

LEDARSKAP OCH SAMARBETE

En jämförande fallstudie i tre skolor



EFI, EKONOMISKA FORSKNING SINSTITUTET VID HANDELSHÖGSKOLAN I STOCKHOLM

EFIs verksamhetsidé

Institutet är en vetenskaplig institution, vilken i sin forskningsverksamhet skall arbeta oberoende av ekonomiska eller politiska gruppintressen.

Institutets uppgift är att bedriva teoretisk och empirisk forskning inom samhällsvetenskapernas, särskilt de ekonomiska vetenskapernas, områden. I anslutning därtill skall institutet medverka i forskarutbildning samt främja spridningen av information om uppnådda forskningsresultat.

Vägledande för institutets val av forskningsprojekt skall vara forskningsområdets behov av praktisk eller teoretisk vidareutveckling, projektens metodologiska intresse samt problemställningarnas generalitet.

Forskningens organisation

Forskningsverksamheten är organiserad i tjugo forskningscentra, grupperade inom åtta olika forskningsområden:

ORGANISATION OCH FÖRETAGSLEDNING

Företagslednings- och Arbetslivsfrågor; (A)
Centrum för Etik och Ekonomi; (CEE)
Centrum för Entreprenörskap och Affärsskapande; (E)
Offentlig Organisation; (F)
Information Management; (I)
Människa och Organisation; (PMO)
Management av Innovation och Produktion; (T)

Enhetschefer:

Prof Sven-Erik Sjöstrand
Adj Prof Hans De Geer
Prof Carin Holmquist
Prof Nils Brunsson
Prof Mats Lundberg
Prof Jan Löwstedt
Prof Christer Karlsson

EKONOMISK PSYKOLOGI

Centrum för Riskforskning; (CFR)
Ekonomisk Psykologi; (P)

Prof Lennart Sjöberg
Prof Guje Sevón

MARKNADSFÖRING

Centrum för Konsumentmarknadsföring; (CCM)
Centrum för Informations- och Kommunikationsforskning; (CIC)
Marknadsföring, Distributionsekonomi och Industriell
Dynamik; (D)

Tf Prof Magnus Söderlund
Adj Prof Bertil Thorngren

Prof Lars-Gunnar Mattsson

REDOVISNING, STYRNING OCH FINANSIERING

Redovisning och Finansiering; (B)
Kostnadsintäktsanalys; (C)

Prof Lars Östman
Prof Peter Jennergren

FINANSIELL EKONOMI

Finansiell Ekonomi; (FI)

Prof Clas Bergström

NATIONALEKONOMI

Centrum för Hälsoekonomi; (CHE)
Internationell Ekonomi och Geografi; (IEG)
Samhällsekonomi; (S)

Prof Bengt Jönsson
Prof Mats Lundahl
Prof Lars Bergman

EKONOMISK STATISTIK

Ekonomisk Statistik; (ES)

Prof Anders Westlund

RÄTTSVETENSKAP

Rättsvetenskap; (RV)

Prof Erik Nerep

Styrelseordförande: Prof Håkan Lindgren. *Institutschef:* Docent Bo Sellstedt.

Adresser

EFI, Box 6501, S-113 83 Stockholm, Sverige • Besöksadress: Sveavägen 65, Stockholm
Telefon: +46(0)8-736 90 00 • Fax: +46(0)8-31 62 70 • E-mail: efi@hhs.se
Internet: www.hhs.se/efi/

LEDARSKAP OCH SAMARBETE

En jämförande fallstudie i tre skolor

Ulrika Tillberg



EFI, EKONOMISKA FORSKNINGSinSTITUTET
VID HANDELSHÖGSKOLAN I STOCKHOLM



Akademisk avhandling för avläggande av ekonomie
doktorsexamen vid Handelshögskolan i Stockholm 2003

© EFI och författaren
ISBN nr 91-7258-611-7

Keywords:

Compulsory schools
Leadership
Cooperation
Organizational structure
Organizational identity

Foto: Kristian Pohl/Bildhuset

Distribuerad av EFI (Ekonomiska Forskningsinstitutet) vid Handelshögskolan
i Stockholm Box 6501 113 83 Stockholm www.hhs.se/cfi

Tryck Elanders Gotab, Stockholm 2003

*Till Amanda och Samuel
och deras mormor och morfar
– två hängivna lärare*

Förord

Att skriva en avhandling är som att åka Vasaloppet. Det är på tok för långt och slitigt. Och efteråt känner man sig förhoppningsvis omåttligt nöjd och får kanske till och med beröm för att man klarade det. Samtidigt som jag varit solitär där jag kavat på i spåret och helt och hållet själv får svara för min prestation har jag ändå aldrig varit ensam. Jag är mycket glad och tacksam för allt stöd och uppmuntran jag fått under mitt avhandlingsarbete. Till att börja med vill jag rikta mig till alla er skolmänniskor som delat tid och skolvardag med mig. Ni har på ett generöst sätt släppt in mig i de fascinerande organisatoriska landskap som för alltid etsat sig fast på näthinnan och gjort resan värd sitt pris.

För att klara ett så långt lopp behövs gång på gång hjälp med vallningen. Tack Jan Löwstedt för att du alltid funnits till hands och med din pragmatiska och sunda syn på avhandlingsarbete sett till att jag inte sparat ur. Tack Bengt Stymne, för din ousinliga nyfikenhet på empiriska och teoretiska problem, och analytiska skicklighet som hjälpt mig att se över nästa krön. Stort tack också till Berit Askling från Göteborg, för att du med din stora erfarenhet från skolområdet hjälpt mig undvika de värsta fallgroparna. Du har också fungerat som en varmhjärtad och god förebild i det akademiska spåret. Ett tack går även till Mats Alvesson från Lund, som vägrat valla alls utan istället kastat akademiskt grus i spåret. Utan dig hade avhandlingen blivit mycket sämre.

Tack till alla vänner på PMO, T, A, CASL, F, IFL, ExEd och andra institutioner. Ni har varit medtävlare i spåret och delat såväl kritiska diskussioner som värmande och stärkande drycker. Torbjörn Stjernberg, vars förtjänst (eller fel) det är att jag alls kom att ge mig ut i den akademiska terrängen. Ingalill Holmberg för din helt fantastiska insats som opponent på mitt slutseminarium. Tack också för goda samtal och för att du är en förebild som kvinna och chef i den akademiska världen. Tack också till alla på Handelshögskolan som hjälpt mig i mitt arbete under åren. Utan er hade jag inte haft en så god miljö att träna och tävla i. Det går dock inte att leva enbart på hejaro. Ekonomiskt stöd behövs också. Stort tack till Skolverket och Annika Andrae-Thelin som inte bara finansierat projektet, utan också generöst bjudit in till perspektivbrytningar och inspirerat forskningsprogrammets forskare att skriva en antologi. Tack också till Handelshögskolan för finansiering genom åren.

När orken sviktar på allvar provas vännerna. Ett särskilt och personligt tack till Karin för alla fina samtal om arbete och helt andra saker. Tack Anna K för

din vänskap och förmåga att skapa balans och proportion i tillvaron. Tack Staffan för att du är du och för allt vi delat. Tack Johan för all akademisk och annan samvaro, inte minst i Palo Alto. Tack också till Marianne E-P och Charlotta L för gott samarbete, mejl, telefonsamtal och promenader när det som bäst behövts. Eva, för att gammal vänskap aldrig rostar. Heidi, som så generöst hjälpt mig under min tid i New York. Beth, thanks for your comments on my English! Jag vill också omnämna alla de som fått livet att fungera när jag befunnit mig ute i spåret; alla vänner, personalen på Fridhem, Nettan, Lorena och många fler. Ni har varit oundgängliga!

Sist men inte minst går mina varmaste tankar till min familj och mina närstående. Utan ert stöd hade det aldrig gått att ta sig över målsnöret. Ulla och Lars, Martin och Kristina. Lilly och Hilding, Åsa med familj. Tack! Och så till den som gråtit, svettats och kämpat med mig i spåret varje minut - min man Dan. Med dig vill jag dela lagerkrans och sommar i tusen år. Du har tröstat, peppat och ställt upp när det som bäst behövts. Tack också för ett fantastiskt jobb med layouten. Slutligen ger jag två varma kramar till våra rödhåriga troll Amanda och Samuel. Ni har fått mig att tänka på annat än mig själv och min bok och öppnat mina ögon för livet som pågår runt omkring. "Varför skriver du en bok, mamma?" frågade Amanda, 3 år, en dag och tittade stint på mig med sina blå ögon. Jag sökte efter ett enkelt svar: "För att jag pratat med människor i skolan om deras jobb, och eftersom det varit så spännande så vill jag skriva om det". Svårare än så behöver det inte vara.

New York i januari 2003

Ulrika Tillberg

INNEHÅLL

1 LEDARSKAP OCH SAMARBETE	1
Ledarskap och samarbete - två centrala fenomen i skolan.....	1
Rationalistisk eller relationell syn på skolverksamhet?	8
Studiens uppläggning och bokens disposition	10
2 FRÅN KYRKLIG DOMINANS TILL ARBETSLAG.....	12
Den tidiga bildningens tid.....	15
1800-talets skolutveckling.....	17
1900-talets skolutveckling.....	21
Dagens grundskola och dess framväxt.....	24
Strömningar och metaidéer i skolans historia	29
3 ORGANISERING OCH LEDNING AV SKOLVERKSAMHET	32
Legala synsätt.....	33
Institutionella synsätt	34
Strukturella synsätt	35
Kulturella synsätt	38
Studier av ledarskap och samarbete	41
Struktur och kultur kombineras med ett relationellt synsätt.....	53
4 STUDIENS TEORETISKA MODELL.....	54
Vardagsarbete som utgångspunkt.....	55
Ledarskap som relationellt fenomen	56
Samarbete som intentionell interaktion.....	57
Organisationsstruktur som mönster av pågående handling	58
Organisationsidentitet som kollektiv självbild	59
Relationer mellan modellens delar.....	61
Återkoppling till studiens frågor.....	63
5 UPPLÄGGNING AV STUDIEN OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	64
Val av angreppssätt och skolor att undersöka	64
Informationsinsamling	67
Bearbetning och tolkning av insamlad information.....	70
Fallbeskrivningarnas konstruktion.....	72
Begreppsanalys	74
Sambandsanalys	75
Resultatanalys	76
Tillförlitlighet och felkällor.....	77
6 MINERVASKOLAN	80
Möten med lärare på Minervaskolan.....	82

Minervaskolan har 'bra' elever	89
Det kallas elevvårdssidan	92
Rektor sitter mitt i skolan	94
Minervaskolans arbetsgrupper	98
7 MERKURIUSSKOLAN	108
Möten med lärare på Merkuriusskolan.....	109
Merkuriusskolans elever är engagerade.....	120
Elevvården blir serviceorgan	121
Skolledningen mitt i strömmen.....	122
Merkuriusskolans arbetsgrupper.....	125
8 MYRTENSKOLAN.....	132
Möten med lärare på Myrtensskolan	134
Myrtensskolan har helt vanliga elever	142
Elevvårdssidan som inte finns	143
Kollegium, konferensberedning och ledningsgrupp	147
9 SKOLORNAS ORGANISATIONSSTRUKTUR.....	156
Specialiserad organisationsstruktur i Minervaskolan	156
Breddad organisationsstruktur i Merkuriusskolan	161
Integrerad organisationsstruktur i Myrtensskolan	166
Tre typer av organisationsstruktur	169
10 SKOLORNAS ORGANISATIONSIDENTITET	172
Kunskap via läraren i Minervaskolan	173
Kvalitet via organisering i Merkuriusskolan.....	177
Utveckling via helhetssyn i Myrtensskolan	180
Tre typer av organisationsidentitet.....	183
Från tre skolor till tre skoltyper.....	184
11 SAMARBETE I TRE SKOLTYPER.....	187
Samarbetsfokus - ämnet, klassen, helheten.....	188
Samarbetsaktör – läraren, laget, kollegiet	189
Samarbetsforum – ämneskonferens, arbetslagsmöte, kollegium	190
Temasamarbete.....	191
Samarbete med skolledningen	192
Samarbetets 'gyllene triangel' och en jämförelse med andra teorier	193
12 LEDARSKAP I TRE SKOLTYPER.....	197
Skolledningens relationer	198
Skolledningens ledarskapshandlingar	202
Skolledningens position	206
Tre skoltyper – tre olika ledarskapsmönster	208

De tredelade ledarskapet - en jämförelse med andra teorier.....	209
13 SKOLLEDNINGENS UTMANINGAR	212
Utveckling av befintliga samarbetsmönster	212
Förändringar öppnar nya möjligheter.....	215
Utveckling av det tredelade ledarskapet.....	217
Reflektioner kring de tre skoltypernas mönster.....	218
Skolledningens utmaningar – en jämförelse med andra synsätt.....	219
14 STUDIENS SLUTSATSER.....	222
Resultat av de fyra delanalyserna.....	222
Den teoretiska modellen och dess bidrag.....	224
Svar på studiens huvudfråga	225
Enfald eller mångfald? – implikationer av studiens resultat	226
LITTERATUR.....	228
APPENDIX 1.....	240
APPENDIX 2.....	241
APPENDIX 3.....	242
SUMMARY IN ENGLISH	243

Kapitel 1

LEDARSKAP OCH SAMARBETE

Vägen till den goda skolan?

Ledarskap och samarbete - två centrala fenomen i skolan

Vi vet alla vad en skola är. Det är några byggnader på en skolgård. I byggnaderna finns klassrum. I varje klassrum försiggår lektioner där lärare gör sitt bästa för att eleverna skall lära sig att läsa, skriva, räkna, få kunskap om naturen och kulturen samt om hur de skall handla som goda samhällsmedborgare. Skolan är många angelägenhet. Föräldrar hoppas att den skall ge barnen en god start i livet. Elever vill få omtanke, uppskattning och frihet. Lärare vill ha studieintresserade elever. Staten vill få laglydiga och för demokratin engagerade medborgare. Näringslivet vill ha kunnig arbetskraft. Många hinder dock ligger i vägen för att skolan, med de resurser som står till buds, på ett tillfredsställande sätt ska kunna uppfylla förväntningarna. Den svenska staten har tagit på sitt ansvar att uttolka förväntningarna genom att sätta mål för skolan. Staten formulerar i skolans styrdokument inte bara mål utan anger också medel och vägar till måluppfyllelse. Media, som ibland kallas "den tredje statsmakten" både speglar och späder på den offentliga bilden av skolan. De sätter offentlighetens strålkastarljus på problem och föreslår lösningar. En framträdande idé i både styrdokument och media är att skolan för sin måluppfyllelse behöver betona och förbättra ledarskap och samarbete. Dessa två begrepp målas i politik och allmän debatt upp som vägen till 2000-talets goda skola.

Syftet med den här avhandlingen är att undersöka sambandet mellan ledarskap och samarbete i svenska skolor. Ett speciellt intresse kommer att riktas mot att undersöka om skolledningen har möjligheter att förbättra en skolas sätt att fungera genom att organisera personalens arbete i arbetslag. Tillvägagångssättet för att besvara forskningsfrågan är en jämförande fallstudie av hur vardagsarbetet i skolorna gestaltar sig och hur ledarskap och samarbete kommer till uttryck i detta arbete. Information om fallen har insamlats genom intervjuer, observationer av möten samt genom studier av dokument från tre skolor.

En teoretisk modell utvecklas för att samla och analysera information om de tre skolorna. Grundtanken i modellen är att hur människor tänker och handlar i vardagsarbete i stor utsträckning influeras av kollektiva självbilder,

organisationsidentitet, samt mönster av pågående handling, organisationsstruktur. Av detta antagande följer att man kan förvänta sig att de möjligheter som en aktör, i detta fall skolledningen, har att utöva ledarskap i skolarbetets vardag i hög utsträckning bestäms av skolans struktur och identitet. På motsvarande sätt kan samarbetets former antas vara i hög utsträckning bestämd av dessa uppfattningar. Därmed förväntas identitet och struktur utgöra förutsättningar för och begränsningar av skolledningens möjligheter att påverka samarbetet i skolan.

Om skolors identitet och struktur skiljer sig åt och om den teoretiska modellen ger en rimlig och acceptabel förståelse av och förklaring till ledarskap och samarbete i skolan, följer en viktig praktisk implikation. Denna är att ett visst slags modell för ledare och ledarskap, t ex en managerlik rektor, eller ett visst slags arbetsmönster, t ex arbetslag, inte kan förväntas leda till en generellt bättre skola i Sverige. En sådan slutsats vore betydelsefull mot bakgrund av den tilltro som i skoldebatten sätts till att en decentralisering av beslutsmakten till skolledare spelande rollen av företagsledare är en patentlösning på skolans problem. Den är betydelsfull också därför att just arbetslag framhålls som den form av samarbete som kan leda till en bättre skola.

Mot denna bakgrund är avhandlingens uppgift att utveckla den teoretiska modellen samt beskriva de tre skolorna med hjälp av modellens begrepp. Vidare undersöks om modellens antaganden, att skolornas identitet och struktur bestämmer den formella skolledningens möjligheter att utöva ledarskap samt vilket samarbete som utvecklas i skolan, är hållbara i ljuset av den insamlade empirin. Slutligen är uppgiften att analysera vilka möjligheter skolledningen har att förbättra skolans sätt att fungera genom att påverka hur samarbetet bedrivs.

Jag vill redan här framhålla att frågorna om skolans måluppfyllelse och sätt att fungera i termer av effektivitet samt hur samarbete bidrar till detta inte kommer att problematiseras i någon större utsträckning. Jag koncentrerar mig på att undersöka de omständigheter som utgör förutsättningar för samarbete och ledarskap och som bidrar till att samarbete tar sig vissa former och uttryck. Studien är gjord i tre skolor som alla kan anses vara väl fungerande. Om det kan konstateras att samarbete tar sig olika uttryck i dessa skolor kan det tas som ett indicium på att det inte finns något 'bästa sätt' eller 'enda väg' till att organisera skolverksamhet. Det bör således finnas flera vägar till den goda skolan.

Decentraliseringssträvan lyfter fram ledarskap och samarbete

Orsaken till att ledarskap och samarbete placeras så centralt på skolkartan idag kan härledas till de reformer som genomförts under 1990-talets senare hälft. De förändrade grundförutsättningarna kan beskrivas med orden decentralisering, målstyrning och utvärdering (Jacobsson och Sahlin-Andersson 1995).

Decentralisering från stat till kommun och enskilda skolor syftade till större frihet lokalt. Samtidigt ökade förväntningarna på lokalt ansvar för att skolans mål nås. Det uttrycks bl a i termer av kontroll, uppföljning och redovisning av resultat. Därtill finns en uttalad önskan att det ska vara lätt att identifiera en person som är ansvarig för verksamheten på varje skolenhet. Rektor förefaller vara det naturliga valet. Detta har lett till att antalet rektorer för enskilda skolenheter ökat markant under 1990-talet (Ekholm, Blossing et al. 2000). Det blir också den formella ledaren i form av rektor som förknippas med ledarskap och alla förväntningar som därtill hör. Decentraliseringen öppnar alltså upp för, och föreskriver, lokalt ledarskap. Vägen att nå måloppfyllelse, samt att lösa problem och utveckla skolan ska ske genom samarbete, samordning och samverkan. Det är också här länken mellan ledarskap och samarbete kommer in, eftersom det är rektor som genom att utöva ledarskap förväntas ansvara för samarbete, samordning och samverkan (Utbildningsdepartementet 1994).

Det lokala ansvaret kretsar dock inte enbart kring den formelle ledaren och dennes ledarskap. Decentraliseringen innebär också att läroplanens innehåll ska tolkas och omvandlas på den lokala skolan. Samarbete kommer in i bilden i och med att det inte är den enskilda läraren utan allt oftare lärare i plural som adresseras som mottagare av detta tolkningsuppdrag. En precisering av lärare i samarbete görs genom att det ämnesövergripande arbetslaget ofta anvisas som modell, trots att detta inte direkt står skrivet i några styrdokument. Egentligen är det snarare motsatsen, dvs en uppmaning till lokala lösningar, variation och mångfald som anges. Att samarbete i form av arbetslag ändå ges en ökad betydelse ser man bland annat i förslagen till ny läroplan. Thomas Eneroth, läroplansgruppens ordförande, hävdar i Lärarnas Tidning att arbetslagen ses som

“en naturlig utveckling, eftersom den enskilde läraren inte ensam kan hantera allt arbete i skolan. Till exempel är värdegrunden ett viktigt område som lärarna ska arbeta tillsammans med för att göra en konkretisering av det kollektiva uppdraget”. (Lärarnas tidning nr 18/2001, s 7)

I dessa sammanhang framträder arbetslaget vid sidan av skolledning och lärare allt oftare som en ny aktör som likt en individ förväntas ha åsikter, kunna handla osv. Apropå helhet i elevernas skolgång och behovet av inflytande skrivs t ex att

“det här (helhet och inflytande) är något som kommun- och skolledning tycker är viktigt men som i verkligheten beror på hur lärare och arbetslag ser på det”
(Ur pressmeddelande 5/9 2000 på www.skolverket.se).

Delvis andra skäl till att arbetslaget presenteras som det främsta exemplet på samarbete, är att det ses som ett ideal kopplat till lärande och elevaktiva arbetssätt. På Skolverkets hemsida kan man läsa om:

“skolan (som) har kommit långt i sitt utvecklingsarbete. Det är en nybyggd skola, dit lärare har sökt sig för att de vill arbeta just där. (...) I den här skolan finns alla goda förutsättningar för att utveckla nya sätt att organisera lärandet på. Helhet, meningsfulla sammanhang, arbetslag som arbetar med en begränsad grupp elever är avgörande för framgången. Skolan fungerar som ett ideal att låta sig inspireras av.” (Ur nyhetsbrev 2/2 1999 på www.skolverket.se)

Samband mellan ledarskap och samarbete i skolans styrdokument

I den debatt jag ovan refererat till kopplas ledarskap till skolledningens formella roll, medan samarbete ofta knyts till arbetslaget som aktör. I den nya läroplanen, lpo 1994, lyfts skolledningen tydligt fram som ytterst ansvarig för skolverksamheten i sin helhet, särskilt att de uppsatta målen nås och att skolan utvecklas.

“Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen” (Utbildningsdepartementet, 1994, s 16)

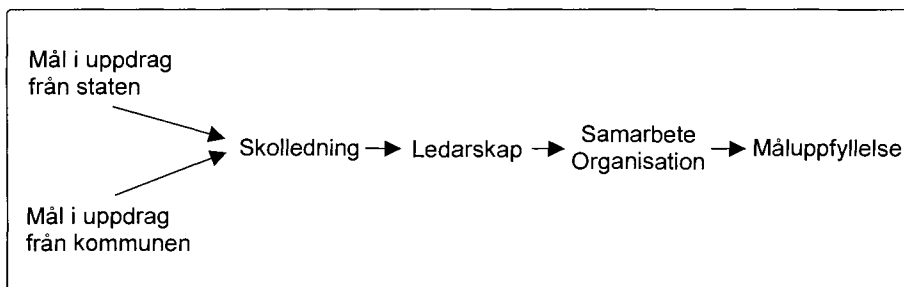
Vidare betonas vikten av samarbete och samverkan.

“Rektor bör därför ges ett övergripande ansvar för samarbetet och samverkan inom skolan och med skolans närmaste omvärld” (prop 92/93:220, s 34).

Till detta kommer en mer detaljerad lista som föreskriver ansvar för samarbete inom organisationen, med hemmen, andra skolformer och arbetslivet (Utbildningsdepartementet, 1994). Länken mellan ledarskap och samarbete utgörs alltså av att det är rektor som ansvarar för samarbetet i skolan. Det är ett starkt fokus som riktas mot en ensam person, rektor, och höga förväntningar på vad hon eller han ska kunna åstadkomma. Styrdokumentet lyfter alltså fram vissa aktörer, aktiviteter, medel och mål samt pekar på samband dem emellan. Att staten fortfarande ser rektor som den främsta aktören och rekommenderar ledarskap och samarbete att ingå i repertoaren för att nå skolans mål och utveckla verksamheten vittnar formuleringar i en broschyr för den statliga rektorutbildningen om.

“Rektor ska med personligt mod och engagemang kunna stimulera och motivera sin medarbetare att i samverkan nå läroplanens mål så att samtliga elever ges möjlighet att nå goda studieresultat.” (Skolverket, 2002)

Resonemanget bildar en linjär modell där en kausal kedja visar hur man i skolan ska komma från mål i uppdragen från stat och kommun till måluppfyllelse.



Figur 1 Uppdragskedjan

Ledarskap och samarbete i aktuell skoldebatt

Ledarskapet och den starka ledaren

Argument för att det är viktigt att genom forskning undersöka problemet ledarskap och samarbete kan inte bara hämtas från officiella dokument, utan också från aktuell skoldebatt. I media har ledarskap under senare år alltmer lyfts fram och lanserats som lösningen på skolans problem (SvD 930526). Budskapet är entydigt: skolan behöver bättre ledare! (DN 980118; DN 011030). Vanligt har varit att lyfta fram framgångsrika skolledare, både utländska och inhemska samt deras egenskaper och knep för att vända till synes 'omöjliga' skolor till rena framgångssagor (Metro 001030; Tema Utbildningsmagasin 9909; DN 980116; DN 980114). Ledarskap spelar generellt en central roll i vår förståelse av organisationer och samhälle. Nu har detta synsätt definitivt trängt in även på skolområdet (Möller 1995). Media både speglar och spår på budskapet om ledarskapets magi.

Det är vanligt att som i ovanstående refererade artiklar koppla ihop ledarskap med starka ledare (Tillberg och Åkerblom 2002). Därför är det inte överraskande att skolledarstudier ofta har ett psykologiskt baserat individfokus där man söker koppla resultat i en verksamhet till framgångsrika egenskaper och beteenden hos ledaren (Scherp 1998). Det framstår som både rationellt och logiskt att det är ledarens uppgift att styra och leda en organisation framåt mot målen. Där dyker uppgifter och funktioner som att organisera, styra, samordna, motivera och utvärdera upp (Mintzberg 1973). Dessa begrepp och ideal, som nu dyker upp även på skolområdet, är lånade från företagen och näringslivet, där ledare och ledarskap sedan länge är hyllat och mytomspunnet. Vi förses med bilder av det ideala ledarskapet och dess hjältar och symboler genom media, ledarskapsseminarier, guruer, konsulter, forskare och managementlitteratur (Furusten 1995). Av någon anledning anses ledarens egenskaper och agerande vara mycket viktigt, betydligt viktigare än andras. Förväntningarna på denna ensamma person, är att på något magiskt sätt utöva ledarskap och därigenom se till att rätt saker händer i organisationen. Den ledarskapssyn som ligger till grund för denna typ av resonemang är starkt

förknippad med individen, och benämns därför hädanefter individcentrerat synsätt.

Samarbete kan lösa skolans problem

Debatten om samarbete i skolan speglas även den i media. Ofta tar man sin utgångspunkt i skolans problem. Otaliga är de artiklar, tv-program, rapporter osv som framhåller missförhållanden och målar upp bilder av den svenska skolan som en skola i kris (Tema Utbildningsmagasin 9909). Vi nås av återkommande nyhetsinslag om våld och mobbning mot elever och lärare, skolor som tvingas stänga, lärare som byter jobb eller längtar till pensioneringen. De lösningar som brukar diskuteras kan härledas till ledarskap och samarbete. Skolans sociala problem, som verkar ha ökat, kan endast lösas genom gemensamma krafter, brukar det heta. Samarbete mellan de vuxna lanseras som en lösning för att skolan ska klara sin uppgift och bli en framgångsrik skola (Metro 001030). I styrdokument talar man inte om skolans problem utan snarare om att en viktig del i uppgiften handlar om att lära ut social kompetens, och att även detta är arbetslagets ansvar. Om vi återvänder till Eneroth och läroplansgruppens arbete, sägs att:

”Skolan ska inte bara lära ut mätbar kunskap, utan även social kompetens, och hela arbetslaget måste tillsammans fundera ut hur man ska nå dit” (Lärarnas tidning nr 18/2001, s 7).

Även genom att granska skoldebatten såsom den framstår i media kan man alltså finna motiv för att ledarskap och samarbete är centrala delar i den lösning som ska ge oss 2000-talets goda skola.

Företaget som metafor för skolans organisation

Den neoinstitutionella teorin, t ex företrädd av Brunsson och Sahlin-Andersson (1997) intresserar sig för hur både forskare och praktiker påverkas av idéer och modeller som anses representera vad som är modernt och föredömligt. Forskarna påverkas att utveckla teorier som stämmer med trenderna. Det får bli till följd att många artiklar och böcker inleds med floskeln ”förändringstakten har aldrig varit högre än nu och den kräver en flexibel organisation”. Praktiker använder modellerna som riktlinjer för hur de skall organisera sin egen verksamhet. Orsaken till organisationsförändringar är enligt detta betraktelsesätt inte så mycket rationella analyser som strävan att följa trender därför att det ger stor legitimitet. Det neoinstitutionella perspektivet kan förklara varför skolans organisation blir alltmer likriktad (Meyer och Rowan 1983). Alla skolor ska uppvisa ett visst, idealt ledarskap och samarbete. Decentralisering som sägs syfta till större frihet och mångfald lokalt skulle alltså paradoxalt nog kunna leda till större likriktning!

Att argumentera för att enskilda skolor ska försöka nå sina mål genom att rektor agerar som en god ledare och utövar ledarskap i syfte att

åstadkomma gott samarbete, teamwork, låter för de flesta både klokt och naturligt. Ett skäl till detta är att vi är vana att höra denna typ av retorik i managementdiskursen. Historiskt sett har det dock inte varit så vanligt att diskutera skolan i termer hämtade från företagsvärlden. Brunsson och Sahlin-Andersson (1997) menar att verksamheter som t ex skolor i allt högre utsträckning framställs som företagslika organisationer där företagets självständighet, beslutsfattandets rationalitet och VDs ansvar betonas. Detta språkbruk stämmer väl överens med det som återfinns i de senaste styrdokumenterna och i aktuell skoldebatt. Lokala enheters egenart och självständighet betonas. De förväntas omges av en tydlig gräns och endast vara underställd huvudmannen. Enheten innehar resurser som den förväntas kontrollera, redovisa, effektivisera osv. Enskilda skolors ekonomi har blivit allt viktigare och ekonomi nämns ofta som en centralt ansvarsområde för rektor. I aktiebolaget är befogenheterna koncentrerade till ledningen personifierad av VD. Denne ska leda och ansvara för att mål uppfylls. VD som ledare har också befogenhet att själv utveckla företagets ledningsmodeller och att utforma företagets profil. Företagets organisation förväntas vara rationell genom att mål och handling kopplas samman i kausala samband. Sådana modeller benämns hädanefter rationalistiska.

Om VD användes som metafor för rektor, skulle denne ha på sitt ansvar att utforma organisationen. Därför är styrdokumentens starka betoning av arbetslaget som samarbetsmodellen *par preference* en anomali. Styrdokument och allmän debatt sänder alltså dubbla budskap till skolorna. Dels skall de ha ett självständigt ledarskap som skall uppfylla de givna målen genom att organisera på mest rationella sätt. Dels skall de följa av överheten givna normer om vilka modeller de skall välja för att nå målen. Det är inte bara så att det lanseras en viss modell för samarbete och en viss modell för ledarskap, dessa är dessutom inte förenliga. Vägen till den goda skolan ter sig med ens mer komplex. Jag hoppas, att genom att undersöka både hur ledarskap utövas och hur samarbete gestaltar sig i skolorna, kunna bidra till kunskapen om hur det normativa budskap som lanseras i skoldebatt och styrdokument i praktiken hanteras.

Den institutionella teorin må väl avspegla diskursen, d v s hur debattörer under ett visst skede talar om en viss företeelse, men jag avstår från a priori antaganden om hur skolans organisering ser ut i praktiken (se ex Fernler 1996). Den pågående strävan mot decentralisering kan dock i själva verket användas som ett motiv att undersöka hur enskilda skolverksamheter faktiskt utvecklas. Vissa debattörer tar fasta på att teorin om decentralisering innebär att den enskilda enheten utvecklar sätt att arbeta som passar de lokala förutsättningarna. Exempelvis efterfrågar Skolverket mångfald i skolan. Vissa kritiker tar istället fasta på inslagen av vilja att reglera formerna för skolans arbete och säger att vi riskerar en enfaldsskola snarare än en mångfaldsskola (Lindkvist, Löwstedt et al. 1999). Startpunkten i denna avhandling är hur man

lokalt uppfattar och handlar i sin vardag. De deskriptiva forskningsfrågorna - *vilka uttryck tar sig samarbete i de tre skoltyperna* respektive *vilka uttryck tar sig ledarskap i de tre skoltyperna* - är formulerade i syfte att söka svar på hur samarbete och ledarskap kan te sig i praktiken.

Rationalistisk eller relationell syn på skolverksamhet?

Som vägledning för de empiriska studierna och för att tolka analyser av de gjorda observationerna från skolorna kommer en teoretisk modell att utvecklas. Modellen betonar att de studerade fenomenen (ledarskap och samarbete) kan förstås med hjälp av framförallt tre antaganden. Ett första antagande är att de aktörer som finns i och runt skolan faktiskt har möjlighet att påverka de studerade fenomenen, vilket innebär att ett aktörssynsätt appliceras. Det andra är att relationer och samspel mellan aktörerna, snarare än enskilda aktörers egenskaper eller handlingar, är betydelsefulla för ett fenomenens gestaltning. Det tredje antagandet är att det organisatoriska sammanhanget utgör en scen av förutsättningar för aktörernas agerande och samspel, som de bara svårligen kan bryta sig ur. Modellen lyfter därvidlag fram organisationers struktur och identitet.

Denna modell för hur en lokal skolorganisation fungerar kan kallas för relationell för att markera att den är ett alternativ till en rationalistisk organisationsmodell. Den gör färre antaganden än den rationalistiska modellen och förutsätter inte att ageranden och fenomen i skolan kan klassificeras som antingen rationella eller irrationella. Den antar inte att organisationsstrukturer har utformats för att åstadkomma en rationell styrning av verksamheten men antar att det finns strukturell och annan kontext som har stor betydelse för vad som sker i skolan. Till skillnad från en individcentrerad ledarskapssyn antar den inte att allt ledarskap måste emanera från den högste bemyndigade ledaren (t ex VD eller rektor) utan hävdar att ledarskap endast existerar i samspel mellan olika aktörer.

Konsekvenserna av att använda en rationalistisk organisationsmodell som ofta kombineras med ett individcentrerat ledarskap är flera. Samarbete kan komma att betraktas som ett verktyg i händerna på en formell ledare, som med dess hjälp ska nå uppsatta mål. Att enskilda människors handlingar ska samordnas är centralt i denna organisationsmodell, ja förmågan till samordnad handling är själva huvudpoängen med organisationen som idé (Brunsson och Sahlin-Andersson 1997). Samarbetet åstadkommes enligt denna modell genom strukturella mekanismer för samordning och styrning, t ex hierarki, standardisering, utbildning, planering, divisionalisering och tvärfunktionella grupper (Galbraith 1973; Mintzberg 1979) Samarbete blir till samordning, ett medel för eller uttryck för rationalitet.

I denna studie används begreppet samarbete i den vardagliga betydelsen "ett medvetet handlande i interaktion med andra". Jag utgår inte från att människors relationer och samspel i sig skulle kräva hierarki eller någon bestämd samordningsmekanism. Samarbete är föremål för studium och betraktas därmed som ett empiriskt fenomen. Det kan iakttagas genom observation, och människors berättelser om när, var och hur samarbete sker kan sammanställas till mönster. Det blir med detta synsätt en empirisk fråga om och i vilken mån skolledningen ser ut att kunna påverka samarbetet. Den relationella förklaringsram jag använder mig av utesluter förstås inte att de som samarbetar gör det i syfte att samordna arbete eller för att nå något visst mål. Det viktiga är att detta i så fall avspeglas i människornas föreställningar och inte antas givna vare sig av modellen eller av en överordnad auktoritet. Samarbete kan därmed ta sig en mångfald olika uttryck vilket bör jämföras med att endast ha arbetslaget som modell.

Ett okritiskt anammande av en individcentrerad ledarskapsmodell kan få till följd en överförenklad, nästan mystisk tro på ledarskap som allena saliggörande för skolan. Besvikelsen torde bli desto större när man upptäcker att myten om ledaren inte överensstämmer med den situation man som aktör upplever i skolan. Hopplöshet och frustration kan utbreda sig bland skolledning och personal när orealistiska förväntningar skapade av en uppburen formell ledare kommer på skam. I studiens teoretisk modell tas inte den formellt utsedda skolledningen som den viktigaste aktören för givna. Tolkningsramen öppnar istället upp för att diskutera ledarskap i förhållande till skolledningens relationer, position och ledarskapshandlingar. Det är också relevant att diskutera i vilken mån begreppet ledarskap kan kopplas till just skolledningen som formell aktör. En tredje forskningsfråga - *kan skolledningen medelst ledarskap påverka samarbete i en lokal skola, och i så fall hur* - syftar till att både finna svar på och problematisera detta.

Om begreppen ledarskap och samarbete tolkas utifrån en rationalistisk organisationsmodell kan resultatet bli ett alltför ytligt meningsutbyte bland skolreformatörer, -debattörer och -forskare samt de som är praktiskt verksamma i skolan. Viktiga frågor och slutsatser diskuteras inte tillräckligt ingående och problematiseras inte utan tas för givna. En utgångspunkt i denna studie är alltså att den organisationsmodell som främst betonar det formella skolledarskapets roll är alltför enkel och linjär. Jag föreställer mig sambanden mellan ledarskap och samarbete som mer sammansatta och problematiska. Vad jag här kallat den rationalistiska modellen kan ses som en generell lösning på skolans problem. Min nyfikenhet driver mig dock att söka andra synsätt på ledarskap och samarbete i skolan. En fråga av mer generellt intresse är därför vad studiens relationella modell kan bidra med för synen på ledarskap och samarbete i skolan.

Studiens uppläggning och bokens disposition

Ovan har jag refererat till idén om skolan som en företagslik organisation. Sådana idéer om skolans innersta karaktär kan kallas för metaidéer. I kapitel två görs en kortfattad historisk genomgång som bland annat kastar ljus över metaidéer om den goda skolan och vägen dit som uppträtt under historiens gång. Metaidéer är i studien viktiga eftersom de kan skänka sammanhang och legitimitet åt en enskild skolans organisationsidentitet. Idén om skolan som företagslik är onekligen en tydlig metaidé, men jag vill i den historiska genomgången lyfta fram att det också finns andra metaidéer som samexisterar med denna. Lokala uttryck för ledarskap och samarbete kan antas ha samband med någon av dessa metaidéer. De utgör länken mellan det lokala och den generella historiska och samhällsliga kontexten. Kapitel tre går igenom relevant teori inom området organisering och ledning av skolverksamhet, och pekar ut de synsätt på ledarskap, samarbete, organisationsidentitet och organisationsstruktur som valts i studien. Kapitel fyra utvecklar baserat på genomgången den teoretiska modellen och diskuterar dess delar och samband. I kapitel fem redovisas hur jag gått tillväga för att studera ledarskap och samarbete i sitt lokala sammanhang. Jag har strävat efter att redovisa vardagslivet i skolorna så att läsaren ska kunna följa med in och bilda sig en egen uppfattning. Det är i organisationsmedlemmarnas vardag studien tar sin utgångspunkt. De tre fallen som finns redovisade i kapitel sex, sju och åtta har konstruerats utifrån observationer samt människors berättelser om sin vardagsverksamhet, beskrivningar av hur de arbetar och föreställningar om vad som är viktigt och hur verksamheten är uppbyggd.

Efter den empiriska delen följer fyra analyskapitel baserad på den teoretiska modellen. Kapitel nio och tio är analyser av organisationsidentitet respektive organisationsstruktur i de tre skolorna. Analyserna bygger på varje skolenhets historiska utveckling och relationer till sin omgivning. Organisationsidentiteten och organisationsstrukturen ges betydelse genom aktörernas egna tolkningar av sin historia, nutid och framtid. I dessa tolkningar spelar också skolhistoriens metaidéer in. I organisationsidentitetsanalysen betraktas kollektivt delade föreställningar om vad som präglar och särskiljer den egna verksamheten som tämligen stabila och bestående mönster. Dessa mönster antas fungera som en organisatorisk scen för ledarskap och samarbete och kommer alltså att vara relaterade till vilka möjliga uttryck som kan iakttagas. I organisationsstrukturanalysen undersöks på motsvarande sätt vardagsarbetets rutiniserade och stabiliserade handlingsmönster. Organisationsstrukturen uppstår genom upprepning av handlingssekvenser som sedimenteras till rutiner och sedvänjor, och leder till uppfattningar om vad som är beständigt. På samma sätt som organisationsidentitet antas organisationsstrukturen fungera som en scen för ledarskapets och samarbetets uttryck. I kapitel elva och tolv analyserar samarbete respektive ledarskap i de tre skolorna mot bakgrund av organisationsidentitet och organisationsstruktur.

Kapitel tretton handlar om skolläringens möjligheter och utmaningar, och är ett mer spekulativt kapitel som bygger på den teoretiska modellen och de tidigare analyserna. Kapitel fjorton, slutligen, sammanfattar och diskuterar studiens resultat.

Kapitel 2

FRÅN KYRKLIG DOMINANS TILL ARBETSLAG

Metaidéer om skolverksamhet i ett historiskt perspektiv

Tre av de mest centrala reformidéerna på skolområdet under 1990-talet handlar om decentralisering, målstyrning och utvärdering. I motsats till en modell baserad på centraliserad styrning tar reformatörerna här avstånd från idén att man centralt vet bäst och därför utformar regler och implementerar. Istället är centrala myndigheters uppgift att formulera mål och stimulera till initiativ och utveckling lokalt. Information och rådgivning ersätter tron på långsiktig planering. Staten har decentraliserat ansvar till kommunerna, vilket bla innefattar övertagande av arbetsgivaransvar för lärare samtidigt som statsbidragssystemet har ändrats. Kommunerna ska nu vara de som ansvarar för organisering och genomförande av skolverksamhet och pengar till skolan tas ur en större, ospecificerad kommunal påse. Detaljerade regler och öronmärkta pengar ska inte längre vara medel för statlig styrning lokalt. Målstyrning istället för regelstyrning innebär att nationella mål för skolan formuleras, och tanken är att dessa sedan ska brytas ner i lokala mål som skolledare och skolpersonal själva utformar och omsätter i handling (Jacobsson och Sahlin-Andersson 1995). På den statliga nivån avser man att inte ha med organiseringen och genomförandet att göra, vilket framgår i en av skolans styrdokument.

“Klara och definierade mål och krav från staten skall ge den ram inom vilken den enskilda kommunen och ytterst skolpersonalen har frihet att välja arbetsformer och prioriteringar” (Proposition 92/93:220, s 27).

Det innebär och uppmanar till lokal valfrihet och mångfald och säger uttryckligen att sätten att samarbeta är den enskilda skolans sak. Detta gör att ett lokalt perspektiv ter sig än intressantare och motiverar de deskriptiva forskningsfrågorna om samarbetets och ledarskapets uttryck. Ramar ges visserligen av de timplaner och kursplaner som är fastställda, men ramarna är vida, vilket betyder att skolorna själva i stort beslutar om hur de ska lägga upp undervisningen. De förväntas också i arbetsplaner precisera vad de vill åstadkomma så att både de själva och andra kan utvärdera vad de uppnått. Den enskilda

skolan ska alltså själv utvärdera, liksom kommunerna och Skolverket. Tanken är att utvärderingar och uppföljning ska stimulera och inte ha prägel av granskning och kontroll. Lärande organisation och kunskapsorganisation har kommit att bli honnörsord (Löwstedt, Åkerlund & Karlsson, 1996; Larsson & Tillberg 1999). På lokal nivå ska man lära av egna misstag och andras erfarenheter, samt ta Skolverkets samlade erfarenheter i anspråk (Jacobsson och Sahlin-Andersson 1995). Tvivlare som initialt trodde att reformerna mest var att betrakta som ytfenomen har tystnat. De flesta är överens om att skolan verkligen har fått förändrade grundförutsättningar.

Begreppet skola

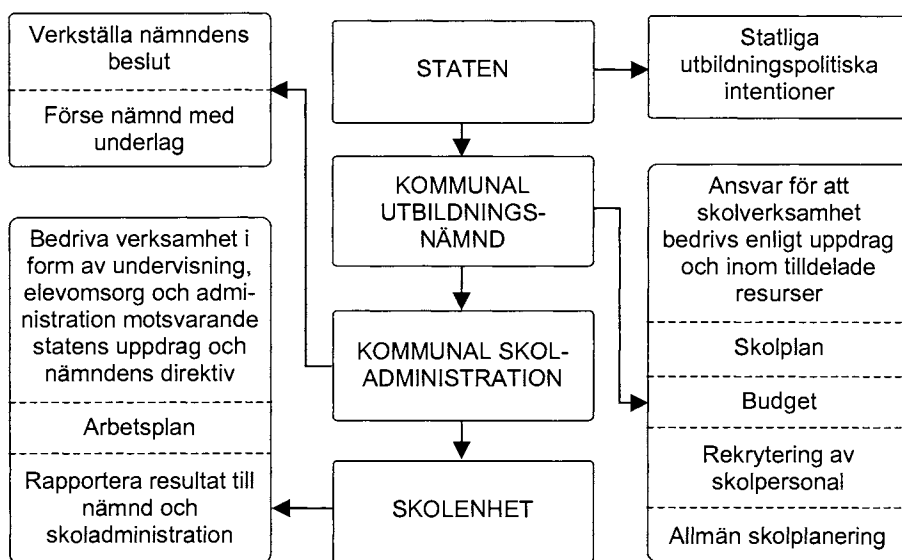
När man säger detta, att skolan fått förändrade förutsättningar, kan man mena lite olika saker. I denna studie avses med termen 'skola' en lokal skolenhet motsvarande de tre som studerats; Minervaskolan, Merkuriusskolan och Myrtenaskolan. Begreppet 'skola' kan även syfta på skolverksamhet i allmänhet, hela den nationella skolverksamheten motsvarande 'den svenska skolan' eller det formella skolsystemet med statlig, kommunal och lokal nivå. Det kan också avse den kommunala skolverksamheten eller till och med själva skolbyggnaden. Eftersom studiens teoretiska modell bygger på att lokala skolor verkar i relation till en historisk och samhällslig kontext, är det motiverat att i ett historiskt kapitel i korthet beskriva hur det svenska skolsystemet ofta betraktas.

Den statliga, kommunala och lokala nivån beskrivs ofta som en formell hierarki med flera nivåer. På den statliga nivån finns riksdag, regering och skolverk. Propositioner, skollag med timplaner, läroplaner och kursplaner är styrdokument som utfärdas på denna nivå och ska styra barnomsorg och skolverksamhet i hela landet. Bestämmelserna är tänkta att garantera en likvärdig verksamhet. Statens skolverk (här kallat Skolverket), som 1991 ersatte den gamla, av byråkrati tyngda Skolöverstyrelsen, ska på ett rådgivande, flexibelt och av målstyrning präglat arbetssätt se till att de nationella målen uppfylls. Skolverkets uppgift är att "aktivt verka i riktning mot att de nationella målen för barnomsorg och skola uppnås. För att få kunskap om verksamheterna och bidra till utveckling arbetar Skolverket med uppföljning, utvärdering, utveckling, forskning och tillsyn" (www.skolverket.se).

Skolverksamhet på den lokala nivån har sedan 1991 också en kommunal huvudman med ansvar för organisation, personal och resurser. En viktig förändring är att kommunen, istället för som tidigare staten, är lärarnas arbetsgivare samtidigt som de dessutom har lokaler mm som sitt ansvarsområde. Varje kommun är skyldig att upprätta en skolplan utifrån skollag, läroplaner och timplaner. Resurser till skolverksamheten i kommunen ska fördelas och ingå i kommunens hela budget. Principer för fördelning av resurser samt anslagens storlek varierar från kommun till kommun. På skolenhetsnivå utarbetas arbetsplanen och den ska baseras på de planer som

formuleras på högre nivåer. Varje skolenhet bör ha en ansvarig chef, som kan sägas utgöra en 'mellanche' i skolsystemet. Det är om denna chef styrdokumentens formuleringar handlar. De kallas idag ofta för rektorer. I denna studie använder jag genomgående termen skolledning, vilket kan innefatta en eller flera personer, och därför passar alla de tre skolorna som studerats.

En lokal skolledning har numera dubbla uppdrag; ett pedagogiskt från staten som handlar om att verka för att de nationella målen uppnås, och ett från kommunen där det handlar om att vara ansvarig för en resultatenhet och se till att organisatoriska och ekonomiska mål nås. Skolledningen och den lokala skolenheten inordnas på så sätt i skolhierarkin. I figuren nedan illustreras skolhierarkin och de olika formella uppdragen.



Figur 2 En idealtypisk uppdragsmodell (fritt efter Berg et al, 1999)

Men det svenska skolsystemet har inte alltid sett ut på det här sättet. Dagens svenska skola är i mångt och mycket en produkt av sin egen och samhällets historia (Sandin 1988). Det finns de som menar att rötter och traditioner är ovanligt levande inom just skolområdet (Hartman 1995). Att göra en historisk tillbakablick ger för det första en bakgrund till formuleringarna i de nu gällande styrdokumenterna. Det kan ge ledtrådar och motiv till att ledarskap och samarbete lyfts fram som två centrala ingredienser i skolutveckling. Det kan för det andra ge inblick i hur vardagsarbetet bedrivits och förändrats i skolor

under årens lopp. För de tredje kan man i genomgången skönja metaidéer om skola som verksamhet.

Den tidiga bildningens tid

Lära och fostra de äldres uppgift

Skolans huvuduppgift är än idag tvådelat att lära och att fostra, något som vilat på de äldre långt innan skolan formaliserades och denna uppgift skildes ut från familjen och vardagslivet (Hartman 1995). Föräldrar och äldre släktingar, by-äldsten och andra viktiga personer har fungerat som förebilder och fostrare till söner och döttrar vad gällde yrke, värderingar och beteende, med syfte att skapa fungerande individer i det rådande samhället. Dessa äldre förebilder var dåtidens 'lärare'. Med rötter i medeltida berättartraditioners ballader, epos, visor och sagor var den muntliga traditionen länge den dominerande formen för inläring. Man lärde genom att lyssna, memorera och härma (Johansson 1992). I det förindustriella samhället med hantverket som bas följde unga (män) traditionen in i olika yrken. Mästaren i ett skrå var lärare och handledare för de unga lärlingarna (Kronlund 1982). Denna lärare-lärlunge-dyad återkommer senare som centralt i det borgerliga bildningstänkandet. Här finns, som jag uppfattat det, idéer om vad kunskap är och hur lärande går till som anknyter till en tidig metaidé om vad skola är och bör vara, lärdomsskolan.

Kyrkans tidiga dominans

Genom kristendomens intåg och reformationen på 1500-talet kom kyrkan att ta ett fast grepp om samhälle och skola. Kyrkans tjänare var dåtidens lärare. Kyrkans lutherska samhälls-, människo- och bildningssyn präglade innehåll och form. Så kom också konfirmation och nattvardsgång att bli centrala i mötet med olika skolförsök ända fram till 1900-talets inträde¹. Kyrkans böner och föreskrifter utgjorde stoffet och formen var att memorera och läsa efter. Dessa traditioner följde sedan med till de första tryckta ABC-böckerna, som inleddes med Fader Vår och trosbekännelsen. Det dröjde länge innan innehållet för flertalet skolelever utökades till att även innehålla text skrivning och räkning (Johansson 1992). Såväl katekes som läseböcker bar ett tydligt budskap om över- och underordning samt vikten av lydnad och vett, vilket detta citat ur en ABC-bok visar.

¹ Den första delen av folkskolans historia kallas ibland den patriarkaliska beroende på att den befann sig under kyrkans ledning och i mål och innehåll präglades av kyrkans budskap (Isling, 1988)

“Ett barn som fruktar Gud, och lyder mor och far, Det aldra bästa hopp om all sin framtid har; Likt blomman i sin vår, hvars knopp skall frukter bära, Dess ålder blir beprydd med dygd och vett och ära. “ (Englund 1992, s 91)

Överhet och undersåtar, lärare och elever, föräldrar och barn, alla är de varianter på denna över- och underordning som var en viktig grundpelare i katekesen. I fjärde budet² likställs fader och moder med herrar, och i förklaringen anges att herrar även inkluderar lärare (Isling, 1988). Den kyrkliga 'utbildningen' handlade om att inpränta gudsfruktan, lydnad och moral i människorna och läraren ansågs i egenskap av sin överordning ha makt över eleverna.

Elitutbildning och rektorstitelns ursprung

I denna den tidiga skolverksamhetens tid finns även beskrivningar av skolledning med. Rektor var den ursprungliga titel som kom att ersättas med termen skolledare, men som idag återigen blivit vanlig. Bakom orden döljer sig dock många olikheter. Rektorer hörde från början hemma i en mycket liten elitkrets långt från folket och deras fostran och bildning. De första dom- och katedralsskolorna i Sverige på 1200-talet utbildade präster och kyrkliga ämbetsmän (Johansson 1992). De som där kom att tituleras rektorer var ett fåtal³ som var magisterutbildade vid utländska universitet⁴. Landets första skolordning, en tidig föregångare till dagens styrdokument, antogs 1571 och hörde även den till den högre utbildningen. Där föreskrevs att huvudämnena skulle vara latin, kristendom och kyrkosång (Isling 1980). Här fanns även de första anvisningarna om rektors göranden och låtanden:

“han är inte skyldig att undervisa i andra språk än latin och svenska så mycket som hör till tiderna i kyrkan” (Ullman 1997, s 54)

“ (Rektor) skall med de mera försigkomna lärljungarna endast samtala på latin och dessutom tillse, att de sistnämnde inbördes använder samma språk” (Ullman 1997, 54).

I 1649 års skollag gavs nya, statliga instruktioner som visar på en breddning av ansvaret. Rektor skall där

“ha omsorg om skolan i dess helhet och allt vad henne rör”, övervaka konrektors och klasslärares leverne och flit, erinra dem om deras skyldigheter, “hovsamt rätta deras felsteg” samt för biskop och domkapitel anmäla om någon var otjänlig för sitt uppdrag (...)upprätta katalog, anta nya elever efter

² Du skall hedra din fader och din moder, på det dig må väl gå och du må länge lefva på jorden.

³ Enligt Ullman var de på 1400-talet sju, runt 1560 ett tjugotal och på 1700-talet ett fyrtiotal (s 53)

⁴ Uppsala universitet grundades först 1477 av påvestolen, och kom att stå för den högre prästutbildningen.

förhör och betygskranskning, åtminstone en gång varje månad göra sig under-
rättad om samtliga lärlungars flit, framsteg och uppförande samt utfärda
avgångsbetyg “ (Ullman 1997, s 55)

Att vara rektor på den här tiden innebar alltså någon form av samordnande ansvar. Samtidigt var rektor en *primus inter pares*⁵, vilket betydde att han liksom sina kollegor var lärare på samma nivå. Rektorstiteln ambulerade mellan dessa kollegor och innebar inte någon hierarkisk överordning. Den kollegiala respekten förbjöd rektor att lägga sig i de andras göranden och låtanden, baserat på att var och en var specialist inom sitt område. Det bör åter påpekas att elit- och folkbildningen på den här tiden var helt skilda världar, och att rektorstiteln hade sin plats i elitutbildningen. Dagens grundskola är en sammansmältning av flera äldre skolformer och traditioner, och det finns skäl att anta att spår av både elit- och folkbildningen finns kvar.

1800-talets skolutveckling

Olika skolformer och pedagogiska ideal

Redan tidigt präglas skolutvecklingen starkt av två parallella spår; den breda grundutbildningen, som senare kom att kallas folkskolan, och den högre utbildningen i läroverken (Hartman 1995). Kopplingen dem emellan var att de prästutbildade ansvarade för den första torftiga folkundervisningen. Det skulle dock dröja till slutet på 1800-talet innan undervisningsverksamhet på bred front var realiserad och antalet barn som faktiskt gick i skolan ökade⁶. Drivkrafter bakom en allmän bottenskola byggde på både sociala-, patriotiska- och jämlikhetshänsyn. Det var en orolig tid präglad av fattigdom och nöd, tronskifte och ny författning⁷. Fattigvård och skola var mycket närliggande frågor och ett radikalt reformerat skolsystem med en grundläggande medborgarutbildning för alla sågs som en nödvändighet för att det förändrade styrelsesättet skulle fungera⁸ (Isling 1980). Ett annat inslag i tiden var att det med den framväxande industri- och handelsnäringen ställdes andra krav på utbildning än den som lärdoms- eller prästskolan var inriktad mot. Företrädare för ett klassiskt bildningsideal stod mot mer kommersiellt och realistiskt inriktade. Influenserna till modernare tankar hämtades från Upplysningens gestalter som

⁵ betyder 'den främste bland likar'.

⁶ 1847 var ca hälften av Sveriges barn inskrivna, och under 1860-talet ca 70%. Skälen var att de behövdes i arbetet, inte hade ordentliga skor och kläder eller alltför lång väg till skolan. Bristerna i skollokaler och slapphet hos de undervisande spelade också in.

⁷ I den nya författningen delades makten mellan verkställande, lagstiftande, beskattande och dömande organ.

⁸ Silverstolpe, Höijer och Hierta var några av namnen bakom reformtankarna. De tillhörde en radikal grupp studenter i Uppsala som tagit stort intryck av den franska revolutionens idéer om frihet, jämlikhet och broderskap.

Rousseau och Pestalozzi⁹. Idealet var där "den bildade mannen", vilket syftade på den manliga halvan av befolkningen inom den växande borgarklassen. Ämnen som gymnastik (en sund själ i en sund kropp), modersmålet (patriotism) samt geografi och historia (hyllande av krigshjältar) framhölls som viktiga ämnen. Förslaget att organisera skolan i tre steg; barnskolan för folkklassen, medborgarskolan för borgerskapet och gymnasiet för de högsta posterna i samhället genomsyrades dock av klassamhället. Idealet att medborgarskolorna skulle vara öppna för alla och skänka bildning åt *tout le monde* var i praktiken inrättade för borgerskapets behov. Bildning var vad 'alla' behövde, men inbegrep inte kvinnorna och de lägre samhällsklasserna.

Kyrkan däremot ansåg inte att allmogen blev lyckligare av litterär undervisning. Guds ord var det enda som behövdes. Polis och lagar skulle se till att hålla ordning. Efter tjugo års debatt var resultatet att en lagstadgad folkskola sköts på framtiden. Silverstolpes och andra radikalers idéer knäcktes av reaktionära krafter och kom inte på allvar igen förrän på 1900-talet. Inom 1825 års uppfostringskommitté¹⁰, rymdes en konservativ och en liberal falang. De konservativa ansåg att man hellre skulle satsa på prästerna och deras utbildning och låta dessa få fria händer att sköta folkundervisningen, medan liberalare tankar byggde på Silverstolpes idéer. På skolans område går denna dikotomi som en röd tråd genom historien fram till idag. Man talar om konservativ, traditionell eller gammalmodig som om de vore motsatser till progressiv, modern och framåtskridande. Även bland rektorerna fanns reformivrare. Carl Jonas Love Almqvist bröt med läroverksidealen när han deklarerade att "han i väggarna såg en orsak till samhällsklassernas isolering från varandra" och ville verka för en "vägglös skola" i det första försöksläroverket som hade en "modern bildningslinje, en s k reallinje" (Ullman 1997, s 65).

Vad gäller rektors arbete togs små steg i åtskiljandet av skolan från kyrkan i och med att rektors uppgifter kom att specificeras på ett sätt som särskildes från biskopens. Förutom att ha den direkta tillsynen över verksamheten, skulle rektor "bevilja ledigheter, upprätta förslag till tjänstefördelning och schema, upprätthålla ordningen, ombesörja den ekonomiska förvaltningen och bokföringen" mm (Ullman 1997, s 57). Tjänstefördelning och schema är än idag på vissa skolor 'heliga' rektorsuppgifter medan ekonomi är något som ju idag blivit starkt betonat, men som tydligen har en lång tradition.

⁹ Johann Heinrich Pestalozzi, reformpedagog (1746-1827)

¹⁰ som fick smeknamnet "snillekommittén" tack vare kulturpersonligheter som Erik Gustaf Geijer, Esaias Tegnér och Johan Olof Wallin.

På väg mot en allmän och växande skolverksamhet

1842 års folkskolestadga betraktas ofta som folkskolans startskott och innebar att:

“alla barn blev skyldiga att förvärva vissa kunskaper och färdigheter och att stat och kommun skulle skapa de nödvändiga förutsättningarna: utbildade lärare och skolor över hela landet.” (Richardson 1992, s 7)

Senare delen av 1800-talet kom att innefatta expansion inom skolan. Befolkningen växte, liksom arbetar- och borgarklasserna och allt fler kom att gå i skolan. Varje socken skulle ha en skola, och en behörig lärare. Folkskoleseminariet etablerades som lärarutbildning och undervisningen utvidgades till att innehålla läsning, skrivning, katekesen, bibliska historien, fysisk och politisk geografi, räkning och naturlära. En förskjutning i skolans styrning skedde genom att staten genom finansieringen av lärarutbildningen fick ett större och kyrkan ett mindre inflytande. Ansvar för skolan fördelades också till dåtidens lokala nivå, socknen, genom att församlingen ålades att stå för bostad och lön åt läraren samt skollokal. Genom skatt och skolavgift från församlingsmedlemmarna fick man in bidrag till lönedelen. Om socknen hade svårt att få det hela att gå ihop fanns möjlighet att ansöka om statsbidrag. I 1842 års stadga fastslogs också att arbetsformen skulle vara s k växelundervisning. Det löste problemet som expansionen medfört genom att många barn kunde undervisas av få lärare med hjälp av till gruppleddare utvalda elever, s k monitörer. Noggrann planering och militärisk disciplin ingick i denna pedagogik som kom att bli en del av folkskolan under närmare femtio år¹¹.

På skolledningssidan kom också nyheter. Efter att under lång tid ha varit en exklusiv roll inom läroverken, märktes nu en utvidgning genom att de nya skolformerna flickskolor och folkskolor fick egna ledare. Inom den senare skedde en expansion i och med att tre parallella rektorsliknande befattningar växte fram; kommunala inspektörer, statliga folkskoleinspektörer och överlärare. Folkskollärarna kom att bli en stark grupp, och märktes även inom det skolledande området. De blev tex överlärare med nedsättning eller lönetillägg för att utföra ledning och tillsyn av distriktets skolor (Wingård 1998). Skolinspektörerna var inte nödvändigtvis folkskollärare, utan tjänstemän med syfte att sköta både tillsyn och rådgivning till skolorna. Dessutom skulle de stötta skolråden med information och bevakning av rådande riktlinjer för skolan. Inledningsvis bar inspektörerna inte rektors titel. Det hindrade inte att förespråkare ansåg att de skulle utöva ett sorts pedagogiskt ledarskap och “leda och inspirera lärarna och deras undervisning ute i de olika

¹¹ En arbets- och tempoordning från södra Sverige runt 1845 kunde lyda så här: ”Barnen samlas kl. halvnio i skolsalen. Kvart i nio hålles snygghetsmönstring och uppräknig. Barnen kommenderas in i bänkarne. a) Signal med klockan - barnen ställa sig på tvenne led, b) signal med klockan - barnen göra vensterom. c) Tvenne slag med klockan - barnen marschera under sträng takt i bänkarne (...).” (Isling, 1988, s 120).

skolorna” (Ullman 1997, 66). I lagen från 1842 stadgades att skolan skulle styras av en skolstyrelse under ledning av kyrkoherden. Ända fram till 1930 hade prästerskapet en ledarroll för skolan i form av skolrådsordförande (Wingård 1998).

Småskolorna nästa steg i skolans expansion

Nästa steg i skolans utvidgning kom med småskolorna. Redan 1845 kom en skrift kallad *Tankar om ståndcirkulation* där författaren Rudenschöld skriver att syftet med 1842 års stadga är gott, men de föreslagna sätten och medlen är förkastliga. Han menade att det viktigaste för eleverna var att lära sig läsa och tala modersmålet, och detta var omöjligt att tillgodose när alla socknens barn, kanske flera hundra, skulle undervisas av en enda lärare. Än mindre utsikter fanns till att åstadkomma någon tankeutveckling. Det blev dessutom lång väg för många, eftersom det bara fanns en skola i socknen. Rudenschölds plan var istället att ha flera mindre skolor, roteskolor, sedermera småskolor för de två första åren och en central elitskola. Arbetsformen skulle vara direkt lärarledd utbildning i klasser¹², kallad omedelbar undervisning. Strävan var att låta så mycket som möjligt av lärarens personlighet komma varje elev tillgodo direkt, ett skifte mot en lärarstyrd undervisning (Hartman 1995). Åskådningsundervisning blev ett metodiskt grepp som sågs som ett sätt att reformera skolans inre arbete. Tanken var att genom åskådningsobjekt och frågor bygga upp barnens föreställningar och begrepp, även om det ofta i praktiken kom att likna katekesundervisningens fasta frågor och svar. De välkända skolplanschererna introducerades under den här tiden (ibid). Med småskolornas framväxt steg behovet av lärare. En sänkning av behörighetskraven¹³ på småskollärarna blev nödvändig och statistik visar att kvinnorna är i stor majoritet, medan männen länge dominerar folkskolan (Isling 1980). Kvinnorna ansågs särskilt lämpade att undervisa de minsta barnen, och deras löner var mycket lägre, ofta hälften av männens.

Segdragen kamp präglar folkskola och läroverk

Folkskolan som form växte och etablerade sig under senare delen av 1800-talet och en bit in på 1900-talet. Kyrkan försökte behålla sitt grepp vilket bland annat visar sig i de kyrkligt inriktade kraven för att bli antagen som folkskollärare, samt att sockenstämman, där kyrkoherden hade stort inflytande, var inblandad i tillsättningar. Pestalozzi med sin progressivare pedagogik underkändes eftersom den utgick ifrån ”fel” människosyn, den att människan av naturen är god och ofördärvad. Syndafallet, arvssynden och

¹² Eftersom en klass kunde bestå av 40-50 elever förblev disciplin trots goda idéer ett viktigt område.

¹³ Kraven för att få undervisa var att du visade ”god frejd och kristligt leverne” (Isling 1980, s 125) och själv hade kunskaper motsvarande minimikursen som den var formulerad i 1842 års stadga.

skulden förnekades härmed, vilket inte kunde accepteras. Folkskollärarnas engagemang i de växande folkrörelserna och insteg på ledande poster inom politiska partier och i riksdagen samt bildande av riksorganisation var exempel på steg mot självständighet bort från kyrkan.

Skolan kom att förändras i och med att samhället förändrades. Ståndsordningen ersattes med klasser. Läroverkslärare med akademisk utbildning hänfördes till ämbetsmän, medan folkskollärare hörde till tjänstemän. Storföretagarklassen övertog adelns ekonomiskt ledande roll, och ämbetsmannaklassen prästerskapets ideologiska position. De segdragna strider som kom att stå mellan konservativa och liberala under ca 100 år har ibland kallats striden om latinväldet eftersom latinet kom att få en snarast symbolisk betydelse. Först 1905 kom en läroverksstadga med en lägre latinfri realskola med egen examen. Den högre utbildningen var inte längre enbart till för präster, ämbetsmän och adel utan försköts från klassisk elitfostran till mer nyttoinriktad medborgarfostran (Isling 1980).

1900-talets skolutveckling

En progressiv tid tar vid

Grunden för dagens grundskola lades bit för bit under 1900-talet. 1914 års skolutredning som mynnade i 1919 års undervisningsplan kan beskrivas som ett trendbrott i och med att katekesen lyftes bort och timantalet för kristendomsundervisning halverades. Gymnastik och räkning fick mer plats och hembygdshistoria tillkom (Hartman 1995). Idéerna byggde i mångt och mycket på Comenius¹⁴, Pestalozzi och Dewey¹⁵. Den tyska arbetsskolans pedagogik, som utgick ifrån att 'lära genom att göra'¹⁶, blev en förebild som utvecklades under begreppet aktivitetspedagogik under 1920-30-talen. Strävan var att 'sätta eleven i centrum' och bryta med formalismen och stoffcentreringen. Det sågs som en alternativ väg till det som betraktades som mer traditionell undervisning. Detta återspeglar en metaidé om en fri och demokratisk skola med emancipatoriska inslag, som betonar eleven som unik individ som ska uppnå självständighet och frihet.

Waldorfrörelsen som grundades i Tyskland 1919¹⁷ är ett exempel i denna riktning. Grunden till rörelsen står att finna i antroposofin, läran om

¹⁴ Johann Amos Comenius var 1600-talspedagog med den urkristna församlingens egendomsgemenskap som ideal. (Isling, 1988, s 69)

¹⁵ John Dewey, amerikanska progressivismens fader. Den svenska pedagogiken kom i hög grad att bygga på Dewey.

¹⁶ "Det var att lära genom att göra, det var handens arbete, det var den andliga brottningen med problemen, det var skolan som ett laboratorium och inte ett auditorium" (Isling 1980, s 160).

¹⁷ Namnet waldorf härstammar från den första skolan som grundades för barn till anställda vid cigarettfabriken Waldorf-Astoria i Stuttgart.

människans vishet eller vägen till kunskap. Antroposofin säger sig se människan som en varelse i utveckling, med inbördes latent möjligheter till utveckling. Den uppväxande människan genomgår tre utvecklingsskeden som är knutna till tre olika själsförmågor; vilja, känsla och tanke. Pedagogikens uppgift är att ta vara på barnets fallenhet för olika saker i olika åldrar. Den fria leken är därför central i förskoleåldern, medan intellektuella färdigheter övas när barnet är moget för detta. En strävan är att uppnå balans mellan vilja, känsla och tanke och att människan genom denna balans ska växa till att bli stark och mogen.

Arbetet för ökad demokrati och jämställdhet gjorde viktiga framsteg genom den allmänna rösträttens stegvisa införande i början av 1900-talet. Uppdelningen mellan folkskola ('fattigskola') och läroverk ('finskola') kritiserades, och man talade för en enhetlig skola. Även ur ett skolledningsperspektiv kan man se hur skolformerna bands samman allt mer. Rektorstiteln utvidgades. Det var inte längre akademisk grad, manskön och statlig titelutdelning som var de enda självklara värdena kopplade till rektorstiteln, även om det skulle dröja innan dess funktion som särskiljande rangmärke suddades ut (Ullman 1997). Kritiken mot de nya idéerna lät inte vänta på sig. Läroverkslärare, vissa liberaler och kyrkliga kretsar hävdade att landets allmänna bildningsnivå skulle komma att sänkas, medan folkskollärare och socialdemokrater stödde programmet. Skolöverstyrelsen (sedan 1920 gemensam för folk-, yrkesskola och läroverk) var splittrad i två läger.

Sociala hänsyn och psykologisk-pedagogiskt inflytande

Två inslag som kom att resultera i nya och utvidgade uppgifter för skolan var satsningen på social och ekonomisk utjämning och intresset för psykologisk-pedagogisk forskning. Med grund i 1920-30-talens kristider kom bildningsfrågan att överskuggas av behovet av omfördelning av resurser och satsning på familje-politik med paret Myrdal som inspiration. Till detta kom också olika åtgärder inom skolan; fria skolmåltider, fri hälso- och tandvård, skolbad, friluftsdagar och klädbidrag (Lindgren och Richardson 1992).

Yrkesvalsrådgivning, anlagstest, standardprov och uppdelning av elever efter begåvning¹⁸ blev resultatet av den psykologisk-pedagogiska forskningens starka inflytande på skolan under samma tid. Eftersom begåvning sågs som nedärvd och relativt konstant kunde intelligens mätas och relateras till lämplig skolform och yrke. Näringslivets behov av arbetskraft blev viktigt och skolans sorterande roll betonades. Folkskolebetygen skulle fungera som underlag för intagning till läroverken, och begåvning snarare än föräldrarnas ställning skulle styra de ungas möjligheter.

