hoppade av efter ett tag o s v. Vi i personalgruppen var inte överens om vilken vi ville ha och det var jobbigt. Nuvarande ledning har vi haft ett par år. Jag trivs med dem. Känner att jag kan vara glad, arg, kanske gråta ut där om det behövs. De lyssnar på våra idéer, låter oss ta stort ansvar och jag känner att de litar på oss! (1999)

Skola A: Planeringsdimensionen – undervisning/elever

En av de saker som skiljer skola A från de andra skolorna är att dess organisation förutsätter att de olika yrkeskategorierna planerar verksamheten tillsammans. Vid intervjuerna 1994 ifrågasätter, eller ens nämner, man därför aldrig planeringen som företeelse med undantag av aktiviteter i vardagsarbetet. Härigenom kommer planeringsdimensionen i kulturanalysen 1994 att bestå av utsagor enbart om undervisningen och eleverna. Planering är en självklarhet, och man gör det med inriktning på den dagliga verksamheten. Planeringstillfällena blir många:

Den här planeringstiden är ju stötestenen. När vi s a s inom skoldelen är barnlediga, då är ju inte fritids barnlediga. Det vi har försökt göra är att vi får en arbetslunch i veckan tillsammans. Då får jag, som är i skolan, arbetslunch tillsammans med dom på fritids som jobbar närmast mig; en gång i veckan har vi en planeringslunch då vi både äter och pratar tillsammans. Sen måste vi ju även lägga in kvällsträffar där vi t ex försöker dra upp de stora temaområdena för en

*termin i taget... Sen har ju fritids sin lite speciella planering vad gäller öppen-
verkstadstimmarna... (1994)*

*Det är ju klart att jag har ju min specifika skolplanering ändå, som jag försöker
planera ihop med dom andra låg- och mellanstadielärarna när vi har saker och
ting ihop. Så att vi planerar ju på fritids lite för sig, skolan lite för sig och sen skolan
och fritids tillsammans, kan man ju säga. Eftersom i år 6-7-åringarna är nya så
måste ju den personalen ha en egen liten planering också. (1994)*

Eleverna är i viss utsträckning delaktiga i planeringen:

*Det (terminens teman) bestämmer vi tillsammans i arbetslaget i början på
terminen. Oftast gör vi det utifrån den utvärdering vi har fått av barnen, för vi
utvärderar alltid med barnen. Om dom har några nya idéer att komma med, vad
dom skulle vilja jobba med...dom brukar ha jättemycket bra idéer. Och när vi
lägger upp temat..., då får dom göra en mindmap vad dom tänker på, så att själva
temat blir utifrån deras funderingar. (1994)*

Ett återkommande problem, när personalen på skola A skall samarbeta och planera, som togs upp frekvent 1994 men nästan inte alls 1999, är att arbetstidsregleringen har olika utformning för personal inom skol- respektive barnomsorgssektorn:

*Det är väl vårt stora problem att vi har så lite planeringstid tillsammans... sen blir
det lite i korridoren, lite på rasten. Det är väl vårt största problem, att vi har så
lite tid att planera tillsammans. (1994)*

År 1999 kan man konstatera att utsagorna om planering är förhållandevis få. Personalen uttrycker ofta att man tycker planeringen fungerar bra, men att de yttre ramarna i närordet begränsar den tid och kraft man vill lägga på planeringen – och att yttre förhållanden ofta kullkastar de planer som man enats om:

*Eftersom vi har så många jobbiga barn blir det att man jobbar i barngrupp och
får lite tid kvar till planering. (1999)*

Skola B

Skola B omfattar årskurserna 1–6; en klass av varje. I anslutning till skolan finns också lokaler för barnomsorg. Skolan ligger på landsbygden och kan nog kallas en typisk ”byskola”.

År 1994 hade lärarna på skola B i genomsnitt arbetat 23,9 år inom sitt yrke. Däremot har man inte arbetat så länge just på skola B – ca 2/3 av lärarna angav att de arbetat på skolan kortare tid än 10 år. År 1999 är alla lärarna kvar.

Ca 120 elever fanns inom skola och barnomsorg hösten 1994. År 1999 har man lika många elever, men i stället för en organisation med förskola för sig och skola för sig har man nu en klass för varje årskurs F–6 förutom år 1–2 som slagits samman.

Vid kartläggningstillfället höstterminen 1994 präglades ledningsfunktionen av att den ordinarie rektorn hade varit sjukskriven en tid; vissa funktioner upprätthölls av den tidigare tillsynsläraren. Sedan den ordinarie rektorn 1995 sagt upp sin tjänst och avflyttat från orten vikarierade tillsynsläraren som rektor på heltid. Mellan 1996 och 1997 upprätthölls rektorstjänsten av en tredje person, varefter den f d tillsynsläraren återinträdde, nu på en ordinarie rektorstjänst. Efter endast ett halvår gjordes en omorganisation i kommunen, den nye rektorn placerades på en annan skola, och ytterligare en annan person tillträdde rektorstjänsten vid skola B.

Skola B – enkätundersökningen

Även på skola B uppger sig lärarpersonalen trivas ganska eller mycket bra (100 %). Känslan av gemenskap och samhörighet är god. Däremot uppger sig inte flera än drygt hälften samarbeta inom yrkesgruppen i ganska eller mycket stor utsträckning. År 1994 uppgav sig bara en femtedel av lärarna bruka planera gemensamt och långsiktigt; år 1999 hade andelen stigit till drygt hälften. Samma andel uppger att man planerar utifrån övergripande, gemensamma mål. När det gäller attityden till förändringar svarar samtliga att den är mycket eller ganska positiv såväl hos dem själva, hos kollegorna och hos rektor. Den öppna frågan om skoltypiska kännetecken resulterar i ca 70 % positiva år 1994 och 100 % år 1999.

Skola B – kulturanalysen

Efter att ha granskat utsagorna är det lätt att instämma i den beskrivning av skolans inre arbete, som gjordes av en av intervjupersonerna 1994:

Det finns människor som tycker att det är jobbigt, det finns människor som är positiva, både och, det finns de som tycker allting är bra, sådana som tycker att det är jobbigt men ingenting säger men som ändå lite kan antyda lite att det är besvärligt. Jag hör inte att det är någon som skriker och tycker att det här vill jag inte, utan det är svårt med förändringar hos människor som har gjort samma sak hela sitt liv...Det finns någon som är rätt så ung här som har lätt att förändra sig. Så att det finns ju folk här av alla möjliga sorter. (1994)

Skolan *förr* beskrivs som statisk och konservativ. De gällande normerna personifierades av en eller ett par dominerande lärare. Vändningen tycks ha kommit dels efter pensionering av viss personal, men framför allt i och med att man fick en ny och drivande rektor i början av 1990-talet. Trots att det upplevdes som jobbigt många gånger verkar hon ha fått de flesta med sig i förändringsarbetet; vissa lärare tyckte att hon gick för hårt fram. Vid intervjutillfället 1994 fick man den uppfattningen, att de allra flesta på skolan försökte göra sitt bästa för att skapa den skola som tonat fram i rektors visioner. Denna rektor lämnade emellertid skolan kort efter den första studien.

Intervjumaterialet 1994 innehåller sammanlagt 133 utsagor. Ur breven 1999 kunde endast 16 utsagor extraheras. På skola B blev alltså den uppföljande gruppintervjun avgörande för kulturanalysen 1999. I tabellen nedan redovisas emellertid endast antalet utsagor från breven⁴⁰.

Tabell 4 | *Antal utsagor, skola B*

Dimensioner/ kategorier	Samverkans- dimensionen		Förändrings- dimensionen		Planerings- dimensionen	
	1994	1999	1994	1999	1994	1999
Undervisning/elever	12	5	23	3	9	2
Verksamheten i stort	23	4	33	1	10	–
Skolans ledning	6	–	14	1	3	–

Skola B: Samverkan – undervisning/elever

De flesta utsagor i denna kategori synes bejaka behovet av ett visst samarbete, men oftast handlar det om samverkan mellan enstaka lärare/klasser:

Jag har ett samarbete med en av klasserna, och dom arbetar också lite annorlunda, ungefär samma intentioner har vi. Så den läraren och jag samarbetar ganska mycket då. Och så har vi varandras klasser också. (1994)

Vi på mellanstadiet har lite olika synsätt på hur vi skall arbeta i klassrummet. (1999)

40 Detta för att möjliggöra jämförelser med andra skolor i undersökningen, där inte heller utsagor från gruppintervjuerna visas i tabellform; däremot i löpande text, speciellt i kapitel 5.

Alla lärare deltar inte i samarbetet i det dagliga pedagogiska arbetet:

Jag har jobbat väldigt ensam med den klassen...som jag tog förra året (1994)

Personalen från barnomsorgen hade 1994 svårt att få tid till det samarbete som man skulle vilja ha, t ex under inskolningsperioderna:

Förhoppningarna ar varit så många gånger, men när det kommer till kritan så hinner vi ju inte. (1994)

I och med att förskola och fritids under perioden flyttat in i skolans lokaler tycks emellertid detta ha förändrats:

Ett fint samarbete pågår sedan några år tillbaka med förskolan och lågstadiet. Man samarbetar bl a med språklekar och rörelseträning. (1999)

Skola B: Samverkan – verksamheten i stort

Något självklart behov av eller fördel med organiserat samarbete uttalas knappast. Vissa lärare anser att skolans storlek uppmuntrar till mera informella typer av samverkan:

Jag tycker att den här skolan precis som andra ganska små skolor har ett familjärt klimat. Man blir tvungen att samarbeta med alla, eller man kommer så nära varandra så det blir naturliga och nära relationer, man känner allihop och det trivs jag med. (1994)

– Jag tror inte att vi är det (arbetslag) i dess verkliga bemärkelse.

– Det är vid teman i så fall.

– Bara att man kan lösa, som en amöba litegrann,...NN och jag kan diskutera ihop oss en gång, sen kan man prata med nån annan vid nåt annat tillfälle. Men arbetslag – nej. (Gruppintervju 1999)

Organiserat samarbete hade vid första studietillfället initierats av den dynamiske rektor som nämnts tidigare. På den förhållandevis korta tid hon tjänstgjorde på skolan kan man emellertid knappast säga att initiativen avsatte några större spår i synen på vardagsarbetet:

Vi har gemensamma pedagogiska diskussioner, det har blivit mera sådant som vi pratar om. Vi diskuterar på konferenser olika arbetsätt, arbetsformer men vi har inget direkt samarbete klasserna emellan på lektionstid. Klimatet eller relationerna med lärarna känner jag som väldigt positivt, att man kan diskutera arbetsätt eller man kan ta upp arbetsområden. Här på skolan så tycker jag ju för närvarande inte att det är så stort jobb med det (att arbeta i arbetslag). (1994)

Ja, det är nog en skola där var och en jobbar väldigt mycket var för sej, egentligen, dom jag samarbetar med är speciallärarna, ingen annan klass heller. Och det är nog lika med allihop, det har bytts lärare, man har inte jobbat ihop länge. Utan det kommer nya hela tiden, så här, så vi är liksom inte ihopjobbade på nåt sätt. (1994)

Skolan är ju så liten, så det är ett arbetslag. Inom det så jobbar vi med olika personer....(Gruppintervju 1999)

Skola B: Samverkan – skolans ledning

Alla utsagor i denna dimension från 1994 framhåller att rektor var motor i arbetet. De flesta uttryckte sig positivt om rektors arbete:

Och även föräldrarna har fått mycket mera insyn och inflytande sedan vår nya rektor kom hit.

Hon är litet nyckelperson i det här skeendet?

Ja, det är hon verkligen. (1994)

Men det fanns också exempel på personal som inte ansåg sig vara delaktiga i arbetet:

Då (när rektor vill förändra) är det väldigt viktigt hur man möter dom underordnade, mycket viktigt. Det skrev jag faktiskt då, vi fick skriva ner lite grann då när hon kom. Det här med uppmuntran, och så där. Hon nonchale-rade totalt, hon tog inte upp det med mej, vad jag hade skrivit heller. (1994)

Vid det senare studietillfället har lärarna fått några års perspektiv på den aktuella rektorn, men också erfarenhet av flera nya:

(En livlig beskrivning av alla byten, men också hur man var helt utan rektor en period) NN är nog den enda rektor som var pedagogisk ledare. Dom andra har lämnat det åt oss att sköta det, en hade en helt annan bakgrund. De har klarat av det ekonomiska, administrativt. (Gruppintervju 1999)

Skola B: Förändring – undervisning/elever

Flera utsagor från 1994 handlar om flexibilitet i undervisningssituationen:

Jag har provat väldigt många varianter. Det här är säkert sjätte sorten, med dom här. Jag provar mej fram. (1994)

År 1999 finns knappast några utsagor om hur man provar alternativa pedagogiska metoder. Undantaget är vissa temaarbeten samt att man infört massage på skolan.

Skola B: Förändring – verksamheten i stort

Här fanns de allra flesta utsagorna 1994. Här åskådliggjordes också de blandade känslor som kan finnas i ett kollegium inför ett förändringsarbete. Den dåvarande rektorn utsatte lärarpersonalen för ett tydligt förändringstryck. Man visste att man borde vilja och borde vara positiv – och de flesta försökte också vara det – men samtidigt är förändring jobbigt och man ser att vissa kollegor har det svårt:

...det tycker jag är roligt att det kommit i gång. Jag kan tänka mig att när det blir diskussioner på en större skola ett större kollegium, så blir det två som pratar, och alla tycker det är dötrist. Jag har upplevt att alla åtta, nio har varit väldigt aktiv i diskussionen här, det har varit svårt att få tyst på dem. Det har varit jättekul, det har varit ett engagemang, det såg man inte för tre år sedan. (1994)

Det är klart att det är det här med förändringar, som du undrar över, jag är väldigt pigg på det. Och försöker hela tiden, och har gjort det i flera år. Men vad jag tycker, är väl att man inte ska göra det alltför snabbt, men man får försöka att hitta bitar, snappa upp lite här och lite där, förändra sej lite grann, till att börja med i alla fall. När det plötsligt blir större förändringar, får man väl försöka med de också, men det är mycket som är rutin, när man har hållit på så länge som jag har. Men jag har förnyat en del, det måste jag säga. Det är bra mycket friare än det var förr. (1994)

Vid andra studietillfället känner lärarna inte samma förändringstryck. Man har visserligen börjat anordna temastudier med jämna mellanrum, men man tar förändringsarbetet i sin egen takt. I breven från 1999 finns få utsagor i denna kategori, men i gruppintervjun utvecklar lärarna problematiken:

Det är ingen som är så där väldigt drivande heller. På nya grejor, och köra igång nya projekt som kanske inte blir fullföljda heller; så har dom en svans som hänger efter lite halvintresserade. Så finns det ju också ibland på skolor. Vi är ju rätt så eftertänksamma om vi skall starta nåt nytt – klarar vi ut det här, orkar vi och vill vi genomföra det. Filosofin är att sätter vi igång något så skall det bli så bra som möjligt. Inte bara sätta igång för att det skall se bra ut på ett papper – och så finns det bara på ett papper. Utan vi vill känna att det här är nåt som ger både oss och barnen någonting viktigt. (Gruppintervju 1999)

Skola B: Förändring – skolans ledning

Den förste rektors dominerande roll i förändringsarbetet har kommenterats tidigare. De allra flesta ställde solidariskt upp på hennes arbete och sade sig i grunden vara positiva, men utsagorna visade, att känslorna var blandade:

Vi fick en ny rektor, i och med det, då börjar våran uppåtgång. Då tog vi väldigt många steg framåt, man hade ju jobbat väldigt många år mot detta mål. men man hade ju inget stöd. Man jobbade helt ensam, men helt plötsligt kom det in en helt entusiastisk rektor, som gav oss erkännande. Och det hjälpte upp oss, så att man kände det personligen att man vågade ta större plats... (1994)

Det är rektor här som driver på, jag skulle inte tro att man har någon fri vilja att göra något, utan det är alltså hon som driver på. Hon driver på nya saker som skall vara nytt. Mycket drivande! Lite för mycket måste jag säga, för att det blir för mycket av det goda. Det måste gå lite saktare fram, inte lika hårt hela tiden, det ska visas utåt lite grann vad man gör. Jag tycker inte det är så bra, man ska inte gå för fort fram och inte för snabbt (1994)

...det ska vi väl inte ta upp så mycket. Vi tyckte väl att det var lite hårt, från början, med den här nya ledningen.

Du tyckte det var jobbigt?

Jag har bara gjort fel jämt. (1994)

År 1999 har lärarna fått perspektiv på den intensiva perioden. Fortfarande är känslorna blandade:

NN är nog den enda rektor som var pedagogisk ledare, dom andra har lämnat det åt oss själva att sköta det. (Gruppintervju 1999)

Det blev nog lite mycket då. Hon trodde hon kunde ta allt på en gång, men allt måste ju ha en process. Men hon sådde ju frön. Sen tror jag att det tar nog ett tag innan det sätter sig, men en hel del av det vi gör är nog i grunden hennes idéer. Jag tror att hon var före sin tid på många sätt. Positiv och entusiastisk och drog igång hemskt mycket. Men det var lite för snabbt. (Gruppintervju 1999)

Skola B: Planering – undervisning/elever

År 1994 fanns i denna kategori ett antal utsagor som behandlade planering. Här kunde det handla både om samplanering med andra lärare och om samplanering med eleverna inför arbetet i klassrummet. Man kan se att lärare arbetar på olika sätt:

Det kan hända att det blir att planera t ex att vi skall dela in barnen i grupper, för att kunna få mindre grupper att arbeta med, och i trean är det så stor klass med tjugofyra stycken, då kan vi dela upp dem i tre stycken grupper om åtta var ungefär. (1994)

...vi gör nästan ingen planering tillsammans med dom andra lärarna. Och då pratar jag för mig själv, då. (1994)

Planeringsarbetet med eleverna kunde beskrivas på följande sätt:

Vi planerar då ett arbete för två veckor, med eleverna försöker vi komma överens då att vissa saker bestämmer jag att jag vill att dom ska hinna göra... Vi sitter och resonerar i hop. Att vad tror du och tror du att du hinna komma fram dit och så där. Och sen när det har gått två veckor tittar vi på hur det har gått då. Och har dom då inte klarat av det då, så blir det varför dom inte har klarat av det. (1994)

År 1999 finns ett par utsagor i denna kategori. En uttrycker att temaarbetet uppmuntrat lärarna att planera mera tillsammans, den andra att man dock fortfarande betraktar planeringen av det pedagogiska arbetet som en individuell angelägenhet för läraren:

Jag planerar själv mitt arbete i klassen... och det tycker jag har många fördelar. (1999)

Skola B: Planering – verksamheten i stort

År 1994 fanns indikationer på att lärarna försökte se verksamheten i ett lite längre perspektiv:

Det är ju så mycket som sker nu och händer, men jag tycker nog att vi har förändringsarbete på gång och att man planerar på allt längre sikt. (1994)

Samtidigt betonar flera lärare, att en viss del av planeringsarbetet måste få göras hemma och i direkt anslutning till genomförandet:

Vi har ju vår förtroende tid hemma, och jag kommer att göra mycket hemma Och jag sätter mej på kvällen och funderar och så kanske det kommer idéer då. (1994)

Personalen från barnomsorgen har sina barngrupper på förmiddagarna och framhåller svårigheten med planeringstid:

Det stupar ju på att vi har för lite tid, va. Dels skulle vi behöva mer planeringstid själva, dels skall vi samarbeta med skolan, vi skall vara med på konferenser. Vi skulle behöva mycket mer planeringstid alltså. Det gäller att vara rationell till tusen, men det räcker inte i alla fall. (1994)

År 1999 finns inga utsagor i denna dimension i brevsvaren, men i gruppintervjun talas en del om planeringen. Den gemensamma planeringen förefaller i första hand att ske i samband med temaaktiviteterna:

Hur kommer såna projekt till?

Vi pratar ihop oss. Vi var ju på en sån där Bifrost-dag... Bifrost skulle nog bli för stort – tema skulle räcka. (Gruppintervju 1999)

Men den grundläggande inställningen till planering uttrycks inte i positiva termer:

– Och många gånger tar det ju mer tid om två stycken skall göra samma sak än om bara en utför det, egentligen.

– ...den här biten tar du...och så har den ansvaret för det...

– Så slipper man sitta och planera... (Gruppintervju 1999)

Skola B: Planering – skolans ledning

Även här framhålls 1994 rektors dominerande roll. Vid intervjutillfället hade hon varit sjukskriven en tid. Hos flera lärare framskymtar också farhågor för hur det skall bli med utvecklingen på skolan:

Rektor har gjort ett väldigt imponerande förslag till den här implementeringen, det har ju nu försvunnit, det har ju inte fungerat på grund av att hon varit borta, och därför har vi tagit skolplanen i stället, och vilat med det andra, det får hon ta när hon kommer tillbaka. Studiedagarna skulle vi ha använt till läroplanen. Under de vanliga konferenserna har vi kört andra saker. (1994)

År 1999 finns inga utsagor i denna kategori.

Skola C

Skola C består av två enheter runt samma skolgård; en alldeles ny barnskola i en huskropp och i en annan byggnad undervisas elever i åk 4–9.

Skolan ligger som central skola i en tätort; många elever bussas dagligen till och från skolan.

Lärarna i barnskolan var 1994 organiserade i fyra arbetsenheter, lärarna i åk 4–6 utgjorde en egen enhet och lärarna i åk 7–9 hade fördelats på tre arbetsenheter. Bilden höstterminen 1999 ser något annorlunda ut. Man arbetar i sex arbetsenheter – tre i 1–5:an och tre i 6–9:an. Samtidigt är man organiserade i ”spår” från förskola till åk 9.

Nästan hälften av lärarna hade 1994 arbetat mer än 10 år på skola C; nästan 1/3 i mer än 15 år. I genomsnitt hade lärarna arbetat 15,9 år inom sitt yrke.

Därefter tycks skola C ha haft en omfattande personalomsättning. Av de 31 lärare som ingick i materialet år 1999 uppger endast sju att de funnits på skolan fem år tidigare. I genomsnitt har lärarna arbetat 3,8 år på skolan. Man kan föse en ovanlig spridning – 20 av lärarna har arbetat på skolan två år eller mindre, nio har arbetat omkring fem år, medan ett par trotjänare har funnits där 22 resp 32 år.

Totalt fanns ca 360 elever på skolan år 1994. På barnskolan undervisades man i åldersblandade grupper, i åk 4–6 fanns en klass av varje och i åk 7–9 två klassavdelningar i varje årskurs. Hösten 1999 finns totalt 440 elever.

Vid kartläggningstillfället hösten 1994 fanns en heltidstjänstgörande rektor, en biträdande rektor på deltid och på barnskoledelen fanns en platsansvarig fritidspedagog. Skolledningsorganisationen 1999 består av en studieledare i varje arbetslag, som tillsammans med biträdande rektor och rektor bildar en ledningsgrupp.

Skola C – enkätundersökningen

Även på skola C anger nästan alla lärare att de trivs ganska eller mycket bra på arbetsplatsen. Känslan av gemenskap och samhörighet är lägre än på skola A och B, men fler än 4/5 anger att den upplevs som ganska eller mycket bra. Mer än hälften samarbetar ganska ofta eller mycket ofta med den egna yrkesgruppen. Drygt hälften av lärarna anger att långsiktig, gemensam planering sker i ganska eller mycket stor utsträckning. Omfattningen av planering utifrån gemensamma övergripande lokala mål ("i ganska eller mycket stor utsträckning") har ökat från drygt hälften 1994 till två tredjedelar 1999. Lärarnas upplevelse av attityd till förändringar har utvecklats under femårsperioden. Vid båda mättillfällena anger visserligen två tredjedelar att deras egen attityd till förändringar är ganska eller mycket positiv – men medan man år 1994 anser att endast drygt en tredjedel av kollegorna har denna positiva attityd anger man 1999 att nästan alla har en ganska eller mycket positiv attityd till förändringar. 100 % anser att rektor tillhör denna kategori. På den öppna frågan om typiska kännetecken är år 1994 drygt hälften positiva, år 1999 en tredjedel.

Skola C – kulturanalysen

Intervjuutsagorna år 1994 gav en något splittrad bild av det inte arbetet på skolan. Beskrivningarna av verksamheten i åk 7–9 präglades i stor utsträckning av arbetsglädje och progressivitet, så länge det handlade om den pedagogiska verksamheten. Däremot fanns en uttalad misstro mot sättet att leda skolverksamheten på kommunal nivå; många utsagor beskriver kommunens agerande som en broms för skolutvecklingen. Några sådana utsagor fanns inte år 1999.

Utsagorna från lärare i åk 4–6 präglades år 1994 ofta av deras besvärliga lokalsituation; deras del av skolan var stängd på en planerad ombyggnad och hälften av eleverna utlokaliserade till en lokal några kvarter från skolan. Den andra hälften fanns inhysta i högstadiebyggnaden. År 1999 är lokalfrågorna lösta.

Utsagorna från personalen på barnskolan antydde att den nya organisationen år 1994 ännu inte hade 'satt sig'. Man hade uppenbara inkörningsproblem och flera utsagor uttryckte skepsis mot hela idén.

Denna splittrade bild bekräftades också av ett antal utsagor som visade att samarbetet mellan stadierna inte fungerade speciellt bra.

År 1999 kan en delvis annan bild urskiljas. Som tidigare nämnts har en stor del av lärarpersonalen förnyats sedan förra studietillfället. Organisationen har förändrats och eleverna är indelade i "spår". Några signifikanta skillnader mellan stadierna kan inte längre påvisas, däremot finns fortfarande i vissa andra avseenden en splittrad bild. Många utsagor beskriver skolan i termer av "förändringsbenägen" och "långt fram i skolutvecklingen", medan andra tycker att förändringarna går för fort och upplever brist på kontinuitet. Samarbete sker huvudsakligen inom enheterna och mindre mellan dem. Många utsagor beskriver en allt mera stressig arbetssituation.

Intervjumaterialet 1994 innehåller sammanlagt 219 utsagor. År 1999 kunde 110 utsagor extraheras ur brevmaterialet. Fördelningen framgår av nedanstående tabell:

Tabell 5 | *Antal utsagor, skola C*

Dimensioner/ kategorier	Samverkans- dimensionen		Förändrings- dimensionen		Planerings- dimensionen	
	1994	1999	1994	1999	1994	1999
Undervisning/elever	13	10	28	16	16	7
Verksamheten i stort	52	35	43	24	27	10
Skolans ledning	17	7	15	1	8	-

Skola C: Samverkan – undervisning/elever

Många utsagor från 1994 visar att lärarna i stor utsträckning samverkade med eleverna när det gäller undervisningens uppläggning. Detta gällde i alla årskurser:

Jo, vi har diskuterat ganska mycket det här med att eleverna själva ska ta ansvar för sitt inlärande..., att dom ska söka kunskap och att vi inte ska mata dom med saker och ting...(1994)

Samarbetet med föräldrarna betecknades som gott, speciellt i de lägre årskurserna:

Vi har ganska mycket besök av föräldrar, dom kommer och går ganska ofta hos oss och dom sitter och pratar. (1994)

I analysen från 1999 finns inget som tyder på att detta skulle ha förändrats i grunden. Däremot finns nu flera utsagor om ointresserade och ”stökiga” elever.

Flera utsagor från 1994 visade att skola C bara till det yttre var en 1–9 skola. Samarbetet beskrevs som dåligt, t ex i samband med stadiebytena:

Det är ytterst lite, och diskussionerna vi har haft har inte varit bra. Man står inte på samma linje på något sätt, så jag vet inte. Man får reda på att eleven har svårt med det och han har lite svårt med det, men ofta missar dom andra saker. Det sipprar för många elever mellan fingrarna ändå. Dom tysta, försynta som inte märks. (1994)

År 1999 har man organiserat skolan i s k spår från åk 1–9 och med ett system med mentorsgrupper. Någon utsaga om bristande samverkan mellan årskurser/stadier finns inte.

Skola C: Samverkan – verksamheten i stort

Andan på skolan beskrivs år 1994 ofta som ganska familjär, speciellt av lärarna i åk 7–9. Man tycker att storleken är lagom:

Det är en liten skola, det är alltså ett kollegium där man känner alla. Elever som inte blir anonyma utan man känner även dom som man inte har personligen därför att man ser dom jämt och ständigt. (1994)

I samband med implementeringsarbetet av läroplanen provades också en del nya samarbetsformer :

Vi jobbade tillsammans, låg-, mellan och högstadiet. ...Och så presenterade vi förslaget (till timplaner) och så reviderades det för vi upptäckte att det var ojämn fördelning och så har vi jämkat ihop det. Så det tycker jag har gått jättebra. (1994)

Utvecklingsarbetet på skola C har uppenbarligen fortsatt. Nu arbetar man, som sagt, i ”spår” och är organiserad i mentorsgrupper. Samverkansgraden inom spåren varierar, och samverkan *mellan* spåren tycks inte vara speciellt frekvent:

Arbetslaget är toppen. Vi jobber som ett ”riktigt” arbetslag, tätt tillsammans, stöts och blöts...Samarbetet mellan avdelningarna skulle kunna utvecklas. (1999)

Något som är synd är att vi inte samarbetar så mycket inom huset (jag tror inte att alla vill). (1999)

Skola C: Samverkan – skolans ledning

Det finns år 1994 ett antal negativa utsagor om skolledningen. De handlar emellertid inte om rektor som person, där man i förekommande fall snarare uttrycker sig i positiva termer:

Om man pratar med rektor ...så bryr hon sig om en i alla fall. Om man skulle behöva hjälp, kan man gå till henne och prata. (1994)

I stället handlar de negativa utsagorna mera om hur funktionen har utvecklats; inte sällan försöker man också förklara rektors agerande:

Det är väldigt sällan som skolledningen söker upp folk för att höra vad dom tycker ...utan ofta får vi information och alltihop kommer rasande uppifrån över oss och vi ska bara ta åt oss och i princip tåga. (1994)

Man har saknat rektor väldigt mycket på skolan. Hon har varit upptagen av så mycket annat. Sämt som hon blir kallad till och utbildningar, och man saknar

kanske lite den pedagogiska ledaren. Att hon är ute bland eleverna och ute och hälsar på i klasserna. Jag vet inte om det är tidsbrist eller vad det kan vara... (1994)

Många utsagor uttrycker 1994 en besvikelse över bristen på samarbete med den kommunala nivån:

Jag uppfattar det som att vi aldrig varit så toppstyrda som nu... Vi får ju snart inte göra nånting utan att dom skall ha reda på det inne i stan, dom ska ha speciella utvärderingsformulär. Skriver man fel då, enligt dom, får man tillbaka och bakläxa, att du ska skriva så här. Vi trodde ju då i vår enfald att det här (decentraliseringen) skall betyda att vi kunde bestämma mer över vår egen verksamhet, men icke. (1994)

År 1999 har bilden i viss mån förändrats. Ingen utsaga tar upp relationen med den kommunala nivån, men rektor anses fortfarande vara alltför osynlig:

Vi får väldigt liten respons och feedback från skolledningen. De syns aldrig i verksamheten, kanske 5-minuterspass 2 gånger varje termin. (1999)

Skola C: Förändring – undervisning/elever

Utsagorna 1994 visade, att förändringsbenägenheten var förhållandevis stor på skola C; inte minst i åk 7–9:

Ja, det är det (förändring de senaste åren). Det är helt klart att det är det. Nu har vi kommit i kontakt med det processinriktade arbetssättet..., så det är självklart – vi har utvecklats massor. (1994)

I alla årskurser lät man eleverna arbeta mera fritt än tidigare, även om vissa utsagor uttryckte viss tveksamhet:

Ja, det har ju gått ifrån att vara en förmedlare till att vara en handledare... Det är mera fritt; i många ämnen planerar eleverna, är med och planerar i alla fall, sina egna studier. Uppläggning av lektioner, vilka moment som man ska prioritera, kanske, framför andra moment. Hur lång tid det får ta av terminen... (1994)

År 1999 finns många utsagor som bejakar det pedagogiska förändringsarbetet och några som är tveksamma. En skillnad från första studietillfället är den frekventa förekomsten av utsagor om den stora arbetsbelastningen:

Möjligheterna att förändra undervisningen är mycket stora, men de snabba förändringarna är också en bidragande orsak till hög stress och hög arbetsbelastning. (1999)

Alla barn förstår inte att läsa uppgift på uppgift uppifrån och ner – kan inte organisera sin arbetsdag. (1999)

Skola C: Förändring – verksamheten i stort

År 1994 kunde man konstatera att skolans storlek hade gjort det naturligt och nödvändigt att gå över de traditionella ämnesgränserna i åk 7–9, något som bejakades av de allra flesta lärarna:

Det ämnet är jag inte utbildad i, men det klarar man ändå. (1994)

Många av utsagorna efterlyste ännu större frirum för skolutvecklingen:

...där skulle vi behöva ha mycket större frihet inom arbetsenheten att själva lägga schemat. Utifrån dom lärare som jobbar i enheten och så kan man jobba en dag mot SO så att man kan hitta sådana ämnen där man kan integrera undervisningen mycket mera än nu... (1994)

Man upplevde att många av begränsningarna kom från den kommunala nivån:

Det har liksom blivit så att istället för att ordena kommer från staten så kommer dom från kommunen...Det vet jag inte hur det var tänkt från statens sida från början, det kan mycket väl ha varit tänkt att det skulle vara lite friare för skolorna...men det tycker jag inte att det har blivit. (1994)

År 1999 nämns inte den kommunala nivån; skolan betraktas av lärarna som förändringsbenägen, något som de flesta bejakar och uppskattar. Men det finns också personal som är tveksam till tempot i förändringsarbetet:

Skolan är med i flera olika projekt och vi får ta emot många studiebesök, vilket är jätteroligt. Det känns bra att berätta för andra om hur vi jobbar när vi vet att det vi gör är bra. (1999)

.... marknadsför sig som utvecklingsbenägen. Det är till vissa delar riktigt, då tänker jag på alla "bollar i luften". Man borde nog ta ner några och satsa på den pedagogiska helheten. (1999)

Det finns negativa inslag också. T ex att inte riktigt alla lärare hänger med i nytänkandet utan mer slår tillbaks eller går bakåt och inte gör något alls. (1999)

Skola C: Förändring – skolans ledning

Skola C har bytt ledning och ledningsorganisation mellan studietillfällena. Många av utsagorna 1994 beskriver den dåvarande rektorn som förändringsbenägen:

Hon har drivit på det här med barnskolan, det tycker jag hon har drivit på ett bra sätt. Hon har inte gett upp det, även om det säkert har varit jobbigt både kanske från föräldrar och berörda lärare.. (1994)

Däremot saknade man i stor utsträckning en pedagogisk ledare på skolan:

...jag förstår inte hur det kunde slå om som det gjorde vid kommunaliseringen här. Innan den så för rektorn som vi hade till kurser och mässor om pedagogisk ledning i skolan och sånt. Sen, pang, kommunen tar över, här har ni eran budget. Då blev rektorn plötsligt ekonom, måste sitta och räkna, snåla och räkna. Den pedagogiska ledningen försvinner alltså...(1994)

År 1999 finns bara en utsaga i denna dimension.

Skola C: Planering – undervisning/elever

På skola C bedrivs såväl 1994 som 1999 flera utvecklingsprojekt. Dessa nödvändiggör i vissa fall en långsiktig planering; i detta fall nästan ett läsår:

Så nästa år då ska vi ha tre sjuor, 20 i varje. Det kommer att kosta lite mer, och det får vi lov att prova att ro i land. (1994)

Utsagor som speglar hela skolans (eller arbetsenhetens) pedagogiska planering i ett organisationsperspektiv finns inte år 1999. I stället handlar det mera om planering som skall ge resultat i framtiden:

Vårt arbete med ett ökat elevinflytande har varit intressant och ett fortsatt arbete med detta tror jag kommer att ge resultat i framtiden. (1999)

Utsagorna visar, att eleverna används i planeringen av vardagsarbetet:

Jag har tagit mycket hjälp av eleverna och jag har provat det här att dom fått planera sin egen vecka. Det är jättebra... (1994)

I begränsad utsträckning förekommer dock utsagor som uttrycker tveksamhet mot långsiktig planering:

Jag kan inte jobba på det här sättet. För jag kan ibland ha planeringen framför mig, men....det kanske är nåt helt annat som dyker upp. Det kan gå en annan väg,

helt och hållet. Därför har jag aldrig känt mig pressad att göra som någon annan gör. Jag måste göra efter mitt. (1994)

År 1999 finns utsagor som antyder att den pressade arbetssituationen gör att vardagsverksamheten ofta blir av ad-hoc-karaktär:

...planeringstid, men måste vikariera för NN. (1999)

Skola C: Planering – verksamheten i stort

I ett antal intervjuutsagor 1994 anges arbetstidens förläggning som en svårighet när det gäller att bygga upp en fungerande planeringsverksamhet:

Det borde inte alltså vara tillåtet att springa hem klockan två.. vi behöver...det fungerar väldigt mycket bättre om man bara får sitta och prata en stund. (1994)

Vissa lärare hade tagit konsekvenserna av detta och skrivit på ett kommunalt avvikelseavtal, där man förbinder sig att finnas ett visst antal timmar på skolan:

Vi har kommit överens med dom inne i kommunen att vi kör samlad arbetstid...från 8.20 till 15.50 varje dag. Oavsett om vi har lektioner hela tiden så finns vi på skolan. (1994)

År 1999 finns inga utsagor som kommenterar problematiken.

På skola C uttrycks 1994 i ett antal utsagor en osäkerhet inför framtiden. Oklara besked från den kommunala nivån ansågs försvåra den långsiktiga planeringen:

Vi vet inte riktigt hur vi ska göra nästa år. Det beror på lite-grann hur det kommer att bli med lokalerna också och om ...det ska vara åldersintegrerat på vårt stadium också. (1994)

År 1999 gäller utsagor i denna kategori ofta frustration p g a den upplevda arbetsbelastningen:

Tid är en oerhörd bristvara!!! För att få det hela att fungera, att ha någorlunda långsiktig planering, behövs mycket mer tid. (1999)

Skola C: Planering – skolans ledning

Breven år 1999 saknar helt utsagor i denna kategori. I en av utsagorna från 1994 sammanfattas med en bra metafor hur lärarna skulle då vilja se sin rektor som en sammanhållande kraft i verksamhetsplaneringen:

*Vara som en pedagogisk vallhund, hålla all personal i samma flock, åt samma håll.
(1994)*

I praktiken fungerade det emellertid på ett annat sätt; rektor ansågs vara sysselsatt med andra arbetsuppgifter:

Jag vet inte vad som pågår...Jag blir så trött bara jag tänker på det...det kommer konstiga brev och fax, bli klar med det här och ni ska vara klara nästa vecka och nu får ni snabba er på och det här kan vi inte acceptera och gör om det här; och rycker och sliter då i skolledningen. (1994)

Skola D

Skolan ligger som annex till en högstadieskola (som inte ingår i forskningsprojektet). Den ligger i en mindre tätort; de flesta av eleverna bor inom gångavstånd.

I skola D undervisades höstterminen 1994 elever i åk 1–6; en klassavdelning av varje. På skolan fanns då, liksom 1999, ca 125 elever. Lärarna var organiserade i två arbetslag. Höstterminen 1999 har bilden förändrats. En viss nyrekrytering har skett. Lärarna är organiserade i ett arbetslag men arbetar ibland i tre mindre lag. Man har nyss börjat arbeta temainriktat enligt bifrostmodellen. Det innebär att eleverna undervisas i sina klasser i ”kärnämnen” de två första lektionerna under dagen för att därefter arbeta i åldersblandade grupper i olika ”verkstäder” fram till lunch, varefter de återgår till sina klasser.

Hälften av lärarna lämnade 1994 enkätfrågorna om yrkeserfarenhet obesvarade, varför några jämförande uppgifter inte kan redovisas för skola D.

På skolan fanns höstterminen 1994 en rektor som hade ansvar för ytterligare en skolenhet. Denne rektor har under femårsperioden övergått till annan verksamhet, varvid en av skolans lärare förordnats som rektor. Hösten 1999 flyttade denna rektor till annan ort; vid undersökningstillfället upprätthölls skolledartjänsten av en rektor på en angränsande skola.

Skola D – enkätundersökningen

År 1994 skilde sig resultaten från skola D i stor utsträckning från resultaten från de övriga skolorna. Endast drygt hälften av lärarna angav att de trivdes ganska eller mycket bra. Tre fjärdedelar upplevde känslan av samhörighet och gemenskap som ganska eller mycket god. Samarbete förekom sparsamt, liksom gemensam planering. Attityden till förändringar var i och för sig positiv

hos de flesta, om de bedömde sig själva, men bara en tredjedel av kollegorna ansågs ha en ganska eller mycket positiv attityd till förändringar. Två tredjedelar av angivna skoltypiska kännetecken är negativa.

År 1999 har denna bild förändrats fullständigt. På i stort sett alla dessa frågor har man nu angett en hundra procentigt positiv bild.

Skola D – kulturanalysen

Vid intervjutillfället 1994 präglades skolans inre arbete av starka motsättningar som till det yttre tycktes handla om samarbetssvårigheter mellan rektor och en lärargrupp.

Intervjuerna visade att skolans lärare i många avseenden var polariserad i två grupper. I en av dessa grupper (den grupp, som fronderade mot rektor) var sammanhållningen utåt mycket stark. Detta visade sig t ex genom att flera av lärarna i denna grupp vid intervjutillfället medförde en skriven lapp med gemensamma synpunkter som de skulle framföra.

Ur intervjumaterialet år 1994 extraherades 102 utsagor. Brevens år 1999 resulterade i 56 utsagor. Antalet utsagor fördelas på följande sätt:

Tabell 6 | *Antal utsagor, skola D*

Dimensioner/ kategorier	Samverkans- dimensionen		Förändrings- dimensionen		Planerings- dimensionen	
	1994	1999	1994	1999	1994	1999
Undervisning/elever	14	3	12	9	3	6
Verksamheten i stort	29	18	31	7	4	1
Skolans ledning	4	4	6	6	–	2

Utsagorna inom samverkans- och förändringsdimensionerna är ungefär lika många 1994 och 1999; utsagorna om planering förhållandevis betydligt färre år 1994 än 1999.