På skollärsidan kom 1920-30-talen att bli kvinnornas period. Flickskolornas föreståndarinnor fick tillgång till rektorstiteln, och kom att föra in

¹⁸ Uppdelning i A- och B (svagare)-klasser och placering i s k hjälpklass var exempel på detta.

nya värderingar och erfarenheter från sin skolform där man byggt upp ett eget bildningsideal. Kvinnornas inträde möttes på många håll med skepsis. Ett exempel är Skolöverstyrelsens blanka nej till kvinnornas inträde i inspektörsleden. Motiveringen refererade till ”kvinnokroppens svaghet, avsaknaden av logiskt och rationellt tänkande och bristen på respekt från allmänheten” (sic!) (Ullman 1997, s 161).

Beredskapstänkande följs av frihetspedagogik

Från 1940 och fram till grundskolans införande 1962 präglades skoldebatt och skolutredningar först av beredskapslogik och sedan av frihetstänkande. Andra världskriget skapade behov av samordning och enhetlighet och inom skolområdet kom parollen ”för moral och samhälle” att värdera andlig och fysisk styrka hos medborgarna. Modersmålet, historia, kristendom, gymnastik, lek och idrott var ämnen som fick en central roll. Skolan i samhällets tjänst liksom de kollektiva behoven markerades. Kontinuitet och harmoni, svenskhet och medborgaranda var nyckelord och 1940 års skolutredning kom att bli konservativt präglad.

Krigsslutet innebar en förändring mot en mer emancipatorisk pedagogik. Nu skulle skolan erbjuda en miljö för barnens fria växt till goda individer. Intellectuell träning, självstyre, samarbete och västerländsk demokrati ersatte beredskapstidens auktoritet, disciplin och viljeträning. Att fostra till lydnad och ledarskap samtidigt betonades i 1946 års betänkande, där även ett partipolitiskt enat förslag till 9-årig obligatorisk enhetsskola presenterades. Demokratisk fostran och ’vaccinering’ mot totalitära tendenser var viktigt och skulle ske bland annat genom undervisning i samhällskunskap och allmänt höjd bildningsnivå (Hartman 1995). Det betydde också att varje individs personlighetsutveckling skulle sättas främst. Självständighet och ett kritiskt sinne skulle främjas och kombineras med förmåga att samarbeta¹⁹. Det är alltså i samband med betoningen av individen i egenskap av självständig aktör som samarbete dyker upp. Till detta kom ytterligare ett exempel på att olika ideal ställs mot varandra inom undervisningen genom att arbetsskolemetoder, laborationer och aktivitetspedagogik framhålls medan klassundervisningen ansågs passé, ”ett betungande arv från medeltidens och ämbetsmannastatens skola” (Isling 1980, s 306).

Lärarnas frihet och tävlan om skolledarrollen

Arbetet med den demokratiska skolan kom att lyfta fram även lärarna som individer. Läraren skulle ges stor frihet att själv söka sig fram till metoder som passade henne eller honom bäst, och därigenom fylla sin uppgift på ett personligt sätt (Hartman 1995). Huvudansvaret för skolans utveckling ansågs

¹⁹ ”Den demokratiska skolans uppgift är således att utveckla fria människor, för vilka samarbete är ett behov och en glädje” (Isling 1980, s 306)

ligga på lärarna, och deras kvalifikationer, lämplighet och intresse i yrket bestämde skolarbetets framgång. I samband med enhetsskolans införande behövdes fler lärare på högstadiet och staten stimulerade folkskollärare att vidareutbilda sig till ämneslärare genom gynnsamma ekonomiska villkor²⁰ (Zetterholm Ankarstrand 1996).

På grund av försöksverksamheten med enhetsskolan samt ett riksdagsbeslut om obligatoriska distriktsöverlärare för större skolområden behövdes många fler rektorer i skolan (Wingård 1998). De folkskollärarytbildade överlärarnas ställning stärktes²¹ på bekostnad av läroverkslärarnas försök till titelförsvarende. Överlärarna hade ett annat sätt att se på rektorsuppdraget, och menade att det i sig krävde en egen kompetens, bla skolledarpsykologi, pedagogik och administration. Redan tidigare hade de ordnat sin första utbildning, vilket gick på tvärs med läroverksrektorens försvarende av en titel som förutom den akademiska skolningen byggde på en "auktoritet (som) grundar sig på personliga egenskaper, varibland ingår mognad, livserfarenhet och chosfri humanitet". Vidare sade man att: "ledareprincipen är ingenting för läroverket!" (Ullman 1997, s 161).

Med lärarna som huvudansvariga för pedagogisk utveckling, var förvaltarrollen rektors och där ingick inte påverkan på undervisningens innehåll och form. Även rektorernas arbetssituation och -uppgifter diskuterades. Redan tidigare hade invändningar kommit mot det ökande antalet arbetsuppgifter, administrationen och allehanda småsysslor som gjorde arbetet mindre attraktivt för de högt utbildade lektorerna. Ordförande i Rektorernas Riksförening vid tiden skriver: "Samtidigt som arbetshetsen blivit allt olidigare har rektorstjänsterna blivit allt mindre ekonomiskt lockande. (...) den ene rektorn efter den andre börjar nu hoppa av i förtid – frivilligt eller på grund av överansträngning. Läget börjar bli ohållbart." (Ullman 1997, s 163). Citatet skulle kunna passa lika bra idag, 50 år senare. Perioden innebar en brytpunkt där överlärarna från folkskolan vann mark tack vare ökande antal, stark kårorganisering, lojalitet med reformprojekt och vilja att modernisera. Istället för disputerade lektorer kom administrativt duktiga adjunkter att tävla om rektorstjänsterna (Ullman 1997).

Dagens grundskola och dess framväxt

Flera skolformer förs samman och skolplikten förlängs

I och med grundskolans införande 1962 kunde 1918 års enhetsskoletanke slå igenom. Enhetsskolan kom att genomföras i etapper; 1950 (försöksperiod),

²⁰ S k B-avdrag gav rätt att behålla två tredjedelar av lönen under studierna.

²¹ Antalet ökade från ca 330 till 1200 samtidigt som de blev allt mer framgångsrika i sina försök att skapa sig legitimitet.

1962 (allmänt genomförande) och 1968 (revision som gjorde högstadiet enhetligt). Flera skolformer fördes samman; folkskola, fortsättningsskola, realskola, flickskola och delar av olika yrkesutbildningar. Skolplikten ökades från sju till nio år, vilket innebar en stor volymökning. Fler elever i systemet, fler lärare, krav på fler och nya skollokaler ledde också till att många nya skolhus byggdes vid tiden (Hartman 1995).

Ett legitimitetsproblem för rektorer uppstod i samband med de övre årskursernas inlemmande i enhetsskolan. Distriktsöverlärarna som oftast var folkskollärare ansågs inte kunna leda arbetet med årskurserna sju till nio, eftersom denna del hade sin grund i läroverket (Wingård 1998). Studieledare, en föregångare till studierektorn, tillsattes därför för att hjälpa till med utvecklingsarbetet i enhetsskolan. Dessa hade adjunks- eller ämneslärarutbildning. I 1955 års skolutredning fokuserade man på organisationen av skolans ledning och syftet var att skapa en enhetlig skolledning. Titeln distriktsöverlärare ersattes 1958 med titeln rektor och folkskollärarnas monopol på dessa tjänster bröts. Även småskollärare och övningslärare kunde nu söka. Studierektorer och tillsynslärare skulle finnas vid rektors sida för att stödja och avlasta (Wingård 1998). Studierektor skulle finnas närmare lärare och elever och besöka lektioner, ge råd och stötta mindre erfarna lärare samt ansvara för elevvården. Bekymren över begreppet 'skoladministration' verkade lätta något sen det omformulerats från betydelsen pappers- och kansliarbete till "hur man organiserar och leder det inre arbetet i skolans olika ämnen" (Ullman 1997, s 187). Orden påminner på många sätt om formuleringar i dagens rektorsuppdrag.

Man var medveten om att det sedan gammalt existerade en klasspräglad motsättning mellan folkskola och läroverk. Den så enhetliga grundskolan delades upp i tre stadier som tydligt visade spåren av de tidigare skolformerna och olikheterna. Lågstadiet undervisades av småskollärare, mellanstadiet av folkskollärare och högstadiet av i huvudsak akademiskt utbildade lärare. Detta förstärkte säkert legitimitetsproblematiken för rektorer i grundskolans övre årskurser. En grundtanke var dock att alla elever skulle ha så likartad skolgång som möjligt samt göra sina val utifrån egna snarare än föräldrarnas preferenser. Därför ville man lägga linjeval så sent som möjligt. Differentiering inom klassens ram betydde att man skulle kunna variera och anpassa undervisningen och individualisera den. Inledningsvis fanns dock en indelning i nian, g för gymnasiet, y för yrkesutbildning och a för mer allmän karaktär. Idén om kvalificering för de krav som det moderna näringslivet ställde levde alltså kvar. Förhållandet mellan skola och samhälle beskrevs i dialektiska ordalag: skolan skulle anpassas efter det moderna demokratiska samhällets behov samtidigt som den skulle bli en självverkande kraft i samhällsutvecklingen (Isling 1980).

Enhetsskolans läroplaner och inriktning

Om man bar med sig tidigare parallellsystem, stämde 1962 års läroplan, Lgr 62,²² vad gäller arbetssätt bättre överens med idéerna inom aktivitetspedagogiken. De fem principerna Motivation, Aktivitet, Konkretion, Individualisering och Samarbete skulle präglade undervisningen. Här dyker alltså samarbete som ideal åter upp. När 1969 års läroplan kom efter bara några år, lyftes linjevallet i nian bort. Istället fick eleverna välja tillval i sjuan och allmän eller särskild kurs i ämnen som engelska och matematik. Ramarna för lärarnas arbetssätt vidgades i och med att man inriktade sig mindre på stoffet och mer på elevcentrerade arbetssätt. Om 1960-talet var genomförandets årtionde, var 1970-talet tiden då reformarbetet var tänkt att fullföljas. Tanken var att utveckla 'en skola för alla', bland annat genom inriktning på skolans inre arbete (Hartman 1995). Det som präglade utvecklingsarbetet i skolan före och efter andra världskriget beskrivs som ett växelspel mellan inre yttre styrning (Askling, Almén et al. 1997). Före andra världskriget kom drivkrafterna främst inifrån, dvs från lärarna själva i form av fortbildning och studieresor, vilket ligger i linje med de tidigare beskrivningarna av folkskollärarkårens framväxt och professionaliseringssträvanden. 1940-50-talen dominerades däremot av en teknokratisk och rationell modell med synsättet att utveckling borde drivas uppifrån och utifrån med hjälp av forskningsrön och experter. Det blev också en modell för styrning i skolan.

En reaktion kom på 1970-talet, där man åter betonade att det var inne i skolan som utveckling skulle starta. Olika reformer och åtgärder kom under denna tid, bla SIA-reformen som lyfte fram skolans inre arbete. Lärargrupper snarare än enskilda lärare skulle samverka och lagarbete prioriterades. Här är rötterna till dagens arbetslagsidé tydliga. Arbetslagen skulle antingen bedriva kontinuerlig utveckling av verksamheten eller arbeta med speciella projekt. Utveckling hade god klang, och sågs inte bara som medel att nå skolans mål utan som ett mål i sig. Ett ständigt utvecklingsarbete var eftersträvansvärt. I detta arbete har stor vikt lagts vid ett synsätt präglade av reflektion över den egna praktiken. Kunskapen som ses som mest nyttig är den som leder till utveckling av begrepp, nya tankemodeller och analyser av den egna verksamheten. Den professionella ska vara en reflekterande praktiker (Schön 1995; Lindkvist och Magnusson 1999). Tendensen att ge lärarna mer utrymme förstärktes i 1980 års läroplan. Den var tänkt att kompletteras med lokala planer för rektorsområdena. En central tanke var att varje skola skulle organiseras i arbetsenheter och temastudier introducerades som en arbetsform. Dessa tankar förekommer i studiens tre skolor och bemöts som vi kommer att se på olika sätt.

Under 1960- och 70-talen gjordes tre skolutredningar och propositioner med betydelse för skolledningsfrågorna. Områden som dök upp var behovet

²² Lgr står för Läroplan för grundskolan. Idag ersatt av förkortning Lpo.

av att skapa förutsättningar för en pedagogisk ledning, att studierektorer förordnas för hela rektorsområden och inte bara vissa stadier, samt att andra personer än lärare kunde söka studierektorstjänster. Utredningen 'Skolans inre arbete' föreslog också en obligatorisk skolledarutbildning, som senare ersatts med en frivillig utbildning, även den i statlig regi (Wingård 1998).

Skolutveckling genom decentralisering

Så är vi framme vid vår egen tid och cirkeln sluts. Som beskrevs i första kapitlet har frågor kring skolutveckling fått stor aktualitet under 2000-talet. Centralismen i svensk skola har brutits (Hartman 1995) och decentralisering, målstyrning och utvärdering har angivits som de viktigaste beståndsdelarna i de nya reformförsöken. Vi känner nu bättre till den historiska bakgrunden till denna utveckling.

Vid övergången till grundskolan var den centrala styrningen från riksdag, regering och statlig skoladministration stark, vilket bl a visade sig i tydliga regler för antal lektioner, klasstorlek, undervisningsskyldighet för lärargrupper etc (Zetterholm Ankarstrand 1996). En tolkning är att blickarna riktades mot skolans inre arbete efter att detta genomförts organisatoriskt, och att denna fas präglas av en övergång mot decentralisering. 1980-talet har kallats decentraliseringsstartens årtionde (Hartman 1995) och många idéer hänförs till SIA-utredningen som sedermera resulterade i 1980 års läroplan. Något som lyftes fram i SIA-utredningen var samverkan. Man talade om samverkan mellan lärare och med övrig personal och ett gemensamt ansvar för elevens hela situation. Viktiga inslag i 1980 års läroplan var temastudier och arbetsenheter som innebar att en skolenhet delades in i mindre enheter organiserade runt några klasser. Idén om en helhetssyn på kunskap och lärande samt en helhetssyn på eleven lyfts alltså fram. SIA stimulerade också på sina håll samverkan inom kommunerna för helhetssyn på barn och ungdomars utveckling (Zetterholm Ankarstrand 1996). Andra nyheter var regler i skolförordningen om samråd med skolans personal samt ett lagstadgande av förhandlingar och information gällande verksamhetens utveckling, ekonomi etc genom MBL 1977.

Decentraliseringssträvandena märks också i den läroplan som var under införande när denna studie genomfördes, nämligen 1994 års läroplan, lpo 94. Den är skriven så att den ska ge ett ökat handlingsutrymme för lärare och skolledare att välja arbetssätt och metoder för utvecklingsarbete. Man menar att framförallt lärarna ska ha en mer aktiv del i utarbetandet och formulerandet av den enskilda skolans målsättning och lokala planer, vilket kallats att mer aktivt delta på de sk formuleringsarenor som erbjuds. Traditionellt har lärarna haft rollen som utförare och genomförare av mål som andra formulerat, dvs de har varit med och gjort verklighet av dessa. Därför är det realiseringsarenorna, oftast klassrummet, som varit lärarnas främsta arena (Askling, Almén et al. 1997). Genom ett aktivare deltagande när mål och

planer skapas, kan utvecklingsarbetet i skolan stärka lärarnas profession resonerar man. Samtidigt krävs delvis ny kompetens och nya arbetsinsatser för detta arbete, dvs en vidgad och fördjupad professionalitet (Berg, Groth et al. 1999). Ett annat inslag som ger möjligheter till större valfrihet och mångfald lokalt, har varit de förenklningar i statsbidragssystemet som inneburit att kommunerna fått större inflytande över fördelningen av bidraget. Pengarna har inte längre som tidigare varit öronmärkta och kopplade till vissa aktiviteter inom skolan. Det innebär en avreglering för kommunerna och uppkomsten av olika varianter och modeller beroende på kommunens situation och behov. Resursfördelning och utvärdering är alltså frågor som decentraliserats till kommunen och de lokala politikerna. Det stigande antalet fristående skolor är också en utveckling i riktning mot större utbud, variation och valfrihet. Det finns idag formell möjlighet att välja skola istället för att som förut bli placerad efter geografisk närhet. I praktiken gäller detta främst på större orter där det finns en reell möjlighet att välja mellan flera skolor. Genom den skolköpenheten följer en viss summa med varje elev och kan påverka en enskild skolas budget. Även 'vanliga' skolor har kommit att profilera sig i betydligt högre utsträckning än förr, vilket kan vara ett tecken på att ett konkurrensthänkande sprider sig.

Ett sätt att sammanfatta beskrivningarna av skolledning i den historiska genomgången är att de gått från förvaltarroll till ledarroll. I samband med övergången till grundskolan präglades skolledarrollen av den starka styrningen och de många regler som gällde. Skolledaren förväntades vara en duktig regeluttolkare. Det gällde att veta vad som var reglerat och var man kunde läsa om olika bestämmelser och ta reda på vad som gällde. Uppdraget var mest att likna vid förvaltaren (Zetterholm Ankarstrand 1996). Under de förändringar som beskrivits ovan kom också förväntningarna på skolledarrollen att röra sig bort från förvaltaren. I styrningsberedningens betänkande från 1988 (SOU 1988:20) påpekas att skolledaren ska utöva det pedagogiska ledarskapet och se till att skolans resurser i form av lokaler, personal osv tillvaratas och används på effektivaste sätt och att eleven sätts i centrum. Ett utvecklingsansvar anges också tydligt. Skolledaren ska uppmärksamma behov av pedagogiska och andra förändringar (Zetterholm Ankarstrand 1996). För skolledare gällde också att många nu finner sig vara chefer inte bara för skolverksamheten utan också för förskolor, fritidsverksamhet och till och med kulturverksamhet. Detta genom att barnomsorg och skola sammanförts inom samma kommunala område (Wingård 1998). Dagens skolledare förväntas alltså vara något annat än förvaltare. Gällande styrdokument bygger på idealbilden av 'den starke ledaren' som förknippas med ord som helhetsansvar, måluppfyllelse, utveckling, organisation och ledarskap.

Strömningar och metaidéer i skolans historia

Syftet med detta kapitel var att beskriva den samhälleliga och historiska kontext som svenska skolor av idag verkar i. Motiven till att ledarskap och samarbete framstår som så centrala kan beskrivas som tre strömningar; förändrad styrning, expansion samt ökad komplexitet. Ett andra syfte var att få reda på mer om hur vardagsarbete bedrivits och förändrats. Trots att mycket förändrats finns ändå vissa grundläggande aspekter på skolverksamhet som förefaller eviga och som är viktiga att känna till för att bättre förstå hur skolverksamhet fungerar. Dessa sammanfattas nedan. Det tredje syftet var att beskriva några för ledarskap och samarbete relevanta metaidéer om skolverksamhet över tid.

Förändrad styrning, expansion och ökad komplexitet

Från att helt ha styrts och influerats av kyrkan, har styrningen för den svenska skolan övergått till staten och sedermera stat och kommun tillsammans. Styrningen har också förändrats från att ha varit centraliserad till mer decentraliserad. Expansion har skett både om man ser till enskilda skolenheter och för hela skolområdet. Från att en skolenhet utgjorts av en allt-i-allo-lärare och en, om än stor, klass i en småskola, har de flesta skolenheter idag långt fler elever indelade i klasser, paralleller och stadier. Skolpliktens ökning från sju till nio år ökade inte bara antalet elever i skolsystemet markant, utan ledde också till att fler lärare, skolledare och skollokaler behövdes. Undervisningens innehåll kom också att utvidgas från det tidigare mycket smala, kyrkliga budskapet. En ny skolform kom in med småskolorna, som kom att utgöra ytterligare expansion på skolområdet. I och med enhetsskolans genomförande och övergång till dagens grundskola skedde en integrering av flera skolformer, vilket innebar 'en skola för alla' dvs ett avsteg från uppdelningen av olika skolor för olika grupper. På skolområdet har vi på senare tid fått se en ökning av antalet skolformer och -enheter i och med det ökande antalet fristående skolor.

Skolverksamheten har inte bara ökat volymmässigt. Komplexiteten kan också sägas ha ökat genom att fler och nya ämnen kommit in i timplanerna. Med demokratin som argument infördes ämnen som t ex samhällskunskap, medan pedagogisk-psykologisk forskning förde med sig bla studie- och yrkesvägledning som nytt inslag och med det en ny yrkesgrupp. Sociala hänsyn gav skolan skolmältider och skolbad och ytterligare nya yrkesgrupper. Även skolledningsuppdraget har sett en breddning och ökande komplexitet. Dagens skolledningsuppdrag innefattar allt från budget till skolutveckling. Med en tilltagande inriktning mot att utveckla skolans inre arbete med begrepp som samverkan, skolutveckling och reflektion kan man säga att skolans innehåll breddats för både lärare och skolledare. Med den senaste tidens decentra-

lisering har lärare och skolledare definitivt fått mer ansvar för lokal utveckling och lärare är tänkta att delta i formulering av mål etc.

Man kan se formaliseringen av uppgiften att fostra och lära som ett första steg, där folkskolans bildande ofta ses som ett symboliskt startskott. Sedan följer stegvis expansion, ökande volym och komplexitet. Denna utveckling tillsammans med de senaste reformerna verkar ha skapat argument för behoven av ledarskap och samarbete. Den underliggande logiken i resonemangen verkar vara att större och mer komplexa verksamheter behöver mer samordning och ledning vilket anses vara den formella skolledningens uppgift. Med fler yrkesgrupper och ämnen behövs mer samarbete bland personalen. Till detta kommer de redan beskrivna resonemangen kring decentralisering i skolan; att ökat ansvar på lokal nivå genererat större förväntningar på redovisning av hur ansvaret förvaltas, samt att ansvaret tydligt ska kunna kopplas till aktörer, helst en enda person, vilket oftast motsvarar rektor för den enskilda skolenheten. Därtill kommer de positiva värderingar som kopplas till ledarskap idag – styrka, tydlighet, koppling till företagsvärlden, och för samarbete –hyllandet av teamet, styrkan i lagarbetet, den självständiga individen som ser glädje i och behov av att ingå i ett team.

Vardagsarbetet i skolan

Den historiska genomgången visar på förändring men också på att mycket är sig likt (Hartman 1995). Som en motsägelse till talet om förändring inom skolan kan man ställa iakttagelsen att det inom skolans värld verkar finnas vissa grundläggande mönster som är svåra att förändra (Carlgren och Hörnqvist 1999). En lärare, en klass är fortfarande en viktig beståndsdel i skolverksamhet. Hur man än vänder och vrider är ett grundläggande verksamhetsproblem att ordna eleverna i klasser och pussla ihop dessa med ett visst antal lärare som har en viss tjänstesammansättning under viss tid i en viss lokal. Schemat avspeglar denna skolans centrala knut. Det är på denna struktur som själva undervisningsverksamheten rullar. Detta har varit sig likt från de första roteskolorna till idag. För att använda en klassisk referens från det organisationsteoretiska fältet skulle man därför kunna påstå att skolverksamhet generellt kan beskrivas som en professionell byråkrati (Mintzberg 1983). Det blir en viktig grund att stå på när vardagsarbetet i de tre skolorna i studien beskrivs och tolkas.

Metaidéer om skolverksamhet

I genomgången kan man iaktta olika metaidéer som existerar parallellt trots att de är av skilda datum. De innefattar en syn på skolan som verksamhet, kunskapssyn, pedagogisk syn, människosyn och implicit också hur skola bör organiseras och ledas. Jag tycker mig utläsa att skolpolitiker, ideologer och debattörer gärna argumenterar för dagens idéer utifrån en evolutionär logik. Man argumenterar som om ledarskap och samarbete vuxit fram som

oundgängliga och 'naturliga' fenomen, och därmed överlägset bäst visar vägen mot 2000-talets goda skola. Man skulle istället kunna se det som att det finns flera metaidéer om skolverksamhet som samexisterar, låt vara att de är av lite olika datum. Detta skapar mer utrymme för mångfald än vad som tillåts i skoldebatt och styrdokument, och gör det möjligt att ifrågasätta varför vissa modeller och ideal kring ledarskap och samarbete ses som så självklara. Det gör det också möjligt att finna legitimitet för att ledarskap och samarbete kan ta sig olika uttryck. Det är ingen naturlag att ledarskap ska förknippas med den företagarlige managern och samarbete med arbetslaget. Dessa är endast två modeller som inte självklart kan antas vara något generellt framgångsrecept. Jag har valt att lyfta fram tre metaidéer som jag tycker mig urskilja i genomgången.

En första metaidé har sina rötter i lärdoms skolan och kan beskrivas med nyckelorden ämnen, bildning, erfarenhet, väl beprövade metoder, trädning av kunskap, akademisk frihet, ordning och reda, exklusivitet. Denna idé är troligen den äldsta. En annan metaidé har kommit med företagiseringen vindar i offentlig sektor och kan beskrivas i termer av experimenterande, gångbarhet, nya metoder, söka kunskap, samordning och profilering, mål och visioner, organisering. En tredje metaidé har länge funnits vid sidan av allfarvägen baserad på tanken om en fri och alternativ skola. Nyckelord där skulle kunna vara människans växt, helhet, ideologi, engagemang. Dessa metaidéer har historisk förankring och legitimitet. De tre är naturligtvis inte de enda möjliga idéerna. Andra tänkbara skulle kunna vara Den allomfattande skolan, med nyckelord som alla, lika villkor, gränslös, jämbördig eller Den exakta skolan, där kalkylering, precision, sortering och förädling snarare skulle kunna vara passande termer.

Tillbakablicken är fylld med värdeladdade uttalanden som visar på kampen mellan till synes motsägelsefulla storheter som hierarki – jämbördighet, förändring – stabilitet och gammalt – nytt. De kopplas till synen på kunskap och hur lärande bör gå till, men även hur skolor ska organiseras och ledas. I grunden handlar det om föreställningar om vad som utgör den goda skolan. Om man avstår från att betrakta den historiska och samhällsliga kontexten som produkten av en evolutionär utveckling öppnas möjligheten att beskriva lokal skolverksamhet i termer av olika skoltyper, och tänka sig att dessa kan relateras till en av flera tänkbara metaidéer. Jag tar med mig dessa avslutande reflektioner och metaidétanken till kapitel fyra där den får ingå i studiens undersökningsmodell under begreppet den historiska och samhällsliga kontexten. Nästa steg är att titta närmare på teorier om organisering och ledning av skolverksamhet för att vidareutveckla studiens modell och dess syn på hur ledarskap och samarbete som fenomen kan studeras i sin lokala kontext.

Kapitel 3

ORGANISERING OCH LEDNING AV SKOLVERKSAMHET

En teoretisk karta

I detta kapitel görs en genomgång av litteratur som jag funnit relevant för denna studie. Valet att studera ledarskap och samarbete har väglett sökandet in på området organisering och ledning av skolverksamhet. Det gemensamma för den valda litteraturen är dels ett intresse för hur skolverksamhet organiseras, påverkas och förändras, och dels (för flera men inte alla) någon form av organisationsperspektiv. Forskning om skolans organisering och ledning är ett område som vuxit under senare tid. Exempelvis har merparten av svenska studier om skolledning genomförts under de senaste tjugo åren²³ (Ullman 1997). Det har också motiverat olika forskningsprogram, bl a inom Skolverket²⁴.

Jag fann snart att litteraturen kan delas in efter hur man i grunden ser på organisering och ledning. I genomgången nedan har jag försökt lyfta fram denna typ av olikheter i grundantaganden. Ett av dessa antaganden är styrkälla, dvs varifrån man tror att kraften till påverkan och förändring kommer. Litteraturen indelas i legala, institutionella, strukturella och kulturella synsätt. Med ett legalt synsätt ser man lagar och formella regler som styrkälla, i ett strukturellt hamnar samhälleliga eller organisatoriska strukturer i fokus osv. Till detta läggs aktörssynsätt med särskilt fokus på ledarskap och samarbete. Jag har vidare funnit det fruktbart med en indelning i om 'skola' i huvudsak studeras på makro- eller mikronivå. Med makroperspektiv avses här beaktande av hela system och systemberoenden medan mikroperspektiv tar sin utgångspunkt i den enskilda skolan eller någon del däri.

Hur (skol)ledarskap och samarbete hanteras är i litteraturgenomgången av särskilt intresse eftersom de är centrala fenomen i studien. Ledarskapsstudier är undersökningar av hur skolor organiseras och leds där ledarskap och

²³ Ullman beskriver myntandet av den något märkliga termen 'rektorologi' och framväxten av ett nytt område som "läran om skolledarens samband med sin omgivning" och räknar sedan upp ett antal studier inom området; Hultman (1981), Stålhammar (1984), Ekholm (1984), Lundgren (1986), Stålhammar (1988), Öqvist (1990), Berg (1990), Nestor (1991). Se även Nyteff (1994) och Scherp (1998).

²⁴ Se bl a Skolverkets forskningsprogram Styrning och ledning av utbildning.

ledare ses som styrkälla, vilket ligger mycket nära studiens problem och den problembakgrund som målats upp i kapitel ett. Eftersom denna studie intresserar sig för skolledningens möjligheter att via ledarskap påverka samarbete behövs ett ledarskapssynsätt som en del i den teoretiska modellen. Studier av samarbete inom skolområdet kan också hänföras till aktörssynsätten, och några av de mer centrala studierna handlar om hur människor samarbetar i arbetsenheter eller arbetslag. Avslutningsvis går jag därför närmare in på aktörssynsätt och diskuterar några exempel på studier av ledarskap och samarbete i skolan.

Nedan följer i tur och ordning legala, institutionella, strukturella och kulturella synsätt. Jag kommer att uppehålla mig lite extra vid strukturella och kulturella synsätt eftersom den teoretiska modellens begrepp organisationsstruktur och organisationsidentitet kan knytas till dessa områden. Vidare kommer ett relationellt perspektiv på ledarskap och samarbete att användas i studiens modell och därför diskuteras och kontrasteras med andra synsätt. Genomgången gör inte anspråk på att vara uttömmande. Ambitionen är istället att exemplifiera olika synsätt och se dessa som delar av en karta där denna studie kan placeras in. Poängen är att visa på olikheter i grundantaganden mellan synsätt och därigenom lägga grunden för utarbetandet av den teoretiska modellen i kapitel fyra.

Legal synsätt

Huvuddragen i ett legalt synsätt är att förstå den formella och legala styrning som via lagar och regler förväntas utövas på organisatorisk och samhällsnivå. Inom området skolans styrning och ledning representeras synsättet bland annat av forskning som intresserar sig för hur de villkor som samhälle och stat formar för utbildningen begränsar och styr exempelvis pedagogiska processer. Ramfaktorteorier (se t ex Dahllöf 1967) och läroplansteorier (se t ex Lundgren 1989) har fått stort genomslag när det gäller att förstå den formella och legala styrningen av utbildning och undervisning. Ett skäl är att skolforskare ofta är delaktiga i och förespråkare för den formella styrningen och styrdokumentens innehåll. Staten har av tradition uppdragit åt forskare att se hur styrningen tolkas och implementeras i landets skolor, samt att söka förklaringar till avvikelser (Berg, Groth et al. 1999).

Rambegreppet är i detta synsätt centralt på skolområdet (Dahllöf 1967). Begreppet avser faktorer som begränsar den faktiska undervisningen på ett sätt som ligger utanför lärares och elevers kontroll. Lundgren vidareutvecklar Dahllöfs rambegrepp och talar om konstitutionella ramar (t ex skollagen), organisatoriska ramar (regler för klasstorlek, fördelning av tid) och fysiska ramar (byggnader, läromedel) för undervisningen (Lundgren 1989). Begreppet läroplan avser "styrningen och kontrollen av utbildning och undervisning vad

gäller mål, innehåll och metod”, skriver Lundgren (ibid, s 22). Lundgren visar bland annat hur en konkret läroplan och konkreta läromedel styr undervisning inom gällande ramar. Han menar att analyser av hur läroplaner etableras och hur olika läroplanskoder utvecklats är nödvändiga för att förklara hur undervisning konkret tar gestalt. Med ett legalt synsätt förväntas skollagar och andra styrdokument formulerade på central nivå styra lokal skolverksamhet, och det är denna förmodade styrning samt avvikelser eller störningar visavi denna som beforskas. Detta synsätt är mindre intressant eftersom det i denna studie är de lokala skolorna och deras aktörer som är empirisk startpunkt, snarare än skolans styrdokument. Denna studie är heller inte ute efter att utvärdera hur väl skolans mål uppnås.

Institutionella synsätt

Institutionella teorier fokuserar makronivåer och studerar ofta hur modeller och idéer sprider sig över världen. De framhåller alltså ideologier och övergripande modeller som styrkällor. Ett institutionellt synsätt utgör en kontrast till framförallt legala och strukturella synsätt, som de kritiserar. Skälet till att dessa dominerar generellt och även inom skolforskningen, är att de upprepar de framgångsrecept som är inbyggda i våra centrala modeller för samhället (Boli 1989). Neoinstitutionella forskare intresserar sig ofta för skolan, med motiveringen att massutbildning är en central institution som spridit sig i hela världen (Meyer et al 1992). Ett annat skäl är att skolor ur detta perspektiv ofta betraktas som bra exempel på institutionaliserade verksamheter vars framgång beror på graden av förtroende och stabilitet som uppnås genom anpassning till institutionella regler (Meyer och Rowan 1977).

Att ställa frågor som ”vad är det för fel på skolan?”, ”varför får vi inte ut det vi vill när vi satsar så mycket?” eller söka lösningar i reformer bekräftar endast den enorma tro på skolan som vi i det moderna samhället har. Skolan blir en självklar form för socialisering och utbildning. Dessa och liknande formuleringar kan hämtas från de institutionella perspektiven, här exemplifierat med en neoinstitutionell studie av massutbildningen i Sverige (Boli 1989). Institutionalisterna lyfter istället fram att det handlar om en ideologisk utveckling av samhället som var färdig någon gång i början av 1800-talet. Utbildning i form av skola är svaret på en modell av samhället, där individen innesluts i stora ekonomiska, politiska, religiösa och kulturella scheman vilka får massutbildning att framstå som det enda funktionella och goda alternativet. Boli menar dock att det är viktigt att komma ihåg att modellen av skolan är ett ideal som inte går att finna i verkligheten. Institutioner i form av generellt spridda modeller är styrande utifrån dessa perspektiv som handlar om makronivån. Det förklarar bland annat varför skolor världen över har så likartade timplaner (Meyer et al 1992).

Individer och enstaka skolenheter på mikronivå ingår dock sällan i neoinstitutionella studier, som har sin styrka i att dekonstruera makronivåns modeller och hur dessa överförs. Skolledningens roll blir framförallt legitimerande, dvs att agera i enlighet med förväntningar utifrån den övergripande modellen och därigenom tillskansa sig resurser. Detta perspektiv känns angeläget eftersom det har en kritisk utgångspunkt och sättet att resonera är relevant för denna studie framförallt vad gäller studiens problem och problembakgrunden som den målas upp i kapitel ett, där ledarskap och samarbete som idéer och modeller känns angelägna att lyfta fram och granska. Perspektivet har också influerat mig att tänka i banor av metaidéers betydelse för skola och skolverksamhet.

Strukturella synsätt

Med ett strukturellt synsätt betonas den samhälleliga helheten, och det blir då övergripande strukturer som fokuseras. Strukturer och hur dessa begränsar är traditionellt sett viktigare än handling för att förstå sociala fenomen (Giddens 1984). Ett sätt att applicera ett strukturellt synsätt baseras på en rationalistisk syn på organisationer. Organisationsstruktur framställs som något fysiskt och visuellt, t ex ett skelett eller en stomme i en byggnad. Strukturen kan också beskrivas som ett verktyg för aktören att likt en designer forma verksamheten och därmed medarbetarnas handlingar. En stor mängd studier har ägnats åt att mäta och kartlägga organisationsstrukturella variabler (t ex företagsstorlek, marknad och teknologi) för att kunna förutsäga hur man ska organisera på bästa sätt (se t ex Burton och Obel 1995). Med rötter i åratals studier av byråkratier och deras organisationsstrukturella aspekter sprungna ur industrialismens förändrade arbetsmönster har denna typ av litteratur en dominerande plats inom organisationsteorin (Taylor 1911/1998; Blau 1955).

Ett annat angreppssätt är att lyfta fram strukturer som nära sammanbundet med aktörer och mänsklig handling, med 'arbete' (Barley och Kunda 2001). Utifrån ett dylikt synsätt ifrågasätts ovanstående beskrivningar av organisationsstruktur som skelett, stomme eller som upprepade interaktionsmönster (Ranson, Hinings et al. 1980). Det betyder att strukturers begränsande effekt ställs mot aktörers handlande. Några som ifrågasatt och överbryggar klyftan mellan människa och struktur är Bourdieu (t ex 1979) och Giddens (1984). I begreppet organisationsstruktur ryms då också tids- och rumsdimensioner. Människor utför aktiviteter på olika platser vid olika tidpunkter. Vem som interagerar med vem, när och hur är viktiga aspekter i organiserat liv. Knutet till olika beteckningar som skolledare, lärare osv finns vissa arbetsuppgifter som förväntas utföras av titelbärarna. Rättigheter, skyldigheter och sanktioner formar sociala roller som är fundamentala i verksamheten (Giddens 1984). I sammanhanget påpekas ömsesidigheten

mellan människa och struktur, vilket innebär att strukturer varken är utifrån givna eller ensidigt formade av aktörer. Snarare handlar det om att aktörer kontinuerligt återskapar dem genom sina förnuftsbaseade handlingar (Giddens 1984; Löwstedt 1995). En följd av detta resonemang blir att strukturer uppfattas som reella och objektiva genom att vi människor tenderar att uppmärksamma, benämna och tillskriva organisationsstruktur mening. Aktörers vardagshandlingar likväl som deras kollektiva meningsskapande kring dessa och olika fenomen bildar argument för att någon form av kulturellt perspektiv i organisationsstudier blir viktigt. Det är detta senare sätt att se på organisationsstruktur som används i denna studie.

Strukturperspektiv i skolstudier

Bland studier av skolans organisation och ledning tillhör neorationalistiska strukturella perspektiv de dominerande (Abrahamsson 1975; Berg och Wallin 1981; Berg 1983). Skolsystemet i sin helhet blir viktigt, och de olika nivåerna stat, kommun, lokal skola beskrivs som en hierarki. Den centrala nivån blir utgångspunkt i och med att styrdokument formuleras där. Mål och direktiv är sedan tänkta att brytas ner och till slut nå lokala skolor. Skolledningen får här rollen av implementerare av strukturella förändringar. Berg et al (1999) studerar om och i så fall hur skolans förändrade statliga styrning också är ett reellt systemskifte. Begreppsparen 'styrning av' och 'styrning i' respektive 'ledning av' och 'ledning i' används för att beteckna olika styrkällor. Med 'styrning av' avses huvudmannanivåns formella styrning via dokument. 'Styrning i' avser informell styrning som bottnar i (ofta gränsbevarande) värdebaser. 'Ledning av' handlar om de ledningsuppgifter utifrån uppdraget som återfinns på organisationsnivån, medan 'ledning i' kommer ur en skolas kultur. De konstaterar att trots inre konsistens mellan lokala och centrala dokument (läroplaner och arbetsplaner) påverkar inte den formella styrningen innehållet i verksamheten i någon högre utsträckning, möjligen formen. Vidare stämmer inte de studerade lokala skolkulturerna med de värdebaser som uttrycks i styrdokumentet. Berg et al ser det som ett problem om det är alltför stora skillnader, eftersom det måste finnas "en dominerande aktörsberedskap för reformens grundläggande innehåll" för att dess innehåll ska hamna i god jord (ibid, s 202).

Ett exempel på en organisations- och ledningsstudie med detta synsätt är Nyttells avhandling som i en internationell jämförande enkätstudie tittar på "sådana omständigheter som kan påverka skolledares arbete i förhållande till deras formella uppdrag" (Nyttell 1994). Det formella uppdraget jämförs med olika grupperns förväntningar på skolledares arbete samt skolledarnas egna uppfattningar om sitt arbete. Utifrån denna bild undersöks de faktiska möjligheterna för skolledare att arbeta i enlighet med de formella uppgifterna. Studien anlägger ett rationalistiskt organisationsperspektiv, vilket för Nyttell innebär att "fokusera mål avseende skolledare och relatera dem till den

faktiska verksamheten.” (ibid, s 20). Den rationalistiska modellen ser organisationen som ett redskap, ett medel för att nå mål. Nytell kommer fram till att skolledare endast har begränsade möjligheter att utföra sitt uppdrag. De jobbar mest med administration och elevvård och inte så mycket med undervisningens innehåll och personalfrågor som de skulle vilja. Ett viktigt undantag är de skolledare i Florida som utvärderar lärare och därför besöker klassrummen och bedömer undervisningen. Förklaringar till avvikelserna menar Nytell handlar om olika faktorer: En första är att svenska skolledare har ett byråkratiskt/administrativt arv i form av att vara representant för huvudmannen. Ett andra handlar om det “osynliga kontraktet” mellan lärare och skolledare om ömsesidig respekt och outtalad överenskommelse att inte lägga sig i. Nytell avslutar med att konstatera att skolledaryrket behöver utvecklas som profession och skapa sig en “chefs- och ledarkärna”.

Strukturer på skolenhetsnivå

Även när man går ner på mikronivå är strukturella synsätt på skolans inre organisation, arbetsorganisation etc vanliga. Då studeras t ex hur en organisation bör vara utformad för att bli effektiv givet en viss situation. Skolledningens roll blir designerns och omstruktureringar blir medel för påverkan av organisationens arbetssätt och resultat. En studie i linje med den så kallade school effectiveness-traditionen gör en internationell jämförelse av fyra skolor som alla bedömdes som framgångsrika. Undersökningen gick där ut på att försöka hitta gemensamma variabler som kunde förklara framgången. Bland de interna faktorerna lyfts bl a arbetsorganisation och utvärderingar fram, men även ledarskap (Ryberg och Stymne 1992; Löwstedt 1993; Rogberg och Löwstedt 1993; Shani och Rogberg 1993). I ett annat arbete kring skolans arbetsorganisation (Berg, Brettell et al. 1987) talar författarna om att en arbetsorganisation kan värderas som form (inre effektivitet) eller funktion (yttre effektivitet). I ett exempel jämförs två skolor, där den ena har en integrerad arbetsorganisation med fastare koppling mellan de olika delarna administration, undervisning och elevvård. Den inre effektiviteten bedömdes där som hög, medan det i den andra skolan med lös koppling var lägre inre effektivitet. Arbetsorganisationens form kopplas alltså samman med graden av inre effektivitet, ett exempel på mikrostrukturers påverkan på utfall.

Ett strukturellt mikroperspektiv har även anlagts på skolledning (Berg 1990). Berg talar där om skolledningsfunktionen i skolan och avser då den formella organisationen; indelningen i arbetsenheter, ämneslärargrupper, förekomsten av s k specialfunktionärer, de resurser uttryckt i heltidstjänster som avsatts för detta, vilka forum och kanaler som finns för utövande av ledning, t ex arbetsenhetsmöten och kollegier etc. Ledningsfunktionen antas vidare bestå av ett antal mekanismer och processer, t ex skolledarrollen, dominerande former för samordning och kompetensutveckling. Som nämndes inledningsvis är strukturella perspektiv mycket vanliga inom svensk skolforskning

och många studier som betraktas som centrala inom organisations- och ledningsområdet har gjorts i denna anda. Kunnigheten om svenskt skolväsende är stor, men det man kan sakna är en mer framträdande plats för den lokala skolan och dess aktörer och en alternativ, icke-rationalistisk organisationsmodell.

Kulturella synsätt

Under rubriken kulturella synsätt hänförs litteratur som framhåller generell eller lokal kultur som viktig för att förstå hur människor agerar och organiserar sig. Antropologer förknippas tydligast med begreppet kultur som i vid mening anspelar på de mönster av betydelse som människan själv skapar och är invävd i (Geertz 1973). Det innebär att människan ses som symbolisk varelse och leder till ett intresse för sådant (kultur) som var och en måste känna till eller tro på för att kunna agera på ett acceptabelt sätt (ibid, s 11). Ett kultursynsätt lyfter fram dessa mönster av betydelse som centrala för att förstå förutsättningarna för aktörer i ett samhälle eller en organisation. Ett närbesläktat begrepp är identitet som valts i denna studie. Andra exempel på begrepp från skolstudier är kod, ethos, anda och klimat.

En förklaring till begreppens växande popularitet skulle kunna vara att allt eftersom 'informella' aspekter av organiserad verksamhet uppmärksammas och rationella, strukturella förklaringar inte funnits tillräckliga i studier av organisationer, har intresset för alternativa teorier och förklaringar vuxit. Det kräver begrepp som har med kollektiv förståelse att göra och som berör frågor kring helhet, tillhörighet och gemensamma föreställningar (Alvesson och Björkman 1992). Man ser stora likheter med hur 'kultur' definieras som "kollektivt medvetande eller system av betydelser och symboler" (Ehn och Löfgren 1982). Jag ansluter mig till detta och i den teoretiska modellen ingår därför begreppet organisationsidentitet som har många likheter med kulturbegreppet men är mer distinkt i sin definition (Albert och Whetten 1985; Whetten och Godfrey 1998).

Organisationsidentitetsbegreppet brukar tillskrivas samma egenskaper som kulturbegreppet; det är kollektivt, det handlar om gemensamma föreställningar och det rör helheter. Identitet är den aspekt av kulturellt inbäddat meningsskapande som är självfokuserad och definierar vilka vi är i relation till ett större socialt system. Ehn och Löfgrens definition av kultur är mer generell än denna studies definition av identitet som 'tämligen stabila och övergripande föreställningar om en verksamhets centrala, distinkta och hållbara karaktär'. Det som gör identitet specifikt är framförallt tre egenskaper. Det första är att det på ett unikt sätt berör de allra mest grundläggande frågorna som har med en verksamhets existensberättigande att göra, och därmed berör hur en organisations grundläggande mål och mening uppfattas. Det andra är att det

lyfter fram särart på ett sätt som kulturbegreppet inte specifikt gör (Alvesson och Björkman 1992). Det tredje är identitetsbegreppets reflexiva sida. Denna ömsesidighet mellan organisation och omgivning, mellan aktör och organisation, ligger i linje med det relationella synsätt som ingår i studiens teoretiska modell.

Identitet och liknande begrepp har i tidigare studier använts för att beteckna en organisatorisk självbild som lyfter fram särart samtidigt som det relaterar till omgivningen. Det talas om att en organisations värdesystem och 'distinctive competence' (Stymne 1993) utvecklas i samspel med organisationsstrukturen och de krav och förväntningar som finns i omgivningen (Selznick 1949; Selznick 1957). Dutton och Dukerich (1991) talar om image som identitetens spegling i en anpassningsprocess visavi omvärlden. Identitet kräver också att man på ett annat sätt än för kultur beaktar den konkreta verksamheten, vad man faktiskt gör, eftersom det som uppfattas som verksamhetens kärna är en del i identitet (Alvesson och Björkman 1992). Om identiteten fungerar som ett ordnande system kommer det, precis som i fallet med uteliggjarproblemet för The Port Authority i New York (Dutton och Dukerich 1991) att ha betydelse för hur frågor om t ex samarbete och ledarskap betraktas. Mig veterligen finns ingen studie av organisationsidentitet applicerat på grundskolor. Däremot har kulturliknande begrepp använts. Jag har därför valt att ta upp några av dessa under nedanstående rubrik.

Kultur på makronivån

På skolområdet handlar kulturstudier ofta om att se övergripande skolkultur och skolans historia som de viktigaste källorna till styrning och samordning i skolan. Skolan som en del i samhället finns rikt beskriven i den skolhistoriska litteraturen (se t ex Hartman 1995; Richardson 1992; Isling 1988; Årsböcker i svensk undervisningshistoria). Det som lyfts fram är då generella och övergripande föreställningar och tankeströmningar som man menar påverkar sättet att arbeta lokalt. Begreppet 'det pedagogiska arvet' uttrycker att dagens skola är ett resultat av sitt historiska sammanhang (Isling 1988). Ofta står lärarna som yrkesgrupp i fokus och man talar om lärarkulturer (Hargreaves 1998). Lärares historiska arv antas starkt påverka skolans arbetssätt och ses som betydligt viktigare än läroplaner som styrkälla (Hartman 1995). Ett resultat av Hartmans historiska genomgång är ett analysverktyg där han beskriver lärares kunskap i termer av två hus, ett grundat i den akademiska traditionen och ett i seminarietraditionen. Båda har tre nivåer; en praktisk, en värderingsmässig och en forskningsanknuten. Baserat på dessa menar han att analyser av lärares kunskap kan göras. Skolans styrning och ledning behandlas ofta indirekt inom skolhistorisk litteratur. Ledningens roll ses inom detta perspektiv antingen som en förmedlare av värdegrunden, eller så anges skolledningens förutsättningar vara styrda av skolhistoriska och kulturella aspekter. Makrokulturella synsätt är intressanta eftersom de lyfter fram svensk skola generellt

och dess historiska rötter. För denna studies syfte är dock kulturella aspekter av lokala skolors vardag i fokus, medan skolans historiska och samhälleliga kontext i modellen utgör en bakgrund.

Kultur på skolnivå

Det växande intresset för kultur som perspektiv och begrepp applicerat på mikronivån har spritt sig även till skolans område. Enligt detta synsätt är det ytterst den lokala kulturen som styr arbetssätt och resultat. Jag har valt att beskriva tre olika angreppssätt bland de som säger sig använda ett vad jag här kallar mikrokulturellt synsätt.

Det första synsättet har starka kopplingar mellan makro- och mikronivåer, där man i och för sig studerar lokal kultur, men ser den som avspeglning av en generell skolkultur. Begreppet 'ledning i skolan' (Berg, Groth et al. 1999) omfattar skolkulturer på mikroplanet, vilka antas vara lokala varianter av skolans generella värdebaser. Dessa betraktas som kärnan i en frukt. Fruktköttet är de värdebaser som är knutna till lärares professionalism och först som skalet kommer organisationskulturen på en skola (Berg 1995). Här kan skolledningen ibland ses som fånge i ett spänningsfält mellan kulturen och centrala krav (Ekholm, Blossing et al. 2000).

Ett andra angreppssätt betraktar kultur eller identitet som en variabel som tämligen enkelt kan styras och manipuleras. En ökad medvetenhet om hur traditioner, grundläggande värderingar och vanor tenderar att sedimenteras i organisationer och begränsa möjligheterna till att styra och förändra fritt, har lett till att kultur och identitet tagits in i perspektiv på ledarskap (Alvesson och Berg 1992). Det tillfredsställer för ett tag behovet av nya idéer för klassiska managementuppgifter som att samordna, leda och utnyttja mänskliga resurser i företagen. Inom marknadsföringsområdet används identitet ibland som en verktyg för att göra företaget konkurrenskraftigt, t ex i form av olika aktiviteter, annonser, logotyper osv (Bernstein 1984). Identitet handlar här om frågan hur vi vill uppfattas (Hinn och Rossling 1994). På strategiområdet är det inte ovanligt att identitet används synonymt med affärsidé. Livsduglighet för ett företag handlar då om en samtidig förmåga att skapa en genuin samhörighet kring en affärsidé och att kunna skilja ut sig från andra liknande företag och organisationer.

Inom det så kallade school effectiveness-fältet söker man den ideala skolkulturen och hur den ska hanteras för att öka effektiviteten och skapa en 'bättre' skola (Cheong Cheng 1993). En av den traditionens främste företrädare i Sverige, Grosin, använder begreppet skolklimat vilket ges betydelsen "skolledningens och lärarnas förväntningar på, samt normer och värderingar om skolans syfte, möjligheter och begränsningar samt deras handlingsmönster gentemot kolleger, elever och föräldrar" (Grosin och Westman 1991). I klimat ingår alltså både förväntningar, normer, värderingar och beteende, vilket gör det till ett betydligt vidare begrepp än i denna studie. Med detta synsätt

betraktas skolläningen som en designer som använder kulturen som ett verktyg (Ekholm, Blossing et al. 2000). I skolstudier finns också exempel på hur man under närbesläktade etiketter gjort försök att studera de "informella svårfångade regelsystem" som påverkar de interna arbetsvillkoren (Berg, Brettell et al. 1987). Begrepp som anda (Ekholm 1977), ethos (Lortie 1975) och skolkod (Arfwedson 1983) är några exempel.

Ett tredje angreppssätt är mer antropologiskt och använder etnografiska metoder i skolmiljö. Många arbeten handlar om klassrumsmiljöer och skolning mer allmänt, men exempel finns också på studier av skolans ledning (Wolcott 1973). Gemensamt för detta synsätt på kultur och identitet är idealt att de studerade aktörernas föreställningar respekteras, att ett empiriskt och deskriptivt angreppssätt används, att forskningen är holistisk, dvs strävar efter helhetssyn samt ofta använder flera tekniker för att samla data (LeCompte, Preissle et al. 1993). Skolläningen skulle här ses som medlem i och möjligen som föregångare för kulturen (Nias 1998). Det är främst detta tredje angreppssätt som denna studie försöker applicera.

Struktur- och makroperspektiv dominerar

I ovanstående genomgång vill jag visa att strukturperspektiven dominerar, och att även kulturella och legala perspektiv är vanliga inom området skolans organisation och ledning. Vidare dominerar studier på makronivå framför studier på mikronivå. Bland studier som fokuserar mikronivån i form av lokala skolor och dess aktörer, är en rationalistisk organisations- och aktörssyn vanligast. Det som är relevant för denna studie är att struktur och kultur uppmärksammas. Jag har funnit det väsentligt att för studiens problem analysera hur strukturella och kulturella aspekter utgör villkor för lokala aktörer, och bygger därmed delvis vidare på strukturella och kulturella synsätt. Jag kommer således att i den teoretiska modellen inkludera strukturella och kulturella element. Vidare är det angeläget att utgå från lokala skolor och människorna där, vilket innebär ett mikroperspektiv. Slutligen finns anledning att finna alternativ till en rationalistisk syn på aktörer och organisation. Nästa steg är att titta närmare på studier av ledarskap och samarbete i skolan. Därmed tar vi steget över till andra grundläggande synsätt på skolans organisation och ledning, där aktörerna är mer centrala.

Studier av ledarskap och samarbete

Aktörssynsätt kan användas som samlande begrepp för vad som karakteriserar litteratur som söker källan till styrning och ledning hos människan. Om strukturteorier betonar yttre omständigheters styrande och ibland tvingande effekt och reducerar individen till en determinerad varelse, lyfter aktörsteorier fram människans handling och vilja och menar att hon är förmögen att forma sin

historia och sitt öde. Det är en vanlig distinktion visavi strukturperspektiv. Litteratur kring såväl ledarskap som samarbete har ofta någon form av aktörs-synsätt. I det första fallet med fokus på främst en aktör, ledaren, och i det andra fallet flera aktörer. I denna avslutande del ska jag titta närmare på några studier av ledarskap och samarbete och deras grundantaganden. Den fråga jag ställt mig är hur man sett på och gripit sig an ledarskap respektive samarbete på skolområdet.

Ledarskapsstudier

Utmärkande för ledarskapsstudier är intresset för ledarskapets gåta och tron på ledarskap som kraft för inflytande och påverkan i organisering. Många ledarskapsstudier tar ofta för givet att den formella ledaren är den för verksamheten mest signifikanta aktören och att ledarskap är dennes medel att styra och förändra sin organisation. Det är vanligt att ledaren som aktör betraktas som i det närmaste omnipotent (Tillberg och Åkerblom 2002). Studier av ledarskap på skolområdet liknar studier av ledarskap generellt. Det är främst den nordamerikanska traditionen på området som dominerar (Møller 1995; Scherp 1998; Ekholm, Blossing et al. 2000). Eftersom denna studie har ledarskap som ett centralt fenomen och ställer frågan om skolledningens möjligheter att påverka samarbete behövs en ledarskapsteori i den teoretiska modellen. Jag har därför funnit det motiverat att göra en kort genomgång av vanliga ledarskapsperspektiv, och särskilt lyfta fram studier på skolområdet. De så kallade individcentrerade ledarskapsteorierna utgör en egen del i genomgången nedan. Som en andra del ges exempel på relationella teorier, som tar sin utgångspunkt i relationer och samspel mellan aktörer. Det förstnämnda synsättet genomsyrar de formuleringar om ledarskap som återfinns i styrdokument och skoldebatt, medan det andra synsättet anammats i denna studie i syfte att problematisera gängse modeller av ledarskap i skolan.

Individcentrerade ledarskapssynsätt

Ledarskapsforskningen brukar beskrivas som bestående av olika inriktningar, men trots skillnader i upplägg och fokus finns ett likartat grundantagande, ett individcentrerat synsätt, där ledaren starkt fokuseras. Ledarskapsstudier är därför utmärkta exempel på ett långt drivet aktörssynsätt. Skolledarskapsstudier har tagit starkt intryck av framförallt nordamerikansk ledarskapsforskning (Møller, 1995). Nedan har jag valt att lyfta fram de vanligaste inriktningarna inom ledarskapsforskning samt exempel på studier från skolområdet.

Egenskapsinriktningen, en av de tidigaste forskningsansatserna, utgår ifrån att vissa personer är mer lämpade som ledare, och att kartläggningar av deras egenskaper, så kallade traits and skills, kan ge svar på hur effektivt ledarskap fungerar. Vanliga egenskaper som studerades var fysik (längd, utseende), personlighet mätt genom test (självförtroende, stabilitet) och anlag

(intelligens, kreativitet) (Stogdill 1948). Trots kritik som att egenskaper är abstrakta och svårfångade, att resultaten antas vara generellt gångbart, att koppling till effektivitet saknas och att beteende sällan inkluderas i studierna har detta tydligt individfokuserade sätt att se på ledarskap fortfarande fäste och uttrycks i termer av 'hur en bra ledare ska vara' (Yukl 1998). I en sammanfattning av tio internationella studier om skolledarskap och dess betydelse för skolutveckling lyfts ett antal egenskaper förknippade med starkt ledarskap fram, vilket tyder på att egenskapsinriktningen har fotfäste inom skolområdet (Ekholm, Blossing et al. 2000).

Andra forskare har tagit sig an ledarskap genom att börja i vad (skol)-ledare gör i sin vardag och beskriver arbetsdagar fulla av avbrott, korta arbetsuppgifter och stor variation (Carlson 1951; Wolcott 1973; Stålhammar 1996; Hultman 1998). Rektorer liknas här vid vilka andra chefer som helst. Bland de som studerat ledares göranden och låtanden kom några att inrikta sig på roller och innehållet i olika aktiviteter. Resultatet blev diverse taxonomier, bland annat Mintzbergs tio interpersonella, besluts- och informationsroller (1973). Samma angreppssätt har använts i studier av rektorer vid s k dynamiska skolor. Resultatet tolkas där som att dessa rektorer är att betrakta som ledare just därför att de är "främjare, balanserare, fanbärare, brobyggare och undersökare. Slutligen lyssnar de, reflekterar och tar ställning till frågor" (Ekholm, Blossing et al. 2000).

Ledarstilar är en inriktning som fått stort genomslag och många efterföljare tack vare sin enkelhet. En känd modell är den tvådimensionella *the managerial grid* (Blake och Mouton 1964). En stor mängd enkätstudier låg till grund för de två dimensioner som till slut lanserades som personal- (consideration) och produktionsinriktning (production). Utifrån dessa två dimensioner diskuterades möjliga och önskvärda ledarstilar. I ett eget arbete som diskuterar arbetsledares roll i teknisk förändring, använde jag en variant med ytterligare två dimensioner; administrera och utveckla (Åkerlund, 1994). På skolområdet finns också studier där skolledares beteende samlas under etiketter som konserverande respektive förändringsinriktat beteende (Ekholm, Blossing et al. 2000). Møller konstaterar att behaviourismen i form av ledarstilmodeller dominerar och att förhållandet mellan ovanstående dimensioner fortfarande är centralt i de flesta modeller (Møller 1995).

Med fokus på **inflytandeprocesser** hittar man senare tids idéer om karismatiskt och visionärt ledarskap. På skolområdet ägnar sig bl a den s k school effectiveness-riktningen åt att analysera ledarskapet på effektiva och dynamiska skolor. Att lyfta fram och hävda visionen är inte oväntat en av många rekommendationer för det framgångsrika ledarskapet (Ekholm, Blossing et al. 2000). Man söker svar på varför och hur effektiva ledare förmår få medarbetare att se positivt på företagets mål och visioner och inge optimism, och därigenom få dem att satsa och göra uppoffringar utöver det vanliga, s k transformational leadership (Burns 1978; Bass 1985). Karismatiskt

ledarskap har blivit ett populärt begrepp för att förstå bl a entreprenörer och ledare som lyckas i krissituationer. Visionärt och kulturellt ledarskap har inriktat sig på emotionella och symboliska aspekter av ledarskap. Trots förskjutningen mot relationer och emotioner är fokus på ledaren fortfarande tydligt (Møller 1995).

En tradition som särskilt uppmärksammade bristen på sammanhang i ledarskapsforskningen var **situations- och contingency-teorierna**. Ett mål var att förstå vilken typ av ledarskap som var effektivt i vilken situation, eller hur olika situationsvariabler kunde hindra effektivt beteende. Både ledare-medarbetare, grupp och organisationsnivåer finns representerade, liksom fokus på arbetets natur, omgivningen och medarbetarna. Path-goal-teorin försökte t ex förklara hur ledarbeteende påverkar medarbetares tillfredsställelse och resultat (House 1971) medan medarbetarnas mognad användes i andra studier för att föreslå olika ledarbeteende (Hersey och Blanchard 1977). Relationer introduceras här, men kan kritiseras för att behandlas instrumentellt. Det blir också svårt att motivera hur och varför enstaka situationsvariabler plockade ur sitt sammanhang skulle vara avgörande för att förstå ledarskapets komplexitet (Yukl 1998).

Begreppet **ledarskapssubstitut**, som gett upphov till en inriktning bland contingencyteorierna, lyfter fram och mäter individuella, uppgifts- och organisationsvariabler som de menar fungerar som substitut för ledarskap och därmed påverkar en chefs möjligheter att utöva inflytande över underställdas attityder och effektivitet (Kerr och Jermier 1978). De motsätter sig alltså antagandet att överordnades ledarskap alltid är betydelsefullt, vilket är något av en problematisering av ledarskapets omnipotens. När detta provas i amerikanska secondary public schools kommer man fram till att vägledning och bra stämning i klassrummet, som man menar är viktigt för effektiva skolor, inte är relaterade till ledarbeteende. Snarare är det saker hos lärarna, arbetsuppgifterna och skolan som fungerar som substitut för ledarskap. I en annan studie visar det sig att hög professionell orientering fungerar som substitut för stödjande ledarskap (Pitner och Charters 1987-88). Dessa studier är intressanta eftersom de problematiserar ledares självklara betydelse och lyfter fram att t ex en stark lärarprofession måste uppmärksammas i studier av skolledarskap. De grundläggande antagandena är dock i linje med contingency-synsättet och har ena foten kvar i ledarfokuseringen. Som avslutning på denna del presenteras mer ingående en studie av skolledares ledarstilar som har ett individcentrerat perspektiv i grunden.

Ett skolexempel inom den individcentrerade ledarskapsforskningen

Scherp undersöker "betingelserna för att bedriva framgångsrikt utvecklingsarbete med hjälp av delaktighetsstrategin" (1998, s 5). Med det menas att förändra gymnasieskolors undervisningsmönster. Han fokuserar faktorer i den lokala organisationen och i skolledarskapet för att förstå vad som får lärare att förändra undervisningen mot mer elevaktiva arbetssätt. Scherp har en rationa-

listisk och harmonisk organisationssyn och betraktar organisation och interaktion mellan skolledare och personal som verktyg i utvecklingsarbete (ibid, s 85). Vidare anammar han ett ledarskapsperspektiv som söker fånga ledarstilen hos framgångsrika ledare. Där talas om att ledarstilen är betydelsefull för att förbättra skolan (Miles och Ekholm 1985) och att ett aktivt ledarskap är en faktor som har samband med framgångsrika skolor (Wilson och Corcoran 1988). Han testar sedan utmanande ledarstil, som karakteriseras av tydlighet, handlingskraft, kravställande samt utmaning av lärares föreställningar, mot serviceinriktad ledarstil, som präglas av inväntande av lärares initiativ, lyhördhet gentemot lärarnas önskemål samt förlitande till lärares bedömningar av hur undervisningen ska skötas. Ett av resultaten är att så kallade utmanande rektorer underlättar för lärarna att få kvalitet i undervisningen. I de få skolor där rektor har ett drivande och krävande ledarskap och utmanar lärarnas föreställningar om lärande etc underlättas förändring mot elevaktiva mönster. Bland Scherps resultat finns alltså egenskaper och beteenden hos skolledaren med som viktiga faktorer som skiljer ut mer effektivt ledarskap med avseende på en önskvärd förändring i undervisningsmönster. En sambandsmodell mellan ledarskap och organisatoriska resultat finns som grund, med lärarnas attityder och beteenden som mellanliggande variabel. Det är lovvärt att som Scherp uppmärksamma någon form av organisatorisk kontext för ledarskap. När detta uppmärksammas är det dock oftast så att organisationen ses som ett verktyg eller en mellanliggande variabel. Scherp talar till exempel om att organisationen kan underlätta eller försvåra en viss typ av undervisningsmönster och avslutar med att säga att det är väsentligt att organisation likväl som ledarskap bör utformas så att det stödjer elevaktiva undervisningssätt. Det tyder på att en individcentrerad ledarskapssyn och en rationalistisk organisationssyn ofta går hand i hand, där skolledaren förväntas fungera som designer och organisationen ses som objekt eller medel.

Relationella (ledarskaps)synsätt

Hosking, Israel och von Wright är författare som anammat ett relationellt perspektiv och är kritiska till individcentrerade teorier. De har alla bidragit med distinktioner som varit viktiga i studiens teoretiska modell. Hosking beskriver hur individcentrering dominerar forskningen och vad det resulterar i med följande ord:

“a physicalist approach has dominated work on leadership, just as it has dominated work on organization. This has been reflected in a person-situation split which treats leaders as entities, leadership as their relatively unbounded acts, and contexts as conditions independent of participants cognitive-social processes”. (Hosking 1988, s 153)

Israel använder begreppet intrapsykisk för att på liknande sätt beteckna en teori som antar att handlingar (t ex ledarskapshandlingar) är uttryck för “en

inre, ofta biologisk, struktur” (Israel 1999, s 76), medan Moira von Wright talar om ett punktuellt perspektiv (von Wright, 2000). Vid en genomlysning visar det sig att individen ses som en tydligt avgränsad enhet med gränser, både mot omgivningen och mot andra individer och inom sig själv mellan kropp och själ, tanke och handling osv. Individen tillskrivs egenskaper som expertkunskap, personlighetsdrag, fysiska olikheter osv. Denna beskrivning överensstämmer med traits- och skillsteorierna. Genom denna typ av forskning reifieras bilden av ledare som en speciell sorts människor som har extraordinära egenskaper och just genom sin överlägsenhet är ledare. Ledarskap i ett relationellt perspektiv kommer att handla om samordnade sociala processer där en utsedd ledare är en röst bland många. I detta perspektiv delar ledaren ansvaret med andra för hur en viss förståelse konstrueras (Hosking, Dachler et al, 1995).

En följd av ett individcentrerat synsätt blir att organisation och organisering ses som resultat av enstaka individers handlande. Ledarskap och management handlar följaktligen om skapelse och kontroll. Teorier om ledares effektivitet måste utgå från att det finns samband mellan ledare och resultat. Organisationen liksom medarbetarna blir till objekt som formas och styrs av subjektet, ledaren. De verktyg som ledaren har till sitt förfogande är planer, regler, visioner, mål osv, vilket är vanliga begrepp i de ovan refererade teorierna. Bilden av organisationen som en hierarkisk struktur med aktiviteter som följer på en viss vald arbetsdelning passar bra in. Ledare designar, förändrar och styr dessa strukturer och objekten däri. Situations- och contingencysteorierna inklusive substitutlitteraturen bygger på samma idé, med tillägget att de med sina variabler utgår från samband där olika faktorer ses som mellanliggande och eventuellt störande för ledares handlingar. Från ett relationellt perspektiv blir detta problematiskt. Det som betraktas som resultat är snarare en effekt av många olika, sammantagna aktiviteter. Det faktum att vi pekar ut vissa individer och etiketterar dem chefer eller ledare, får inte skymma att handlande bygger på ömsesidighet. Det kan inte finnas något ledarskap om inte andra går med på ett följarskap (Gergen, 1995).

I de ledarskapsteorier som tar in relationer till underställda, motivation etc blir grundsynen på relationer viktig att skärskåda. Kritiker menar att det ofta handlar om en subjekt-objektförståelse (Hosking, Dachler et al. 1995). En tänkande, handlande ledare blir ett subjekt skilt från sina underställda medarbetare som ofta ses som passiva mottagare och objekt. Relationerna tenderar att bli instrumentella. Teorier om motivation handlar då om hur ledare ska motivera i meningen ’få igång’ sina anställda. Även om medarbetare kan ges en mer aktiv roll finns idén om subjekt – objekt och sändare – mottagare i botten. I ett relationellt perspektiv är relationer i centrum.

Istället för att tala om att motivera, skiftas fokus mot

”multiloguing, negotiation, networking and other social means of narrating texts concerning the possible meanings of individual and collective actions.”
(Hosking, Dachler et al, 1995, s 16)

En annan viktig grund i individcentrerade ledarskapsteorier är idén om över- och underordning och asymmetri. Hela idén om ledare bygger på antagandet att ledare och ledares åsikter, handlande osv är överordnade andras. Några av teorierna ovan bygger tydligt på detta, t ex path-goal-modellen. Senare teorier som talar om karismatiskt, visionärt ledarskap kan vid en ytlig betraktelse verka mer ’moderna’ och mindre individualistiska (Scherp 1998). Scherp deklarerar tydligt sin rationalistiska organisationssyn och bas i ledarstils-traditionen. Trots en modern framtoning och mer hänsyn till situations-faktorer bygger teorierna ofta på samma grund; att ledaren är den som tolkar och går före (eller borde göra det), entusiasmerar och utövar inflytande. Bland de som använt kultur- eller identitetsbegreppen hittar man också samma antagande att ledare kan styra med eller manipulera kulturella och andra kollektiva fenomen. Kultur blir då ytterligare ett av verktygen i ledarens verktyglåda. I ett relationellt perspektiv vänds uppmärksamheten istället mot

”människor som deltagare i sociala interaktionsprocesser där den mänskliga subjektiviteten förstås i termer av koordinerad handling och samförstånd, inte i termer av egenskaper eller (tvingande) omständigheter och nödvändighet.”
(von Wright, 2000, s 35)

Ett skolexempel på relationell grund

Exempel på skolledarstudier som anlägger ett relationellt perspektiv är Møller (1995; 1996). Hennes syfte är att undersöka vilka möjligheter rektor har att påverka pedagogisk praxis. Møller avfärdar makroperspektiv eftersom hon anser att de inte är tillfyllest för att analysera skolledarskap. Skälet är att aktörer är viktiga för att förstå sociala system och därför krävs ett aktörssynsätt. Det angreppssätt hon väljer, att analysera skolans funktion i samhället, samspelet mellan aktörer och samhälleliga strukturer och hur etablerade strukturer påverkar hur enskilda individer uppfattar sin situation, öppnar enligt Møller själv för en relationell förklaringsform. För henne betyder detta att avstå från att relatera till skolledarnas egenskaper, och till skolsystemet. Essensen i relationell teori är parternas handlingar i förhållande till varandra. Ledarskap pågår så att säga både uppifrån, nerifrån och från sidorna (Møller, 1996, s 26).