Skola D: Samverkan – undervisningselever

En stor andel av utsagorna 1994 projiceras mot arbetet i det egna klassrummet mera än mot skolans uppgifter på ett övergripande plan:

Då betyder det att vi har som ett eget arbetslag i klassen..jag har en assistent för en elev.. en ungdomspraktikant för en annan, en lärarstuderande den här veckan.. (1994)

Samverkan mellan stadierna förekommer sparsamt 1994:

Nej, vi har ju olika skolgårdar och så, så det blir mest temadagar och så. Nu hade ju NN och jag pratat om att vi skulle kunna ha något samarbete inom svenska eller så, men det är så svårt att få timmarna att räcka till. Antingen har vi ssp, eller så har dom slöjd och så – det är så svårt schemamässigt att genomföra. (1994)

Men år 1999 visar många utsagor att man har fungerande arbetslag och i stor utsträckning arbetar tematiskt:

(Vi arbetar) temainspirerat, i verkstadsform, ungefär 4 gånger i veckan. Vi har nåt som vi kallar för storstorm, där barnen får ge förslag på vad dom skulle vilja jobba med under tidsperioden..... Till trivseln bidrar samsyn också. Att man har likartade värderingar i botten. Hur man uppträder mot barn. Det är ju så självklart. Det är inte mina och dina barn som går här. Det blir ju så när man jobbar i tvärgrupper. I och med att jag har alla barn i den här längan, så känner man ju igen alla ansikten; dom är inte "mina" nu, men dom skall ju bli mina så småningom. Och i och med verkstadsarbetet så måste man ju prata om samsyn – det är ju så naturligt, Och det är viktigt att vi gör lika. (Gruppintervju 1999)

Skola D: Samverkan – verksamheten i stort

I de utsagor som år 1994 hänfördes till denna kategori, uttrycktes ofta den polarisering som tidigare nämnts:

Ja, vi skall väl vara i grupper, men jag förstår inte, vi har ju inte kommit riktigt överens... (1994)

Ja, det är som kanske två poler, en som är traditionell och en som är... förändringsbenägna... (1994)

I en av grupperna (som i citatet ovan benämns som "traditionell") är sammanhållningen stor och man har en uttalad samsyn i många frågor:

Det är väl för att vi är såpass lika. För det är ju så att man kan ju inte tota ihop varandra bara för att man skall tota ihop varandra, utan jag känner mig hemma hos lågstadielärarna, då. Jag känner att vi är på samma nivå och så där...Ja, det är svårt att förklara, vi är liksom överens. Det är nog personkemin som är väldigt lika. (1994)

År 1999 finns många utsagor som bekräftar att en förändring skett:

Att ha det gemensamma temat över hela huset är viktigt för att svetsa ihop oss som ett stort arbetslag. (1999)

Vi har svetsats samman och utvecklats samman genom att vi själva fått ta initiativet till hur vi skulle arbeta. Mycket skratt och fniss har det varit men också hårt arbete – vi har verkligen fått ge järnet emellanåt. Raka besked, men också ödmjukhet och respekt för varandras åsikter präglar arbetslaget... (1999)

Skola D: Samverkan – skolans ledning

Även här visade sig polariseringen tydligt 1994. Vissa av lärarna upplever att de har ett bra samarbete med rektor, andra säger sig inte ens tala samma språk:

Jag känner att jag får mycket respons från rektor, även när det handlar om mig som personal, om mig som lärare, om mig som undervisare. Då är det ju bra att ha rektor så där nära. Så man möts i korridoren. Vi kan ha en personlig kontakt och prata böcker och så. (1994)

Det är väl egentligen hur det fungerar uppifrån och ner till oss, om jag säger som mellan rektor och oss – vi talar ju ofta inte samma språk. Det har du ju kanske märkt. (1994)

Utsagorna år 1999 har en helt annan ton. Nu talar man entydigt om ett ledarskap som är lätt att samverka med och som stöttar och uppmuntrar:

Vår nuvarande engagerar sig i vårt arbete, bryr sig om oss också som människor, ställer alltid upp, stöttar oss i vårt arbete och finns alltid. Hon är positiv men kräver också och är rättvis. (1999)

Skola D: Förändring – undervisning/elever

År 1994 fanns i denna kategori några mycket tydliga exempel på utsagor som uttrycker sig i riktning mot flexibilitet:

Den här klassen är lite barnsliga också, så dom tycker om att leka. Idrott älskar dom och jag har dom i idrotten, skickar dom inte till någon idrottslärare. Det betyder att jag kan förlänga idrotten, kan ta dubbeltimme när stora fina hallen står tom; då kan vi köra der dom är intresserade av... (1994)

Andra utsagor gav uttryck för ett synsätt, mera inriktat mot tradition, ”ordning och reda”:

På lågstadiet måste man ju göra – vi har ju alltid gjort smör, och vi undersöker grejor och så där. Det har vi alltid gjort. Man kan inte hoppa över det. (1994)

År 1999 finns inga utsagor av detta slag i denna kategori; i stället präglas utsagorna av det nya arbetssätt, som växt fram under de senaste åren:

Jag har tillsammans med hela arbetslaget och med stöd av rektor fått möjlighet att utforma ett nytt arbetssätt. Vi kommer förhoppningsvis att få fortsätta att utveckla detta arbetssätt vidare och på så sätt utveckla oss som pedagoger. (1999)

Skola D: Förändring – verksamheten i stort

Många av utsagorna 1994 uttryckte en trötthet över alla förnyelsekrav:

Det är tungt att arbeta i skolan, det är mycket förändringar och lärarna stretar på när det känns motigt. Det är mycket som man inte har önskat sig och som man måste sätta sig in i, som inte kommer från en själv och ens eget behov utan kommer från någon annan. Lärarna är mycket tyngda av, ja, nya uppgifter och skolan är inte som den var förr. (1994)

Man hade inom lärarkåren olika uppfattningar om hur man skulle förhålla sig till allt det nya:

Jag skulle gärna ha en lågstadiesklass, jag har haft det och tycker det är en fördel. Nu får jag ta hand om vad andra byggt upp, men jag skulle egentligen vilja vara med från start. (1994)

Det är variationen och stimulansen och det underbara levande material som vi jobbar med. Och så är det ett kreativt yrke, jag behöver aldrig göra samma sak två gånger. (1994)

Man uttryckte också farhågor för hur det skulle gå för kollegorna:

Dom är vänliga och snälla mot varann. Men dom har så rigida traditioner. Det går inte att rucka på dom. (1994)

År 1999 har man utvecklat helt nya former för verksamheten; det viktigaste tycks ha varit att lärarna uppfattar att de själva fått ta initiativet till dessa förändringar:

Att komma fram till den situation vi befinner oss i just nu har ändå varit en process under några år. Det viktiga har varit att önskan om en förändring har kommit från oss i arbetslaget... Jag har haft den stora förmånen att under de sista 5 åren ha fått vara med i denna process, vilket jag är glad och tacksam för. (1999)

Skola D: Förändring – skolans ledning

De flesta av utsagorna 1994 uttryckte en medvetenhet om att man hade en förändringsbenägen rektor. Däremot visade utsagorna att en grupp medarbetare inte kände delaktighet i förändringsarbetet:

För rektorn är ju det här med läroplanen det viktigaste och nu har han lagt ut läroplansarbete på all vår konferenstid. ..Jag tycker att förr fanns det tid att sitta och gå igenom elever och klasser och så, nu är det bara läroplanen. (1994)

Han har så stora visioner, så mycket visioner, så högtflygande visioner, och sen är det inte säkert att han orkar ro iland det. Sen har han aldrig jobbat på de här stadierna heller. Så han vet kanske inte så mycket om det. (1994)

De senaste rektorerna förefaller att ha tillämpat strategin att bejaka de förslag till förändringar, både till innehåll och form, som kommit från lärarna själva:

Det som bidragit mycket till att vi fått den här stämningen på jobbet är att vi ändrat vårt arbetssätt. Vi jobbar nu medoch detta har växt fram under de senaste åren. Vi har varit i stort sett samma människor och alla har haft samma strävan. Tanken har kommit från hela stora arbetslaget och inte från någon rektor, men vi har ett enormt stöd av våra rektorer i det vi gör. (1999)

Skola D: Planering – undervisning/elever

I intervjumaterialet från skola D återfanns år 1994 ett fåtal utsagor om planering. Klasslärarna uttryckte sig ofta i termer av tidsbrist p g a allt annat, som också måste göras:

På låg har vi försökt, i alla fall, rätt så mycket. Men just nu är det ju så mycket annat, så då blir sånt här i andra hand. (1994)

I materialet från 1999 finns en annan typ av utsagor. Ni handlar det om planering som en självklar aktivitet för att vardagsarbetet skall fungera – även om man fortfarande måste förhålla sig till tidsfaktorn:

Det har krävts och krävs fortfarande mycket tid till gemensamma planeringar, vilket är bra. Man får komma med idéer, alla är engagerade, vi har ett gemensamt mål. (1999)

Skola D: Planering – verksamheten i stort

En faktor, som uttrycktes som ett problem av vissa lärare på skola D år 1994, var att man väntade på beslut om skolans framtid, t ex ny- eller ombyggnad och eventuell integration med förskola och fritidshem:

Det känns som om vi trampat i luften lite grann nu det senaste året för att vi inte vet vad man vill med våran skola. Att man känner att det inte är nån idé att satsa på en ny skolgård nu, t ex, för man vet inte hur det blir. Så känns det med mycket, att man liksom inte vill lägga ner nåt krut på nånting för att man inte vet. (1994)

Många av lärarna hade svårt att se effekterna av allt planeringsarbete som görs. Sådant arbete har ju ofta en långsiktighet, och för att vara motiverad att delta måste man kunna se verksamheten ur ett långtidsperspektiv:

Det vi tycker har varit jobbigt nu, de här sista åren, är att det sätts igång saker och sen fullföljs det inte, och det är väldigt frustrerande. (1994)

Skola D: Planering – skolans ledning

Även här visade intervjuutsagorna 1994 på ett bristande förtroende för rektors åtgärder:

Men nu har ju tyvärr våran rektor tagit bort våran planeringstid, då. Vi hade nämligen nåt som kallades Samråd förut och då satt vi och planerade med andra lärare, men den tiden har tagits till nya läroplanen, då. Så nu vet jag inte riktigt vad vi gör med våran planering vi får väl försöka att hitta en annan tid, då. Men det tyckte jag var väldigt synd, då. För samrådstiden har varit väldigt nyttig för mig som har varit ny, då. Att kanske få idéer och så där. (1994)

År 1999 visar utsagorna att nuvarande rektor ernått hög legitimitet hos lärarna:

Vår nya rektor passar mig precis. Ordning, framförhållning, planering...satsar på våra idéer, glad, kunnig. Enbart plus hittills. (1999)

Skola E

I skola E undervisades 1994 elever i åk 7–9. I direkt anslutning fanns också en skola för elever i åk 1–6 (som inte deltog i forskningsprojektet). Skolan är belägen i ett förortsområde som i allmänhet betraktas som ”stabil”.

Höstterminen 1994 var skolans ca 250 elever indelade i tre ”paralleller”. Lärarna var organiserade i tre arbetsenheter, utgående från intresseområdena elevens val, skolans val resp. timplanen.

Vid detta tillfälle utgjorde alltså låg- och mellanstadiet en egen enhet, med egen rektor, skilt från högstadiedelen⁴¹ på andra sidan skolgården. I mitten av 1990-talet började emellertid de fasta gränserna att luckras upp; fr o m höstterminen 1995 flyttades eleverna i år 6 rent fysiskt över till högstadiedelen. År 1998 gjordes en förändring av skolledningsorganisationen i kommunen och den rektor som ledde högstadiet blev nu rektor för hela verksamheten, från förskoleklass till år 9.

Grundskolans arbetsenheter är fortfarande generellt uppdelade i år 1–5 och 6–9. Under 1998 tog emellertid ett par lärare initiativ för utvidga en av arbetsenheterna från år 1–5 till att omfatta hela grundskolan år 1–9. Efter diskussion valde man att i en första etapp nöja sig med år 1–8. Detta innebar att man erbjöd ett antal elever i år 7 och 8 att byta från sin dåvarande arbetsenhet till den nya. Den nya arbetsenheten startade hösten 1999. Resten av skolan är fortfarande organiserad i arbetsenheter omfattande år 1–5 och 6–9.

I genomsnitt har lärarna år 1994 arbetat 22,5 år inom sitt yrke. Nästan hälften av lärarna har arbetat på skola E längre än tio år, ca 1/3 mer än 15 år. Vid kartläggningen höstterminen 1999 kunde konstateras, att en viss nyrekrytering skett. Nio lärare uppgav sig inte ha deltagit i den förra kartläggningen. I genomsnitt hade man arbetat 17,2 år i yrket. De flesta av de äldsta lärarna tycks dock ha stannat kvar – nästan 40% har jobbat på skolan längre än tio år; fortfarande nästan 1/3 längre än 15 år.

Under åren 1988–1994 hade skolan bytt rektor fem gånger. Den rektor som tjänstgjorde hösten 1994 – och som fortfarande var kvar hösten 1999 – hade då ansvar endast för högstadiedelen. Ingen biträdande rektor fanns. Hösten 1999 hade som sagts intilliggande LoM-enhet införlivats med rektor ansvarsområde. Nu finns också en biträdande rektor.

41 Jag väljer i detta sammanhang att använda begreppen låg-, mellan- och högstadiet, eftersom beteckningen genomgående används av de intervjuade lärarna.

Skola E – enkätundersökningen

Vid båda mätillfällena anger i stort sett samtliga lärare på skola E att de trivs ganska eller mycket bra. År 1994 anger samtliga lärare att känslan av gemenskap och samhörighet är ganska eller mycket bra; motsvarande andel är fem år senare två tredjedelar. Drygt hälften anger 1994 att samarbete inom yrkesgruppen förekommer i ganska eller mycket stor utsträckning – motsvarande andel är år 1999 en tredjedel. Gemensam långsiktig planering anges förekomma i ganska eller mycket stor utsträckning av drygt en tredjedel av lärarna vid båda mätillfällena, medan hälften anger att de planerar utifrån övergripande lokala gemensamma mål. Attityden till förändringar är mera positiv år 1999 än år 1994, speciellt när man bedömer kollegornas attityd. På den öppna frågan om skoltypiska kännetecken är nästan samtliga av positiv karaktär år 1994, fem år senare knappt hälften.

Skola E – kulturanalysen

Många av intervjuutsagorna 1994 antydde att lärarpersonalen på skola E upplevde någon sorts frustration, att man ”tappat fotfästet”. På ett yligt plan talar många om harmoni och samhörighet, men det fortsatta samtalet avslöjar inte sällan att allt inte är riktigt bra.

Ur utsagorna tonade en bild fram av en skola som under de senaste åren varit utsatt för förändringar som man inte visste hur man skulle hantera, men där man på ett ambitiöst sätt sökte rationella förklaringar och i vissa fall också lösningar.

De lärare, som hade förslag till förändringar och utveckling upplevde att de hindrades, dels av mindre förändringsbenägna kollegor, dels av ”systemet”, skolans och kommunens organisation, som gjorde att de inte visste om de hade sanktion för utveckling och förändring.

År 1999 hade en viktig förändring skett på skolan. Organisatoriskt hade högstadiedelen slagits samman med låg- och mellanstadiet. En av arbetsenheterna där, som arbetar montessoriiinriktat, hade krävt att få inrätta en ny arbetsenhet åren 1–9. Detta bejakades av rektor, vilket orsakade en hel del turbulens⁴².

42 Implementeringsprocessen har specialstuderats på uppdrag av skolans rektor. Se Forsberg-Sternudd & Groth, 2000.

Ur intervjumaterialet år 1994 extraherades 203 utsagor. Breven år 1999 resulterade i 92 utsagor. Antalet utsagor fördelas på följande sätt:

Tabell 7 | *Antal utsagor, skola E*

Dimensioner/ kategorier	Samverkans- dimensionen		Förändrings- dimensionen		Planerings- dimensionen	
	1994	1999	1994	1999	1994	1999
Undervisning/elever	30	5	39	19	11	6
Verksamheten i stort	40	27	54	24	6	4
Skolans ledning	10	5	11	2	2	-

Såväl 1994 som 1999 återfinns de flesta utsagorna i förändringsdimensionen och det minsta antalet utsagor i planeringsdimensionen.

Skola E: Samverkan – undervisning/elever

En av intervjupersonerna beskriver förhållandena år 1994 på följande sätt:

Om det kan vara så att det är ett område...och har varit en skola som har varit väldigt lugn tidigare. Nu har även den här skolan fått in elever med sociala problem och sånt där...Vi är inte vana vid situationen...det är ett helt nytt fenomen. Att sitta och diskutera barn som inte vill gå på lektionerna utan ligger i korridorerna, det har vi aldrig upplevt förut. Så det är vi dåliga på att hantera. (1994)

Vissa av intervjupersonerna efterlyste större samsyn och flexibilitet i lärarkollegiet:

Vi är fyra stycken varav tre är ganska intresserade av att förändra vårt arbets-sätt... Vi hade ämneskonferens i går när vi pratade om det här... Den här personen...sa att vad är det för mening med det här, att vi sitter och pratar igenom det här? Vi jobbar i alla fall på olika sätt och det finns inget att göra åt det. (1994)

I det egna ämnet och i de egna klasserna kunde man, om man ville, samarbeta med eleverna och låta dem delta i utformningen av studierna:

Sen så tycker jag att mitt ämne har ofta varit så att eleverna har varit med och bestämt och planerat. Det kanske krävs ännu mer nu att man lyssnar lite på hur dom tycker och försöker förändra utifrån elevernas önskemål... (1994)

År 1999 finns bara ett fåtal utsagor i denna dimension. Utsagor som explicit bejakar samverkan med eleverna saknas. Snarare tycks lärarna anse att man inte orkar med denna ”extra” arbetsuppgift:

Men jag är trött och har mer hemjobb – sena kvällar för att hinna bedömma inlämnad arbetsuppgifter (respondentens stav- och skrivfel) och rätta prov, skriva omdöme och ha koll på elevresultatet. (1999)

Skola E: Samverkan – verksamheten i stort

Många utsagor 1994 uttrycker frustration över bristen på samsyn i lärargruppen och att det är så få som deltar i diskussionerna:

I den här personalgruppen skulle jag vilja påstå att det finns väl dom som driver på mer eller mindre och då blir det väl dom som driver på som på nåt sätt söker en färdriktning. Dom andra följer med på nåt sätt; jag vet inte om dom är inställda på att följa den färdriktningen riktigt. Det är många som inte vet åt vilket håll vi ska dra...det är några som inte säger nånting, en anonym grupp om man säger så. Som man inte vet om dom är med på det spår som vi är inne på eller om dom är på väg nån annanstans. Det är många som sitter tyst. (1994)

Vissa lärare är övertygade om att samarbetet måste bli bättre:

Vi måste samarbeta mycket mera. Vi måste jobba tillsammans, det tror jag nog, fastän jag känner väldigt mycket med många som tycket att det är jobbigt. (1994)

De som så önskar har ibland på informella vägar hittat samarbetspartners:

..där samarbetar jag med dom som jag tycker passar ihop. (1994)

Men andra lärare har en uttalad tveksamhet mot ökat samarbete:

Jag kanske inte är någon samarbetsmänniska. Det har jag märkt här, jag har svårt att sitta på arbetsrummet. Jag ...gör allting hemma för det är jag van vid. (1994)

Även år 1999 nämns verksamheten i arbetslagen i mycket allmänna ordalag. Något aktivt samarbete på ett djupare plan kan inte heller nu urskiljas i utsagorna...

Medlemmarna i mitt arbetslag...respekterar varandra och stämningen känns trygg. Jag uppfattar det som att vi vågar framföra våra åsikter och tankar. Det finns naturligtvis meningsskiljaktigheter men frågor löses utan stridigheter. (1999)

...med ett undantag. Nu finns en arbetsenhet, som tillkommit genom aktivt arbete av några av skolans lärare. Inom denna arbetsenhet finns ett långtgående samarbete, men detta har samtidigt väckt frustration bland lärare i andra arbetsenheter.

Just nu arbetar jag i ett arbetslag som sträcker sig från år 1–8, vilket i mina ögon fungerar bra. Men på skolan finns andra arbetslag 6–9. Från dess personal upplever jag en misstänksamhet mot vårt arbetslag som jag tycker kan vara jobbigt. (1999)

Pratar bakom ryggen...Men visar upp en vänlig fasad. Dessa människor är i minoritet – men påverkar ändå stämningen och ägnar sig åt ”lobbyism” för att få flera med... (1999)

Skola E: Samverkan – skolans ledning

De flesta utsagorna i denna kategori uttryckte 1994 en positiv inställning till samverkan med rektor:

Samtidigt så tycker jag att vi har en bra rektor nu, för jag tycker han tar fram det positiva, tar fram bra saker hos personalen. Han är bra på att delegera. Jag tycker det är bra. Det är demokratiskt. (1994)

Däremot uttrycker många utsagor en besvikelse för bristen på samverkan mellan lärarna och den kommunala nivån:

Att vi hela tiden känner att det kommer beslut uppifrån och så är dom inte ett dugg intresserade av att höra vad vi tycker...Inför den här stora omorganisationen som vi hade, då vi skrev, vi satt – jag vet inte hur många timmar. Vi skrev och skrev och så gav dom precis blanka attan i vad vi hade tyckt. Då ger man upp till slut. (1994)

Denna brist på samverkan upplevs som ett hinder för fortsatt utveckling på skola E:

Dom (politikerna) är inte öppna för dialog, dom är inte intresserade av att komma ut på skolan, dom är inte intresserade av att diskutera med oss... och det gör att förändringsarbetet blir ännu svårare. (1994)

År 1999 ser bilden annorlunda ut. Den kommunala nivån nämns inte alls. Däremot är uppfattningen om rektor delad; lärarna i det tidigare nämnda arbetslaget uttalar sig positivt om samverkan med skolledningen, medan ut-sagorna från andra lärare nu är odelat negativa:

Lyhörd och trevlig skolledning som gör sitt bästa för att vi ska trivas. (1999)

Däremot är det besvärligt med ledningen... Det ständiga samtalsämnet bland personalen är att skolledningen inte lever upp till de förväntningar som vi har på dem. (1999)

Skola E: Förändring – undervisning/elever

Bilden i denna dimension sammanfattas på ett utmärkt sätt av tre utsagor från 1994: Vissa lärare på skola E försöker finna nya undervisningsformer:

Dom (eleverna) får ha egna problem som dom... vill ta reda på. Det kan vara precis vad som helst. Det är då jag springer omkring här till telefonerna och dom har gjort massor med olika undersökningar.... Vissa (kollegor) tycker att jag kommer att se att det inte går snart och vissa tycker "att du bara orkar!" och sen är det några som liksom, dom är nyfikna. (1994)

Andra lärare beskriver sig mera som traditionella i sitt arbetssätt:

Jag är mera styrd av det man skall göra, läromedel.... Det är sagt att vi ska göra vissa saker, moment ska gås igenom. Och då av, kalla det bekvämlighet, så följer man den uppläggningsen i princip som boken har. (1994)

När dessa lärare inte kommer till tals med varandra, inte finner bra kommunikationsvägar eller acceptans, uppstår frustration:

Hela tiden är det så här; allting är besvärligt och svårt, drar sig undan. Det finns ju några stycken sådana här. Det gör att det blir nästan omöjligt. Man kommer ingen vart, faktiskt. Det är ju synd. (1994)

Detta har 1999 ytterligare accentuerats av det nya arbetslaget (se utsagor ovan).

I vissa utsagor efterlyste man 1994 grundläggande diskussioner om kunskapssyn och skolans innehåll....

Jag upplever att grundskolan är en grundutbildning för samhällsmedborgare och den undervisning vi bedriver, den har en mera akademisk struktur med vetenskapsområden. Jag tror att det är inte nödvändigt att lägga in den strukturen så

tydligt redan på högstadiet utan det kan komma senare i gymnasiet. Därför har jag försökt att initiera lite diskussioner om läromedel som har en mera helhetsbild på ämnet och som kopplar inläringen mera till elevens bakgrundsverklighet, vardags-miljö. (1994)

...men 1999 saknas nästan helt sådana utsagor. Nu är uppfattningarna mera polariserade; antingen arbetar man i nya former (som i det nya arbetslaget) eller också visar man öppet sin frustration över sakernas tillstånd:

Tycker det är oroligt och bitvis kaotiskt. Hela tiden kommer idéer om "förändringar". Först var det kursutformad undervisning sen kom bl a olika inlärningsstilar snart kommer nåt nytt, t ex problembaserad undervisning. Timplanelös skola är på gång. Arbetslag inte arbetslag. Eget arbete m.m. Det känns inte som om det är någon arbetsro i skolan. Man ska vara med i så mycket. Allt från psykologutredningar till att bestämma om stolar. Det känns inte som om man gör ett bra jobb när det är oroligt. (1999)

Det förtjänar att påpekas, att enstaka utsagor, där man öppet tog avstånd från lärarnas nya uppdrag, fanns även 1994:

Min vision när det gäller skolan det är att ge ungarna kunskap i första hand. Även om vi ska fostra barnen, så tycker jag fostran ska ske hemma...Jag vill ha en ganska konservativ skola. (1994)

Skola E: Förändring – verksamheten i stort

Vissa lärare uttryckte 1994 en vilja till förändring, ofta med hänvisning till det förändrade elevmaterialet:

Jag tycker nog att det gott kan hända lite saker. Känner att vi måste förändra oss....Man ser på eleverna att dom kräver någonting annat. Dom är inte nöjda med att vi ska proppa i dom en massa saker längre. (1994)

I många fall uttryckte utsagorna också förslag till förändringar:

Nu blåser det väldigt starka förändringsvindar. Det känns ovisst, tycker jag, och litegrann svårt. Men det är en utmaning och jag går gärna in i ett förändringsarbete, för att tycker att vara lärare med den här splittrande arbetsdagen som vi har, det har jag har tröttnat på. Jag skulle gärna arbeta lite mera sammanhängande med mina klasser...Jag tycker det blir lite plottrigt med 40-minutersmodellen i skolan. (1994)

År 1999 finns egentligen ingen utsaga med innehåll med denna inriktning.

Skola E: Förändring – skolans ledning

Flera utsagor uttalade 1994 ett stöd för rektor som drivande kraft i förändringsarbetet;

Någonstans måste idéerna komma, någonstans måste knuffen komma. Och den tycker jag skall komma från rektor, det gör den. Och det tycker jag han skall fortsätta med. (1994)

Jag upplever väl att vi har en rektor som ser framåt. Han har en pedagogisk visionärssyn och det tycker jag är väldigt viktigt. (1994)

Enstaka utsagor efterlyste en rektor som är mera inriktad mot att vara administratör av det dagliga arbetet:

Ja, jag tror att (rektor ska) sköta allt praktiskt...han skulle liksom sköta att allting fungerade...mycket mera administrativ så att det verkligen fungerade till hundra procent. Så skulle jag vilja att det var. (1994)

Efter fem år har ytterligare uppgifter decentraliserats till arbetslagen; lärare i ett arbetslag bejakar detta, medan lärare i andra arbetslag är öppet kritiska:

Frihet under ansvar: Jag upplever att det inte är någon detaljstyrning; ramarna är satta och innehållet är det upp till arbetslaget att ge den bästa möjliga kvalité.. (1999)

...skolledningen inte lever upp till de förväntningar som vi har på dem. Många tidigare arbetsuppgifter lastas på oss (t ex schemaläggning, tjänstefördelning, osv och vi får alltmer att ta itu med. (1999)

Planering – undervisning/elever

Vissa lärare berättar 1994 att man tar hjälp av eleverna i planeringsarbetet:

Vi brukar prata om att nu skall vi hålla på med det och det. Jag brukar göra så att dom får sitta i smågrupper...Då får dom lämna in förslag, sen brukar jag ta litegrann därifrån. (1994)

Den pedagogiska planeringen skedde dels i arbetsenheterna, dels mera informellt och kortsiktigt:

Ja, nu har vi temadagar som vi håller på att förbereda i dom här arbetsenheterna (1994)

Det blir på raster och sånt här man sitter, ju närmare då det här projektet man kommer, desto mer samarbetar man, Men först så blir det på konferenstid. (1994)

År 1999 finns förhållandevis få utsagor i planeringsdimensionen. Flera av dem uttrycker en oro över så mycket på skolan sker ad-hoc:

Det som bekymrar mig mest är att det inte råder någon långsiktig syn på elever med allvarliga problem. Assistenterna är anställda på kort tid och det hotas med att dra in dem. Man ser inte att en assistent under skoltiden kostar en bråkdel av vad en utslagen människa kostar i pengar och lidande under resten av livstiden. (1999)

Elevinflytandet ifrågasätts:

Så ännu en sak som gör mig abnormt stressad... Då skall eleverna, på eget ansvar, planera och utföra arbete inom de ämnen som mest behöver arbetas i. Kan fungera i åk 8 och 9, men knappast 6 och 7. (1999)

Skola E: Planering – verksamheten i stort

Utsagorna antyder att planeringsarbetet i första hand är inriktat mot det egna ämnet:

Det är väl främst just inom vårt ämne då, kan man väl säga. Planeringar av olika slag... (1994)

På något vis blir det allt svårare att hitta tid till planering i det egna ämnet. (1999)

Skepsis uttrycks ofta 1994 mot det gemensamma, övergripande planeringsarbetet:

Vi hade nämligen elevens val, skolan val, timplan. Det ska vi då själva sitta och påta i, det här. Det kan ha sina fördelar men jag vet inte om det är det vi skall anslå tid för. Jag tycker det är pedagogiken som är viktigast ändå och vad vi gör... (1994)

Utsagor av detta slag saknas 1999.

Som förklaring till den skeptiska inställningen till långsiktig planering anges inte sällan att man upplever en osäkerhet om färdriktningen:

Jag tror att många är missnöjda med organisationen som den är nu. Tycker att allting hänger i luften, att det är kaos och att det är frukransvärt stökigt, liksom. Man vet ingenting om vad som kommer att hända. (1994)

Information kommer mycket sent, saker ändras från en dag till en annan, med mycket taffligt och amatörmässigt resultat, förstås. (1999)

Skola E: Planering – skolans ledning

Många utsagor 1994 beskriver det täta chefsbytet under slutet av 80-talet och början av 90-talet som en hämmande faktor:

Jag tycker att en chefska ta ut en färdriktning. Den där färdriktningen har varit litegrann åt olika håll i och med att det har varit byten och det gör oss lite osäkra, kan man säga...(1994)

Därefter har det emellertid varit stabilt; skola E är den enda skola som haft samma rektor oavbrutet mellan 1994 och 1999. År 1999 fanns emellertid ingen utsaga i planeringsdimensionen om skolledningen.

5 | SAMMANFATTNING, SLUTSATSER

I föregående avsnitt görs en genomgång och kategorisering av insamlat empiriskt material från 1994 och 1999. Genomgången visar att de fem undersökta grundskolorna uppvisar betydande olikheter när det gäller skolkultur.

På s 24 presenteras en matris för kategorisering av utsagor i var och en av tre dimensioner. I varje dimension fördelas utsagorna utifrån begreppen *individualism/samarbete* (samverkansdimensionen), *rigiditet/flexibilitet* (förändringsdimensionen) och *nuorientering/framförhållning* (planeringsdimensionen) och i de tre kategorierna ”undervisning och elever”, ”verksamheten i stort” och ”skolans ledning”. En utförlig redovisning av mönsterbildande utsagor i samtliga dimensioner och kategorier har gjorts i kapitel 4.

Vi bör härigenom ha fått en uppfattning om den dominerande/de dominerande förhållandena vid de fem skolorna. För att ytterligare förtydliga bilden ges här nedan en summerande beskrivning och en sammanfattning av antalet utsagor i var och en av de tre dimensionerna år 1994 och 1999.

Skola A

Både enkätsvar och intervjuutsagor präglas av skolans speciella karaktär; en skola dit personal som varit uttryckligen intresserad av att arbeta i åldersblandade grupper har sökt sig.

Skola A byggdes i slutet av 1980-talet. Dess utformning och arbetssätt har sitt ursprung i att kommunens politiska nämnd ville ha en skola, speciellt avsedd för åldersblandad undervisning. Den har därför en radikalt annorlunda design, jämfört med en traditionell skola. Skolans första rektor hade en utomordentligt viktig roll i samband med rekrytering av den ursprungliga personalen och när det gäller verksamhetens start.

I den aktuella kommunen fattades i början av 1990-talet ett politiskt beslut om att verksamheten i samtliga grundskolor och på alla stadier på sikt skulle ha en åldersintegrerad prägel. Detta stötte på stort motstånd i stora lärar-

grupper i kommunen. Metodens belackare pekade bl a på kommunprov, som visade lågt medelvärde för kunskapsnivån på skola A.

Personalen på skola A ansåg att provresultatet hade andra orsaker. Många utsagor från 1994 beskrev hur man ofta fått försvara både skola och arbetsätt.

Skola A ligger nämligen i ett område, som 1994 präglades av ganska stora problem av social karaktär, vilket ställde personalen inför stora utmaningar. Utsagorna från 1999 tyder på att problemen nu har accentuerats och att utmaningarna är ännu större.

Intressant är därför att känslan av trivsel, gemenskap och samhörighet trots allt är mycket starkt uttalad vid båda undersökningstillfällena. Man uttrycker sig i termer av en glad, tillåtande och positiv stämning, att man ställer upp för varandra och upplever en ”härlig atmosfär”.

En övervägande andel av utsagorna i enkätens fråga om skoltypiska kännetecken (fråga 16) är positiva. Man framhåller samarbetet kring de åldersblandade grupperna, atmosfären och andan som präglas av nytänkande och förändringsvilja. Här kan man också finna ett antal positiva utsagor kring själva undervisningen och dess innehåll.

Den pedagogiska verksamheten präglas av hög pedagogisk medvetenhet. Personalen har också god förmåga att verbalisera sina tankar och erfarenheter. Detta framgår t ex av att breven 1999 från personalen på skola A är både längre och mera innehållsrika än breven från övriga skolor.

Kulturanalysen speglar en skola, där personalens utsagor i stor utsträckning kan beskrivas i termer av *samarbete – flexibilitet framförhållning*. Denna bild har bibehållits, i viss mån förstärkts, från 1994 till 1999.

Tabell 8 | *Sammanfattande kategorisering av utsagor, skola A⁴³*

Dimensioner/ år	Samverkans- dimensionen		Förändrings- dimensionen		Planerings- dimensionen	
	Individ- ualism	Sam- arbete	Rigidi- tet	Flexibi- litet	Nuorien- tering	Framför- hållning
1994	14	36	6	47	6	24
1999	12	85	5	57	-	-

43 Exempel på utsagor i de olika dimensionerna presenteras i bilaga.

Skolans hela idé och vardagsarbetets uppläggning förutsätter samarbete i stor utsträckning. På skolan finns ett antal fora för långsiktig, organiserad, såväl som mera vardagsinriktad, samverkan och planering. När det gäller samverkansdimensionen är det dock värt att notera, att samarbetet år 1999 förefaller vara mera koncentrerat till den egna avdelningen och något mindre till hela skolan. I några utsagor kommenteras detta och förklaras med att de stora kraven på lärarna när det gäller engagemang i elevernas sociala vardag medför att man inte riktigt orkar med skolövergripande verksamhet.

När det gäller förändringsdimensionen, tonar ur analysen fram en skola med en kader med ovanligt förändringsbenägen personal och en verksamhet med stora inslag av flexibla, okonventionella lösningar i vardagsarbetet.

Denna bild bekräftas också av enkätresultatet. Skola A uppvisar t ex även här en ”samarbetsbild” som skiljer sig från de andra skolornas. I kulturen på skola A ingår också betydande inslag av långsiktig kollektiv planering utifrån övergripande, gemensamma lokala mål. Den pedagogiska personalen på skola A kan sålunda sägas i hög grad uppfylla kriterierna för en utvidgad lärarroll.

I resultatredovisningen har den ursprungliga skolledarens viktiga roll betonats. I själva verket synes hon ha personifierat hela skolan som sådan. Hon hade förmånen att få starta upp verksamheten genom att själv projektera skolan, anställa lämplig personal och lägga upp arbetet enligt sin egen idé. När hon genom olyckliga omständigheter rycktes bort från ledarskapet hamnade skolan i ett vacuum. Under de efterföljande åren kunde ingen skolledare få personalens legitimitet – ett tillstånd som varade i nästan fem år. Idag förefaller skolan åter ha kommit ”till ro” och man kan gå vidare.

Skola B

Enkäter och intervjuer ger en något splittrad bild av skola B – särskilt år 1994. Skolan *förr* beskrivs då av flera intervjupersoner som statisk och konservativ med ett par äldre lärare som kodbärare. Sedan dessa pensionerats förefaller en vändning ha skett i och med att man fick en ny och drivande rektor. Hon förefaller att ha fått de flesta med sig i förändringsarbetet, även om vissa lärare inte tycks ha omfattat förändringarna i själ och hjärta.

År 1994 kan man se att vissa lärare efterlyser mera flexibilitet vad gäller arbetsätt och arbetsformer, mera öppenhet och samarbete, medan andra tycker att den av rektor initierade förändringen gått alltför snabbt. Man får

dock den uppfattningen, att de allra flesta på skolan försökte göra sitt bästa för att skapa den skola som tonat fram i rektors visioner.

Förskolan låg år 1994 fysiskt avskild från resten av skolan, och detta visade sig också i det dagliga arbetet; även om personalen deltog i viss konferensverksamhet, tyckte man sig fortfarande inte vara delaktig i vardagsarbetet. År 1999 har förskola och fritids integrerats i lokaler i skolbyggnaden – ett av den aktuella rektorns förslag.

Även kulturanalysen visar denna mera splittrade bild:

Tabell 9 | *Sammanfattande kategorisering av utsagor, skola B⁴⁴*

Dimensioner/ år	Samverkans- dimensionen		Förändrings- dimensionen		Planerings- dimensionen	
	Individ- ualism	Sam- arbete	Rigidi- tet	Flexibi- litet	Nuorien- tering	Framför- hållning
1994	13	27	21	49	10	13
1999	3	6	2	3	1	1

Av tabellen framgår dock att den *dominerande* kulturen på skolan år 1994 kunde beskrivas i termer av samarbete – flexibilitet – framförhållning. I den mån man skulle våga dra några slutsatser av det mycket begränsade materialet från lärarbreven 1999, förefaller den splittrade bilden kvarstå. En uppföljande gruppintervju ger dock en mera nyanserad bild.

Sedan den visionära rektorn lämnat skolan strax efter tidpunkten för den första studien hamnade lärarna i något av ett vacuum. Från vårterminen 1995 till vårterminen 1998 besattes rektorstjänsten med fasta eller vikarierande rektorer fem gånger. En period säger man sig inte ha haft någon rektor alls, vilket dock inte har kunnat dokumenteras. Ur gruppintervjun tonar en bild fram av en skola, där lärarna under en period tog en paus från utvecklingsarbetet. Men så småningom hann tiden ifatt skolan:

Men visst är det mycket av det som hon planterade som vi börjar komma in på nu. Och det som hon planterade var ju sånt som redan existerade i andra delar av landet. Mycket av det här hade bara inte kommit hit. Vi var lite efter här. Så på något vis öppnade hon väl en dörr mot det andra Sverige. Ju längre tiden har gått så har man kommit på att "så här är det ju". (Gruppintervju 1999)

Man är fortfarande 1999 avvaktande i sin attityd till förändringsarbete.

44 Exempel på utsagor i de olika dimensionerna presenteras i bilaga.

Man tar det i sin egen takt, allt eftersom man kommer på något intressant att arbeta med, t ex när det gäller temastudier. Några gemensamt formulerade mål kan inte visas upp – i lärargruppen är man osäker på huruvida man egentligen har någon lokal arbetsplan eller inte.

I stället skriver (och talar) man mycket om eleverna. På en konkret fråga vad man tycker kännetecknar arbetet på skolan framhåller man att man vill sätta eleverna i centrum och eftersträvar harmoni:

Jag tycker att vi väldigt mycket talar om eleverna – utgår från eleverna. Det är aldrig någon lärare som ser till sitt först. Och att det är lugnt. Och att vi kan prata med varandra, att det inte är någon som utanför och gör som han vill. Det är harmoniskt på nåt sätt. (Gruppintervju 1999)

Enkätresultaten stöder detta. De visar att personalen uppfattar trivsel, gemenskap och samhörighet som god såväl 1994 som 1999. När man beskriver typiska kännetecken för skolan, uttrycker man sig i mycket stor utsträckning i positiva termer.

Sammanfattningsvis visar studierna att uttrycken för den rådande kulturen på skola B, sedan den visionära rektorn försvann, förändrades i riktning mot en mera traditionell lärarroll.

Skola C

Både enkätsvar och intervjuutsagor gav 1994 en något splittrad bild av det inre arbetet på skolan.

Beskrivningarna av verksamheten i åk 7 – 9 präglades i stor utsträckning av arbetsglädje och progressivitet, framför allt när det handlade om den pedagogiska verksamheten. När man uppmanades beskriva vad som kännetecknade arbetsplatsen, talade man ofta om andan, atmosfären och samarbetet.

Utsagorna från lärare i åk 4 – 6 präglades ofta av den besvärliga lokal-situationen i samband med en ombyggnad.

Utsagorna från personalen på barnskolan antydde att den nya organisationen ännu inte hade 'satt sig'. Man hade uppenbara inkörningsproblem och flera utsagor uttrycker skepsis mot hela idén. Här fanns t ex utsagor om brist på samsyn på barn och elever mellan grundskolans lärare å ena sidan och fritidspedagoger och förskollärare å den andra. Personalen på barnskolan pekar också på skillnaden i arbetstidsreglering mellan lärare och barnomsorgspersonal som ett hinder för samarbete.

År 1999 förefaller skola C på ett sätt ha utvecklats mot större enhetlighet; man ser inte längre några signifikanta skillnader mellan stadierna i och med att man organiserat sig i ”spår”. Däremot räcker tid och kraft inte till för någon större grad av samverkan *mellan* spåren.

På skola C fanns år 1994 rent allmänt en uttalad misstro mot sättet att leda skolverksamheten på kommunal nivå; många utsagor beskriver kommunens agerande som en broms för utvecklingen på skolan. Den decentralisering som skett av det svenska skolväsendet hade uppenbarligen i den aktuella kommunen stannat på kommunnivå. Missnöjet med den kommunala styrningen visade sig i första hand i utsagorna om skolledningen, vilket egentligen ofta hade sin grund i rektors roll som arbetsgivarens ställföreträdare på arbetsplatsen. År 1999 syntes inte detta mönster i vare sig enkät- eller brevmaterial. Däremot skulle många lärare gärna se ett större engagemang från skolledningen.

Kulturanalysen visar att drygt hälften av utsagorna kan hänföras till begrepp, inriktade mot *samarbete – flexibilitet – framförhållning*. Att en stor del av lärarpersonalen, liksom rektor, har nyanställts under åren 1994 – 1999 tycks inte ha påverkat kulturen i någon större utsträckning:

Tabell 10 | *Sammanfattande kategorisering av utsagor, skola C*⁴⁵

Dimensioner/ år	Samverkans- dimensionen		Förändrings- dimensionen		Planerings- dimensionen	
	Individ- ualism	Sam- arbete	Rigidi- tet	Flexibi- litet	Nuorien- tering	Framför- hållning
1994	29	43	30	56	26	25
1999	20	32	11	30	11	17

Sammanfattningsvis kan konstateras att samverkan i allmänhet bejakas men att samarbete företrädesvis sker inom arbetsenheten. Många utsagor visar att det finns intresse av att också få samverka med andra enheter på skolan.

Beträffande förändringsdimensionen finns en övervikt av utsagor som pekar mot ett flexibelt förhållningssätt. Skola C beskrivs i enkäter och brev som en förändringsbenägen skola; de flesta sluter upp bakom denna verksamhet, men ett antal utsagor beskriver att deltagandet i alla projekt samtidigt sliter på

45 Exempel på utsagor i de olika dimensionerna presenteras i bilaga.

lärarpersonalens krafter. Enkätsvaren tyder på att attityden till förändringar är betydligt mera positiv år 1999 än 1994. Utsagor från kulturanalysen visar att några lärare tycker att för stor vikt lagts på utvecklingsarbete till förfång för den dagliga basverksamheten.

Medan utsagorna om planering år 1994 ofta fokuserade på hela skolans verksamhet och hur skolan skulle komma att se ut i ett framtidsperspektiv, har de år 1999 oftare kunnat ges en inriktning mot det dagliga arbetet. Enkätsvaren visar t ex att man nu i större utsträckning än tidigare planerar sin verksamhet utifrån övergripande, gemensamma lokala mål. Lärarpersonalen på skola C har uppenbarligen kommit en bit på väg mot en utvidgad lärarroll.

Många utsagor från skola C tyder på att lärarna upplever en frustration på grund av stor arbetsbelastning. Detta förefaller vara mer uttalat på skola C än på de andra undersökta skolorna

Skola D

Vid kartläggningstillfället år 1994 präglades skolans arbete av motsättningar som till det yttre tycktes handla om samarbetssvårigheter mellan rektor och en lärargrupp, men som möjligen även bottnade i svårigheter av mera principiell art. Eftersom den dåvarande rektorn var mycket tydlig i sitt ställningstagande och klart deklarerade sin intention att driva utvecklingsarbete, kan motsättningarna mellan en lärargrupp och rektor inte bara ses i ett ytligt perspektiv utan också som en kamp mellan två rådande kulturer på skolan.

Motsättningarna kom att präglade hela resultatbilden, som avsevärt skilde sig från de övriga skolornas. När lärarna själva i en enkätfråga ombads beskriva vad som var kännetecknande för arbetsplatsen, dominerades svaren av utsagor om kampen mellan lärare och rektor, om de dåliga lokalerna och om den låga graden av förändringsberedskap på skolan. Endast en tredjedel av utsagorna behandlade positiva faktorer.

Svaren på enkätfrågorna om trivsel, gemenskap och samhörighet visade lägst värden av samtliga skolor, liksom frågorna om samarbete och planering. Svaren indikerade tydliga samarbetsproblem och att gemensamma mål saknades.

Många av intervjuutsagorna uttryckte också att man var öppet tveksam till samarbete och att arbetet med att utforma lokala mål, t ex utifrån läroplanen sågs som en belastning som tog alltför mycken tid från arbetet med barnen.

Såväl enkätsvar som intervjuresultat pekar mot att lärargruppen år 1994 i många avseenden var polariserad i två grupper. I en av dessa grupper var sammanhållningen utåt mycket stark och denna styrka förefaller ha använts i konserverande syfte.