Møller talar vidare om spänningsfält och dilemman och säger sig vilja kombinera mikro- och makronivåerna i sin studie. Faktorer som generell kultur, traditioner och historia är med och skapar dessa spänningsfält som skolledarskapet befinner sig i. På mikroplanet finns motsvarande faktorer som

ingår i den miljö vari aktörerna agerar. Hon menar att hennes perspektiv kan belysa skolledares reella möjligheter att påverka pedagogisk praxis och samtidigt öka förståelsen för intressekonflikter i skolan. Møller kombinerar ett aktörsperspektiv med ett omgivningsperspektiv och talar om att det blir viktigt att man när man studerar hur relationer etableras, upprätthålls och förändras också intresserar sig för hur kontexten sätter gränser och därmed påverkar ledarskapsutövande. Det innebär att aktörer tillskrivs inflytande och möjligheter, men att dessa möjligheter begränsas på olika sätt. Aktörer ses som meningsskapande varelser som interagerar med andra och den omgivande miljön, varvid fokus hamnar på relationer. Møller använder sig av en aktionsforskningsansats och livshistorier som metod vilket framhäver rektorerna som personer. Hon hävdar att det är viktigt att studera skolledarskap förankrat i en analys av den omgivande miljön och samhället, eftersom det säger mycket om betingelserna för inflytande. Møller talar vidare om skolledarskap som mikropolitisk handling och menar med det att skolledare precis som andra aktörer tar resurser i bruk för att främja sina intressen. Hon beskriver skolledararbete som mitt i ett spänningsfält mellan förvaltning, tradition och profession (1995, s 106). Förvaltningstänkandet understryker positionen i skolhierarkin, och professionstanken närhet till lärarrollen och det gemensamma arbetet i skolan. Traditionen kan ibland stödja förvaltandet, ibland professionstänkandet, menar Møller, men tillägger att traditionen ibland följer egna, lokala normer på tvärs mot de båda andra riktningarna. Hon visar att skolledararbete har inbyggda motsättningar vilket kan förklara upplevda dilemman.

Ett sätt att besvara en fråga som om, och i så fall hur, skolledningen kan påverka samarbete i sin skola är att använda en ledarstilsmodell á la Scherp och komma fram till att det krävs utmanande ledare. Ett annat sätt är att söka efter ett mer komplext svar och samtidigt utveckla en teoretisk modell, där alla aktörer betraktas som subjekt. Det innebär att skolledningens position inte kan tas för given, utan bör analyseras. Det innebär att mer förutsättningslöst analysera relationer mellan aktörer och mellan aktörer och organisatorisk kontext. Det innebär att erkänna att ledarskap handlar om inflytande genom ledarskapshandlingar, men i samspel med andra. Det innebär slutligen att tänka att ledarskap och samarbete är invävt i vardagsarbetet som pågår på en organisatorisk scen och att det blir viktigt att analysera denna för att förstå på vilket sätt förutsättningarna kan variera mellan olika skolor. För att komma bortom frågor av typen 'varför gör de inte som vi säger' behövs ett inifrånperspektiv där utgångspunkten är hur skolledning och personal arbetar, reflekterar och organiserar i vardagen och där ledarskap för samarbete analyseras ur ett perspektiv som utgår från mikroplanet. Det är det som eftersträvas i denna studie.

Trots olika inriktningar på (skol)ledarskapsstudier och inslag av kritik mot fixeringen vid ledare och ledarskap som källa till effektiva och goda

skolor, är det betydligt svårare att hitta studier som inte har en individcentrerad syn på ledarskap och en rationalistisk organisationssyn. Därvidlag skiljer sig inte studier av skolledarskap från andra. Denna starka dominans genomsyrar inte bara forskningen utan är en del i en samhällelig diskurs, vilket avspeglas i styrdokument och skoldebatt. Det förklarar också varför man anammat en individcentrerad modell för organisering och ledning i skolan. Styrdokumenten går längre än att bara lyfta fram skolledningen som den aktör som bär ansvar för att skolans mål uppfylls. De anger också hur detta bör göras och pekar på så sätt implicit på samband mellan ledaren som aktör, ledarskap, organisation och resultat. Huvudaspekterna av ett individcentrerat respektive ett relationellt synsätt sammanfattas i tabellen nedan.

Ett individcentrerat synsätt	Ett relationellt synsätt
Individen avgränsad från andra och från organisatoriskt sammanhang	Aktörer i relation med andra aktörer och med organisatoriskt sammanhang
Ledarskap baseras på t ex personlighetsstruktur med bestämda egenskaper	Ledarskap som inflytande i situationsbestämt samspel
Relationer kausala och instrumentella	Relationer ömsesidiga och föremål för tolkning
Subjekt-objekt-relation	Subjekt-subjekt-relation
Hierarkisk relation med över- underordning	Jämlikhet
Monolog	Dialog/multilog

Tabell 1 Ett individcentrerat synsätt versus ett relationellt synsätt

Efter denna genomgång av dels individcentrerade, dels relationella synsätt som kan appliceras på ledarskap, övergår jag nu till att diskutera exempel på hur samarbete (i skolan) hanteras. Inledningsvis presenteras olika synsätt på samarbete och avslutningsvis går jag närmare in på några olika studier av samarbete i arbetsenheter och arbetslag.

Studier av samarbete

I motsats till ledarskap som i de flesta fall fokuserar mest på en aktör, ledaren, handlar samarbete om flera aktörer i interaktion med varandra. En vardaglig innebörd av samarbete är att två eller flera individer eller organisationer samordnar sina arbetsinsatser för att nå ett gemensamt mål (Nyberg 1988).

Samarbete har ingen entydig forskningstradition utan begreppet förekommer i olika sammanhang. Samarbete mellan länder vad gäller politiska, militära eller ekonomiska angelägenheter eller samarbete mellan aktörer i termer av t ex leverantörer och tillverkare på olika marknader är några infallsvinklar. Samarbete eller samverkan är också ett viktigt begrepp inom det område som intresserar sig för företagens parter och

arbetsplatsdemokrati. Aktörerna är då grupper, eller representanter för olika grupper och intressen. Inom det psykologiska och socialpsykologiska fälten studeras samarbete som mellanmänniskt fenomen. Exempel på studier finner man t ex inom grupp- och organisationspsykologin (Bion 1968/1980), men även inom individualpsykologin, där samarbete kan kopplas till andra begrepp som empati (Eisenberg och Miller 1987), kommunikation (Byers 1985) eller inlärning (Larson et al 1985). Inom spelteori studeras samarbete som en strategi i sociala dilemman (Axelrod 1987). Gemensamt för dessa är att någon typ av aktörer ingår, att samarbetet har något syfte eller mål och att det finns en situation var samarbete sker.

I denna studie är det varken samarbete mellan nationer eller organisationer (makronivå) eller samarbete inom enskilda arbetsgrupper (mikronivå) som studeras, utan samarbete som ett organisatoriskt fenomen i ett organisatoriskt sammanhang i skolor. Bland skolstudier som på ett eller annat sätt behandlar samarbete på ett organisatoriskt plan har jag identifierat några olika synsätt som här rubriceras samarbete som mål och medel, samarbete som kultur och samarbete som praktik.

Samarbete som mål och medel

Inom legala och strukturella perspektiv samt i styrdokument och skoldebatt ser man ofta på samarbete som ett ideal och som ett exempel på ett gott förhållningssätt. Det har varit ett viktigt inslag i 1980- och 1990-talens skolreformer och är något som man vill ska införas i skolan. Det beskrivs oftast som något skolor inte har. Som diskuterats tidigare förknippas stor legitimitet med arbetslaget som en modell för samarbete, vilket gör att samarbete med detta synsätt kommit att i princip likställas med arbetslag. Syftet med att tala om samarbete på detta sätt är att man vill se reformer genomförda och/eller undersöka hur och varför (eller varför inte) samarbete i form av arbetslag implementeras lokalt. Man finner sällan studier som förutsättningslöst undersöker samarbete i skolan och lägger sig vinn om ett värdeneutralt förhållningssätt. Denna studie förhåller sig mer neutralt till samarbete och ser arbetslaget som en modell och idé som ingår i en aktuell (skol)diskurs. Arbetslaget är en tänkbar modell, men är inte tillfyllest eftersom den inte inrymmer andra former för samarbete som kan förekomma i lokala skolor.

Samarbete som kultur

I enlighet med de tidigare presenterade synsätten, kan samarbete ses som ett uttryck för en kultur. I en studie av brittiska skolor bedömdes ett fåtal skolor ha en sk samarbetande kultur där lärarna samtalade, lyssnade och berömde varandra och skapade möjligheter att se och lära av varandra genom att arbeta i par osv. Skolledningen framställs i denna studie som en viktig medlem i, och

modell för, kulturen genom sitt sätt att lyssna, delge och berömma (Nias 1998).

I sina studier av skolkulturer har Hargreaves som en av fyra²⁵ typer identifierat samarbetskulturen (Hargreaves 1998). Han ställer sig emellanåt kritisk till hyllandet av samarbete och kollegialitet som dygder, nödvändiga för både lärarutveckling, skolutveckling och effektiva skolor. Det tenderar också att resultera i att några få skolor hyllas som samarbetskulturer medan det stora flertalet inte bedöms ha något samarbete alls vilket framstår som djupt problematiskt. Hargreaves menar vidare att många kulturstudier inte tar konflikter och olikhet på allvar utan strävar efter en harmonisk och homogen syn på skolkultur. Trots att han inte vill kalla det mirakelmedicin, tror Hargreaves att samarbete är viktigt för att skapa "bra och effektiva organisationer", men vill genom att använda ett mikropolitiskt synsätt ställa kritiska frågor som varifrån kommer initiativ till samarbete? finns utrymme att vara kritisk och avvikande? osv. Han skiljer mellan samarbetskultur, som han menar karakteriseras av spontanitet, frivillighet, utvecklingsorientering och oberoende av tid och rum, och påtvingad kollegialitet, som innebär ett samarbete som är administrativt reglerat, obligatoriskt och bestämt till tid och plats. Hans budskap är att det inte finns en enda modell som passar dagens eller morgondagens skola utan att den viktigaste uppgiften är att "identifiera, kartlägga och beskriva ett spektrum av modeller för omstrukturering" (ibid, s 276). Hargreaves bidrag är att han visar på olikheter och förhåller sig mer reflekterande, samt allra viktigast, att han betonar vikten av att undersöka och visa på olika modeller för skolor av idag. Jag sympatiserar med detta, vilket lett mig till studiens jämförande ansats och strävan efter ett neutralt förhållnings-sätt till samarbete. Hargreaves studie är ingående och reflekterande. Eftersom samarbete inte allena står i fokus i min studie passar dock inte begrepps-apparaten med samarbetskultur, särskilt som begreppet har en positiv och emancipatorisk konnotation.

Samarbete som dynamik i arbetsgrupper

I den gruppodynamiska litteraturen kring arbetsgrupper är fokus ofta de interpersonella relationer som skapas mellan människor i mindre grupper, t ex projekt- eller ledningsgrupper. Syftet i denna typ av litteratur är inte sällan att finna det ultimata teamet, och genom sammansättning av 'rätt' personer skapa gott samarbete och därigenom effektivitet (Belbin 1981/1996). Det kan också handla om att förstå en grupp i termer av olika faser, från tillhörighetsfas via rollsökningsfas till samhörighetsfas. Samarbete mognar där fram och blir i samhörighetsfasen som effektivast eftersom gruppen först där kan koncentrera sig på uppgiften fullt ut (Schutz 1958). Ett gruppodynamiskt perspek-

²⁵ De andra är individualism, påtvingad kollegialitet och balkanisering.

tiv förekommer också i viss forskning om lärares samarbete i arbetslag (Ahlstrand, Granström et al. 1989a). Arbetet i fyra arbetslag analyseras i termer av kommunikationsspel och syftet är att identifiera och beskriva komponenterna i spelet. Tanken är att öka förståelsen för vad som sker i arbetslag. Några viktiga inslag är formulering av uppgiften, analyserande inlägg, lösningsförslag och sammanfattningar. Tiden kan ägnas åt remiss- och informationsärenden eller äkta problem. Syftet är här att på nära håll granska processer och skapa insikt om dessa för att göra arbetet mer meningsfullt och samarbetet i arbetslag bättre. Det är forskning som liknar den grupp-psykologiska med stor närhet till aktörerna, vilket i denna studie blir ett alltför begränsat fokus. Samtidigt finns ett idealistiskt och förbättringsinriktat drag som inte rimmar med den mer värdeneutrala syn på samarbete som jag strävar efter.

Samarbete som praktik en grund för studiens synsätt

Det senare arbetet av Granström et al ingår i en serie studier av arbetslag (Ahlstrand, Granström et al. 1988; ibid 1989a; ibid 1989b; Granström 1990; Ahlstrand 1995). De studerar samarbetets praktik genom att titta på vad lärare faktiskt gör i arbetslagen och söker förklaringar till skillnader i olika typer av organisation/skolkultur. Dessa studier lyfter blicken något från själva arbetslaget som grupp betraktat, och sätter in arbetslagen i ett organisatoriskt sammanhang. Syftet i en av studierna är att förklara varför olika arbetslag sysslar med olika saker och förklara skillnader mellan arbetslag avseende möjligheter att genomföra meningsfullt arbete, dvs någon form av effektivitet (Granström 1990). Organisation och skolkultur används växelvis och definieras med hjälp av dimensionerna mekanisk – lagarbetsinriktad samt tydlig – otydlig. Resultaten från studien är att typen av ärenden som hanteras i ett arbetslag beror på organisationstyp. I en hierarkisk organisation ägnar sig laget mer åt elevvård, och i en lagarbetsinriktad mer åt undervisningsfrågor. Ett annat resultat är att det faller sig mer naturligt att ägna sig åt gemensam problemlösning i lagarbetsorganisationen, medan det i hierarkin blir informationsforum. En slutsats som dras är att ett ökat lagarbete måste följas av tydlighet i organisationen för att lyckas, samt att lagarbetsinriktad organisation bättre engagerar arbetslagens medlemmar i äkta problemlösning. Genom att samarbete ingår i definitionen av lagarbetsorganisation men inte i den hierarkiska organisationen, blir resultaten lätt tautologiska: för att skapa effektiva arbetslag krävs en arbetslagsorganisation. Samarbete ställs mot individuella prestationer och organisationstyperna framställs inte som likvärdiga. Snarare finns en positiv värdering av den lagarbetsinriktade organisationstypen och en negativ av den hierarkiska. Därmed förknippas arbetslaget och lagarbetsorganisationen starkt med samarbete, medan andra former och typer inte gör det. En likhet med min studie är intresset av att studera samarbete i förhållande till organisationsaspekter. Jag vill dock

vidareutveckla den organisatoriska synen med mekanistisk och lagarbetsorganisation som typer.

Genom att diskutera olika infallsvinklar och studier av samarbete har olikheter i syfte och utgångspunkter kunnat visas. Denna studie har ambitionen att bygga vidare på de skolstudier om arbetslag som sätter in samarbete i ett organisatoriskt sammanhang. En ambition är dock att mer ingående analysera och beskriva dylika sammanhang istället för att använda vedertagna organisationstypologier. En strävan är också att gå in i och analysera samarbete som ett organisatoriskt fenomen, istället för att godta de tämligen icke-transparenta modeller som vanligen används. De tre aspekter som kommer att fokuseras är vilka aktörerna i samarbetet är, vilket främsta fokus för organisationsövergripande samarbete som verkar finnas, samt i vilka forum samarbete sker. En annan skillnad är att samarbete antas förekomma i alla de tre skolorna, och att dess olika uttryck och former kan analyseras utan att värdera eller ideologisera någon viss form eller modell.

Struktur och kultur kombineras med ett relationellt synsätt

Litteraturgenomgången visar att området organisering och ledning av skolverksamhet domineras av struktursynsätt, jämte kulturella och legala synsätt. Det är vanligare med makroperspektiv än mikroperspektiv i skolstudier. Ledarskapsteorier öppnar möjligheter att sätta aktören och mikronivån i fokus. Litteraturen på ledarskapsområdet domineras dock av individcentrering vilket sätter ledaren och dennes egenskaper i högsätet, medan medarbetare ses som underordnade objekt, organisation som ett medel och relationer som något instrumentellt. Det är också vanligt med breda enkätundersökningar där generellt gångbara slutsatser om vad som karakteriserar 'gott' ledarskap tas fram. Ledarskap individcentreras och tas ur sitt lokala sammanhang, vilket kan kritiserar (Alvesson 2001). Vad gäller samarbete är 'fältet' inte lika tydligt, men genom att diskutera olika infallsvinklar och några studier av samarbete kan man sluta sig till att det största intresset baserar sig på idéer om att samarbete ses som direkt kopplat till skolutveckling, och att arbetslag är den dominerande modellen. I genomgången av litteratur som befunnits vara relevant för studiens problem har dels ledarskaps- och samarbetsstudier berörts, men också mer generella synsätt på organisering och ledning av skolverksamhet. Dessa delades in efter styrkälla i legala, institutionella, strukturella och kulturella synsätt. Jag har efter genomgången funnit det berikande att för min studie kombinera strukturella och kulturella inslag med ett relationellt synsätt på ledarskap och samarbete. Hur detta görs presenteras närmare i nästa kapitel, där studiens teoretiska modell utmejslas.

Kapitel 4

STUDIENS TEORETISKA MODELL

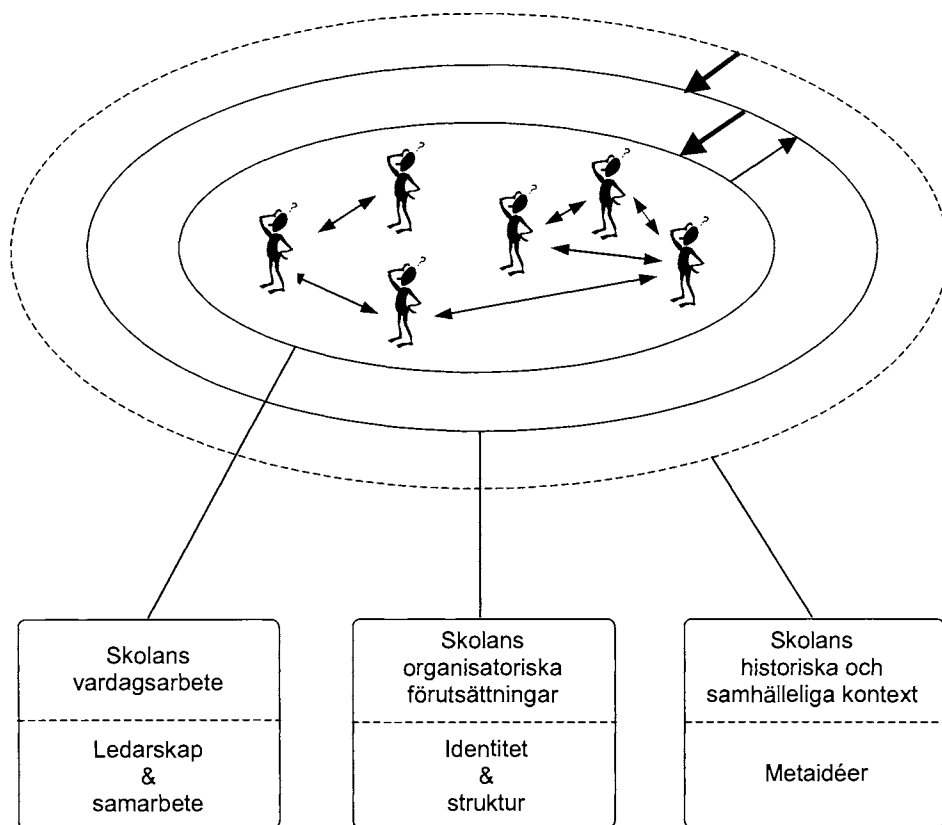
I detta kapitel ska studiens teoretiska modell utvecklas baserat på de tidigare kapitlen. Inledningsvis presenteras en bild av modellen. Därefter beskrivs de olika beståndsdelarna mer ingående, samt hur modellens delar hänger ihop. Modellen innehåller sex centrala begrepp. Ett huvudbegrepp är *skolans förutsättningar* för vardagsarbetet uttryckt i termer av *organisationsstruktur* och *organisationsidentitet*. Dessa är de begrepp jag valt för att kunna beskriva den organisatoriska scenen för arbetet i de tre skolorna. Det är mot denna bakgrund som skillnader mellan de tre skolorna kan förstås. Ett annat huvudbegrepp är *vardagsarbete*. Det är i vardagsarbetet som de studerade fenomenen *ledarskap* och *samarbete* är inbäddade. Slutligen ingår begreppet *skolans historiska och samhälleliga kontext* som antas prägla skolområdet generellt och som är gemensam för alla skolor i Sverige.

Modellen består av tre koncentriska ringar²⁶. Formen symboliserar att modellen i sig är icke-hierarkisk. Det innebär att aktörerna i modellen antas vara jämbördiga. Det innebär också att de olika nivåerna är relaterade, men inte nödvändigtvis hierarkiskt ordnade. Det innebär också att modellen har en kärna och en periferi. Med hjälp av modellen vill jag markera att det är aktörerna i vardagsarbetet som är det mest centrala. Ju längre ut desto mer perifert för studiens analyser. Den historiska och samhälleliga kontexten analyseras inte på samma sätt som struktur, identitet, ledarskap och samarbete. Den har därför markerats med en streckad linje i figuren. Det är dock viktigt att ha denna med som en fond i modellen och för att markera hur jag ser på relationen mellan en lokal skolas struktur och identitet, och de metaidéer som finns i den historiska och samhälleliga kontexten.

Genom att röra sig inifrån och ut i modellen går jag från vardagsarbetet lokalt, vilket utgör mikronivån, via organisationsidentitet och organisationsstruktur, som representerar organisationsnivån, till historisk och samhällelig kontext på makronivå. Genom att röra sig inifrån och ut antar modellen vidare allt högre grad av stabilitet. Organisationsstruktur och –identitet är därför mer stabila mönster än vardagsarbetet, men mindre stabila mönster än de metaidéer som kan sägas invända i den historiska och samhälleliga kon-

²⁶ Skälet till att cirklarna är koncentriska är att de av estetiska skäl är något lutade i planet.

texten. Slutligen, går jag inifrån och ut i modellen rör jag mig samtidigt från kortsiktiga till mer långsiktiga sammanhang. Med det menas att vardagsarbetet i en skola antas ha en kortare tidshorisont än den historiska kontexten.



Figur 3 Studiens teoretiska modell

Vardagsarbete som utgångspunkt

Vardagsarbetet utgör modellens centrum, vilket markerar att det är i de vardagliga sysslorna organisering tar sin början. Vardagsarbetet handlar om hur människor kommer till sin arbetsplats och utför sina arbetsuppgifter. Vardagsarbetet innebär mänsklig interaktion och samspel och rymmer ett nät av relationer mellan aktörer i och kring organisationen. De dubbelriktade pilarna i modellens mitt illustrerar relationerna och samspelet. Det är i detta samspel en social ordning skapas och påverkan i och runt en organisation

sker. Därav följer att samarbete och ledarskap 'finns' i och uppstår i vardagsarbetets relationer och samspel. Detta sätt att betrakta skeenden ingår i en relationell organiseringsmodell såsom den skisserats tidigare. För att förstå samarbete och ledarskap krävs alltså närmare studium av hur dessa relationer ter sig i det dagliga arbetet. De tänkta aktörer som avbildats i modellen ser likadana ut för att markera att de betraktas som jämbördiga. Till skillnad från individorienterade ledarskapsteorier finns ingen aktör som uppenbarligen är överordnad eller underordnad någon annan. Därför kan man heller inte i modellen skilja skolledningen från andra aktörer. Till följd av detta blir det intressant att studera hur skolledningen som en av flera aktörer kommer in i det samspel och de relationer som uppstår i vardagsarbetet.

Ledarskap som relationellt fenomen

Det ska betonas att modellens synsätt inte utesluter att andra än skolledningen kan utöva ledarskap. I studien används begreppet skolledning för att beteckna den eller de som är formellt utsedda och högst ansvariga inom en skolenhet. Skälen till att öronmärka skolledningen som aktör kommer sig av det förhöjda intresset och förväntningarna på den formella ledningen och ledarskap i dagens skola. Termen ledarskap syftar på sådant som oftast brukar definieras som ett personbundet inflytande (Alvesson 1992). Därvidlag bygger denna studie vidare på de aktörssynsätt som fokuserar ledarskap relaterat till formell ledning. Skillnaden är det relationella synsättet som gör det till en empirisk fråga att kartlägga ledarskapets olika lokala uttryck. Av skäl som anförts reserveras alltså termen ledarskap för den formellt utsedda skolledningen, vilket jag ser som ett motiverat val och en avgränsning i studien.

Ledarskap kommer i modellen att analyseras i termer av ledarskapshandlingar, relationer och position. En skillnad mellan ett relationellt och ett individcentrerat synsätt är att ledarskap inte kan betraktas som avskilt utan måste ses som innefattat i samspel och relationer (Hosking 1990). Eftersom social ordning förhandlas människor emellan är hierarkier något som skapas och kan därför inte tas för givna. Olika aktörers position i organisationen måste därför analyseras. Detta gäller även skolledningen, och position kommer därför att bli viktigt att relatera till ledarskap. En annan skillnad mellan individcentrerade och relationella synsätt är att det inflytande som förknippas med ledarskap handlar om inflytande över hur olika frågor tolkas och hanteras, snarare än över underställdas arbete eller över deras motivation. Att delta i översättning, etikettering och formulering som pågår ger potentiellt inflytande i de viktiga tolkningsprocesser som styr handling. Olika organisatoriska fenomen och aktuella frågor för verksamheten, t ex reformer inom skolområdet, behöver översättas till lokala förhållanden och begripliggöras. Detta är inte något som bara skolledningen håller på med utan sker i form av

förhandlingar mellan organisationens aktörer i samspel. Det innebär vidare att man inte kan utgå från att det är ledaren som sätter upp visioner, förmedlar mål osv i någon form av monolog. Snarare antas skolledningen delta i en sorts multilog, ett samtal med många röster. Ledarskap blir då att betrakta som en process där skolledningen genom förhandling strävar efter inflytande över hur olika frågor beskrivs och hanteras (Hosking, Dachler et al. 1995). Det kan vara svårt att konkret veta vad av allt det som en skolledning gör och säger i vardagen som är ledarskapsutövande och vad som inte är det, om det har någon effekt eller inte, dvs om man kan sluta sig till att ledarskap utövas. Med begreppen förhandling och möjliggörande ges mer fokus, särskilt som det riktas mot en organisatorisk fråga, samarbete. Med förhandling menas sätt att försöka nå inflytande i multilogen. Med möjliggörande menas sätt att underlätta en viss lösning. I analysen kommer exempel på ledarskaps-handlingar direkt eller indirekt riktade mot samarbete att analyseras i termer av förhandling och möjliggörande. Denna studies teori för ledarskap kommer alltså att innehålla en analys av såväl relationer och handling som position. I den här studien är samarbete den organisatoriska fråga (issue) som står i centrum. Det är samarbete som skolledningen förväntas påverka. Samarbete är dock i sig ett fenomen som behöver analyseras empiriskt.

Samarbete som intentionell interaktion

Samarbete är jämte ledarskap inplacerat i modellens mitt, invävt i vardagsarbetet. Det avser att illustrera att det är ett organisatoriskt fenomen som kan definieras och urskiljas och därmed kartläggas och studeras. Definitionen av samarbete som "ett medvetet handlande i interaktion med andra" vill lyfta fram att det finns delar av vardagsarbetet i en skola som medvetet utförs i samarbete med andra. Samarbete kan iakttas genom observation, och tillsammans med människors berättelser om när, var och hur samarbete sker kan detta sammanställas till ett deskriptivt mönster. Samarbete bör alltså kunna beskrivas i termer av vilka (aktör), i vilka former (forum) och kring vad man samarbetar (fokus). Utifrån ett relationellt synsätt är samarbete i grunden en fråga om mänsklig interaktion, men inte vilken som helst, utan intentionell interaktion som man talar om i termer av samarbete. Det behöver också ha en viss utsträckning i tiden, och inte vara enstaka eller tillfälliga interaktioner. Det innebär också att den teoretiska modellen utgår från att samarbete är ett fenomen som borde kunna iakttas i någon form i alla skolenheter (jmf Hargreaves, 1998).

I motsats till de kulturteorier som skiljer på samarbetande respektive icke samarbetande kulturer, finner jag det viktigt att här mer förutsättningslöst närma mig samarbete. Snarare utgår jag från att identitet och struktur kan betraktas som organisatoriska förutsättningar för samarbete och därmed

kommer att kunna förklara variation i lokala samarbetsmönster. Vidare har denna studie inte som syfte att propagera för samarbete, dvs se det som ett mål eller medel. Utan att motsäga att samarbete säkert är betydelsefullt för att en skola ska kunna utvecklas, ser jag det som viktigt att distansera mig till att se samarbete i form av arbetslag som en patentrösning för alla skolor. Därvidlag skiljer sig denna studie från de synsätt som ser samarbete som mål och medel och även många som studerar samarbete som praktik, eftersom dessa ofta utgår från en starkt värderande syn på arbetslag. Denna studies problemställning är heller inte förenlig med att studera samarbete i detalj utifrån kommunikationsmönster eller liknande i en arbetsgrupp. Med denna studies synsätt är samarbete ett lokalt fenomen som analyseras. Det är vidare en empirisk fråga om och i vilken mån skolledningen på en lokal skola kan påverka samarbetet. Både samarbete och ledarskap ingår i den del som i modellen kallas vardagsarbetet, vars förutsättningar antas starkt påverkas av de organisatoriska förutsättningarna.

Organisationsstruktur som mönster av pågående handling

Organisationsstruktur utgör ena halvan av de organisatoriska förutsättningarna för vardagsarbetet i undersökningsmodellen. Begreppet definieras i studien som 'tämligen stabila och övergripande beskrivningar av och mallar för mönster av pågående handling'. Genom att knyta ihop organisering, konkret handling och organisationsstruktur uppmärksammades att teorier om organisering i botten är ofrånkomligt länkade till konkreta handlingar och aktiviteter, till 'arbete' (Barley och Kunda 2001). I vardagsarbetet upprepas handlingsmönster och aktörerna navigerar utan att ständigt behöva tänka eller lösa problem. Denna rutinisering är ett grundläggande fenomen i all organisering. Konkreta aktiviteter blir till mönster som i sin tur blir viktiga att uppmärksamma eftersom de skapar förutsättningar för vardagsarbetet i de studerade skolorna. Som beskrevs i kapitel tre är sådana mönster som vem som interagerar med vem, när och hur viktigt i undersökningsmodellens synsätt på organisationsstruktur. I modellen uppmärksammas alltså strukturers betydelse i organisationer.

En vanlig innehållsdeklaration på organisationsstruktur är "summan av de sätt på vilka arbetsuppgifterna fördelas på olika enheter och roller och hur dessa koordineras" (Alvesson 1992). Vidare brukar arbetsdelning både horisontellt och vertikalt liksom standardisering och formalisering av arbetsuppgifter samt centralisering av beslutsfattande anses vara de viktigaste dimensionerna i organisationsstrukturen (ibid). Med utgångspunkt i denna gångse och konkreta beskrivning av organisationsstruktur kommer arbetsfördelning i termer av grad av specialisering av roller och funktioner, kommunikation i termer av formaliseringsgrad, förbindelselänkar, gemensamma

mötesplatser och tvärkontakter samt slutligen beslutsfattande i termer av autonomi och agendasättande att närmare studeras. Att låta ovanstående dimensioner ingå i en analys av organisationsstruktur i en verksamhet är alltså något som förenar denna och andra studier som uppmärksammar organisationsstruktur. Det är som jag ser det inte vad som ingår som skiljer olika synsätt åt. Snarare handlar det om vad man tillskriver organisationsstrukturen för roll eller funktion visavi aktörer. Olikt tidigare nämnda teorier som antingen ser organisationsstruktur som ett verktyg i designerns händer eller som ett utifrån givet skelett i en organisation, är det i modellen två aspekter som lyfts fram. Det ena är synen på struktur enligt definitionen ovan, som lyfter fram en processuell karaktär samt inte lika hårt skiljer struktur från aktörer och deras handlingar och konstruktioner av sin omvärld. Det andra är övertygelsen om att organisationsstruktur tillsammans med organisationsidentitet skapar förutsättningar för vardagsarbetet. Genom denna definition görs en åtskillnad mellan aktörer och organisationsstruktur, mellan vardagsarbete och organisationsstruktur. Skillnaderna illustreras i modellen av att strukturer är mer stabila, mer långsiktiga och utgör en organisationens makronivån jämfört med vardagsarbetet.

Organisationsidentitet som kollektiv självbild

Den andra delen av de organisatoriska förutsättningarna för vardagsarbetet i den teoretiska modellen är organisationsidentitet. I likhet med upphovsmännen till begreppet, Albert och Whetten (1985) definieras begreppet som 'tämligen stabila och övergripande föreställningar om en verksamhets centrala, distinkta och hållbara karaktär'. En enklare definition av organisationsidentitet är "en kollektiv självbild uttryckt i prat och handling" (Salzer 1994). Ett motiv till att använda organisationsidentitetsbegreppet är att det på ett bra sätt beskriver mönster av delade och ofta undermedvetna föreställningar om den egna skolans grunder i form av särdrag och egenart. Det handlar om så basala frågor som 'vilka är vi' och 'vad är verksamheten till för'. Jämte struktur är organisationsidentitet centralt för att förstå förutsättningarna för vardagsarbetet.

Genom att analysera de tre skolorna 'som om' där fanns organisationsidentitet fångas 'tämligen stabila och övergripande föreställningar om en verksamhets centrala, distinkta och hållbara karaktär'. Idén om essens och särart gör organisationsidentitetsbegreppet speciellt, och skiljer det från kultur som är mindre distinkt kopplat till självbilder i en organisation. Det är också främst dessa centrala begrepp som visar på kopplingen till utvecklingspsykologin, varifrån identitet lånats (Erikson 1968). För att förstå vad som är unikt krävs åtskillnad, vilket länkar samman begreppen essens och särart (Albert och Whetten 1985). Identiteten betonar hur aktörer konstruerar det

unika i sin organisation. Samtidigt kräver detta för att kunna urskiljas ett 'andra'. Det är med hjälp av reflektion, spegling, som identitet utvecklas och förändras, vilket pekar på ett intersubjektivt växelspel med omgivningen. Det är det oupplösliga gestalt-bakgrundförhållandet mellan subjekt och omgivning. Identitet är något tämligen stabilt som inte lätt låter sig manipuleras, men som ändå är i rörelse. Det finns därmed ett moment av kontinuitet i begreppet (Albert och Whetten 1985).

Utifrån organisationsidentitetens tre beståndsdelar essens, särart och kontinuitet studeras berättelser och sagor samt ritualer och symboler som kulturella temata. Dessa fångar dimensioner i de kollektiva föreställningar som definieras som organisationsidentitet. Organisationsidentitet kan förändras på tre olika sätt. Ett är den långsamma rörelsen över tiden. Identitet kan dock också förändras snabbt genom någon form av kris där det för organisationens medlemmar upplevs som ett vägval eller nödvändigt för överlevnad att ge upp centrala föreställningar. En tredje möjlighet är att identitet kan förändras genom aktörers samspel och relation till omgivningen. Ett sätt att uttrycka detta på individplanet är att tala om 'samspråksvävar' för att förstå hur identitet konstrueras och förändras. Tanken är att det ger "en lämplig avvägning mellan handlingsförmåga och passivitet, initiativförmåga och betingning, frihet och determinering" (Benhabib 1997). Överfört till organisationsplanet kan detta tolkas som att organisationer och dess medlemmar befinner sig i en samhällelig kontext där några olika verksamhetslogiker grundade i metaidéer existerar. Organisationsidentitet kan därför förändras i relation till vad som internt och externt bedöms vara legitimt.

I organisationer finns grupperingar som kan fungera som identitetsgivare, t ex arbetslag, avdelningar eller yrkesgrupper (Tajfel 1978). Ibland kan syftet vara att undersöka vad människor identifierar sig med i en organisation. Då kan det vara viktigt att inte enbart se till organisationen som identitetsgivare, utan tänka sig att människor identifierar sig med mer än en gruppering (Alvesson och Björkman 1992). Man kan också gå på djupet med organisationsidentiteten och undersöka om den är stark eller svag, enhetlig eller splittrad, holografisk eller ideografisk (Albert och Whetten 1985; Alvesson och Björkman 1992). I denna studie har identitet tillsammans med struktur valts för att beskriva de tre skolornas organisatoriska scen för de studerade fenomenen. Jag är vidare intresserad av att använda identitet och struktur för att förklara ledarskaps- och samarbetsmönster i den enskilda skolan samtidigt som det lyfter fram olikheter mellan de tre skolorna. Detta är ett val som innebär att betrakta varje skola som om den hade en organisationsidentitet (snarare än flera identitetsgivare, en svag identitet eller flera identiteter osv). Däremot kommer olika grupper och områden inom varje skola att framträda liksom hur organisationsmedlemmar drar gränser och identifierar sig med grupper och områden. Dylika mönster kommer att beskrivas och användas när de stödjer studiens analys. Det kommer också att visa sig att det bland

skolornas aktörer kan finnas individer och grupper som mer än andra hyllar och 'bär' organisationsidentiteten och har starkt inflytande. Att dessa tydligt identifierar sig med 'sin' grupp, t ex 'vi lärare som var med när skolan byggdes' är ganska vanligt. Detta är dock inte studiens huvudfokus.

Anledningen till att organisationsidentitet har valts i denna studie är alltså att det är mer distinkt än kulturbegreppet, men ändå väl sammanfattar avgörande aspekter av vad som utgör förutsättningar för vardagsarbetets gestaltning i organisationer. Med sin betoning på det reflexiva mellan aktörer och organisation, organisation och omgivning passar identitetsbegreppet väl in i med ett relationellt synsätt. Identitet är dessutom ett begrepp som särskilt väl lämpar sig i situationer av förändring när centrala värden, särart och kontinuitet aktualiseras och förgivettagenheter kommer upp till ytan, vilket är fallet inom skolområdet vid tiden för studien. Att man på en organisatorisk nivå kan jämföra sig med andra inom ett fält är ett för skolor nytt fenomen som lyfter fram detta med särart. Det är något som kan uppfattas som paradoxalt inom en verksamhet som har så utpräglade likartade grundförutsättningar i form av lagar, styrdokument osv.

Relationer mellan modellens delar

Relationen mellan vardagsarbetet och dess förutsättningar

Efter beskrivningen av modellens delar, går jag över till att diskutera relationen mellan dessa. Att studera de tre skolorna som om identitet och struktur fungerar som organisatorisk scen är ett val i studien och ett centralt antagande i modellen. Den tjocka pilen (a) illustrerar att organisationsidentitet och organisationsstruktur antas påverka vardagsarbetet och de mönster av ledarskap och samarbete som varje skolenhet verkar ha. Det är i förutsättningarna förklaringar kan hämtas för att förstå varför man på en enskild skola samarbetar på ett visst sätt. Det är också med hjälp av förutsättningarna skillnader mellan de tre skolorna kan förklaras. Det kan tyckas att modellen är deterministisk, och att olika typer av strukturer är den enda styrkällan i organisationer. Det relationella aktörssynsättet motsäger dock detta. I modellen finns också en smalare pil (b) i motsatt riktning, vilket avser att illustrera att identitet och struktur kan förändras genom krafter 'inifrån', dvs genom förändringar i aktörers vardagshandlingar och vardagsföreställningar.

Pilarnas dubbelriktning antyder att det finns möjlighet till ömsesidig påverkan mellan aktörer och strukturer (Giddens 1984; Löwstedt 1995; Hellgren och Löwstedt 1997; Barley och Kunda 2001). I ovan nämnda definition talas om tämligen stabila mönster, vilket öppnar för att t ex organisationsidentitet kan förändras. Att ingående undersöka ömsesidig påverkan eller huruvida skolornas identitet och struktur förändras är utanför denna studies ram. Här görs istället en avgränsning genom att identitet och

struktur ses som den scen varpå de studerade fenomenen betraktas. Detta kan naturligtvis diskuteras, men avgränsningen har uppfattats som nödvändig för att reducera och försöka skapa en viss stabilitet i modellen gentemot studieobjektet.

Relationen mellan organisatoriska förutsättningar och kontext

Den yttre streckade cirkeln illustrerar den mer generella historiska och sociala kontext som de tre studerade skolorna, likväl som andra svenska skolor verkar inom. Från denna cirkel finns endast en inåtriktad pil, vilket indikerar att denna generella kontext påverkar en skolas struktur och identitet, men inte tvärtom. Detta kan förstås också diskuteras, men jag har valt att betrakta den historiska och samhällseliga kontexten som en fond. Det är för det första viktigt att förstå det sammanhang som studiens problem ingår i, en samhällselig kontext, särskilt eftersom lokala skolor i högsta grad verkar i en komplex, politisk miljö. För det andra finns en övertygelse om att organisationsidentitet är kopplad till omgivningen (Selznick 1957; Dutton och Dukerich 1991; Stymne 1993; Whetten och Godfrey 1998). I likhet med vissa skolstudier (Møller 1995; Berg, Groth et al. 1999) bygger modellen på att det finns relationer mellan det lokala och det generella, mellan en skolenhet och skolans historiska och samhällseliga kontext. Mer specifikt antas i modellen att en skolas förutsättningar är förankrade i mer generella idéer genom att man här hämtar legitimitet. I kapitel två beskrevs olika metaidéer som inryms i skolans kontext. Dessa kan kopplas till och skänka förklaring till lokala förutsättningar. Den historiska och samhällseliga kontexten analyseras inte på samma ingående sätt som övriga delar, men utan denna vore modellen ofullständig.

Relationen mellan organisationsidentitet och organisationsstruktur

I syfte att precisera en lokal skolas organisatoriska förutsättningar har jag valt att tala om både identitet och struktur, snarare än bara det ena eller det andra. Båda begreppen handlar om övergripande, tämligen stabila organisatoriska mönster. Organisationsidentitet lyfter fram centrala föreställningar, medan organisationsstruktur lyfter fram handlingsmönster. Modellen vill illustrera ett samspel mellan identitet och struktur i så måtto att jag håller det för troligt att organisationsidentitet avspeglar sig i organisationsstrukturen. Mer specifikt innebär det att dominerande föreställningar kommer att resultera i att aktörer funnit det logiskt, gott eller klokt att handla på ett visst sätt och att detta kommit att avsätta spår i organisationsstrukturen. Det innebär inte att modellen kräver balans eller harmoni mellan identitet, struktur och omgivning. Det är heller inte studiens fokus att undersöka dessa samband. Däremot finner jag det troligt att identitet utvecklas i samspel med organisationsstruktur och att de inte kan stå alltför långt ifrån de krav och förväntningar som finns i omgivningen (Selznick 1957; Stymne 1993).

Återkoppling till studiens frågor

Studien tog sitt avstamp i den tydliga visionen om ledarskap och samarbete som två centrala fenomen i 2000-talets svenska skola. Ledarskap och samarbete nämns dock inte enbart som möjliga områden för lokala skolor att ta fasta på. I styrdokument, skoldebatt och forskning finns också tydliga modeller för vad som är gott ledarskap och gott samarbete samt idéer om hur dessa modeller förväntas leda till den goda skolan. Efter att i dessa inledande kapitel ha utvecklat studiens utgångspunkter och teoretiska modell finns det anledning att återknyta till syftet och forskningsfrågorna. Syftet, att undersöka sambandet mellan ledarskap och samarbete i svenska skolor, har förtydligats genom definitionen av begreppen och deras placering i den teoretiska modellen. De två inledande frågorna var; *vilka uttryck tar sig samarbete i de tre skolorna?* och *vilka uttryck tar sig ledarskap i de tre skolorna?* De avspeglar med sin deskriptiva formulering den empiriska delen av syftet - att undersöka hur fenomenen ser ut i de lokala skolorna. Ett andra syfte var att speciellt undersöka skolledningens möjligheter att förbättra en skolas sätt att fungera genom att organisera personalens arbete i arbetslag. Efter de inledande kapitlen står det klart att arbetslaget som idealmodell också kommer att utmanas i studien, som mer förutsättningslöst vill närma sig de studerade fenomenen. Den tredje forskningsfrågan; *kan skolledningen medelst ledarskap påverka samarbete och i så fall vilka är möjligheterna att påverka?* är därför mer förutsättningslöst och öppet formulerad. Baserat på en jämförelse mellan de tre skolorna kan svaret bli en presentation av olika tämligen konkreta möjligheter, vilket stämmer överens med den empiriska delen av syftet - att undersöka var skolledningen kommer in som aktör. Men studien hade också ambitionen att utveckla en teoretisk modell för organisering och ledning av skolverksamhet. Det blir då intressant att också fråga sig vad modellen kan bidra med till förståelsen av ledarskap och samarbete som fenomen i skolan. Det motsvarar ett intresse som hela tiden funnits, nämligen att problematisera och analysera underliggande, ofta förgivettagna modeller eller idéer om ledarskap och samarbete som florerar inom skolområdet. Jag har valt att inledningsvis lyfta fram och närmare granska styrdokument och aktuell skoldebatt. Med denna bakgrund kan den övergripande frågan besvaras på ett mer teoretiskt plan genom att analysera förutsättningarna för samarbete (som förväntas kunna påverkas), ledarskap (som inte är så självklart) och skolledningen som aktör (vars relationer, position och handlande undersöks snarare än tas för givna). Frågan kan därför med hjälp av modellen även ges ett mer teoretiskt svar. I nästa kapitel presenteras närmare studiens uppläggning och hur jag gått tillväga.

Kapitel 5

TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

I kapitel fyra skisserades en teoretisk modell som utgångspunkt för insamling av empiriskt material och för tolkning och analys av detta material. Detta femte kapitel fokuserar på studiens metodik. I stora drag är avhandlingen baserad på fallstudier av tre skolor som utgör empiriskt underlag för genererandet av varsin skoltyp. Traditionella lärdomsskolor motsvaras av en skola som i avhandlingen beskrivs under pseudonymen "Minerva", modernare skolor av pseudonymen "Merkurius" och slutligen fristående skolor som representeras av en skola som går under täcknamnet "Myrten".

Information om skolorna insamlades genom intervjuer, dokument och observationer i skolorna. Dessa sammanställdes i fallstudier som återges i kapitel sex, sju och åtta. Därefter gjordes i kapitel nio till tolv analyser som gick ut på att dels fastställa om ledarskap och samarbete systematiskt skilde sig i de olika skolorna, dels om eventuella skillnader kunde härledas tillbaka till skolornas förutsättningar i form av struktur och identitet. Slutligen söktes i kapitel tretton svar på frågan om de möjligheter skolans formella ledning har att genom ledarskap påverka samarbetet i skolan. Dessa slutsatser baserades både på analysernas resultat och teoretiska överväganden. I fortsättningen av detta kapitel skall jag redogöra för mina metodologiska val och hur jag har gått tillväga för att genomföra studien och dra slutsatser.

Val av angreppssätt och skolor att undersöka

Jag har strävat efter att göra en studie som är tillräckligt djuplodande för att läsaren skall kunna få en uppfattning om samspelet mellan olika aktörer i deras vardagsarbete i skolan (Barley och Kunda 2001). Vidare ska studien kunna ge upplysningar om fenomen, t ex sagor och ritualer, som brukar studeras inom etnografin (Clark 1972). Det hade därför kunnat verka logiskt för mig att försöka göra en ingående etnografi av skolans liv. Detta skulle emellertid ha krävt långa perioder av närvaro på fältet och hade med all sannolikhet resulterat i betydligt större mängder intryck som pockat på att hanteras (Alvesson och Sköldbberg 1994). Det hade därför troligen varit nödvändigt att begränsa informationsinsamlingen till ett enstaka fall. Bredd

hade fått försakats till förmån för djup, så som ofta sker i etnografiska studier (Kärreman 1996; Strannegård 1998).

Ett grundläggande antagande för studien är att förutsättningarna för skolarbetets bedrivande kan variera från skola till skola i Sverige. Även hur vardagsarbetet gestaltar sig kan tänkas variera mellan skolor. För att kunna observera detta slag av variationer måste därför mer än en skola studeras. Det räcker alltså inte att göra en alldeles så djup etnografisk studie av en enda skola. Det skulle inte heller vara nog att intervjua ett representativt urval av skolpolitiker, rektorer och lärare från svenska skolor för att få fram en bild av hur t ex hur samarbetets utformning ter sig i skolan i allmänhet. För att nå mitt forskningssyfte behövde jag göra en komparativ ansats mellan två eller flera skolor i Sverige. Eftersom jag ansett möjligheterna till att kontrastera olika fall mot varandra vara avgörande för min studie, har möjligheten att genomföra en studie med rigorös etnografisk metod förkastats. Det etnografiska arbetssättet har dock fungerat som inspiration vid observationer och i sättet att redovisa fallen (Geertz 1973; Agar 1996).

Studier som anlägger ett individcentrerat ledarskapsperspektiv använder ofta helt eller delvis enkäter för att samla in 'data' om ledare, ledarskap och organisation. Efter att ha genomfört statistiska analyser kan forskaren sedan uttala sig om ledares möjligheter att påverka (Scherp 1998). Fördelen med detta angreppssätt är att man med relativt enkla medel kan hantera ett stort urval, t ex utsagor om hur respondenter uppfattar det ledarskap de anser sig vara föremål för. Individcentrerade ledarskapsstudier implicerar ett direkt samband mellan ledarens åtgärder och de beroende variabler man är intresserad av. Dessa antaganden stämmer dock inte med min teoretiska modell, som tvärtemot antar att organisering och ledarskap sker genom samspel mellan många aktörer. Modellen implicerar rekursiva snarare än linjära samband. Därför räcker det inte med att tillfråga enstaka informanter om hur samarbetet i en skola ser ut. För att få ett grepp om ledarskap och samarbete enligt min modell, är det därför nödvändigt att få ett grepp om interaktionen mellan olika aktörer i och runt skolan. Detta kräver många observationer och en någorlunda omfattande datainsamling för varje skola, vilket begränsar antalet skolor som kan studeras under tiden anslagen för ett avhandlingsarbete. Jag beslöt därför att göra en studie av ett mindre antal skolor.

Med de frågor som denna studie ställer sig kring ledarskap och samarbete med utgångspunkt från den valda teoretiska modellen framstår just fallstudie-metoden som lämplig. Ett skäl är att den tillåter att de studerade fenomenen beskrivs fylligt utifrån flera aspekter. Detta har jag sett som en fördel framför en statistisk studie baserad på ett bredare urval, som bara tillåter varje organisation att beskrivas med ett fåtal standardiserade variabler. Förutsatt att fallbeskrivningens text är fyllig (s k thick description) ger den också läsaren en möjlighet att själv skapa sig en levande bild av de tre skolorna (Geertz 1973; Alvesson och Sköldberg 1994). Genom att basera analyserna på kontraster

mellan ett mindre antal strategiskt valda fall, kan just jämförande fallstudier ge en god förståelse för de mekanismer som kan ha åstadkommit sambanden. En klassisk studie av detta slag är Rose Cosers (1958) jämförelse mellan en kirurgisk och medicinsk sjukhusklinik, som blev ett viktigt bidrag till utvecklingen av den contingency-teori som under lång tid var den mest accepterade managementteorin.

Undersökningspopulation

Den teoretiska modellen säger att en skolas förutsättningar i form av struktur och identitet har stor betydelse för det samarbete och det ledarskap som utvecklas i skolans vardagsarbete. Jag ville därför välja skolor strategiskt så att de representerade vanliga och viktiga slag av skolor, speciellt vad avser struktur och identitet. I andra avseenden borde däremot undersökningspopulationen vara så homogen som möjligt, för att inte andra faktorer skulle kunna inverka alltför mycket på resultaten. T ex vore det inte lämpligt att inkludera både lågstadie- och gymnasieskolor, därför att skillnaden i elevernas mognad och kunskaper kunde förväntas ha inflytande över hur vardagsarbetet i skolan gestaltade sig.

Följden av dessa överväganden blev att skolor att undersöka skulle hämtas från grundskolor omfattande årskurserna ett till och med nio. Urvalet gjordes alltså bland så kallade 1-9-skolor. För att ytterligare öka homogeniteten i undersökningspopulationen skulle valet göras bland skolor av ungefär samma storlek, mätt i antal anställda och antal elever. Avhandlingen har inte som syfte att närmare undersöka eller förklara variationer i skolors effektivitet. Därför avgränsades populationen till skolor som anses vara väl fungerande. Inte heller ville jag att elevunderlagets socio-ekonomiska status skulle tillåtas att få ett alltför stort genomslag och har därför försökt begränsa populationen till skolor med ett någorlunda genomsnittligt elevunderlag.

Urvalet

Under de senaste decennierna har två företeelser på skolområdet haft speciellt stor vikt. Den ena är kampen mellan krafter som företräder den mer traditionella lärdomsskolan och de som förespråkar en modernare skola. Den andra företeelsen är tillkomsten av alltfler fristående skolor, som kan konkurrera med den politiskt styrda kommunala skolan. Jag ville att båda dessa dimensioner skulle avspeglas i undersökningen. Jag stannade för att undersöka tre skolor därför att det skulle tillåta variation både efter dimensionen traditionell/modernare skola samt efter dimensionen kommunal /fristående skola. Motivet för valet av tre är dels att det är tillräckligt antal för kontraster i de två önskade dimensionerna, dels därför att en fjärde skola skulle ha inneburit en övermäktig arbetsbörda. Alla tre skolorna hade kunnat väljas från ett storstadsområde, men jag ville undvika en ren storstadsstudie. Därför valdes en av de kommunala skolorna från en medelstor mellansvensk

stad medan de två övriga kom från en storstad. Som fristående skola beslöt jag mig för att välja en waldorfskola, därför att dessa utgör en väletablerad typ av fristående skola som finns spridd över landet. Urvalet resulterade i följande tre skolor att studera.

Minerva är en mer traditionell kommunal skola. Den ligger i utkanten av en mellanstor stad i mellansverige. Den har ca 520 elever och 60 lärare. Mercurius är en kommunal skola av modernare snitt, ligger i en storstad och har ca 600 elever och 50 lärare. Myrten, slutligen, är en fristående skola av waldorftyp som ligger utanför storstaden. Den har ca 200 elever och 40 lärare. Valet av de kommunala skolorna gjordes med hjälp av Skolverkets representanter och waldorfskolan genom kontakter med waldorffederationen. Myrten är mindre än de övriga skolorna på grund av att någon större waldorfskola inte fanns tillgänglig för studium.

Socioekonomisk bakgrund för eleverna i de valda skolorna är likartad genom att alla kan betecknas som 'bra medelklassskolor' med gott rykte och höga ambitioner. Sådana omdömen gavs i samband med valet av skolorna av företrädare från bl a Skolverket. Ingen av de valda skolor har någon större andel invandrarelever eller ligger i ett socialt 'svårt' område. Till waldorfskolan söker elever och föräldrar aktivt. Skälen till att söka sig till skolan kan vara både pedagogiska, sociala och geografiska. Jag har bedömt skolorna som likartade vad gäller elevunderlag. Ytterligare en avgränsning av vad som skulle studeras gjordes efter valet av skolor. Fokus för informationsinsamlingen lades på de tre övre årskurserna, dvs på det som kallas högstadiet. Denna begränsning underlättade informationsinsamlingen genom att högstadiet i de båda kommunala skolorna är separerat från lägre årskurser både fysiskt i olika byggnader och genom olika personal. I waldorfskolan är verksamheten dock mer integrerad och rymmer i en byggnad.

Informationsinsamling

De tre skolorna följdes under en period av ca femton månader från hösten 1994 till och med 1995. Under denna tid besöktes skolorna sju (Minerva), sex (Myrten) respektive tio gånger (Mercurius). Skillnaderna beror dels på längre avstånd till Minervaskolan, dels på upplägg av observationer och intervjuer. I enlighet med vad som rekommenderas för fallstudier har olika sätt att samla information använts: intervjuer, observation och dokument (Yin 1994). Det har både handlat om att samla material för att teckna en bredare bakgrundsbild och mer specifikt generera kunskap om ledarskap och samarbete. För att kunna ge en inträngande bild av de tre skolorna, deras situation, miljö och personal har därför material om skolornas bakgrund och historia samlats. Källorna har varit intervjuer och dokument. För att förstå

ledarskapsprocesser och samarbete har observation och intervjuer varit de viktigaste källorna till kunskap.

Begränsningar i informationsinsamlingen

Eftersom forskningsfrågorna främst är inriktade på ledarskap och samarbete har fokus främst riktats mot skolenheternas interna arrangemang i dessa avseenden. Speciell uppmärksamhet har också ägnats ledarskapsutövande mer eller mindre direkt inriktat mot att påverka och ansvara för samarbete. Dessa fokuseringar har bl a lett till att själva undervisningen och klassrumssituationer lämnats därhän. En annan avgränsning är att informationsinsamlingen har koncentrerats på personalen inklusive ledningens interna, snarare än externa aktiviteter. Denna avgränsning har dock inte hindrat att jag kunnat notera att externa kontakter och möten varit mer eller mindre centrala i ledarskapsutövandet liksom samarbete med externa grupper och aktörer. Ytterligare en avgränsning har gjorts i och med att elever och föräldrar inte ingått bland de intervjuade. Jag valde att göra den avgränsningen inledningsvis för att kunna fokusera på personalens föreställningar och uppfattningar av sin egen verksamhet. Det hade dock varit spännande att höra elever och föräldrar berätta om "sina" skolor. Säkert hade det berikat beskrivningarna, men möjligen gjort dem mer komplexa.

En annan typ av begränsningar kommer med mig som person och forskarrollen. Trots ambitionen att delta så obemärkt som möjligt vid observationer och försöka skapa så öppna samtal som möjligt, ser jag inte att forskarrollen kan eller bör sträva efter att vara 'objektiv'. Även jag kommer till viss del att ingå i det samspel som pågår mellan aktörer i en verksamhet. Jg noterade att jag och mitt projekt emottogs på lite olika sätt. På Mercuriuskolan såg skolledningen mig och mitt intresse för skolan som legitimerande och hedrande, och jag ombads hålla en föreläsning i den skolledarutbildning som rektor då deltog i. På Minervaskolan bemöttes jag positivt av flera lärare när de fick veta att jag själv undervisar och att jag kommer från en familj bestående av lärare och rektorer. Samtidigt väckte min bakgrund på Handelshögskolan viss oro för en alltför ekonomisk inriktning på avhandlingen. På Myrtenkolan var man noga med att kolla hur väl jag kände till waldorfrörelsen och få godkänt från alla i kollegiet. De ville sen inte ha besök under den period de arbetade med kritiken från Skolverket. Andra saker som kan ha spelat in är tidigare arbete som organisationsutvecklingskonsult, vilket inkluderade att arbeta med dynamiskt samspel i grupper, samt ledarskapsutbildning. Jag anser att min koppling till undervisning, lärare och ledning varit gynnsam så till vida att den väckt positiva känslor och reaktioner hos de jag träffat. Kopplingen till Handelshögskolan har på sina håll setts som ett plus (legitimitet) och på andra håll med viss skepsis (vad har hon inom skolvärlden att göra?). Jag anser dock att bemötandet överlag varit mycket

öppet och positivt, samt att jag både getts chanser och varit villig att prata om mig själv och min bakgrund, vilket har skapat förtroende.

Intervjuer

Intervjuer har i huvudsak gjorts bland personal som arbetat i de högre årskurserna. De initiala kontakterna har tagits genom skolledningen eller i waldorfskolans fall, genom kollegiet. Intervjupersonerna har sedan kontaktats efterhand. Totalt genomfördes 48 intervjuer, någorlunda jämnt fördelade på de tre skolorna. Intervjuerna har varit allt mellan 30 och 90 minuter långa. Intervjuerna har haft formen av öppna, semistrukturerade samtal där själva kärnan har handlat om skolans organisering och ledning samt mer specifikt om samarbete (se appendix 1). Min strävan har varit att åstadkomma goda samtal snarare än strikta intervjuer där i förväg uppställda frågor slaviskt följs. Om något verkat intressant har följdfrågor ställts för fördjupning. Intervjuerna har därför också kommit att handla om lärarrollen, eleverna, aktuella händelser med stor vikt för skolan osv. Studien genomfördes under en tid av stora reformer inom den svenska skolan, och sjösättandet av den nya läroplanen, lpo 94, var just då högaktuell. De allra flesta hade åsikter om läroplanen, arbetet som man förväntades göra, hur den eventuellt skulle komma att påverka det egna arbetet osv. Det var ett bra exempel på en specificering av skolutveckling, samtid och reformer och har därför fått relativt stort utrymme i fallbeskrivningarna.

Det har genomgående varit relativt lätt att skapa ett positivt och öppet klimat vid intervjutillfällena, vilket förstärkts av att flera personer uttryckt att det varit roligt att någon intresserar sig för deras arbete och hur de tänker och resonerar. Många i personalen har också vågat vara kritiska mot kollegor och skolledning men också varit självkritiska och reflekterande, vilket jag tolkat som en relativt hög grad av öppenhet. Trots detta är det viktigt att poängtera att intervjusituationer är speciella och skilda från vardagssituationer på flera sätt. Intervjupersonen vet att det är en studie som ska göras och de träffar en främmande person (forskaren). Även om de frågor som ställs är semistrukturerade och svarsmöjligheterna hålls öppna kan intervjupersonerna tänkas söka svar som de tror uppfyller forskarens förväntningar. De kan också ha skäl att vilja framställa skeenden eller andra aktörer på ett ensidigt negativt eller positivt sätt.

Observationer

Att direkt observera människors aktiviteter ger en annan typ av insikter än intervjuer. Ofta kan dessa båda metoder med fördel kombineras. I denna studie med sina tämligen svårfångade fenomen, ledarskap och samarbete, har observationer givit en insikt och förståelse som enbart användande av intervjuer inte hade kunnat ge. Observationerna har varit mycket givande och fungerat som starka minnesbilder och viktiga bitar i de beskrivningar som är

bärande för studien. Människors ansiktsuttryck och reaktioner, sättet de interagerar på, ord och uttryck, dynamiken i grupperna osv tillför mycken kunskap, förutsatt att man är intresserad och lyhörd. Totalt har 46 observationer genomförts. De har oftast varit av 'möteslängd', dvs ca 45-90 minuter långa. I samband med studiedagar har dock observationerna varit längre, men å andra sidan täckt in flera på varandra följande möten. Även kortare möten, om 15-20 minuter, har observerats.

Observationerna har täckt in ledningsgruppsmöten, arbetsenhetsmöten, ämnesgruppsmöten, personalkonferenser, studiedagar, förvaltningsrådsmöten, elevrådsmöten, kollegium, fackmöten, seminarier etc (se appendix 2). Ett kriterium för val av observationstillfällen var att de så väl som möjligt skulle spegla de vanligaste och viktigaste formerna och arenorna för samarbete och ledarskapsutövande i de tre organisationerna. Ett annat kriterium var att få en bredd genom att delta i både stora och små grupper, formella och informella möten osv. Forskarrollen har handlat om att observera snarare än att delta, och en strävan har varit att så obemärkt som möjligt sitta med. I de fall där det varit möjligt har jag fört fältanteckningar i dagboksform. I vissa fall, framförallt vid små möten, har minnesanteckningar förts direkt efter avslutad observation.

Dokument

En tredje informationskälla till kunskap har varit studier av diverse dokument. De slags dokument som innefattats har varit arbetsplaner, ekonomiska redovisningar, protokoll och annan mötesdokumentation, kallelser till möten, jubileums- och minnesskrifter, skoltidningar, informationsbroschyrer, skolpresentationer, rapporter, utredningar, utvärderingar, arbetsmiljö- och andra enkäter etc (se appendix 3). Dokumenten har på olika sätt varit centrala för skolorna, antingen för att de ofta hänvisats till eller för att de "borde" användas men inte gör det osv. Därför har dokumenten varit intressanta att studera som komplement till observationer och intervjuer. De har utgjort ytterligare en källa, som kunde användas för att se om insikterna verkade peka åt samma håll. Ett annat skäl till dokumentstudierna har varit att på ett enkelt sätt fånga sådant som lättast presenteras skriftligen, t ex bakgrundsdata och ekonomiska data om skolorna.

Bearbetning och tolkning av insamlad information

Bearbetningen av alla data från intervjuer, observationer och dokument skedde kontinuerligt och i omgångar. Min modell innehåller begrepp som är öppna för att fyllas med mening utifrån gjorda observationer. Dessa begrepp har alltså inte naglats fast i förväg genom operationella definitioner. I tolkningen av insamlad information är forskaren själv och hennes förståelse byggd

på tidigare erfarenheter och studier av avgörande betydelse. Med det databaserade hjälpmedlet NUDIST (numera heter det N-Vivo) underlättades kodifiering och sortering. Bearbetningarna utmynnade till slut i fallbeskrivningarna. Beskrivningarna är givetvis inga oförmedlade återgivningar av mina observationer av verkligheten, utan redan tolkade utifrån de perspektiv och den modell som används. Det skall även påpekas att en avsikt med fallen är att utgöra underlag för de analyser av organisationsstruktur, organisationsidentitet, samarbete och ledarskap som följer i kapiteln nio till och med tretton. Fallbeskrivningarna är därför redan impregnerade och har en underliggande struktur som hänger ihop med analyserna. Nedan beskrivs i korthet NUDIST och arbetet med de olika delarna.

Om NUDIST

NUDIST är ett datorbaserat verktyg speciellt framtaget för kvalitativa analyser. Det fungerar så att texten i t ex ett intervjuprotokoll delas in i segment. Varje segment markeras och kan sedan kopplas till olika skapade kategorier. Kategorierna ordnas i trädstrukturer, med över- och underkategorier med syfte att hantera en allt finare indelning. Textsegmenten kan kopplas till flera olika kategorier. Kategorierna som skapas baserar sig på innehållet i textsegmenten. Teman som valdes i denna studie handlade om ledarskap och ledning, former för och föreställningar om samarbete, lärarjobbet och -rollen, elever och föräldrar, aktuella frågor för skolan inklusive den nya läroplanen och reformerna. Textavsnitten bearbetades i omgångar, för att se till att kategorier inte överlappade varandra osv. Efter att indelningar hade gjorts kunde olika sökningar och sorteringar göras. På detta sätt skapades nya tematisiska dokument som underlättade analys och sökande efter mönster. NUDIST var en god hjälp i det kreativa arbetet med att söka och testa olika mönster och idéer kring hur materialet kunde tolkas.

Forskaren och hennes tolkningar

Bearbetning och tolkning av ett empiriskt material kan lika lite som insamlandet ske 'objektivt'. Min person, bakgrund och erfarenhet spelar in. Jag bedömer det som relevant att jag själv arbetar som lärare, att jag kommer från en skolfamilj och har vuxit upp med 'skolprat', samt att jag haft min tillhörighet till forskargruppen PMO på Handelshögskolan och ingått i Skolverkets basprogram om skolans styrning och ledning. Min egen erfarenhet av att arbeta som lärare, tillsammans med det faktum att mina föräldrar båda är lärare, tror jag har gett mig stor respekt för arbetet som lärare, samt en grundmurad tro på att de allra flesta kämpar för att göra ett bra jobb. Jag tror det kan ha påverkat mig att låta dem jag träffat framträda i materialet. Forskartillhörigheten har inte bara påverkat tolkningarna utan med säkerhet hela uppläggningsen av studien, typen av frågor osv, eftersom PMO är en

kvalitativt och konstruktivistiskt inriktad miljö. Min bedömning är den att detta går igen i hela studien på ett sätt som är konsekvent. Möten med andra skolforskare (pedagoger, statsvetare mfl) har tydligt visat på olikheter i sättet att se på 'skola', definiera 'organisation', 'ledning' osv samt traditioner vad gäller typen av studier och upplägg.

Mitt forskningsarbete har undan för undan drivit mig att försöka distansera mig till de olika föreställningar och värderingar jag mött bland alla de jag intervjuat och observerat. Det har varit viktigt att inte ta parti, utan istället lyfta fram olikheter på ett mer jämbördigt sätt. Detta har stärkts av att delta i de många forskarsammankomsterna i basprogrammet. Jag har där mött forskare som har ett brinnande, men starkt politiskt färgat intresse för skolan. Eftersom företagsekonomisk och organisationsteoretisk bakgrund inte tillhör vanligheterna inom skolforskningen har jag efterhand sett det som viktigt och möjligt för mig med min Handelshögskolebakgrund att tolka materialet på ett sätt som inte som utgångspunkt tar parti för någon viss skoltyp eller en särskild form av ledarskap eller samarbete.

Fallbeskrivningarnas konstruktion

Data från de tre skolorna sammanställdes i fallbeskrivningarna som i komprimerad form utgör kapitel sex till åtta. Beskrivningarna är disponerade på likartat sätt. En inledande del vill förmedla ett första intryck och i text frammana en visuell och känslomässig bild av varje skola, dess miljö och människor. Jag tar sedan med läsaren på en rundvandring i skolan där hon får lyssna till mina samtal med de olika personer jag intervjuat. Jag beskriver parallellt de intryck jag fått av exempelvis lärarrum och skolledningens lokaler. I fallbeskrivningarna återberättar jag de sagor jag fått höra eller pusslat ihop från olika uttalanden. Jag redovisar några huvudteman som jag tycker mig kunna urskilja i det insamlade materialet. Vidare beskriver jag några drag hos de huvudfunktioner (administration, undervisning och elevvård), organ och grupperingar som jag stött på. Slutligen innehåller fallen en beskrivning av behandlingen av en för skolan viktig fråga, vanligtvis med anknytning till reformer och den nya läroplanen.

Fallbeskrivningarna återger naturligtvis inte allt som händer i skolorna under perioden. Min ambition har dock varit att beskrivningarna skall avspegla det väsentliga i den information jag samlat in. Det finns i mitt grundmaterial inga resterande företeelser, som inte innefattas av de mönster jag redovisat. Aktiviteterna jag försökt bilda mig en uppfattning om har kännetecknats av en vardagens logik där allt är sammanflätat. Men forskarens uppgift är också att skapa mening i till synes förvirrande skeenden. Därför har jag också strävat efter att göra fallbeskrivningarna systematiska och pedagogiska.

Organisationssagor och berättelser

I fallbeskrivningarna beskrivs organisationssagor som berättas i de tre skolorna. En saga är en central berättelse med historiska händelser och aktörer och tolkningar av förlopp. Clark poängterar att en saga måste bygga på tro.

“a narrative of heroic exploits, of a unique development that has deeply stirred the emotions of participants and descendants. Thus a saga is not simply a story but a story that at some time has had a particular base of believers.”

(Clark 1972, s 178)

Utan tro blir aktörer och händelser enbart historia. När berättelsen får liv förvandlas ett stycke ur historien och fylls med stolthet och identitet för organisationsmedlemmarna. En typisk saga är en kollektiv tolkning av något unikt som man uppnått eller genomlevt i en viss grupp. En saga har både rationella och emotionella inslag. De rationella delarna förklarar hur det ena ledde till det andra, medan det känslomässiga förvandlar en arbetsplats till en högt älskad och aktad institution som människor kan bli mycket hängivna. Organisationssagorna torde inte vara så många i varje skola. Därtill finns många andra berättelser som är viktiga.

Berättelserna i de tre skolorna har befunnits vara av tre slag; de som framhåller och jämför skolan med andra, de som behandlar skolans ursprung och grund samt de som handlar om samtiden och för skolan nya fenomen, exempelvis läroplanen. Valet av denna indelning är gjord utifrån teorier om identitet. Det handlar alltså om hur skolornas medlemmar vidareberättar episoder som fångar skolans “själ”, vad som är centralt för organisationen och vad som skiljer den från andra och gör den unik, särpräglad samt vad som uppfattats vara viktigt över tiden och som fångar den historiska dimensionen kring skolan.

Ritualer och symboler

Ett andra kulturellt tema som tas upp i fallbeskrivningarna är ritualer. Användandet av ritualer som kulturellt tema möjliggör att analysera kollektiva organiserade processer som om de vore ritualer där olika för organisationen viktiga symboler kan uttryckas och vidmakthållas (Alvesson och Björkman 1992). Exempel från skolorna är möten och fester, men även inslag i undervisningen. Gemensamt för dessa ritualer är att de signalerar gemensamma värderingar kring, i detta fall, skolornas identitet. De ger också auktoritet åt vissa personer eller grupper. Ritualer kan också skapa kontinuitet, genom att vara återkommande aktiviteter som genomförs på ett visst sätt. Ibland används i fallen begreppet symbol för att markera att något i skolorna starkt hänger ihop med och får representera identiteten. Slutligen beskrivs skolbyggnaderna, skolledningens rum, personalrum mm samt hur och var de är belägna, hur de ser ut och uppfattas osv. Denna mer ingående beskrivning av

fysiska uttryck är ämnad att lyfta fram dessa som en viktig del av verksamheten, särskilt hur de uppfattas och tolkas av människor i skolorna.