Bilden år 1999 ser helt annorlunda ut. Enkätsvar och brev visar en fräppande förändring när det gäller arbetstrivsel och lärarnas känsla av gemenskap och samhörighet. Nu har man fungerande arbetslag och utsagorna om samverkan visar att samarbete är en naturlig del av vardagsverkligheten. År 1999 säger sig samliga arbeta utifrån övergripande lokala mål, som man kommit överens om. I stället för den konfliktfyllda vardagsituationen och motståndet mot utvecklingsarbete år 1994, talar lärarna år 1999 om vi-känsla och samarbete. I stället för utsagor som speglar konservatism berättar man entusiastiskt om det nya, bifrostinspirerade arbetssättet.

Förändringen framgår tydligt av nedanstående sammanställning:

Tabell 11 | *Sammanfattande kategorisering av utsagor, skola D⁴⁶*

Dimensioner/ år	Samverkans- dimensionen		Förändrings- dimensionen		Planerings- dimensionen	
	Individ- ualism	Sam- arbete	Rigidi- tet	Flexibi- litet	Nuorien- tering	Framför- hållning
1994	17	30	29	20	5	2
1999	1	24	-	22	2	7

Den tydliga polarisering som finns år 1994 har i det närmaste försvunnit fem år senare. Medan den dominerande kulturen år 1994 leder tankarna till en tydligt avgränsad lärarroll, visar analysen av förhållandena år 1999 att all lärarpersonal nu uppvisar tydliga drag av det som konstituerar en utvidgad lärarroll.

Skolledarnas situation på skola kan sammanfattas enligt följande: År 1994 fanns på skola D en mycket förändringsbenägen rektor. Lärarna var delade i två läger; ett par av dem kan sägas uppfylla kriterierna för en utvidgad lärarroll, medan fyra med all kraft försökte motsätta sig alla försök till förändringar. Deras argument var ofta att allt de nya gjorde att de inte hann ägna sig åt eleverna och att rektorn inte kunde förstå hur det var att arbeta som lärare i de

46 Exempel på utsagor i de olika dimensionerna presenteras i bilaga.

lägre årskurserna eftersom han ursprungligen varit högstadielärare. När denne rektor flyttade, ersattes han med en av de förstnämnda lärarna, som dessutom var lågstadielärare. Vid en nyrekrytering av lärare tycks hon ha använt sig av återkopplingen av 1994-års kulturanalys och lyckades dessutom ernå legitimitet i *hela* lärarkollektivet.

Skola E

Skola E är belägen i ett område som i allmänhet har betraktats som förhållandevis ”stabil” i kommunen. Något förändringstryck från närsamhället tycks inte finnas. På ett ytligt plan talar många lärare också om harmoni och samhörighet. I enkätens fråga 16, där man ombeds beskriva det typiska för skolan, återfinns ofta utsagor om omtanke om eleverna. Dessutom framhålls kvalitetsmedvetandet och den höga ambitionsnivån på skolan. Detta är något som också delvis framkommer vid intervjuerna.

Intervjuer och brev avslöjar emellertid inte sällan en annan dimension. Många av intervjuutsagorna antyder att lärarpersonalen på skola E upplever frustration.

Ur utsagorna från 1994 tonar en bild fram av en skola som först under de senaste åren varit utsatt för förändringar som man inte visste hur man skulle hantera. Man kan se hur lärarna resonerar kring två utvägar; antingen kämpar man emot dessa förändringar eller också bejakar man dem och i bästa fall söker man på ett ambitiöst sätt söker rationella förklaringar och i vissa fall också lösningar.

Under åren 1994 – 1999 har förhållandevis omvälvande förändringar skett på skolan. Organisatoriskt har högstadiedelen slagits samman med låg- och mellanstadiet, som tidigare haft egen organisation och egen skolledare. På några lärares initiativ har en ny arbetsenhet åk 1 – 9 med montessorinriktning inrättats. Denna arbetsenhet spränger den tidigare strikta indelningen i 1 – 5 och 6 – 9. Elever och föräldrar i de högre årskurserna har fått välja om de vill flytta över till den nya arbetsenheten, som har tilldelats helt egna lokaler inne i den högstadiedelen. Lärarna i de övriga 6–9-enheterna uppfattar det som om den nya enheten tagit hand om de mest motiverade eleverna och att den dessutom har mindre klassavdelningar. Rykten florerar om att rektor tilldelat denna enhet mera resurser än de övriga. Utsagor och enkätsvar indikerar också att lärarna i de traditionella arbetsenheterna av eleverna känner sig pressade att

göra vissa pedagogiska förändringar, som genomförts i den nya enheten.

En faktor som ytterligare komplicerat bilden är att den nya arbetsenheten upprättades utan att den lokala styrelsen för skolan hade fattat beslut härom.

Av utsagor och enkätsvar år 1994 framgick att lärare, som hade förslag till förändringar och utveckling upplevde att de hindrades, dels av mindre förändringsbenägna kollegor, dels av ”systemet”, skolans och kommunens organisation, som gjorde att de inte visste om de hade sanktion för utveckling och förändring. År 1999 har denna bild förändrats; nu återfinns förmodligen dessa lärare i den nya arbetsenheten.

Kulturanalysen på skola E visar, att den splittrade bild som fanns år 1994 fortfarande kan iakttas år 1999:

Tabell 12 | *Sammanfattande kategorisering av utsagor, skola E⁴⁷*

Dimensioner/ år	Samverkans- dimensionen		Förändrings- dimensionen		Planerings- dimensionen	
	Individ- ualism	Sam- arbete	Rigidi- tet	Flexibi- litet	Nuorien- tering	Framför- hållning
1994	39	41	68	36	12	7
1999	22	15	34	11	9	1

Ur 1994-års analys tonar en bild fram av en lärarkår, där den allt dominerande kulturen avspeglar den avgränsade lärarrollen. Skola E liknar då mycket ett traditionellt högstadium. År 1999 omfattas även några lärare från de lägre årskurserna i kulturanalysen. En inbrytning har gjorts i den traditionella arbetsenhetsorganisationen emedan en ny 1 – 9 enhet tillskapats, som dessutom har ett montessoriiinriktat arbetssätt. Rektor har bejakat detta, vilket lett till stor turbulens på skolan. Rektors agerande ifrågasätts av såväl lärargrupper på skolan som av den lokala styrelsen.

47 Exempel på utsagor i de olika dimensionerna presenteras i bilaga.

DEL 3

Mot en utvidgad lärarroll?

6 | DISKUSSION

Syftet med denna studie har varit att beskriva arten och graden av styrningen i fem grundskolor och se om, och i så fall hur, den kan anses ha förändrats under åren 1994 – 1999 samt söka finna eventuella relevanta samband mellan förändringar i kontext och förändringar i denna styrning. Skolledarnas roll skulle särskilt fokuseras. Arten och graden av styrningen har studerats genom genomförande av s k kulturanalyser vid två tillfällen med ca fem års mellanrum, förändringar i kontext har studerats genom observationer på plats samt via samtal och intervjuer med lärare och skolledare.

Mot en utvidgad lärarroll – eller tvärtom?

I kapitel 3 förs en diskussion om lärares roller i olika typer av politiska styrstrukturer. Diskussionen utmynnar i en modell där två sådana roller definieras: En traditionell, avgränsad lärarroll och en mera utvidgad lärarroll. I dessa definitioner ingår de variabler som studeras i den modell för kulturanalys som använts i detta arbete.

Det förtjänar att påpekas att de båda termerna ”avgränsad” och ”utvidgad” här inte skall ses som värderande begrepp utan snarare som uttryck för två idealtyper som har sin grund i olika politiska styrstrukturer. I detta sammanhang kan det alltså inte betraktas som bättre eller mera eftersträfvansvärt att vara ”utvidgad” än tvärtom – rent normativt.

När detta är sagt, finns det dock anledning att fundera på vilka signaler som skolans uppdragsgivare givit i detta sammanhang:

Lärares uppgifter har också förändrats och breddats genom decentraliseringen. De nya styrdokumenterna får framför allt konsekvenser för lärares arbete ”före” och ”efter” den konkreta undervisningen. Det handlar om uttolkning av mål, lokalt utvecklingsarbete, gemensamt arbete med lokala arbetsplaner, utvärdering och bedömning, kommunikation med andra om innebörden i och resultaten av

*skolans arbete osv. Ett sådant arbete är inriktat mot utveckling av nytt tänkande kring utbildning och undervisning snarare än mot planering av aktiviteter*⁴⁸.

Detta citat återspeglar väl den lärarroll som i det föregående definierats som utvidgad. Utifrån detta torde man kunna säga att en yrkespraktik som vilar på den avgränsade lärarrollens bas knappast kan anses vara tillräcklig i skenet av det politiska uppdrag som åvilar lärarkollektivet i dagens skola.

Under de senaste åren har också de lärarfackliga organisationerna visat tydliga tecken på att vilja bidra till att lärarnas professionaliseringsgrad ökas. Detta syns t ex i det skolutvecklingsavtal som tecknades med Svenska Kommunförbundet år 1996⁴⁹. Här framtonar en lärarroll med ansvar för planering, uppföljning och utvärdering med bas i självstyrande arbetslag.

Båda dessa exempel visar att det finns tydliga förväntningar på lärarkollektivet att bejaka en mera utvidgad lärarroll. Utifrån mitt tidigare förda resonemang förutsätter detta en förändrad kultur på somliga arbetsplatser. Flera av de författare som refereras i forskningsöversikten i kapitel 2 framhåller organisationskulturers stabila karaktär. Den här redovisade studien visar emellertid att kulturen kan påverkas över tid, vilket i sin tur medför förutsättningar att förändra lärarrollen. De skolor, som kan ses som exempel på detta har i rapporten betecknats som B, D och E.

Skola B har, enligt lärarna själva av tradition varit en konservativ skola. Kulturanalysen år 1994 tydde emellertid på att man just då föreföll att ha hunnit ett stycke på väg mot en utvidgad lärarroll, men misstanken fanns att det möjligen var en ny, dynamisk rektor som utgjort en avgörande faktor i sammanhanget – att hennes uttalat stora sociala kompetens helt enkelt medförde att lärarna gjorde (och uttryckte sig) så som hon önskade. Denna misstanke bekräftades också i samband med att rektorn flyttade; den dominerande kulturen hade 1999 förändrats i mera traditionell riktning och verksamheten på skolan visade tydliga tecken på att lärarna i viss mån återgått till en mera avgränsad lärarroll.

Vad har då hänt på skola B mellan åren 1994 och 1999? Man har företagit vissa organisatoriska förändringar; så har t ex förskolan flyttat in i grundskolans lokaler. Enstaka personer har också nyanställts eller gått i pension. Den

48 SOU 1997:121. Skolfrågor – Om skola i en ny tid, s 44.

49 Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och Svenska Kommunförbundet, 1996.

viktigaste förändringen torde dock handla om ledarskapet. Den dynamiska rektor som ledde skolan år 1994 har under perioden följts av ett antal skolledare. Man har alltså bytt rektor förhållandevis ofta, men ingen av dem har egentligen utmanat lärarnas traditionella roller på samma sätt som 1994-års rektor. Lärarna har periodvis i princip lämnats åt sig själva. De tycks då ha "startat om" utifrån de referensramar de hade före 1994, men det är intressant att notera att man 1999 har börjat diskutera de idéer som presenterades av den dynamiska rektorn och göra små försök att förändra sin vardagsverksamhet. Förutsättningar skulle alltså kunna finnas för att detta embryo till förändringsarbete med dess "bottom-up"-perspektiv med relevant stöd skulle kunna generera en förändring i riktning mot en mera utvidgad lärarroll på skola B.

Skola D präglades år 1994 av stora motsättningar. Den största lärargruppen på skolan motsatte sig alla försök till förändringar – som oftast initierades av den dåvarande rektorn, något synbart konstruktivt samarbete förekom inte och arbetstrivseln var anmärkningsvärt låg. Den dominerande kulturen avspeglades i en mycket avgränsad lärarroll, även om undantag fanns. År 1999 var bilden helt motsatt; nu bedrivs ett aktivt utvecklingsarbete, *hela* lärargruppen arbetar gemensamt utifrån ett bifrostinspirerat arbetssätt, vilket förutsätter en hög grad av samarbete och en långsiktig planering. Den dominerande kulturen är i grunden förändrad och hela lärarkollektivet uppvisar alla drag som karakteriserar en utvidgad lärarroll.

Här förefaller alltså rapportens titel "Mot en utvidgad lärarroll" vara relevant. Hur kan då denna förändring förklaras? Utifrån de variabler som studerats inom ramen för detta forskningsprojekt kan vissa kontextuella faktorer urskiljas, även om några *större* förändringar härvidlag inte skedde på skola D under perioden. En nyckelhändelse förefaller dock vara avgörande – ett byte av rektor och denna rektors målmedvetna förändringsstrategi.

Den rektor som ledde skolan år 1994 övergick sedermera till tjänst på en annan skola. Han ersattes då av en av lärarna på skola D – en av de lärare som år 1994 inte ingick i den dominerande grupp som beskrivits ovan. Den nya rektorn lyckades ändå ernå legitimitet hos sina f.d kollegor. Med hjälp av en medveten strategi, t ex genom att rekrytera en lärare som kunde fungera som positiv kodbärare, bidrog den nya rektorn till att andan på skolan förändrades helt. Idag har även denna rektor flyttat vidare, men nu förefaller lärarkollektivet ha hittat sin egen potential – med våra begrepp skulle man kunna säga att man har bejakat en utvidgad lärarroll.

År 1994 karaktäriseras **skola E** som en mycket traditionellt arbetande högstadieskola. Den dominerande kulturen avspeglades i en tydligt avgränsad lärarroll. År 1999 finns tecken på en polarisering på skola E. Nu finns en grupp av lärare som motsvarar kriterierna för en utvidgad lärarroll, medan den dominerande lärargruppen fortfarande inte motsvarar dessa kriterier.

Av de tre skolor som behandlas här, har den största kontextuella förändringen skett på skola E. Högstadiedelen, som år 1994 utgjorde en egen administrativ enhet, slogs under perioden samman med låg- och mellanstadiet som finns i en angränsande byggnad. Ledningsorganisationen, som tidigare varit delad, sammanfördes, med en rektor och en biträdande rektor för hela den nya enheten. Uppdelningen i arbetsenheter bibehölls dock inledningsvis separat; låg- och mellanstadiet för sig och högstadiet för sig.

Från en av arbetsenheterna för de lägre årskurserna kom dock ett förslag om en ny, montessoriiinriktad arbetsenhet, omfattande år 1 – 9. Förslaget bejaktades av skolledningen, som dock därefter i vis mån förefaller ha tappat greppet om utvecklingen – eller åtminstone ha missat att förvissa sig om att fullödlig information givits till alla berörda. Några eldsjälar byggde snabbt upp den nya arbetsenheten, inbjöd till föräldramöte för intresserade målsmän och fyllde snabbt tillgängliga platser med intresserade elever. Av rektor begärde – och fick – man ändamålsenliga lokaler. Skolans övriga lärare och skolans styrelse kände sig överkörda och manipulerade.

En intressant fråga är vad detta egentligen står för. Handlar det om att en grupp lärare inte längre accepterar att skicka sina elever till en högstadieskola som man anser ha bevarat ett alltför traditionellt arbetssätt – trots att skolledningen försökt förändra verksamheten – därför att styrningen i högstadiedelen från en dominerande lärargruppen varit så stark och genom att förändringstrycket från föräldrarna varit svagt? Eller handlar det helt enkelt om ett maktspel med andra förtecken? Eftersom frågan ”stod på högkant” vid 1999-års studie kan vi här endast konstatera är att man kan urskilja två grupperingar på skolan, ett läger där kulturen avspeglas i en avgränsad lärarroll (möjligen med stöd av skolans styrelse) och ett annat som uppvisar tydliga kriterier på en utvidgad lärarroll (med tydligt stöd av skolledningen).

Det förtjänar att påpekas, att resultaten från en kulturanalys måste betraktas som ”färskvara”. Som visats i exemplen ovan kan den grundläggande kulturen mycket väl förändras över tid.

Skolledarnas roll i byggandet av en skolas kultur

Att skolledarnas roll särskilt skulle fokuseras i denna studie var en självklarhet. Dels ligger frågor kring skolans ledarskap inom författarens personliga intresse- och kompetensområde, dels visar en mängd tidigare forskning⁵⁰ att rektor har stor betydelse både för att påverka olika kontextuella faktorer och i de processer som får betydelse för vilka krafter, karaktäristika, handlingsmönster, roller och värderingar som kommer att präglade skolan.

I denna studie har skolledarnas roll på de fem skolorna behandlats fortlöpande i texten. Ett något annorlunda perspektiv på ledningens agerande introduceras av Scherp (2001), som skiljer på rektors roll i den utvecklingsanstiftande resp den utvecklingsbefrämjande fasen. Att skapa en inre nödvändighet av förändring bland medarbetarna genom att utmana gällande föreställningar och sedan genomföra de organisationsförändringar som underlättar den utveckling som blir följden av ett nytt tänkande förefaller enligt Scherp mera framgångsrikt än att med hjälp av en organisationsförändring försöka skapa en yttre nödvändighet av förnyelse. Låt oss ta detta som utgångspunkt för en diskussion om några av de skolor (A, B, D och E) som ingått i vår studie:

Skola A får i detta sammanhang anses vara ett specialfall, eftersom den byggdes utifrån vissa specifika förutsättningar. Här utgjorde ju egentligen den kommunala skolstyrelsen den ursprungliga utvecklingsanstiftande nivån genom att man beslutade att bygga en skola, specialdesignad för åldersblandad undervisning samt genom att anställa en rektor för att genomföra projektering och byggnation och för att anställa lämplig personal. I processen med urval av personal och start av verksamheten övertog rektor denna roll och fullföljde den sedan på den utvecklingsbefrämjande nivån genom att skapa en organisation, lämpad för uppgiften. Trots senare problem på skolledarnivån har lärarna behållit sin utpräglad utvidgade lärarroll under den aktuella femårsperioden.

När lärarna på **skola B** konfronterades med 1994-års dynamiska rektor ställdes de inför flera utmaningar. Dels hade rektorn omvälvande och utmanande idéer om hur verksamheten borde förändras, dels genomfördes organisatoriska förändringar t ex genom nya arbetsenheter och genom ett förslag om integrering av förskolan i grundskolans lokaler. Rektorn förefaller sålunda att ha försökt genomföra både den utvecklingsanstiftande och den utvecklings-

50 Se t ex Berg & Groth & Nyttell & Söderberg, 1999, Blossing, 2000, Grosin, 1995, Nyttell, 1994, Scherp, 1998 och Scherp, 2001.

befrämjande fasen samtidigt. I 1999-års brev och gruppintervjuer uttrycker sig lärarna i termer av att ”hon nog hade lite för bråttom”. När rektorn försvann och ersattes av mindre utmanande ledare återgick lärarkollektivet till ”ruta ett”, men idag kan man se att lärarna bejakar en del av det tänkande som rektorn representerade. Nu har man på eget initiativ börjar skapa en organisation, ändamålsenligt för det utvecklingsarbete man anser sig vara mogen för.

1994-års rektor på **skola D** lyckades aldrig att få sådan legitimitet att han kunde få någon utmanande roll i en utvecklingsanstiftande fas. I stället sågs hans agerande med organiserandet av nya arbetsenheter och arbetsgrupper för framtagande av en lokal arbetsplan av den dominerande lärargruppen bara som meningslösa påbud. Nästa rektor lyckades däremot i kraft av sin legitimitet att utmana lärarnas gällande föreställningar om skolans uppdrag och verksamhet. Hon genomförde sedan omsorgsfullt några organisationsförändringar som underlättade den utveckling som vid studien 1999 manifesterades i en förändrad kultur och en utvidgad lärarroll, d v s ett agerande helt enligt Scherps tankegångar ovan.

Bilden på **skola E** är mera komplicerad. Den rektor, som lett skolan under hela femårsperioden kan knappast sägas ha lyckats rå på den starka styrning *i* sin högstadieskola, som tydliggörs av den dominerande lärargruppen. Däremot har ett antal förändringar av organisationen föreskrivits – dels av rektorn (t ex arbetsenheter och andra grupperingar), dels från den politiska nivån (lokal styrelse med utvidgade befogenheter, sammanslagning av två rektorsområden). I samband med detta inleddes nya lärare i organisationen, lärare som med stöd av rektor utmanade den gällande kulturen och krävde en förändring av verksamheten. Detta kom emellertid att bara gälla en begränsad del av skolan, vilket i sin tur har skapat starka motsättningar. Det återstår fortfarande att se hur detta scenario kommer att utveckla sig över tid.

Kulturanalys som metod

Varför just denna metod?

I kapitel 2 visas hur olika forskare med olika perspektiv har olika benämningar på vad som innefattas i en skolas kultur. Någon metod som kan fånga in samtliga dessa variabler finns förstås inte. Varje forskare måste föra en diskussion utifrån sin speciella utgångspunkt.

I kapitel 3 presenteras den metod som använts i denna studie. Utgångspunkten har varit en strävan att finna en metod som utifrån studiens syfte kan

utgöra ett stöd i analysen av de krafter, karaktäristika, handlingsmönster, roller och värderingar, etc som finns på de aktuella skolorna. Genom att bedöma de dominerande kulturnormerna kan man i detta fall uttala sig om de roller som lärarkollektivet har förutsättningar att representera – en viktig kunskap, inte minst i ett utvecklingsperspektiv (se diskussionen om den av huvudmannen förväntade, utvidgade lärarrollen i detta kapitelns inledning).

I initialskedet samlas kulturanalysens empiriska material in. Detta består av en textmassa, ur vilken de kulturbärande ursagorna skall extraheras. Texterna består antingen av utskrivna lärarintervjuer eller också av brev, som lärarna själva skrivit – i båda fallen utifrån en enda frågeställning: *Hur upplever Du att det är att arbeta på den här skolan?*

I den här redovisade studien har båda metoderna använts. År 1994 användes texten från individuella intervjuer, år 1999 användes text från lärarbrev, kompletterat med gruppintervjuer. Det finns inget som tyder på att de olika formerna för datainsamling skulle påverka resultatet, varken i materialet som sådant eller i kommentarer från lärarna. Att använda båda datainsamlingsformerna har emellertid gett några viktiga metodmässiga erfarenheter:

När det gäller intervjumetoden, så accentueras de råd, som brukar ges i metodologisk facklitteratur – speciellt när det gäller vikten av att skapa en trygg samtalsituation. Lärarna vet ju inte riktigt vad forskaren är ute efter, samtidigt som hon förväntas berätta ingående om sina upplevelser av arbetsplatsens olika inslag och aktörer – arbetet i klassrummet och förhållandet till kollegor, föräldrar och rektor. Särskilt viktigt – och ibland svårt – har det varit att undvika att gå in i terapeutrollen, när lärare berättat om en arbetsituation som på ett personligt plan upplevts som mycket besvärlig.

När lärarna ombetts skriva brev, är problemet ett annat. Då handlar det för forskarens del om att betona vikten av att lärarna verkligen vinnlägger sig om att lägga ner tid och kraft på att prestera ett kvalitativt gott och kvantitativt tillräckligt omfattande material. Inte sällan visar det sig att lärare egentligen inte är speciellt vana att i skrift berätta om sin vardagsverklighet. Ett sätt kan då vara att komplettera breven med gruppintervjuer. Fördelen med brevmetoden, särskilt på stora skolor, är att *alla* lärare får tillfälle att delta – att genomföra intervjuer med stora lärargrupper låter sig ju av tidsskäl sällan genomföras.

Studiens begränsningar

Stora delar av denna studies uppläggning och utformning har ju varit given, eftersom den från början var en del av det större SLAV 2-projektet. Att på detta sätt utgöra en del av en etablerad forskningsansats kan förstås ses som både en fördel och som en begränsning. Ur författarens perspektiv har en av de stora fördelarna varit att under de första åren få ingå i ett forskarlag med kvalificerad handledning. Detta möjliggjorde t ex att analys av en del av det empiriska materialet år 1994 kunde ske i samråd med en medbedömare, vilket givetvis var en styrka i och med att metoden då för första gången prövades i större skala.

Däremot kunde urvalet av undersökningsobjekt bara påverkas i begränsad utsträckning. Bland de femtiotalet skolor som ingick i det ursprungliga SLAV 2-klustret hade författaren huvudansvaret för studierna vid fem grundskolor och fem gymnasieskolor. Eftersom den dominerande kulturen vid de fem grundskolorna år 1994 visade sig manifesteras i hela skalan från en skola med en tydligt ”utvidgad lärarroll” till en skola med en tydligt dominerande ”avgränsad lärarroll⁵¹”, samtidigt som en påbörjad forskarutbildning medförde krav på ett mera individuellt baserat projekt, blev det naturligt att studierna av de fem grundskolorna skulle fortsätta under ytterligare några år. Det avgörande skälet härtill var förstås den stora spridningen mellan skolorna; ur såväl forsknings- som praktikerperspektiv skulle de kunna tjäna som fem olika exempel på hur förhållandena kan se ut på fem vanliga skolor; som rapporten förhoppningsvis visat kom de också att representera fem intressanta exempel på skilda utvecklingsprocesser.

Åtterrapporering – på gott och ont?

Som nämnts i kapitel 1 har de studerade skolorna i det ursprungliga SLAV 2-projektet valts ut i samråd mellan forskare och kommunala företrädare. Forskarna har varit intresserade av att studera skolor av olika karaktär. Vilka bevekelsegrunder som legat till grund för kommunföreträdarnas förslag har inte närmare undersökts; troligen har man ibland velat visa upp sina goda exempel, stundom förefaller det som om man föreslagit skolor med problem, som man hoppats att forskarens insatser skulle bidra till att lösa.

51 Härav också de beteckningar som skolorna erhållit. Den förstnämnda skolan kallas i denna rapport skola A; därefter i bokstavsordning fram till den här sist nämnda skolan – skola E.

De kommunala företrädarna har under processen visat ett starkt intresse av att forskarnas slutsatser skulle återrapporteras till kommunala beslutsfattare. På samma sätt har skolledare och lärare önskat ta del av resultaten. En ingående återrapportering skedde också efter 1994-års studie.

Ur ett forskningsetiskt perspektiv är detta förstås näst intill en självklarhet. Politiker, administratörer, skolledare och lärare hade ställt tid till förfogande. Lärarna hade lämnat ingående berättelser om sin arbetsvardag och visat stor öppenhet för klass- och personalrumsobservationer. Här fanns också en chans för forskare att bidra med aktuell forskningsinformation direkt till skolans operativa personal och till aktiva beslutsfattare.

Men kunde detta också vara ett problem? Studierna utgick ju från en kulturanalys, knuten till en teoretisk modell, där vissa nyckelbegrepp var centrala, såsom textanalysens tre dimensioner – samverkan, förändring och planering. Visserligen hade det betonats att resultaten inte fick betraktas normativt, d v s att ”utvidgad” skulle vara bättre än ”avgränsad”, men fanns ändå inte en risk – när en ny kulturanalys skulle genomföras efter fem år – att lärarna skulle tänka i dessa banor och försöka prestera ett ”bättre” resultat vid andra försöket? Nu hade man ju s a s facit.

Denna fundering ställdes på sin spets vid analysen av lärarbrev från skola D år 1999. Här avvek ju bilden så markant från den första studiens resultat. Den uppföljande gruppintervjun bekräftade dock analysens resultat, och dessutom visade det sig att lärarna inte lagt analysmetoden på minnet; man kom ihåg intervjusituationen och återrapporteringen 1994, men inte själva metoden för analysen. Däremot framkom funderingar på om inte själva det faktum att skolan varit ”beforskad” under flera år hade uppmuntrat lärarna att reflektera kring vardagsarbetet på ett nytt sätt. Uttalanden i samma riktning gjordes av lärarna på flera av skolorna. Det finns sålunda skäl att anta att återrapporteringen 1994 inte direkt påverkat resultaten av kulturanalysen som sådan år 1999, men däremot att den första studien inneburit en kraftfull intervention i lärarnas vardag och därför i viss mån kan ha bidragit till att utmana lärarnas gällande föreställningar. Huruvida man kan återupprepa en kulturanalys hur ofta som helst med bibehållen relevans med avseende på resultat – och med vilka tidsmässiga mellanrum detta i så fall kan ske – är dock fortfarande en empirisk fråga.

Att vara befattningshavare i skolan – ett komplext uppdrag

I inledningen av detta kapitel visas hur såväl skolans uppdragsgivare – via styrdokumentet – som lärarnas fackliga organisationer förväntar sig att lärarkollektivet skall bejaka den utvidgade lärarrollen och de arbetsuppgifter och det ansvar som är kopplade till det grundläggande synsätt som präglar denna roll. Redan med en så okomplicerad yttre verklighet skulle måluppfyllelsen vara förknippad med stora utmaningar. Av de fem skolor som omfattas av denna studie har egentligen bara en (skola A) uppnått den nivå som manifesteras av den utvidgade lärarrollen. På övriga skolor krävs ytterligare insatser.

Men bilden är mera komplicerad än så. Sedan den starka statliga styrningen av skolan ersatts med andra styrformer, är t ex uppfattningen om var skolans huvudmannaskap återfinns inte längre lika självklar. Skillnaden mellan ”huvudman” och andra intressenter är inte heller lika tydlig. Här nedan ges tre exempel på detta; samtliga fall visar hur rektor, i sin roll som exekutiv, måste hantera en verklighet med ett i många fall otydligt eller flertydigt uppdrag. Två av exemplen är hämtade från denna studies empiri, det tredje (exempel 2 nedan) en studie som författaren gjort i annat sammanhang⁵².

Exempel 1: Kommunen som uppdragsgivare

Studier under de senaste decennierna har visat att lärare i stor utsträckning självständigt styr och utformar den egna undervisningen och kräver att själv få ha huvudansvaret härför. Detta gäller framför allt på de skolor, där lärarkårens kultur manifesteras i en avgränsad lärarroll. Här förutsätter lärarna att de själva får ta hand om den pedagogiska verksamheten, medan rektorn hänvisas till att ta hand om det administrativa arbetet. Den rektor som accepterar detta, betecknas av Berg (2000) som ”förste handläggare” (se alt A i nedanstående figur).

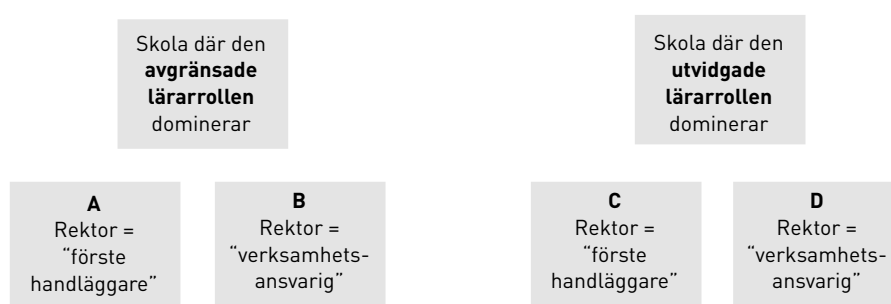
Lärarna på en skola, där kårandan indikerar en mera utvidgad lärarroll, tar ett mera kollektivt ansvar för hela skolans verksamhet. De förväntar sig att ha en rektor som fungerar som ledare för hela denna verksamhet, dvs en ”verksamhetsansvarig” chef (se alt D i nedanstående figur).

Alternativ A och D illustrerar sålunda de två typfall, då en rektor ernår legitimitet för sitt ledarskap från sina medarbetare. Alternativ B och C illustrerar motsatsen; i alternativ B försöker rektor ta ett ansvar för hela verksamheten

52 Groth, 1992.

medan lärarna eftersträvar en hög grad av autonomi, i alternativ C förväntar sig lärarna ett helhetsansvar från rektor, som emellertid i stället huvudsakligen ägnar sig åt administrativa arbetsuppgifter.

Fig 2 | *Skolkultur och skolledarroll*



I en av de kommuner, som ingår i den studie som redovisas i detta arbete⁵³, visade sig denna modell inte tillämplig. En av skolorna, präglad av en utvidgad lärarroll, hade en "verksamhetsansvarig" rektor. I teorin borde alt D vara tillämpligt och rektorn borde ha fått en hög grad av legitimitet. På denna skola har rektorn emellertid haft avsevärda problem därvidlag. Här stämmer alltså inte modellen. Förhållandena vid skolan har mera ett drag av alternativ C.

En annan skola i kommunen präglas av en avgränsad lärarroll. Här förefaller emellertid rektorn ha ernått en hög grad av legitimitet, trots att han vill (och bedöms ha kvalifikationer att) fungera som fullt verksamhetsansvarig. Här borde alternativ B vara tillämpligt, men de konflikter som i så fall vore naturliga förekommer inte. I detta avseende liknar denna skola i stället alternativ A.

Någon rimlig förklaring till dessa avvikelser gick inte att finna i det empiriska materialet, vare sig man betraktade kontexten i ett lärar- eller skolledarperspektiv. Orsaken måste sålunda sökas utanför den kartlagda skol-, lärar- och skolledarkulturen. Möjligen skulle den kunna hänföras till någon faktor i den organisation som påverkar verksamheten.

Vid intervjuerna nämnde många av lärarna kommunens nya beställar- / utförar-system med dess långtgående köp-och sälj-tänkande som en faktor som påverkade förhållandet lärare – rektor. Man tyckte att rektor, från den dag

53 Detta exempel är hämtat från 1994-års studie.

systemet infördes, hade bytt mönster och inte längre syntes till i den dagliga verksamheten utan mest sysslade med arbetsuppgifter av ekonomisk karaktär.

På den förstnämnda skolan hade rektorn både ambitionen och kompetensen att vara ”verksamhetsansvarig”, men på det administrativa arbete som kommunens nya rutiner krävde, uppfattade lärarna rektorn som ”förste handläggare”, d v s alternativ C ovan. Detta accepterades inte av lärarna.

På den andra skolan var det tvärtom – trots att rektorn egentligen kan karaktäriseras som ”verksamhetsansvarig” uppfattades han av lärarna som ”förste handläggare” (alternativ A) – och det var precis vad man ville ha. Därför gavs han – på felaktiga grunder – legitimitet.

Detta kan ses som ett exempel på att det inte är tillräckligt att rekrytera kvalificerade skolledare. Samspelet mellan rektor och den överordnade ledningsfunktionen måste utmynna i en modell som ger rektor praktiska möjligheter att fullgöra sitt uppdrag.

Exempel 2: Kommundelen som uppdragsgivare

I den aktuella kommunen genomförde författaren i slutet av 1980-talet intervjuer med skolledare, politiker och tjänstemän på kommunal- och kommundelnivå. Intervjuerna visade att huvuddelen av rektorerna i stor utsträckning bejakade de grundvärderingar som legat till grund för utformningen av den svenska grundskolan, d v s det som förenklat skulle kunna betecknas som en traditionell socialdemokratisk syn på skola och utbildning. Inför kommunvalet cirkulerade två förslag till kommunal skolplan – ett socialdemokratiskt förslag som i princip byggde på värderingarna ovan, dels ett borgerligt förslag, som lyfte fram väsentliga delar av den skolpolitik som skolminister Beatrice Ask (m) personifierade. Efter valet kom kommunen att styras av en borgerlig majoritet, vilket – bara detta – kom att ställa rektorerna inför ideologiska utmaningar. Bilden komplicerades emellertid ytterligare av att grundskolan i kommunen i praktiken styrdes av kommundelsnämnder. Ordförande i en av dessa (fp) klargjorde emellertid i en intervju att han inte tänkte låta skolan i sin kommundel utvecklas i enlighet med hela den kommunala skolplanen utan bara tänkte lyfta fram de delar som motsvarade det som han tolkade som uttryck för en liberal skolpolitik.

I denna kommun kunde man vid detta tillfälle alltså finna rektorer med en i grunden socialdemokratisk syn på skolans styrning, som skulle utforma sin

skola i enlighet med en i demokratisk ordning fastställd kommunal skolplan som emellertid inte accepterades av den politiska nämnd som ansåg sig vara rektors närmaste uppdragsgivare.

Exempel 3: Den lokala skolans styrelse som uppdragsgivare

Samma problematik kan förstås uppstå när man decentraliserar beslutsfattandet ytterligare ett steg – till en styrelse för den enskilda skolenheten. Då får man en beslutande nivå, som egentligen inte heller är politiskt vald utan är tillsatt på annat sätt. Detta utmynnar i en situation där rektor skall utforma sin skola i enlighet med statliga och kommunala politiska styrdokument men där avgörande beslut avseende verksamheten kan komma att fattas utifrån andra bevekelsegrunder.

En diskussion kring den lokala styrelsens roll på skola E har gjorts tidigare i denna rapport. Eftersom studiens fokus har legat på skolkultur och lärarroll, har emellertid styrelsen inte studerats explicit, men den har uppenbarligen spelat en viktig roll i det som utspelat sig på skolan under senare år. Intervjuer har därför genomförts med några (dock inte alla) styrelseledamöter. Intervjuerna har dessutom huvudsakligen berört en speciell händelse vid skolan och några mera långtgående slutsatser av styrelsens agerande i stort över tid eller av dess grundläggande värderingar kan inte dras. Nedanstående varken skall eller får därför inte ses som en regelrätt beskrivning av förhållandena på skola E men resonemanget har sin grund i vad som iakttagits och dokumenterats där under femårsperioden.

Frågan om föräldrars inflytande i skolan är ingen ny företeelse; kontakten mellan hem och skola har behandlats i en rad utredningar och betänkanden från 1946-års skolkommission⁵⁴. Under senare år kan SOU 1985:30 (Skola för delaktighet) ses som en viktig utgångspunkt för den vidare utvecklingen. Man ansåg att det fanns ett stort outnyttjat handlingsutrymme för medverkan och ansvar för bl a föräldrarna, men att detta i första hand skulle omfatta det egna barnet och den grupp som barnet befann sig i. Däremot tog man avstånd från beslutande organ på skolnivå med motiveringen att skolan, såsom en angelägenhet för hela samhället, bör styras som övriga samhällsverksamheter, dvs genom politiskt valda organ. Även i den sk styrningspropositionen (Prop 1988/89:4) framhölls skillnaden mellan föräldrarnas individuella intresse för

54 Jönsson, 1999.

sitt barn och deras kollektiva intressen för att delta i skolans beslutandeprocess. Fr o m 1996 kan lokala styrelser emellertid inrättas för en hel eller en del av en skola. Härigenom får föräldrar möjlighet att delta i långtgående beslut om skolans verksamhet. En kommunal styrelse skall dock fortfarande finnas och skolans lokala styrelse är naturligtvis skyldig att följa skollag, läroplan och andra föreskrifter.

I denna rapport har visats att läroplaner och andra styrdokument kan förstås på olika sätt av skolans befattningshavare. Samma fenomen kan också förut-sättas hos föräldrar. Det blir alltså angeläget att även dessa tillskansar sig kun-skaper om och ett medvetet förhållningssätt till skolans styrning. Endast härigenom kan den lokala styrelsen fungera som ett stöd för skolledning och lärare i det fortlöpande utvecklingsarbetet. Man kan också tänka sig motsatsen – att mindre medvetna styrelser skulle kunna agera som konserverande kraft i en sådan process.

Detta skulle innebära att arten och graden av ett eventuellt förändringstryck från föräldrahåll skulle kunna se olika ut vid olika skolenheter. Om man ur detta perspektiv tänker sig en skola, där lärare och skolledning inte säger sig uppleva något förändringstryck från föräldrahåll, måste detta sättas i relation till verksamheten vid skolan.

Om skolans vardagsarbete manifesteras av det som här definierats som den utvidgade lärarrollen, överensstämmer föräldrarnas förståelse av skolans uppdrag med lärarnas - och dessutom med intentionerna i skolans styrdokument. Rektors uppdrag blir då i detta avseende okomplicerat; att med stöd av föräld-rarna och med utgångspunkt i den dominerande lärarkulturen leda verksamheten.

Om skolans vardagsarbete däremot visar tecken på att lärarna fortfarande är kvar i en mera traditionell, avgränsad lärarroll och inget förändringstryck kan noteras från föräldrarna, har ju fortfarande lärare och föräldrar samma förstå-else av skolans uppdrag – men den sammanfaller inte med intentionerna i skolans styrdokument. Lärarnas starka styrning i den aktuella skolan får då ett ”tyst stöd” från föräldrahåll och rektors uppdrag att utveckla skolan i enlighet med aktuella styrdokument kommer att bli en utmanande process. Om man, med dessa förutsättningar, på den aktuella skolan utser en styrelse med vissa befogenheter, kan rektor hamna i delikata beslutssituationer. Den grundlägg-

gande frågan kan formuleras: Om rektors och styrelsens förståelse av skolans uppdrag divergerar – vem äger tolkningsföreträde?

I det konkreta fall som refererats ovan (skola E) har det inte varit möjligt (eller ens legat inom syftet för denna studie) att analysera styrelsens förståelse för skolans uppdrag i stort. Däremot har det varit tydligt att rektor och styrelse inte haft samma uppfattning om hur man skulle hantera den lärargrupp som kom med ett konkret förslag till förändring av arbetssätt och organisation inom en av arbetsenheterna. Rektor bejakade förslagen och ställde resurser till förfogande – styrelsen ansåg att frågan skulle ha hanterats på annat sätt. Eftersom denna studie avslutades när frågan ”stod på högkant”, får den fortsatta utvecklingen på skolan tills vidare förbli outforskad. Här får vi nöja oss med att konstatera att rektors agerande för hans del lett till att han nu inte längre tjänstgör vid den aktuella skolan.

Institutionella värdebaser, skolors kultur/er och implementering av nya styrdokument

Skolans uppdrag har varierat över tid. Detta innebär att olika institutionella värdebaser historiskt finns inbyggda i skolsystemet. Samtidigt som begreppet värdebas på detta sätt kopplas till skolans institutionsnivå kan begreppet kultur kopplas till skolans organisationsnivå, vilket i sin tur innebär att skolors kulturer, så som de beskrivs i denna rapport, kan sägas ha sina utgångspunkter i dessa institutionella värdebaser.

Detta blir tydligt om man jämför de värdebaser som legat till grund för legitimeringen av skolans existens under två helt olika perioder, jordbrukarsamhället och den senare delen av industrisamhället.

Värdebasen i bondesamhällets skola hade sin grund i den tyske filosofen och pedagogen J.F. Herbarts (1776–1841) uppfattning att de unga kan fostras till goda karaktärer genom lydnad och disciplin. Barnets vilja skulle böjas och riktas mot de uppsatta målen⁵⁵. Idag kopplas Herbarts resonemang samman med begreppet ”den dolda läroplanen⁵⁶”, som innebär att det som eleverna egentligen lär sig i en traditionell skolsituation är att vänta på sin tur, visa uthållighet och utöva självkontroll, d v s att underordna sig. Pedagogiken utgår från en fråga-svarmetodik, där läraren är i centrum.

55 Isling, 1988, s 75.

56 Broady, 1981.

Under industrialismen förändrades den institutionella värdebasen. En fostran till undersåtar, med lydnad och underkastelse som främsta kännetecken, var inte förenlig med den nya politiska ideologin. I stället vann filosofen och pedagogen John Deweys (1859 – 1952) syn på fostran och undervisning gehör. Han förespråkade att elevernas lärande skulle utgå från deras individuella intressen och erfarenheter och att klyftan mellan teori och praktik skulle överbryggas ("learning by doing"). Som metodisk grundsyn gällde att arbetsformerna skulle vara aktivitetssinriktade och kunskapsökandet skulle ske i en konkret verklighet.

På detta sätt kan man urskilja två skilda "pedagogiska arv", där det ena bejakar en skol- och uppfostringsfilosofi som har sin utgångspunkt i den dolda läroplanen och den andra i de officiella styrdokumenterna. Beroende på i vilken värdebas man tar sin utgångspunkt kommer skolans uppdrag att förstås på olika sätt och läraryrket följdaktligen att utövas på olika sätt. I denna rapport betecknas den lärarroll som tar sin utgångspunkt i den dolda läroplanens värdebas såsom "avgränsad". Här uttrycks lärarnas kåranda i termer av rigiditet, individualism och nuorientering (s 30). En "utvidgad" lärarroll ligger mera i linje med tankarna i den synliga läroplanen. Kårandan uttrycks i termer av flexibilitet, samarbete och framförhållning.