Begreppsanalys

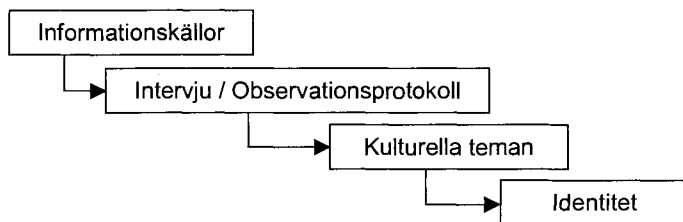
I fallbeskrivningarna har jag strävat efter att ge läsaren en helhetsuppfattning om skolorna. De har också tjänat som underlag för de analyser med hjälp av den teoretiska modellens begrepp som redovisas i kapitel nio till tolv. Genom att grunderna för analyserna finns i fallbeskrivningarna har läsaren möjlighet att avgöra om hon håller med om klassificeringarna. I kapitel nio och tio preciseras och jämförs skolorna med avseende på förutsättningarna för vardagsarbetet i form av struktur och identitet.

Organisationsstruktur

Bestämningen av de olika skolornas struktur i kapitel nio har gjorts med utgångspunkt från de dimensioner som jag diskuterat i samband med den teoretiska modellen, nämligen arbetsfördelning, kommunikation och beslutsstruktur. Arbetsfördelning analyseras i termer av grad av specialisering av roller och funktioner, kommunikation i termer av formaliseringsgrad, förbindelselänkar, gemensamma mötesplatser och tvärkontakter samt slutligen beslutsfattande i termer av autonomi och agendasättande. Dock har jag inte nöjt mig med att bara ange om en viss skola ligger högt eller lågt på en viss dimension. Istället redovisas för varje skola utförligt de observerade förhållanden som belyser dessa olika strukturdimensionerna. Mönster för arbetsuppgifternas fördelning på olika personer, grupper och funktioner beskrivs. Vidare ingår en beskrivning av hur och var man arbetar med vad. Slutligen belyses interaktion, kommunikation och hur beslut fattas. Det visar sig i analysen, att strukturen i varje skola tycks bilda ett sammanhängande helt vars kärna är formen för arbetsfördelning mellan individer och mellan de funktionella grupperingarna.

Organisationsidentitet

Tillvägagångssättet för att uttolka skolornas identitet i kapitel tio har varit en stegvis process:



Figur 4 Tolkningsmodell

I kapitel tio sammanfattas historier och andra kulturella uttryck för vad som präglar verksamheten även i ett längre tidsperspektiv. I kapitlet pekar jag på de centrala värden som finns i organisationen. Dessa är de värden som är verksamhetens grund och vad som skiljer 'oss' från 'andra'. Analysen av kulturella teman och organisationens värdegrund utmynnar i att identiteten för varje skola låter sig sammanfattas i ett uttryck bestående av det övergripande målet för verksamheten och det viktigaste medlet att nå detta mål.

Skoltyp

Med utgångspunkt från analysen av skolornas struktur och identitet, genereras tre distinkta skoltyper (Weber 1991) kallade Bildningsskolan, Moderna skolan och Missionsskolan. Enligt den teoretiska modellen erbjuder dessa skoltyper olika förutsättningar för vardagsarbetet. Hållbarheten i detta antagande prövas genom att i kapitel elva och tolv undersöka om, för det första, ledarskap och samarbete skiljer sig mellan de skolor som representerar de olika typerna och, för det andra, dessa skillnader på ett trovärdigt sätt kan förstås med hänvisning till förutsättningarna.

Sambandsanalys

Samarbete

I kapitel elva beskrivs det uttryck som samarbetet tar sig i var och en av skolorna i en rad dimensioner. Jag finner att skolorna representerande de olika typerna också karaktäriseras av ett särpräglat samarbetsmönster. Detta mönster beskrivs av ett specifikt samarbetsfokus, en central samarbetsaktör

och ett viktigaste samarbetsforum. Tillsammans bildar fokus, aktör och forum en samarbetets "gyllene triangel". Den därefter följande sambandsanalysen visar att vart och ett av elementen i den gyllene triangeln har sin motsvarighet i de förutsättningar som karaktäriserar typen.

Ledarskap

I studien har enbart den formella skolledningens eventuella ledarskap studerats. Detta ledarskap har studerats i enlighet med det relationella synsättet, vilket jag uttryckt genom att beskriva skolledningens ledarskaps-handlingar, position och relationer till andra aktörer. Även om jag undersökt andra aktörers inflytande över skolans vardagsarbete har jag inte explicit sökt efter om det i skolorna finns någon person eller grupp som informellt spelar en ledarroll. Anledningen till denna fokusering på den formella skolledningen är att jag velat anknyta till skoldebatten som ju har visat stort intresse för, och i vilken uttryckts höga förväntningar på, just skolledningens ledarskap.

I kapitel tolv redovisas den formella skolledningens position och relationer visavi andra aktörer i skolorna samt skolledningens handlande i några olika situationer. Det visar sig att ledningarna i skolor som representerar olika skoltyper uppvisar särpräglade mönster. I den därefter följande sambandsanalysen visas att mönstren i ledningens handlande överensstämmer med mönstret i förutsättningarna.

Resultatanalys

Analysen fram till och med kapitel tolv går i stora drag ut på att visa att samarbetsmönster och ledarskapsmönster i de tre undersökta skolorna är olika. Slutsatsen är att det inte finns en bästa lösning för att utöva ledarskap eller att organisera samarbete i den svenska skolan. Vidare avser den föregående analysen att göra troligt att skillnaderna i samarbete och ledarskap i de tre skolorna i stor utsträckning kan förklaras av att skolorna representerar tre olika typer av skolor, som var och en har en specifik kombination av identitet och struktur.

Resultatanalysen i kapitel tretton går ut på att analysera om det skulle finnas något utrymme för ledningarna i respektive skoltyp att förbättra samarbetet genom att utöva sitt ledarskap på annat sätt än för närvarande. Denna analys är teoretiskt baserad, eftersom några sådana försök att förändra sättet att utöva ledning inte har varit föremål för observation. Istället bygger analysen på den teoretiska modellen och de insikter om troliga samband som tolkningen av de empiriska studierna givit upphov till.

Tillförlitlighet och felkällor

Informationsinsamling

Den information jag samlat in i skolorna ska för att vara tillförlitlig innehålla material som väl avspeglar väsentliga drag i skolornas vardagsarbete och i attityder och värderingar hos personalen. Jag har försökt försäkra mig om att täcka in alla väsentliga områden i skolorna genom att tala med företrädare för olika grupperingar och söka efter information av samma slag i de olika skolorna. Jag har använt mig av checklistor för semi-strukturerade intervjuer för att skapa en viss struktur och likhet mellan intervjuerna. Med tanke på att forskningsfrågorna handlar om ledarskap och samarbete samt om organisationsstruktur och organisationsidentitet, har jag funnit det lämpligt att samla data om vardagsverksamheten som berör just dessa områden. Genom att belysa problematiken från flera håll, är förhoppningen att tillförlitligheten i studien ökar. Insikt ställs mot insikt och det blir möjligt att undersöka huruvida de olika källorna pekar mot samma resultat (Alvesson och Sköldberg 1994). Trots detta kan tänkbara felkällor vara att intervjupersoner vill ge ett gott intryck, passar på att ge utlopp för missnöje eller undanhåller saker som de tror kan få skolan att framstå i sämre dager etc.

Tolkning av information

All information har tolkats av mig för att kunna rapporteras i fallbeskrivningar eller användas som data i analyser av olika slag. Forskaren själv är den viktigaste tänkbara felkällan i tolkningsprocessen. Ett sätt jag har använt mig av för att motverka denna felkälla är att tillbringa tillräckligt mycket tid i varje skola för att i samtal kunna stämma av mina initiala tolkningar mot intervjuer och observationer som gjorts senare. Jag har också gjort tillräckligt många intervjuer och observationer för att kunna stämma av dem mot varandra.

Jag har vidare varit systematisk i min behandling av informationen, där jag haft stor nytta av datastödet NUDIST. Detta program gör självklart inga tolkningar, men det har hjälpt mig att få en översikt av all information jag samlat avseende olika begrepp. Jag har försökt uppfylla detta genom att formulera frågorna så att studiens 'fyra ben' – ledarskap, samarbete, struktur och organisationsidentitet tidigt förs in för att sedan definieras och diskuteras. Studiens utformning följer också denna logik.

Metodhandböcker brukar framhålla att centrala begrepp och teorier ska vara tydligt beskrivna och definierade. De inledande kapitlen syftar alla till att introducera studiens teoretiska modell och knutet till modellen diskutera de centrala begrepp som studien bygger på. Ett så till synes enkelt ord som 'skola' diskuteras i början för att visa hur det används i just den här studien. Därvidlag är språket ibland motsträvt. I och med att vi i samhällsvetenskapen ofta rör oss med ord och begrepp som används till vardags av både forskare och praktiker, förs en ständig kamp med orden för att få dem att leva utan att för

den skall bli oprecis i begreppsanvändningen. Genom självkritik, otaliga genomläsningar och omskrivningar, samt kritik från kollegor och andra läsare är det min förhoppning att det genomgående ska vara klart och tydligt vad som avses. Trots att jag anser att man som forskare aldrig kan vara 'neutral', finns naturligtvis möjliga felkällor i tolkningen. Den viktigaste är kanske svårigheten att distansera sig från sitt material och det valda angreppssättet. Man 'ser' bara det som modellen föreskriver och missar intressanta detaljer som pekar i annan riktning. Detta har jag försökt att motverka i så måtto att jag försökt växla mellan närhet och distans till materialet, samt genom att regelbundet diskutera iakttagelser med kollegor och handledare.

Fallbeskrivningarnas begriplighet

För att fallbeskrivningar ska vara begripliga för läsaren och därmed möjliga att bedöma, krävs att de ska innehålla en tillräcklig mängd uppgifter och att dessa relateras till varandra på något sätt. Det betyder inte att en beskrivning är någon faktaförteckning och relationerna några säkerställda samband. Alla beskrivningar är i någon mån även analyser, eftersom de är forskarens konstruktioner baserade på 'tolkningar av tolkningar'. Utifrån en etnografisk ansats kan man med antropologens ord säga att en fallbeskrivning ska låta läsaren förstå meningen i vad som pågår (Geertz 1973). Det betyder att beskrivningen ska vara innehållsmässigt 'rik' (thick). En strävan har varit att läsaren ska kunna leva sig in de tre skolornas verksamhet och se dem framför sig. Beskrivningen ska så att säga ha färg, form, smak och lukt. En annan aspekt av en god berättelse är att man gärna ska presentera två landskap; både ett handlingens landskap och ett föreställningarnas landskap (Forssell 1992). Alvesson & Sköldberg menar att det för god forskning är viktigt med "en öppenhet för tolkningsdimensionens betydelse" (1994, s 358).

Förutom att jag försökt följa de ovan beskrivna kraven har jag stämt av beskrivningarna mot andra som kan tänkas ha intresse och erfarenheter från det studerade området. Jag har därför i olika sammanhang presenterat studien, textutdrag, dess teorier, fall och resultat samt inte minst låtit forskarkollegor kritisera arbetet i dess olika delar. Detta har skett via återbesök på de studerade skolorna, forskarseminarier på andra universitet, föreläsningar för skolmänniskor från bl a Skolverket och andra skolor, samt i undervisningssituationer på Handelshögskolan och andra lärosäten. Det finns ändå risk att fallbeskrivningarna inte träffar rätt. Ett skäl till detta kan vara att jag med den jämförande ansatsens ambition frestats att renodla och lägga fallen tillrätta. Detta har jag försökt hantera genom att dels vara tydlig med att det är en del i ansatsen, samt att även i viss mån diskutera likheter, konflikter och till synes paradoxala intryck.

Sambandsanalyser och slutsatser

I kapitlen nio till tretton presenteras en rad jämförelser mellan skolorna baserade på olika begrepp. Vidare görs vissa sambandsanalyser, t ex impliceras slutsatsen att samarbetsförhållanden och ledarskapsmönstren i en skola kan förklaras med hänvisning till skolans förutsättningar i form av struktur och identitet. Avgörandet om dessa anspråk på förklaringar är hållbara ligger hos läsaren. Jag har inte använt mig av några statistiska analyser som kan styrka anspråken på förklaringen. Inte heller har jag haft möjlighet att i skolorna observera naturliga eller iscensatta experiment med att variera den formella ledningens sätt att handla. Vad jag gjort är att så explicit som möjligt för läsaren redogöra för de teoretiska resonemang och de empiriska mönster som jag anser stödjer mina förklaringar. Dessa gör dock inte anspråk på att vara bevis. Jag vill mer se dem som hypoteser att söka belägga i ytterligare forskning, t ex genom planerade förändringar i ledarskapet i olika skolor eller genom undersökningar som innefattar fler skolor tillhörande samma typ.

Generaliserbarhet

Avhandlingen gör anspråk på att ha studerat skolor som var och en fått utgöra utgångspunkt för de empiriskt genererade skoltyperna, dit även andra skolor hör. Jag hoppas att avhandlingens resultat kan ge personal, skolledningar, föräldrar, politiker och andra som är intresserade av ett visst slags skola en ökad förståelse för möjligheterna och problemen. Därför har beskrivningar och resultat presenterats så noggrant att en intresserad person kan använda den som mall för att förstå även andra skolor. Genom att den teoretiska modellen presenterats relativt utförligt kan det till och med gå att göra analyser *mutatis mutandi*, dvs förstå betydelsen av andra variationer i skolans förutsättningar än som analyserats i avhandlingen. Något mer hållbart bevis för att skolorna verkligen representerar typfall applicerbara på ett flertal skolor finns inte i avhandlingen utan även detta skulle kräva studier av flera skolor. En öppen fråga är huruvida det går att generalisera till andra typer av organisationer än skolor, t ex företag. Jag är övertygad om att problemet och forskningsfrågan är relevanta även för andra typer av verksamhet eftersom ledarskap och samarbete är allmängiltiga fenomen, och därför att ett av de viktigaste bidragen från en samhällsvetenskaplig studie är begreppsbildning. Avhandlingen anvisar exempelvis ett annorlunda synsätt på ledarskap som kompletterar andra, mer individcentrerade ledarskapsperspektiv.

Kapitel 6

MINERVASKOLAN

På ett öppet område i utkanten av staden ligger Minervaskolan. Den består av tre delar; en större byggnad som rymmer högstadiedelen, även kallad Minerva I, en idrottshall och en mindre byggnad, där låg- och mellanstadiet, Minerva II, huserar. Alla byggnaderna är i gult tegel. Karakteristiskt är raderna av mycket smala och höga fönster, som på långt håll bildar ett randmönster på fasaden. Framför husen finns en jättelik grusplan, cykelställ, buskar av ölandstok. Ett stenkast bort, bakom skolan, finns ett bostadsområde med flerfamiljshus i trä och bakom dem löper genomfartsleden som förbinder staden med orter i norr och söder.

När man kommer närmare den större byggnaden finns där ett abstrakt konstverk i järn på väggen ovanför entrén. Väl inne genom dubbeldörrarna befinner man sig i en bred korridor. Rakt fram ligger ett litet bibliotek, till vänster en matsal med högt i tak och till höger ser man genom fönstren ut på fyrkantiga, stensatta gårdar. Lokalerna ligger öde och tysta. Utanför biblioteket sitter några anslag uppsatta. Sen viker korridoren nittio grader. Efter att ha gått igenom ytterligare en dubbeldörr dyker ett antal dörrar upp på höger och vänster sida. "Kansli", står det. "Rektor", "distriktschef", "personalrum", "studievägledare", "personalmatsal". Här verkar vara något av en centralpunkt. Längre bort tar korridoren slut. En trappa leder upp på andra våningen och ner i källarvåningen. Där finns en räckasalar för undervisning. Mellan två salar kan man skymta vagnar med uppstoppade fåglar, en modell av atomer i trä, glaskolvar, plastslangar, Bunsen-brännare. Det är material som används i undervisningen i närliggande salar. I källarplanet finns ett rum med bord, stolar, spel och en liten cafédisk. "Uppehållsrum", står det utanför dörren. Plötsligt ringer det. Dörrar öppnas och ut flyger ungdomar med jackor, pennor, böcker, papper. Korridoreorna fylls med liv och rörelse. Det luktar ungar. Sött tuggummi blandat med damm och smuts, sweatshirt-tröjor, svettigt hår i nacken och adrenalin. Ljudvolymen är hög. Sist ut från en lektionssal kommer läraren med en trave böcker, vänder sig om, låser dörren och går sakta mot personalrummet. Det är rast.

Också i personalrummet är det liv och rörelse. Några lärare sitter redan, andra kommer just in. Läraren med boktraven lägger ifrån sig böckerna på ett soffbord och går fram till det lilla pentryt på ena kortsidan. Där finns ett bord

med kaffe och fat med kakor och bullar samt en plåtask med pengar. Var och en betalar för kaffet. Bullarna har klass 7 b bakat och pengarna ska gå till en klassresa. På en hylla ovanför står keramikmuggar huller om buller. De är handgjorda med förnamn målade i glasyren. Någon berättar att det är en av lärarna som gjort till var och en av kollegorna. Bredvid står honung i glasburkar. Den biodlande läraren säljer sina produkter på skolan, det har blivit ett årligt återkommande inslag. Soffor, bord och stolar står i tre-fyra grupper. Det finns en anslagstavla med schema, protokoll, anslag. Vägghyllorna innehåller olika tidskrifter, både dagstidningar och facktidskrifter, informationsmaterial från staden och kommunen. Väggen ovanför en av hyllorna täcks av en stor tavla med rubriken "alla har vi varit små...". Där finns ett otal foton. Under varje foto står ett namn. När man tittar närmare visar det sig vara bilder på lärarna när de var barn. Innanför finns två små rum, ett med skrivbord och en ensam telefon, det andra med en skrivplats. Lika snabbt som personalrummet fylls töms det igen. Några enstaka lärare sitter kvar. De andra har skyndat vidare till nya lektioner.

Kapitlets uppläggning

I detta kapitel ska vi gå vidare in i Minervaskolan för att lära mer om människorna i skolan. Vi ska få ta del av hur de arbetar och berättar kring sitt arbete och sin skola samt hur det ser ut där de arbetar. Detta beskrivs både i ett historiskt ljus, i nuet och genom framåtblickar. Lärarna är de vi träffar först. De kommer att berätta om skolans historia, sina ämnen²⁷ och lektioner och om hur de ser på skolarbete. Snart kommer vi in på berättelser om eleverna och deras resultat. Precis som namnet avslöjar arbetar elevvårdspersonal mycket med just eleverna eller "den sociala biten av det här med skola". Kurator, speciallärare, studievägledare och tillsynslärare är några vi stiftar bekantskap med. Därefter är det dags att gå till skolans mitt, där kansliet, distriktschefen och rektor håller till. Rektor berättar om sin vardag likväl som idéer och visioner om Minervaskolan. Till sist deltar jag i och pratar med personalen om skolans olika arbetsgrupper både i det löpande arbetet och i samband med den nya läroplanen. Insprängt i beskrivningen återges berättelser och sagor som jag tagit del av.

²⁷ Förkortningarna so (samhällsorienterande ämnen), no (naturorienterande ämnen), prest (praktisk-estetiska ämnen), ae (arbetsenhet), al (arbetslag), syo (studievägledning) och lpo (läroplan) kommer att förekomma frekvent i fallbeskrivningarna.

Möten med lärare på Minervaskolan

Allan är lärare i biologi

Efter en kopp kaffe i personalrummet reser jag mig och går ut i korridoren utanför. Det är lugnt just nu, ingen syns till. Det är mitt under en lektion på förmiddagen visar det sig när jag tittar på klockan. Mitt första mål är att hälsa på hos Allan. Från en öppen dörr i korridoren kan jag se in i ett långsmalt utrymme, inte mer än ett förråd. Där står allehanda utrustning på rullvagnar. Mitt bland alla grejor står Allan. Han berättar att han är lärare i biologi och kemi. Det är hans ämnen. "Jag håller till här uppe", säger han. "Jag undervisar i klassrummet intill och här har jag nära till den utrustning som behövs på laborationerna, där eleverna genomför experiment". Ibland går han ner i personalrummet, för att se lite av de andra. Lite beroende på hur hans dagar ser ut, arbetar han hemma med förberedelser av lektionerna och efterarbete, att rätta prov eller inlämningsuppgifter. "Det är skönt att gå hem", säger Allan. Då kan jag bestämma över min egen tid. Det spelar ju ingen roll för ungarna om jag rättar prov klockan nio på kvällen eller här på skolan klockan tre". Allan berättar vidare om sitt arbete. "Ja, det är ju rätt mycket förberedelse inför lektioner om de ska bli bra. Efter några år som lärare får man ju viss rutin på det hela förstås. När vi ska ha laboration behöver jag vara här en stund innan och kolla att all utrustning funkar och är på plats. När det är dags för lektion är det bara att hoppas att alla elever kommer i tid och har kemiboken samt papper och penna med sig. Jag brukar inleda lektionen och sen sätta igång dem på att laborera i grupper om tre. Sen går jag runt och hjälper till om det behövs. På slutet svarar de på några frågor och vi sammanfattar resultat och vad det hela handlat om. Sen är det ju att göra prov och sätta betyg förstås. Då brukar vi lärare som har biologi, kemi och fysik prata med varandra och stämma av". Jag får klart för mig att det är väldigt vanligt på Minerva att lärarna har endast ett eller möjligen två närliggande ämnen som de undervisar i. Naturorienterande ämnen; biologi, fysik, kemi, är det som gäller för Allan och hans närmaste kollegor.

På Minervaskolan är vissa klassrum dedikerade för vissa ämnen. Så har tex no-ämnen alltid sina lektioner i samma salar. I direkt anslutning finns institutionerna, dvs utrymmena där utrustning och material förvaras. Varje ämne får på detta sätt sin egen plats i skolan. Allan spenderar stor del av sin arbetstid som han är i skolan i och runt klassrum och institution för no. Därifrån rör han sig ibland ner till personalrummet och till och från hemmet, där en hel del för- och efterarbete utförs. Allan har relationer till de kollegor som han lärt känna och uppskattar. De arbetar samman när det behövs och på eget initiativ. En yngre lärare uttrycker det så här:

"Jag kan gå och fråga dem och de kan otroligt mycket. Informellt finns erfarenhetsutbyte om man själv vill". (lärare M)

Praktisk-estetiska lärare samlar sig

På väg till nästa lärarmöte tappar jag nästan orienteringen. Det är ett stort avstånd från Allans lektionssalar. Det är en bit att gå, och de här salarna ligger inte alldeles centralt. Jag skymtar Eva och Lena i samspråk över en låda med tyglappar och garn. De visar sig vara lärare i bild och textilslöjd. "Jo, vi prest-lärare håller till här, förstår du", säger den ena. På mitt frågande uttryck fortsätter hon: "Ja, praktisk-estetiska ämnen. Där ingår trä/metall- och textilslöjd, bild, idrott och hemkunskap. Det är mycket material som behövs liksom specialutrustade salar för dessa ämnen." Vi kan inte ha för många elever heller, halvklass brukar det bli", fortsätter Eva. "Vi håller mest till här hos oss, även om vi väl har blivit en aning bättre på att gå in i lärarrummet än vi varit tidigare". Ulla, som är utvecklingsledare för de praktisk-estetiska ämnena berättar senare om hur hon försökt få ihop prest-lärarna till en grupp. "Det har tagit mig nästan två terminer att få den här gruppen att känna att de är en grupp, att vi tillhör varandra och kan hjälpa och stödja varandra. (...) Som prestämneslärare hade man när jag började ett mycket lågt anseende (...). Man gick inte in i lärarrummet (...) de satt ute på sina institutioner. Man kom in för att skriva in frånvaro, möjligen. (...) Under våren har det blivit ett starkare behov av att vi träffas alla än att vi sitter på våra institutioner. (...) Det är lätt att sammankalla, de tycker det är roligt att mötas. Man träffas, stärker dem och engagerar och ger en puff att vi är lika på denna skola. De är i lärarrummet, fikar där, de kommer in och idag när jag frågar säger de att det är mycket, mycket bättre". Lärarna beskriver hur de har olika nära relationer och knyter det till de ämnen de undervisar i, lokalernas fysiska placering och avstånd mellan salar och institutioner. Personalrummet är ett gemensamt utrymme som ger möjlighet till kontakter med andra lärare, men tidigare inte frekventerats av prest-lärarna. Genom att stärka dessa som grupp verkar de också ha hittat vägen till personalrummet.

Många har inget emot att arbeta hemma

Personalrummet fungerar som en samlingspunkt. Däremot rymmer det inte sammanträdesmöjligheter eller arbetsplatser. Mindre grupper kan samtala under mer informella former, ståendes eller sittandes i någon av soffgrupperna. När man ska träffas i större grupper måste biblioteket eller aulan användas. Ämneskonferenserna däremot kan hållas i klassrum eftersom de grupperna är mindre. Ett försök har gjorts att skapa arbetsplatser för lärarna. Men det utrymmet är smalt och har en fyra-fem platser, utan möjlighet att förvara böcker eller annat material. I praktiken används det inte, berättar man för mig. Skolans fysiska utformning uppfattas påverka arbetsmönster bland lärarna.

“Nu har vi ju fått arbetsrum innanför kopieringsrummet, men det funkar ju inte, där vill ingen sitta. Man måste ju ha material, uppslagsböcker och då ska man springa och bära på det. Det gör man inte”. (studievägledare T)

Det finns reflektioner om hur skolans lokaler är utformade och viljeyttringar till att förändra.

Det finns inte pengar eller möjlighet att flytta runt. Vi hade en kommitté och en av lärarna har gjort förslag (...). Bygga in våra rastgårdar (...) Men då står vi en den här (kommunala) kön. Vi har anpassat oss. Många åker ju hem också, och vi har kompenserat med mindre skyldighet att vara här. Det har många inget emot. (studievägledare Y)

De gamla lärarna och de nya

Redan tidigt berättas det om 'en stabil lärarkår' vilket verkar betyda att många är erfarna och har varit länge på skolan.

“Stabil lärarkår, många har arbetat länge. Det är ämnet som gäller. Det är duktiga lärare som sätter eleverna främst”. (Rektor)

Det handlar mer bestämt om en viss grupp lärare, 'de gamla lärarna', som har arbetat länge och inger stor respekt. De beskrivs som “gamla och kloka” och som personer som “ställde stora krav på ambition och kunskap”.

“De gamla lärarna kan allt och är så pedagogiska”. (Lärare M)

Det finns många personligheter och det är en blandning mellan kvinnor och män. Lärda män som X, Y och Z. Y är som en uppslagsbok. Jag är inte lärd, men allmänbildad. Det som är bra är att man får vara lärare och jobba med sitt ämne. (Lärare B)

“Om man fortfarande har idén att träna eleverna att läsa, tvinga dem att jobba hårt med prov och sånt där. Tvinga låter hårt, men det finns ju alltid ett moment av plikt. Då kanske vi ger dem en bra start inför gymnasium osv. För dem som bara leker sig fram, “vi kan ta det lugnt”, när de kommer till gymnasiet, vad innebär det då?. Risken är att de inte fått den start eller den träning som behövs”. (Lärare L)

Denna grupp lärare ger en bild av vad en 'bra' lärare är. Framförallt ska man ha diger kunskap. Lärda män framhålls som något nästan ouppnåeligt. De “kan allt” och är “som uppslagsböcker”. Oavsett vad någon frågar, kan läraren ge svaret på samma sätt som man kan finna i en uppslagsbok. Det talas också om skillnaden mellan att vara lärd och allmänbildad. Något verkar det höra ihop med åldern och att ha varit lärare länge. Det indikerar att det inte går att åtnjuta samma respekt om man är ung, ny eller har annan typ av kompetens. En annan del av att vara en 'bra' lärare verkar ha med eleverna att göra. Man

sätter dem främst, vilket även kan tolkas som att man prioriterar undervisningen framför andra tänkbara (lärar)sysslor. Att vara pedagogisk framhålls också, men även att 'tvinga' eleverna att jobba hårt för att de ska vara väl förberedda för vidare studier. Lärarna verkar vara en viktig del i bilden av hela skolan.

“Det är en bra skola. Jag kom hit från Karlstad och många vänner lyckönskade mig till just Minerva. Det är ordning och reda och gamla, kloka lärare. Det är bra elever och få problemelever. Upptagningsområdet är bra. Vi har högt medelbetyg och standardprov visar detta. Det blir kanske 3,5-3,6 i nian i år”.
(lärare U)

Citatet innehåller flera aspekter som säger mycket om skolan. Uttalandet är typiskt och ingår ofta i berättelser om 'hur det är' på Minerva. Det framförs och delas tydligen även av andra utanför skolan. Minerva är en bra skola och man kan vara lycklig över att arbeta eller studera där. Att det är en 'bra' skola verkar på Minerva ges betydelsen duktiga lärare, duktiga elever och ett klimat som präglas av lugn, ordning och inriktning på resultat. Det emblem som togs fram till ett jubileum består av en uggle, en bok och ett äpple, samtliga symboler för kunskap och klokskap.

Sagan om Minervaandan

En annan saga som ofta berättas handlar om den så kallade Minervaandan. Den är en pusselbit på så sätt att den talar om hur Minervälärarna förhöll sig till varandra och hur en känsla av stark enighet kunde beskrivas i ord. Genom begreppet Minervaandan sattes en etikett på något svårgripbart som därigenom blev begripligt och möjligt att hänvisa till. De invigda vet precis vad som avses och kommer ihåg, andra får ett begrepp på något som var viktigt i umgängesklimatet.

”Förr fanns den så kallade Minervaandan och ungarna trivdes och det var väldigt bra. Ordning och reda, hyfs och stil. Lärarna trivdes också och tyckte likadant om ordning och reda. Man agerade och tyckte lika”. (lärare S)

Andan byggde på ordning och reda och mycket gemenskap. Viktigt verkar vara att man kände sig homogen inom lärargruppen, men även att eleverna var med på noterna. Dåvarande rektor var även han en central figur i den homogena skaran och hade en egen ritual, morgonsamlingen, som hade som funktion att inpränta gemensamma värderingar. Denna grupp lärare som var med från början utgör nu de 'äldre lärarna' och som har en stark koppling till skolans historia och värderingar.

”Vi hade alla samma normer, idéer och bakgrund. Det var en homogen grupp, man var bestämd och det var ordning och reda... Det har aldrig funnits något

klotter, det har kommit nu på senaste åren. NN var rektor och hade morgonsamlingar med eleverna där de lärde sig hälsa och annat vett". (lärare S)

Sagan om födelsen och dopet

I organisationer levandehålls ibland hur allt startade. I Minervas fall handlar det om hur skolan började byggas, första spadtaget, namnet, invigningen och den första 'nybyggartiden'. Denna saga är viktig eftersom den handlar om den händelse som lade grunden och det var där som de dåvarande lärarna träffades och började bygga organisationen. Lärarna som var med från skolans start 1967 beskrivs som ett sammansvetsat gäng. De nya lärarna deltog som konsulter i arbetet. Det framgår också att man satsade på att ge skolan modern utrustning och var mycket stolt över sin skola.

"Vi fick hela läsåret 1966-67 leva tillsammans med olika hantverkare, som måste fullborda sina jobb. Men vi fick uppleva en fantastisk "nybyggaranda" som smittade av sig på hela personalen, eleverna och även föräldrarna. Den nya fina skolan var allas vår stolthet". (Jubileumsskrift, s 4)

En av de lärare som var med om att 'vandrade upp till skolan' beskriver förväntningarna bland lärare och elever.

"I slutet av augusti 1966 stod så skolan färdig att ta emot sin första kull av förväntansfulla ungar med tindrande ögon...Även en kull med förväntansfulla lärare strömmade till från olika håll. Ett gäng vandrade i samlad tropp...med äldermännen X och Y i täten". (lärare, A)

Man håller sin historia vid liv genom att återberätta sagan och nya, yngre medarbetare får klart för sig skolans rötter. Eftersom det fortfarande finns flera lärare kvar som från den tiden framstår de som en särskild grupp. De fungerar som levande historieförmedlare och påminner om ursprunget. Samtidigt finns en mindre tydlig grupp 'yngre lärare'.

"(...)vi står i en förändring kollegialt sett. Många lärare har pensionerats, vi har haft en hög medelålder. De har varit här i 25-30 år. De brukar skämta om att de fött barn ihop och umgås utanför skolan, kan varandra utan och innan. Många slutar och vi får in nya. Det är en ny kategori människor. (...) det blir rotation när det kommer in yngre, med nya idéer och andra utbildningar. De är öppna för en allmän social kontakt.(...) Det är splittrat eftersom det finns äldre lärare som är till åren och unga lärare med nya idéer. Vissa är fruktansvärt ambitiösa, sen finns det andra som kör samma overhead och skrivningar i tio år, sen finns det de som kommer med nya idéer om hur man samarbetar och bedriver undervisning och lägger upp projekt." (lärare U)

Det skapas genom dessa och andra berättelser på skolan en bild av en grupp äldre, djupt respekterade lärare som samtidigt kritiserar för att hålla samman, vilja veta bäst och hålla hårt på normer och arbetssätt. Parallellt målas en bild

upp av de yngre lärarna som inte lika erfarna och djupt kunniga alla gånger men som i gengäld vill prova nytt och är öppnare mot andras sätt att se på saker. Vid ett tillfälle sitter jag i personalkonferensen och kommer i slang med fyra av de äldre lärarna. De berättar att de kallas 'stoppklossarna'. Det innebär med deras ord att inte okritiskt vilja utveckla, att vilja vila vid något ett tag och att inte skicka ut allt eftersom vissa saker ju är bra. "Tänk om man mer gjorde som du, frågar och lyssnar", säger en av de fyra dröjande. "Man får aldrig någon riktig uppmuntran".

Det första intrycket av lärarna på Minerva fångas väl i uttrycket 'ett stabilt kollegium'. Men när man skrapar på ytan är det inte en lika entydig bild. Man är stolt över sina stabila lärarkår och ser den som en tillgång. Den bygger starkt på gruppen 'äldre lärare' som både beundras och kritiserats och som själva både är stolta och starka men samtidigt känner sig kritiserade och negligerade. Lärarkåren består även av yngre lärare, som kan komma in därför att de är engagerade, har idéer som de vill genomföra (t ex Ulla som blivit utvecklingsledare för prest) osv. De yngre riskerar samtidigt kritik om de avviker och bryter traditioner. En aktivitet i undervisning kan betraktas som en ritual. Ett exempel är Kryptogamstigen, som de nyblivna sjuorna deltar i.

"En snitslad stig leder eleverna klassvis runt i terrängen väster om Stångtjärn. Längs den ca 4 km långa banan finns små nummerskyltar, ibland med förklarande text, ibland med försåtliga frågor. Temat är kryptogamer, mossor, ormbunkar och lavar. Det fina är ju att man möter dessa växter "på rot" i sin naturliga växtmiljö. Efter avslutad promenad längs stigen blir det en liten stigslinga med testfrågor. Som sig bör finns matsäcken med en sån här dag. Den äter man ur innan cykelturen går hemåt." (Jubileumsskrift, s 25)

En yngre, kvinnlig lärare, berättar om sina upplevelser av kryptogamstigen som ett inslag i no-undervisningen. I beskrivningen framgår att hon "kände av" traditionen och förväntningarna på henne att bära den vidare.

"Det är svårt att göra något nytt...Ett exempel är den "kryptogamgång" som vi brukar ha med eleverna. Den är 25 år gammal och att ta över den förväntas av oss nya. Det är samma skämt osv. Jag drog något annat och det var ingen som sa något, men...Så här har vi alltid gjort och så här ska det vara, det är något som råder här." (lärare, K)

Gamla och nya teman på skolan

Förutom spontant samarbete i samband med prov och betygssättning jobbar lärarna också regelbundet samman i teman. En elevvårdsrepresentant berättar:

"Då bildar de (lärarna) projektgrupper. No och so jobbar alltid tillsammans i SANT (anti-drogetema) och samlevnad. Det har de gjort i många år och haft ett väldigt ambitiöst program för det. De har läst kärlekslyrik på svenskan och tagit upp speciella texter på främmande språk. Även den mer juridiska biten och no

har sin bit. Några nya samverkansprojekt är inte på gång, vad jag vet. Jag har hört att det efterlysts. Det är svårt att få in för då ska alla vara överens om det” (elevvård, K)

Vi har samlevnad i åttan. Jag har varit med om att ordna samlevnad så att det i några veckor smidigt löper i ämnena, så att det inte bryter alltför mycket. Ett tema måste vara bättre än vanlig undervisning (lärare, L).

Ämnesundervisningen är det som betraktas som grundläggande. Att arbeta i teman kan vara bra, men det måste tillföra något utöver ämnesvis undervisning och fungera med schemat, salar osv. När ett tematiskt inslag väl är inarbetat kan det fungera bra och vara mycket uppskattat.

“Jag har tex träffat eleverna i nian tre gånger i veckan under två veckors tid. Yrkesvalet är ett arbetsområde i so-ämnet nu för tiden. Vi hade ett tema förut, men sen försvann tematiden och då tyckte lärarna ändå att det var så viktigt att det inte skulle försvinna, så vi fick egen tid för syo. Det är vi nog rätt ensamma om i Sverige, det är roligt. (studievägledare T)

Med den nya läroplanen följer något som kallas skolans val. Rektor beskriver det som ett slags temaarbete.

“Det är ett tema som är profilerande, att ge skolan profil. Vi har kallat vårt ’att bli vuxen’ och det är mest socialt. Skolans val tas från andra ämnens tid, dvs no, so, prest. Inte svenska och engelska för de ska vara intakta. Det är två lektioner per vecka hela året. Fyra veckor är det en grej, sen byter det. Det är en tillfällig grupp lärare som samlats kring detta. All hemkunskap ligger i skolans val i årskurs sju”. (rektor)

Jag deltar när Calle, lärare i no och tillika utvecklingsledare och ämnesgruppsföreträdare samlar till möte om Skolans Val. Medverkar gör elva lärare. Vi samlas i biblioteket, runt några sammansatta bord. Eftersom Skolans Val är helt nytt, håller en liten grupp ledd av Calle på med att utforma Skolans Val. Calle visar en bild på ett papper, något han har gjort där han frågat sina eleverna om vad de tycker är viktigt. “Må bra och ha det bra” står i mitten. Kopplat till detta finns nyckelord som droger, röra på sig, friluftsliv, bra miljö, kärlek, sova, äta bra mat. I en annan ruta står ’mot framtiden’ omringat av orden jag, mina föräldrar, mina skolkamrater, mina barn och barn-barn, mina vänner, andra människor. Det visar sig sen att Skolans val-gruppen arbetar utifrån det som Calles elever tagit fram. På Calles papper står understruket; “ämnenas namn bannlysta”. Skolans val kostar för mycket, tycker Calle när mötet är slut. Det kommer nog inte att se likadant ut nästa år. Om vi vill ha en profil måste den gå över alla ämnen. Ämnena är en stark logik för hur lärarna relaterar till arbetet, och samtidigt något de gärna skulle vilja lyfta fram. Samtidigt verkar det inte helt legitimt, varför de på ett motsägelsefullt sätt både finns med samtidigt som de helst inte ska finnas med.

Profilering och konkurrens, ett nytt fenomen för många skolor berör också Minerva. Vid ett tillfälle när alla lärare samlats till konferens i aulan framträder en av lärarna, som är känd i kollegiet för att vara klurig och musikalisk, med en egenhändigt komponerad sång. Sången är suggestiv och har en allegorisk text som för alla berörda tydligt anspelar på den nya fristående skola som öppnat i närheten. Alla lyssnar och applåderar. Den nya skolan har en kulturprofil och har lockat ett 60-70-tal elever från mellanstadiet som annars skulle ha börjat på Minervas högstadium. Det har lett till att skolan fått mindre pengar i sin budget, pga utebliven skolpeng. Medvetenhet om nya fenomen finns. Det finns också de som tycker att skolan skulle profilera sig bättre och lyfta fram sina goda resultat.

“Vi har ju känt av konkurrensen från friskolan som har öppnat. Där satsar man mycket på kulturen och vi behöver känna att vi kan göra nåt som samlar eleverna också. (...) Minerva har väl inget med kultur, men de har jobbat med allmänbildning. De har ju haft väldigt framgångar med det här nutidsorienteringen. Det har varit en fjäder i hatten att Minerva alltid varje år är bästa skola i länet.” (elevvård, K)

“Jag tycker inte det är så ofta man läser i tidningen om skolan. Det ska vi försöka bli bättre på. (...) Jag vet att de gånger vi haft teman här, har det inte stått ett ord om det, och nästa dag har man läst om Norrskolan, och då har det stått en halv sida. Varje (ämnes)företrädare kan ju göra sånt också”. (elevvård, K)

Minervaskolan har 'bra' elever

I mötena med lärarna beskrivs även relationen till eleverna. Gruppen 'elever' på Minervaskolan beskrivs som duktiga och flitiga och positiva till att gå i skolan. Ur beskrivningarna kan man uttolka att lärarna är nöjda och stolta över eleverna. De verkar 'överens' om sin syn på skolan och undervisningen och eleverna framstår som nöjda och tillfreds med det sätt varpå lärarna jobbar.

“Det är bra elever och få som inte tycker om skolan”. (lärare, I)

“Eleverna är ambitiösa och vi har ju standardprov som ger oss klassens läge gentemot andra klasser...De är fenomenalt duktiga i so...deras förmåga att ta ansvar för uppgifter osv är hög, man ser det på deras sätt”. (lärare L)

Det är ingen slump att eleverna är duktiga och ambitiösa. Hemförhållanden och föräldrarnas bakgrund anges indirekt som orsaker.

“Skolan är byggd 1967 och var redan då en överklasskola med direktörsbarn”. (lärare F)

“Vi hade en utvald skara här. Om man tittar på (upptagnings) området hade vi “den ljuvliga sidan” (...). (lärare L)

Minervaskolan jämförs med andra skolor som inte har samma utvalda skara elever. Eleverna verkar vara viktiga både för att kontrastera mot andra skolor och för att stärka den egna självbilden.

'Bra' betyder goda resultat på flera områden

I flera berättelser om elever och undervisning ingår att framhålla studie-resultat. Medelbetyg är ett mått liksom resultaten på standardprov. Att eleverna i årskurs nio har 3,5-3,6 betyder att de ligger över snittet. Dessutom talar man om att en hög andel fortsätter studera på gymnasium (ca 90%). Underförstått görs kopplingar mellan resultat och att eleverna 'fått jobba' och att det har ställts krav på dem.

“Många sticker det väl i ögonen också, det här med pluggskola, men på något sätt är det väl bra att de har den här kunskapen också, de har fått jobba på högstadiet”. (elevvård A)

I samband med skolans 25-årsjubileum tog några från gruppen 'äldre lärare' chansen att visa på skolans långa traditioner och kontinuitet, bla genom att låta äldre elever vittna om hur de skapade sig en identitet genom att gå in för skolan.

“Förhållandet till lärarna och studierna förändrades (i nian, förf anm.) Nu var det inte längre frågan om att skryta med vem av oss som gjort minst läxor. Nu var vi målmedvetna och vetgiriga ungdomar, som diskuterade gårdagens religionslektion. När man sedan upptäckte att även läraren ändrat sin syn på eleven, växte man ytterligare. Man blev någon, inte bara en elev”. (jubileumsskrift, s 23)

En annat exempel som omtalas av flera är att skolan år efter år är bäst i länet på Nutidsorienteringen, som är en landsomfattande allmänbildningstest.

“De har jobbat med allmänbildning. De har ju haft väldiga framgångar med Nutidsorientering. Det har varit en fjäder i hatten att det alltid varje år framkommer att Minerva är främsta skolan i länet. Det är en del elever som varit med på nobelfestligheterna och tagit emot pris”. (elevvård A)

När rektor vid ett tillfälle möter elever påminner han om Nutidsorienteringen och uppmanar eleverna att läsa morgontidningen ordentligt “så att vi kan vinna i år igen”. Genom att visa stolthet och mana till fortsättning uppmuntrar och instämmer han med att man tävlar i kunskaper och framhåller goda resultat på det sätt man gör. I skoltidningen “Fighting Spirit” framhålls att orsakerna till skolans goda resultat är att de sporras att följa med i dagsaktuella

skeenden med en intern tävling. I den nationella utvärderingen framgår också att Minervas elever är ovanligt intresserade av so-ämnena.

Idrott och musik är andra områden där elevernas prestationer framhålls av rektor och personal. Prestationer verkar viktigt, och att satsa lika ambitiöst inom andra områden som på studier. Två gånger om året har Minervaskolan shower med musik, sång och dans. Det är inte öppet för alla elever utan medverkan följer på urval. Kriterierna för detta bland elevgrupperna är "krav på kvalitet, variation, eget material, rumsrenhet, friskhet i framförandet och musikalitet" säger musikläraren och initiativtagaren. Evenemangen verkar mycket uppskattade av alla och får både personal och elever att jobba ihop i nya konstellationer och roller.

Sprickor i muren

Minervaskolans berättelser om eleverna inrymmer också andra beskrivningar. Det som i förstone benämns "några få problemelever" tolkas av flera som att något håller på att förändras.

"En del ungar borde bara bort! Hellre att de är på stan än att de sitter på en bänk hela dagen. När man står i dörren till klassrummet säger man till sig själv: ska jag hämta honom femton meter bort eller ska jag 'inte se' honom och få det lugnt på lektionen? Vad ska man göra? Vi har inte resurser. Förr hade vi mindre grupper, men inte nu längre." (lärare E)

"Respekten för vuxna har avtagit. (...) Det är fler som är vilsna idag och inte har stöd i hemmet. De behöver kärlek och beröm." (lärare P)

Lärarnas förklaringar till hur dessa sprickor i muren vad gäller det man kallar elevunderlaget är det bostadsområde med hyreslägenheter som ligger bakom skolan. Barnen i området är nu stora nog att börja på Minervas högstadium. De eleverna beskrivs som stökigare och i större behov av stöd än den typiska 'Minervaeleven'. I bilden av "eleven mot framtiden" som lärarna tar fram vid ett tillfälle, kan man tolka in en på Minerva spridd uppfattning om 'den goda skolans' uppgift; att bibringa eleverna vett och etikett, ordning och reda och kunskaper. Trots att Minerva framhåller 'bra' elever och prestationer, glömmar man inte de elever som inte har samma förmåga eller vilja att t ex studera vidare. Alla ska få en plats när de lämnar skolan.

"Ett av de starkaste målen är att varje elev ska ha en plats innan de försvinner härifrån efter nian. För 90% är det gymnasiet, men sen har vi en liten grupp till och de får inte lämnas. Ingen enda får gå någonstans utan en ordnad tillvaro, och det har vi lyckats med också bara för att vi vågade säga det. Det har hela skolan ställt upp på, även om det är viktigast för å 9. De menar nog att vi är starkt normskapande, vi har ett tema som handlar mycket om att eleverna ska ta reda på vilka de är själv och vad de vill" (studievägledare Y)

Man kallar den elevvårdssidan

Nästa steg är att undersöka det man på Minerva talar om som "elevvårdssidan". De som förväntas 'vårda elever' är kurator, hälsovården, speciallärarna, tillsynslärare, studievägledare och s k elevstödare. Jag börjar med att hälsa på hos kurator, Kristina.

Kurator berättar om elevvårdsärenden

"Välkommen in", säger hon vant, och berättar att det är mycket besök och telefonsamtal i hennes jobb. "Det är föräldrar, elever, lärare, socialtjänst och polis ibland. Elevvården, ja det är ju den sociala biten av det här med skola. Undervisningen blandar jag mig inte i. Jag jobbar med enskilda ärenden, tex om en elev inte fungerar i klassen. Då blir det samtal med eleven, föräldrar och klassföreståndaren. Sen händer det att hela klasser är stökiga, där det har uppstått grupperingar, en massa små öar. Så var det förra året i en sjua, och vi hade många diskussioner hur vi skulle göra. Klassföreståndarna larmade direkt, och så det är ingenting som funkar i vår klass. Då gick vi in och intervjuade eleverna enskilt, det var jag, skolsköterskan och rektor. Sen tog vi upp det här på möten med bara tjejgrupp och bara killgrupp. Sen hade vi ett föräldramöte och försökte sammanställa det här. Vi berättade för föräldrarna och hörde vad de hade för förslag. De hade ett dåligt schema i den här klassen, med många håltimmar då det hände mycket i korridorerna. De var många i klassen. Så man trängdes och knuffades när man skulle någonstans. Så fick vi ha ytterligare några elever som vi fick ha på enskilda samtal, eftersom det var en del mobbing och så. Sen fick de prioriteras i schemalaggningsen i år.

Så vitt jag har sett nu så har det varit ganska lugnt i klassen, de är åttor nu. Det var några som sa att det hade effekt att man satte sig ner och intresserade sig för varje elev enskilt. En sån gång jobbar vi ihop, klassföreståndare och föräldrar, och man kan prata öppet. Det är ju inte lärarens fel att allt går snett, utan det är hela gruppen som måste jobba. Jag sitter med i elevvårdsgruppen också. Där är rektor, skolsköterskan, studie- och yrkesvägledningen och jag. Vi ber ofta speciallärarna vara med, eftersom de känner eleverna som har speciella behov. Vi vill inte bli betraktad som en sluten grupp, som pysslar med elevvård i skymundan, utan en dit man som lärare kan komma och sitta med om man har något att ta upp. När jag kom blev jag kallad till ledningsstaben, det var inget val, och det var väl som representant för elevvården antar jag, och att jag vet mer än enskilda lärare hur stämningen är på de olika nivåerna i alla arbetsenheter. Jag får väldigt mycket information om vad som är på gång på skolan. Man får chansen att tala om vad man vill ha hjälp med och vi har också pratat om hur de har det i olika klasser".

Specialläraren Bertil går in i sex klasser

Just då kommer en av speciallärarna, Bertil, förbi och stannar till när han hör att vi talar om elevvården. Han verkar ha lite av dubbla roller, dvs ett ben både i undervisningen och elevvården. "Att jobba som speciallärare är att jobba med de elever som har det knepigt", säger Bertil. "Jag har valt att ha fasta klasser. Vi är tre speciallärare som går in i klasserna, vi har sex klasser vardera. Vi har möjlighet att gå ut i smågrupper eller enskilt också, det görs flexibelt utan planering. Det är inte bra att ta ut eleverna för mycket, de vill gå i klassen. Jag jobbar i par med den vanliga läraren och det fungerar bra, jag har inte haft några svårigheter. Vi är väldigt samkörda nu. Jag anpassar mig till de andra lärarnas sätt att jobba och vi planerar informellt i lärarrummet. Svåra ungar är problemet, det gäller att hitta ett individuellt schema för svåra barn och se individen främst. För andra lärare kan det vara tvärtom. Här har du förresten två andra som jobbar med elevvård", säger Bertil, och pekar på Torsten och Ylva som kommer gående. De är studievägledare, 'syo' kallat, och är på väg mot sitt gemensamma arbetsrum.

De stolta studievägledarna

Ja, vi har självklart en stund över, säger Torsten. "Det är nog skolans mest besökta rum det här, säger Ylva. Torsten kom när skolan byggdes 1967, medan Ylva är betydligt 'yngre' på skolan. De har nu jobbat ihop i några år. Jag förstår efter hand att Torsten är ovanlig, eftersom han är folkskollärare, har byggt på med ämneslärarutbildning och nu är studievägledare. Torsten och Ylva berättar om målen att varje elev ska ha en plats när de lämnar skolan i nian. "Det är ändå intressant hur de reagerar på att det kommer någon och säger: vad är du för en, vad vill du med ditt liv, varför går du här? Det har ingen gjort förut. När vi kommer så tittar de på oss. Att prata om gymnasieskolan och yrkeslivet det är jättetråkigt, men när vi säger: nu ska vi prata om dig, då blir det plötsligt liv. Vi har också personliga samtal med varje elev. Att se varje enskild elev, visst klassföreståndaren ser varje elev också, men då är det mest: du har si och så många prickar för sen ankomst osv. Vi uppmuntrar. Att bli sedd det är en typ av elevvård. Vi har brett ut oss för vi har fått den chansen", säger Torsten och syftar på att studievägledning blivit en del i so-ämnet.

Tillsynsläraren Bengt som inte fick sluta

På Minervaskolan finns ytterligare en person som räknas till elevvårdssidan, och det är tillsynsläraren, Bengt. Han stannar till några minuter och hinner prata. Han berättar att hans arbetsuppgifter är "att fixa allt som händer". Det är många små incidenter på en skola, t ex översvämning i en korridor. Bengt administrerar och tar hand om sånt, och alla vet vem de kan vända sig till. Det är slitsamt, erkänner Bengt, som faktiskt försökte sluta men blev övertalad att fortsätta eftersom det blev ramaskri bland lärarna som inte kunde tänka sig en tillvaro utan tillsynslärare. "Vi har ett system, där lärarna enligt ett schema går

rastvakt, dvs är ute i korridorerna när eleverna har rast mellan lektionerna. Tyvärr fungerar det inte så bra. Det är många lärare som inte alls vill. De tycker att det är obehagligt och går helst åt andra hållet när de hör nåt bråk. Jag sitter med i ledningsstaben också, och jobbar ihop med rektor en hel del”. Det finns också en ekonomigrupp som tillsynsläraren Bengt leder. Gruppen består av företrädare för alla ämnen och beslutar om inköp av undervisningsmaterial osv.

Rektor sitter mitt i skolan

Minervaskolans rektor sitter i ett av de tre rum som upplevs som skolans hjärta. Det är bara några steg mellan rektor, kansli, distriktschef och personalrummet. Utanför rummet finns en diskret skylt med ordet ‘rektor’. Rummet är litet. Jag får berättat för mig att personalutrymmenas planering hänger ihop med reglerna för bidrag när skolan byggdes. Följden blev att man har mycket små utrymmen för personalen, och det har man levt med i dryga tjugofem år nu. Som besökare sitter jag i en av de två besöksstolarna som står längs väggen för att inte spärra av rummet helt. Skrivbordet är fullt av papper i högar, en dator och en telefonsvarare. Hela ena väggen upptas av schemat i form av en gigantisk tavla med en myriad av färgglada lappar nedstuckna i små fickor. Den som kan läsa det rätt hittar samtliga klassers lektioner. Schemaläggningen har rektor arbetat med ensam, berättar han. Det tar hela sommaren och en bit in på hösten innan schemat fungerar bra. Första veckorna på hösten handlar om att vara brandsoldat och släcka bränder, fortsätter rektor. Men jag har hela schemat på dator nu, säger han sen stolt. Datorn säger ifrån om man försöker mata in något som inte funkar, säger han och demonstrerar. Han tar blicken från skärmen och fortsätter.

“Annars är jag är fullt upptagen med personalutvecklingssamtal, deltagande i möten; bl a elevråd, byggnation, datoriseringsfrågor, budget, elevvård, arbetsenheter, ämnesgrupper, kurser samt administrativ pappershantering. Ja, och sen är det kanske någon elev som kastar snöboll, och någon lärare som kommer inrusande till mig och berättar om det för att jag ska göra något åt saken. Det där med pedagogiskt ledarskap, det är något man önskar att man hann med”, suckar rektor. “Det är en dröm. Det är en stor skola med mycket elevarbete och personalutvecklingssamtal och massor av papper. Det har också blivit mer problem med elever på senare tid. Att vara pedagogisk ledare menar jag är att se till att ämnena utvecklas. Det skulle kräva mer tid i verksamheten. Att vara rektor är lite av att vara arbetsledare, kurator och polis i ett. Jag har förstått att lärarna tycker att jag inte är ute tillräckligt, tittar in på lektionerna, blandar mig med dem i personalrummet, äter lunch här på skolan. Jag brukar gå hem och äta lunch eftersom jag bor så nära”. “Oj, nu höll jag på att glömma”, säger han plötsligt och reser sig för att skicka ut ett

meddelande över hela skolan. Det finns tydligen ett interntelefonsystem, där rektor kan prata så att det går ut i alla klassrum och elevutrymmen samtidigt. Och sen har vi ju anslagstavlor i lärarummet, där sätter jag upp meddelanden, säger rektor. Det kommer flera personer och sticker in huvudet under vårt samtal. Alla verkar ha någon liten sak att prata med rektor om.

Rektors vardagsarbete

Rektor sitter med på många möten, vilket också bekräftas av personalen.

“Som det är nu, så är skolledarna alltid på möte och jag tycker att en rektor som är arbetsplatschef på ett ställe ska befinna sig här mesta delen av tiden och veta vad vi håller på med. (...) Jag tycker att en rektor ska engagera sig i vad som händer på sin arbetsplats, och veta om. (...) Han ska känna igen sina elever, först och främst. (...) Sen tycker jag en chef ska ha lite personalansvar också (...)” (lärare L)

Det verkar vara en stor variation på typen av möten, och det ger intrycket att rektor är med på 'allt'. På elevrådets möte informerar han samt uppmanar eleverna att ligga i för att skolan återigen ska vinna Nutidsorienteringen. En tolkning av detta är att rektor ser som sin uppgift att fånga alla de bollar som är i luften. Han är ofta med i elevvårdssammanhang. Däremot ser inte lärarna skolledningen som en del av lärarkollektivet.

“Det är inte alls samma kontinuitet bland rektorer som bland lärare på Minervaskolan. Rektorerna har kommit och gått, men många i kollegiet har arbetat sen starten” (lärare S)

“Rektor inte en del av andan, den stod lärarna för.” (lärare A)

Ett undantag verkar dock vara en tidigare rektor, Olof, som delade Minervandand och höll morgonsamlingar med eleverna. Rektor har tillgång till lärarnas arbetsenheter och ämnesgrupper men kontakten är främst indirekt i form av representationen i ledningsstaben. Detta förstärks genom att det är mer skriftlig information på anslagstavlor än personliga samtal i personalrummet. Personalens vilja och behov av personlig kontakt har kommit upp och där har rektor en möjlighet att ändra sitt sätt, vilket också kan ge nya tillfällen för ledarskapsutövande.

“Det har varit så att jag inte velat gå in i personalrummet för att fika därför att lärarna ställer sig på kö och frågar om tusen saker, så det blir ingen lugn och ro. Det har blivit fel från båda håll”. (rektor)

Distriktsmodellen innebär för rektor på Minervaskolan att han endast indirekt har kontakt med skoldirektören och kommunens skolledning. Därmed är

rektor i händerna på distriktschefen för tillgången på ekonomiska resurser, vilka är exempel på medel för möjliggörande i ledarskapsprocessen.

“Distriktschefen ser man aldrig, och vi har ingen personlig kontakt. Jag vet inte vad han gör. Rektor har fruktansvärt mycket arbete och är borta mycket på kurser. Det gäller att vara intresserad av verksamheten och vad som sker. Lyssna och känna av stämningarna. Innan beslut fattas bör man lyssna och omge sig med rådgivare.(...) Sitta i lärarrummet och prata är viktigt”. (lärare P)

“Problemet är att man skapar mellanpositioner. (...) Du får en slags grå zon mellan skolchef och rektorerna, även distriktschef. Vad gör de? Jag förstår inte vad de är till för.” (lärare K)

Nämnda modell ger dock rektor ett kollegialt stöd i form av ledningsgruppen där de tre rektorerna träffas, diskuterar och stödjer varandra. Förutom att vara ett indirekt, representativt forum, är ledningsstaben samtidigt ett strukturellt arrangemang som öppnar möjligheter. Det medger att rektor kan delegera uppgifter, vilket också sker. De lärare som är utvecklingsledare ingår i skolans ledningsresurs och bibringas genom det arbetet en helhetssyn på skolverksamheten. Staben kan fungera som forum för att söka stöd för idéer och kan i sin tur förhandla med personalen. Tidigare beskrivningar tyder på att gruppen successivt kommit samman och börjat 'tala samma språk'.

Rektors visioner och idéer

Rektor berättar om hur han skulle vilja att skolan fungerade. Han ger uttryck för att han gärna vill se mer samarbete och integrering över gränser, både mellan ämnen och stadier. Han talar om samarbete i termer av helhet och gemensam syn, vilket kläs i orden att överskrida och sudda ut gränser mellan ämnen och stadier. “Idealet vore att få bort stadier och jobba ihop hela vägen, att ha en gemensam syn på eleverna. Jag besökte en skola norrut som kommit långt, det var åldersintegrerat och flexibelt med tider. Det kunde vara barn i flera åldrar under ett undervisningspass. Det kom en knatte med en låda och sa: 'jag ska vara här nu'. Han verkade van att gå till en grupp. Det var också flexibelt kring lov. Alla hade inte lov en och samma vecka, utan någon lärare sa att jag kan vara här då och det passade vissa familjer osv. Jag skulle vilja jobba mer åldersintegrerat och organisera efter mognad istället för biologisk ålder. Det är mindre vanligt på högstadiet, det ges lite tid att diskutera sånt. Det blir det man är mitt uppe i. På den förra skolan som jag var på hade vi fungerande arbetsenheter. Här har vi nu så att sjuorna utgör en arbetsenhet osv. Många vill vända på det och ha 7ab, 8ab, 9ab som en enhet osv beroende på att det blivit mer elevvårdsarbete med åren. Det går inte längre att bara undervisa”. Rektor vill skapa fungerande arbetsenheter, medan många lärare föredrar ämnesgrupperna. Som det nu är har man ju på skolan båda samarbetsformerna. Många vittnar dock om att ämnesgrupperna är de som

fungerar bäst. Arbetsenheter och ämnesgrupper verkar ställas mot varandra på Minerva. Rektor beskriver en pågående förhandling med lärarkollegiet. "Jag har tuffa figheter med kollegiet, säger rektor. De är starka och vill ha ämneslogik och håller hårt emot idéer om fungerande arbetsenheter". Rektor berättar hur han tvingats backa och ersätta arbetsenhetsmöten och personalmöten med ämnesgruppsmöten enligt lärarnas önskemål. I och med att man inte träffas i arbetsenheterna regelbundet, utan varvar typen av möten, går det också att finna argument för att byta ut möten mot andra. Att gruppera eleverna på andra sätt än i klasser efter ålder och finna former för att arbeta åldersintegrerat är inte någon fråga som diskuteras. En annan fråga som rektor försökt utöva inflytande över och som har med samarbete att göra är Minervaskolans tillsynslärare. Positionen har länge funnits på skolan och när tillsynsläraren själv bad att få sluta eftersom han uppfattade arbetet som alltför betungande, blev det ramaskri som rektor uttryckte det. Kollegiet accepterade inte att mista sin tillsynslärare och denne övertalades därför att fortsätta.

Kansliet med ett ben på varje sida

Från rektors rum är det inte mer än ett par steg till kansliet. Dörren står öppen. Det finns en puls av pågående arbete därinne. Där jobbar Eva och Britta. Eva har arbetat i skolans värld i 25 år. Hon berättar om kansliet: "Vi administrerar alla skolor inom distriktet på 1,70 tjänster. Det handlar om att svara i telefon, ta emot sjukanmälningar av personal, att söka få tag på elever osv. Vi har ansvar för vikariat när någon av lärarna är sjuk. Det fixas mest internt, med att kollegor tar lektioner för varandra, eller så tar vi in våra pensionerade lärare. Och sen är det ju all ekonomihantering, det har utökats enormt. Lärarna har själva ansvar för t ex svenska, de handlar själva och det verkar bli mer. Nu betalas allt från skolan egna konton och därför har distriktschefen så mycket budget. Han var tvungen att gå på kurs och lära sig ekonomi. Vi jobbar också en del med löner och håller reda på hur många undervisningstimmar lärarna har. Vi arbetar ihop med rektor om tjänstefördelningen, eftersom det är hans arbetsområde också. Vi rapporterar in till personalkontoret som räknar ut lönerna. Sammantaget är det en väldig massa papper och många elever som frågar om salar och annat. Många är kontaktsökande, även lärarna tycker om att komma in och prata lite. De säger att "det är ni som är boss här. Vi har ett ben på varje sida, ett på ledningen och ett på personalen". Just då kliver distriktschefen in och stegar genom rummet. Han har nämligen sin arbetsplats i rummet innanför kansliet.

Distriktschef 'som på vilket företag som helst'

Distriktschefen Ville förklarar att han sitter där dels beroende på att Minerva I är den största skolan i hans distrikt samt att det kändes naturligt eftersom han varit studierektor här tidigare. I kommunen genomfördes 1991 en omorganisation som bla innebar att man bildade skoldistrikt och tillsatte distrikts-

chefer. Ansvar för ekonomi, personal och organisation delades därefter upp så att distriktschefen har huvudansvar för ekonomi och organisation medan rektor har det pedagogiska ansvaret. I Minervas distrikt ingår numera tre skolenheter; Minerva I, Minerva II och Norrskolan. På de nyinrättade distriktsmötena träffas således distriktets ledningsgrupp bestående av de tre rektorerna/enhetscheferna och distriktschefen för att diskutera blandat resurser, lärartjänster, ledningstid och kostnader. Distriktschefen är den som har flest kontakter med skolförvaltningen och representerar och för distriktets skolans talan i budgetmöten osv. "Du förstår, det är stor skillnad att ha denna roll jämfört med att vara lärare eller rektor. Det är som att vara på vilket företag som helst. Det har inget med den pedagogiska ledningen att göra. Man pratar i och för sig om visioner och planer, men min uppgift är att se till att ramarna finns för rektorer och fritidsföreståndare att göra ett bra jobb. Det handlar om tjänster, fastigheter, byggnationer, hyresavtal, fritidsverksamhet osv. Det är mycket ekonomi just nu. Jag har lite av en mellanroll. Jag sitter ju i ledningsgruppen med skolchefen och företräder på så vis arbetsgiversidan. Jag för Minervas talan där, men kan inte alltid bara tala för dem. Det jag kan göra är förstås att be skolchefen ta upp vissa frågor." Nä, nu måste jag dyka ner i bunten med papper. Vi ses.

Minervaskolans arbetsgrupper

Efter att ha träffat olika människor som beskriver sig som lärare, elevvårdspersonal, kanslist vill jag veta mer om vilka arbetsgrupper som finns på Minervaskolan. Under mina efterforskningar visar det sig att ämnesgrupper, arbetsenheter och ledningsstaben beskrivs som ett sammanhängande system. Därtill finns sedan olika grupper för mer specifika ändamål, t ex elevvårdsgruppen och ekonomigruppen. På Minervaskolan finns ett sk konferensschema. Oftast är det onsdag eftermiddag som används för konferenserna. Jag läser att ämnesgruppernas ämneskonferenser har sju tillfällen under denna termin, arbetsenhetskonferenserna är tre, de blandade arbetsenhets- och personalkonferenser två. Därtill kommer en renodlad personalkonferens samt tre klasskonferenser, en för varje årskurs. Jag börjar med att undersöka ledningsstaben och arbetsenheterna.

Utvecklingsledare Ulla sitter med i ledningsstaben

Jag träffar Ulla igen, utvecklingsledare för prest. "Ja, förr hette vi studieledare och det här med utvecklingsledare kom vår distriktschef på", inleder Ulla. "Vi är nog ensamma om det i kommunen. Syftet är att leda var sin arbetsenhetskonferens och vara utvecklingsledare för en större ämnesgrupp på skolan. Distriktschefen tillsatte tre personer, en för de praktisk-estetiska ämnena, en för no/matte och en för svenska/so/språk. Det sammanföll i tiden med den

nya organisationen i kommunen. Då kom frågan om hur man ville driva staben på skolan upp. Förutom vi tre utvecklingsledare och rektor, sitter tillsynslärare, syo och kurator med i staben och vi träffas varje vecka. På stabsmötena får vi först och främst redovisa våra arbetsenhetsmöten. Vi är en 15-20 personer i varje. Jag sitter i ae 8, så då går jag igenom protokollet. Ofta får vi med oss ärenden som vi ska diskutera, från stab till ae. Det väcks ju ofta frågor på staben som vi säger att det får vi diskutera på ae. När jag kommer tillbaka till staben säger jag: det här tyckte ae 8. Sen får jag redogöra för om vi haft något möte i ämnesgruppen, vilka frågor som väckts där. Det är många frågor som ska lösas. Ska vi gå tillbaka till kollegor eller ska vi fatta ett beslut i staben? En del ärenden är fackliga och dem får vi hänskjuta till MBL-förhandlingar.

“I staben fattar vi beslut, det måste vi göra”, fortsätter Ulla. “Om vi fått en fråga att diskutera på ae, och ae lämnat förslag kan vi antingen sitta med tre olika förslag eller se var vi strålar ihop. Det kan ju strida mot vad min ae tycker, det är inte alltid beslutet faller i deras riktning. Hur ska alla känna sig nöjda? Jag representerar 15 lärare från en ae och 16 från praktisk-estetiska ämnen. Vi blir papperskorg och ska tugga igenom allt. Den som skulle ha fattat beslut är ju rektor, men han tycker att han ska delge. Jag skulle önska att han fattade fler beslut själv. Vi kan ju också sitta och fatta beslut, och sen händer det när han kommer till sitt rum saker som påverkar beslutet som gör att man inte kan driva igenom, och då måste det ändras och meddelas lärare. Den här organisationen kom till för ett år sen och vi tyckte nog också att det var lite tungrott. Det tyckte vi när vi utvärderade i våras att det tagit en termin innan vi funnit våra roller. Nu rullar gruppen. Det är helt rätt att det finns en grupp som fungerar som ledningsgrupp på den här skolan, precis som i företag. Nu har det ju rullat ett tag och kollegorna vet att de kan gå upp till oss och fråga, vi finns ju på lärarrummet. När var det och hur ska vi göra då? Det är andra än de praktisk-estetiska lärarna, de bryr sig inte om vem av oss de kommer till”.

Ämneskonferens i matte-no-gruppen

Ämneskonferens låter formellt och stort till formatet. Trots att de är formella samordningsgrupper, är stämningen lättsam. Jag lär mig att många av lärarna känner varandra mycket väl efter många år. Några av dem har funnit varandra och har liknande syn på saker och ting, så att de också jobbar nära ihop även om de förstås inte är inne i varandras klassrum. Lärarna tycker att ämnesgrupper är en bra form för samarbete. Ämneskonferensen blir ett forum att stämma av betyg, prov, ordna studieresor osv. Jag deltar i en ämneskonferens i matte-no. Det är till slut ett tiotal personer i det klassrum som används för mötet. Calle, som är utvecklingsledare, agerar ordförande. Jag har fått mig berättat att han har jobbat länge på skolan, och är både ämnesgruppens företrädare, leder arbetsenheten och dessutom en grupp som arbetar med att ta

fram Skolans Val. Han har innan satt upp en liten handskriven lapp på anslagstavlan i personalkontoret.

Calle börjar med att förklara mötet öppnat. Det finns fem punkter på dagordningen: Föregående protokoll, Miljökurs, Kommande studiedagar, Övriga gemensamma frågor, Arbete med målbeskrivningar, betygsnivåer, utvärderingar i olika ämnen. Kan vi hitta en enhetlig modell? Därefter efterlyser Calle en sekreterare. Till slut hamnar det på den ena av de två kvinnorna, "bara för att det är din födelsedag". De avhandlar praktisk planering av studiedagar till Forsmark, miljökurs i Uppsala, och en middag på restaurang för hela gänget. Punkten 4 som handlar om målbeskrivning och gränsdragning för ämnena hänskjuter man till kommande studiedag. "Vi ska vidare avge yttrande om betygskriterier för VG (väl godkänt)", säger Calle. Ett häfte från Skolverket tas fram. "Har alla läst om detta?" "Jag vill läsa en gång till", säger någon. "Nu är vi framme vid jobbet", säger Calle. "Målbeskrivningar, betygsnivåer, utvärderingar i olika ämnen och arbetsområden. Kan vi hitta en enhetlig modell?" Det är sista punkten på dagordningen. Bengt, en yngre ny lärare, har gjort en mall för olika delmoment i fysiken. Ett förslag som kommer upp är att Calle tar med denna till ledningsstaben. Det är ju meningen att föräldrar och elever ska kunna bläddra i målbeskrivningen. En diskussion kommer upp om kvalitet versus specificitet i undervisningen. Det är knivigt att göra målbeskrivningar luddiga men ändå tydliga. Målbeskrivningen är gjord för ett ämne i taget. Olika delmoment som ingår i undervisningen står beskrivna och har en rubrik. Sedan står angivet i ett rutsystem vad eleverna ska klara för att få G resp VG. Ibland står nåt i rutan för VVG. Calle frågar om det är värt att prova modellen och de andra säger ja. Han beslutar att ta med den till ledningsstaben. Nu sprider vi på oss så att vi kan jobba vidare i våra respektive ämnen, säger Calle. Det är rast, har vi sex minuter nu?

Calle säger att i biologin finns det "uppnå" och "kunna". Björn visar hur det ser ut för biologins första ämnesområde i sjuan om blomman och djurcellen. Att avgöra vad som är G, VG och VVG, det blir en grannlaga uppgift. Det gäller att föra samtal med eleverna så att de själva förstår hur de arbetar. Frustration över de fina skillnaderna märks. Några berättar om positiva reaktioner från eleverna, de tycker att det är roligt, de jobbar på och tycker om att planera själva. Föräldrarna vill ha det så här detaljerat. Mötet tar slut i och med att Calle och de sista kvarvarande reser sig för att gå vidare till nästa möte.

Ämnesgruppernas julfest

Under besöken på Minervaskolan har jag fått ta del av traditioner som växt fram på skolan. En är den populära julfesten som blivit ett sätt att hålla ihop lärargruppen, och som samtidigt förstärker de olika ämnena och ämnesgrupperna. Det uppkom spontant för flera år sen efter höstens avslutande kollegium. Några kom på att man kunde samla alla på skolans hemkunskap

och äta "rödkål, revbensspjäll, köttbullar mm". Nästa gång fick "so-gänget" ansvaret. Denna gång skulle man även ta med en liten julklapp.

"Så utvecklades en turordning mellan olika lärargrupper på skolan. So avlöstes av No och sen följde Språk/Svenska och Special+Prest. Så har det rullat fram i fyraårsperioder och när vi når årets slut har vi fullbordat fyra varv. Under första perioden presenterades den stora träsleven som vid varje julfestslut högtidligt överlämnas till den grupp som ska anordna nästa julfest". (Jubileumsskrift, s 17)

"Så har julfesterna utvecklats till en skön tradition, till en gemenskap inom arrangörsgруппerna och till en vi-känsla inom skolan." (ibid, s 17)

Julfesten är förutom en trevlig avslutning på terminen för alla lärare också en ritual som markerar ämnesgrupperna och stärker sammanhållningen i dessa. Träsleven har blivit en symbolisk stafettpinne som markerar hur ansvaret vandrar från grupp till grupp. Ämnesgrupper är omtyckta på Minerva, men man jobbar också i arbetsenheter.

Arbetsenhetskonferensen i nian delar upp sig

Minervaskolan har tre arbetsenheter (årskurs 7, 8 respektive 9). Elever deltar ibland, det kallas elevmedverkan. Synpunkter bland lärarna är att grupperna är för stora, och att ärenden där elever är inblandade måste förberedas bättre. Man beslutar att det är klassföreståndaren tillsammans med utvecklingsledarens sak att förbereda elevärenden på klassrådet. En utvärdering visar att elevmedverkan är otillfredsställande refereras på arbetsenhetsmötet. Det visar sig att tex ae 9 delar upp sig i två grupper för diskussion, efter en inledande gemensam information. Ämnen som tas upp är bla samlevnadstema i årskurs nio, datum för inskolning, klassresor i årskurs sju, krisgrupp och mobbingplan. Få känner till denna varför man beslutar att bjuda in kurator till nästa ae för att få information. Disciplinfrågor kring sen ankomst diskuterades. Det är viktigt att hela årskursen har ett gemensamt sätt att hantera detta. Ett nytt sätt har provats: 'tre sena ankomster – ett samtal med föräldrarna om problemet'. Informationstillfällen för föräldrar samordnas också i arbetsenheten. 'Miniskoldag' är ett sätt för föräldrarna att besöka skolan och få ta del av undervisning i de olika ämnena i 'miniformat'. Som en sista punkt kom personalvård upp, och där konstaterades att rektor är ansvarig men att det kan behövas komplement. Det är oklart vart personalen ska vända sig om de behöver hjälp. Rektor ska tillfrågas om detta.

Konferensschemat studerades och någon anmärkte att det verkade mycket med två ae-konferenser i maj. När arbetsenheter kommer på tal framkommer att man under åren provat olika former, men inte hittat någon som tilltalar lärarna. Några önskar sig fungerande arbetsenheter, andra ser inte nyttan och föredrar ämnesgrupper. Intressant är att en orsak-verkan-koppling

görs mellan ämnesgrupp/arbetsenhet och förändringar mot större behov av elevvård.

“Nu har vi så att sjuorna utgör en arbetsenhet osv. Vi har gjort en utvärdering och det visar sig att lärarna inte är nöjda med hur elevvården hanteras. Det har också blivit mer elevvårdsarbete med åren. Det är ett annat elevmaterial nu. Det går inte bara att ägna sig åt undervisning.” (rektor)

“Det skulle gå att organisera i arbetslag men viljan finns inte. Det skulle betyda att man skulle behöva ’kvacka’ och här där man är så ämnesmedvetna ser man inte bra på det. Vi är på väg mot lag, men det går sakta. Tiden är drivkraften. (...) Jag skulle gärna arbeta i ett sånt arbetslag. Det som saknas jämfört med idag är att lärare jobbar med svåra elever tillsammans. Det man skulle jobba med är all elevvård. Det skulle bli bättre, lika med samordnade kontakter utåt mot samhälle och föräldrar. Annat är att fortbildningen skulle tjäna på det. Man skulle kunna få vinster på den administrativa sidan, budgeten kunde fördelas bättre, man kunde utse klassföreståndare tillsammans, arbeta med tjänstefördelningen. Idag kommer ämnet i första rummet.” (lärare F)

“Det var ingen som ville ha ae, men det var väl nån rektor som varit på kurs. Kom från en rektor som vi hade då, för tio år sen. Det snackas bara skit och allmänna saker. Jag är med i ae 9 och ibland är eleverna med också. Men alla har inte alla elever, varför det blir ointressant. (...) Det flesta konservativa tycker att ämneskonferenser är bra och jag är sån (...) (lärare K)

“Elevvård är viktigt. Jag vill ha vertikala ae, med a eller ab och ett gäng lärare som delar på de klasserna. Vi har haft omröstning och det är en fem, sex personer som vill det. (lärare I)

Det förekommer dock också tillfälliga arbetsgrupper, till exempel i samband med utvecklingsarbete.

En projektgrupp för den nya läroplanen

Det finns också exempel på grupper som sätts samman för att samordna något visst projekt eller ta itu med ett arbete som gäller hela skolan. Ett exempel är den nya läroplanen, lpo 94. Ulla, utvecklingsledare och medlem i ledningsstaben, berättar hur det gick till när projektgruppen bildades. “Jag sitter med i en projektgrupp för vårt distrikt och jag hoppas verkligen att vi kan driva det så bra att lärarna förstår vad det innebär och att de tar det positivt och att man kommer igång i grupper och kan diskutera över stadiegränserna. På högstadiet ska man ta in så att man kan diskutera från årskurs ett. Man kan också få en elevsyn, en fråga om vad eleven har med sig när hon kommer in i den här skolan. Vi kom igång sent med det här. Det började i staben att en utvecklingsledare sa att jag har hört att man i Sunne har en kurs som handlade om dubbla tillval. Rektor ringde till Norrskolan, men sa sen att det inte var någon som kände till något sånt. Jo då, sa den här läraren, jag vet. I mars slår jag upp Lärarförbundets tidning och ser att det står en

annons. Kopierade den och ringde rektor och sa att nu har jag hittat kursen. Jag hade inga stora förväntningar när jag åkte. När vi åkte hem min kollega och jag så kom vi på att vi skulle driva det i hela distriktet. Jag gick in till distriktschefen och pratade om idén, och han tog den direkt och anmälde åtta personer till kursen. De har varit två rektorer, sju lärare och två fritidspersonal i Sunne.” Så startade arbetet på Minervaskolan. I ett senare steg samlades man till informationsmöte.

Distriktet samlas till information om den nya läroplanen

“Lpo-94 kallas ibland PRO-94. Ett gammalt talesätt som passar här är: om man ständigt plöjer i åkrarna växer det inget. Lgr 80 har ju äntligen börjat fungera. Man blir tung i huvudet av det nya betygssystemet som är från A-F. Vad ska man kunna för att få ett A? (...) Det blir så konstruerat. (...) Man kan ju se bristerna i de relativa betygen och rätta till dessa istället för att komma med nytt.” (lärare M)

Aulan är nästan full. All personal från hela skoldistriktet är inbjuden till informationsmöte om den nya läroplanen, lpo 94. Distriktschefen inleder med en rolig vers. Sen pratar han om Agenda 2000. “Är det någon som har sett den? Den brukar passera... Vi är bra i skolan, men vi måste bli bättre”, fortsätter han, och kopplar till kompetensfrågor och Sveriges välbefinnande. Sedan talar han om internationalisering, om informationssamhället och att ett livslångt lärande krävs. “Läs Agenda 2000 och hjälp till att höja kunskaps- och kompetensnivån, avslutar han. En kvinnlig lärare som ingår i den sk Genomförandegruppen tar vid och talar under rubriken Skolan i en föränderlig värld om det mångkulturella samhället och om att eleverna ska lära sig söka kunskap, sovra och kritiskt granska.

När rektor på Minerva tar till orda redovisar han planen för införandet av läroplanen. Rektor på varje skola leder arbetet och ska redovisa direktiven bakom samt ge motiv till dem. Sen ska vi fatta beslut. Han talar vidare om implementering. Någon av åhörarna frågar vad han menar med ordet. Senare i höst ska vi ha tre studiedagar då vi ska sitta och jobba ämnesvis. I november kommer en betygsexpert hit och talar en förmiddag. Eftermiddagen är avsatt för diskussion. Lokala timplaner ska vara klara före den sista november, fortsätter han. Före januari slut ska det finnas ett informationsmaterial om Skolans val och Elevens val. Han avslutar: “Ta två minuter att diskutera vad vi pratat om. Kom ihåg uttrycket: när du själv öppnar ett fönster kommer det frisk luft. När någon annan gör det drar det.”

Tre studiedagar på annan ort

Nästa aktivitet efter informationsmötet är studiedagar för hela distriktet. Hela distriktets lärare åker en kylig höstmorgon till en konferensanläggning för att i tre dagar arbeta med läroplanen. I entrén möter utvecklingsledare Ulla. Hon

fixar med galgar och visar de anlädande tillräta. Hon säger: "Det är tungt nu, tre dagar. Vi vill ha mer struktur för dagarna, men ledningen tycker att det flyter". Efter morgonkaffe där alla har tid att heja på varandra samlas man i konferenssalen. Två av rektorerna, distriktschefen samt en lärare på Minerva II (låg- och mellanstadiedelen) som arbetat med läroplanens budskap om skolans värdegrund och uppgift. Ett scenframträdande liknande det förra informationsmötet följer. Distriktschefen inleder. "Välkomna hit. Anledningen till att åka bort är att kunna jobba bättre och frigöra sig från de invanda lokalerna. Jag hoppas att vi ska komma långt." Efter att en lärare talat om läroplanens budskap om skolans värdegrund och uppgift går turen över till Minervas rektor som inleder han med orden: "Jag har fått i uppgift att läsa om EU i en skrift från SAF och departementet". Temat är 'internationalisering' och Sverige jämförs med andra länder. Sverige ligger halvtaskigt till, menar rektor, med en bred bas men smalare topp, dvs färre som genomgår högre utbildning. Han avslutar med att tala om att uppemot hälften av alla unga kan tänka sig hela sitt yrkesverksamma liv utomlands. På overheadbladet lyser en stor siffra, 48%. Hur svarar skolan mot denna framtid är den avslutande frågan i anförandet.

Rektor på Norrskolan försöker använda en OH-platta men det krånglar. "Jag har provat igår och imorse, men tekniken pajar alltid när det gäller", säger han. Han avrundar sin del med att visa en OH på gruppindelningen som gjorts. Lärarna har fått kryssa för vilka ämnen de vill jobba med. Distriktschefen kommer tillbaka och visar hur deltagarna delats in i ämnesvisa arbetsgrupper. Kriterierna är att blanda årskurser och skolor. När han råkar säga "leds av" när han läser upp översta namnet i varje grupp korrigerar han snabbt sig själv och säger "ingen leder, ni väljer själva, men det ska dokumenteras." Lunch serveras vid tolv. Folk börjar resa sig. Så plötsligt hoppar läraren som talat tidigare upp och försöker få ordet igen. "Någon har uppmärksammat att vi inte sagt något om vad som ska diskuteras. Han förtydligar att det gäller ämnets karaktär mm som funnits med på en av hans overheadbilder. Han nämner också kedjan kursplaner – läroplan – mål och riktlinjer. Distriktschefen lovar att kopiera upp och komma ut till varje grupp med material. Sen tar grupparbetet vid. Någon framför mig muttrar när de går ut: "det är ingen idé, allt är så oklart".

Sju lärare från olika skolor och stadier i grupparbete

Tre grupper har formerats kring svenskaämnet. När alla har hittat till det rum som är anvisat hälsar man runt. Det är sju deltagare, varav fem är kvinnor. B presenterar sig som "ett inventarium på högstadiet". Han presenterar också E som sitter bredvid på samma sätt. Av kvinnorna visar sig två jobba på särskolan, två på lågstadiet och en som talpedagog. Alla berättar lite om sig själva och sin bakgrund. B och E tar kommandot i gruppen. Det första som väcker mycket energi är gruppindelningen. Det är ingen från mellanstadiet

med. Varför har inte ledningen sett det? Vilka är egentligen kriterierna för gruppindelningen? Sen ska man välja någon som ska skriva. Det blir S som är med i genomförandegruppen, "så vi vet att det blir framfört". Vad ska vi prata om? Det är oklart. Någon tar fram ett blad. Punkter skrivs upp på blädderblock. Senare sticker distriktschefen in huvudet och lämnar som utlovat ett underlag. Efterhand tar det form. B menar att det är bäst att börja med konkreta frågor och lämna elevens val och skolans val till senare eftersom de är svårare. Först pratar man om när det är lämpligt för eleverna att börja med engelska. Grunden i läroplanen är skakig, menar B. En diskussion om hur barn lär sig språk tar vid. Professionalitet efterlyses, 'annars blir det oseriöst'. Ska inte vi pedagoger avgöra när barn är mogna? Kan inte skolledningen och kommunen bestämma vad de anser ska gälla? Hinder för att undervisa på annat sätt än idag är lärarnas tjänster, kompetens och skolornas geografiska läge. Till slut beslutar man att årskurs 3 är lagom. S skriver ner detta. Sen glider man över och talar om varför den nya indelningen med 1-5 och 6-9 tillkommit. Det är ofta ett hinder, menar någon. Det är ett raffinerat sätt att få oss att samarbeta, menar någon annan. Det är illistigt eftersom vi har så svårt att samarbeta. Nästa punkt är de sk "Skall-målen" i svenskaämnet. Dagordningen är rätt lös. Ofta är det J som för gruppen tillbaka till spåret. Alla är med och pratar och har åsikter. Man refererar ibland till forskning, ibland till egna erfarenheter. Anekdoter från det egna arbetet berättas. Särskolan jämförs ofta med grundskolan. E säger plötsligt att det är ju väldigt vad lite vi vet om varandra. Det är bra att träffas så här. "Ordning, struktur och krav är bra i nya läroplanen, det tycker vi nog alla. Vi är moderna igen på Minerva. Åldersintegrering är flum." Mot slutet säger någon: "men vad har vi åstadkommit? Vi har inte skrivit nåt. Nåja, det krävs inte någon sammanfattning av oss. Skolledningen får göra summeringen". Gruppen bryter upp för lunch.

En saga om skolutveckling

De ovan beskrivna aktiviteterna handlar om arbete med den nya läroplanen, vilket är en form av föreskriven skolutveckling. På Minerva finns berättelser om skolutveckling som samtidigt visar hur man tänker sig 'den goda skolan' och vägen dit. Skolan liknas vid ett fartyg som försöker hålla en stadig kurs i ett bygt hav där vindarna blåser än hit, än dit. Erfarenhet och kunskap ställs mot nycker och infall. Man får en känsla av att lärarkåren skyddar eleverna mot den hårda vinden, som kunde blåsa dem överbord. Det stabila, stadiga, pålitliga ställs mot det tillfälliga, opålitliga, osäkra.

"Tre läroplaner har avlöst varandra och just nu börjar arbetena med ännu en. Under dessa år har Minervaskolan försökt hålla en stadig kurs trots byiga åsikts- och reformvindar. En kurs mer bestämd av erfarenhet och kunskap om elevernas behov än av viljan att efterkomma reformivrares nyckfulla och spektakulära infall" (Jubileumsskrift, s 1)

“Minervaskolans styrka genom åren har varit en stabil lärarkår, som under alla år satsat möda och energi på att ge eleverna en så god start i vuxenlivet som möjligt. Till denna grupp skall läggas övrig personal som vaktmästare, lokalvårdare, kökspersonal, kanslist och assistenter, alla med ambition att göra sitt bästa för en trivsamt skolan. Tillsammans har alla dessa människor, med sina kunskaper och erfarenheter, verkat för att Minervaskolan skall vara en skola värd namnet”. (ibid, s 1)

Det finns en ton av motsättning mellan det man kallar “skolutvecklingen” (notera citationstecknen) och skolans ambition att “hålla en stadig kurs”. En av artiklarna handlar om lärarnas arbete med Lgr 80. Till att börja med betraktas detta läroplansarbete som en avvikelse från det ’vanliga’ arbetet.

“Vi, som alltid har tyckt att undervisningen måste gå i första hand, var inte vana att få flera heldagar till annat arbete”(Jubileumsskrift, s 5) .

Efter att man lagt invändningar och dubier åt sidan arbetade man fram arbetsplaner för alla stadier på Minervaskolan. Hur resultatet mottogs av länskolnämnden beskrivs så här:

“Den vandrade igenom maktens labyrinter och blev också godkänd av skolstyrelsen. Då kom första smockan: Det ni har är inga arbetsenheter! Sen kom sparken: Era lärare hindrar genomförandet när de kräver att endast undervisa i det de är utbildade till. (Tur att dessa personer ej styrde sjukvården). Sen trampade man till och vred om: Detta är ingen arbetsplan! En ex-entusiastisk lärarkår tilldelades denna uppmuntrande upplysning av länskolnämnden. Det är härligt när våren kommer och hönsen släpps ut! Med många trevliga minnen av härliga kollegor och elever. Varma hälsningar!” (jubileumsskrift, s 5)

Det framhålls att Minerva i 25 år varit en lärdomsanstalt, och att man genomgått stora förändringar men trots det haft en egen linje, ett förhållningssätt till reformer. Hade man också “följt alla möjliga och omöjliga idéer och bestämmelser som i en aldrig sinande ström runnit genom svenskt skolväsende - var skulle vi då ha stått?” Minerva kontrasteras indirekt mot andra skolor och framhålls som en som har en stark och klok besättning vars insatser framställs som heroiska.

“Minervälärarna har alltid varit förståndiga nog att inte lättsamt styra med vinden, utan tvärtom, kämpa i motvind, hög sjö, piskande regn och kyla för att nå förnuftets mål.” (jubileumsskrift, s 30)

“Bygga reformvindar har fått många högstadieskolor att redlösa driva omkring med utpumpade besättningar. En del lärare har gripit efter de frälsarkransar, som jobb utanför skolan erbjudit. Många “reformer” har ofta helt utan försök och prövningar satts in för att förändra skolan. Fina innovationer på enskilda skolor har gjorts till generella reformer. Utan tanke på att en sådan innovation

bygger på entusiastiska personer bakom dem. Och utan tanke på att förändringar på nya skolor måste få ta sin tid.” (ibid, s 30).

Grundidéerna i läroplanerna har dock aldrig ifrågasatts av lärarkåren. Skollagens första paragraf: “Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar” håller man helt med om. Skillnaderna uppstår i uttolkningen och vem som ska ha tolkningsföreträde.

Kapitel 7

MERKURIUSSKOLAN

Plötsligt dyker ett stort gult hus upp mitt bland bostadshusen. Skolan upptar ett kvarter och omringas av mindre, men trafikerade gator. De stora träden ger stadsdelen ett lummigt och lugnt intryck. Först vid närmare titt ser man att det är en skola, delvis för att man genom det svarta järnstaketet kan se den asfalterade skolgården som ligger framför skolbyggnaden. Huset är stilenligt i linje med bebyggelsen i övrigt, vackra flervåningshus i gult, terrakotta, beige med svarta plåttak och ett myller av skorstenar och pipor. Väl inne på skolgården ser man tydligare de sirliga inskriptionerna som löper på framsidan, uppe under taket: "Kunskap är makt", "Övning gör mästaren", "Vi lära inte för skolan utan för livet". På andra sidan gatan finns en mindre byggnad som också är en del av Merkuriusskolan. Där går de yngre eleverna, från sexårsverksamheten till och med klass tre.

Den stora ingången mitt på är en stor välvd port med tunga dörrar. Väl inne möter trappor och korridorer, de är breda och fönstren är av äldre snitt, liksom träräckena i trapporna. Det är en skola med anor från sekelskiftet. I början av 1990-talet renoverades skolan. Tydliga skyltar på väggarna talar om var man kan hitta kansli, rektor, vaktmästare, personalrum osv. Personalrummet ligger mitt i huset, några trappor upp. Det har byggts om och till helt i samband med renoveringen. Genom dörren från korridoren kommer man in i en hall som snart vidgar sig åt höger och vänster. Rakt fram finns ett antal väggskåp och fack med varje lärares namn och schema på framsidan. Till vänster finns ett stort rum med arbetsplatser i olika avdelningar. De små arbetsplatserna är avskilda som båsar. Det finns datorer med skrivare. Några lärare sitter och jobbar. Det står flera datorer på varje bänk och det ligger papper, böcker och material överallt. Arbetslamporna lyser på vissa av platserna och där sitter några lärare försjunkna i papper eller framför sina datorskärmar. Till höger öppnar sig ett stort, ljus rum i två etage. Där finns en fem, sex sittgrupper med soffor, stolar och bord. Längst in finns ett stort öppet kök i fräscht vitt. Där står flera kaffebyggare. Rektor är stolt över att kaffet är gratis. På eftermiddagen dukas ett bord med bullfat bredvid burkar med pepparkakor. Pengarna går sedan till elevernas klassresor. Inne i personalrummet är det mycket folk, det är rast.

I det nedre etaget blir det genast lugnare och lite mer avskärmat och där står ytterligare en kopieringsapparat. I hela det stora personalutrymmet är det endast rökrummet som har dörr. Det vimlar av människor i rummen. Minervaskolan har ca 50 lärare och strax under 600 elever. Drygt 400 av dem går i klass sju till nio. Det går snabbt att via trapporna ta sig ner till bottenvåningen igen. Där nere, i den högra vingen finns flera rum i rad. Kansliet upptar två rum med en dörr emellan. Där jobbar Elna som har titeln Intendent. I hennes närhet arbetar Petra heltid och Yvonne på halvtid. I närheten hittar man vaktmästarens rum. Bortom kansliet ligger rektors och biträdande rektors rum mitt emot varandra. Det står en stor, modern kopieringsapparat i korridoren. Längst bort rymmer ett litet, men fullt utrustat fikarum, med diskbänk, kaffebryggare, kylskåp. Här röks det, det känns tydligt när man kommer in. Nästan ute i det högra trapphuset finns ett avlångt konferensrum med ett ovalt bord och bekväma stolar. Går man ytterligare en trappa ner kommer man till elevernas cafeteria, där de kan samlas på raster och håltimmar.

Kapitlets uppläggning

Detta kapitel är upplagt i likhet med beskrivningen av Minervaskolan. Vi börjar med lärarna och hör dem berätta om sitt eget och arbetslagens arbete. Mercurius levande historia är helt annorlunda än Minervas och en viktig pusselbit i nuet och inför framtiden. Eleverna beskrivs närmast sedda genom personalens ögon. Precis som på Minerva är eleverna lika självklart centrala, men de beskrivs på annat sätt här på Mercurius. Elevvårdssidan är ett relevant begrepp även i denna skola, och representanter därifrån berättar om skolan och elevvården och hur den har förändrats. Skolledarteamet, skolledningen som ett par och kansliet är Mercuriusskolans beteckningar på skolledande och administrativ personal. Vi får sätta oss in i rektor och biträdande rektors vardag, deras tankar och idéer. Deltagande i och samtal om skolans arbetsgrupper både för den löpande verksamheten och för den nya läroplanen samlas till beskrivningar om hur Mercurius jobbar. Vi kommer sedan in på berättelser och syn på reformer och utveckling i skolan mer generellt. Vi kommer att se att skolutveckling betraktas på ett annorlunda sätt på Mercurius, och att detta har en central plats i hela verksamheten.

Möten med lärare på Mercuriusskolan

Personalrummet verkar vara det naturliga stället att träffa lärare. Rektors tips till mig var att 'bli ett ansikte' bland lärarna och gå upp i personalrummet. Det är liv och rörelse och fullt med folk när jag kommer dit. Det är förståeligt med tanke på att det verkligen är trevliga lokaler; stort, ljus och nyrenoverat. Flera lärare sitter vid arbetsplatserna i det vänstra rummet. Några står och pratar

lågmalat medan andra jobbar. Det är lätt att knyta kontakter eftersom alla ämnen har sina platser i samma rum.

Britta är språklärare

Jag träffar Britta som är språklärare i engelska och franska. Hon berättar att hon varit många år på skolan, och att mycket förändrats under åren. "Förr hade man sina lektioner och gick sen hem. Man kunde gå hem tidigt på dagarna, det kan man inte längre. Då undervisade man, punkt slut. Allt organiserande och studiebesök mm sköttes av någon annan. Det var långt färre konferenser än nu. I språk var vi under en sexårsperiod tre lärare som hade alla elever ihop. Vi samplanerade undervisningen och delade in eleverna i nivågrupper. Det var verkligen samarbete inom ämnet, och jätteroligt. Det tog slut när en av oss tre slutade."

"Även i so och no har samarbete växt fram", fortsätter Britta. "Man började tidigt med det här på Merkuriusskolan. Det är en ny IT-satsning på gång nu och en idé om att ha en dator i varje klassrum kopplad till Internet. Vad gäller engelska så kan ungarna mycket redan från början och det är mer lättillgängligt än andra språk. Ett ideal, tycker jag, är att använda engelskan flytande när man jobbar. Jag försöker arbeta med språket i allt vi gör i klassrummet. Som det nu är på skolan, så samarbetar vi i teman och projekt, men det ska varvas metoder, tycker jag, så att man även jobbar i ämnet i sig. Det finns de lärare på skolan som hellre jobbar så, och det måste vara tillåtet. Det går inte att tvinga alla att jobba likadant. (...) Det ska vara väldigt välutbildade lärare i en ideal skola. De ska ha både djup och bredd. Det är normalt med två ämnen, men de ska ha minst tre och vara bildade. Med bildad antar jag att jag menar att kunna förklara sammanhang, ha en människosyn, världssyn och naturligtvis känna till världslitteraturen. Det handlar också om att jobba med elever, vara nyfiken och söka kunskap. Det är viktigt att se sammanhangen, inte snuttifiera."

Bengt blandar pluggkunskap och essä

Bengt blandar sig i samtalet efter att ha lyssnat en stund. Han är so- och mattelärare, men jobbar just nu bara med so. "So-lärarna jobbar inte ihop på samma sätt. Vi samordnar praktiska saker, t ex vem som ska ha videon en viss timme. Det är en uttalad policy att folk sköter sig själva och jag är glad för det. Däremot jobbar jag en hel del ihop med andra lärare. Engelska-läraren läser so-fakta på engelska, om religion till exempel. Mina uppsatser går till svensk-fröken som tittar på svenska språket."

"Vi har en del eget tänkande i so. Vi skriver mycket uppsatser. Ett exempel är det som stod i Moderna Tider om att nu ska man se sammanhangen och inte lära sig ryska floder. Jag tycker att det måste finnas båda delar. De prov som jag sätter samman är oftast i två delar, en med mer pluggkunskap och en med mer

essä. Det gäller att hitta på frågor som gör att det inte går att skriva av varandra, tveydiga frågor så de får resonera.”

Personalrummet som skolans hjärta och hjärna

På Merkuriusskolan sker undervisningen i olika klassrum precis som på Minerva. Musik och andra praktisk-estetiska ämnen har sina salar och institutioner. Skillnaden ligger snarare i att lärarna verkar jobba mer på skolan och att personalrummet fungerar som central samlingspunkt. Att ha arbetsplatser på skolan är en fysisk förändring som gjorts på Mercurius. Under ett helt läsår renoverades skolan och verksamheten var då evakuerad till andra lokaler. Rektor skriver:

“Under det gångna läsåret har jag suttit med i projektgruppen för ombyggnaden av Merkuriusskolan. En av de viktigaste förändringarna jag genomdriver i projektgruppen är ett nytt personalrum. Min idé är att en kunskapsorganisation måste ha ett ’hjärta’, som skall vara personalrummet. Det skall vara trevligt och inbjudande så att människor i organisationen träffas och kunskapsöverföring kan ske. Det är också viktigt för den personliga statuskänslan att varje lärare har en egen arbetsplats i direkt anslutning till personalrummet. Detta skall vara skolans ’hjärna’.” (Enquist 1996)

Några lärare protesterade och ville ha sina respektive institutioner kvar, vilket rektor inte tycker stämmer med den organisation man idag har. Rektor talar om kunskapsorganisation och kunskapsöverföring. Att se rummen som hjärta och hjärna för tankar till skolan som en organism, en helhet. Förutom att det är trevligt, stödjer denna fysiska struktur idéer om hur skolan ska fungera. Framförallt arbetsplatserna för lärarna känns nytt, att se no-lärare och språklärare sitta sida vid sida. Med hjälp av all information i hallen är det lätt att gå in och hitta en viss lärare samt att se var och när hon eller han har lektion. Det stödjer också samhörighetskänslan.

Lärarnas arbete kopplas ofta till arbetslagen

På Mercurius framträder inte någon bild av ’Merkuriusläraren’ som bildad, erfaren och med många år på skolan. Snarare finns olika idéer bland lärarna; man talar både om bildning, pluggkunskap, katederundervisning och om handledning, elevernas sökande efter kunskap etc. Alla talar dock mycket om arbetslagen.

“Vi ska renodla klasser inom arbetslaget, det är ett mål och det kan göras på två sätt. Antingen genom att flytta klasser eller genom att flytta lärare. Är det nån här som har undervisningen i andra arbetslags klasser? Om vi ska arbeta så här så kräver det renodling på lång sikt. Vi måste kunna flytta lärare. Jag har 7a och 7b och de dinglar. Jag skulle kunna tänka mig att släppa dem. Vi skulle behöva en svenska/so-lärare för att göra vårt arbetslag komplett”. (lärare A)

“Al 3 är organiserat runt c- och d-klasser. Vi har förtroende för varandra. Jag gör planer som jag delar ut. Det är en allmän avstämning som sker i al, lite elev-snack och också lite terapeutisk funktion. Vi bokar tider för samarbete och tycker om olika frågor, rastaktiviteter tex som kommer från skolledningen.”
(lärare F)

Arbetslaget som ett lärarlag där man kompletterar varandra och några klasser som man ser som ‘sina’ är sinnebilden av en ‘mini-skola’ där man känner varandra, jobbar tillsammans och är engagerade i alla elever. Många identifierar sig med arbetslaget snarare än ämnet i första hand. Att man ser arbetslaget som en viktig arena framgår av nästa citat från en musiklärare som jobbar deltid.

“En nackdel är att jag inte deltar i något arbetslag. Vi skulle behöva bygga upp (musik)ämnet. Jag vet inte om jag kan räkna med M där, han har inte samma elever och är ledig när jag jobbar.” (lärare T)

Att sträva efter helhet och frångå ämneslogiken är centralt på Mercuriuskolan.

“Flerämneslärare är en målsättning, så att man ska kunna ha en klass i flera ämnen. Det ger en helhet och en klass/årskurslogik snarare än en ämneslogik. Det är en uttalad målsättning på Mercurius. Dels anställs såna lärare, dels fortbildas folk att bli bredare. Men det är ett högt satt mål, det kostar pengar”.
(lärare Y)

Genom att ha mer än ett ämne blir det lättare att i arbetslagen få till kompletterande tjänster och kompetenser. Samarbete och bredd prioriteras, men det verkar inte som om det behöver stå i konflikt med djupa kunskaper och bildning.

Vad är nästa steg (i organisationsutveckling)? Att jobba mot teamwork, att få bort ensamvargstänkandet. (rektor)

Målet är helhetssyn. Man har öppnat kanaler för samverkan genom ämneskonferenser och arbetslag. Förut fanns det formellt avsatt tid för projekt. Nu är mycket tid utlagd för att arbeta med lpo 94. Det uppmannas inte officiellt till projekt, men man kan fortfarande ta egna initiativ. (lärare I)

Läroplansgruppen är sammansatt av lärare och är tillsammans med biträdande rektor de som centralt driver läroplansarbetet. Gruppen sammanställer och bereder det arbete som görs i arbetslagen. Gruppens uppgift är att ha skolans perspektiv, oavsett ämnes- eller arbetslagstillhörighet.

För att få en samlad bild av vad eleverna anser vara goda ‘val’ har en elevenkät besvarats av åk 9 elever. Det har sammanställts av en grupp som ska ha helhetsperspektiv på skolan. Den kallas lpo-gruppen. Uppgiften är att oberoende

av vilka ämnen, utifrån elevers, lärares och föräldrars synpunkter komma fram till vad som ska utgöra Merkuriusskolans profil och utbud, Elevens val. (lärare S)

Det är inte bara lärarna som omfattas av breddningen och samverkan. Citatet från en person som arbetar med hälso- och sjukvård säger mycket.

“En gång i världen pratade rektor om “skolans personal”, vilket likställdes med lärarna. Det är mycket bättre nu. Vi är mer integrerade i arbetet.” (elevvårdsrepresentant A)

När mediaämnet skulle byggas upp blev det tydligt hur ansvarig lärare där samlade sin grupp och organiserade arbetet utifrån den budgetram och ‘pengapåse’ som man fått från skolledningen. Jag pratar närmare med Johan som tog på sig att leda utvecklingen av mediaämnet.

Mediaämnet utvecklas

Johan är utbildningsledare för mediaämnet. Det likställer han med att vara administrativt ansvarig. “Media är ett av tillvalsämnena, som tyska, franska, spanska eller data”, förklarar Johan. “Det är också tänkt som en profilering av skolan. I mediaämnet kom vi på att vi kunde använda oss av både små grupper, helklass och tom aulaföreläsningar ibland. Man kan laborera med 16, 32 och 64 elever. Som du kanske vet har vi mindre klasser, de sk 16-grupperna, som bas här på Mercurius. Jag har tex hållit en temaföreläsning som inledning och sen har vi gått ner i mindre grupper och jobbat. Ämnet har vuxit i popularitet. Mercuriuskolan är känd för att vara rolig och ryktena sprids om att Mercurius gjort TV. Det ger goodwill”.

“Än så länge är åttor och nior inte så många, men den stora gruppen flyttas ju uppåt. Så det är ett organisatoriskt experiment, men ännu mer ett ekonomiskt, eftersom vi samlat ihop sakanslag, lärarveckotimmar, fortbildningspengar, del av vikariepotten till en större summa, 120 tkr, som vi i ämnet har att röra oss med. Sen har man fått vara lite finurlig. En stor del av utrustningen för att jobba med radio och TV fanns redan, tex gamla Tandberg-bandspelare som är mycket bra och pedagogiska. Jag tog med nåt själv hemifrån, köpte en begagnad stereo-del av en kollega osv. Sen kom vi på att vi kunde spela in TV i egna lokaler istället för att hyra in oss i studio, som kostade en hel del. Där sparade vi pengar. Det har blivit ett helt annat tänkande när vi lärare fått hand om budgeten själva. Det där med att föreläsa i större grupp tex, hade man nog aldrig tänkt på kunde spara in vikariepengar. Den idén föddes faktiskt ur att vi själva hade ansvar både för lärarlaget och våra timmar och ekonomin. Annars hade ju någon centralt på skolan fixat vikarier, och det hade gått automatiskt”. Jag får intrycket att Mercurius precis som Minerva uppfattar sig ha duktiga, engagerade lärare. För Mercurius framhålls dock oftare hur lärarna är organiserade i arbetslag, än lärarna som

individer. En förklaring står att finna i Merkurius organisationssaga som berättar om valet att bli 'modern'.

Sagan om Merkurius vid skiljevägen

Merkurius anor till trots sträcker sig organisationssagan inte längre tillbaka än till slutet av 1960-talet.

“Runt 1968 hade vi 9 g-klasser som var de elever som ville gå vidare till gymnasiet, det var rättså likt realskolan. H stod för hemkunskap och tp för teknisk-praktiska inriktningen. Det var mycket stabilt och vi hade samma skolledning. Det var väldigt hierarkiskt med rektor, studierektor, tillsynslärare. Jag minns inga stora förändringar under den här tiden. Man gick till lektionerna, förberedde lektioner, gick hem. Man kunde gå hem tidigt på dagarna och det kan man inte nu längre”. (lärare I)

Viktigast är dock en brytpunkt som ligger några år tillbaka i tiden.

“1987-88 hade vi en kris på skolan, kopplat till en fejd mellan rektor och studierektor. Många lärare lämnade skolan, bland annat många av mina kollegor”. (lärare I)

“Under den senare delen av 80-talet förefaller den förhärskande skolkoden ha präglats av konflikten mellan mål och regler, mellan olika kunskapssyn och de olika ämnenas rangordning och status. En stark vilja till förändring till en modern kunskapssyn och moderna arbetsmetoder, representerad av en lärargrupp, förefaller ha kommit i konflikt med en annan lärargrupp, som ville arbeta på det traditionella sättet. Den första gruppen tyckte tydligen att den andra gruppen var konservativ och motståndare till förändringar, medan den andra gruppen hade uppfattningen att den första gruppen bedrev 'flumpedagogik'. Också skolledningen, dvs rektor och studierektor, förefaller ha splittrats och haft olika uppfattningar om hur skolan skulle ledas.” (Enquist 1996)

“Konflikten sitter fortfarande i väggarna och det svider hos oss som var med. Det var inte kul. Jag minns hur rektor kom in och försökte värva mig, det blev gruppbildningar och det stod mellan rektor och en annan person. Det var hemskt. Folk pratade inte med varandra, och det var folk här från skolförvaltningen”. (Elevvårdsrepresentant A)

Det hela slutade med att en lärargrupp om sjutton personer lämnade skolan samtidigt. Rektor och studierektor kom också att lämna och man hade en kortvarig rektor tills nuvarande rektor kom ett år efter konfliktens dramatiska kulmen. Man talar ogärna om händelsen. En så tydlig händelse markerar samtidigt för alla ett vägval som blivit symboliskt mycket viktigt, nämligen att Merkuriusskolan valde 'den moderna vägen'. Det var 'traditionalisterna' som slutade och de progressiva och en tredje grupp, som inte valde sida utan förhöll sig neutrala, som stannade. Detta tillsammans med nye rektorns tillträde lever symboliskt starkt än idag. Biträdande rektor säger:

“Jag tolkade rekryteringen av den nya rektorn efter konflikten som en signal om att skolorna i den nya decentraliserade organisationen krävde ett nytt professionellt ledarskap.” (Enquist 1996)

Rektor fortsätter själv:

“När jag valdes till rektor för Merkuriusskolan talade mina överordnade om för mig, att jag ansågs vara den lämpligaste kandidaten till tjänsten då jag kom ‘uti-från’ och inte hade lojaliteter mot någon grupp i konflikten. Mitt uppdrag var att skapa lugn och arbetsro på skolan”. (Enquist 1996)

Hur och varför rektor påbörjade sitt uppdrag mot denna bakgrund är en del av Merkurius saga av idag.

“Under åren 1991 till 1994 genomgick Merkuriusskolan en stark förändringsprocess. Processen har lett fram till ‘Merkuriusmodellen’, som bla kännetecknas av att skolan har bara 16 elever i varje klass, trots väsentligt krympta budgetramar.” (Enquist 1996)

Citatet rymmer många aspekter av det som idag starkt präglar Merkuriusskolan och utgör grundvalar. Skolan är progressiv och strävar framåt, det är en skola i rörelse. Att tala om förändring och att man har förändrats är viktigt. På Merkurius kopplas förändringar ofta till centrala styridéer, bland annat den om arbetslag som lanserades på 1980-talet.

“Arbetslag började genomföras i slutet av 80-talet. I mitten av 80-talet började man leta former. Först nu har de fått innehåll och det är där man jobbar. Det är väldigt mycket samarbete. Vi svettades och slet med lpo (nya läroplanen) i arbetslagen och man kan säga att arbetslag är på verkstadsgolvet”. (lärare F)

På Merkuriusskolan framhålls ofta i berättelser förhållanden som är speciella för skolan och som jämför skolan med andra. Nedanstående citat fångar ett centralt budskap i flera av berättelserna.

“Trots förändringar (ombyggnad och 16-grupper), som ställt stora krav på personalen, har vi lyckats utveckla och höja kvaliteten i vår verksamhet, vilket bekräftas av skolinspektörens och revisorernas rapport, samt av föräldraföreningens styrelse” (rektor)

Merkurius framställs som en ‘bra’ skola vilket i detta fall betyder ‘modern’. Vägen till den goda skolan går via ‘organisering’. Målet uttrycks inte som på Minerva i termer av goda resultat, utan vagare som hög kvalitet. Man vill gärna framhålla att man trots påfrestningar höjt kvaliteten i verksamheten.

“Bedömningen inför läsåret 94/95 är att Mercurius organisation och verksamhet under de tre gångna läsåren successivt stabiliserats och håller en hög kvalitet” (arbetsplan, s 1)

I skolans arbetsplan berättas vidare att:

“(…) det är vår mening att små undervisningsgrupper förädlar och möjliggör samarbete och helhetssyn och därmed hög kvalitet i undervisningen (…)”
(ibid, s 2)

I berättandet ingår inte enbart att tala om kvalitet som viktigt, utan även att ha en ‘teori’ om hur det uppnås. Kvalitet i undervisningen antas botten i mindre klasser, som skapar flexibilitet för lärarna att samarbeta mer, vilket i sin tur förväntas resultera i kvalitet. Rektor berättar gärna om hur han blev upprörd av en av revisorerna som meddelade att Mercurius bedömts ha en bra lokal arbetsplan, som både rymmer mål och strategier och arbetssätt för att nå de uppsatta målen.

“Av nitton jämförda skolor finns Mercurius med bland de fyra som klassats i grupp 1 (av tre) i en kartläggning av hur långt man kommit i utvecklingen av sin styrning”. (Enquist 1996)

Dessutom framhålls gärna kopplingen mellan organisation och ekonomi.

“Revisorerna har berömt skolan i en rapport för att den har en bra koppling mellan verksamhet och ekonomi”. (lärare, T)

Det som visas är att man har idéer för hur verksamheten ska organiseras och att man lyckats sammanföra detta med att arbeta med de ekonomiska ramarna, samt även bända dessa för att skapa större möjligheter. Undervisningen har prioriterats, och pengar har sparats in på andra håll, bland annat genom omförhandling av städkontrakt och halvering av studievägledningstjänsten. Efter beslut av skol- och kommunstyrelserna får skolan behålla överskottet, och kan använda detta i nästa års budget. En smått magisk episod handlar om hur Mercuriusskolan som käringen mot strömmen lyckats hålla budgeten och samtidigt skapa en ‘undervisningsorganisation’ med mindre klasser.

“Skolan har fått beröm av skolinspektören, och de små klasserna har rönt stor uppmärksamhet” (Enquist 1996)

Man talar om att målbeskrivningarna verkar genomarbetade och förankrade i organisationen. Bakgrunden är att möjligheten att välja skola och systemet med skolpeng kräver att skolorna kan redovisa sina ambitioner och sina

resultat på ett sånt sätt att det är möjligt att ta del av. Arbetsplaner och utvärderingar blir viktiga dokument.

Merkurius sticker ut

Andra berättelser handlar om hur Mercurius på olika sätt sticker ut och överraskar. Mercurius är inte bara en skola där man gör det som förväntas utan också oväntade saker. Det verkar delvis handla om hur man gör. På Mercurius har man en polisman stationerad flera dagar i veckan. När det infördes ringde upprörda föräldrar och undrade om det var problem på skolan. "Tvärtom", säger rektor. "Vi vill ta i de problem som finns och lyfta till ytan. Det syns och märks och det blir uppståndelse, eftersom sättet att göra saker på är annorlunda. Vi skiljer oss från mängden och sticker ut hakan". Mitt i mötet ringer rektor på E-skolan. Det går rykten om att det förekommer knark på Mercurius. "När man tar i saker som vi gör, så rör man upp", säger rektor. Mercurius sticker också ut genom en positiv inställning till nyheter inom skolområdet. Skolledningen är positiv till att Mercurius är försöksskola för individuella löner.

"Det är ett förslag från Kommunförbundet, att en skola kan välja att teckna individuella löneavtal som försöksverksamhet. Hela skolan måste dock vara med på detta." (rektor)

I berättelserna om undervisningsorganisationen, handlar en del om uppoffringarna för denna och hur framförallt ledningen tog kritik och obehagligheter för något man tillsammans beslutat. Exempel är studievägledaren som fick sluta och biträdande rektor som hamnade i konflikt. Det rörde naturligtvis upp känslor och kostade på men var nödvändigt, är budskapet.

De mindre klasserna Mercurius 'flaggskepp'

Vart man än kommer på Mercuriusskolan så dyker '16-grupperna' upp som begrepp och idé. Alla talar om dem och vet vad det innebär. Det är också lätt att kommunicera till föräldrar, elever, politiker, media, andra skolor, skolförvaltningen och andra legitimerare. En lärare kallar 16-grupperna för skolans 'flaggskepp'. 16-grupperna innebär ett system för mindre klasser, där ursprungsgruppen är 16 elever. Vid behov slås grupper samman till 24 eller 32 elever. Denna organisationslösning blir till symbol på Mercuriusskolan. Rektor berättar:

"Mercuriusskolans system med 16-grupper är inget självändamål, även om lärare i allmänhet föredrar små undervisningsgrupper. De små undervisningsgrupperna skapar strukturen. De skapar också förutsättningarna för skolans pedagogiska grundläggande (...)" (Enquist 1996)

"Det var en idé som kom från lärarhåll. Vi (i skolledningen, förf anm.) fångade upp den och genomförde. Tanken är att man genom att ha mindre klasser har

möjlighet att ge varje elev mer tid, och att man lättare ser vad som pågår i klasserna. Lärarna är på så sätt ansvariga för elevvården. Den traditionella elevvården behövs också, men ska fungera som komplement och stöd till lärarna. Vi har satsat på detta som en central byggsten i vår skola, och det framhålls i vår Arbetsplan. För att få det att fungera har vi varit tvungna att prioritera, ja du hörde att lärarna och facket gått med på två extra timmar i veckan. Dessutom har vi dragit ner på syo-funktionen och en av rektorstjänsterna och omförhandlat städkontrakt mm”. (rektor)

En lärare som är facklig förtroendeman bekräftar:

“Jag är facklig förtroendeman här på skolan också, och det är en avspänd stämning här på Mercurius. Vi har ju valt att satsa på mindre klasser, sk 16-grupp, och det innebär att lärarna jobbar två timmar extra i veckan, 26 istället för 24. Det var ett sätt att skapa resurser för de mindre klasserna. Man måste prioritera och vi har valt detta. Det är en gemensam satsning”. (lärare Y)

Denna organisationslösning har lett till andra nya organisationslösningar; elevvårdande uppgifter som lyfts över på lärarna, omfördelning av skolans resurser med satsning på undervisningsorganisationen och en nedskärning av syo, rektorstjänst, elevvårdspersonal. Dessutom har andra ekonomiska vinster gjorts genom omförhandlingar av städkontrakt och framförallt genom att lärarna gått med på två extra lektioners tjänstgöring i veckan. Det senare måste anses unikt och är symboliskt en mycket stark markering från lärare och fackförbund till fördel för Mercurius organisation. 16-grupperna har alltså stor tyngd bakom sig. Att Mercurius har lyckats med något som många andra skolor bara kan önska sig är förstås något man vill lyfta fram.

“Det som framförallt tilldragit sig intresset för Mercuriusskolan är de små klasserna. Stockholms skolor har, i likhet med många andra kommuners skolor, under den senaste tiden haft väsentliga reduceringar av budgetramarna, vilket i många skolor lett till större klasser. Frågan som ställts har varit hur det är möjligt att ha så små undervisningsgrupper på Mercuriusskolan trots ett krympande budgetutrymme.” (Enquist 1996)

Man framhåller och förklarar detta med organisering. Nyckeln ligger i de starka kopplingarna mellan verksamhet och ekonomi och det faktum att skolledningen inte bara haft kontroll på ekonomin utan också använt den som sitt främsta medel i omorganisationerna. Siffror talar sitt tydliga språk. Kan man spara 400 000 kr genom att omförhandla ett kontrakt, skapar detta ett starkt symbolvärde. Lärarnas bredd och flexibilitet kopplas till 16-grupperna genom att de kan slå ihop och dela klasser och gå in i varandras grupper. Man strävar efter att lägga schemat så att temaundervisning kan ske.

“Schematekniskt läggs tex no i klass 8a parallellt med so i klass 8b. Detta underlättar för lärarna att samarbeta i temainriktad undervisning, där lärarna

och eleverna har planerat ett projekt tillsammans. Ibland kan de två grupperna slås samman och arbeta med två lärare.” (Enquist 1996)

Så länge denna undervisningsorganisation finns fungerar den gemensamhets-
skapande för hela verksamheten.

Teman invävt i undervisningen

Jag träffar en lärare som berättar om temaundervisningen.

“Tema Skogen har vi haft i svenska, so och engelska. Vi var ute med tre sjuor och två åttor igår. Vi besökte Teknorama och Skogens Dag. Temat har vi lagt upp och planerat tillsammans i arbetsenheten. Vi låter eleverna utvärdera temat, sen tar vi nästa steg. Det finns en ide om helhet, men vi planerar inte i stora sjok, utan efterhand. Hälsa och miljö ska genomsyra alla klasser det här läsåret.” (lärare S)

Arbete i teman är på Merkurius ett uttryck för breddning och helhetssyn. Aktuella teman är ‘miljö’, ‘kommunikation’ och ‘skogen’.

“Svenska går ju överallt. Engelska och no, engelska och so. Allt går ju egentligen. Med bild och no kan man göra teman med färglära eller kroppen. Svenska kan illustrera saker. Vi kan ha en hel temadag. Det finns ju dock vissa praktiska aspekter, som salsbundna ämnen”. (lärare F)

Att elever och lärare tillsammans arbetar i teman innebär att man skär på en annan ledd än den som ämnesindelningen innebär. En annan logik skapas, och ‘naturliga’ kopplingar mellan ämnena blir synliga på ett sätt som ämnesindelningen inte ger. Det blir också tydligt hur olika ämnen kommer in och bidrar med sin styrka till temat.

Nytt med Merkurius är breddning och al är forum för det. Ta tex labbrapporter, de är rätt svåra att skriva. De ska ha ett visst format, ska vara koncisa osv. Man kan jobba ihop med svenska och so. (lärare Y)

En lärare beskriver också hur teman kan skapa inspiration och bidra till den egna undervisningsplaneringen.

“Att slänga ut ett tema är bra, man kan nappa och hitta en inriktning”. (lärare I)

Samtidigt påpekas att det inte är ett tvång och att alla måste arbeta enligt helhetssynstanken. Det ska vara tillåtet med andra undervisningssätt också. Rektor skriver:

“Den pedagogiska utvecklingen på Merkuriusskolan kännetecknas av lärarnas professionella förhållningssätt och vilja att pröva nya arbetsmetoder. Det ges emellertid också utrymme för traditionell undervisning. Det är inte så, att Mer-

kuriusskolan i alla avseenden arbetar på det beskrivna sättet. Traditionell undervisning förekommer också i stor utsträckning, och accepteras. Men målet utifrån den grundläggande helhetssynen är fastslaget”. (Enquist 1996)

En lärare fångar hur det verkar fungera, nämligen att goda exempel lyfts fram.

“Vad gäller no-so-sv är det viktigt med helhetssyn på kunskap. Det är bra att vara med i projekt ibland, inte jämt. Man måste varva metoder. Det ska vara högt i tak tycker jag och ingen ska tvingas. Men det sprider sig som ringar på vattnet. No-so lyftes upp väldigt av skollärdningen”. (lärare I)

Ett annat exempel på hur helhetssynen genomsyrar föreställningar är förmågan att inte bara se inom sitt ämne, utan också att sätta detta i ett större sammanhang. En lärare i ett arbetslag är mycket intresserad av det CD-ROM-program om däggdjur som finns på engelska. Han säger:

“Jag vill att språket ska användas att presentera något, att nå ut med budskap. Jag vill gå ifrån ständare och pistiller (kollektivt finiss utbryter)” (lärare Ö)

Det är inte bara lärare som är engagerade i teman. När eleverna beskrivs är det oftast som engagerade och aktiva, bla i temaarbete.

Merkuriusskolans elever är engagerade

På Merkuriusskolan talar man gärna om hur eleverna arbetar, hur de tar initiativ och hur de själva organiserar aktiviteter som t ex en idrottsdag. Att eleverna finns med som representanter i olika grupper lyfts också gärna fram.

“En gång per läsår arbetar skolans årskurs 9-elever med projektet “Ashton Island”. Uppgiften är att förbereda och planera för en forskargrupp, som i fem år ska vistas på den obebodda ön Ashton. Uppgiften berör många skolämnen, som tex no, so, matematik, bild, hemkunskap och svenska. (...) Slutligen gör eleverna en utställning, som visar vad de åstadkommit. Alla på skolan inbjuds att beskåda utställningen och närvara vid redovisningen med opponenter. Projektet planeras i samarbete mellan lärarna i de olika ämnena och eleverna arbetar i grupper om två, tre eller fyra.” (Enquist 1996)

Ett annat exempel som rönt uppmärksamhet är när eleverna arbetat med media och gjort tv- och radioprogram som sänts ut. När skolan blir omskriven i skolpressen är det TV, video, sladdar och strålkastare som tillsammans med rektor och mediaansvarige läraren som pryder bilden. Eleverna är vidare representerade i elevrådet och förvaltningsrådet. Elevrådet har bl a utformat en enkät om arbetet och undervisningen, som alla elever svarat på. Enkäten redovisas på ett förvaltningsrådsmöte och utifrån den diskuteras vilka åtgärder som bör vidtas vad gäller arbetsmiljön för både lärare och elever. Eleven är en

del i undervisningsorganisationen och betraktas som medarbetare. I förvaltningsrådet träffas således medarbetare med olika funktion, även elevvården som har 'den sociala biten' beskrivs på Mercurius som serviceorgan i den nya undervisningsorganisationen.

Elevvården blir serviceorgan

“Skolhälsovården är tänkt att vara en fortsättning på barnavårdscentralen och handla om förebyggande hälsovård”, berättar Kerstin som är sjuksköterska. “Vi ger råd vid sjukdom och olyckor osv men skickar också vidare. Hälsokontroller har mer och mer lagts över på sjuksköterskor från att förut ha varit läkarnas sak. Läkartiden läggs nu ner på dem som behöver den, istället för att spridas ut på alla. Det blir mer samtal, om matvanor, alkohol, droger osv. En gång i världen pratade rektor om “skolans personal” vilket likställdes med lärarna. Det är mycket bättre nu. Vi är mer integrerade i arbetet. Hela elevvårdsteamet ingår i var sitt arbetslag. Mycket information från ledningen kommer via arbetslagen och det är bra att få ta del av den. Elevvårdsärenden hanteras där också och jag kan ta det med mig ner på hälsovården. Det här med 16-grupper har inte påverkat hälsovården särskilt, menar hon. Det är färre speciallärare idag och de ordinarie lärarna har tagit på sig extra timmar. Kerstin tror att man vinner på det. Det är inte entydigt positivt att man dragit ner på resurser. Det märks på elevvårdspersonalen bla i Förvaltningsrådet där de sitter med. Från deras perspektiv kvarstår problem som inte omedelbart löses i och med den nya undervisningsorganisationen. På Mercurius har man dragit ner på studievägledningen. Det är skillnad mot Minerva där denna har fått en viktig plats och framstår som en viktig del i 'det sociala' i skolan. På Mercurius ligger allt mer nu på lärarna.

Elevvårdsteam och mobbingteam

Det finns ett elevvårdsteam på skolan, bestående av sjuksköterska, kurator och speciallärare. Egentligen ska ledningen vara med också men de hinner aldrig, enligt Kerstin som är elevvårdsrepresentant. Syo och psykolog kan kallas in vid behov. Hon berättar: “Teamets roll är att gå in där det behövs extrainsatser i en klass eller med några elever. Just nu är det svårt att hitta tider att träffas, det är svårt med schemat. Nu ses vi var fjortonde dag och det är inte bra egentligen. Det finns ett mobbingteam på skolan också och det är elevvårdsteamet plus några intresserade lärare.” Kerstin ger ett exempel som visar att de nått resultat och det är en förälder som ställt sig upp på ett föräldramöte och berättat att skolan tagit tag i ett problem och hur det löst sig. Skolledningen är inte på samma sätt som på Minerva delaktig i elevvårdsarbetet. De har också ett större avstånd mellan ledande och elev-

vårdande funktioner i och med att ledningen inte har likartade arbetsuppgifter och inte heller lika täta och nära kontakter.

Skolledningen mitt i strömmen

När jag kliver in i rektors rum i den administrativa vingen av skolan, noterar jag att det är stort och rymligt. Det har ett stort, mörkt skrivbord i modern design, en svart hög skrivbordsstol i skinn och plats för ett konferensbord och stolar. Jag kommer direkt att tänka på ett chefsrum på ett företag. Biträdanden rektor anmärker i förbifarten att det syns att det är ett manligt möblemanag och syftar på de mörka möblerna. Hennes eget rum är mindre och har ljusare möbler. Det är antingen på rektors rum eller i fikarummet som skolledningen träffas på sina måndagsmöten.

På Merkurius har man ett skolledarteam som består av rektor, biträdande rektor och rektor för låg- och mellanstadiet. Dessutom räknas intendenten och schemaläggaren in i teamet. På den förteckning som finns över skolledarteamet står några rader under rubriken "ansvar" som visar att rektor arbetar med kontakter mot skolstyrelsen och Skolverket samt med strategier för framtiden. Biträdande rektor har operativt ansvar med tonvikt på högstadiet, vilket inkluderar arbetslag och utvecklingsarbete. Rektor för den mindre enheten har operativt och nära ledarskap där, medan intendenten jobbar med budget och revision och schemaläggaren med att lägga schema och fördela lokaler. Där Minerva har distriktsmöten har man här interna teammöten.

Rektor berättar hur ledningen jobbar. "Jag som rektor ansvarar för helheten", säger han. "Det blir rätt mycket ekonomi och verksamheten i stort och externa kontakter med skolchefen, andra rektorer osv. Biträdande rektor som ju är lärare här sen tidigare har etablerade kontakter med kollegiet och har det pedagogiska ledarskapet. Vi jobbar som ett par", säger rektor och kan inte låta bli att berätta sin favorithistoria om hur det startade. Biträdande rektor, som då var lärare på Merkurius, knackade en dag försynt på hans dörr och sa att hon hade tänkt sig att komma in på rektorsspåret och gärna ville gå rektorsutbildning. Rektor överraskade med att direkt vara mycket positiv. Uppdelning av ansvarsområden är uttalad, och det är begreppen strategisk respektive operativt ansvarig som används. I helhet ligger för rektor bland annat att se till att verksamhet och ekonomi är nära kopplade. Organisationen är byggd runt idén med små klasser och arbetslag och man har prioriterat i budgeten efter detta. Det är rektors ansvar att se till att medel finns till den organisation man bestämt sig för. "Ledningsuppgifter är att predika och hålla brandtal" säger han vidare. "Skolledare ska inte fatta detaljbeslut". De talar båda mycket om 'tänket', dvs personalens föreställningar, och hur man påverkar det. Internt handlar skolledarskap om att ständigt diskutera och föra ut de mål och värderingar som skolan har och försöka påverka i den riktning

man satt upp. Det handlar både om att lägga ut ansvar, få personer att våga ta på sig projekt etc, samt att markera mot felaktigt beteende och ta tag i konflikter.

Visioner och idéer

Rektors syn på arbetets uppläggning är manifesterad i undervisningsorganisationen. Mesta möjliga resurser ska gå hit för att uppnå kvalitet, vilket motiverat nedskärningar och gränsöverskridanden. Rektor menar att arbetet ska fortsätta med en strävan mot mer breddning i lärartjänster och –arbete samt genom att “få bort ensamvargstänkandet”. Skolledningen är intresserad av att prova nya arbetsformer. Samtidigt måste man känna av vad som är rimligt och ha viktiga aktörer med sig. Det är hela tiden en balansgång. När lärarfacken är tveksamma, backar rektor på att gå in i en försöksverksamhet med individuella löner och arbetsplatsförlagd tid. Ett annat exempel på samarbete är de projekt och områden som skolledningen avgränsar och lägger ut i organisationen. De ligger delvis utanför personalens ordinarie arbete och man behöver därför hitta former för att belöna och ersätta detta arbete. Skolledningen kallar detta att träna upp ledare ute i organisationen och trycka ut ansvar. Ansvar är inget naturligt, menar rektor.

Goda relationer är viktigt

Rektor talar ofta om att ha goda kontakter med personer och grupper. Dels internt, att hitta rätt personer för olika uppdrag, och ännu mer externt. Internt finns flera exempel på att skolledarna varit med i eller skapat nya områden och projekt. Mediaämnet är ett sådant. Där krävdes kontakter internt, förhandling och en god portion övertalning för att hitta en ansvarig och få igång det hela. Ett annat exempel är de sex områdena som biträdande rektor beskrivit och sökt intresserade ansvariga för. Att kunna erbjuda arvode för detta känns viktigt, säger biträdande rektor. Läroplansgruppen är ytterligare ett exempel där intresserade bildar en grupp som biträdande rektor ser som ett stöd, samtidigt som det fungerar som en parlamentarisk grupp som ska säkerställa en bra arbetsprocess. Ett sista viktigt exempel är att schemaläggningen läggs ut på en lärare, samt att man också provat att skicka ut schemat på remiss till arbetslagen. En lärares kommentar visar att man ser sig som en decentraliserad skola.

“Skolledarna ger karaktären åt atmosfären. Om skolledaren är hierarkisk så blir allt sånt. Annars kan det bli så att fler blir kunniga, insatta och tar ansvar”
(lärare I)

För att arbetet ska fungera måste man även ha goda och direkta kontakter externt, framförallt med kommunens skolledning och skoldirektören. “Det handlar om tjänster och gentjänster”, säger rektor. Han får gå en utbildning mot att han är villig att prova nya idéer på skolan. “Det var strategiskt att

anställa E till oss på kansliet, eftersom hon tidigare jobbat på skolkansliet centralt och har goda kontakter med dem”, säger han. Andra exempel på kontakter är de kollegiala med andra rektorer i kommunen, särskilt då rektorn på E-skolan som han utbyter erfarenheter och idéer med. “Själv skulle jag aldrig ha klarat mitt jobb utan kontakter”, säger han “jag som kom in från kylan (näringslivet, förf anm)”. Goda kontakter med media och (positiv) extern uppmärksamhet i alla former är något man söker och även använder för att skapa legitimitet och bekräftelse. Rektor säger:

“Föräldraföreningen var vid mitt tillträde mycket kritiska och hade massor med krav på skolan. Vi har långsamt byggt upp en bra relation, jag såg det som strategiskt att delta på deras möten och att bygga upp ett fungerande förvaltningsråd för att ha en dialog igång”.

Vidare lyfter skolledningen fram de goda och täta kontakter man har med facket i alla större projekt, samt med polisen och de sociala myndigheterna. Relationen mellan de båda rektorena är viktig och god, eftersom de talar om sig själva som ett team. Rektor ser vidare att en ledningsgrupp kan vara “ett gott stöd i chefskapet”. Han använder sin ledningsgrupp till att diskutera principiella frågor men även vad som behöver göras konkret. Att ständigt diskutera skolans värderingar och mål är viktigt, menar han. På Mercurius kan man uppfatta räckan av måndagsmöten; ledningsgrupp, informationsstund och arbetslag/ämnesgrupper samt deras återrapportering, som en ledningsorganisation parallell till undervisningsorganisationen. Det veckligt återkommande blir en tydlig struktur. Personalen får ofta se och höra skolledningen, särskilt som de ofta går upp i personalrummet. Rektor får också besök, men upplever inget problem med ständiga avbrott och uttryckningar. Som en förlängning av skolledningen arbetar kansliet.

Kansliet gör mindre av lärarnas administration

Jag träffar Petra, som berättar om kansliet och de personer som jobbar där. Emma är skolekreterare och jobbar 50% och har hand om personalredovisningen och lönesättningen. Elna är intendent och trotjänare som har övergripande budgetansvar. Hon jobbar bara varannan vecka och går snart i pension. Skolekreterarjobbet som Petra har handlar just nu om att lägga upp en årsplan för arbetet på kansliet, för det är stora skillnader i arbetsbelastning över året. Arkiv, fakturahantering, posten, personalredovisning. Mycket av arbetet sköttes tidigare på skolförvaltningen men nu är det utlagt på skolorna. På våren är det särskilt mycket. Det är t ex en enkät som ska in med uppgifter om skolan, löner etc. Mette har hand om elevregistret, intagning, veckobladet, snabba utskrifter mm. Hon har varit sjukskriven, bla för att hon varit den som svarat mycket i telefon.

Den nya organisationen underlättar för kansliet. När Petra började kunde ingen göra något själv, poängterar hon. Kansliet skrev ut brev och skickade

saker för lärarnas räkning. Det fanns tre personer som bara servade lärarna. Nu kommer de ner när man är på väg hem och fixar själva sina brev. Petra har informerat om att det finns papper, kuvert osv att hämta. Det finns ju nu också en ekonomiansvarig i varje arbetslag. De handlar mot faktura. Vissa saker har lärarna själv attesträtt till, läromedel tex. Det har tagit mycket tid att jaga rätt på vem som beställt en viss sak och para ihop faktura och beställningsunderlag. Det har börjat bli bättre ordning på det. Det är bra att ha olika ansvariga för olika saker. Det underlättar otroligt för oss att veta vem som är ansvarig, att kunna skicka information när det kommer i posten osv. Man vet vem man ska gå till. När man ska ha tag på folk på skolan, blir det ofta lappar i facken som finns uppe i lärarrummet. Det finns också en intern-telefon i varje klassrum, men den används ju inte om det inte är helt nödvändigt för då stör man ju lektionen. Annars ringer man upp till personalrummet. Varje ämne har sin telefon.

Vaktmästaren tar hand om vikarierna

“Vi har förresten en lite ovanlig lösning på det här med vikarier”, säger Petra. Det är vår vaktmästare Pelle som handhar det. Han är med i arbetsmiljögruppen, och är fackligt ombud. När någon lärare är sjuk ringer denne direkt till Pelle som ringer skolförvaltningens vikariepool. De skickar någon som tar kontakt med Pelle för att få nycklar osv. Han konterar också fakturor för detta. Man ringer inte internt, dvs andra lärare på skolan, för det skulle bli för krångligt. En av dem som sitter i en soffa i personalrummet heter Paul och är vikarie sen 16 år tillbaka. Han har inte varit fast lärare på länge utan tillhör den kommunala pool av vikarier som skolorna kan ringa till. Paul var på Mercurius för ett år sen senast. Han tycker att det blivit allmänt bättre ordning på skolorna sedan 1970-80-talen. Också på Mercurius. Det är lite ovanligt att vaktmästaren har hand om vikarierna, bekräftar Paul. Oftast är det kansliet som gör sånt. 16-klasser är suveränt, en dröm för en vikarie. Paul har ringt och fått klart för sig vad han ska göra de närmaste dagarna, så nu känns det lugnt.”

Merkuriusskolans arbetsgrupper

Måndagsmötena etablerad mötesstruktur

På Mercurius är det lätt att få klart för sig när och var man träffas och jobbar ihop formellt. Det är samma tider varje måndag. Ledningsgruppen träffas kl 10, information sker kl 14 och därefter träffas man i arbetslagen, eller ibland i ämnesgrupper, för att jobba. Det finns sex lag totalt, varav låg- och mellanstadiet har ett eget. Fram till klockan fyra arbetar grupperna på egen hand. Eftersom lokalerna är rymliga slår flera av grupperna sig ner i de soffgrupper som finns i personalrummen. Några går till närliggande undervisningssalar. På

ett blädderblock mitt i rummet skriver varje arbetsenhet ner var de sitter. Var och en ska veta var de kan hitta kollegorna om de vill ta kontakt under arbetet. Efter klockan fyra är det ibland återsamling, men lika ofta lämnar varje arbetsenhet själva in protokoll i biträdande rektors fack. Det är inte som på Minerva ett schema för en hel termin med olika möten i olika konstellationer. Alla samlas i personalrummet och det är också där som skolledningen håller sina små 'tal'. Det är också lätt att följa ärenden från ledningsgruppsmötet på morgonen till informationen på eftermiddagen. Ärenden hanteras snabbt i måndagsmötena. Ett exempel är när Elna, intendenten, behöver få en skärpning av fakturahanteringen. Hon tar upp det på ledningsmötet och rektor säger åt henne att skriva det i infobladet tre veckor på raken. Senare på dagen tar han upp det på informationsstunden. Arbetslagen jobbar sedan på samma tid varje måndag. Denna regelbundenhet gör att man känner stor tillhörighet till just arbetslaget, snarare än sitt ämne eller andra grupper.

Ledningsmöte på förmiddagen

Det är måndag förmiddag och ledningsmöte. Rektor, biträdande rektor och föreståndaren för låg- och mellanstadiet fikar. Föreståndaren är ny och detta är hennes första ledningsgruppsmöte. Hon har tidigare jobbat på kansliet så hon känner väl till skolan och de båda rektorerna. Den kvinna som tidigare var rektor för Mercurius II har slutat. Rektor berättar om detta och säger att det inte fungerade eftersom de hade olika grundinställning och värderingar. Det spred konflikt i hela organisationen. Frågor på dagordningen är först den nya ledningsorganisationen och tillsättningen av föreståndaren inklusive fackets invändningar. Nästa punkt är föräldramötet i årskurs 7. "Vi i skolledningen samlar alla i aulan under en halvtimme, sen fortsätter de klassvis", säger rektor. Skolinspektörens rapport ger beröm åt Mercurius. Det gäller undervisningsgrupperna, 16-grupperna, och den prioritering man behövt göra vad gäller resurser för att kunna få det att fungera. Det har krävt uppoffringar, säger rektor.

Biträdande rektor berättar om de projekt som hon ska lägga ut på personer eller grupper av lärare. "Jag hinner helt enkelt inte", säger hon. "Jag har formulerat sex områden eller uppgifter och satt en prislapp på dem. Nu tänker jag gå ut till personalen och söka efter intresserade. Den nya föreståndaren pratar om personalen på Mercurius II och vill att de deltar i studiedagarna om den nya läroplanen". "Då gör vi så", säger rektor direkt. Sen går samtalet in på frågor kring ledning och ansvar där det finns mycket energi. Jag vill att man tränar upp nya ledare inom organisationen, säger rektor". Mötet avslutas med prat om studiedagar kring det s k VÅGA-projektet veckan innan. "De var toppen", säger biträdande rektor, "vi är jättenöjda. Det är dock en sak jag ska ta upp i eftermiddag och det är att några lärare bett att få arbeta med annat. Det blev gnäll hos vissa andra. Jag ska säga till om det", säger hon bestämt.

De båda rektorerna informerar i personalrummet på eftermiddagen

Denna gång börjar de båda rektorerna tillsammans med information, fem minuter försenade. De håller på en kvart. En första punkt är att de efterlyser ledare för VÅGA-projektet. Några lärare efterfrågar ett material som heter Växa tillsammans varvid någon annan säger att de har detta. Rektor kopplar snabbt ihop problem och lösning och de kommer överens om att prata vidare om det senare i arbetsenhet 6, där det visar sig att dessa personer finns. Så tar han upp punkten om fakturaunderlag som de tidigare pratat om på ledningsmötet, på initiativ av Elna. Nästa information handlar om Margot, som ska föreläsa om sex och samlevnad. Någon säger att hon är jättebra samt att hon undervisar i svenska på någon annan skola. Så avslutas informationsstunden och alla går ut i arbetslagen.