Vid kulturanalyser av det slag som redovisas i detta arbete kan slutsatser dras om den/de dominerande kulturen/erna vid en skola. Med utgångspunkt från detta kan man också dra vissa slutsatser om graden av beredskap att genomföra förändringar⁵⁷. Det är naturligt att det finns spänningar mellan värdebaserna på den institutionella och den organisatoriska nivån. För att ett förändringsarbete, initierat från den institutionella nivån, skall ha en rimlig utsikt att lyckas, får denna spänning dock inte vara av avgörande karaktär, dvs att det måste finnas ett visst mått av överensstämmelse mellan den institutionella värdebasen och aktörernas förståelse av denna och dess effekter.

Det empiriska materialet från SLAV 2-projektet visar, att sådan förståelse föreligger endast i begränsad utsträckning. En kultur, manifesterad i termer av utvidgad aktörsberedskap, underlättar implementeringen av ett skolförbättringsarbete men är egentligen ingen garanti för att det får genomslag i det dagliga arbetet. Lärare tenderar nämligen att motsätta sig förändringar som upplevs som tvång – oavsett om aktörsberedskapen är avgränsad eller utvid-

57 Se även Berg & Groth & Nyttell & Söderberg, s 202.

gat slag. Detta styrks också i viss mån av det empiriska materialet från tre av skolorna i denna studie:

- Verksamheten på skola A, som ligger väl i linje med intentionerna i läroplanerna, vilar dels på en tydligt utvidgad lärarkultur, dels har alla lärare sökt sig till skolan av eget intresse och utan tvång.
- När den dynamiske rektorn på skola B slutade och trycket/tvånget på lärarna lättade, återgick man till en mera avgränsad roll.
- Kulturen på skola D förändrades i grunden, när lärarna själva upptäckte frirummet och tog det i anspråk utifrån sin egen slumrande potential.

En slutsats av ovanstående resonemang skulle kunna vara att förändringar av top-down-karaktär har små förutsättningar att lyckas om man inte, utifrån den rådande kulturen på skolan, hittar en lämplig strategi för implementeringsarbetet. Detta kan förklara varför de centralt initierade styrdokumenterna haft så ringa effekt på skolans vardagsarbete. En rimlig slutsats av detta är att implementeringsarbete borde inledas med en studie av skolans kulturer. En av erfarenheterna med mina studier är att kulturanalysen i sig och återföringen av resultaten utgör en så pass stark intervention i en skolans vardagsprocesser att kulturanalysen troligen också påverkar aktörsberedskapen. Härigenom kan kommande implementeringsprocesser troligen att underlättas.

Referenser

- Abrahamsson, B. & Andersen, J.-A. 1996. *Organisation – att beskriva och förstå organisationer*. Stockholm: Liber ekonomi.
- Arfwedson, G. 1983. *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Arfwedson, G. 1994. *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkliga lärarforskning*. Didactica 3. Stockholm: HLS Förlag.
- Arfwedson, G. & Lundman, L. 1984. *Skolpersonal och skolkoder. Om arbetsplatser i förändring*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Ball, S.J. 1987. *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. London: Routledge.
- Bell, C.- H. & French W. L. 1995. *Organization Development. Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*. Fifth edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- Berg, G. 1981. Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv. *Uppsala Studies in Education*, 15.
- Berg, G. 1991. Analys av en skolas kultur i ett utvecklingsperspektiv. *UppsalaGruppens småskrifter*, nr 9. Uppsala: Uppsalagruppen.
- Berg, G. 1995, 2000. *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Gothia.
- Berg, G. & Groth, E. & Nyttell, U. & Söderberg, H. 1999. *Skolan i ett institutions-perspektiv. Slutrapport från projektet Styrning, ledning och skolans arbetelverksamhet (SLAV 2)*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Wallin, E. 1986. Utbildningsreform, implementering och aktörsberedskap. Slutrapport från SIAU-projektet. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, 68. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Berner, B. & Callewaert, S. & Silberbrandt, H. 1977. *Skola, ideologi och samhälle. Ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulanzas*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Blossing, U. 2000. Praktiserad skolförbättring. *Karlstad University Studies*. 2000:23.
- Broady, D. 1981. *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposium.
- Broady, D. 1990. *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS.
- Claesson, C. 1989. Apotekaryrke i förändring. En sociofarmaceutisk studie av apotekarnas yrkesutveckling och professionella status. *Department of Social Pharmacy*, Uppsala university.
- Doyle, W. 1986. Classroom organization and management. I: M C Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Ekholm, M. 1988. Synpunkter på Gräsbergsgymnasiet. I: *Gymnasieskola i utveckling*. Stockholm: SÖ och Utbildningsförlaget.
- Ekholm, M. & Trier, U.P. 1987. The concept of institutionalization: some remarks. In M.B. Miles, M. Ekholm & R.Vanderberge (Eds.), *Lasting School Improvement: Exploring the process of institutionalization*. ISIP-Book No. 5. Leuven/Amersfoort: Acco.

- Forsberg-Sternudd, M.-M. & Groth, E. 2000. *Arbetsenheten ... – från implementationsprocess till vardagsverklighet*. Opublicerat manuskript⁵⁸.
- Goodlad, J. I. 1975. *The dynamics of educational change: Toward Resonive Schools*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grosin, L. 1991. Skolklimat, prestation och uppförande i åtta högstadieskolor. *Forskningsrapport från Pedagogiska institutionen., Stockholms universitet*. Nr 53.
- Grosin, L. 1995. *Rektorer i framgångsrika skolor*. Paper presenterat på konferensen Kultur som begrepp i pedagogisk forskning vid pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 11 december 1998.
- Groth, E. 1992. Att leda skola i en starkt decentraliserad kommunal organisation – finns en gemensam styr- och normkälla? En studie av skolledningen i Sandviken och Örebro. Örebro. *Skolledarhögskolans rapportserie nr 10*.
- Groth, E. 1995. Mot en ökad lärarprofessionalism? En studie av fem grundskolor. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet*. Nr 199.
- Hoyle, E. 1980. *Professionalization and deprofessionalization in Education*. I: World Yearbook of Education 1980. London: Cogan Page.
- Hoyle, E. 1982. The study of schools as organizations. I: Houghton et al (red) *Management in education*. London: Ward Lock.
- Hoyle, E. 1986. *The Politics of School management*. London: Hodder and Stoughton.
- Isling, Å. 1988. *Det pedagogiska arvet. Kampen för och emot en demokratisk skola 2*. Stockholm: Sober förlag.
- Jönsson, I. 1999. Föräldrarnas roll i den formella styrningen i skolan. I: Lindkvist, L. & Löwstedt, J. & Torper, U. 1999. *En friare skola. Om styrning och ledning av den lokala skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kongl. Maj:ts Stadga angående Folk-undervisningen i Riket*; Gifwen Stockholms slott den 18 juni 1842.
- Lindberg, A. 1996. Kulturanalys enligt brevmetoden. En studie av tre skolors kulturer. En rapport från SLAV 2-projektet. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet*. Nr 202.
- Lortie, D. C. 1975. *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lundgren, U.P. (red). 1996. *Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinnar*. Stockholm: Informationsförlaget/Lärarnas förlag.
- Läraryrket, Lärarnas Riksförbund och Svenska Kommunförbundet. 1996. *En satsning till två tusen*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- March, J. G. (Ed). 1965. *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Nationalencyklopedin*. 1995. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Nytell, U. 1994. Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor. *Uppsala Studies in Education*, 58.
- Pfeiffer, J. 1981. *Power in Organizations*. Cambridge, Mass.: Pitman.
- Prop 1988/89:4. *Om skolans utveckling och styrning*.
- Rutter, M et al.. 1979. *Fifteen Thousand Hours – secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.

58 Av forskningsetiska skäl anges inte arbetsenhetens namn; den aktuella skolan betecknas i avhandlingstexten endast som "skola E".

- Sarason, S. B. 1980. *Skolekologi : om skolans kultur och förändringens problem*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Schein, E.H. 1960. *Organisationspsykologi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Schein,, E. H. 1985. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Scherp, H.-Å. 1998. Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisation och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. *Göteborg Studies in Educational Sciences*, 120.
- Scherp, H.-Å. 2001. *Problembaserad skolutveckling och den lärandeorienterade organisationen*. Karlstad: Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap. (Manus).
- SFS (1686:0903): *1686- års kyrkolag*.
- SOU (1948:27): *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- SOU (1985:20): *Skola för delaktighet. Betänkande från en arbetsgrupp inom 1983 års demokrati-beredning*.
- SOU (1997:121): *Skolfrågor – Om skola i en ny tid*.
- Stake, R. 1995. *The Art of Case Study Reserach*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Svedberg, L. 2000. *Rektorsrollen. Om skolledarskapets gestaltning*. Stockholm: HLS förlag. *Studies in Educational Sciences* 26.
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. 1984. Stockholm: P A Norstedt & Söners förlag.

BILAGOR

BILAGA 1 | ENKÄT 1994 OCH 1999

ENKÄT

1. Skolans namn.....
2. Vilket är Ditt yrke?
 - Barnskötare
 - Förskollärare/fritidspedagog
 - Lärare med huvudsaklig tjänstgöring i åk 1-3
 - Lärare med huvudsaklig tjänstgöring i åk 4-6
 - Lärare med huvudsaklig tjänstgöring i åk 7-9
 - Lärare med huvudsaklig tjänstgöring inom gymnasieskola
 - Resursperson
 - Annat (vad?).....
3. Hur länge har Du arbetat inom Ditt yrke?.....
4. Hur länge har Du arbetat på nuvarande skola?
5. Hur trivs Du, rent allmänt, på Din skola?
 - Mycket bra
 - Ganska bra
 - Ganska dåligt
 - Mycket dåligt

Ev kommentarer:

.....

.....

6. Vad tycker Du är mest positivt resp negativt På Din skola?

Positivt	Negativt
.....
.....
.....

7. Hur upplever Du gemenskap och samhörighet på Din skola?

- Mycket bra
- Ganska bra
- Ganska dålig
- Mycket dålig

Ev kommentarer:

8. I vilken utsträckning sker samarbete inom Din yrkesgrupp på skolan?

- I mycket stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- I mycket liten utsträckning

9. Vilka är de tre vanligaste samarbetsformerna (sätten för samarbete) inom Din yrkesgrupp?

Ev kommentarer till fråga 8 och 9:

10. I vilken utsträckning sker samarbete med andra yrkesgrupper på skolan?

- I mycket stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- I mycket liten utsträckning

11. Vilka är de tre vanligaste formerna (sätten) för detta samarbete?

.....

.....

.....

Ev kommentarer till fråga 10 och 11:

12. Med vilken yrkesgrupp, förutom Din egen, samarbetar Du mest?

13. I vilken utsträckning brukar Du och Dina kollegor gemensamt planera Er verksamhet över en längre tid (t ex månadsvis)?

- I mycket stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- I mycket liten utsträckning

Ev kommentarer:

14. I vilken utsträckning planerar Du Din verksamhet utifrån övergripande lokala mål som Du och Dina kollegor gemensamt kommit överens om?

- I mycket stor utsträckning
- I ganska stor utsträckning
- I ganska liten utsträckning
- I mycket liten utsträckning

Ev kommentarer:

15. Vilken attityd upplever Du rent allmänt finns på Din skola inför förändringar?

a) Hos Dig själv?

- Mycket positiv attityd
- Ganska positiv attityd
- Ganska negativ attityd
- Mycket negativ attityd

b) Hos Din yrkesgrupp som kollektiv?

- Mycket positiv attityd
- Ganska positiv attityd
- Ganska negativ attityd
- Mycket negativ attityd

- c) Hos rektor?
- Mycket positiv attityd
 - Ganska positiv attityd
 - Ganska negativ attityd
 - Mycket negativ attityd

Ev kommentarer till fråga 15:

16. Försök beskriva tre typiska kännetecken för Din skola,
d v s vad som är typiskt eller kännetecknande för denna arbetsplats:

.....
.....
.....

17. Om Du personligen fick råda – vilka tre förändringar skulle
Du vilja föreslå på Din arbetsplats?

.....
.....
.....

18. Om Du personligen fick råda – vilka tre förändringar skulle
Du rent allmänt önska för Din yrkesgrupp som kollektiv?

.....
.....
.....

19. Deltog Du i SLAV 2 -undersökningen hösten 1994?

- Ja, jag besvarade en enkät
- Ja, jag besvarade enkäten och blev intervjuad
- Nej

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

BILAGA 2 | RESULTAT, ENKÄTUNDERSÖKNINGARNA

Svarsfrekvens

Skola	Antal lärare totalt	Antal svar	Bortfall (%)
A/94	43	41	5
A/99	35	34	3
B/94	11	11	0
B/99	8	6	*1
C/94	44	36	18
C/99	39	33	15
D/94	9	9	0
D/99	8	8	0
E/94	25	24	4
E/99	21	20	5

Tabellen visar att bortfallet varit mycket lågt utom på skola C. Inte heller bortfallsfrekvensen på skola C har emellertid bedömts vara så stor att den föranlett någon särskild bortfallsanalys.

1 Kommenteras ej p g a det låga antalet respondenter

Fråga 5

Hur trivs Du, rent allmänt, på Din skola?

Skola	Antal avgivna svar (N)	Andel personal som svarat "mycket bra" eller "ganska bra" (%)
A/94	41	100
A/99	34	100
B/94	11	100
B/99	6	100
C/94	39	92
C/99	33	97
D/94	9	66
D/99	7	100
E/94	25	100
E/99	20	90

Av tabellen framgår att de flesta lärarna trivs förhållandevis bra på sin arbetsplats. Ett tydligt undantag i denna undersökning är skola D år 1994, där ca 1/3 av lärarpersonalen uppger sig inte trivas.

I en uppföljande fråga uppmanades personalen att ange vad de tycker är mest positivt respektive negativt på skolan. Svaren från skola D skiljer sig år 1994 något från de övriga; svaren antyder samarbetssvårigheter mellan en lärargrupp och rektor. Detta bekräftades också vid samtal vid flera återkopplingsstillfällen på skolan. År 1999 förekommer inga sådana kommentarer. Då antyds i stället konflikter på skola E.

Vanliga positiva faktorer är annars arbetet med eleverna och samarbetet med kollegorna. På skolorna A och på barnskoledelen av skola C anges också ofta de nybyggda lokalerna som en positiv faktor, särskilt 1994.

På samma sätt som arbetet med elever och kollegor är positiva inslag i lärararbetet, kan de också vara negativa, d v s när interaktionen inte fungerar. På flera av skolorna uttrycks bristen på samsyn mellan lärargrupper som en negativ faktor, liksom organisationsförändringar och återkommande byten av skolledare. Alla lärargrupper anger också den stora arbetsbelastningen som en negativ faktor. Särskilt frekvent har detta blivit på skola C 1999.

De positiva och negativa faktorer som återkommer någorlunda frekvent på denna fråga skiljer sig inte nämnvärt från vad brukar framkomma i liknande arbetsmiljöundersökningar; dock bör förhållandena på skola D år 1994 noteras.

Fråga 7

Hur upplever Du gemenskap och samhörighet på Din skola?

Skola	Antal avgivna svar (N)	Andel personal som svarat "mycket bra" eller "ganska bra" (%)
A/94	41	100
A/99	34	100
B/94	11	91
B/99	6	100
C/94	37	84
C/99	33	88
D/94	8	75
D/99	8	100
E/94	22	100
E/99	19	75

Svaren visar att de flesta lärare upplever att gemenskap och samhörighet är bra på de fem skolorna. Avvikande resultat kan konstateras på skola D (1994) och skola E (1999). Detta kommenteras ytterligare på annan plats.

Fråga 8 + fråga 10

I vilken utsträckning sker samarbete inom Din yrkesgrupp på skolan?

I vilken utsträckning sker samarbete med andra yrkesgrupper på skolan?

Skola	Antal av- givna svar (N)	Andel lärare som svarat "I mycket stor utsträckning" eller "I ganska stor utsträckning". (%)	
		Samarbete inom yrkesgruppen	Samarbete med andra yrkesgrupper
A/94	40	77	92
A/99	34	56	97
B/94	10	60	30
B/99	6	63	17
C/94	37	67	39
C/99	33/32	63	37
D/94	9	33	22
D/99	8	100	88
E/94	23	56	17
E/99	19	30	10

Tabellen visar stora variationer. Man kan emellertid inte utan vidare analyser dra alltför långtgående slutsatser direkt ur siffermaterialet. När det gäller samarbete med andra yrkesgrupper på skolan är ju möjligheterna beroende av i vilken utsträckning det verkligen finns sådana yrkesgrupper att samarbeta med. De låga resultaten på skola B och D (1999) torde kunna förklaras med de små skolenheterna, där företrädare för andra yrkesgrupper är få. På skola A, C och E finns dock andra yrkesgrupper representerade i större utsträckning; dessa skolor är därför mera jämförbara sinsemellan.

Tabellen visar också att drygt hälften av lärarna anger att de samarbetar med sina kollegor i mycket eller ganska stor utsträckning. Ett undantag är skola D år 1994, där man kan ana samarbetsproblem.

Även i övrigt finns några intressanta iakttagelser som kan göras i svars-materialet. Skola A är ju byggd för samverkan mellan lärare och barnomsorgs-personal, och sådan samverkan förekommer uppenbarligen också. Däremot visar tabellen en lägre frekvens för samverkan inom den egna yrkesgruppen

1994, vilket kan förklaras av att endast 62 % av barnomsorgspersonalen då säger sig samverka sinsemellan. Någon djupare analys av detta har inte gjorts i detta sammanhang, men möjligen var detta en markering av den jobbiga och intensiva vardagssituationen på skolan; denna yrkesgrupp, som är van att samarbeta, uppgav sig i viss mån känna sig hindrade av organisatoriska och praktiska skäl.

Fråga 13

I vilken utsträckning brukar Du och Dina kollegor gemensamt planera Er verksamhet över en längre tid, t ex månadsvis?

Skola	Antal avgivna svar (N)	Andel personal som svarat "I mycket stor utsträckning" eller "I ganska stor utsträckning" (%)
A/94	41	93
A/99	33	94
B/94	10	20
B/99	5	60
C/94	36	64
C/99	32	62
D/94	9	22
D/99	8	100
E/94	22	36
E/99	19	30

Tabellen visar att den endast är personalen på skola A som i sin kultur har inslag av långsiktig, kollektiv planering. Lägst ligger de små skolenheterna B och D (1994). När det gäller skola D har uppenbarligen en förändring skett under de fem åren mellan studietillfällena.

Fråga 14

I vilken utsträckning planerar Du Din verksamhet utifrån övergripande lokala mål som Du och Dina kollegor kommit överens om?

Skola	Antal avgivna svar (N)	Andel personal som svarat "I mycket stor utsträckn" eller "I ganska stor utsträckning" (%)
A/94	39	79
A/99	32	91
B/94	9	56
B/99	6	50
C/94	36	56
C/99	31	74
D/94	9	12
D/99	8	100
E/94	20	45
E/99	18	55

År 1994 skiljer sig skola D även på denna punkt från de andra ; medan cirka hälften av lärarna på de övriga skolorna säger sig planera efter övergripande mål som man kollektivt kommit överens om, uppger bara drygt en tiodel av lärarna på skola D att man planerar på detta sätt. År 1999 uppger sig samtliga lärare på skola D planera sin verksamhet utifrån övergripande, överenskomna lokala mål.

Fråga 15 a, b och c

Vilken attityd upplever Du rent allmänt finns på Din skola inför förändringar?

Skola	Antal av- givna svar (N)	Andel lärare som svarat "Mycket positiv attityd" eller "Ganska positiv attityd" (%).		
		Hos Dig själv	Hos Din yrkesgrupp som kollektiv	Hos Din rektor
A/94	39	97	95	100
A/99	34	100	97	100
B/94	9	100	100	100
B/99	5	100	100	100
C/94	34	71	39	100
C/99	33/32/31	74	87	100
D/94	9	89	33	100
D/99	8	100	100	100
E/94	23/18/23	87	39	100
E/99	19/19/20	90	95	100

På skola A och B anser sig i princip alla lärare ha en positiv attityd till förändring – och man anser att kollegorna är lika positiva. Detta är emellertid inte fallet på skola C (1994), D (1994) och E (1994). Där anser man att kollegorna har en mindre positiv attityd till förändringar än vad man själv har.

Tabellen visar att lärarna på samtliga skolor anser att deras rektorer har en hög grad av förändringsbenägenhet. I detta konstaterande ligger dock ingen värdering av huruvida detta är positivt eller negativt.

Fråga 16

*Försök beskriva tre typiska kännetecken för Din skola,
d v s vad som är typiskt eller kännetecknande för denna arbetsplats:*

Utsagor om...	Antal utsagor
<i>Skola A/94</i>	Samarbetet/åldersintegreringen 41
	Arbetsglädje, positivitet, atmosfär, anda 30
	Nytänkande, förändringsvilja 12
<i>Skola A/99</i>	Arbetsglädje/positivitet/anda 21
	Öppenhet/"högt i tak" 19
	Förändringsbenägenhet 10
	Kreativitet/framåtanda 10
	Organisation & arbetssätt 10
	Samarbete 10
<i>Skola B/94</i>	Atmosfär, anda 7
	Lokalerna 3
	Övrigt ² 1
<i>Skola B/99</i>	Atmosfär, anda 7
	Positivt elevmaterial 4
	Trygghet för eleverna 3
	Miljö, lokaler 3
<i>Skola C/94</i>	Positivitet, atmosfär, anda 17
	Samarbete 6
	Omtanke om eleverna 5
<i>Skola C/99</i>	Förändringsbenägenhet, framåtanda 15
	Samarbete/arbetslagsarbete 8
	Stress 8
<i>Skola D/94</i>	Icke ändamålsenliga lokaler 5
	Kamp mellan lärare och rektor 5
	Konservatism 4
<i>Skola D/99</i>	Vi-känsla, högt i tak, arbetsglädje 8
	Samarbete 5
	Nytt arbetssätt 3
	Förändringsvilja 3
<i>Skola E/94</i>	Arbetsglädje, positivitet, atmosfär, anda 17
	Omtanke om eleverna 6
	Elevmaterialet 6
<i>Skola E/99</i>	Ledning och organisation 12
	Omtanke om eleverna 10
	Elevmaterialet 8

2 Övriga utsagor hade frekvens på 1/utsaga

När det gäller **skola A**, kan man konstatera att utsagorna genomgående, såväl 1994 som 1999, präglas av ett stort engagemang och en professionell syn på läraruppdraget. Lärarna presenterar också förhållandevis *många* utsagor för att beskriva sin vardagsverksamhet. Trots att skolan ligger i ett upptagningsområde som måste betecknas som ”socialt tungt” finns en entusiasm inför uppgiften och en hög grad av arbetstrivsel.