Arbetslag 6 samlas till sedvanligt möte

När arbetet kommer igång klockan 15 påpekar flera att det är sent. Idrottsläraren som är ny vill börja i tid och tycker att det är stimmigt. Bildläraren är involverad i ett samtal som väckts tidigare om en flicka som mobbas av ett gäng andra elever. Under min dag på Mercurius har jag hört berättelsen flera gånger. Biträdande rektor förklarar för Ingvor att jag vill sitta med och undrar om det går bra. Det går säkert bra, säger Ingvor och ser glad, vänlig och säker ut. När jag senare frågar henne säger hon att det inte finns några formellt ansvariga, men att hon arbetat länge och känner folk och biträdande rektor väl. Till slut är det fem personer som samlats; en lärare i spanska, en no-lärare, idrottsläraren, en lärare i svenska och engelska samt bildläraren. Två av deltagarna är av utländsk härkomst. Det saknas en person men de börjar ändå. Idrottsläraren ställer många frågor. Hur de ska arbeta är uppe. Ingvor har hämtat idén till en struktur från ett annat lag. Denna grupp har nämligen formats rätt nyligen. Ingvor läser upp punkterna på dagordningen; personalvård/hur mår vi?, elevvård, tema Samverkan, läroplan 94/timplanen. Bildlärare läser upp föregående mötes protokoll och det framgår att det var tre personer närvarande då. Idrottsläraren fortsätter att ställa frågor och är kritisk. Ingvor försvarar skolan och skolledningen vid några tillfällen.

Sedan säger flera, bl a lärarna i bild och no, att de har punkter att ta upp. De agerar föredragande och drivande i de frågor som de tar upp, och har med sig material som de tagit fram. Flera av de andra kommer med förslag och idéer. Timplanen är uppenbarligen en känslig fråga. Idrotts- och bildläraren eldar upp sig. Den ena vill ha ett stormöte igen. De är upprörda över att de tystas ner och inte fått diskutera underlaget och över att ett förslag permanentats genom beslut. "Ledningen har inte fattat beslutet i demokratisk anda". Det finns mycket energi kring detta och det är oklart var det slutar. No-läraren har en ide om samverkan inom området växter och djur. Ingvor, som är språklärare, hakar genast på liksom bildläraren. De spanar om möjliga upplägg och kommer fram till att de nästa gång ska vika mer tid till detta. Spanska-

läraren tycker det låter mycket spännande med möjligheten att skicka e-post till Spanien och få svar samma eftermiddag. Hon vill veta mer om datarummet. Någon upplyser om att läraren Björn sitter på information om detta. Han arbetar med data förutom det tidsplansarbete han engagerat sig i. Det finns många exempel på att personalen anstränger sig för att skapa trivsel och god samvaro. Ett arbetslagsgång ordnar 'mysparty' en måndag efter mötet, en annan har hembakat bröd med på sitt möte, medan ett tredje lag jobbar hemma hos en lärare och lagar mat tillsammans.

Information om den nya läroplanen

Ibland samlas alla i aulan som är större och bättre om man behöver använda overheadapparat. Idag är den stora punkten en presentation av timplanen som är ett viktigt underlag för det kommande arbetet med läroplanen. Rektor börjar dock med skolinspektörens rapport där Mercurius och en annan skola fått beröm. "I övrigt är det uselt vad gäller framförallt no-ämnet", säger rektor. "Man jobbar traditionellt, med mycket teori. Det är få elevinitiativ och lite gränsöverskridanden". Rektor menar att detta är resultatet av "teamwork och process". Någon i personalen som sitter bredvid mig viskar att detta är rektors älsklingsord.

Så är det dags för genomgången av timplanen. Det görs av John, en av lärarna. Jag har uppfattat det ungefär så här, säger John och visar en overheadbild. Det har varit en politisk diskussion som föregått prioriteringar som gjorts mellan ämnena, säger John. Språk, no, ma, eng, sv har fått lika många eller utökat antal timmar jämfört med tidigare år och detta kommer från utbildningsdepartementet. Skolorna i stadsdelen måste sen samordna och landa i en fördelning av timmar mellan låg/mellan och högstadiet. Vi har sammanfattat kriterier så här, säger John och visar en bild där det står löpande timplan varifrån teman kan formas, maximal valmöjlighet för eleverna och mer teori i högre årskurser. När sen förslaget på hur timmar ska fördelas i alla ämnen över elevernas nio år presenteras blir idrottslärarna genast upprörda, pga att det inte finns någon idrott alls i åk 9. Det blir en häftig diskussion om antal timmar (som är ett politiskt beslut), gränsdragning (som är en förhandling mellan låg/mellan och hög) samt det handlingsutrymme man har i åk 6-9. Någon målar upp en konflikt mellan övergripande mål såsom de uttrycks i läroplanen och timplanen. "Vem avgör om det är möjligt över huvud att nå målen med gällande timplan?". Hur fullgör vi vårt uppdrag. John vill helst inte svara på frågor, säger han. Den manlige gymnastikläraren är mycket arg och vill inte finna sig i det John säger. Rektor bryter in. "Vi ska ha rätt diskussion här", säger han, "inte den politiska. Vem är du förbannad på", frågar han gymnastikläraren. Det kommer papper sen. Vi ska prata mer under hösten. Mötet drar över med en halvtimme innan allt har landat. När man senare arbetar vidare med läroplanen är det i tre sammanhängande studiedagar, precis som Minerva också gjort.

Den tredje studiedagen om den nya läroplanen

Efter att ha tillbringat två dagar på en konferensanläggning tillsammans med andra lärare från de övriga skolorna i skolområdet, samlas man nu den tredje dagen på den egna skolan. Man är som vanligt i personalrummet.

8.40, 10 minuter efter utsatt tid, börjar biträdande rektor med information. "Hoppas måndag och tisdag var givande för alla", säger hon. Underlag från alla grupper ligger på bordet där borta, kopierat så det räcker till alla. Det är en rejäl bunt med papper som är resultatet från de två tidigare dagarna. Vi har några hålltider under dagen. Vi arbetar i ämnesgrupperna nu. Sen är det fika på förmiddagen där skolledningen bjuder på smörgås innan arbetet fortsätter i ämnesgrupperna. Alla äter lunch på egen bekostnad och sen växlar vi till arbetslagen på eftermiddagen. Det kommer att finnas fika med kaffebröd under arbetet och som avslutning är det samling i personalrummet med "sammanfattning av dagen och snabb utvärdering". Dagens program med tider finns utdelat i facken till alla lärare. Där finns också underlag som handlar om Elevens val och Skolans val. Mål för dagen finns tydligt angivna på toppen av dokumentet, nämligen att i respektive ämnesgrupp på förmiddagen följa upp de diskussioner man fört i de grupper man ingått i under måndagen och tisdagen. På eftermiddagen gäller att inom arbetsenheten diskutera elevens val, dvs fördjupningen inom de ämnen som är fastställda av kursplanen och de tillval Merkuriusskolan vill ha.

Vad gäller Skolans val ska vi diskutera det efter lovet när vi har en uppfattning om vad vi tycker ska ingå där, säger biträdande rektor. Skriv upp på blädderblocket så snart ni har kommit överens om var ni ska sitta, både vad gäller ämnes- och arbetsenhets-grupperna. Hon får en fråga om när arbetet ska vara klart och rektor svarar i hennes ställe att de i mitten av februari definitivt ska fastställa timplan, innehåll, elevens val och skolans val, vilket är i god tid innan elever och föräldrar ska välja till årskurs 7. Biträdande rektor flikar in att timplanen ska MBL-förhandlas enligt §19, dvs information till facken. Rektor fortsätter med information och klarlägganden. "Eftersom rykten går om hotet från Centralskolan, så vill jag ge er lite info om det". Han berättar att han varit emot fler skolor i området eftersom han tycker att det blir en överetablering. "Det är konkurrens mot oss. Jag har pratat med skoldirektören och rektor för Kvarnbergsskolan", säger han. De planerar för en fyr-parallellig skola plus KomVux, inte en sju-parallellig som det ryktas. Vi kan inte göra mer nu. Rektor fortsätter och betonar Merkurius goda rykte, att de varit med i TV, att de fått beröm för 16-gruppssystemet. "Vi konkurrerar med kvalitet", säger han. Marit som väckt frågan verkar nöjd. Informationsstunden avslutas med att biträdande rektor berättar att det underlag som jobbas fram kommer att lämnas till Läroplans-arbetsgruppen som sammanställer förslaget till en översikt. Biträdande rektor poängterar att hon vill att man hinner färdigt med kursplaner för respektive ämne under dagen. Ni som hinner kan börja med Elevens val och Skolans val. Gruppen ska sammanställa

de olika arbetsgruppernas arbete, skicka detta på remiss, samla in material osv. Det är några lärare som tagit på sig detta och som kompensation får de arbeta på arbetsenhetstid samt åka till ett hälsoställe där "de får lite bubbelpool mellan arbetspassen". Det är en viss ersättning men ändå inget arvode som skolledningen själva bestämmer över.

En språkgrupp tar sig an läroplansarbetet

Sex lärare från Mercurius I och II samlas i ett klassrum. De representerar alla årskurser från 1 till 9 och har alla språkundervisning. Ingen presenterar sig för varandra för alla verkar känna varandra väl sen förut. Biträdande rektor kommer in med ett material från en skola i Värmland. Det är exempel på hur språktillvalet i svenska kan se ut. "Ta det som inspiration", säger hon.

Alla har varsin bunt av det uppkopierade från de två tidigare dagarna, som man tagit från personalrummet. De sorterar ut det som rör språk ur bunten. De börjar läsa igenom och återberätta för varandra. De tar också fram eget gammalt material, där de börjat skissa på mål för åk 7-9. Berit från arbetsenhet 6 tar en informell ledarroll i gruppen men alla är med och pratar. Hon styr upp från början med frågor som; vad ska vi göra?, hur gör vi med...? "Målet är att göra kursplan". Man bestämmer att prioritera svenska som ju är ett sk B-val. Det måste göras valblanketter. Kan vi formulera detta så att det kommer med? Vi måste övertala John att det SKA med. I vilken årskurs börjar engelskundervisningen? Hur ska man definiera B-språk? De kommer fram till att svenska och engelska kan vara B-språk.

Den "konkurrens" mellan skolor som rektor talat om på informationen på morgonen verkar det finnas energi kring. Tydligt har språklärare från andra skolor sagt sig kunna flytta runt och undervisa elever på flera skolor. Man pratar om att det måste vi kunna erbjuda också, så att vi kan säga att eleverna kan välja flera olika språk. De skriver ner ett förslag och en av lärarna säger "Jag går ner till biträdande rektor med det här konkurrens-uppropet med detsamma". De säger själva att de kommit rätt långt med läroplansarbetet och jämför med två andra skolor. "Det beror på hur drivande skolledning man har".

Efter lunch bestäms, tvärtom mot tidigare, att man ska fortsätta i ämnesgrupperna till halvtre, dvs till kaffepausen. Språkgruppen splittras dock pga att några fastnar med ekonomiska frågor om en bokbeställning. Det visar sig att de dragit över budgeten. Mycket tid går åt för de två-tre personer som engagerar sig i att försöka reda ut detta. "Ekonomi är sånt som är tungt och frustrerande", säger en av dem. Det är utanför undervisningen och vi får inget extra betalt. Ingen är utsedd till ansvarig, varför det hamnar mellan stolar ibland. I ämnesgruppen har det kommit in två nya sedan förmiddagen. De har svenska men även andra ämnen, med vilka de jobbat tidigare under dagen. De informerar varandra om vad som sagts och gjorts på förmiddagen. Frågan om konkurrensen inom distriktet kommer upp igen och B-språken verkar bli

vapen i denna. Ska V-skolan ha 4 eller 7 paralleller? Blir Merkurius av med elever? Folk släntrar in och fyller successivt upp sofforna. Det är ovisst om vad man ska göra, lite fniss och trötthet. Någon är sur och vill att skolledarna tar information nu istället så man slipper gå ut i arbetslagen för att sedan återsamlas igen och muttrar "men då litar de väl inte på att vi jobbar". Skolledningen säger när alla kommit till ro att de avblåser resten av dagen. "Ni har gjort ett toppenbra arbete och vi har kommit långt. Vi har jobbat hårt i tre dagar och är nu trötta. Utvärderingen kan vi göra på måndag, och ni jobbar vidare i arbetslagen då".

Berättelser om skolutveckling

Viktigt verkar också vara att poängtera att det finns en koppling mellan de nya styrkraven från centrala håll och ledningen på skolan. Genom att framhålla detta visar man att man har för avsikt att följa nya reformidéer och förverkliga dessa på den egna skolan. Merkuriusskolans rektor skriver inte helt oväntat i sin bok att

"skolledare, liksom andra chefer, måste komma till insikt om att det enda som består i det moderna samhället är förändringen. Denna insikt måste leda till ett professionellt ställningstagande till den egna förmågan att leda de ständiga förändringarna" (Enquist 1996).

Det är viktigt på Merkurius att framhålla att man är positiv till förändringar, i motsats till många andra skolor. Man vill gärna framstå som att man är mitt i samtiden, en del av den och bidrar till utvecklingen. Skolutvecklingen blir en vän och något man använder sig av för att framstå som 'bra'. En del i detta är att ta till sig och använda de uttryck och formuleringar som man ofta ser inom företagsvärlden.

Kapitel 8

MYRTENSKOLAN

Skolbyggnaden är ett vackert trevåningshus i gult med svart tak med torn. Huset tronar högt på en bergknalle vilket gör att det syns på avstånd. Grusvägen upp är nätt och jämnt farbar med bil och det finns även en gångväg genom tallskogen. Skolgården utgörs av gårdsplanen runt huset samt den omkringliggande glesa skogen. Asfalten, staketen, cykelställerna, klätterställningarna och hopphagarna lyser med sin frånvaro. Det ser mer ut som ett stort, vackert hus i en skog än en traditionell skola. Myrten skolan startade 1981 och höll den första tiden till på annat håll. 1984 flyttade man in i huset som tidigare varit ålderdomshem. Området kallas Fristad och det hänger ihop med att huset en gång byggdes som en fristad för kvinnor.

Det pågår ständigt något bygg- eller reparationsprojekt som så ofta med gamla hus. Man renoverar varsamt. För inte länge sedan lades nytt tak och fasaden fick ny, vaniljgul färg. Nu prioriteras vinden där gymnasieklassen går. Bildsalen fixas till och kemisalen har ett labb under byggnad, så man ska kunna visa och göra experiment. Huvudingången leder in i en stor hall som också används som samlingssal. Där finns en öppen spis och dubbla dörrar in till korridorerna åt båda håll. Någon berättar att hallen då och då samlar föräldrarna och att barnen framför små pjäser eller ljusspel där. Väggarna i hela skolan är målade med en laserande teknik som ger rörelse och variation i de ljusa färgerna. Eurytmisalen²⁸ som ligger på andra våningen är stort och luftigt och har flera höga fönster med spröjsar. Väggarna är målade i en aprikosrosa laserande färg och gardiner och lampor är gjorda av ett lätt, vitt tyg. På trägolvet står förutom ett piano också en ring med stolar. Det går lätt att plocka bort stolarna, eftersom de går att stapla och ställa undan.

Centralt i huset ligger personalrummet där man samlas på raster, morgnar och eftermiddagar. Där luktar gott av trägolv, olja och blommande växter. Här som på så många andra arbetsplatser är kaffet viktigt, men många dricker te som ett alternativ. Det finns ett pentry som också rymmer brödfat med grovt hårt, bröd och skorpor. Eleverna bakar även här kaffebröd som säljs i lärarrummet. Sittgrupperna i rummet är hemtrevliga och lite åldersstigna. En

²⁸ Eurytmi är rörelsekonst som uttrycker olika toner och ljud i rörelse så att språk och musik blir 'synliga'.

grupp är mer bekväm med soffa, och borta vid burspråksfönstren finns ett matbord med stolar kring. Rummet är inte särskilt stort, men människorna här är vana vid det och rör sig smidigt.

Alla klassrum på första och andra våningen är olika till färg och form och har vinklar och vrår. Målningstekniken går igen överallt, fast i olika varma färger. Vid varje dörr sitter vackra, små scheman som visar vad som pågår i rummet under veckans dagar. Varje schema är handgjort i varma färger och sirlig text. Inget maskinkopierat svart på vita papper syns till. Raden av rejäla krokar rymmer jackor och regnkappor i alla storlekar och färger. Nedanför står barnens ytterskor, som tas av utanför klassrummet. Även klassrummen är hemtrevliga med rustika trägolv. På väggarna finns barnens bilder och andra alster uppsatta. Längst ner i källaren hittar man matsal och kökslokaler. Borden är långbord i rustikt trä med långa bänkar till. Maten serveras från en liten kantin. På borden finns dryck i glaskannor, sallad samt hårt bröd och smör. Eleverna äter klassvis på lite olika tider. Lärarna är ibland med sin klass eller så samlas de vid ett eget bord i något av de två rummen. I närheten ligger det nyligen moderniserade köket.

Allra längst upp i huset leder en smal trätrappa upp till tornet som är målat i ljusa, blå nyanser som binder samman rummet med himlen utanför. Runt väggarna finns bokhyllor. Några av böckerna har tysk titel. Rummet fungerar för språkundervisning och som bibliotek. På väg uppåt i huset ligger också den nya kemi- och fysiksalen, som är utrustad med bänkar, dragskåp och labbutrustning. Det behövs för det nya gymnasiets klasser som nyss kommit igång. Sammantaget finns ca 200 barn på Myrtenskolan. Även om flertalet kommer från tre närliggande kommuner är hela fjorton hemkommuner representerade bland barnen.

Kapitlets upplägning

Detta kapitel är liksom de två tidigare upplagt så att vi får följa med in i Myrtenskolan och ta del av beskrivningar av vardagsarbetet och delta i olika sammankomster. Vi kommer att träffa personalen som berättar om sådant som rör undervisningen, skolan och eleverna. Till viss del följer besöket de tidigare skolornas rutt; lärarna som i det här fallet pratar mer om pedagogiken än om ämnen, samt beskrivning av eleverna. Vi går snart över till att tala om hela skolan. Beskrivningen på Myrtenskolan blir en berättelse om hur elevvårdande och skolledande arbetsuppgifter hanteras och hur man i skolan betraktar och beskriver detta. Skolans arbetsgrupper och principer för organisering får vi ta del av, liksom insprängt de sagor och berättelser som är centrala och löper som en röd tråd genom Myrtenskolans verksamhet. Liksom de tidigare kapitlen om Minerva och Merkurius är ambitionen etnografisk. Här som på de båda andra skolorna är det lärarna, de kanske viktigaste aktörerna, som jag först träffar.

Möten med lärare på Myrten skolan

Alva har jobbat länge på skolan

Efter att vi träffats i det trevliga personalrummet samtalar jag med Alva. Hon berättar: "Jag har varit på Myrten skolan sen 1983. Då var vi i Söderort (annan plats än nu). Jag har haft elever från klass ett till åtta och var den första klassläraren som gick ut med en klass. 1992 var jag med i ekonomigruppen. Lars som hade hand om ekonomin då dog. Jag fick hjälpa till och se till att vi klarade sommaren, låna pengar osv. Genom åren har jag varit med i alla grupper utom en. Nu är det jag, Karin och Bertil som jobbar med ekonomi och vi träffas två timmar en gång i veckan. Alva pratar om sitt arbete och växlar snabbt mellan att tala om eleverna och undervisningen till arbetet med ekonomin, kontakter utåt osv. "Ekonomin ska styras av skolans behov. Det ska passa pedagogiken. Jag jobbar mer än 100% och det blir om man räknar mindre än 100 kr per timme i lön. Andra jobbar mindre. Att vara klasslärare i ettan är tungt. Det ska vara befriat från andra sysslor. Det finns en överenskommelse om det men det gick inte att hålla den." Alva nämner ord som arbetsdelning, specialisering och effektivitet och att lära upp sig. Ett exempel hon tar är de kontakter med Skolverket som skolan haft. Hon beskriver hur det går till när man ska lösa en sådan uppgift. "Det blir; "snälla du, kan inte du göra det, du kan ju sånt", eller "du har gjort det förut". Det kostade inte så mycket. En fråga är ju om klassen har tagit skada. Men nej, jag har inte satt in vikarie en enda gång. Det finns ett speciellt barn som behöver mig. Jag är aldrig sjuk utan är alltid här. Om jag är sjuk så är det på loven." Jag får en känsla av stort engagemang och att en norm är att 'alltid ställa upp'.

Waldorfpedagogiken samlar lärarskaran

Flera av lärarna på Myrten skolan har en vanlig lärarutbildning i botten och har arbetat inom den kommunala grundskolan eller förskolan. Vägarna in på waldorfpedagogik och till Myrten skolan ser lite olika ut. Några har arbetat med dagis eller förskola med waldorfpedagogik innan. Några av lärarna är föräldrar till barnen. Detsamma gäller för den övriga personalen, tex kökspersonalen. Det är en målsättning att alla som arbetar som lärare på Myrten skolan ska ha genomgått waldorfseminariet. Det är ca fyrtio personer i personalen totalt inklusive det fritidshem som också ingår. Allteftersom skolan växer har också lärargruppen ökat i storlek. Det har också blivit fler som jobbar deltid, tex idrottslärarna. Man har fått vänja sig vid att några kommer och går på skolan. De blir inte riktigt en självklar del i kollegiet. Få har renodlade roller, motsvarande grundskolans ett-ämneslärare. Skolan har åtta klasslärare, som det kallas för i klasserna ett till nio, och fyra klassföreståndare för gymnasieklasserna. Att vara klasslärare i ettan betecknas som tungt. Det är ett stort socialt ansvar.

Merit delar sin tid mellan kansliet och undervisningen

När jag träffar Merit berättar hon om att hon delar arbete på kansliet med språklärartjänst i engelska och franska. Dessutom brukar hon bli ombedd att hoppa in här och där. "Jag får ofta frågan om jag kan rycka in, även i andra ämnen än språk. Det har blivit så att jag tagit några svåra elever", säger Merit. Det är inte ovanligt att undervisningen planeras informellt, och att varje lärare själv prioriterar. Det har lett till att folk jobbar lite kors och tvärs. Personalgruppen har arbetat med att få bättre ordning på anställningarna och skapa tydligare anställningsvillkor och tjänstebeskrivningar. Merit kom till kansliet på Myrten för sex år sen. Först var hon här som frivillig, sen blev det halvtid på kansliet. Nu är hon 70% lärare i franska, engelska och stöd. 30% är på kansliet, men egentligen vill hon ha 50-50, för hon har ändå hjärtat på kansliet, säger hon.

Det hon gör där är att svara i telefon och vara ansiktet utåt. Hon skickar info till föräldrar och har hand om kön av barn som vill börja på skolan. Det handlar också om skrivarbete, att skriva ut intyg och söka reda på information. I elevregistret ska elever skrivas in och ut. Hon tar också vissa samtal med föräldrar vars barn far illa på något sätt. De vill ofta ha in sina barn här, för de söker lugn och ro och vill att de ska plugga mycket. Merit beskriver sitt arbete som jobbigt men roligt. En klass i engelska hade jag vända inför, men det har gått bra. Det är skönt att sitta och pula på kansliet också, som lärare måste man vara på sin vakt och stå inför klass. Det är omväxlande. "Jag tar alltid hem jobb, men trivs trots detta bra. Det är OK att ta initiativ och det är fritt här, man tar ansvar själv."

Att bära skolan och andra beslätade principer

Berättelserna på Myrten väver redan från början samman det egna arbetet som lärare med flera centrala idéer och principer. En är idén om att 'bära skolan', som inte helt oproblematisk. Det får mig att tänka på gemensamma insatser där varje par axlar behövs och signalerar att det inte är något vanligt nio-till-fem-jobb utan ett livslångt engagemang, ja nästan en livsstil. Besläktat med denna symbol är den norm som säger att 'här på skolan jobbar vi mycket övertid'. Normen finns både öppet och dolt. Principen har i praktiken visat sig svår att hantera och man strävar nu efter att formalisera arbetet. På skolan förs under perioden många diskussioner om organisationen och arbetets fördelning. Den viktiga idén om jämbördighet handlar också om att försöka skapa ungefärlig balans i arbetsinsatserna.

"Det som är aktuellt nu är kring tjänsterna - hur stora de ska vara. Hur mycket ska man jobba för heltid? Det måste relateras till lönen. Det är akut just nu, en och annan jobbar 16 timmar och anser att det är heltid, andra 26 timmar. Det ska bestämmas i avtal och finnas hållningsregler. Vi har arbetat fram det själva, det är det positiva på waldorfskolor. Genom processerna har jag möjlighet att påverka." (lärare A)

“När du får en ny tjänst här ska det stå klart, det ska vara ett paket. Tex en klasslärare bär 1/12-del av skolan. (...) För resterande är det oklart hur mycket de ska jobba. Vad är en heltid? Det är handlar om att hitta rättvisekriterier. Nu rör det sig om 17-25 timmar i veckan”. (lärare V)

“En heltid är 20 timmar plus kollegium fyra timmar plus medverkan i nån mandatgrupp samt allt som har med klass och föräldrakontakter att göra”. (lärare M)

Trots strävan att standardisera och utjämna, är fördelningen av arbete ett växande problem. Jag får beskrivet hur vissa personer har flera kollegors förtroende och sitter i många grupper, har många olika uppdrag och arbetsuppgifter. Samtidigt bygger skolan sin fördelning av arbete på principen om rotation. En pågående diskussion på skolan handlar om hur arbetet ska fördelas mellan olika personer. Det verkar oklart hur stor en heltidstjänst egentligen är eller bör vara. Principerna som är så viktiga för samsynen inom skolan, är samtidigt föremål för diskussion och efterlevs inte helt konsekvent.

“Vi har jämbördighetsprinciper vad gäller lönesättning. Det är inte tjänsteår, utbildning osv som det baseras på utan behov.” (lärare U)

“Det finns ingen väg att göra karriär och få extra lön. Ledningsgruppen jobbar helt ideellt. Iden är horisontella beslut och att alla tar ansvar. Vi roterar för att få helheten”. (lärare V)

Trots att engagemanget bland personalen är stort och man har valt att söka sig till Myrten skolan, erkänner flera att det också är ett tungt arbete och att arbetsinsatsen kan bli föremål för prat.

“Det är rimligt att få nedsättning tycker jag (för arbete i ledningsgruppen, förf anm). Det blir orimliga arbetsbördor. Det förekommer gliringar om hur mycket man gör. Det är rimligt att ha lite mer lön. Det är en norm här att arbeta mycket övertid. Lön efter behov och insats efter förmåga. (lärare M)

Man vill inte belöna människor efter vad de bär med sig in i organisationen, tex utbildning och erfarenhet. Däremot jämförs behovet av pengar, vilket alltså handlar om personens situation, något som är utanför personen själv. På så vis undviks rangordning av individer genom lönesystemet. Det finns inte heller i organisationen några stegar utställda för människor att klättra på. Horisontella beslut eftersträvas, vilket innebär att alla är med och diskuterar och fattar beslut, och sen förväntas känna kollektivt ansvar. Normen om engagemang tillsammans med en annan princip och symbol, den sociala löneformen, är något man måste ta ställning till om man vill arbeta som waldorflärare. Det finns exempel på lärare som sökt sig från grundskolan till

en waldorfskola av övertygelse. För flera har detta inneburit ekonomiska avbräck i form av lägre lön.

Intagningen av nya lärare efter aktivt val

På Myrten skolan bestämmer man helt och hållet själva vilka som ska anställas. Det är slutligen kollegiet som fattar beslut, och ofta personalgruppen som tar emot och bereder ärendet. Man argumenterar i waldorfrörelsen för att detta är mycket viktigt för att skapa och behålla den samsyn man har. Det är även en del i idén om självstyre. Genom att själva kontrollera intagningen av nya lärare kan man se till att de som tas in har rätt värderingar, har genomgått waldorfseminariet osv. Föreställningen om självstyre speglar att man vill stå fri från skolsystemets hierarki med skolstyrelse och skolchef, som bl a skulle fatta beslut om anställning ovanför huvudet på skolans personal. Ett samtal mellan företrädare för waldorfrörelsen (Frans Carlgren) och det 'vanliga' skolsystemet (Sixten Marklund) belyser detta.

“SM: (...) Men jag kan inte förstå varför inte waldorflärarna liksom andra lärare kan ställa sig under en lokal skolstyrelse och ändå fungera som ett sammansvetsat kollegium.

FC: Men om det är skolstyrelsen som ska bestämma, tror du då att waldorflärarna får avgöra vilka nya lärare som skall anställas? Du vet ju faktiskt vad det betyder i en waldorfskola att ha den rätten.

SM: Det vore kanske befogat att waldorfskolorna fick ha en egen skolstadga. Ett begränsat självstyre – det vore nog befogat i ert fall.” (Carlgren 1981)

Det motsäger dock inte att man står under skolverkets översyn och följer den svenska grundskolans lagar, regler och läroplan. Istället framhålls att waldorfskolor, kanske ibland till och med mer än grundskolor faktiskt lyckas uppnå de mål som uppställs i skolans styrdokument. Det är inte målen utan vägarna dit som är i fokus.

Att antas som lärare är alltså en procedur som inleds med att man själv måste söka sig till skolan genom ett aktivt val. För lärarna handlar det om en tidig övertygelse, intresse för de egna barnens skolgång eller en upptäckt brist eller frustration i arbetet som lärare i grundskolan. En lärare beskriver hur det var för henne:

“Jag började för elva år sen. Jag hade då egna barn som var små och intresserade mig mycket för barnen, skolan och samhället och undersökte alternativ för deras skolgång. En annan mer etablerad waldorfskola hade långa köer så det blev Myrten skolan. Det var ett upprop i tidningen om förskola och det fanns studiecirklar för att sprida pedagogiken. (...) Jag gick sen seminariet och jobbade två år som förskollärare. Det behövdes lärare här och så kom jag hit.”
(lärare Y)

Exemplet visar att det inte är ovanligt att man blir lärare pga engagemang i de egna barnen. Flera av lärarna är också waldorffföräldrar, ibland i den egna skolan. Det pekar på att skolan är ett aktivt val både för elever, föräldrar och lärare. Dessa faktorer; det aktiva valet samt prövningen av de blivande kollegorna, stärker den samsyn som man säger sig ha i gruppen. Har man väl blivit antagen tillhör man en inre krets. Som en extra barriär finns också behörighetskravet att ha genomgått waldorfseminariet. Det är en socialisering in i waldorffrörelsen, som sen fortsätter inom organisationen. Själva intagningen och valet blir viktiga ritualer.

Berättelser om skolan vid sidan av allfarvägen

Något som går igen i mötet med människorna i Myrtensskolan är föreställningen om att vara annorlunda, vid sidan av allfarvägen. Ett tidigt exempel var frågan jag som forskare fick vid det första mötet kring waldorffrörelsen och om jag kände till den, 'som ju är lite speciell'. Man uppfattar sig som annorlunda när jämförelseobjektet är 'den svenska grundskolan' eller 'grundskolor' inom samma kommun. Även de två tidigare skolorna bär på uppfattningar att vara unika, men på Myrtensskolan är detta att vara annorlunda mycket centralt. 'Annorlunda' kan tolkas som ett alternativ, en smalare väg vid sidan om den bredare. Det kan också tolkas som en utveckling vidare. En lärare beskriver sin väg till Myrtensskolan i termer av utveckling:

"I botten har jag en folkskollärarutbildning och har läst pedagogik. Redan när jag var 18 år visste jag att jag ville bli waldorfflärare, och det kan tyckas konstigt att vilja ha en vanlig lärarutbildning i botten, men jag ville veta hur det är i grunden." (lärare A)

Myrtensskolan låter sig inspireras av de läror inom den antroposofiska rörelsen som framhåller att arkitektur, material, färgsättning och ljus är viktigt för människors välmående och utveckling. Också detta framstår som medvetna val som är viktiga för skolan.

"Arkitekturen talar till djupa skikt hos oss människor. Ljus och skugga, proportionsförhållanden, olika vinklar, material och färger påverkar vårt stämningsläge, dvs vårt känsloliv. Inför en del kraftfullt gestaltade byggnadsverk från förfluten och modern tid kan man märka att de stimulerar vår vilja, vår handlingskraft. Om byggnadskonsten inskränker sig till att forma en miljö för allt som är ekonomiskt och praktiskt och effektivt, har den berövat sig själv en rad av sina viktigaste uttrycksmedel." (Carlgren 1985, s 30)

Att dessa uttryck väcker reaktioner utifrån är inte ovanligt, vilket återges i samtal mellan företrädare för waldorffrörelsen och utomstående.

“Varför bygger ni hus som är så annorlunda? Folk tittar på de underliga husen i Järna och säger att här måste det bo konstiga människor. Vad är det för säkert ni vill markera?” (Sixten Marklund i Carlgren 1981, s 96)

Onekligen är det så att interiören i Myrtenaskolan får mig som utomstående besökare att reagera. Det är vilsamt och vackert och genomtänkt, och skiljer sig från andra skolor. Detaljerna är också viktiga; ljuslyktorna och det lätta, transparenta tyget som är svept runt det lilla bordet i ringens mitt under kollegiet. Interiören är en påtaglig del av Myrtenaskolan och påminner om att den är en waldorfskola.

Skolans olika faser

På Myrtenaskolan handlar berättelserna om skolans historia om hur man flyttade till det nuvarande huset, vilket kopplas till nutid och framtid genom talet om hur detta hus pysslas om och steg för steg förändras och hur nya delar införlivas allteftersom skolan växer och behöver mer plats. Andra berättelser handlar om olika faser som tydligt visar hur skolan är stadd i utveckling och förmedlar att detta är helt naturligt. Genom att tala om olika faser ter sig utveckling på detta sätt som något evolutionärt.

”Myrtenaskolan är varken en ny eller gammal skola. Vi är ute ur pionjärfasen och i en övergångsfas nu. Skolan är 10-12 år gammal och har 200 elever. Det finns dokumenterat och X har skrivit om det. Man kan jämföra med K-skolan som är 40 år gammal” (lärare U)

Att tala om faser gör det också möjligt att markera när något börjar eller slutar, eller när något bör förändras. Pionjärtiden kallas den första fasen, när skolan byggdes upp. I motsats till Minervaskolan som hade en grupp lärare som främsta nybyggare, var föräldrar självklara aktörer i skolans bildande. Föräldrar har redan dykt upp i beskrivningarna av skolan och är mycket mer delaktiga i Myrtenaskolan än i de andra två skolorna. Det handlar dels om uppstarten, dvs själva bildandet av skolan, i frågor som rör ekonomi, liksom uppgifter som att introducera nya föräldrar, bevaka politiska beslut och frågor och sköta lobbying och utveckling, förutom förstås alla elevaktiviteter, basarer mm. En gräns sätts dock tydligt gentemot lärargärningen. Det är lärarna som ansvarar för pedagogiken. Bakgrunden till föräldrarnas tydliga roll i skolans historia handlar både om engagemang och ekonomiska resurser:

“Om föräldrarna inte byggde om eller reparerade lokalerna, sydde gardiner, målade klassrumsväggarna etc etc skulle de flesta waldorfskolor aldrig komma igång. Om målsmännen inte ordnade basarer och betalade avgifter, skulle skolorna aldrig leva vidare.” (Carlgren 1981, s 80)

Det handlar om att ett antal människor under en viss tidsperiod kom samman och enades om att starta en ny waldorfskola. Det finns egentligen bara en

person i skolans historia som är något mytomspunnen, och det är den förste ekonomiskt ansvarige. Han beskrivs som ovärderlig för Myrten-skolan och hans frånfalle beskrivs som en stor förlust. Hans rykte och ande lever vidare på skolan. Annars handlar berättelserna om skolans historia mestadels om att beskriva olika faser och att visa på utveckling genom att markera att en fas är avslutad. Föräldrarnas engagemang, som i början var så viktigt, har nu ändrat skepnad. Många vill nu separera skolan från föräldrarna i vissa viktiga frågor, som för att markera att skolan vuxit till sig och blivit självständig.

“Under pionjärtiden var föräldrarna med, men den tiden är avslutad nu.”
(lärare D)

“Jag skrev igår ett långt brev till ledningsgruppen om föräldraföreningen som ju såg till att skolan kom till. Nu har den en beslutanderätt över skolan som den inte ska ha. Exempel är anmälan av barn till skolan. Det görs till föreningen och inte till skolan, vilket är förvånande. Förut var det ännu värre, de hade beslutanderätt över antagningen.” (lärare M)

Att relationen till föräldrar och andra legitimerande aktörer är nära på Myrten-skolan kvarstår, trots självständighetssträvanden. Nästa steg är att närmare försöka förstå sig på hur personalen arbetar.

Samsyn i pedagogiken

I samtalen med Myrten-skolans lärare om det pedagogiska arbetet, framkommer att de är vana att arbeta tillsammans, diskutera hur de gör i klassen och på olika sätt ta kontakt med varandra i pedagogiska frågor. Detta sker informellt och personer hittar andra som de kan ha meningsfullt utbyte med.

Vad gäller pedagogik är vi väldigt samstämda och det är ett oerhört spännande arbete. (...) Det pedagogiska handlar om undervisningen. Jag stämmer tex av med musikfröken om Afrika-musik, de kan göra instrument i slöjden osv samtidigt som jag jobbar med området. Det handlar också om att bemöta problem i klassen och hitta en gemensam väg. Grunden i alltihop är det vi bedriver, waldorfundervisning. (lärare A)

Det som ovan beskrivs skulle i de andra två skolorna kallas ämnesövergripande temaarbete, men på Myrten-skolan används inte de orden. Det gemensamma är waldorfundervisningen som skapar en plattform och utgör grunden i relationen. I och med att det är självklart behöver man inte prata om det. Som en lärare uttrycker det, “det bara flyter på”.

Hur vi ska jobba med pedagogiken bara flyter på. Det händer att jag får en ide från någon konferens om mobbing, pratar med en lärare om det och eurytmi-fröken och det handlar om hur du kan förverkliga detta på dina timmar. Det är undantag att vi tänker olika och att man inte får respons. Det handlar dock inte

om att lägga om timmar osv utan om att ta upp samma saker på våra timmar.
(lärare V)

Det som i de andra två skolorna fastnar på att man inte kan samordna tid och plats löser man på Myrtenskolan. Gränsen mellan det professionella och det privata är otydlig, och det är inte ovanligt att man ringer varandra i hemmet. Detta verkar gälla alla som tas upp i kretsen, om än tillfälligt. Jag fick också hemtelefonnummer för att kunna nå olika personer i mitt arbete med studien. Viktigast är att hitta en möjlighet till att prata och samordna. Eftersom alla har mycket att göra får man anstränga sig för att hitta tid och möjlighet att tala med varandra.

Visst kan det vara svårt att hitta tider att sitta ner tillsammans, men vi löser alltid det på något sätt. Vi ringer varandra. (lärare A)

Det finns dock önskingar om att även formalisera samarbetet mer, trots att man ofta hittat personer vars erfarenhet man respekterar och söker ta del av.

Vi har informella samtal (språklärare) och vi ska ha språkkollegium. Det vore bra att träffas regelbundet. Nu rådfrågar jag U, hon har varit här så länge och kan allt. (lärare Y)

I samtalen framträder också en intressant uppdelning i två områden. Medan det pedagogiska beskrivs som inkluderat i den samsyn som är omtalad, verkar arbetsuppgifter av annan karaktär har blivit fler och fler. Så många att de nu börjat uppmärksammas som ett eget område.

“Det finns två olika samarbetsområden, det pedagogiska och det organisatoriska. Vad gäller pedagogik är vi väldigt samstämda och det är oerhört spännande arbete. På waldorfläro utbildningen lär man sig dock ingenting om organisering, att driva en skola”. (lärare V)

Det är uppenbart att “det organisatoriska” har kommit att växa fram och bli alltmer viktigt, och att man där inte lika självklart finner formerna. Att detta inte flyter på samma sätt, beror på att man inte har samma grund, kollektiva erfarenhet och heller inte samma samsyn inom administration och skolledande frågor.

Vad gäller organisation, så är det vad som krävs för att kunna göra det pedagogiska arbetet; det är de tjänster som behövs för att barnen ska få det de vill ha, hur ska man fördela det osv. Det är också saker utanför, som Skolverket som ska ha rapporter. Det handlar om alla uppgifter som finns - hur man ska hantera det. (lärare A)

En uppfattning är att det organisatoriska enbart är till för att på bästa sätt kunna leverera pedagogiken till barnen. Detta är bara ett av flera ställen där eleverna skymtar fram i beskrivningar och samtal.

Myrtenskolan har helt vanliga elever

På Myrtenskolan får man en bild av eleverna via personalen. Ofta handlar det om de teoretiska och pedagogiska idéerna om den unga människans utveckling. Det för tanken till små plantor som behöver god omvårdnad för att växa och utvecklas. Skolans kursplan är utformad som ett träd med tre faser eller utvecklingssteg. I trädet vävs barnets utvecklingssteg samman med olika moment i olika ämnen. Utvecklingsstegen är kopplade till en teori om människan och hennes liv.

“Människan har tre dominerande själsförmågor: tanke, känsla och vilja. Alla tre förmågorna är lika viktiga för hennes tillvaro på jorden. Det måste finnas en viss grad av balans mellan dem. Om en av dem börjar dominera på de andras bekostnad, uppstår ensidigheter som kan bli besvärliga och till och med farliga för henne själv och hennes medmänniskor.” (Carlgren 1981, s 65)

Pedagogiken går ut på att se till hela människan och bidra med goda förutsättningar för att hon ska kunna utvecklas så bra som möjligt. Det är inte bara innehållet i waldorfrörelsens pedagogik utan även att man beskriver det som en medveten och uttalad samsyn. Detta gäller främst lärarna, i viss mån övrig personal och föräldrarna. Även här spelar idén om att vara annorlunda, ett alternativ in. Man eftersträvar en mer aktiv och reflekterad hållning till vad man vill åstadkomma i mötet med barnen i skolan.

“En waldorflärare lägger också stor vikt vid eleverna som grupp och hur den fungerar och en del i waldorfseminariets utbildning handlar om att lära sig känna av gruppen.” (lärare, Y)

En annan lärare beskriver hur kursplanen relaterar till individen, barnet.

”I ettan är det mycket det sociala som är viktigt, med lite undervisning emellan. Ämnena är där till hjälp för individens utveckling. Kursplanen är gjord för detta”. (lärare, D)

Olikt tidigare resonemang byggs idéerna om att vara annorlunda vanligen på att man har annorlunda elever. Man framhåller ofta att skolan inte är en elit-skola med övervägande barn till högutbildade, engagerade föräldrar. Det är uppenbart att man inte ser sig som speciell eller alternativ i likhet med att bara ha en viss grupp barn. Snarare vill man framhålla att man har samma mönster och fördelning i socioekonomisk bakgrund som ’vanliga’ skolor.

“Enligt många uppfattning hänger aktiviteten i hög grad ihop med att waldorfföräldrarna är ’elitföräldrar’ med god pedagogisk förmåga, goda inkomster, hög social status och ovanlig initiativkraft. Men den bilden är starkt förenklad och delvis förvrängd. Undersökningen (vid en etablerad waldorfskola, förf anm) gav bland annat vid handen att utbildningsnivån visserligen var högre än bland genomsnittliga skolföräldrar, men också att procenten låginkomsttagare var ungefär densamma som i hela landet och att nästan var tredje familj bestod av en ensamstående förälder med barn, mot var femte av alla barnfamiljer i hela riket. (...) Den som har tillfälle att leva sig in i waldorfföräldrarnas sociala bakgrund hittar många slående exempel på målsmän som har svårt att orka med sina egna barn och/eller sin egen livssituation och som sökt sig till en waldorfskola huvudsakligen därför att de hoppas att skolan skall kunna ge barnen en bättre fostran än de själva tror sig om att kunna åstadkomma.” (Carlgren 1981, 80)

En lärare på Myrten skolan bekräftar snarare en motbild, och citatet väcker hypotesen att det med tiden blir allt fler barn med problematisk skolbakgrund som söker sig till waldorfskolor.

“Jag arbetar mycket med att få eleverna att känna ansvar. Vi får inte hit de lättaste eleverna från grundskolan, de har ofta nån slags problematik. Det är de som aktivt byter skola. Vi kan inte ta emot hur många som helst, för vi skulle kunna fylla våra klasser med såna barn. Andra föräldrar skulle ta sina barn härifrån.” (lärare M)

Exemplen är intressanta eftersom de framhåller särarten genom att markera emot något man inte vill vara. Man kan jämföra med Minervaskolan där man gärna ser sig som en skola med utvalda barn. För Myrten skolan gäller att:

“Skolan tar endast in elever som söker dit på grund av föräldrarnas (eller deras egen) uttryckliga önskan om inträde i en waldorfskola” (Carlgren 1981, s 90)

Att vara ett aktivt val har inget med elittänkande att göra. Det verkar snarare handla om att söka sig till en alternativ pedagogik men under jämbördighetens flagg. Det finns härvidlag både likheter och skillnader mellan eleverna och lärarna. Kriteriet för eleverna är att de aktivt söker sig till waldorfpedagogiken och skolan, och sen får köerna och efterfrågan styra om de kan få en plats eller inte. Från elever går jag sen vidare till det som på de andra två skolorna benämns elevvård.

Elevvårdssidan som inte finns

Lärare ansvarar med stöd från specialister

Det är ingen som pratar om undervisning och elevvård som två funktioner på Myrten skolan. Begreppet elevvård används inte alls. De arbetsuppgifter som

på de andra skolorna utförs av personal som räknar sig till elevvården är på Myrten skolan lärarnas ansvar med komplement av specialister som t ex en skolsköterska på deltid. När man pratar om dylika personer används snarare epitet som specialist, icke roterande funktion eller deltidsanställd. Till denna otydligt definierade grupp räknas även andra specialiserade personer, tex kanslist, ekonom, bibliotekarie, kökspersonal och eurytmist.

Elevvårdsfrågor dyker dock upp överallt, sammanvävt med frågor om undervisningen. I waldorfbildningen ingår att lära sig förstå klassen som grupp och individen i förhållande till gruppen, vilket något liknar Merkurius skolas modell som markerar att elevvård åligger läraren inom den givna undervisningsorganisation man har. Kollegiet behandlar också varje torsdag frågor av elevvårdande karaktär, som mobbing, klotter, stök på raster osv. Mer tydligt urskiljbara elevnära arbetsuppgifter som åvilar lärarna är organiserade genom mandatgruppernas försorg. Ett exempel är intagningsgruppen som ligger i gränslandet till administration.

Intagningsgruppen

En lärare som är med berättar att intagningsgruppen har hand om intagningen av elever och information till föräldrar om skolan. Det är de som ska överlämna ansvar för en ny klass till klassläraren efter höstlovet. De har en informationskväll när föräldrarna kommer till kollegiet i maj. Det brukar heta "när klass ett möter kollegiet". Intagningsgruppen ansvarar sen för klassen tillsammans med klassläraren. De kan också överföra elever till klassen. De överför elever till högstadiet och då ska det vara lärare med. Tidigare var detta konferensberedningens arbete, men det har blivit så mycket att det nu är en egen grupp. Intagningsgruppen är en bland flera mandatgrupper på skolan. Att organisera sig i horisontella arbetsgrupper är vanligt och jag kom i kontakt med flera andra grupper som alla hade ett avgränsat område att hantera.

Skolans mandatgrupper hanterar elev-, personal- och administrativa frågor

Skolans personal är alla tänkta att ingå i mandatgrupper och ha ansvar för vissa specifika frågor. Det är en del av att 'bära skolan'. Mandatgrupperna får uppgifter delegerade till sig från, samt rapporterar och svarar inför kollegiet. Mandatgrupperna är alltså underordnade kollegiet men ska samtidigt ha överblick i just sina frågor. Arbetet i mandatgrupperna bygger på rotation, dvs ett tidsbegränsat mandat. Ingen ska bli sittande permanent i en grupp. Tanken med det är att kunskap och erfarenhet ska spridas på flera händer och motverka att någon blir oersättlig och får inflytande som motverkar jämbördighetsidén. Det är inte heller meningen att några ska arbeta väldigt mycket och andra betydligt mindre. Principen om rotation är liksom skolans andra principer både viktiga och omdiskuterade. Det är uppenbart att det är både bekämt och effektivt att några under längre tid får möjlighet att sätta sig in i

svårare frågor, t ex juridik, och bygga upp en kompetens. Det är också tydligt att man i praktiken i vissa fall frångått principen om rotation.

”Ett av problemen hos oss är rotationen. När man har satt sig in i något så ska man lämna över till en ny person som ska läras upp. Det blir lätt misstag gjorda när en person är alltför grön”. (lärare Y)

I mötet med Alva inledningsvis nämndes hur kollegor gärna vänder sig till någon som uppfattas besitta kunskap och erfarenhet i en fråga. En lärare berättar vidare om det positiva med erfarenhet.

”Jag har varit med i personalgruppen i 5 år och vi jobbar med anställningar. Nu har vi lärt oss att hantera detta på ett annat sätt än förut. Det är tydliga överenskommelser skriftligt mellan lärare och skolan. Arbetsvillkoren ska synas och det ska finnas tjänstebeskrivning för skolsköterska och kökspersonal”. (lärare A)

Ekonomigruppen och Personalgruppen

Ekonomi är exempel på ett område som involverar både lärare på mandat, en ekonomikunnig person som inte roterar samt stiftelserådet som måste tillfrågas om större ekonomiska frågor. Skattemästaren finns alltså med i ekonomigruppen, och är sakkunnig till skillnad från många andra mandatgruppsmedlemmar. Han sitter också i stiftelserådet. Ekonomi och juridik är centrala frågor, liksom allt som har med skolans löpande utgifter och inkomster att göra. Personalgruppen har dock ingen sakkunnig utan består av två lärare.

”I personalgruppen är vi två personer och har fasta tider när vi träffas. Det är ofta besök hos oss. Det är nyanställningar och sen möten med de nyanställda för att se hur det går. Sen är det ett pågående arbete med olika saker, tex köket. Det har varit en del missnöje där om lönen och om att det är ett tungt arbete. Vi har haft många samtal. Först fick personalen berätta sin situation, sen funderade vi över vad man kunde göra. Ett tredje steg blev att ordna med en kantin som fungerar som serveringsdisk och köpa plasttallrikar som inte är så tunga. Vi har också en person på rehabilitering.” (lärare V)

Den har också till uppgift att se över utbildningsbehov, vikariat och ansvara för schemaläggning. Det senare är ju en fråga som på Minerva är rektors ansvar, medan man på Mercurius först haft någon ansvarig lärare, och senare provat att skicka ut schemat på remiss till arbetslagen. En av de två lärarna berättar vidare:

”Personalgruppen har ingen sakkunnig som ekonomigruppen har, men vi skulle behöva en. Jag har lärt mig mycket under fem år och sköter många ärenden åt personalgruppen, speciellt kontakter med huvudmannaförbundet som har en jurist. Det är just alla delar som har med avtal och juridik att göra kring personal som är knivigt.” (lärare A)

Samtalsgruppen

Ytterligare en grupp som har hand om personalfrågor är samtalsgruppen. Gruppen är till för att stödja medarbetare och lösa eventuella konflikter som kan uppstå. Den har tillkommit efterhand som man upplevt behov av en grupp som kan hantera personliga och känsliga frågor om själva arbetet. Tanken är att gruppen ska lyssna. I samtalsgruppen sitter både föräldrar och lärare med. Merit berättar om ett tillfälle när hon hade med samtalsgruppen att göra.

“Karin jobbar heltid på kansliet och har hand om ekonomi. När hon började gjorde vi en befattningsbeskrivning, det var för 2-2,5 år sen. Nu är det jag, Karin och Bertil som har hand om ekonomin. Det var laddat mellan mig och Karin ett tag och samtals- och personalgrupperna var inblandade. Det var många samtal.”

På frågan om man är bra på att hantera konflikter, svarar Merit:

“Nej, inte bättre än på andra ställen. Jag fick mycket stöd och fick prata av mig. Däremot vet jag inte om Karin, som var ny, fick göra det i lika hög utsträckning. Det beror mycket på hur man känner varandra. Det är ändå mest upp till oss två att lösa det hela. Vi fick lägga fram vad vi tyckte till personalgruppen, men det är en svårighet i det med en grupp. Det är lätt att man skjuter över ansvaret till varandra. Det var tre personer och en avsåg sig att vara inblandad. Kvar blev två. De sa olika saker och alla var inte med på alla samtal. När det är tillspetsade situationer så blir det hönsgård. Alla har åsikter.”

Denna typ av arbetsuppgifter och ansvar skulle på de båda andra skolorna ytterst falla på skolledningen. Myrten skolans sätt att hantera detta är istället i kollektiv form.

Waldorfföreningar och föräldragrupper

Waldorffederationen och Stiftelserådet är viktiga grupperingar nära skolan. Federationen är en övergripande organisation för alla waldorfskolor i Sverige. De arbetar med information, lobbying samt utveckling av waldorffrörelsen. Föräldraföreningen som var med och startade skolan var inledningsvis involverad i både smått och stort. Med tiden har föreningen kommit längre ifrån skolan. För att vara med i föräldraföreningen och rösta måste man betala medlemsavgiften. Föräldrarådet är en grupp där både föräldrar och lärare ingår. Syftet med den är att hålla dialogen igång och för föräldrarna att få information.

Stiftelserådet startade med engagerade föräldrar, lärare och en ekonomikunnig. Allt låg från början under rådets tak: lekskolan, fritidshemmet och byggnadsstiftelsen. Det blev tungt efter ett tag och lekskolan blev en egen stiftelse. Efterhand lades också byggnaderna i en egen stiftelse liksom eftermiddagshemmet. Nu har skolan rådet som högsta organ. Löner, arbetstider och tjänster gick därigenom. Det växte efterhand och nu är det bara eko-

nomiska beslut om tiotusen kronor eller mer som går genom stiftelserådet. Ekonomigruppen bestämmer om saker under den summan. Rådets ansvar bestäms av stadgarna och deras roll är att ha kontakter utåt. Från mandat- och arbetsgrupperna närmar jag mig skolans skolledning.

Kollegium, konferensberedning och ledningsgrupp

På Myrtensskolan är kollegiet formell skolledning. Dessutom kan konferensberedningen, den nybildade ledningsgruppen sägas ha skolledande arbetsuppgifter. Samtliga grupper står i förhållande till stiftelserådet som kommer in i frågor om ekonomi och externa kontakter. Gränsdragningen mellan dessa aktörer är inte helt klar och dessutom stadd i förändring. Bildandet av ledningsgruppen sågs av flera som en möjlighet att lokalisera vissa typer av ärenden, som är viktiga och kanske måste besvaras snabbt och som är av 'ledningskaraktär'.

Kollegium en torsdag mitt på terminen

Kollegiet består enligt skolans stadgar av 'vid skolan fast anställda tjänstgörande lärare' och brukar utgöras av ca trettio personer. Varje torsdag träffas man för ett fyra timmar långt möte. Lärarna närvarar alltid. Övrig personal deltar vid vissa tillfällen och i vissa delar av kollegiet. Det finns en strikt tidsplan och delarna är tydligt markerade. Det är från konferensberedningen som jag inför mitt besök får ett program där det noggrant står inskrivet "Kl 16.30 Ulrika Åkerlund²⁹ besöker oss" samt "19.45 Ulrika Åkerlund lämnar oss".

Jag kommer direkt från en tågresa och skyndar mig ut till skolan, som sticker upp sin svarta krona på höjden. En lysande fönsterrad på övervåningen vittnar om aktivitet. Endast huvudentrén är öppen, med ett kvastskäft i dörrspringan för att jag ska komma in. Utanför eurytmisalen mitt emot lärarrummet på andra våningen lyssnar jag med örat mot dörren för att kolla om jag kommit rätt. Just då kommer Mimmi ut. De har hållit på ca trettio minuter. Mimmi lyfter en enklare trästol från staplarna i korridoren och bär in i rummet. Jag välkomnas av informella hej av de närvarande, och får en plats i ringen. Tolv lärare och skolsköterskan är där. Tre är män, resten kvinnor.

Alla sitter i en ring, och inga bord används. I mitten står ett lägre litet fyrkantigt bord med röd duk virad runt. En höströd krukväxt av aster-typ står i en kruka. Runt krukan, som för att värma är två chiffongtunna sjalar lindade, en blå och en rödrosa. En ljuslykta brinner stämningsfullt bredvid. Den är gjord av vitt papper, som är konstfullt vikt av Inger, en av lärarna. Människorna i ringen är bekvämt klädda. Manchesterbyxor, koftor, mjuka

²⁹ Mitt flicknamn är Åkerlund för den som undrar.

kjolar, sjal om håret, poncho, breda yllesjalar om axlarna. Många har Birkenstock-sandaler, bara jag är i strumplästen. Stämningen är lugn och har en meditativ inverkan, och jag känner att min stress från att ha skyndat från tåget försvinner. I övrigt ryms i rummet ett enkelt piano och en bänk längs väggen mot korridoren utanför. Det enda deltagarna har med sig är programmet för dagen samt vissa andra papper. Mimmi är sekreterare och skriver hela tiden i en stor anteckningsbok med hårda pärmar. Inger är ansvarig i konferensberedningen och har en grund papplåda framför sig som det står "torsdagskonferensen" på. Där ligger papper och lappar. Emellanåt läser hon upp meddelanden från medarbetare som inte är närvarande. Kollegiet tar ställning till olika spörsmål. Ulla som är mötesordförande leder mötet, fördelar ordet och håller reda på tiden.

Programmet är utskrivet på maskin och följer en viss mall. 16.00 inleds kollegiet med veckospråk och hälsningar från några som inte deltar. Veckospråk är någon dikt eller tankvärda ord. Årstidsstämmning följer därpå och det är några ord som är kopplade till innevarande årstid. Sedan följer studiedelen som idag är femton minuter. Efter det kommer den allmänna delen som totalt är trettion minuter. De fem inslag som är aviserade finns utskrivna på programmet som alla fått innan. Det finns tidsangivelser vid varje punkt, fem minuter, tio minuter. Vid rubriken "allmän del" finns mitt namn nämnt.

Punkt ett är Martinfesten som Ingegerd är ansvarig för. Hon är lärare i musik och kemi och är klädd i svart med sjal knuten runt huvudet samt kjol och väst. Hon berättar om vilka klasser som ska göra vad. De högre klasserna ska framföra ett spel, sexorna ska sjunga och hon vill att kollegiet tar ställning till en sångtext. Texten är mycket stark säger, säger Ingegerd, och menar att det är en prestation att sjunga den. De behöver sjunga den, betonar hon. Sen berättar hon om Martin som smider om sitt vapen till en plog och hela temat gäller krig och fred, splittring och samverkan. Budskapet är att det går att förändra världen, att göra något bra. Sen läser hon upp den aktuella sångtexten. Karin drar nästa punkt om renoveringsplaner. Det måste finnas en prioriteringsordning för hur reparationen ska göras. Takten bestäms ju av ekonomin.

Lovisa som har nästa punkt är inte där. Hon kommer senare, visar det sig. Hon är klasslärare i ettan och vill ha hjälp vid en utflykt. Flera förslag presenteras av deltagarna. Förslag om att sätta in protokoll i pärm efter varje klasskonferens kommer upp. Det är redan förberett med register, visar Ulla. Bra tycker folk. "Fritt ur hjärtat" heter nästa punkt och flera händer sträcks i luften. Eva-Marie, gymnastikläraren, talar om att flera fått skor sönderskurna. Det har hänt under morgonperioden dagen innan. Ella känner igen det, det har hänt förut. Man misstänker niorna. Fler berättelser tillkommer där skor slängts omkring eller gömmts. Ella frågar om hur det kan hanteras, utredningen ligger tydligen på hennes bord. Tips från någon är att gå till alla klasser och fråga om någon vet något.

Efter kortare paus följer den konstnärliga delen med eurytmi. Eurytmi-läraryn delar ut kopparstavar till alla. De är ca femtio cm långa och någon cm i diameter. Det går ut på samarbete, säger hon, och parar ihop oss två och två. Jag och David kommer samman. I olika rytm kastas sedan staven mellan paren. Sedan grupperar vi ihop oss i stjärnor om sex. Alla par väljer en rytm och sedan ska hela gänget samarbeta. Det gäller att följa samma rytm/puls och att hålla fast vid sin figur. Vår grupp har lite olika uppfattning om takten. Sen går det bättre. Den entusiastiska läraryn kommer bort till oss. Hon möts av protester när hon försöker instruera; "vi har hittat vårt sätt här", "det finns olika vägar fram". Skratt och lite tävlan och bus mellan grupperna präglar passet. Många vill fortsätta nästa gång. Innan den gemensamma måltiden intas fattar alla varandras händer i ring, höjer upp dem och sjunger i stämmor en sång som handlar om gemenskap och välsignelse för maten. Maten är rester från veckan som några elever värmer åt kollegiet. Vi bänkar oss i matsalen. Maten är vegetarisk, som oftast på Myrtensskolan. Saffransgult ris med grönsaker, grovt hårt bröd, grönsallad och vatten. Kaffe finns efteråt i lärar-rummet. Disken ställs på en rullvagn; plasttallriker i en hög, glasen för sig. En elev kikar in för att se om vi är klara.

Sedan följer den administrativa delen som innehåller en rapport från personalgruppen och ekonomigruppen. Den pedagogiska delen handlar om ledighetsansökningar som lämnats in för barn i några klasser. Ett ärende tar lång tid, det handlar om en sydamerikansk pojke vars far har ansökt om ledighet för pojken ett halvår. Farfadern bor kvar och det blir en diskussion om pojkens behov av sina rötter vs behov av skolgången här. Argumenten går fram och tillbaka. Ytterligare punkter som behandlas är sexårsverksamhet, som Peter ansvarar för, pedagogiskt arbete med kursplanen samt en anti-mobbingsgrupp. Sen är det paus och jag lämnar kollegiet som fortsätter med rapport från klasserna och stödkollegiet, följt av en återblick på besluten, framåtblick i almanackan samt veckospråk. Klockan 20.45 är kollegiet slut för dagen.

Kollegiet som ritual och symbol

Att kollegiet är centralt för medlemmarna i skolan, och för personer utanför skolan bevisas av hur ofta man hänvisar till det och hur man talar om det. I mina initiala kontakter var det tex självklart att lägga fram forskningsförslaget i kollegiet samt att avvakta kollegiets ställningstagande. Kollegiet infaller varje torsdag mellan 16 och 21, vilket är fem timmar. Det är den absolut längsta mötestiden bland de tre skolorna. Det tar alltså en god del av deltagarnas arbetstid och är ett centralt inslag i personalens liv på skolan. Kollegiet har också som vi sett en mycket tydlig form och flera rituella inslag. Att sitta i ring utan bord är ovanligt i arbetsmöten. En ring harmonierar med idéerna om jämbördighet och icke-hierarki och ordet kan vandra fritt i ringen.

Ledningsgruppsmöte på Myrten skolan

Bildandet av ledningsgruppen beskrivs utifrån både interna och externa behov. Ett är att skolan växer och utvecklas och det blir fler elever, bland annat har ju gymnasium tillkommit, och därmed också fler i personalgruppen. Skolbyggnaden är snart för trång, och hallen som använts som samlingssal är för liten för att rymma alla. Man har också identifierat att 'saker tenderar att falla mellan stolar här', vilket man ser som en baksida av arbetet i många mindre grupper. En annan aspekt är att det tar lång tid att fatta beslut och det har blivit alltmer tungrott med kollegierna den sista tiden. Externa aktörer söker en ansvarig att tala med och ha som kontaktperson. Som skäl anges att det blir betydligt mer diffust och oklart om man ska vända sig till en hel grupp.

Två av de tre i ledningsgruppen träffas. Den tredje kvinnan är sjuk idag. De ses denna tid varje vecka och strålar samman i personalrummet. De har ingen fast plats utan använder ett mindre rum som också används till stöd-undervisning och annat där man bara är några få personer åt gången. De sätter sig på vanliga stolar mitt emot varandra vid ett smalt bord. Jag sätter mig i en lite större stol med karmar och faller en kommentar om att jag sitter i ord-förandestolen. "Nej, det har vi ingen här", säger en av dem snabbt. "Bara för klagomål i så fall". De tar upp något schematekniskt först som inte har med själva ledningsgruppen att göra utan med deras lärarjobb. Sen tar de upp mötet från igår som den ena av dem inte deltog i. "Vad sa ni igår? Eftersom Laila är sjuk så svänger vi om och jobbar idag med det som ligger mest på oss två, vilket är översynen av organisationen. Det är tre delar av organisationen kan man säga. Först har vi "kroppen" (skolan, förf anm). Hur ser ansvars-fördelningen ut där?" De har papper med de olika delarna på, ett papper för varje del. På det första står "kollegiet".

De har var sina exemplar och läser högt, vilket gör det möjligt för mig att hänga med också. De jobbar på som om jag i princip inte satt där, men skickar någon stickreplik ibland för att jag ska förstå. De börjar genomgången i samtalsform. Alla olika grupper går igenom, vad de ska jobba med och hur de beskrivs. Formuleringarna är viktiga, och de stannar ibland till och vänder och vrider på orden. Sen följer en diskussion om deras framarbetade material ska gå på remiss till alla i kollegiet i nuvarande form. De bestämmer att det är bättre att konferensberedningen får titta på det i detta skick. Det är för mycket för var och en. Men sen måste det gå till kollegiet. De skriver "remiss till konferensberedningen" på papperet. Jag får intryck av att översyn och formalisering måste vara en viktig fråga eftersom ledningsgruppen är inblandad i detta.

Sen kommer de in på sig själva i egenskap av ledningsgrupp, och pratar om att ledningsgruppen tillsammans med stiftelserådet ska vara ansiktet utåt. "Den ska svara för formerna för samarbete mellan skola och hem, vilket är ålagt den ifrån kollegiet. Den ska ha det övergripande pedagogiska ansvaret

motsvarande rektor i grundskolan. På loven tar ledningsgruppen över kollegiets beslutsfattande funktion. Ledningsgruppen ska vara á jour med skollagar och förordningar. Vi får stämma av mot stiftelserådet som har sjukförsäkring och sånt. Den ska ha översikt över mandatgrupperna och kanalisera vidare och se till att frågor blir gjorda. Det är ju rektorsfunktionen som vi tre har haft. Korrespondensen sköts av ledningsgruppen. När vi får problem med Skolverket är det ledningsgruppens uppgift. Att ha kontakt med myndigheterna är ännu inte aktuellt, vi är så nya. Det måste preciseras också och jämföras med stiftelserådets kontakt.”

En grundskillnad mellan stiftelserådet och ledningsgruppen är att rådet är den ekonomiska utposten som ska se till att skolan har medel att driva verksamheten. Vi träffar stiftelserådet för att prata om fördelning så det blir jämnt av engagemang och arbetsuppgifter. Rådet har inte riktigt kommit ur att vara papperstiger. Det bör vara skolmyndigheter som vi ska ha kontakt med; skolverket, andra skolor. Skolpengen är stiftelserådets fråga. Ledningsgruppen har interna frågor samt när det inre berör det yttre. Vi måste värna om skolans ”impuls”, dvs långsiktiga plan. Det inkluderar tjänsteomfattning. När man inte vet vänder man sig till ledningsgruppen. Den ska stå i katalogen tillsammans med stiftelserådet. Föräldrar ska kunna vända sig till oss och vi ska ”svara för kontaktformer”. “Ska vi skriva ut det? Vart man ska vända sig. Lärarna har vänt sig till oss när de inte vet. Det är lätt när vi verkar och är här. Det är svårare för föräldrar. Vi kan inte vara remiss åt oss själva dock, det här får gå ut till kollegiet. Vi kan lämna in punkterna till konferensberedningen. Jag tycker att de är klara att lämnas över. Vad gäller tjänster så kan vi be att få befattningsbeskrivningar över klasslärare, facklärare, skolsköterska osv. Vi i ledningsgruppen ska ha en reguljär punkt på kollegiet varje torsdag. Vi får be att få femton minuter till den här veckan. Det är rättså nytt med en ledningsgrupp på Myrtensskolan, och det innebär en förändring av organisationen.” Direkt efter ledningsgruppsmötet träffas ledningsgruppen och stiftelserådet och talar om anställningsavtal.

Möte mellan stiftelserådet och ledningsgruppen

Det är som vanligt ingen permanent lokal som används, utan denna gången sitter vi i biblioteket, där vi flyttar ut ett av de rektangulära borden och sätter stolar runt om. Totalt är vi fem personer. Mötet präglas av att alla deltagare lugnt och noggrant går igenom det som står i det underlag om anställningsavtal som Bertil, ekonomiansvarig, har satt samman. Det handlar om detaljer och formuleringar, och att välja rätt ord. Bertil är den som skjuter mötet framåt, när ibland någon av de tre kvinnorna entusiastiskt fastnar i någon detalj. De har för avsikt att noga titta igenom formuleringarna och sen skicka ut till personal och kollegium. Grunden till anställningsavtalet är hämtad utifrån; från de allmänna avtal som finns inom lärarområdet, avtal på andra waldorfskolor. Huvudmannaförbundet inom waldorfrörelsen agerar arbets-

givare och Medarbetarförbundet arbetstagare. De pratar om hur dessa "ska se ut som parter", men det finns inte motsvarande motsättning eller konflikt inom waldorfrörelsen. Avtalet gäller tidsbegränsad och tillsvidareanställning. Vad gäller arbetstiden så framgår den av befattningsbeskrivningar som finns på skolan. Pedagogiska medarbetare är undantagna arbetstidslagens bestämmelser om ett visst antal timmar per vecka därför att lärare i gemen arbetar mer under året och mindre under sommaren. Eventuellt ska det bli standard med 24 timmar/vecka, vilket är en het potatis. Man brukar multiplicera med 1,5 vilket ger ca 36 tim/vecka som är mer reellt för arbetet på Myrten skolan. Sen pratas det om anpassning till Skolverkets idéer om studiedagar och tid som ska göras av lärare i samband med sommarlovet. På Myrten skolan hade man en hetsig sommar senast när man inte kunde kalla in personalen. En vecka före och efter terminsslut ska vara schemalagd resonerar man, så att man kan kalla in folk om man efter en översikt anser att all eller delar av tiden ska användas.

Konferensberedningen i arbete

Kvinnorna i konferensberedningen talar om kollegiet som hjärtat i verksamheten. Konferensberedningen är den grupp som förbereder, följer upp och håller i torsdagarnas kollegier. Till hjälp har de en mall som alltid används som grund. Konferensberedningen har ansvar för den pedagogiska konferensuppläggnings-, återblicks- och planeringsdagar och läsårsagendan. Inger, Mimmi och Ulla berättar om hur de jobbar i konferensberedningen.

"Extern information som kommer gås igenom och sorteras i postfacken. Vi försöker avgöra vem som är närmast berörd av olika frågor. Vi har en konferensbok som det förs protokoll i under kollegierna. Den står i personalrummet och medarbetarna får söka informationen själva. Vi har funderat på att göra en beslutsärm så att man kan hitta alla beslut på ett ställe. Som det är nu så försöker den som för protokoll att stryka under i boken så att det syns tydligare. Det finns också en almanacka där alla kan skriva in vad som händer. Beredningen har ett fack där folk kan lämna in punkter som de vill ska tas upp på kollegiet. Praktiska förbättringar som denna ger ordning. Medarbetarpärm är något som är på gång, en person jobbar med det. Det är ett sätt att dokumentera allt det som annars bärs genom muntlig tradition. Arbetsordningen för konferensberedningen är den mall för kollegiet som finns maskinskriven."

"Ulla är ordförande på kollegiet just nu, vilket innebär att hon är tidhållare, beslutsformulerare, och ser till att folk håller sig till ämnet samt kan ta upp frågan om man ska göra några ändringar i schemat osv. Mimmi för protokoll och kollar närvaro. Inger har en helhetsroll och kompletterar, lyssnar, läser upp brev, mm. På kollegiet finns det alltid en del skåpmat, sånt som skjuts vidare, t ex om punktansvarig inte är där, dvs den som önskat ta upp något. En av oss är ansvarig för 'skåpmaten'". Konferensberedningen ser sig

inte som någon ledningsgrupp. Trots det är det de som har inflytande över agendan och kan föreslå förändringar i mallen för torsdagarnas kollegier. Justeringar kan ju nämligen behöva göras ibland.