Materialet från **skola B** präglas av ”den lilla skolans” känsla av närhet. Lärarna känner alla elever och upplever att eleverna å sin sida känner en trygghet i detta. Man är nöjda med lokalerna. Inga utsagor tyder på något särskild dynamik i verksamheten. Andan i utsagorna från 1994 och 1999 skiljer sin inte åt i något speciellt avseende.

Utsagorna från **skola C** tyder på att lärarna där upplever att man fått en tyngre arbetssituation. År 1994 nämndes inte ordet stress, men det återkommer frekvent i utsagorna från 1999. År 1999 upplever lärarna samtidigt att skolan präglas av en ökad grad av förändringsbenägenhet och framåtanda.

År 1994 skiljer sig **skola D** på ett markant sätt - och i flera avseenden - från de andra skolorna. Utsagorna präglas av en konfliktfylld vardagssituation och flera utsagor berör motståndet mot utveckling på skolan. Förhållandena år 1999 förefaller att se helt annorlunda ut. Nu talar lärarna i stället om vi-känsla och samarbete. I stället för utsagor om konservatism berättar man om det nya, bifrostinspirerade arbetssättet.

Även av utsagorna från **skola E** kan man se att lärarna upplever att förhållandena har förändrats. År 1994 handlade utsagorna företrädesvis om arbetsglädjen och den positiva kontakten med eleverna; år 1999 kommenteras i första hand ledning och organisation. Ett par utsagor i denna kategori uttrycker en positiv inställning till skolledningen, lika många en negativ, men framför allt handlar utsagorna om en organisation som betecknas som ”rörig” och ”otydlig”. I materialet kan man också tydligt finna tecken på en konflikt på skolan – ett antal utsagor handlar om brist på samarbete/misstänksamhet mellan arbetsenheter, negativa gruppbildningar och en försämring av andan på skolan.

Sammanfattning av svaren på fråga 16 utifrån dess karaktär av positiva eller negativa utsagor:

Försök beskriva tre typiska kännetecken för Din skola, d v s vad som är typiskt eller kännetecknande för denna arbetsplats.

Skola	Antal avgivna utsagor	Andel utsagor av positiv karaktär (%)
A/94	115	99
A/99	98	96
B/94	17	70
B/99	17	100
C/94	83	67
C/99	62	31
D/94	20	30
D/99	20	100
E/94	46	93
E/99	59	42

Man kan ur ett material av detta slag inte dra några långtgående slutsatser av mera vetenskapligt signifikant karaktär. Möjligen kan man få en allmän uppfattning om hur personalen ser på sin arbetsplats, sig själv och sina kollegor; kanske en första tendens inför en analys av kårandan på arbetsplatsen.

Tabellen bekräftar följande iakttagelser och kommentarer i föregående avsnitt: Noterbara förändringar har skett på skolorna C, D och E.

Fråga 17

Samtliga avgivna utsagor har kategoriserats och de mest frekventa utsagorna från varje skola redovisas här nedan.

Utsagor om...		Antal utsagor
<i>Skola A/94</i>	Barn-/elevgruppernas storlek	16
	Arbetstidens utformning	14
	Lokalerna	12
	Arbetsätt, arbetsformer	10
	Skolledningen	9
	Större öppenhet/samarbete	9
	Ekonomi, resurser	8
	Styrdokument, mål	5
<i>Skola A/99</i>	Ökat stöd i/elevsociala frågor	21
	Mera/tid för/erfarenhetsutbyte/mellan avdeln9	9
	Högre löner	8
	Lokalerna	4
	Frågor om fortbildning	3
<i>Skola B/94</i>	Arbetsätt, arbetsformer	6
	Större öppenhet, samarbete	5
	Större lärarengagemang, ansvar	5
	Lokalerna	4
<i>Skola B/99</i>	Ökad personaltäthet	3
	Lokalfrågor	2
<i>Skola C/94</i>	Arbetsätt, arbetsformer	12
	Större lärarengagemang, ansvar	9
	Arbetstidens utformning	9
	Lokalerna	8
	Ekonomi, resurser	8
	Skolledningen	5
<i>Skola C/99</i>	Styrdokument, mål	5
	Annan arbetsorganisation	15
	Ökad personaltäthet	10
	Arbetsmiljöfrågor (stress, personalvård mm)	9
	Mindre barn/elevgrupper	7
	Lokalfrågor/utrustning	6
	Mera resurser	4
	Arbetstidsfrågor	3

<i>Skola D/94</i>	Lokalerna	5
	Skolledningen	5
	Arbetsätt, arbetsformer	4
	Ekonomi, resurser	2
<i>Skola D/99</i>	Inget alternativ med fler än ett svar. Se kommentar nedan.	
<i>Skola E/94</i>	Arbetstidens utformning	8
	Lokalerna	7
	Barn-/elevgruppernas storlek	4
	Arbetsätt, arbetsformer	4
	Organisationen	4
<i>Skola E/99</i>	Organisationsfrågor	11
	Diskussion för ped grundsyn mm	7
	Lokaler/miljö	7
	(Tydligare) ledning	5
	Mera stöd till elever med behov	5
	Större personaltäthet	3
	Bättre kollegialitet	3

Utsagorna från **skola A** fokuseras 1994 i störst utsträckning på barn/elevgruppernas storlek. Utsagorna kommer i stor utsträckning från förskollärare/fritidspedagoger. Den aktuella barnskolans organisation innebar av allt att döma stora barngrupper. Detta år hade man också haft svårt att finna lämpliga tidpunkter för samarbete mellan förskollärare/fritidspedagoger å ena sidan och grundskollärare å den andra; därför handlade många önskemål om en annan utformning av arbetstidsavtalen. År 1999 handlar majoriteten av ut-sagorna om behovet av stöd i elevsociala frågor.

På **skola B** präglades önskemålen av ett skolutvecklingsarbete som initierats av en nytillträdd rektor. År 1999 hade hälften av lärarna avstått från att svara på frågan.

Även på **skola C** präglades diskussionen år 1994 av en ny kommunal skolplan och ett nystartat skolutvecklingsarbete. År 1999 fokuserades förändringsförslagen i första hand på arbetsorganisationen. Detta kan ses som att den diskussion om åldersintegrerad undervisning som var aktuell (och som stundom känslösamt fördes i massmedia) i kommunen år 1994 fortfarande inte var avslutad, åtminstone inte på skola C. Dessutom präglas svaren 1999 även på denna fråga av lärarnas upplevelse av en pressad arbetssituation.

När det gäller **skola D**, så handlar önskemålen dels om skollokaler som upplevs som icke ändamålsenliga, dels präglas ut-sagorna av en pågående kon-

flikt mellan rektor och en lärargrupp på skolan. År 1999 har hälften av respondenterna valt att inte ge några förslag till förändringar. Flera av dessa har explicit uppgett att de nu upplever förhållandena så positiva att de har svårt att formulera förslag till någon förändring.

År 1994 erhöles förhållandevis få svar på frågan från lärarna på skola E. De flesta handlade om disponeringen av arbetstiden; man ville ha mera tid med eleverna,

d v s att man vill undervisa mera på bekostnad av "kringarbetet", d v s konferenser och utvecklingsarbete. År 1999 handlar önskemålen i stor utsträckning om organisationsfrågor. De flesta berör de organisationsförändringar som ägt rum sedan 1994 (t ex ny arbetslagsindelning och utvidgade ansvarsområden för arbetslagen) och där flera önskar en återgång till det gamla. Ett par lärare önskar att organisationsdiskussionerna tonas ner så att man får ägna sig åt ämnesundervisningen, medan ett par utsagor handlar om en mera långsiktig planering.

I 1999-års enkät fanns en avslutande fråga, som berörde om respondenterna hade deltagit i 1994-års studie. Svaren fördelade sig enligt följande:

Fråga 19 [endast 1999]

Deltog Du i SLAV 2-undersökningen hösten 1994?

Skola	Antal avgivna svar (N)	Antal som svarat "ja"
A	34	10
B	6	6
C	31	8
D	8	3
E	20	10

BILAGA 3 | EXEMPEL PÅ KATEGORISERING AV UTSAGOR

Skola A: Exempel på mönsterbildande utsagor:

Samverkansdimensionen:

Individualism

I år var det framför allt lärarna då som valde att se om sitt hus, jobba hårt med sin lilla klass. Vi får se efter jul, för då är det väl bättre (1994).

Det är vår första träff, första träffen alltså som jag träffar mina förskollärarkollegor egentligen, förutom att man säger hej nere i personalrummet (1994).

Jag skulle önska att vi hade ett annat slags samarbete med soc och barnpsyk. Det känns många gånger som att vi arbetar berövid varandra i stället för tillsammans (1999).

Samarbete

Här jobbar man ju ännu mer tillsammans, just det att man har fritidshemspersonalen integrerad i skolan, vilket jag tycker är fantastiskt bra – att ha folk som ser barn med andra ögon än vad jag gör (1994)

Jag skulle inte kunna tänka mig att jobba på nåt annat vis, det tror jag inte. Man kan ju ta vara på så mycket av varandras kompetens om man jobbar så här (1994).

Arbetslagen fungerar toppen. Vi planerar verksamheten tillsammans, skrattar och har kul. Vi tar och ger, ställer upp där det behövs. Skulle det fattas personal på fritids någon em jobbar vi lärare där och är det någon lärare sjuk tar fritidspedagogen klassen. Man samarbetar mest med sitt arbetslag... där vi jobbar tillsammans med ALLA barn (1999).

Förändringsdimensionen:

Rigiditet

Det (sug efter utbildning för att också jobba med äldre barn) känner jag inte...mindre barn...dom är roliga och det är bra så (1994).

Kom in i arbetslaget på en gång. Det var lite svårt (och är svårt ibland) med XXX som jobbar närmast mig. Han är en av de få som tycker att det är jobbigt med förändringar. Han vill gärna göra saker som det gjordes senast (1999).

Flexibilitet

Jag kan tycka att skolan inte har hängt med faktiskt. Det är därför jag jobbar på den här, för jag vill att det ska vara lite annorlunda, att det inte kan se ut som det gjorde när jag började jobba i början på sjuttio-talet (1994).

Just det att han (rektor) gav oss ansvar,..., hon litade helt och fullt på att vi gjorde ett bra jobb och gav oss mycket ansvar. Det var liksom ingen kontroll utan han pushade på om vi hade idéer, sökte pengar för projekt...(1994).

Det finns också ett stort engagemang där man gärna prövar nya utmaningar och ser möjligheterna. Många aktiviteter för barnen sätts igång och man är aldrig rädd för att pröva nytt eller att misslyckas (1999).

Planeringsdimensionen:

Nuorientering

Nej det (långsiktig planering) har vi inte gjort. Vi vill ju kunna göra det men som det ser ut nu så finns ingen tid. Det är ju om vi träffas nån kväll då, men det är ju det som är lite problematiskt då, när vi har olika avtal (1994).

Man ibland var det liksom att man ändå måste, fick kort varsel att man skulle ha fixat fram grejor och så hade man inte gjort det och så blev det lite dåligt planerat (1994).

Tiden att förbereda för ”skolarbete” känns därför många gånger knapp, det som jag egentligen känner är mitt arbete (1999).

Framförhållning

Som med 4-5-6:orna, då gjorde vi också så, vi jobbade i treårsplaner - fastän inte den här traditionella då, med att man läser Sverige i fyran, Europa i femman och världen i sexan (1994).

Det (vilka teman man skall arbeta med) bestämmer vi tillsammans i arbetslaget i början på terminen. Oftast gör vi det utifrån den utvärdering vi har fått av barnen. Om dom har några nya idéer....(1994).

Tyvärr blir inte alla barn godkända i basämnena. Detta borde vi ta tag i och jobba fram hur vi kan förbättra för dessa barn. Stora möjligheter finns att tidigt tag i utvecklingssvårigheter eftersom enheten har alla barn från 0 år (1999).

Skola B: Exempel på mönsterbildande utsagor:

Samverkansdimensionen:

Individualism

Nu är det ju så här att vi springer om varandra, vi har jobbat så många år de flesta av oss så vi behver inte prata så mycket...utan det kan vi ändå (1994).

Ja, det här är nog en skola där var och en jobbar väldigt mycket var för sig (1994).

Några år har jag jobbat som klasslärare på den här skolan...men då var det inte så mycket samarbete med de andra (1999).

Samarbete

Vi har gemensamma pedagogiska diskussioner, det har blivit mera sådant som vi pratar om (1994).

På vår skola ser vi oss som ett arbetslag där såväl förskola, fritids som skola ingår (1999).

Vi ser och känner ansvar för alla barn på skolan – inte bara den egna klassen (1999).

Förändringsdimensionen:

Rigiditet

Skolan är väldigt konservativ, svårt att tänka om, och har man lite nya idéer så blir man ett hot (1994).

Det har varit väldigt jobbigt. Det har varit lite för mycket nytt, mycket nya saker och då slår folk bakut och jag tycker det är besvärligt (1994).

Vi är ju rätt så eftertänksamma om vi skall starta nåt nytt; klarar vi ut det här, orkar och vill vi genomföra det (1999).

Flexibilitet

Jag tycker det är jättehärligt när det blir förändringar... Det har varit mycket som man har reagerat på som har varit lite knepigt och fel. Så jag tycker det är så roligt med de här förändringarna (1994).

Förhoppningsvis ska det ju ändras nu då, från första december när vi går in i det här nya arbetstidsavtalsprojektet. Det ser jag fram emot mycket, faktiskt (1994).

Planeringsdimensionen:

Nuorientering

Nu i måndags satt vi t ex och planerade pysseldagen...nästa torsdag (1994).

När man har varit ute i många år så vet man hur omöjligt det är att komma upp till vissa mål för alla barn...Då skall det inte finnas nåt "dit skall jag nå" (1994).

Jag planerar själv mitt arbete i klassen... och det tycker jag har många fördelar (1999).

Framförhållning

Jag tycker nog att vi har förändringsarbete på gång och att vi nu planerar på allt längre sikt (1994).

Om man (med nya arbetstidsavtalet) får mycket tid i början att lära känna varandra, planera några gemensamma mål som man kan jobba efter, att kunna diskutera lite ordentligt så att man känner att man kommer någon vart (1994).

Detta (temaarbeten) har gjort att vi börjar planera mycket mera tillsammans nu än vi gjort tidigare (1999).

Skola C: Exempel på mönsterbildande utsagor:

Samverkansdimensionen:

Individualism

Man har ingen kontakt, man vet ingenting och det har jag efterlyst länge, att... man får träffas, att man får diskutera, att man får prata mer om eleverna... (1994).

För det första skulle jag önska att folk som jobbar här kunde samarbeta bättre (1994).

Något som är synd är att vi inte samarbetar så mycket inom huset (jag tror inte att alla vill) (1999).

Förändringsdimensionen:

Rigiditet

Jag känner mig inte mogen för det., det här med att dom (eleverna) ska ta ansvar själva. Jag är fortfarande lite osäker... För jag är fortfarande lite gammaldags... (1994).

Då sa jag (att).. jag kan göra det periodvis. Kanske ta bitar bara när jag själv håller i trådarna... (1994).

Samarbete

Jo, det gör dom (konferenserna känns meningsfulla). Det är väldigt viktigt att få träffas, speciellt nu när vi inte är i samma byggnad. (1994).

Nu är vi mera ett arbetslag som kan ventilerar problemen med varandra. (1994).

Själv arbetar jag i ett arbetslag som ständigt diskuterar och analyserar vilket jag tror är en förutsättning för en utveckling inom skolan (1999).

Flexibilitet

Nu t ex så har vi fyr-femmor och vi har haft mycket olika varianter för det. som vi liksom har fått jobba fram efter hur situationen har varit (1994).

Vi har kommit överens... med dom inne på kommunen att vi kör samlad arbetstid, där vi då är (här) från 8.20 till 15.50 varje dag (1994).

Svårigheten att förändra här är att det tar så lång tid mellan tanke och handling. Detta gör att många tappar intresset under tiden (1999).

Planeringsdimensionen: **Nuorientering**

Det kommer konstiga brev och fax (från en tjänsteman på skolförvaltningen), bli klar med det här, och ni ska vara klara nästa vecka och nu måste ni snabba på och det här kan vi inte acceptera och gör om det här – och rycker och sliter i skolläringen (1994).

För att få det hela att fungera, att ha någorlunda långsiktig planering, behövs mycket mer tid (1999).

Skolutveckling uppmuntras, man får prova nya saker och det är ingen som stoppar ens tankar. Det är tillåtet att be om hjälp (1999).

Framförhållning

I många ämnen planerar eleverna... sina egna studier. Uppläggnings av lektioner, vilka moment som man ska prioritera, kanske, före andra moment. Hur lång tid det får ta av terminen (1994).

Vårt arbete med ett ökat elevinflytande har varit intressant och ett fortsatt arbete med detta tror jag kommer att ge resultat i framtiden (1999).

Skola D: Exempel på mönsterbildande utsagor:

Samverkansdimensionen:

Individualism

Det (att jobba i lag) har vi pratat om i så många år, men vi kommer ju aldrig dit-hän, att jobba i arbetslag. Vi går in i våran klass allihop (1994).

Jag sitter nästan aldrig där (personalrummet...Jag känner mig väldigt utanför (1994).

Samarbete

Det var väldigt skönt i tisdags. Då samlades vi alla lärare och pratade av oss. Och det är väldigt skönt, för Jag känner att jag är i en nedåtgående spiral..(1994).

Raka besked, men också ödmjukhet och respekt för varandras åsikter präglar arbetslaget liksom förmåga att ta tillvara vars och ens olika kompetenser och ge fullt utrymme för allas kreativitet (1999).

Förändringsdimensionen:

Rigiditet

Jaa, det är tungt att arbeta i skolan; det är mycket förändringar och lärarna stretar på när det känns motigt, det är mycket som man inte har önskat sig och som man måste sätta sig in i...Lärarna är mycket tyngda av... nya uppgifter. Skolan är inte som den var förr (1994).

På lågstadiet måste man ju göra – vi har ju alltid gjort – smör. Man undersöker grejor och sånt där. Det har vi alltid gjort. Man kan inte hoppa över det (1994).

Flexibilitet

Och så är det ett kreativt yrke, alltså jag behöver inte göra samma sak två dagar i rad om jag inte vill... då gör jag om det; det var trist igår så då gör jag nåt nytt idag (1994).

Det som bidragit till att vi fått den här stämningen på jobbet är att vi ändrat vårt arbetssätt. Vi jobbar nu med ett bifrostinspirerat temaarbete och detta arbete har växt fram under de senaste åren. Vi har varit i stort sett samma människor och alla har haft samma stråvan (1999).

Planeringsdimensionen:

Nuorientering

...men det vi tycker har varit jobbigt nu, de här sista åren, är att det sätts igång saker och sen fullföljs det inte (1994).

Framförhållning

Vi har gjort upp liksom en gemensam planering...Vi har delat upp olika tekniker på olika årskurser (1994).

Strax före jul tror jag att vi kom på vilket tema vi ska ha efter sport-lovet, eller var det tidigare under hösten? (1999).

Skola E: Exempel på mönsterbildande utsagor:

Samverkansdimensionen:

Individualism

Vi hade en ämneskonferens igår när vi pratade om det här (arbetet med ett kapitel i läroboken). Den här personen satt tyst och sen så började han prata och så sa han att jag tycker det är så olika och vad är det för mening med det här, att vi sitter och pratar...vi jobbar i alla fall så olika, på olika sätt och det finns inget att göra åt det (1994).

För min del så tycker jag att det viktigaste samarbetet i alla fall är inom ämnet... jag är en lärare av gammal typ och med allt vad det innebär. Jag kanske inte är någon stor samarbetsmänniska. Det har jag märkt här, jag har svårt att sitta på arbetsrummet. Jag...gör allting hemma för det är jag van vid (1994).

Självklart ska man ha möjlighet att påverka utveckling och förändringar, men man kan inte alltid säga "Det där får ni ta i lagen" (1999).

Förändringsdimensionen:

Rigiditet

Min vision när det gäller skolan, det är att ge ungarna kunskap i första hand... Fostran ska ske hemma. Skolan ska vara

Samarbete

Sen tror jag också på det här med lärarlagen, man är en grupp lärare som har huvudansvaret för ett par, tre klasser. Jag tror det är bättre för både barnen och för lärargruppen (1994).

Jag tycker det är bra när man har dom gemensamma (aktiviteterna) och att man sitter tillsammans i grupper. Man kollar upp, är det här bra? Har du provat det? Det tycker jag är bra (1994).

Vi har samma grundsyn, vi kompletterar varandra på ett bra sätt. Det är en fin upplevelse att se hur mycket ett bra samarbete kan ge (1999).

Flexibilitet

Man ser på eleverna att dom kräver någonting annat. Dom är inte nöjda med att vi ska proppa i

där man ska lära sig skriva, räkna och språk och det här...Jag vill ha en ganska konservativ skola (1994).

En finns det, som stenhårt ställer sig upp och säger ifrån och inte vill förändra sig... Andra är tysta, tysta (1994).

Man följer väldigt gärna gamla traditionella undervisningssätt och försöker hitta fel på dem som vill pröva nya vägar (1999).

Planeringsdimensionen: Nuorientering

...vi planerar egentligen inte någonting tillsammans. Nu har vi sagt att vi ska försöka planera i den här nya boken tillsammans... men mera så där att det här kan vi nog hoppa över...(1994).

Oj, det (tankar om skolan om 10 år) var svårt. Jag brukar inte långtidsplanera (1994).

Det som bekymrar mej mest är att det inte råder någon långsiktig syn på elever med allvarliga problem (1999).

dom en massa saker längre...Dom är vana att ta eget ansvar och vi kan ju inte...ta ifrån dom det nu helt plötsligt när dom är äldre (1994).

Tidigare gick det att köra sin modell, det håller inte längre. Det har vi många diskussioner om också, nya sätt att jobba, nya sätt att tänka, nya grupperingar och allt sånt där (1994).

Jag upplever att det inte är någon detaljstyrning; Ramarna är satta och innehållet är det upp till arbetslaget att ge den bästa möjliga kvalitet (1999).

Framförhållning

Vi har gemensam långsiktplanering vad vi ska ta upp (1994).

Då ska eleverna, på eget ansvar, planera och utföra arbete inom de ämnen som mest behöver arbeta i (1999).