Vi har en ny metod i studium. Det är tidskrävande så vi måste stuva om i konferensschemat. Vi har tagit ett gemensamt beslut om nytt tidsschema på kollegiet. Det studium vi nu har är om en bok om antroposofisk människosyn, vilket en waldorfpedagog måste ha i bakhuvudet. Det handlar om reinkarnation. Vad har barnet med sig in i skolan, vad ska förverkligas. Det måste vara levande hela tiden. Några drabbades förstås och det blev den konstnärliga delen. Det är en kompromiss, fyrtio istället för sextio minuter. Vi i konferensberedningen kan inte säga att det ska vara så eller så, däremot kan vi visa på konsekvenserna av olika val. (lärare U)

Skolutveckling och den nya läroplanen

Om man på Minerva är avvaktande och på Mercurius mer positiv till skolutveckling och nya, samtida idéer, så är man på Myrtenskolan mer neutrala och reflekterande. Myrtenskolans berättelser handlar om hur skolan kämpar för att bevisa att verksamheten uppfyller alla krav som ställs utifrån. Samtidigt verkar man ha ett reflekterande sätt att närma sig förändringar och händelser i omvärlden. Skolverkets granskning av fristående skolor kan ses som ett samtida fenomen som särskilt berör Myrtenskolan, men inte de andra två 'vanliga' skolorna. Granskningsprocessen beskrivs på Myrtenskolan på tre olika sätt. Ett sätt att närma sig Skolverkets granskning är att den framhålls som en möjlighet att lära av utmaningar och svåra situationer.

“Det har fört med sig positiva saker att vi jobbat med frågorna från Skolverket och det är ett plus. Vi har dokumenterat med hög fart och det finns svart på vitt nu. (...) Vi har blivit speglade utifrån också. Det finns kanske risker. En är att det kan bli att man tar ifrån oss vår särart. Vi måste få vara waldorfskola.” (lärare D)

Ett andra sätt som processen beskrivs på är att man ges chansen att överbevisa och uppnå något bra som gynnar skolan. I ett fall lyckades Myrtenskolan se till att ett hål i sekretesslagen vad gäller fristående skolor upptäcktes och rättades till. Samtidigt sägs återigen att händelser i samtiden som kan vara konfliktfyllda inte enbart är av ondo.

En tredje vinkling visar man upp när man medger att skolan begått ett fel vad gäller avstängning av en elev, vilket rättats till och att provterminen tagits bort vilket man själva anser är bra. I den tidning som ges ut av Myrtenskolans waldorfförening varje månad säger man sig vilja “ge inblick i och information kring vår egen skola, waldorffrörelsen och de antroposofiska grenarna. Vi vill också bevaka aktuella frågor i den skolpolitiska debatten...” (nr 1 läsåret 94/95 september, s 20). I ett aktuellt nummer görs en sammanställning av den kritik som skolan fått utstå från politiker och massmedia under våren och

sommaren 1994. Redaktionen skriver "Det har blåst orwellska vindar genom den svenska skoldebatten. Okunnighet och fördomar har firat triumfer..." (ibid, s 3). Vidare menar man att "alla formaliserade sammanhang och institutioner mår bra av granskning och att sättas under diskussion; kritiken är utvecklingens salt, enligt Brecht. Waldorfpedagogiken mår bra at debatt och kritik och det står den pall för och mer därtill". Sammantaget har många varit djupt engagerade i kontakter med Skolverket, arbete med att beskriva verksamheten samt svara på frågor under en intensiv period. Det leder till ett omfattande dokumentationsarbete som man i efterhand är tacksam över att ha gjort. Dessa nya inslag som initierats utifrån, menar man har legat till grund för den översyn och formalisering som fortsatt på skolan. En av lärarna berättar vidare att krav från Skolverket lett till förändringar i undervisningens uppläggning. Trots att Myrtensskolan inte lika tydligt som de båda andra skolorna behandlar den nya läroplanen på studiedagar etc, arbetar man här på annat sätt.

"Vi har anpassat oss så att vi lagt ner t ex so i lägre åldrar. Även no ligger en årskurs lägre. Målsättningen är inte så olika, men vägen dit är. Jag kollar vad de kräver i t ex språk. Jag stämmer in med mycket och säger "så vill jag också ha det". Den nya läroplanen är friare, mer allmän, mer av ram-plan. Vi vill ha frihet att jobba, och Skolverket sätter målen genom att säga att man ska nå dit och dit. Det blir vissa avvikelser var saker hamnar, t ex att bilda omdömen". (lärare V)

"Det de gör nu är tillsyn av gymnasiedelen. Det handlar om smärre justeringar, några missuppfattningar och formuleringar i rapport. Rapporten som Skolverket skrev uppfattades inte som om det handlade om genomgripande förändringar. En fråga handlar om elevdemokrati och -inflytande. De har intervjuat elever. Demokratin i klass ett till tre är inte vad Skolverket önskade. Nu finns det ett elevråd för klass åtta och uppåt. För de lägre klasserna har vi klassråd. Förändringar om skolavgifter, en ökning av svenskundervisningen, elevdemokrati i åk ett till sex och samhällskunskapsämnet har gjort grundskoledelen OK nu". (lärare U)

Vad gäller elevdemokrati anser man att eleverna har ett självklart inflytande i klassen och del i pedagogiken och synen på människan. Detta har dock varit svårt att 'visa' för Skolverket. Det är betydligt lättare och därför mer legitimt att peka på att man har ett formellt elevråd, oavsett om det i praktiken fungerar eller har något reellt inflytande.

Utvärderingar visar att Myrtensskolan klarar kritik

Liksom för Merkuriusskolan förekommer exempel på att externa rapporter och utredningar har fungerat stärkande för skolan och hjälpt till att lyfta fram bärande principer, framförallt kanske samsyn och att skolan upplever sig vara ett alternativ vid sidan av allfarvägen. Det som från början varit tänkt som kritisk granskning av ett växande fenomen, fristående skolor i allmänhet och

waldorfskolor i synnerhet, verkar falla väl ut för Myrten skolan. Ett exempel är den utvärdering och studie som gjordes av en annan waldorfskola och som delvis refererats till ovan. Skolan och waldorfpedagogiken framstår som genomtänkt och samstämmig och man uttalar sig även om att detta verkar påverka elevernas resultat och trivsel på ett positivt sätt. Att få skolforskare att uttala sig positivt är naturligtvis stärkande för skolan som helhet och positivt för både personal, elever och föräldrar.

Därtill har man också sina egna ideologer och skribenter, som själva är lärare, föräldrar eller på annat sätt 'insiders' och kan berätta exempel och även beskriva antroposofins pedagogik såväl som ideologi inom andra områden som tex medicin och arkitektur. En sådan person är Frans Carlgren som ovan citeras då och då. Det är också vanligt att man återberättar grundarens, Rudolf Steiner, livshistoria och grundtankar, vilket gör att man inom rörelsen och även på Myrten skolan har en grundare, en viss person att se som startskottet till en nu världsomfattande rörelse. Det är en stark symbol och berättelserna om en sådan person kan berättas och återberättas för att på så sätt hålla kontakten mellan nuet och det förgångna, ursprunget. Även inom den kommunala skolans pedagogik finns förgrundsfigurer som Dewey, men detta framträder inte alls på samma sätt i de båda andra skolorna.

Kapitel 9

SKOLORNAS ORGANISATIONSSTRUKTUR

Specialiserad, breddad, integrerad

Efter att ha beskrivit vardagsarbetet och personalens föreställningar om den egna verksamheten i de tre skolorna, ägnas detta och följande tre kapitel åt att analysera det empiriska materialet utifrån den teoretiska modellens begrepp struktur, identitet, samarbete och ledarskap. I detta kapitel analyseras organisationsstrukturen i var och en av de tre skolorna. Organisationsstruktur har tidigare definierats som 'tämligen stabila och övergripande beskrivningar av och mallar för mönster av pågående handling'. De dimensioner som sedan valts för att analysera organisationsstrukturen mer ingående är arbetsfördelning, kommunikation och beslutsfattande. Ett viktigt inslag är hur förbindelser och överlappning ser ut mellan olika områden eller funktioner. Varje skolas organisationsstruktur tillskrivs en övergripande karaktär som fungerar som en summering och etikett. Minervaskolan karakteriseras som i huvudsak specialiserad, Merkuriusskolan som breddad, och Myrtenaskolan som integrerad. Den specialiserade organisationsstrukturen präglas främst av en tydlig uppdelning i funktioner och att arbetsuppgifter hålls isär. Den breddade organisationsstrukturen präglas av att funktioner närmas till varandra och arbetsuppgifter slås samman. Den integrerade organisationsstrukturen, slutligen, präglas av frånvaro av uppdelning och istället av att funktioner och arbetsuppgifter flyter samman.

Specialiserad organisationsstruktur i Minervaskolan

Minervaskolans struktur präglas av hur dess byggnader, korridorer, klassrum, lärarum osv är utformade och belägna. Skolan har en uppdelning av huvudbyggnaden som rymmer högstadiet i centralt belägna personalrum, kansli, personalmatsal och rektors och distriktschefens rum. Lektionssalarna och ämnenas utrymmen utgör satelliter utplacerade i skolan. Många av lärarna håller till runt sina salar, passerar via personalrummet när de kommer och går samt kanske runt lunch. Gemensamma, centralt belägna arbetsplatser för lärarna finns inte, förutom några enstaka. I personalrummets innersta delar finns ett skrivbord, och i ett smalt utrymme bredvid en stor kopiator finns en

bänkskiva som skulle kunna rymmer fyra-fem platser. Det finns inga särskilda utrymmen för möten. Klassrum används för mindre grupper, t ex ämnesgrupper. För större samlingar används biblioteket, elevmatsalen eller aulan som har en upphöjd scen. Elevernas utrymmen är avskilda från personalens. De har en stor matsal på avstånd från lärarnas mindre matrum. Elevernas uppehållsrum ligger i källaren, medan lärarnas personalrum ligger en trappa upp. Korridorerna är både förbindelseutrymmen och samtidigt zoner där alla kan blandas. En slutsats är att Minervaskolans fysiska utformning i mångt och mycket stödjer specialisering, uppdelning och separering.

Arbetsfördelning följer funktioner

“Undervisningen” och “elevvården” är ord som används frekvent av personalen för att beskriva arbetet på skolan. Förutom att begreppen säger något om personalens uppfattningar av vad verksamheten går ut på, att undervisa och vårda elever, indikeras hur arbetsuppgifter fördelas. Med en strukturterm kan man kalla dessa indelningar för funktioner i verksamheten. Att tala i termer av undervisningen och elevvården verkar fylla två syften bland personalen; dels skapas och vidmakthålls en social ordning och dels markerar aktörer sin och andras tillhörighet och position i denna sociala ordning. Dessutom delas skolan in i två delar som motsvarar skolans uppdrag att lära och fostra. En del handlar om att lära, ta till sig kunskaper i olika ämnen och en annan om det sociala. Lärare är ‘undervisande personal’, skild från ‘elevvårdspersonal’. På Minervaskolan är det centralt att dessa områden beskrivs som separata och att det är olika personal som utför arbetsuppgifterna. Undervisningsområdet framställs som kärnan i verksamheten, och elevvården uppfattas som ett andra, kompletterande område. Ledning och administration framställs inte lika tydligt och samlat som de andra två, men jag väljer att beskriva detta som en tredje funktion.

Undervisningen som en primär funktion

Undervisningen som funktion är i Minervaskolan starkt kopplat till idén om ämnet och läraren som självständig aktör. Den tydliga markeringen att man vill ägna sig åt ämnet innebär också en avgränsning från andra arbetsuppgifter som har med sociala frågor kring elever och organisering av arbetet i stort att göra. Undervisningen och ämnena står högt i kurs och har starka företrädare bland ‘de äldre lärarna’. Andra aktörer inklusive rektor accepterar och lever efter den sociala ordningen och bekräftar på flera sätt lärarnas autonomi och suveränitet. Trots att det finns andra idéer och önskningsar om annan arbetsfördelning är denna ordning fortfarande dominerande.

Elevvården som en sekundär funktion

Representanter för ‘elevvårdssidan’ uppfattar ibland att lärarna lämpar över elever när det blir problem och förväntar sig att sociala frågor hanteras av

andra än lärarna. Detta gäller utanför den ram som utgörs av det normala arbetet som har sin tydliga ram i tid, rum och grupp; formatet klassen, lektionen och klassrummet. Detta är lärarens arbetsuppgift och då ingår förstås vissa 'elevvårdande' arbetsuppgifter som att hålla ordning. Utanför formatet klassen, lektionen, klassrummet ligger tillsynslärarens arbetsuppgifter eftersom de rör sådant som kan inträffa på raster, i korridorer osv. Tillsynslärarens arbete gäller alltså icke-lektionstid och icke-klassrum. Arbetsuppgifterna handlar om att garantera ordning och reda under den tid då lärarna inte har eleverna i klassrummet. Övriga lärare förväntas dela denna ordningsuppgift genom att gå rastvakt. Att detta inte fungerar till fullo kan hänga ihop med att det inte följer den ordning och den uppdelning som är så tydlig på Minerva. Att som lärare, tillhörande undervisningsområdet, ägna sig åt ordning på rasterna bryter det organisationsstrukturella mönstret med uppdelning och separering och den sociala ordningen.

Om det uppstår tillfälliga eller mer permanenta problem i en klass och läraren inte kan hantera dessa och få undervisningen att fungera uppstår ett tillstånd som definieras som någon form av kris eller kaos. Formatet klassen, lektionen, klassrummet slutar fungera, vilket präglas av avvikande från den ordning som undervisningen annars har. Då inleder man ett tillfälligt samarbete för att lösa problemet. Den sociala sidan, elevvården, samarbetar då med klassläraren och eventuella andra inblandade lärare och tar sig an klassens problem för att försöka lösa detta. När det är gjort återställs ordningen och arbetsdelningen undervisning - elevvård återinträder som princip. När ett tillstånd uppstår som definieras som någon form av kris samarbetar man över funktionsgränserna för att hantera detta. Detta verkar fungera bra på Minerva, men medan det upplevs som en 'naturlig' del av arbetsuppgifterna för elevvårdssidan, kan det skapa ångest hos vissa lärare, som känner att de inte klarar av sitt jobb och att de misslyckas. En tolkning är att ordningen i klassen, så att undervisningen kan bedrivas, är starkt förknippad med läraridentiteten och anger vad som är grundläggande för en stark och 'bra' lärare.

Speciallärarna förbindelselänkar mellan områden

Speciallärarna är en grupp som beskriver sig själva, och beskrivs av andra, som några som rör sig inom både undervisnings- och elevvårdsområdet. Det gäller både genom att de har både undervisande och elevvårdande arbetsuppgifter, och genom att de samarbetar med både lärare och exempelvis kurator. De samarbetar med ämneslärarna och bedriver specialundervisning med enstaka elever eller mindre grupper i eller utanför klassen. Samtidigt verkar det vanligt att de anpassar sig till ämneslärarna och tillsammans med dem finner former som passar i en viss klass och med en viss lärare. De arbetar också med elevvårdande uppgifter, ingår i elevvårdsteamet och beskrivs som värdefulla eftersom de sitter inne med stor kunskap om många elever och klasser.

Arbetsfördelning inom undervisningen

Inom undervisningsfunktionen är arbetsfördelningen knuten till de olika ämnena. Lärarna undervisar i ett eller möjligen två närliggande ämnen. Det är grupperna no-matte, so-svenska, språk och praktisk-estetiska ämnen som är undervisningssidans grundläggande arbetsfördelningsprincip. Specialisering i ämnen är principen. En grundtanke är att varje lärare själv bestämmer över planering, genomförande och uppföljning av själva undervisningen. Samarbetet lärare emellan är informellt och bygger på förtroende och långvariga relationer. Vid prov och betygssättning är det legio att man stämmer av inom ämnen och ämnesgrupper. Speciallärarna uppvisar som redan nämnts ett mer systematiskt och synligt samarbete med ämneslärarna.

Temaundervisningen på Minerva kretsar kring teman med en väletablerad form och många år på nacken. Dessa planeras långt i förväg och tas upp på arbetsenhetskonferenserna, och är alltså en fråga som samordnas övergripande. Denna form av samarbete definieras som 'schemabrytande' vilket visar på vad som ses som grundläggande, den ämnesuppdelade logiken. Därför blir det också logiskt att ett tema måste bevisa sig vara bättre än 'den vanliga undervisningen' och att det kan behövas lång tid för att jobba sig in.

Speciella projekt av tillfällig eller nyutvecklande karaktär öppnar upp nya möjligheter till samarbete eftersom det ligger utanför den ordinarie verksamheten. Det aktuella under perioden var den nya läroplanen, där en grupp sammansattes inom distriktet, där lärare samarbetade i nya konstellationer under studiedagar osv. Den nya läroplanen blir den tillfälliga underliggande logiken vilket gör det möjligt att sätta samman grupper, träffas över stadiegränser och mellan skolor i distriktet.

Ledningsuppgifternas hantering

I och med införandet av distriktsorganisationen i kommunen har ett avstånd skapats mellan rektorerna å ena sidan och skolförvaltningen och dess chef, skoldirektören å andra sidan. Distriktschefen bildar en ledningsgrupp inom distriktet där rektor för Minervaskolan samt rektor för Minerva II och Norrskolan ingår. Denna grupp är viktig och ger rektorerna en kollegial samhörighet. Samtidigt ger distriktsorganisationen en arbetsfördelning där distriktschefen ansvarar för ekonomi och organisation, medan rektor har pedagogisk ledning samt en tilldelad budget att ansvara för. Man talar om en åtskillnad mellan övergripande och operativt ansvar. Rektor kommer på detta sätt längre ifrån skoldirektören och de strategiska diskussioner som förs på den nivån. Minervas talan förs av distriktschefen, men han har ett arbetsgivaransvar och uppfattar inte att han enbart kan tala för Minervas sak. Det kan beskrivas som en form av specialisering inom ledningsområdet som får effekter på den lokala skolledningens arbetssituation.

En andra arbetsfördelning i ledningsarbetet beskrivs som det interna ledningssystem som består av ledningsstaben, utvecklingsledarna och ämnes-

grupperna/arbetsenheterna. Utvecklingsledarna har tagit på sig ett ansvar som beskrivs som att representera och företräda arbetsenheterna och ämnesgrupperna. De ser sig själva som 'löpare' mellan stab och kollegor. Åter ett exempel på förbindelselänkar. Arbetsenheterna får frågor från staben att diskutera och ta ställning till. Frågorna bärs sedan av utvecklingsledarna till staben där de möts och diskuteras. Små och stora beslut ska därpå fattas.

Schema, ekonomi och andra centrala frågor

Beslut om och arbete med för Minervaskolan centrala frågor som schema, ekonomi, inköp osv är fördelade på lite olika händer. Schemat utformas varje sommar för att gälla ett helt år framöver. Rektor sitter själv med detta arbete som kan liknas vid ett gigantiskt pussel. Ett visst antal elever delas in i klasser. Ett visst antal lärare med vissa kombinationer av ämnen översätts till tjänster på hel- eller deltid. Klassrum utgör de rumsliga pusselbitarna och veckodagarna uppstyckade i lektioner på mellan fyrtio och åttio minuter formar pusselbitar av tid. Alltsammans ska sen läggas ihop till ett fungerande mönster. När detta väl är gjort ligger det som en grundstruktur för hela organisationen. Detta är naturligtvis ett centralt 'beslut', som upptar mycket av rektors tid under sommaren och början av hösten, och som har mycket stor påverkan på både lärare och elever. Det är en historisk produkt och en grundläggande organisatorisk storhet, vilket framgår av det skolhistoriska kapitlet.

Frågor om ekonomi hanteras på olika håll. Distriktschefen har huvudansvar för ekonomi, skolledningen har budget och ekonomigruppen med ämnesföreträdare och tillsynsläraren handhar inköp av undervisningsmaterial. I övrigt är situationen den att både rektor och ledningsstaben har att hantera och fatta beslut i både smått och stort, i alla typer av ärenden. Ett av stabens problem enligt en medlem är just att man önskar att fler beslut kunde fattas ensam av rektor och ute bland lärarna. Det finns en tendens till centralisering i frågor av administrativ och informativ karaktär. Strategiska frågor hamnar högre upp. Beslut om undervisningens uppläggning, däremot, är lärarnas revir.

Kanaler och system för kommunikation

På Minervaskolan används främst formella och indirekta kanaler och system för kommunikation. Rektor använder anslagstavlan i personalrummet för att sätta upp allehanda skriftliga meddelanden. Det verkar dominera framför att personligen träffa lärarna informellt och spontant. Samma sak gäller utvecklingsledarna, som kallar till ämnesgrupp och sätter upp dagordning på sina respektive tavlor. Ledningsstaben – utvecklingsledarna – arbetsenheterna och ämnesgrupperna utgör ett informationssystem där protokoll skrivs och utvecklingsledarna utgör förbindelselänkar i systemet. Interntelefonsystemet är ett standardiserat sätt för rektor att snabbt få ut information i alla klassrum och korridorer i skolan. Det ökar informationshanteringskapaciteten vad gäller korta meddelanden. Modeller finns för att rutinisera hanteringen av vissa

frågor på skolan, tex sen ankomst och mobbing. På samma sätt har elevvårdsgruppen utarbetat metoder för att komma till rätta med problem i klasserna.

Sammanfattning av organisationsstrukturen i Minervaskolan

Den specialiserade organisationsstrukturen innebär separering och åtskillnad som grundläggande och genomgående logik för hur verksamheten är strukturerad. Analysen gjordes i dimensionerna arbetsfördelning, kommunikation och beslutsfattande. Detta utfall av analysen baserar sig på att det finns relativt många, avgränsade arbetsuppgifter och en tydlig arbetsfördelning. Det gäller såväl funktionerna undervisning, elevvård och ledning/administration som olika roller och tvärkontakter. Det betyder att man identifierar och tydligt delar upp arbetet i undervisande arbetsuppgifter som förknippas med den undervisande personalen. Inom denna funktion identifierar man ytterligare delar, ämnen, och förknippar matematik med matematiklärarna. Detta förefaller utifrån specialiseringslogiken som klokt och 'naturligt'. Ämnena håller ihop sinsemellan men åtskiljs från andra ämnen.

Skolans lokaler och personalens användning av dessa präglas av dessa mönster av åtskillnad. Mellan elevvård och skolledning/administration finns dock en viss överlappning, vilket är intressant. Vad betyder det att det finns en större närhet här, när undervisningen så tydligt separeras ut? Närheten tycks komma av att man uppfattar sig ha delvis liknande arbetsuppgifter. Specialiseringen verkar leda till ett behov av att ibland slå bryggor. Därför finns här i relativt hög grad förbindelselänkar i form av vissa aktörer som tillsynslärare, syo-konsulent och speciallärare, representanter och grupper. Specialiseringen som grundläggande logik kombineras när behov uppstår med en tillfällig uppgiftsinriktad organisation där nödvändiga aktörer från alla funktioner arbetar samman med problemlösning. På så sätt löser man situationer som den specialiserade organisationen är svag på.

Kommunikationen på Minervaskolan präglas av en hög grad av formalisering, vilket betyder att den samlade informationen mellan funktioner ofta tar sig uttryck i skriftliga och standardiserade meddelanden och rutiner eller går via representanter och protokoll. Beslutsfattandet på skolan präglas av låg autonomi eftersom man även gör en vertikal separering av skolledningen visavi högre nivåer. Det betyder en uppdelning i arbetsuppgifter som förlägger det strategiska ansvaret en nivå ovanför skolledningen. Skolledningens styrning, avslutningsvis, är liten eftersom personalens arbete i så hög utsträckning är autonomt. Graden av centralisering har därför bedömts som låg.

Breddad organisationsstruktur i Merkuriusskolan

I Merkuriusskolan är byggnaderna från 1900-talets början och fördelningen på klassrum och institutioner finns kvar. De långa korridorerna är till

viss del ersatta av trapphus eftersom man här byggt på höjden, och byggnaden är mer kompakt. Inom huset är personalens lokaler ombyggda för att vara "hjärta och hjärna i en lärande organisation". Personalrummet är samlingsplatsen för alla, och det är naturligt för skolledningen att gå dit för att umgås informellt, starta måndagarnas gemensamma arbete, söka efter personer osv. På samma sätt vet kansliet, vaktmästare mfl att detta är platsen för kontakter och information. Arbetsplatserna blandar lärare från flera olika ämnen i samma lokaler, och man hittar varandra lätt eller stöter ihop vilket kan ge upphov till spontana kontakter. De praktisk-estetiska ämnena har med sina specialutrustade salar sin hemvist delvis kopplad till dessa. Men lärarna söker sig ändå till personalrummet. Den enskilda läraren arbetar oftare på skolan och finns i personalrummet eller vid arbetsplatserna. Elevernas lokaler ligger i källaren och det finns en uppdelning mellan dem och lärarna. Eleverna söker ibland någon lärare på en rast och får då knacka på i personalrummet. Biträdande rektor samlar lärarna i elevernas cafeteria för att visa denna och 'lära dem hitta hit', vilket tyder på att det inte är naturligt för personalen att röra sig hit.

Arbetsfördelning baserad på mindre klasser

I Merkuriusskolan nämns de mindre klasserna ofta som viktiga för hur personalen organiserar arbetet. Man talar ofta om 'undervisningsorganisationen'. Begreppen elevvård och undervisning används, men verksamheten är inte upphängd på denna indelning på samma sätt som i Minervaskolan. Både undervisning och social fostran ingår uttalat i lärarnas arbete. De mindre klasserna är en utgångspunkt för att skapa bredd. I mindre grupper blir eleverna synliga på ett annat sätt och det är rimligt för läraren att kunna känna av och se hur både de enskilda individerna och gruppen mår. Lärarnas arbete handlar därför inte enbart om undervisning, utan tar ett bredare grepp med den mindre klassen i centrum.

Elevvården service till undervisningsorganisationen

Man har fört över resurser till klasserna och dragit ner på exempelvis syo och speciallärare. Arbetsuppgifter har alltså förts över, vilket följts av en omfördelning av resurser och minskning av personal centralt. Det beskrivs som en omfördelning av arbete och ett förändrad arbetsfördelning. Elevvården finns kvar i form av bla skolsköterska, medan andra tjänster hyrs in allt efter behov. Personalens arbete går ut på att serva och stödja lärare och elever. Elevvårdsteamet går tex in i situationer som inte kan lösas inom klassens ram. Trots omfördelning av arbetsuppgifter finns oklarheter kring vad tex hälsovården gör och inte gör, vilket kan vara tecken på en oklar gränsdragning och visst kvarhållande vid en bild av elevvården som ett ställe där man kan skicka ner elever eller stjälpas av problem.

Arbetsuppgifter flyttas och skapar ny arbetsfördelning

I Merkuriusskolan beskrivs ofta förändringar i fördelningen av arbetsuppgifter. Det ger insikter av två slag. Dels om hur skolans organisationsstruktur beskrivs, och dels om hur man skapar en generaliserad bild av 'skola' och förhåller sig till denna genom att hänvisa till vissa organisationsstrukturella mönster som "traditionella". Ett exempel är arbetsfördelningen mellan skolkansli och lärare. Det uttrycks som att en del "traditionella" arbetsuppgifter för skolkansliet gör lärarna idag själva, tex sköter egen korrespondens. Vaktmästaren har hand om hela hanteringen av vikarier från det att behovet uppstår till det att personen släpps in i klassrummet. Det uppmärksammas av flera som ovanligt. Biblioteket byggs upp för att bli ett verkligt centrum för information både i form av böcker och elektroniska medier, tex CD-ROM och Internet. Istället för att varje ämne och klassrum ska ansvara för och hårbärera tex material till svenska, är biblioteket tänkt att integrera detta och då även flytta den arbetsuppgiften från lärarna till biblioteket.

Arbetsfördelning inom undervisningsorganisationen

Bland de som undervisar finns en arbetsfördelning knutet till ämnena. Det finns dock en strävan bort från ämnet som grund för hur arbetet fördelas. Tecken på det är det flitiga arbetet i teman, strävan mot flerämneslärare och att man faktiskt jobbar ihop mer utbredd i arbetslag. I samband med tex läroplansarbetet samlas man i ämnesgrupper. Timplanen lyfter fram ämnena och i samband med den diskussionen framträder konkurrens mellan ämnen om tid på schemat. Ämnesgrunden finns kvar som en grundläggande logik med rötter i skolhistoria och styrdokument. Att man strävar efter en bredare lärarroll vad gäller ämnen, och därför förespråkar att lärarna undervisar i flera ämnen stöds av argument som flexibilitet, att temaundervisning går att ordna praktiskt med hänsyn till tex schemat.

Ledningsuppgifternas hantering

I Merkuriusskolan har skolledningen direktkontakt med skoldirektören och har byggt upp en personlig relation. Det är också viktigt för skolledningen att ingå i en grupp med flera andra skolledare för att få information om vad som är på gång och för erfarenhetsutbyte. Relationen är här direkt istället för indirekt och går inte via någon representant utan genom skolledningen som helt talar för den egna skolan. Att ha hela greppet om både ekonomi och verksamhet är mycket centralt för skolledningen. En uppdelning har internt gjorts mellan rektor och biträdande rektor. Det beskrivs i termer av strategiskt och operativt ansvar, där strategiska frågor, helhet och externa kontakter är rektors huvudansvar, medan det operativa och närheten till personalen mer ligger på biträdande rektor. Skolledningen har regelbunden direkt kontakt med hela personalen och det finns därför inga representanter för arbetslagen och

ämnesgrupperna som utgör formella förbindelselänkar mellan personal och ledning. Även om det verkar finnas informella ledare läggs uppgifter ut i arbetslagen och arbetet som görs där sammanfattas och förs tillbaka till skolledningen i form av protokoll.

Schema, ekonomi och andra centrala frågor

Också i Merkuriusskolan är schema, timplan, klasser och lärares tjänster centrala frågor. Två tendenser är tydliga. Den ena handlar om arbetet med schemats utformning och förankring i organisationen. Schemahanteringen har flyttats ut steg för steg, och blivit alltmer decentraliserad. En lärare har tidigare varit schemaläggare och suttit med i ledningsgruppen. Arbetsuppgifterna har övertagits av en annan person i kombination med ett remissförfarande där arbetslagen har synpunkter på och arbetar om schemat i omgångar. Idén är att många ska få ha inflytande och samtidigt känna delaktighet i schemats slutgiltiga utformning.

Inom arbetslagssystemet finns en strävan att förbättra sambandet mellan arbetslag, lärare och klasser, och man diskuterar hur man kan behöva flytta lärare mellan arbetslag. Detta verkar arbetslagen själva driva och kunna föreslå. De grundläggande strukturerna är lika centrala här som i Minervaskolan, och man använder och pusslar med dem i arbetslagen. Inom mediaämnet kunde man själv besluta om gruppstorleken och lärarnas arbete och håller ibland på ett universitetsliknande sätt föreläsning för en betydligt större grupp.

Merkuriusskolan verkar kombinera stark centralisering i vissa frågor med tydlig decentralisering i andra. Skolledningen håller helheten kring verksamheten och ekonomin hårt i sin hand. Samtidigt har arbetslagen hand om ekonomi för sin verksamhet. Mediaämnet fick en påse pengar att bygga upp och driva ämnet, och hur det gjordes vad upp till lärargruppen. Biträdande rektor lägger med sina tydligt utmejslade uppgifter med vidhängande ersättning ut beslutanderätt och arbete bland personalen. Motivet är delvis att det inte ryms inom det egna arbetet. På samma sätt delegeras läroplansarbetet, där en tillfällig projektgrupp ansvarar för att utforma och sammanställa arbetet. En linje i ledningen är att projekt ska drivas ute bland lärarna och att graden av ansvarstagande bör öka. Samtidigt fungerar gruppen som bollplank till skolledningen. På liknande sätt är förvaltningsrådet ett samtalsforum och ställe att förankra olika frågor, även om de formella besluten fattas av rektor. Jämfört med Minervaskolan är bilden av hur och var centrala frågor handhas i Merkuriusskolan annorlunda. Det är en större polarisering och tydlighet. Skolledningen har helheten och de strategiska och grundläggande frågorna på sitt bord, medan mer ansvar och beslut fattas ute i verksamheten, dock inom ramen för helheten.

Kanaler och system för kommunikation

Arbetet i Merkuriusskolan framstår som direkt och personligt i många avseenden. Personliga möten, arbete och diskussion i grupper, personlig kontakt, både formell och informell, mellan skolledning och personal är framträdande. Måndagarna med sitt pärlband av ledningsgruppsmöte, möte skolledning-arbetslag i plenum, arbetslagens arbete samt eventuell återsamling bildar en sammanhängande och återkommande struktur som alla känner till. Spontana möten och direkt uppföljning av frågor när de är aktuella präglar arbetet, och det bärs bland annat upp av mötesstrukturen på måndagar. Som stöd för detta finns ett system för information, med internbrev med vecklig information och med lärarnas fack uppe i personalrummet som viktiga kanaler för standardiserad information mellan tex kansliet eller skolledningen och personalen. Vad gäller kontakterna mellan skolan och föräldrarna finns systemet med veckobrev som en ryggrad. Till detta kommer de personliga kontakterna med representanter för föräldraföreningen, bla genom förvaltningsrådsmötena. Det finns en standardisering och regelbundenhet inbyggd i formerna, tex använder man sig av skriftliga arbetsuppgifter och protokoll för sammanfattning och dokumentation. Liksom i Minervaskolan har man en modell för hanteringen av mobbning.

Sammanfattning av organisationsstrukturen i Merkuriusskolan

Organisationsstrukturen beskrivs i Merkuriusskolan som breddad. Även här är funktionerna undervisning, elevvård och ledning/administration relevanta. Däremot fördelas inte arbetet likadant och områden och gränser behandlas på andra sätt än på Minerva. Roller och funktioner är endast delvis specialiserade och går bitvis in i varandra. Breddningen tar sig vidare uttryck i att arbetsuppgifter läggs samman snarare än separeras. Det innebär exempelvis att lärarnas arbete innefattar fler och bredare arbetsuppgifter både vad gäller ämnen, sidouppgifter och helhetssyn. Flera exempel ges också för hur gränser överskrids och tvärkontakter blir vanligare. Skolans lokaler har en stor gemensam mötesplats som underlättar kontakter och kommunikationen är endast i viss mån formaliserad. Skriftlig kommunikation kombineras ibland med muntlig för att förstärka eller strukturera ett budskap.

Beroende på att man försöker ersätta separering och specialisering med breddning, har behovet förbindelselänkar minskat. Fler tar på sig denna funktion varför tvärkontakterna ökar. Skolans autonomi är hög eftersom skolledningen i hög grad fattar strategiska beslut vad gäller ekonomi och verksamhet och har nära kontakt med nästa ledningsnivå. Centraliseringen är medelhög baserad på att skolledningen delvis tydligt centraliserar viss styrning och delvis decentraliserar till personalen.

Integrerad organisationsstruktur i Myrtenskolan

I Myrtenskolan är hela verksamheten än så länge inrymd i en byggnad, med alla klasser från årskurs ett till tolv. Den annars så vanliga indelningen i låg- och mellanstadieskolor, högstadieskolor och gymnasieskolor finns inte här. Kursplaneträdet är ett och samma för åldrarna sju till arton år, och inkluderar även ännu yngre barn, dvs hela barn- och ungdomstiden. Man kan ana olika ämnen, men en tydligare indelning är barnets mognad uppdelad på tre faser kopplat till i tur och ordning vilja, handling och tanke. Personalrummet är samlingsplats för alla, även om man kan sätta frågetecken för de som jobbar deltid eller med andra sysslor än undervisningen. Alla elever blandas i korridorer och på skolgården. Det finns inga särskilda uppehållsrum för någon grupp. Även hemmen integreras i skolan i långt högre grad än i andra skolor genom föräldrars engagemang och genom att det inte dras skarpa gränser mellan arbete och fritid. Nya lokaler diskuteras eftersom verksamheten växer och man framgent tror sig behöva större och kanske fler lokaler.

Arbetsfördelning för skolan som helhet och inom undervisningen

I Myrtenskolan finns ingen egentlig uppdelning mellan undervisning och elevvård. Det är ingen som använder de begreppen eller talar om skolan som bestående av olika funktioner. Däremot talar man mycket om pedagogiken och beskriver också hur organisering har blivit allt viktigare. Administration och organisation är något som beskrivs som växande vad gäller arbetsuppgifter och tid det tar i anspråk. Lärarna verkar se sitt arbete med enskilda elever och klassen som en helhet, och talar om "att få människan att växa". Där finns inte någon uppdelning mellan fostran och kunskaper. Lärarna diskuterar med varandra om både problem i klassen, nya metoder och modeller, aktuella frågor som tex mobbing samt hur undervisningen kan läggas upp. Det är allt inkluderat i lärararbetet som det beskrivs. Det finns heller ingen tydlig uppdelning bland personalen, på så sätt att man framhåller eller presenterar sig som tex mattelärare. Klasslärare och klassföreståndare är en beteckning som poängterar ansvaret för en viss klass, och det är snarare det som är utmärkande, eftersom det anses vara ansvarsfullt och tungt, särskilt i de lägre klasserna. Det finns dock några olika specialiteter och ämnesbakgrunder och alla undervisar inte i allt. Snarare är det waldorfbildningen som är gemensam, som framhålls. Specialfunktioner i ekonomi, juridik, kök och sjukvård kompletterar undervisningen och skapar viss specialisering vad avser dessa typiska arbetsuppgifter.

Arbetet som lärare verkar också för många handla om hela människan på ytterligare ett sätt, nämligen hur det involverar dem själva. Det ger egen utveckling som person, och det är naturligt att möta eleverna som människor snarare än som lärare i en roll. Man uppfattar heller inga tydliga gränser mellan arbetet och det privata. Att ringa varandra hem och lämna ut sitt hemnummer

är naturligt. Många har också flera roller i förhållande till skolan och är både föräldrar och lärare eller annan personal i samma skola.

Kollegiets arbete innefattar varje vecka arbete med flera olika delar. Genom de olika delarna hanteras gemensamt olika typer av frågor. Studiedelen handlar om en kollektiv, pedagogisk utveckling i waldorfskolans anda, ofta med en mer teoretisk och intellektuell inriktning. Den konstnärliga delen rymmer eurytmi eller annat som utvecklar andra sidor och kompletterar studiedelen. Den pedagogiska delen handlar om eleverna och klasserna medan administrativ och allmän del handlar om frågor som är aktuella och centrala för skolan, men inte är av pedagogisk natur. Dessutom åter man tillsammans vilket skapar informell samvaro. Sammantaget kan man jämföra med andra skolor olika typer av konferenser. Kollegiets möten innefattar hela tiden bitar av alla dessa; ämnes-, klass-, personalkonferens osv.

Ledningsuppgifternas hantering inkluderar centrala frågor

I Myrten skolan har man alltså ingen rektor eller annan ledare. Kollegiet är det forum man framhåller som centralt och det är där beslut fattas. Man tar aktivt avstånd från hierarkin med dess över- och underordning. Mandatgrupperna och kollegiet utgör tillsammans skolans horisontella system vari både arbetsfördelning och samarbete sker. Mandatgrupperna har hand om olika arbetsuppgifter och bereder dessa. De presenteras sedan i kollegiet och beslut fattas där. Rotation är en annan princip. Ingen ska bli sittande i en grupp längre än en viss tid. En rörlighet i hela systemet motverkar informell hierarki baserad på erfarenhet och kunskap. Denna grundprincip ligger fast och den värnar man om. Det är också i dessa former som olika centrala frågor hanteras. I realiteten innebär arbetet i mandatgrupperna också att de fattar, åtminstone mindre, beslut inom sina respektive områden. Särskilt som kollegiet blivit alltmer tungrott i och med att fler och fler frågor dyker upp på skolans agenda. Personalgruppen utreder till exempel frågan om arbetet i köket och kommer tillsammans med de berörda fram till vissa förändringar. Beslut som får ekonomiska konsekvenser överstigande tio tusen kronor beslutas av stiftelserådet.

Den första tiden, när skolan var nystartad, stod föräldrar och lärare i personlig kontakt och var mycket nära varandra i allt som rörde skolans start och uppbyggnad. Allteftersom har föräldrarnas närvaro i skolan minskat. Fastän de fortfarande är mycket viktiga och involverade, fattas fler beslut längre ifrån dem. Exempelen visar att lärarna anser att det är 'skolan', dvs kollegiet som bör fatta beslut om tex intagning, och att ansökningar till skolan ska handhas av skolan. Detta beskrivs som en 'naturlig utveckling' och att verksamheten genomgår olika faser. Bildandet av ledningsgruppen beskrivs som föremål för motstridiga känslor och åsikter och något som vuxit fram under lång tid. Det är på samma gång ett nytt inslag, och samtidigt undantaget som bekräftar regeln och får skolans grundläggande organisationsstruktur att

tydligt framträda. Stiftelserådet är formellt överordnat kollegiet och skolan, även om det väljs av kollegiet. Det framkommer bl a genom vissa ekonomiska frågor, då stiftelserådet beslutar om investeringar mm.

Kanaler och system för kommunikation

Myrtensskolan präglas i hög utsträckning av frånvaro av standardisering, systematisering och formella, skriftliga regler. Skolan 'bärs' av sina lärare och sin personal, och de som varit med länge har erfarenheter och kunskaper om hur man gjort saker och ting förut. Sättet att förmedla och föra detta vidare har ofta formen av samtal. Det finns en hög grad av muntlig tradition. Rotationen innebär också att specialisterna är få, och kunskap sprids genom att man tar itu med en uppgift och lär sig genom att göra, snarare än att följa en skriftlig instruktion. Som ny medarbetare kan det väcka frustration att inte hitta instruktioner osv, vilket bibliotekarien vittnade om. Samtidigt pågår på flera sätt arbete med att systematisera och öka graden av formalisering. Man har ett noggrant schema för kollegierna, där de olika aktiviteterna är markerade med tidsåtgång. Dokumentationen av kollegiets arbete, särskilt beslut som fattas, strävar man efter att utveckla, och man för protokoll i en bok. Inför kollegiet har konferensberedningen utarbetat en liten blankett. Detta för att kollegorna ska fylla i den på ett sånt sätt att konferensberedningen förstår ärendet och vem det är som vill ta upp det. Mandatgrupperna inklusive den nya ledningsgruppen beskrivs i skrift, och dokumentet ska sedan användas som information till föräldrar bla. Det mest tydliga exemplet är kanske ändå den dokumentation som följde på Skolverkets granskning och kritik. Myrtensskolan beskrev där sin verksamhet för att svara mot de frågor som ställdes. Införandet av ledningsgruppen är också en formalisering av den ledning som egentligen sker genom kollegiet.

Sammanfattning av organisationsstrukturen i Myrtensskolan

Jag har valt att beteckna Myrtensskolans organisationsstruktur som integrerad. Det innebär låg grad av specialisering vad gäller funktioner och roller. Istället för avgränsade arbetsuppgifter präglas strukturen av att 'alla gör allt'. I de andra båda skolorna uppfattas undervisning och elevvård som två områden eller funktioner. Medan man i Mercurius arbetar för att överbrygga och närma dessa till varandra, är de i Myrtensskolan inte relevanta begrepp. Begreppet pedagogiken integrerar dessa båda. Det betyder att en uppdelning saknar mening här. Skolans lokaler är sammanhållna och har gemensamma utrymmen som används flitigt. Det fysiska utseendet bidrar till upplevelsen av integrering. Eftersom man går ut och in i roller och arbetsuppgifter är graden av tvärkontakter hög, särskilt som gränsen mellan arbete och privat sfär överträds. Några formella förbindelselänkar i form av särskilda aktörer behövs inte i Myrtensskolans integrerade organisationsstruktur, där 'alla' regelbundet träffas i kollegierna. Kommunikationen präglas vidare av låg grad av formalisering.

Muntlig tradition har präglat verksamheten, som dock med tiden ökat sin grad av formalisering och standardisering något. Vad gäller beslutsfattande är skolans autonomi låg eftersom ekonomin och andra frågor strategiska frågor inte helt ligger i skolledningens händer. Centraliseringen blir tämligen hög eftersom kollegiet formellt styr personalens arbete. I detta fall med en kollektiv ledning betyder det att nå konsensusbeslut och styra och hålla samman den gemensamma inriktningen på arbetet.

Tre typer av organisationsstruktur

Organisationsstruktur definierades inledningsvis som 'tämligen stabila och övergripande beskrivningar av och mallar för mönster av pågående handling'. Analysen av de tre fallen utmynnade i tre olika typer av organisationsstruktur. Trots stora likheter uppvisar skolorna tre helt olika mönster. Likheter finns i de lagar och regler som ligger till grund för skolornas verksamhet och mot vilka de kan bedömas. Likheter finns också i den grundläggande 'produktionsprocessen', som ska hantera elevernas lärande. Samtliga skolors uppgift är att ta emot ett antal elever och ordna dem i klasser. Dessa ska sedan matchas mot lärare med olika (ämnes)kompetens och inordnas i tid (lektionen) och rum (klassrummet) uttryckt via schemat. Dessa mönster går igen i skolans historia och identifierades i den historiska genomgången i kapitel två. Det är detta som gör dem till skolor och gör att vi känner igen dem som skolor. Analysen av organisationsstruktur kan därför visa på olika lokala sätt att organisera sig kring denna process. Genom analysen fördjupas kunskapen om de tre skolorna och det ger ett språk med vilket man kan sätta ord på och därmed skapa förståelse för i vilka dimensioner de tre skolorna är olika i detta hänseende. Minervaskolan har en specialiserad, Merkuriusskolan har en breddad och Myrtenskolan en integrerad organisationsstruktur.

Roller och funktioner är därmed mest specialiserade i Minervaskolan, medan de i viss mån är specialiserade i Merkuriusskolan. Myrtenskolan har liten grad av specialisering i roller och funktioner. I linje med detta är tvärkontakterna mellan roller och funktioner lägst i Minerva och högst i Myrten. Vidare är kommunikationen mest formaliserad i Minerva och minst i Myrtenskolan, medan man i Minerva på olika sätt använder sig av förbindelselänkar. Inte förvånande är gemensamma mötesplatser vanligt i Merkurius och Myrten, men mindre vanligt i Minerva. Vad gäller beslutsfattande så är Merkurius den av skolorna som har störst autonomi vad gäller strategiska beslut, medan Minerva och Myrten har en lägre grad av självbestämmande. Centraliseringen är i Merkuriusskolan tämligen hög, medan den i Minerva är låg. Myrtenskolan har även den en hög grad av centralisering. Denna jämförelse skolorna emellan kan sammanfattas i nedanstående tabell.

	Minervaskolan	Merkuriusskolan	Myrtenskolan
Arbetsfördelning			
Specialiserade roller	ja	till viss grad	i låg grad
Specialiserade funktioner	ja	till viss grad	i låg grad
Kommunikation			
formaliseringsgrad	hög	medel	låg
förbindelselänkar	många	få	inga
gemensamma mötesplatser	låg grad	hög grad	hög grad
tvärkontakter	få	medel	många
Beslutsfattande			
autonomi	låg	hög	hög
centralisering	låg	medel	hög

Tabell 2 Skolornas organisationsstruktur

Sättet att analysera organisationsstrukturen betyder vidare att vardagsarbetet knyts till strukturen. Med definitionen betonas att det är övergripande beskrivningar och att dessa har en koppling till vardagshandlingar. I fallbeskrivningarna har exempel på hur lärarna lägger upp sitt arbete, hur de rör sig i skolan och i vilka grupper de träffas bidragit till analysens resultat. I motsats till rationalistiska teorier betraktas inte organisationsstruktur som något sammanhängande skelett eller formell plan som påförts utifrån eller uppifrån. Inte heller är det något man enkelt kan ändra. Det genereras ur arbete och blir till något mer eller mindre förgivettaget, enligt definitionen en mall för pågående handling.

Vidare talar skolornas personal om organisationsstrukturella aspekter på ett sätt som får dem att framstå som 'reella' och 'objektiva', vilket innebär att organisationsstruktur tillskrivs mening. Organisationsstruktur är alltså något som skolornas personal själva upplever och beskriver (även om de inte talar i termer av organisationsstruktur). Att uppfatta och benämna en verksamhet som indelad i undervisning och elevvård blir en del i personalens sätt att förstå och behärska sin vardag. Organisationsstruktur är en del i organisering och skapar förutsättningar genom att ha en tendens att bli bestående i tid och rum. Det skänker verksamheten ordning och vägleder handling. Flera exempel i materialet visar detta. Schemat sätter stopp för temaundervisning, folk är inte här samtidigt så det är svårt att träffas, lärarjobbet är fritt vilket betyder att jag själv bestämmer när jag rättar prov, det är lätt att ta kontakt i arbetslaget eller genom att ringa hem, en tillsynsläraryfunktion är helt nödvändig för ordningen på skolan osv. Genom att göra denna första analys av organisationsstruktur har en del av det jag i studiens undersökningsmodell valt att kalla den organisatoriska scenen kunnat fångas. Scenen är specialiserad, breddad respektive integrerad och det är på denna scen ledarskap och samarbete utspelar sig i de tre skolorna.

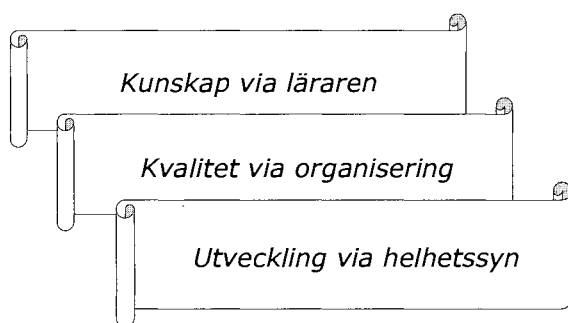
Specialisering har sin logik som bygger på separering och fördjupning. Breddning beskrivs i Merkuriusskolan som rörelse bort från specialisering. Integrering formuleras som ett alternativ till specialisering. Aktiviteter, handlingar, relationer och samspel mellan enskilda aktörer, grupperingar och verksamhetsområden får en viss ordning och logik i relation till organisationsstrukturen. I nästa kapitel görs en organisationsidentitetsanalys av de tre skolornas verksamheter. Denna kan bidra med ytterligare insikt i mönster i vardagsarbetet, och då särskilt sådana som har att göra med föreställningar om vad som är verksamhetens grundläggande uppgift och särart. Organisationsidentitet ses som den andra delen i det jag valt att kalla den organisatoriska scenen.

Kapitel 10

SKOLORNAS ORGANISATIONSIDENTITET

Kunskap via läraren, kvalitet via organisering, utveckling via helhetssyn

Detta kapitel ägnas åt att analysera och jämföra organisationsidentitet i de tre skolorna. Organisationsidentitet definierades inledningsvis som 'tämmligen stabila och övergripande föreställningar om vad som präglar och särskiljer den egna verksamheten'. Organisationsidentitetens tre dimensioner är essens, särart och kontinuitet, dvs de centrala värden som finns i organisationen kring vad som är verksamhetens grund och vad som definierar ett 'vi' och skiljer 'oss' från 'andra'. Detta kan analyseras med hjälp av kulturbegrepp som berättelser, sagor, symboler osv. Varje skolas organisationsidentitet karakteriseras övergripande med en summerande etikett. Denna fångar varje skolas mest centrala idé om vad som är verksamhetens mening samt hur denna uppnås. Minervaskolans organisationsidentitet karakteriseras av kunskap via läraren, Merkuriusskolans av kvalitet via organisering och Myrtenskolans av utveckling via helhetssyn. Det första ledet svarar på frågan vad som är skolans mål (kunskap, kvalitet, utveckling), och det andra anger vad man tror är vägen dit (via läraren, organisering, helhetssyn).



Kunskap via läraren i Minervaskolan

Målet med verksamheten är kunskap

I Minervaskolan sätts kunskap och bildning högt och det är ämneskunskaper som står i fokus. Som framkom i fallbeskrivningen är det ett starkt och återkommande tema som främst förknippas med 'de äldre lärarna' men som även uppmärksammas och respekteras av yngre lärare, skolledning och elevvårdspersonal. En av de yngre lärarna uttrycker det så här: "det som är bra är att man får vara lärare och jobba med sitt ämne." Det finns en stark tro på kunskap och prestationer i ämnen, både för lärare och elever. Uttalanden som "om man fortfarande har idén om att träna eleverna att läsa, tvinga dem att jobba hårt (...) då kanske vi kan ge dem en bra start" visar att kunskap ses som både mål och medel för att komma vidare i livet. Framgångar och resultat lyfts fram. "De har ju haft väldigt framgångar med den här Nutidsorienteringen. Det har varit en fjäder i hatten att Minervaskolan alltid varje år är bästa skola i länet".

'Vi' är ämnesintresserade, ämneskunniga och ämnespresterande elever och lärare. När profilering kommer på tal föreslås att lyfta fram elevernas ämneskunskap i samhällsorienterande ämnen. Betygsgenomsnitt och att nästan alla elever fortsätter till gymnasiet samt prestationer i kunskapsstävlingar är några av de saker man lyfter fram och är stolt över. Även prestationer och goda resultat i sportsliga och musikaliska sammanhang framhålls. Eleverna beskrivs som flitiga, duktiga och med på noterna. "Eleverna är ambitiösa och vi har ju standardprov som ger oss klassens läge gentemot andra klasser."

De symboler som Minervaskolan använts sig av för att göra ett emblem; ugglan, äpplet och boken, brukar förknippas med kunskap och bildning, vilket överensstämmer med kärnan i identiteten, liksom symbolerna med läraren som en uppslagsbok och bilden av eleven mot framtiden. Skolans viktigaste organisationssaga handlar om gruppen pionjärer som tog första spadtaget osv. "(...) en kull med förväntansfulla lärare strömmade till från olika håll. Ett gäng vandrade i samlad tropp med åldermännen X och Y i täten". Det är lärare det handlar om, inte skolledningen eller elevvårdspersonalen. Det är lärarna som står närmast skolan, kopplingen lärare – verksamhet är intim. Rektorerna ses inte på samma sätt som en del av gemenskapen. "Rektor är inte en del av andan, den stod lärarna för."

Lärarna beskrivs som erfarna, kunniga och specialiserade. Som en helt central del i Minervaskolans identitet finns bilden av den bildade, autonoma och djupt respekterade läraren. Det är via läraren som kunskapsmålen nås. Denna organisationsidentitet har jag därför betecknat kunskap via läraren. Det bygger på idén om den professionella individen, experten. Bildningen bringas eleverna av bildade lärare, och en bildad lärare är en specialist på sitt ämne och respekterad för sin ämneskunskap. Det handlar alltså om en expert som är specialiserad och har djup kunskap inom ett tydligt avgränsat område.

Djup kunskap får man genom att få ägna sig åt ämnet och förkovra sig. En bildad lärare är en auktoritet som förväntas vara en autonom individualist. "Det finns många personligheter (...). Lärda män som X, Y och Z. Y är som en uppslagsbok." Därför är det självklart också läraren själv som väljer när och om han vill samarbeta med andra kollegor. Baserat på Minervaskolans identitet sätts alltså läraren som expert och ämnet i centrum. Det kan förklara varför temaarbete uppfattas som 'schemabrytande' och varför det tenderar att ta lång tid för ett tema att 'erövra' en plats på schemat. Det måste bevisas att det är bättre än ämnesundervisning och kan tillföra något extra.

Berättelserna om skolutveckling och reformer beskriver hur kunskapens väktare, de kunniga lärarna, slåss för 'den rätta tron' och för att det goda man har inte ska spolieras. "Tre läroplaner har avlöst varandra och just nu börjar arbetena med ännu en. Under dessa år har (Minervaskolan) försökt hålla en stadig kurs (...). En kurs mer bestämd av erfarenheter och kunskap om elevernas behov än av viljan att efterkomma reformivreres nyckfulla och spektakulära infall". Skolans ritualer stärker ämnesorienteringen och inslag i undervisningen förväntas traderas från äldre till yngre lärare, vilket påminner om ett mästare – lärlingssystem. Något som inte alltid uppskattas av de yngre lärare som vill förändra och lägga upp efter eget huvud. "Det är svårt att göra något nytt... Ett exempel är den 'kryptogamgång' som vi brukar ha med eleverna. Den är 25 år gammal och att ta över den förväntas av oss nya."

Med ämneslogiken förefaller det naturligt och rimligt att lärare ska få ägna sig åt att vara lärare, och att andra tar hand om andra uppgifter. Det är därför viktigt att tydligt definiera och gruppera arbetsuppgifter. "Elefvården, ja det är ju den sociala biten av det här med skola. Undervisningen blandar jag mig inte i." Men samtidigt säger man: "vi vill inte bli betraktade som en sluten grupp, som pysslar med elevvård lite i skymundan, utan en dit man som lärare kan komma och sitta med om man har något att ta upp (...)" Med Minervaskolans identitet skapas också en social ordning där undervisningsområdet står högst och lärarna därmed får en framskjuten position och kan agera med stor tyngd som aktörer. Inom undervisningsområdet skapas en social ordning baserad på senioritet, respekt och bildning samt en outtalad men tydlig statusordning mellan ämnena. "Som prestämneslärare hade man när jag började ett lågt anseende."

Till bildning kopplas ordning och reda. Kunskap blir då ett medel för att bli 'frälst från kaos' och bibehålla ordningen. Det kulturella temat kaos/-ordning är framträdande som del i Minervaskolans identitet. Ordning och reda, vett och etikett, hyfs och stil är alla begrepp som används framförallt av gruppen 'äldre lärare' för att uttrycka viktiga värderingar. "Förr fanns den så kallade Minervaandan och ungarna trivdes och det var väldigt bra. Ordning och reda, hyfs och stil." Det handlar om att sträva efter att bli något gott; en bildad person som vet att föra sig. Därmed kan 'de utvalda' eleverna fortsätta att vara utvalda. Samtidigt utgör ordning och reda en förutsättning för fokus

på kunskap. Utan ordning och reda blir det svårt att kunna ägna sig åt det viktiga, att lära eleverna så mycket som möjligt. När kunskap sätts i första rummet blir det inte förvånande att Minervaskolan har en organisationsidentitet som tydligt betonar undervisningsområdet och inom detta ämnet och ämnesgrupperna. Djup och specialisering förefaller 'naturligt' när bildning och kunskap är så centralt.

'Vi' och 'andra' i Minervaskolan

En viktig del i organisationsidentiteten är den reflexiva speglingen mot omvärlden och mot 'andra'. På Minervaskolan markerar och lyfter man fram sin särart på flera sätt. Bland de berättelser som handlar om skolans elever, prestationer inom olika områden och den speciella andan skapas och tydliggörs organisationens särart. Eleverna är 'utvalda' vilket indikerar ett 'andra' i form av elever som inte är utvalda. Med hjälp av klassbegreppet markeras skolans särart i termer av hierarki där begreppen över och under blir sätt att spegla ett 'vi'. "Skolan är byggd 1967 och var redan då en överklasskola med direktörsbarn".

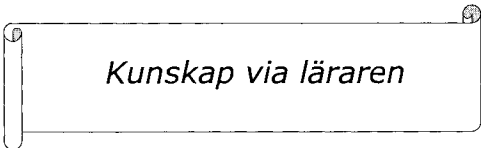
Studieresultat i form av betyg, tävlingsresultat osv är mycket tydliga markörer för jämförelse som visar att man är stolt över det faktum att man skiljer sig från andra. Man vet att man på andra skolor talar om skolan som en 'pluggskola', men det är inget som uppfattas som negativt. Hänvisningar görs ofta till föräldrar och elever och hur nöjda dessa är. "Ungarna trivdes och det var väldigt bra". Bilden av de egna eleverna är att de är skötsamma, inte klottrar osv. Genom denna bild kontrasteras skolan mot andra skolor, eftersom uppfattningen är att disciplinproblem och social oro blivit vanliga inslag. En förändring av denna bild kan uppfattas i uttalanden som: "det har aldrig funnits något klotter, det har kommit nu på senaste åren."

Titeln 'Fighting spirit' på skolans tidning har säkert inte tillkommit av en slump. Att stå stark och stolt och försvara kunskapsideal är också något man framhåller som en särart. Man är inte som andra skolor, utan går sin egen väg, förlitade på ett stabilt kollegium av lärare. Det som gör skolan till en 'bra' skola (bättre än andra) är de kunskaper de kan visa upp och som har med både lärare och elever att göra. De stökiga elever som finns på skolan verkar inte uppfattas som något problem, så länge de kan betraktas som en minoritet och problem reduceras till ett minimum. Samtidigt sprider sig föreställningen att något håller på att hända med det s k 'elevunderlaget'. De sociala problemen anses öka och att skolan måste hantera detta på något sätt, vilket kan kräva förändringar vad gäller skolans sätt att arbeta och fördela arbetsuppgifter. Rektor, och flera med honom, argumenterar för att det måste till förändringar på grundval av att sociala problem och elevvård tar mer och mer plats.

Minervaskolans identitet förankras i tidig historia

Skolans viktigaste organisationssaga fungerar som en brygga bakåt i tiden. Den ger en stark känsla av kontinuitet genom att starta när skolan byggdes och sedan ge tjugofem-trettio års perspektiv på skolarbete, med olika faser i form av t ex skolreformer. Genom berättelsen hålls historien levande, och hyllas och vårdas. Eftersom många lärare varit med från starten är de levande påminnelser om skolans historia. Den 'stabila' lärarkåren är i sig en symbol för kontinuitet, att lärarna varit med länge och valt att stanna på skolan. Till detta kommer den stadiga hållning och envisa övertygelse om 'den rätta vägen' som kommer till uttryck i de stormiga berättelserna om årens alla reformer. Skolan och dess lärare har hållit stadig kurs, och inte låtit sig påverkas av plötsliga infall, vilket inger förtroende och tyder på långsiktighet. Uttrycket 'så här har vi gjort i tjugofem år' väger tungt.

Genom tidigare elevers vittnesmål och att föräldrar själva gått på skolan och nu har sina barn där, skapas en känsla av att generation efter generation troget tillhör skolan. Det är och har under lång tid varit 'bra' elever, och den sammanhållning mellan elever och lärare som bygger på erkännande och uppskattande av kunskapsidentiteten blir starka band även över tid. "Förhållandet till lärarna och studierna förändrades (i nian, förf anm.) Nu var det inte längre frågan om att skryta med vem av oss som gjort minst läxor. Nu var vi målmedvetna och vetgiriga ungdomar, som diskuterade gårdagens religionslektion. När man sen upptäckte att även läraren ändrat sin syn på eleven, växte man ytterligare." Det visar också att det inte är någon slump att man någon period haft 'bra' elever utan att det alltid varit så. Kontinuitet visas också i allmänbildning och kunskaper genom att skolan vinner Nutidsorienteringen år efter år. Som avslutande exempel bidrar de traditioner i form av fester, festivaler och annat som beskrivits som skapande kontinuitet genom att de ges en egen historik och återkommer med jämna mellanrum. "Så utvecklades en turordning mellan olika lärargrupper på skolan. So avlöstes av no och sen följde språk/svenska och special/prest. Så har det rullat fram i fyraårsperioder (...)." Sammanfattningsvis är min bild av hur organisationsidentitet kan beskrivas i Minervaskolan kunskap via läraren.



Kunskap via läraren

Kvalitet via organisering i Merkuriusskolan

Målet med verksamheten är att uppnå kvalitet

Merkuriusskolans svar på frågan 'vilka är vi' kretsar ofta kring kvalitet och organisering. "Bedömningen inför läsåret 94/95 är att (Merkurius) organisation och verksamhet under de tre gångna läsåren successivt stabiliserats och håller en hög kvalitet". Där Minervaskolan har en stark tro på läraren som vägen till kunskap, har Merkuriusskolan en stark tro på organisering. En viktig del i denna organisationsidentitet är idén om en sammanhållen organisation baserad på en genomtänkt idé. Därigenom ska man nå kvalitet i det man gör. Undervisningsorganisationen med de mindre klasserna framträder som en stark idé som ger riktning "(...) det är vår mening att små undervisningsgrupper förädlar och möjliggör samarbete och helhetssyn och därmed hög kvalitet i undervisningen."

Utifrån idén om undervisningsorganisationen skapas argument för varför det blir viktigt att göra vissa saker, t ex omfördela resurser. "För att få det att fungera har vi varit tvungna att prioritera, ja du hörde att lärarna och facket gått med på två extra timmar i veckan." En stark koppling mellan ekonomi och verksamhet menar man är en grundförutsättning för att kunna göra egna prioriteringar. "Revisorerna har berömt skolan i en rapport för att de har en bra koppling mellan verksamhet och ekonomi".

Fångat och symboliserat under etiketterna 'Merkuriusmodellen' och flaggskeppet '16-grupper' döljer sig skolans lösningar vad gäller pedagogik, lärares och elevers grupperingar, ledning och styrning osv. Många berättelser bär budskap som pekar mot ett annat nyckeltema i identiteten – att framställa sig som en företagslik organisation genom att visa upp att man strävar efter kvalitet, har mål, peka på resultat, göra utvärderingar, visa på en tydlig ledningsorganisation etc. Merkuriusskolan är den av de tre skolorna i studien som strävar efter att vara 'företagslik' i linje med resonemanget som förs av Brunsson och Sahlin-Andersson (1997). De visar på olika sätt hur de hämtar legitimitet genom att visa upp ekonomiska och organisatoriska resultat, och kommer väl ut i utvärderingar. "Skolan har fått beröm av skolinspektören, och de små klasserna har rönt stor uppmärksamhet".

Skolledning, lärare, elever, övrig personal – alla framstår som på olika sätt engagerade och viktiga grupper. Lärarna arbetar i arbetslagen och tar ekonomiskt ansvar. "Nytt med Mercurius är breddning och arbetslagen är forum för det". Eleverna arbetar i teman och organiserar själva aktiviteter, är representerade och aktiva i förvaltningsråd osv. "En gång per läsår arbetar skolans årskurs nio-elever med projektet 'Ashton Island' (...) Slutligen gör eleverna en utställning som visar vad de åstadkommit." Övrig personal ingår i arbetslagen och fungerar som service till undervisningsorganisationen. Alla är organiserade och organiserande och det framstår som att allt hänger ihop i en helhet och är genomtänkt. Det är inte längre den enskilda läraren som fram-

hålls, utan de viktigaste aktörerna är laget och ledaren, dvs arbetslagen och skolledningen. "Arbetslagen började genomföras i slutet av 80-talet. I mitten av 80-talet började man leta former. Först nu har arbetslagen fått innehåll och det är där man jobbar."

De mindre klasserna har med sin beteckning, '16-grupper', blivit en tydlig symbol för Merkuriusskolans identitet. Symbolen signalerar att skolan behärskar och kan förändra sin organisation. Styrkan i 16-grupperna som idé visar sig i att lärarna och lärarfacken slutit upp så till den grad att lärarna tar på sig de två extra undervisningstimmar, att ledningen på basis av detta omfördelar resurser och fattar svåra beslut att dra ner på servicepersonal mm. Att man fått stort genomslag beror också på att man vågat sig på att förändra en av skolverksamhetens storheter, klassen. Genom 16-gruppsidén kan klassen transformeras. "Det som framförallt tilldragit sig intresset för skolan är de små klasserna. (...) Frågan som ställts har varit hur det är möjligt att ha så små undervisningsgrupper trots ett krympande budgetunderskott." Ett liknande exempel är att man i mediaämnet talar om större flexibilitet när man börjat undervisa i allt från aulastor grupp till smågrupper. "Det har blivit ett helt annat tänkande när vi lärare har fått hand om budgeten själva. Det där med att föreläsa i större grupp tex, hade man nog aldrig tänkt på kunde spara in vikariepengar. Den idén föddes faktiskt ur att vi själva hade ansvar både för lärarlaget och våra timmar och ekonomin."

Beskrivningen av skolans fysiska utrymmen och ombyggnaden stödjer Merkurius' identitet. Genom talet av personalrummet som 'hjärta' och 'hjärna' kommer man att tänka på skolan som en enda kropp och dessa delar som de mest centrala. Det fysiska speglar organisationsidentitetens likhet med det sammanhållna företaget, med helhet, mål och strukturerat arbete i grupper som hålls ihop med hjälp av detta fysiska centrum. "Min idé är att en kunskapsorganisation måste ha ett 'hjärta', som ska vara personalrummet."

'Vi' och 'andra' i Merkuriusskolan

Skolans särart, dvs vad som skiljer ett 'vi från 'andra' framhålls särskilt väl i berättelserna om hur skolan förändrats samt hur gränser överskrids och offer görs. Exempel är hur man på skolan säger sig sticka ut hakan och "vill ta i de problem som finns och lyfta till ytan. Det syns och märks och det blir uppståndelse, eftersom sättet att göra saker på är annorlunda." Att vara beredd att offra något och ta konflikter har kostat mest när man fattat beslut som tvingat några att sluta. Det handlar både om neddragning centralt och om olika sätt att tänka. Biträdande rektor slutade eftersom "det gick inte. Det spred konflikt i hela organisationen."

Merkuriusskolan genomför de senaste skolidéerna och omsätter dem i praktiken. Att lyckas och kunna visa upp resultat är också en mycket viktig del av identiteten. Man framhåller, liksom i Minervaskolan, att man lyckas bättre än andra skolor. I detta fall är resultat något annat, nämligen att man lyckas

med sin skolorganisation, prioriterar undervisningsorganisationen, kan visa upp originella organisatoriska lösningar osv. Vidare framhävs att man är positiv till förändringar. "Skolledare, liksom andra chefer, måste komma till insikt om att det enda som består i det moderna samhället är förändringen." Man skiljer på det sättet ut sig, eftersom man samtidigt pekar på att många andra skolor inte har förändrats och snarast är förändringsobenägna. Merkuriusskolan hämtar kraft ur dikotomin gammalt – nytt, konservativt – progressivt genom att inte bara definiera sitt 'vi' gentemot andra skolor, utan också mot idén om gammalt tänkande, konservatism, dåtid. 'Vi' är en modern, framtåsträvande skola som vill prova nytt.

Berättelser där personer blivit överraskade eller till och med smått chockade är viktiga för att visa att man gör oväntade saker, överraskar och överskrider gränser. "Vi har tagit upp de här frågorna till ytan och för en diskussion med elever och lärare. Då ringer det alltid oroliga föräldrar som undrar om vi har knarkproblem." Man gör sånt som andra skolor inte gör. Man gör också saker före andra, provar på och bryter ny mark. Föräldrar, lärare, andra skolor, politiker – många är det som blir överraskade när man på skolan "gör saker och rör upp". Flera officiella värderingar, med allt från rapporter till vittnesmål från föräldraföreningen lyfts fram för att visa särart och mäta sig med andra skolor. "Föräldraföreningen var vid mitt tillträde mycket kritiska och hade massor med krav på skolan. Vi har långsamt byggt upp en bra relation."

De mindre klasserna och det faktum att lärarna och facket gått med på två extra lektioner för att kunna sjösätta detta verkar fungera stärkande och skapar gemenskap. "Jag är facklig förtroendeman här på skolan också, och det är en avspänd stämning här. Vi har ju valt att satsa på mindre klasser och det innebär att lärarna jobbar två timmar extra i veckan (...). Det var ett sätt att skapa resurser för de mindre klasserna. Man måste prioritera och vi har valt detta. Det är en gemensam satsning." Man drar också tydliga gränser utåt mot t ex polis och sociala myndigheter och är noga med att definiera vad som är skolans ansvar och arbetsuppgifter. Det sätt som man på Merkuriusskolan vill arbeta är att satsa på kvalitet vägen dit går genom organisering.

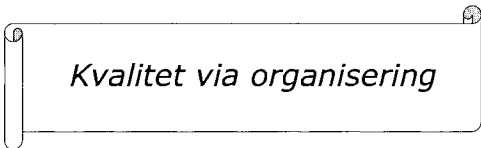
Merkuriusskolans identitet förankras i ett viktigt vägval

Skolans historia sträcker sig långt tillbaka i tiden, ända till 1900-talets början. Det är dock den historia som skolans personal själva berättar som är viktiga för identiteten. Den är betydligt kortare än på Minervaskolan och byggs kring tidpunkten då ett vägval blev oundvikligt. "1987-88 hade vi en kris på skolan, kopplat till en fejd mellan rektor och studierektor. Många lärare lämnade skolan, bland annat många av mina kollegor."

Därför konstrueras historien i termer av en äldre och en nyare fas. Den viktigaste delen av historien är inte oväntat berättelsen om krisen och vägvalet och hur den nya skolledningen kom in och axlade manteln. "Jag tolkade rekry-

teringen av den nya rektorn efter konflikten som en signal om att skolorna i den nya decentraliserade organisationen krävde ett nytt professionellt ledarskap”. Denna händelse där en stor grupp lärare valde att gå, och en grupp valde att vara kvar är en mycket viktig tidsmarkering för den nya fasen. Signaler sänds ut om att detta var smärtsamt, men samtidigt nödvändigt. Det framställs som om skolan blev pånyttfödd och renad och sedan stärkt kunde vandra in på en ny väg. Det var en ny era som började, vägen mot en ny skola och med en stark ledning i spetsen.

Vid jämförelse med historieskrivningen i Minervaskolan där en pionjärgrupp lärare står för obruten stabilitet, ser man att historien också för Merkuriusskolan hjälper till att visa att saker inte sker av tillfällighet, ren tur eller infall. Det är ett medvetet val och ett oförtrutet arbete. Genom de återkommande ritualerna på måndagar där ledningen personligen möter personalen i personalrummet, det efterföljande arbetet i arbetslag varje vecka samma tid skapas intryck av kontinuitet och målmedvetenhet. Det är ett arbetssätt man valt. Varje gång tillfälle och anledning ges talar ledningen om visioner, mål, lyfter fram goda exempel och beröm som skolan fått och använder ett visst företagslikt språk vilket också vidmakthåller identiteten. “Nästa steg är att ta bort ensamvargstänkandet och skapa teamwork.” Andra exempel som visar på kontinuitet är veckobreven till hemmen och punkten om “våra gemensamma värderingar” på förvaltningsrådsmötena. “Våra gemensamma värderingar är också omskriven i berömmade ordalag från revisorerna. De menar att förvaltningsrådet inte bara är ett spel för galleriet utan att man på Mercurius lyckats göra det till ett vettigt forum, där för verksamheten centrala frågor verkligen diskuteras.” Merkuriusskolans organisationsidentitet har jag sammanfattande valt att kalla kvalitet via organisering.



Kvalitet via organisering

Utveckling via helhetssyn i Myrten skolan

Målet med verksamheten är människans utveckling

För Myrten skolan är utveckling via helhetssyn svaret på frågan ‘vilka är vi’. Genom att man använder waldorfpedagogik är tolkningar och hänvisningar till denna starkt kopplad till organisationsidentiteten. Myrten skolas lärare har en särskild närhet till pedagogiken. “Grunden i alltihop är det vi bedriver, waldorfundervisning”. Lärarna väljer och blir invalda i den inre kretsen.

“Redan när jag var 18 år visste jag att jag ville bli waldorflärare”. Elever och föräldrar väljer aktivt pedagogiken. Samtliga söker sig till Myrtenskolan därför att skolan har en waldorfpedagogik och för att man funnit denna tilltalande. Detta att alla har valt är en del av skolans svar på frågan ‘vilka är vi?’ “Vi har ingen att skylla på, varken Skolverk, skolstyrelse eller rektor. Vi är alla ansvariga.” ‘Vi’ har samtliga valt, ‘vi’ har ett gemensamt uttalat intresse för pedagogiken, ‘vi’ har en samsyn. “Vad gäller pedagogik är vi väldigt samstämda och det är ett oerhört spännande arbete.” Beskrivningen ‘att bära skolan’ får mig att tänka på flera som delar och hjälps åt. Det är dock inte helt lätt att göra i praktiken. Lärarna diskuterar ofta vad det innebär att bära skolan. “När du får en ny tjänst här ska det stå klart, det ska vara ett paket. Till exempel en klasslärare bär 1/12-del av skolan. Waldorfföräldrar är mycket engagerade och bär skolan ekonomiskt och ser om den och förser den med det som behövs.” Om föräldrarna inte byggde om eller reparerade lokalerna, sydde gardiner, målade klassrumsväggarna etc etc skulle de flesta waldorfskolor aldrig komma igång.” Inspiration från den antroposofiska läran som också rymmer idéer om färgsättning och material och dess påverkan på människan tar sig genomgående fysiska uttryck i skolan.

‘Vi’ och ‘andra’ på Myrtenskolan

För Myrtenskolan är ett genomgående drag att man ofta relaterar till ‘vanliga’ skolor. I vissa aspekter framhåller man att man är lika; att man följer lagar och regler och att man har likartat elevunderlag. “Vi har anpassat oss så att vi lagt ner t ex so i lägre åldrar. Även no ligger en årskurs lägre. Målsättningen är inte så olika, men vägen dit är. “ Många är också de uttryck som lyfter fram en särart. Att man är ett alternativ, ett annorlunda och speciellt val är ett exempel. “Vi har blivit speglade utifrån också. Det finns kanske risker. En är att det kan bli att man tar ifrån oss vår särart. Vi måste få vara waldorfskola.” Ett sätt att markera särart är också att säga att man är ett mer medvetet val. Det går ju inte att bara hamna här eller placeras här. “Skolan tar endast in elever som söker dit på grund av föräldrarnas (eller deras egen) uttryckliga önskan om inträde i en waldorfskola”.

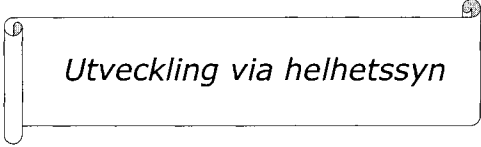
Utan att slå sig för bröstet kan man ändå tolka Myrtenskolans medlemmar som att de ser waldorfskolan som en utveckling av ‘vanlig’ skola. “Det kan tyckas konstigt att vilja ha en vanlig lärarutbildning i botten, men jag ville veta hur det är i grunden.” Uttalandet att waldorfskolor når skolans mål bättre är exempel på detta. Man framhåller gärna sin samsyn och menar att detta inte är lika vanligt på en ‘vanlig’ skola, där pluralism eller otydlig pedagogisk grund är vanligare. “Det väsentliga synes ligga i graden av samsyn inom verksamheten. (...)Allt talar för att denna enhetliga pedagogiska syn ger goda resultat i undervisningen.”

Viktigt för Myrtenskolans särart är också olika principer i verksamheten. Kollegium istället för rektor är en viktig princip. “Nej, det har vi ingen här

(ordförande, förf anm). Bara för klagomål i så fall (skratt).” Om skolan är kroppen så är kollegiet hjärtat.” Att idka självstyre istället för att vara en enhet i ett större skolsystem, blir också viktigt för att skilja ut sig gentemot ‘vanliga’ skolor. “Om det är skolstyrelsen som ska bestämma, tror du då att waldorflärarna får avgöra vilja nya lärare som skall anställas? Du vet ju faktiskt vad det betyder i en waldorfskola att ha den rätten.” Lönemodellen med lön efter behov istället för efter erfarenhet, utbildning osv ter sig för många utomstående som annorlunda och främmande. “Lön efter behov och insats efter förmåga är devisen. Grundtanken är en jämbördighetsprincip och systemet utgår från behov, snarare än tjänsteår, utbildning osv.”

Myrtenskolans identitet förankras i tydliga faser

För Myrtenskolan skapas en känsla av kontinuitet genom vårdandet av skolhuset. Huset flyttade man till från andra lokaler, och det vårdas och renoveras omsorgsfullt och återkommande. Ett annat sätt att skapa kontinuitet är genom berättelserna om skolans olika faser. Dessa lyfter fram det naturliga och evolutionära i att genomgå olika steg genom uttryck som “förut var vi i pionjärfasen, nu är vi i etableringsfasen” eller “under pionjärtiden var föräldrarna med, men den tiden är avslutad nu.” Talet om faser gör det också möjligt att förhålla sig till andra waldorfskolor som är mer etablerade och ‘ligger före’. Det ger en känsla av att vara delaktig i en större helhet och ingå i ett sammanhang. Ett tredje sätt att skapa kontinuitet handlar om återkommande händelser och evenemang som knyts till årstiderna och understryks med olika fester och aktiviteter och illustreras i färg och form. “...läser Martinlegenden som är brukligt varje år.” “Årstidsstämmning följer därpå och det är några ord som är kopplade till innevarande årstid. Flera aktiviteter följer årstiderna i skolan.” Genom att elever, lärare och föräldrar deltar år från år medan barnen växer upp ges en känsla av kontinuitet och en familjär samhörighetskänsla. Myrtenskolans organisationsidentitet har alltså med helhetssynen på den växande människans utveckling utifrån waldorfpedagogiken att göra.



Utveckling via helhetssyn

Tre typer av organisationsidentitet

Organisationsidentitet definierades inledningsvis som 'tämligen stabila och övergripande föreställningar om vad som präglar och särskiljer den egna verksamheten'. I kapitlet har varje skoltyp analyserats i termer av hur ett 'vi' konstrueras, vad som skiljer 'oss' från 'andra' och hur detta uppfattas över tid. Analysen av organisationsidentitet resulterade i tre olika mönster som kan relateras till lokala logiker för hur skolverksamhet fungerar. Genom denna andra analys bifogas en bit till förståelsen för i vilka dimensioner de tre skolorna är olika, sina likartade förutsättningar till trots. Samtliga skolor anser sig själva och anses av andra vara 'bra' skolor. Jag har i varje skoltyp funnit väl underbyggda idéer om skolans mål och hur man ska nå de mål som är uppsatta för skolverksamhet i allmänhet. Trots det är de olika, vilket utifrån undersökningsmodellen klätts i strukturens och nu i identitetens språkdräkt. Minervaskolans identitet betecknas som 'kunskap via läraren'. Logiken här är att goda resultat, kunskap och bildning nås med hjälp av lärarna. För Merkuriusskolan vars identitet kallas 'kvalitet via organisering' är det inte längre läraren utan snarare smarta organisationslösningar, främst i form av arbetslag och de mindre klasserna, som är vägen fram till målet att ha hög kvalitet. Myrtenskolan, slutligen, har en identitet som kallas 'utveckling via helhetssyn', där målet är människans växt via en gemensam och genomtänkt pedagogik.

Organisationsidentitet har analyserats med utgångspunkt i definitionen som betonar övergripande föreställningar om den egna verksamhetens själ. I berättelser, sagor, ritualer och symboler kommer dessa till uttryck. I fallbeskrivningarna finns exempel på hur dessa berättelser och sagor återberättas och refereras till, liksom hur ritualer genomförs och kommenteras. Organisationsidentitet betraktas inte som i vissa kulturteorier som ett verktyg för en ledare. Inte heller kan det likställas med lärares värderingar eller något man kan mäta i en enkät. Det hänger nära samman med verksamheten och alla dess aktörer, trots att vissa framstår som närmare knutna till, eller bärare av, identiteten. Organisationsidentitet tillskrivs mening, vilket innebär att berättelser inte bara är berättelser utan viktiga sätt att förstå verksamheten och förmedla den till andra. Det är ett medel för att knyta samman dåtid, nutid och framtid. Identitet blir styrande för handling eftersom den kan åberopas av olika aktörer inom skolan och fungera som en legitim grund för att organisera och lägga upp verksamheten på det ena eller andra sättet. Det är också förknippat med olika social ordning, där aktörer ges eller tar sig roller i förhållande till varandra. Det blir också en grund för att ta emot och tolka utifrån kommande information och påbud. Exempel i materialet visar hur vissa aktiviteter kan kallas 'flum' medan andra 'bibringar kunskap', hur skolledning kopplas samman med hierarki som något kontraproduktivt, hur en händelse kan beskrivas som ett vägval där man slår in på en ny väg. Detta är exempel på hur identitet och struktur blir till en scen för ledarskap och

samarbete, och att dessa fenomen därför kan förväntas ta sig olika uttryck i de tre skolorna, till följd av olikheter i identitet och struktur.

Från tre skolor till tre skoltyper

Efter dessa två analyser har de organisatoriska förutsättningarna i de tre skolorna tagits fram i enlighet med den teoretiska modellens begrepp identitet och struktur. Trots att alla skolorna har grundläggande likheter i sin 'produktionsprocess', har samma legala krav och samma generella historiska och samhällsliga kontext, är alltså identitet och struktur olika. De tre skolorna kan sägas representera tre olika lokala idéer om 'skola'. Efter att ha analyserat organisationsstruktur och karakteriserat skolorna som specialiserad, breddad och integrerad, analyserades organisationsidentitet och beskrevs i orden kunskap via läraren, kvalitet via organisering och utveckling via helhetssyn. Genom dessa analyssteg och genom att identitet och struktur kombineras skapas empiriskt genererade abstraktioner, som jag inspirerad av Webers idealtyper valt att kalla skoltyper.

Weber menar att en idealtyp är en konstruktion som presenterar idén om någonting, i detta fall, skola (Weber 1991). Denna idealtyp av en skola är inte något genomsnitt av alla egenskaper som finns i alla observerbara skolor. Det är heller ingen normativ, föreskrivande bild av hur det bör vara. Det har alltså ingenting att göra med eftersträvnsvärda ideal. En idealtyp kommer man fram till genom att betona ett eller ett par synsätt och genom att lägga samman en mängd spridda fenomen som kanske inte är helt klart avgränsbara och som det kan finnas mycket eller lite av. Man kan använda skoltyper när man jämför fall och resonera om hur nära eller långt ifrån en typ de hamnar. Poängen med en idealtyp är att den är ett medel för att utforska och åskådliggöra något, i detta fall förutsättningarna för ledarskap och samarbete. Idealtypen ska i sig vara motsägelsefri. Det är förstås inte de verkliga skolorna i den här studien, och det kan empirin heller aldrig vara. Valet att föra in idealtyper handlar inte om att bortse ifrån motsägelser i materialet. Det handlar heller inte om att bevisa att organisationsstruktur och organisationsidentitet harmonierar med varandra. Det är gjort för att öka tydligheten vid jämförelsen mellan de tre skolorna.

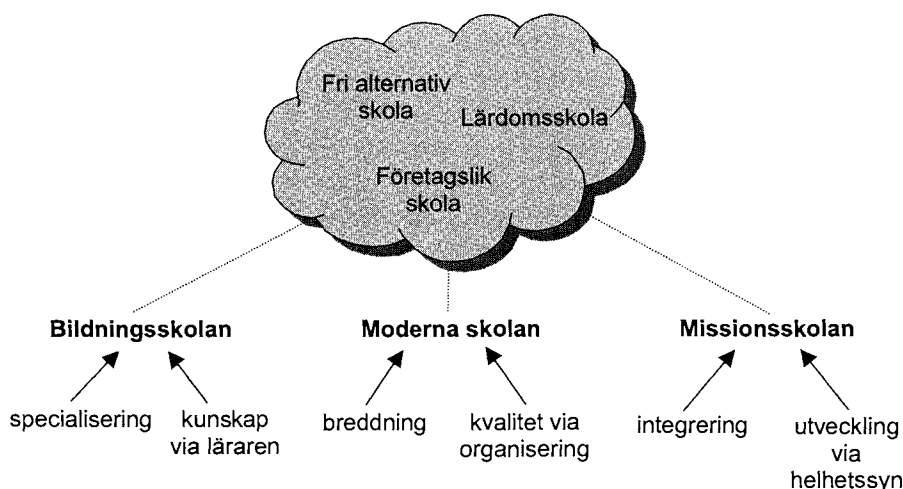
Skoltypernas koppling till metaidéer

Valet av Bildningsskolan som skoltyp anknyter till den strömning genom skolhistorien som främst värnar om bildning, i kapitel två identifierad som lärdomsskolan. Metaidén beskrevs med nyckelorden ämnen, bildning, exklusivitet, erfarenhet, väl beprövade metoder, trädning av kunskap, akademisk frihet, ordning och reda. Likheter med företaget är en tämligen nutida tankeströmning som även blivit vanlig inom skolans område, vilket har föranlett

mig att döpa den andra skoltypen till Moderna skolan. Denna metaidé har kommit med företagiseringens vindar i offentlig sektor och kan beskrivas i termer av experimenterande, gångbarhet, nya metoder, kunskapssökande, samordning och profilering, mål och visioner, organisering. Det anglosaxiska begreppet the mission organization³⁰ får låna sig till den tredje idealtypen Missionsskolan. Igenom 1900-talets skolhistoria växer rörelser fram som hämtar sin kraft i att de vill vara nyskapande och bygga på alternativa idéer om människan, om lärande och om samhället. Typiskt är en stark sammanhållande idé om samsyn och att se sig själva som alternativa. Denna tredje metaidé har länge funnits vid sidan av allfarvägen baserad på tanken om en fri och alternativ skola. Nyckelord där skulle kunna vara människans växt, helhet, ideologi, alternativ pedagogik, engagemang.

Med hjälp av studiens teoretiska modell kan relationen mellan metaidéer och de tre skoltyperna diskuteras. Metaidéerna används på två sätt. Ett är att de skänker legitimitet och historisk bakgrund till en viss skoltyp. Den lokala skoltypen Bildningsskolan hämtar sin legitimitet från den generella metaidén lärdomsskolan osv. De verkar också användas på ett annat sätt, som spegling. För skoltypen Bildningsskolan är den nyare företagslika metaidén något som ges annorlunda och inte helt sällan negativ laddning, vilket hjälper till att mejsla ut den egna identitetens konturer och lyfta fram dess företräden. I ljuset av den egna skoltypen är denna en flumskola som aningslöst anammar allt nytt och inte har någon egen riktning, riskerar att ägna sig åt flumpedagogik och där lärarprofessionen urholkas när man inte får vara lärare och ägna sig åt ämnet. Moderna skolan speglar sig å andra sidan i metaidén om lärdomsskolan. Där framstår denna idé som en traditionell skola som är konservativ, kvar i ämnestänkandet, präglas av ensamvargstänkande och inte har så bra koppling mellan ekonomi och verksamhet osv. Missionsskolan som skoltyp, slutligen, speglar sig i de andra som två strömningar, en äldre och en nyare, av den 'vanliga' skolan. Vanliga skolor har en rektor, vanliga skolor är hierarkiska, vanliga skolor har inte någon tydlig pedagogisk samsyn osv. Skoltyperna och deras relation till olika metaidéer illustreras i följande figur.

³⁰ Mission avser en organisationstyp som bygger på aktörer som samlas runt en stark idé eller ideologi (Quinn & Mintzberg, et al. 1988)



Figur 5 Tre skoltyper och tre metaidéer

I studiens modell i kapitel fyra illustreras historisk och samhällelig kontext med en yttre, streckad ring. Det är en mer perifer scen för vardagsverksamheten i en nutida skola. Länken mellan det lokala och det generella ges av legitimitet och spegling. En lokal skola hämtar legitimitet för sin skoltyp, dvs organisationsstruktur och organisationsidentitet sammantaget. En lokal skola speglar också sin skoltyp i andra metaidéer vilket bidrar till meningsskapandet kring vilka 'vi' och 'andra' är på den svenska skolscenen.

I studiens teoretiska modell görs vidare ett antagande att struktur och identitet kan betraktas som organisatorisk scen för verksamheten och därmed är med och påverkar vilka uttryck ledarskap och samarbete tar sig. Detta rimliggörs bli genom att struktur och identitet definieras som 'tämigen stabila mönster' och därmed betraktas som mer långsiktiga, bestående och trögrörliga. Det är dock inte något antagande i modellen att det finns tydliga och i förväg definierade samband mellan struktur och identitet. Däremot verkar det rimligt utifrån empirin att de hänger ihop. Det verkar också rimligt att anta att organisationsstrukturen anpassas om arbetets natur skulle förändras eller om verksamhetens uppgift och mål skulle komma att omdefinieras och uppfattas på ett annat sätt. Likaså skulle struktur kunna förändras om vägen till målet skulle ses i nytt ljus. Med dessa två analyser är vi så redo att gå vidare in i nästa kapitel och analysera samarbete i de tre skolorna.

Kapitel 11

SAMARBETE I TRE SKOLTYPER

Efter att ha visat hur organisationsstruktur och organisationsidentitet sammantaget utgör skolans organisatoriska scen ägnas detta kapitel åt en analys av hur man samarbetar i de studerade skolorna. Analysen inriktar sig på att täcka in organisationsövergripande samarbetsmönster, och görs med hjälp av begreppen samarbetsfokus, samarbetsaktör och samarbetsforum som diskuterades i de inledande kapitlen. Där definierades samarbetsfokus som ett centralt fenomen kring vilket samarbetet organiseras. Med samarbetsaktör menas den eller de aktörer som framstår som centrala i skolans samarbete genom att vara närmast knutna till skolans samarbetsfokus. Samarbetsforum, slutligen, avser det sammanhang som framstår som viktigast för samarbetet på en skola. Nedan presenteras en översikt av de empiriska mönster för samarbete som iakttagits. Förutom fokus, aktör och forum tas samarbete i teman upp, liksom samarbetsformer mellan skolledning och personal. Övergripande samarbetsmodell sammanfattar varje skoltyps huvudsakliga mönster för samarbete.

	Bildningsskolan	Moderna skolan	Missionsskolan
Samarbetsfokus	Ämnet	Klassen	Helheten
Samarbetsaktör	Läraren	Arbetslaget	Kollegiet
Samarbetsforum	Ämneskonferens	Arbetslagsmöte	Kollegium
Samarbete i teman	Institutionaliserat	Spontant	Integrerat
Samarbete med skolledningen	Indirekt via representanter	Direkt mot arbetslag	Integrerat
Övergripande samarbetsmodell	Inom ämnes- och områdesgränser och i gränsöverskridande parallell organisation vid behov	Över ämnes- och områdesgränser	Gränslöst

Tabell 3 Samarbetsmönster i de tre skoltyperna

Samarbetsfokus - ämnet, klassen, helheten

Samarbetsfokus kretsar i alla tre fallen kring undervisningen. Trots att det i alla tre skoltyperna förekommer ämnen, klasser och talas i termer av helhet, har jag vid närmare analys funnit att varje skoltyp har skilda samarbetsfokus.

I Bildningsskolan utgår samarbete inom undervisningsområdet tydligt från ämnet. Med bas i identiteten konstrueras en logik med ämnet i fokus. På frågan 'vem är du?' svarar lärarna 'jag är no-lärare'. Det ger legitimitet att dra gränser kring ämnen, gruppera sig kring ämnen och motivera att man vill arbeta med och fortbilda sig i ämnet. Därför är ämnet också något man samarbetar och formerar grupper kring. Ämnet blir Bildningsskolans tydliga samarbetsfokus. Ämnet är vidare kopplat till fysisk plats i form av vissa klassrum och institutioner där ämneslärarna befinner sig en stor del av den arbetsplatsbundna arbetstiden. Skolans hela utformning stödjer ämnesvis samarbete. Även i strukturen stöds därmed ett ämnesfokus. Bildningsskolans identitet och struktur ger förutsättningarna för ämnet att stå i fokus för samarbete.

I Moderna skolan har ämnet fått lämna plats för den lilla klassen (16-gruppen) som fokus för samarbete. Det är ett mycket viktigt skifte att frånga ämnet som fokus, och lyckas ersätta detta med något annat. I Moderna skolans fall är den mindre klassindelningen en del i undervisningsorganisationen. De små klasserna har fått enorm uppmärksamhet och blivit en stark symbol och därmed lyckats bli en värdig ersättare till ämnet som samarbetsfokus i verksamheten. Det är identiteten 'kvalitet via organisering' som legitimerar att tala om organisering av arbetslag kring ett antal små klasser. Man uppnår högre kvalitet i undervisningen genom att ha mindre klasser. På 'vem är du'-frågan riktad till en lärare blir svaret här snarare 'medlem av arbetslag 6' eller liknande. Det betyder inte att ämnet är betydelselöst, skolan har ämnesgrupper och lärarna undervisar i ämnen baserat på sin utbildning i ämnen. Det står dock klart att arbetslagen står i förgrunden vad gäller med vad många identifierar sig och hur man beskriver skolans verksamhet. Organisationsstrukturen karakteriserad av breddning bland annat mot undervisning i flera ämnen, ses som en logisk följd av idén med arbetslag och små klasser, som i sin tur hänger samman med identiteten. Det är viktigt att uppträda som en enig och konsekvent företagslik organisation utåt, vilket blir 'logiskt' baserat på en identitet som 'kvalitet via organisering'. Den lilla klassen är en gemensam strävan och ett fokus för alla, och undervisningsorganisationen är byggd kring dessa, varför det också är något som saluförs utåt.

Missionsskolan i sin tur, har helheten som samarbetsfokus där Bildningsskolan har ämnet och Moderna skolan den lilla klassen. Det är helhetstänkande som går igen överallt. Det finns ett envist motstånd mot att tänka, tala och handla specialiserat. Det är pedagogiken som en helhetssyn på människans växt, utveckling och samhället samt en helhetssyn på verksamheten som sådan som är viktigt här. Det är därför helheten snarare än ämnet eller ett

sätt att organisera också blir fokus för samarbete. Integrering som karaktäristik för organisationsstrukturen handlar om att man har helheten för ögonen och flera arbetsuppgifter parallellt snarare än fördjupar sig i ett ämne. Kollegiet som en sorts storgrupp hänger samman med tanken att integrera och innesluta 'alla'. Gränsen dras kring kollegiet. Man har också en relativt lös och informell uppdelning av arbete. Återigen handlar det om hur man identifierar sig och beskriver verksamheten. Skolans lärare är förutom waldorfbildade också ämnesutbildade i de högre årskurserna. Det är dock inte ämnen som får en framskjuten position. Identitet som 'utveckling via helhetssyn' drar en gräns omkring ett 'vi' utåt mot andra 'vanliga' skolor men också mot samhället i stort och myndigheter som Skolverket. Däremot är gemenskapen med andra inom waldorfbildningen stor. Frågan 'vem är du?' besvaras med 'jag är Myrtenlärare, dvs waldorflärare'. En uppdelning som ibland nämns är klasslärare – icke klasslärare. Subtila gränser dras också kring gruppen waldorflärare visavi annan personal i Myrten-skolan. Utveckling via helhetssyn gäller alla, men särskilt lärargruppen.

Samarbetsaktör – läraren, laget, kollegiet

I och med att en eller flera aktörer är nära knutna till det som är skolans främsta fokus för samarbete, får denna eller dessa en framskjuten position i det samarbete som framstår som viktigast i en viss skolutbildning. I de tre fallen har jag funnit de främsta aktörerna vara läraren, arbetslaget respektive kollegiet.

Bildningsskolans identitet 'kunskap via läraren' lyfter fram idén om att kunskap går via läraren. Det är ett tydligt uttryck för ett konstruerat samband för vad som ska uppnås och hur. Därmed får den enskilde läraren en framskjuten position i samarbetet på skolan, vilket tydligt går igen i beskrivningarna av skolan. De föreställningar och berättelser som finns i Bildningsskolan framhåller individen. Ansvar och initiativ ligger på enskilda lärare. Så även för samarbete. Lärarna fattar själva beslut och hanterar den komplexa undervisningssituationen. Stor frihet hos de professionella innebär i Bildningsskolan att var och en själv fattar beslut om samarbete och informella kontakter med kollegor tas när man själv finner behov av det. Inom ämnena arbetar man även fysiskt närmare varandra och delar utrymmen.

Moderna skolan har 'via organisering' som vägen till kvalitet. Idén här är att kvalitet i verksamheten nås med genomtänkt organisering. Det är ett lika tydligt, men annorlunda, samband. Den enskilde läraren som specialist tonas ner till förmån för arbetslaget. Laget kommer att betraktas som en aktör och adresseras och tilltalas som vore det en individ. På så sätt ersätts läraren med en grupp som främsta aktör i samarbete. I Moderna skolan är gruppen personifierad av arbetslaget och det är lagets förmåga man förlitar sig till. I

kapitel ett beskrevs hur arbetslaget från centralt håll på detta sätt jämsställs med läraren och skolledaren.

För Missionsskolan, är 'via helhetssyn' vägen till utveckling. Utveckling nås genom en helhetssyn på eleven och verksamheten. Kollegiet som storgrupp är Missionsskolans motsvarighet till läraren respektive arbetslaget som främsta samarbetsaktör. En betoning på helhet och konsensus och icke-hierarki gör det möjligt att konstruera storgruppen, kollegiet, som aktör. Med en integrerad organisationsstruktur där 'alla gör allt' har kollegiet som främsta samarbetsaktör sitt stöd. Det är detta kollektiv som ständigt framhålls, enstaka individer 'syns' inte och mindre grupper sticker inte ut, utan underordnas kollegiet. Det är kollegiet som agerar och står bakom beslut, som samarbetar i konsensuslösningar och i gemensam pedagogisk utveckling. I Missionsskolan upplever man dock att kollegiet blivit alltmer tungrott och inte kan hårbärgera 'allt'. Därför har andra aktörer tillåtits bli allt viktigare, t ex den nybildade ledningsgruppen.

Samarbetsforum – ämneskonferens, arbetslagsmöte, kollegium

Med samarbetsforum avses det sammanhang där det centrala samarbetet främst utspelar sig. I de tre skoltyperna är det i ämneskonferensen, arbetslagsmötet respektive det kollegium som hålls en gång i veckan. Var och hur samarbete sker hänger ihop med vad personalen upplever sig ha behov av och vad som känns meningsfullt.

I Bildningsskolan anser de flesta lärare att ämnesgrupperna är de viktigaste formella grupperna för samarbete, medan skolövergripande planering av aktiviteter kan koordineras i arbetslagen. Med ämnet som främsta samarbetsfokus blir ämnesgrupper en 'naturlig' och 'logisk' indelning. Ämnesgrupperna upplevs som meningsfulla. Att ämneskonferenserna har stor tyngd och legitimitet visar sig genom att de tenderar att vara det forum som har mest konferenstid. Arbetsenheterna upplevs av många som sämre fungerande och onödiga eftersom man där upplever sig samarbeta kring övergripande och mer perifera saker och med kollegor som man inte anser sig ha något gemensamt med. Identiteten kan förklara varför ämnesgrupper föredras framför arbetsenheter.

I Moderna skolan är arbetslagsmötet främsta samarbetsforum. Arbetslagen har vuxit fram i Moderna skolan, och har fått sin samarbetslogik i och med bildandet av de mindre klasserna och undervisningsorganisationen. Personalen upplever nu arbetslagsmötet som ett 'naturligt' och 'logiskt' sammanhang för samarbete på samma sätt som man i Bildningsskolan upplever ämneskonferenserna. Arbetslaget hanterar i viss utsträckning ekonomi, samlar sig kring sina klassers aktiviteter och problem och koordinerar sig. Det ute-

sluter inte informellt samarbete lärare emellan, sådana initiativ tas bla i och genom arbetslagen. Det utesluter inte heller att lärare arbetar enskilt och med ämnet. Identiteten i Moderna skolan kan förklara varför arbetslaget är främsta forum, bland annat genom skoltypens vilja att genomföra skolreformer, där arbetslag är en aktuell och legitim arbetsform.

Missionsskolan, slutligen, har sitt kollegium som främsta samarbetsforum. Torsdagarnas kollegium har en tydlig plats i tid och rum. Personalen håller envist fast vid detta som forum trots att det blivit tungrott av det växande antalet ärenden. Logiken bakom detta står att finna i identiteten som är emot hierarkiska strukturer, samt organisationsstrukturen med dess kollektiva beslutsförfarande med konsensus, idén om rotation och motståndet mot hierarki. Kollegiet kompletteras som tidigare beskrivits med andra samarbetsfora; exempelvis mandatgrupperna och ledningsgruppen.

Temasamarbete

Teman är ett begrepp i skolvärlden och jag har valt att lyfta fram detta som ett separat spår inom undervisningsområdet eftersom det rör lärares samarbete. Det kan kontrasteras mellan de tre skolorna som en del i skolornas samarbetsmönster. Undervisningen får genom temat som logik en annan 'ledd' än ämnet. Det medför samarbete över ämnesgränser. Vanliga teman handlar om sex och samlevnad eller droger. Att samarbeta i teman är i Bildningsskolan ett resultat av förhandling och att ett tema befunnits tillföra något utöver den vanliga schemabundna ämnesundervisningen. Att samarbeta i teman har inget egensyfte. Med specialisering och kunskap via läraren som karakteristika för struktur och identitet är tema inget självklart utan något som beläggs med bevisbörda. Det måste bevisas vad det kan tillföra som form i strävan efter kunskap, och behöver uppfattas som 'bättre' än ämnesvis undervisning. Det har alltså inget värde i sig på Bildningsskolan eftersom identiteten lyfter fram ämnet och organisationsstrukturen specialisering.

I Moderna skolan finns istället en strävan att komma bort från alltför snäv ämnesfokusering. I det sammanhanget betraktas istället tema som en alternativ undervisningsmetod som stöds av breddning och idén om den företagslika skolan. Samarbete i form av teman blir ett uttryck för det gränsöverskridande och den reformvänlighet som är så centralt för Moderna skolan. Här är teman fler, mer lokala och spontana än på Bildningsskolan, där några få teman efter prövning har blivit etablerade. Initiativ till teman kan tas spontant i arbetslag och elevernas självständiga arbete och redovisning av teman lyfts fram. Att man samarbetar i arbetslag och i teman är en signal om att man vill överbrygga de gränser som finns mellan yrkesgrupper och olika ämnen.

I Missionsskolan där helheten betonas är tema inget centralt begrepp. Temaliknande samarbete förekommer, men som en förgivettagen del av det gemensamma arbetet med waldorfpedagogiken. Någon hittar en aktuell fråga eller idé och delar med sig av det så att det kan tas upp av flera. En bra idé kan alltså delges och föras in i andras undervisning på ett temalikt sätt, men det systematiseras och formaliseras inte under rubriken tema. 'Impulsen' att hela tiden utveckla waldorfpedagogiken är grunden som motiverar en hållning av nyfikenhet utåt, delgivande och införande av nya inslag i undervisningen.

Samarbete med skolledningen

På Bildningsskolan har man en relativt sett större närhet mellan skolledningen och elevvården än mellan skolledningen och undervisningen, vilket framkom i analysen av organisationsstrukturen. Formellt finns elevvårdsteamet, där ett regelbundet samarbete mellan elevvården och rektor har etablerats. Rektors samarbete med undervisningen har sitt formella uttryck i det indirekta representationssystem som utgörs av ledningsstaben med dess förbindelselänkar i form av utvecklingsledare/ämnesföreträdare. För vissa uppdrag, t ex den nya läroplanen, utses arbetsgrupper och samarbete mellan dessa och skolledningen etableras. Rektors relation till undervisningen och lärarna framstår som mer indirekt och samarbetet mer formellt. De informella relationerna präglas i hög grad av individuella kontakter, där lärarna kommer med frågor och problem till rektor. Dessa relationer har upplevts som problematiska från båda håll.

Moderna skolan har en relativt sett närmare relation mellan skolledningen, i form av ledarteamet rektor och biträdande rektor, och undervisningen, än till elevvården. Detta framkom i analysen av organisationsstrukturen. Formellt finns elevvårdsteamet där skolledningen ingår, men sällan i praktiken deltar. Skolledningens samarbete med undervisningen sker direkt mot arbetslagen. Vid behov hittas kompletterande sätt att samarbeta, t ex genom formalisering av vissa uppdrag som biträdande rektor utarbetat, eller sammansättning av en arbetsgrupp, som i arbetet med den nya läroplanen. De informella relationerna i form av individuella kontakter förekommer också på Moderna skolan. Skolledningen går upp i personalrummet eller så kommer lärare ner till rektorernas rum. Dessa relationer präglas av allt från problemlösning till konflikter, där lärare kan vara upprörda och ta kontakt för att visa sitt missnöje.

I Missionsskolan är relationen mellan skolledning och det som motsvarar funktionerna undervisning och elevvård tvetydig. Ett skäl är att lärarna utövar kollektiv skolledning, vilket är ett uttryck för den integrering som präglar skoltypens organisationsstruktur. Det betyder att skolledning och andra funktioner smälter samman, integreras, genom att samma personer uppbär både undervisande, elevvårdande och skolledande funktioner. Samtidigt uppvisar man

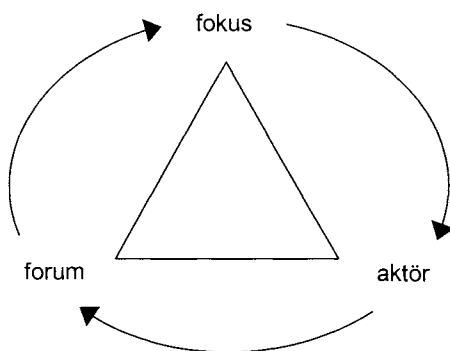
flera avsteg från denna grundmodell. Ett sådant som skett informellt och föranlett diskussioner på skolan, är att arbetsuppgifter och ansvar för ledningslika frågor inte fördelas jämnt mellan personer på skolan. Några är mer insatta, arbetar med fler uppgifter än andra. Ett andra har skett formellt och efter långa diskussioner. Det är tillsättandet av en ledningsgrupp. Denna grupp har i sig en tvetydig roll i och med att det kallas ledningsgrupp, men svarar gentemot kollegiet som är den egentliga skolledningen. Informellt finns i Missionsskolan relationer där alla vet vilka som är erfarna och har gott anseende som duktiga waldorflärare osv. Man frågar de ansedda till råds och dessa ansedda aktörer är de som också är med och 'bär' skolan lite extra, både formellt genom att ha inflytande i viktiga frågor, och informellt genom sin status.

Samarbetets 'gyllene triangel' och en jämförelse med andra teorier

De tre olika skoluttyperna uppvisar olika samsamsmönster. I analysen har jag dels visat vad fokus, aktör och forum består av i var och en av de tre skoluttyperna, och dels velat visa att dessa tre hänger ihop och förstärker varandra. Jag har valt att kalla denna konstruktion samsamets 'gyllene triangel'. De tre hörnen i triangeln är konstruktioner som i det närmaste förtingligats och blivit till symboliska storheter varikring logiken i verksamheten byggs upp. Dessa är mycket svåra att ifrågasätta i respektive verksamhet. De är därför som jag ser det en grund för det organisationsövergripande samsamet. Utifrån denna grund konstrueras sedan en logik kring samsamete. Med ämnet som fokus blir samsamete mellan ämneslärarna meningsfullt och tillskrivs en stark symbolisk betydelse. Samsamete i arbetslag upplevs mindre meningsfullt 'eftersom man inte har något gemensamt'. Med arbetslag organiserade runt mindre klasser blir samsamete meningsfullt eftersom 'det är våra elever'. Med hela människan och hela skolan som bärande idé, blir det meningsfullt att alla samsametar med varandra i olika frågor eftersom alla på ett eller annat sätt 'bär skolan'.

Jag vill också framhålla den starka kopplingen mellan dessa fokus och vad som framstår som viktiga aktörer och forum. Ämnet kopplar till den ämneskunnige läraren och ämneskonferensen blir då ett centralt samsametsforum. När man utgår från ett antal små klasser och organiserar sig i arbetslag kring dessa, glider läraren i bakgrunden och fram träder arbetslaget som aktör. Det är gruppen av lärare som kommer att betraktas som aktör. Arbetslagsmötet blir centralt samsametsforum, och kommer att utgöra ett sammanhang och ett veckligt möte. När helheten blir symboliskt fokus sker en ytterligare vidgning av vad som ses som den bärande enheten. Kollegiet blir central aktör snarare än enskilda lärare eller grupper. Torsdagens kollegium blir centralt

samarbetsforum där 'alla' träffas, diskuterar och fattar beslut. Ett resultat är alltså att samarbetsfokus, samarbetsaktör och samarbetsforum utgör starka komplex, en triangel, som har den egenskapen att de förstärker och ger legitimitet åt varandra, vilket jag valt att illustrera i figuren nedan.



Figur 6 Samarbetets 'gyllene triangel'

Samarbete, gränsdragning och gruppering

Gränser och grupperingar är sociala objekt och hur och var gränser dras i organisationer är viktigt att studera (Barley och Kunda 2001). I analysen av de 'gyllene trianglarna' i de tre skoltyperna är logiken i att ha ämnesgrupper, arbetslag eller kollegium delvis ett resultat av var och hur gränser dras mellan funktioner och aktörer, samt hur grupperingar görs. Samarbetsmönster måste således relateras till den lokala sociala ordning som konstrueras av aktörerna själva. Denna sociala ordning har sin grund i den organisatoriska scenen, i identitet och struktur. Beroende på skoltyp dras gränser på olika sätt, försvaras av olika aktörer och upplevs som olika viktiga. När de tre skolorna kontrasteras med avseende på hur funktioner beskrivs och upplevs visar det sig att man på Bildningsskolan mest aktivt vidmakthåller gränser mellan funktioner. Särskilt tydligt inringas och avgränsas undervisningen från övriga. Denna gränsdragning och identifiering av 'undervisningen' som område är inte förvånande i en verksamhet som skolan. Icke desto mindre är gränsdragningar och uppfattning om gränser och identifiering med områden i de tre skoltyperna olika.

På Bildningsskolan finns starka och värtaliga aktörer framförallt bland lärarna, och dessa markerar på sätt som beskrivits i fallen sin tillhörighet med 'undervisningen'. Det framstår som att indelningen och beteckningen 'undervisningen' ger upphov till en vi-känsla för vissa aktörer, framförallt inom gruppen 'äldre lärare'. 'Elevvården' blir på Bildningsskolan en andra funktion

genom att det både definieras av aktörer som identifierar sig med detta som ett 'vi', kurator, studievägledare mfl, och av andra aktörer, främst lärare, som definierar området som ett 'dom' i relation till sig själva. Andra aktörer som framträder är de som identifierar sig som förbindelselänkar och upplever sig själva som att de rör sig mellan områden, ingår i båda världarna osv. Speciallärare och tillsynslärare är de tydligaste förbindelselänkarna mellan områdena undervisning och elevvård.

På Moderna skolan identifierar sig både lärare och övrig personal i högre utsträckning med både undervisning och elevvård. Vi-känslan baserar sig i mindre utsträckning för lärarna på att spegla sig i andra interna områden. Att en uppdelning trots allt finns kvar i medvetandet visar sig genom att både lärare och övrig personal jämför hur det varit och hur det är idag, samt att det också finns flera lärare som föredrar att arbeta ensamma med sitt ämne och sina klasser.

På Missionsskolan identifierar man sig framförallt med ett 'vi' som 'bär' skolan i sin helhet. Där är waldorfpedagogiken och idén om helhetssynen på människan det som förenar och det man identifierar sig med, att jobba på waldorfskola. Samarbetsmönstren verkar följa denna gränsdragning av områden på så sätt att ju mer markerade gränser desto mer samarbete inom områden. På Bildningsskolan samarbetar man mer inom gränser, på Moderna skolan tenderar man att samarbeta över gränser och på Missionsskolan gräns-löst.

En tes som kan formuleras utifrån detta resultat är att ju mer specialiserad verksamhet desto fler och tydligare interna gränser. En andra tes är att vid fler och tydligare interna gränser tenderar samarbete att ske inom ämnes- och områdesgränser. En tredje tes baserat på detta resultat är att man tenderar att samarbeta mer inom grupper än mellan. Det verkar gälla ämnesgrupper i Bildningsskolan eftersom identifieringen och upplevelsen av gemenskap byggs runt ämnena. Det verkar gälla arbetslagen i Moderna skolan och kollegiet i Missionsskolan. Gränsdragning och gruppering framstår som länken mellan samarbetsmönstrens utseende och skoltypernas identitet och struktur. Ett mer generellt resultat är således att man genom att kartlägga hur och var gränser dras och vilka aktörer som försvarar vilka gränser kan analysera och förklara samarbetsmönster.

Sammanfattning och jämförelse med andra teorier

Analysen visar på att det finns olika typer av samarbete i de tre skoltyperna. Istället för att tala om att vissa skolor har en samarbetskultur och andra inte (Hargreaves 1998) har jag velat lyfta fram samarbete som ett organisatoriskt fenomen som förekommer överallt, må vara i olika form. Jag har också strävat efter att analysera samarbete som organisationsövergripande, vilket innebär att det inte enbart är något som kan förknippas med lärare. I kapitlets analys ingår samarbete mellan och inom funktioner, mellan olika aktörer och grupper.

Därvidlag är elevvårdspersonalens sätt att samarbeta med skolledningen lika intressant som lärarnas sätt att samarbeta med andra lärare. Analysen ger med sitt organisationsövergripande fokus möjlighet att karakterisera samarbetsmönstren i respektive skolutbildning, och relatera till de organisatoriska förutsättningarna på ett sätt som närgående studier av arbetsgrupper inte gör (Belbin 1981/1996).

Det ger perspektiv på de studier och dokument som så starkt fokuserar arbetslag att dessa i princip likställs med samarbete (Ahlstrand, Granström et al. 1989b). Arbetslag visar sig vara centralt endast i en av de tre skolutbildningarna. Det är vidare så att identitet och struktur i Moderna skolans fall stödjer arbetslag, medan de andra två skolutbildningarna inte på samma sätt stödjer ämnesövergripande arbetslag. I de andra två skolutbildningarna är arbetslag inte motiverat, utan skulle snarare gå stick i stäv med de organisatoriska förutsättningarna. Arbetslag är alltså endast *en* tänkbar modell, som endast förekommer i *en* av skolutbildningarna, och inte heller där täcker in allt samarbete. Mer ideologiska synsätt på samarbete skulle förespråka arbetslag överallt och föreslå hur de två skolutbildningar som inte har det bör förändras (Ahlstrand, Granström et al. 1989b). Istället för att förespråka en viss form av samarbete och ange hur sådan kan uppnås, har analysen mot en relationell bakgrund pekat på olika organisatoriska aktiviteter och processer som hänger samman med samarbete. En är 'den gyllene triangeln' för samarbete som visar hur fokus, aktör och forum hänger samman och ömsesidigt förstärker varandra. Ett annat resultat är samarbetsmönstrens koppling till gränsdragning och gruppering. Dessa är i sin tur kopplade till identitet och struktur. Nästa kapitel ägnas åt analysen av det andra av studiens huvudfenomen, ledarskap.

Kapitel 12

LEDARSKAP I TRE SKOLTYPER

I detta kapitel analyseras ledarskap i de tre skoltyperna. Min utgångspunkt är att ledarskap är ett empiriskt fenomen som, liksom samarbete, tar sig olika lokala uttryck. I kapitel tre diskuterades olika synsätt på ledarskap och i kapitel fyra utvecklades denna studies modell där ledarskap ingår som en del. Ledarskap beskrevs som "en aktörs inflytande över hur olika frågor tolkas och hanteras". För att kunna förstå inflytande behöver man analysera någon form av ledarskapshandlingar. Detta har i modellen preciserats med begreppen förhandling och möjliggörande. Vidare analyseras skolledningens relationer till andra viktiga aktörer eftersom ledarskap existerar i samspel med andra aktörer. Analysen har inriktats mot att karakterisera de mest framträdande relationerna. Samspel ingår i och påverkas av den sociala ordning som finns i varje skoltyp. Skolledningens position, dvs var och hur skolledningen kommer in i relationerna till andra aktörer, måste därför analyseras. Frågan som ställts - vilka uttryck tar sig ledarskap i de tre skoltyperna - besvaras alltså genom att analysera dessa ledarskapets tre delar; handling, relation och position. Nedan presenteras en tabell där resultaten av kapitlets analys sammanfattas. Tabellen är tänkt att fungera som översikt och vägvisare i kapitlet. Inledningsvis karakteriseras skolledningens relationer, därefter exempel på ledarskapshandlingar och avslutningsvis diskuteras skolledningens position i de tre skoltyperna.

Skolledningens relation till	Bildningsskolan	Moderna skolan	Missionsskolan
lärarna...	är indirekt och distanserad	är direkt och nära	är sammanvävd
elevvårdspersonalen...	är direkt och präglas av närhet	är direkt men präglas av viss distans	är kollegial och sammanvävd
överordnade...	är indirekt	är direkt	är kollegial
legitimerande aktörer...	är informerande och reagerande	är aktiv och kreerande	är involverande och legitimerande
Skolledningens ledarskapshandlingar i form av			
förhandling...	är indirekt	är direkt	är subtil
möjliggörande...	är att introducera och rigga	är att översätta, visionera och nyttja resurser	är att diskutera och förankra
Skolledningens position...	är sidoordnad	är överordnad	är överordnad

Tabell 4 Skolledningens relationer, ledarskapshandlingar och position

Skolledningens relationer

Skolledningens relation till lärarna

I samtliga tre skolor framträder lärarna som den viktigaste gruppen inom personalen och därför är relationen mellan skolledning och lärare av stort intresse. I Bildningsskolan vill jag beskriva denna relation som indirekt och präglad av distans. Där dras en skarp gräns kring undervisningen som funktion, en gräns som erkänns och upprätthålls av alla aktörer inklusive skolledningen. Specialisering innebär att skolledning blir en funktion separerad från undervisning. Den åtskillnad som följer leder till en viss distans i relationen. I skoltypen används ett representativt ledningssystem mellan skolledning och lärare, vilket bland annat bidrar till att relationen blir indirekt.

I Moderna skolan är relationen mellan skolledning och lärare betydligt mer direkt och präglas av närhet. Det beror på att gränsen kring undervisningsområdet inte är lika tydlig och skoltypens breddade organisations-

struktur innebär att gränser överträds. Frånvaron av mellanled i form av ledare eller representanter för arbetslag gör att skolledningen får en relation till 'alla' vilket inkluderar även icke undervisande personal som ingår i arbetslagen. Den breddade strukturen innebär att arbetsuppgifter kan flyttas och delas på nya sätt, varför skolledande uppgifter kan läggas ut, och undervisningen inte enbart är lärarnas sak. Identiteten med kvalitet via organisering öppnar upp för en närmare relation eftersom undervisningsorganisationen blir till ett gemensamt intresse för alla aktörer.

I Missionsskolan är relationen mellan skolledning och lärare sammanvävd. Det beror dels på att det inte finns något 'undervisningsområde' och därför heller ingen gränsdragning kring detta. Istället är det pedagogiken som är den gemensamma missionen, och den förenar alla. Det beror också på att samma aktörer är involverade i såväl pedagogiken som skolledningen. Den integrerade organisationsstrukturen innebär en 'alla gör allt'-princip och identiteten med utveckling via helhetssyn bland annat att ledning i mening hierarkiskt överordnad funktion är konfliktfylld. Att jag ändå väljer att tala om en relation mellan skolledning och lärare beror på att det trots att det delvis handlar om samma personer, ändå i praktiken visat sig att vissa kommit att ingå i ledningsgrupp och andra motsvarande skolledning i högre utsträckning än andra kollegor. Särskilt gäller detta personal som inte är lärare.

Skolledningens relation till elevvårdspersonalen

Relationen till elevvårdspersonalen är skolledningens andra viktiga relation. Denna relation ser emellertid inte likadan ut i skolyperna. I Bildningsskolan är den direkt och präglad av närhet. Detta beror på liknande arbetsuppgifter och delaktighet i gemensamma projekt. Samma mönster finns inte mellan skolledningen och lärarna. Den specialiserade organisationsstrukturen stödjer att arbetsuppgifter separeras, vilket kan verka något paradoxalt i det här fallet. Identiteten visar dock vägen, eftersom den så tydligt sätter lärarna i centrum. Mellan skolledning och elevvårdspersonal finns inte samma gränser, samtidigt som skolledningen behövs i elevvårdsfrågorna.

I Moderna skolan är det tvärtom så att skolledningen verkar ha en något större distans till elevvårdspersonalen. Skälen till detta är inte någon tydlig gräns, utan snarare att skolledningen inte delar elevvårdande arbetsuppgifter eller deltar i elevvårdsteam. Istället är det elevvårdspersonalen som ingår i de grupper där lärarna arbetar. Den breddade strukturen stödjer att elevvårdande arbetsuppgifter ingår i undervisningsarbetet. Baserat på den företagslika identiteten säger sig skolledningen arbeta med strategi, ekonomi och verksamhet, men inte med elevvård. Däremot är relationen inte indirekt eftersom elevvårdspersonalen ingår i arbetslagen och förvaltningsrådet och därigenom precis som lärarna har direkt och personlig kontakten med skolledningen.

I Missionsskolan är relationen mellan skolledning och elevvård sammanvävd och kollegial. Skälen är desamma som för relationen skolledning – lärare.

I Missionsskolan är elevvård ett irrelevant begrepp som enskilt område betraktat. Elevvårdande arbetsuppgifter fördelas på alla som en del i pedagogiken. Dessutom finns några få aktörer som har mer utpräglade uppgifter, men dessa befinner sig i Missionsskolans utkant. Skolledningen är en del av elevvården eftersom det ingår i waldorfpedagogiken och dess helhetssyn. Den integrerade organisationsstrukturen stödjer att 'alla gör allt' och identiteten med helhetssyn motverkar uppdelning av arbetsuppgifter.

Skolledningens relation till överordnade

Förutom relationerna till personalen är en annan viktig relation den som i varje skoltyp definieras som överordnad. I Bildningsskolan motsvaras detta av kommunens skolförvaltning med dess skoldirektör. Relationen mellan skolledningen och denna överordnade ledning är i Bildningsskolan indirekt. Detta beror på att man även här tillämpar ett representativt system, med en representant som ingår i en ledningsgrupp. Därtill kommer att det finns en mellanchef som har ansvar för bland annat ekonomi. I Bildningsskolan är skolledningen representerad av andra och har alltså inte själv någon direkt kontakt. Organisationsstrukturen och identiteten stödjer separering även vertikalt, vilket förklarar att denna relation kan beskriva som indirekt.

I Moderna skolan finns motsvarande överordnad ledning i form av skoldirektör i skolförvaltningen. Relationen mellan skolledning och skoldirektör är dock här betydligt mer direkt. Detta beror på att man inte tillämpar ett representativt system utan har personlig kontakt. Denna relation anses som strategisk för skolledningen och det ingår därför som en skolledningens viktigaste uppgift att arbeta på denna. Det stöds av den företagslika identiteten där strategi, vision, mål är nyckelord och kopplingen mellan ekonomi och verksamhet framhålls. Nyckeln till resurser, ett viktigt medel för skolledningen, är starkt kopplat till skoldirektören och kommunens budget.

I Missionsskolan är självstyre ett nyckelord. Att själva kontrollera inflödet av personal och elever framställs av många som centralt för självständigheten på skolan. Den relation till överordnad skolledning som man i Missionsskolan talar om är inom waldorfrörelsen, dvs i form av waldorfföreningen. Man delar samma mission. Relationen mellan skolledning och överordnad är därför att betrakta som i det närmaste kollegial. Den integrerade organisationsstrukturen och identiteten ligger i linje med detta att 'alla bär skolan' och att man inte talar i termer av hierarki ens utanför skolan.

Skolledningens relation till legitimerande aktörer

Med relationerna till legitimerande aktörer avses föräldrar, elevråd, fackliga aktörer, lokalpress, inspektörer och utvärderare som på olika sätt kan antas vara viktiga för skolornas legitimitet och vars stöd borde vara viktigt för verksamheten.

För Bildningsskolan karakteriseras relationen mellan skolledning och legitimerande aktörer som i huvudsak informerande och reagerande. Relationen till föräldrar verkar av skolledningen oftast byggas kring att ge information, ofta i storformat, t ex vid föräldramöten. Relationen till fackliga aktörer, såsom lärare som är fackligt aktiva, framstår som reagerande. Ett exempel är att när fackligt aktiva protesterar mot hanteringen av en läroplansfråga, så reagerar skolledningen på detta i efterhand. Med en specialiserad organisationsstruktur skulle man kunna argumentera för att denna logik även tillåts gälla i relationen mellan skolledning och föräldrar. Föräldrar litat till att skolan fungerar och förväntar sig inte en aktiv och samarbetande relation. Identiteten stödjer liksom att legitimerande aktörer lämnar över till experterna att autonomt sköta skolans kärnverksamhet, undervisningen. I speciella situationer, vilket innefattar svårare elevvårdsfrågor, kan man dra samman krafter från olika funktioner och en mer aktiv relation skapas tillfälligt till föräldrar, som när problemet är löst återgår till en mer informerande relation.

I Moderna skolan är relationerna till legitimerare snarast aktiv och skapande. Föräldrar och elever har representanter i förvaltningsrådet som skolledningen anser vara strategiskt. Likaså deltar skolledningen i föräldraföreningens möten. Relationerna till facket är i det närmaste partnerlika. Relationerna till sociala myndigheter och polis är aktiva och media ses som viktig kanal för att synas och höras. Den breddade organisationsstrukturen har som med sina tydliga gränser utåt samtidigt en strävan att skapa gott samarbete mellan skolan som helhet och de som anses vara viktiga aktörer, här kallade legitimerande. Skolledningen anses vara den aktör som främst sköter sådana relationer. Identiteten rimmar väl med att uppmärksamma och tala om relationers vikt som strategiska i arbetet med och för skolan. En företagslik skola måste arbeta hårt för att synas och höras, tillskansa sig resurser, få igenom viktiga beslut, ha folk med sig osv. Därigenom förklaras att skolledningens relationer här benämns aktiva och skapande.

I Missionsskolan betecknas relationerna till legitimerare som involverande och legitimerande. Föräldrar är i hög grad involverade i verksamheten på flera sätt, liksom elever. Föräldrar är i Missionsskolan precis som personalen ofta både föräldrar och så engagerade både praktiskt, ekonomiskt och idémässigt att relationen är att beteckna som involverande. Fackliga aktörer finns egentligen inte eftersom även arbetsgivar-arbetslagrelationen är sammanvävd i den integrerade skolan. Relationerna till Skolverket präglas periodvis av att dokumentera och visa att verksamheten motsvarar kraven. Relationen mellan skolledning och Skolverket handlar till stor del om att ifrågasätta, skapa och återskapa legitimitet.

Skolledningens ledarskapshandlingar

Steg två i analysen av de lokala uttrycken för ledarskap i de tre skoltyperna handlar om ledarskapshandlingar. Skolledningen agerar i relation till andra aktörer, och efter att nu ha karakteriserat viktiga relationer är nästa steg att analysera ledarskapshandlingar i termer av förhandling och möjliggörande. Exempel på vad skolledningen i de tre skoltyperna säger och gör kommer att analyseras, liksom exempel på effekter och resultat av handlandet.

Jag kommer att argumentera för att skolledningen i Bildningsskolan ägnar sig åt i huvudsak indirekt förhandling samt att möjliggörande sker främst genom att introducera och rigga förutsättningar för personalens arbete. Exempel ur fallen som analysen bygger på är informationsmötet om den nya läroplanen, introduktionen till studiedagarna, arbetet med Skolans Val samt den långsiktiga frågan om arbetsenheter visavi ämnesgrupper. I Moderna skolan är skolledningens förhandling mer direkt och möjliggörande sker via översättning, förmedling av visioner samt med stark betoning av resurser. Exempel som analysen bygger på är introduktion till studiedag om läroplanen, skolledningens informationsstunder, förvaltningsrådsmöten, mediaämnet som ett lärarlett projekt samt den långsiktiga frågan om utveckling av undervisningsorganisationen. Vid en hastig betraktelse finns flera likheter med Bildningsskolan. I fallet beskrivs hur man tar sig an den nya läroplanen, skolledningen håller introduktioner och lärarna arbetar. Skolledningens ledarskap i form av förhandling och möjliggörande är dock olika till sin karaktär. I den tredje skoltypen, Missionsskolan, analyseras kollegiets skolledning och ledarskapshandlingar där. Jag argumenterar i detta fall för att ledarskap handlar om subtil förhandling och möjliggörande genom att diskutera och förankra. Exempel som analysen bygger på är torsdagskollegium, mandatgruppernas arbete, möten med konferensberedning och ledningsgrupp samt den långsiktiga frågan om standardisering och formalisering. Man arbetade inte med läroplanen på samma sätt som de två andra skolorna. Däremot bedrevs under studiens gång ett intensivt arbete med att hantera kritik från Skolverket.

Ledarskapshandlande som förhandling

Skolledningens tillfällen till att förhandla med personalen är i olika möten, formella som informella. Utifrån analys av vad som präglar Bildningsskolans skollednings möten med personalen har jag valt att benämna det indirekt förhandling. I de möten kring läroplanen som beskrivs i fallet framträder skolledningen alltid i grupp, dvs som en bland flera på scenen. Det kan ses som positivt eftersom aktörerna framträder som eniga och som bärare av budskapet 'nu ska vi ta oss an den nya läroplanen'. Men Bildningsskolans rektor blir endast en i raden och får begränsad tid och möjlighet att förhandla sitt budskap. En orsak till detta står att finna i organisationsstrukturen där

distriktsorganisationen är stark och skolledningen på Bildningsskolan inordnad i denna. Det finns dock många tillfällen när bara Bildningsskolans personal träffas. Det tenderar dock även då att 'finnas något emellan' skolledningen och personalen som jag menar gör skolledningens förhandling indirekt. De direkta mötena mellan rektor och personal är få, både formella och informella. Skolledningen träffar staben och kan utbyta idéer och stämma av med dem, vilket på ett indirekt snarare än direkt sätt ger rektor möjlighet att förhandla sina idéer. Vidare beskrivs hur lärarna umgås för sig och skolledningen för sig. Personalrummet upplevs inte som någon naturlig skärningsyta för ledning och personal. Organisationsstrukturen bygger på separering, vilket leder till en uppdelning ledning – lärare samt att förhandling blir indirekt.

Avslutningsvis har jag också tittat på innehåll i form av vad skolledningen säger och gör, och slutit mig till att skolledningen återger och informerar mer än de översätter och pläderar, och rör sig på en generell och abstrakt nivå mer än en lokal och konkret. Exempel är att skolledningen ägnar sig åt att introducera externa budskap från styrdokument och ny läroplan samt förmedlar allmänna och generella budskap om dagens samhälle varu skolan verkar. Skolledningen uppmanar personalen att ta sig an arbetet med läroplanen. Det är en indirekt förhandling snarare än en mer direkt där det nya placeras in i ett sammanhang, nyanseras och översätts. Detta går igen också i det interna arbetet med Skolans Val. Skälen till detta kan sökas i organisationsidentiteten som förespråkar att lita till lärarna vad gäller undervisningsfrågor, samtidigt som den inte stödjer idén om en företagslik skolledning som förväntas ha visioner och mål.

De möten och förhandlingstillfällen som analyserats har på Moderna skolan karakteriserats, i motsats till Bildningsskolan, av direkt förhandling. Det gäller t ex introduktion till läroplansarbetet och studiedagar men också mediaprojektet och ett långsiktigt arbete med att vidareutveckla undervisningsorganisationen. Skolledningen träffar regelbundet hela personalen och håller själva i agendan, trots att man även på den här skolan arbetar ihop med andra skolor då och då. En orsak till detta är den organisationsstruktur man har där gränserna utåt är tydligare än de inre och där breddning bl a innebär att alla ingår i och runt undervisningsorganisationen. Möten mellan skolledning och personal är täta, både de formella och de informella i personalrummet. När man tar sig an läroplanen är det också i det etablerade formatet med möten och arbete på måndagar, där skolledningen finns med före, under och efter arbetet. Sättet att avhandla frågor och hantera konflikter är också direkt. Helst löser man saker på ort och ställe. Ett ärende kan tas upp på ledningsmötet på morgonen, informeras om på eftermiddagen och stå i det interna bladet samma vecka.

I Missionsskolans fall är skolledningen kollektiv och består av kollegiet som kan vara upp till trettio personer. Situationen blir en annan än i de två

andra fallen. En är att ledningen inte blir en lika tydlig aktör, en annan att lärarna och ledningen är samma sak. Av dessa skäl har jag valt att tala om ledarskap i termer av subtil förhandling. Kollegierna blir en form av subtil förhandling också när man tänker på själva utformningen med de olika delarna och ritualerna. Det sker en sorts kollektiv förhandling när man väljer tema för studium, när en del tillåts breda ut sig på bekostnad av en annan osv. En sorts subtil förhandling sker också genom den förstärkning av samhörighet och samsyn som sker genom upprepningen av torsdagskollegierna. Man fördjupar och vidmakthåller missionen och waldorfpedagogiken samtidigt som avvikelser kan motverkas likväl som utveckling kan pågå i denna kollektiva förhandling. Villkoren för deltagande är dock inte desamma, trots att man ibland får intrycket att alla i personalen ingår. Eftersom det endast är heltidsarbetande och undervisande personal som deltar fullt ut, finns inbyggt i formen en subtil betoning av kollegiet som skolledning. Genom att vissa av kollegiets delar är öppna för alla och andra enbart för lärarna kan man se det som en sorts förhandling för deltagandet i det kollektiva ledarskapet, genom att mallen för torsdagskollegierna kommer att styra vilka som räknas som fullt deltagande och vilka som räknas som begränsat deltagande.

Ledarskapshandlande som möjliggörande

Skolledningens sätt att möjliggöra ökat samarbete i Bildningsskolan handlar främst om att introducera och rigga förutsättningar för arbete. Läroplanen introduceras på informationsmötet, arbetet på studiedagarna introduceras liksom Skolans Val. Denna riggning handlar om att bidra till skapandet av grupper och konstellationer samt lösgöra och sanktionera att tid sätts av för personalen. I det löpande arbetar rektor med schemat, vilket är ett sätt att rigga och skapa förutsättningar för allas vardagsarbete. Riggning och förutsättningar blir skolledningens planhalva, medan själva arbete överlämnas till personalen, främst lärarna. I organisationsstrukturen finns denna typ av separering som grundläggande logik, och det uppfattas som ledningens sak att ge tydliga och klara förutsättningar.

Vid analys av innehållet i vad Moderna skolans skolledningen säger och gör har jag kommit fram till att skolledningen gärna rör sig mellan det generella och det lokala och förmår översätta och knyta externa budskap och reformer till den egna skolan. Exempel är att ledningen knyter läroplanen till den egna undervisningsorganisationen och hur denna ska utvecklas, samt gärna samtidigt framhåller skolans företräden, som att man konkurrerar med kvalitet. Skolledningen ser detta som en del av det strategiska arbetet. En förklaring till detta står att finna i organisationsidentiteten där idén om en manager-lik skolledning passar väl. Vidare är visionerande en del av ledarskapet. Skolledningen ser "att hålla brandtal", staka ut vägen och tala om vart man är på väg, som typiska skolledningsuppgifter. Skolledningen försitter inga chanser att tala om att "man konkurrerar med kvalitet", att man ligger bra till,

får beröm osv vilket fungerar som återföring på att man är på rätt väg. Att använda resurser för möjliggörande är mycket centralt. Det handlar om resurser i form av både pengar och tid. Det handlar vidare om att omfördela resurser internt, men även om att utverka så insparade resurser får behållas samt att skapa mer resurser genom nya lösningar. Kopplingen mellan verksamheten och ekonomin är viktig och resurser och projekt går hand i hand. Orsaker till detta är att ekonomi och en tydlig koppling mellan verksamhet och ekonomi framstår som logiskt och centralt i en företagslik identitet. Kvalitet via organisering innebär att möjliggöra en viss organisationslösning genom skicklig hantering av resurser.

Sättet att utöva ledarskap och fatta beslut i Missionsskolan präglas i detta fall av diskussion och förankring. Det gäller att möjliggöra något genom att diskutera det kollegor emellan eller att förankra ett förslag eller utarbetat underlag och få det att framstå som legitimt och i linje med missionen och waldorfpedagogiken för att konsensus sedan ska kunna nås. Ett exempel är ärendet med den sydamerikanske eleven som läggs fram, diskuteras, bordläggs och tas upp senare. Oftast har dock frågorna som diskuteras en historia, dvs de har beretts av en mandatgrupp och gått igenom av konferensberedningen. Därigenom påverkas förutsättningarna för den kollektiva processen av de som bereder ärendena. Exempel från konferensberedningen visar hur de sorterar ärenden, agerar ordförande, tidhållare och sekreterare under kollegiet osv. Ett annat exempel är ledningsgruppen som har uppgiften att göra en organisationsöversikt som först går på remiss till konferensberedningen innan den når kollegiet. Innan ett underlag når kollegiet kan det alltså vara berett i flera omgångar, varför förutsättningarna för diskussionerna delvis bestäms av en subgrupp till kollegiet.

Reaktioner och effekter på ledarskapshandlingar

Några reaktioner på Bildningsskolans lednings sätt att utöva ledarskap är att skolledningen ibland uppfattas vara distanserad och upptagen, samt att ett visst mått av oklarhet uppstår. Bland personalen efterfrågas klarare direktiv om mål samt att man vill ha skolledningen på närmare håll. Genom att söka förklaringar i struktur och identitet, kan man säga att detta är en följd av separering som logik. Skolledningen sköter sitt och leder på distans. Det är också en följd av en identitet som starkt bygger på lärarna och deras profession och snarare än någon manager-lik skolledning. En annan effekt kan man se spår av i de arbetsgrupper med lärare som observerades. Efter att ha riggat och skapat förutsättningar, och sedan lämnat över, kan man snart i grupperna se Bildningsskolans grundläggande logik framträda. Detta trots att gruppssammansättningen är ny och stadiöverskridande. Innehållsligt lyfter man fram värden som ordning och reda och motar bort 'flum' som åldersintegrering medan man strukturellt återskapar samma hierarki som återfinns på skolan.

Några reaktioner på skolledningens handlande i Moderna skolan är att kommunikationen mellan personal och skolledning uppfattas fungera bra, trots att någon anmärker på den managementlika stilen och på att informationen tar tid av arbetslagsarbetet. En annan effekt är att konflikter kommer upp till ytan och att vissa blir lidande längs vägen. En tredje effekt verkar vara att det finns en medvetenhet om resurser och att lärare som arbetar med ekonomin i olika projekt får insikter om hur de på olika sätt kan använda dessa.

En effekt i Missionsskolan kring ledarskapet som ses som problematisk är att diskussion och förankring i stor grupp tar tid och att kollegiet därför blir tyngt av mängden ärenden. En annan effekt är att ärenden kan falla mellan stolar. Detta har delvis angetts som skäl till bildandet av ledningsgruppen. En positiv effekt av konsensusförfarandet är att besluten är förankrade i och med besluten, snarare än att det fattas av en skolledning och sedan måste förankras bland personalen. Dock visar det sig att det inte alltid är så att ett konsensusbeslut efterlevs av alla. Det finns uppfattningar om att man sedan agerar individuellt ändå. Resultatet av konsensusbeslut behöver alltså inte nödvändigtvis bli konsensushandlande. En annan effekt är att kollegiet näppeligen har den fulla jämbördighet som är tänkt. Man vittnar om en informell statusordning där vissa personer åtnjuter högt förtroende. Dessa torde ha större inflytande än till exempel nyttillkomna kollegor.

Skolledningens position

Den tredje delen i analysen av ledarskapets uttryck i de tre skoluttyperna handlar om position, eftersom det inte kan antas vara klart var och hur skolledningen kommer in i relationerna till andra aktörer. Skolledningens position är inte självklart överordnad sett ur ett relationellt perspektiv. När ledarskapets kärna definieras som "en aktörs inflytande över hur olika frågor tolkas och hanteras" kommer en analys av skolledningens position att kunna relateras till en viss fråga, t ex den om samarbete som är av intresse i denna studie. Position beror på vilka andra aktörer som finns och hur en social ordning där dessa aktörer inordnas framträder i de tre skoluttyperna. Denna tredje del av ledarskapsanalysen kommer att återknyta till föregående kapitel om samarbetets uttryck och dess resultat, där gränsdragning och gruppering lyftes fram som organiseringsaktiviteter som skapar och återskapar en social ordning, samt samarbetets 'gyllene triangel'. Jag kommer att argumentera för att skolledningen i Bildningsskolan har en sidoordnad position, medan den i Moderna skolan och i Missionsskolan har en överordnad position.

Skolledningens position visavi samarbetets 'gyllene trianglar'

Jag har i föregående kapitel argumenterat för att varje skoltyp har ett tydligt fokus för samarbete; ämnet, klassen respektive helheten. Vidare är läraren, arbetslaget eller kollegiet respektive skoltyps främste aktör i det samarbetet, vilket hänger ihop med att ämnesgrupp, arbetslagsmöte respektive kollegium framstår som viktigaste forum för samarbete. I Bildningsskolans gyllene triangel lever bilden av den enskilda läraren som en stark aktör, vilket påverkar skolledningens position. Ämnet och professionens framträdande roll i samarbete försvagar skolledningens position. Enligt den logiken ges de professionella en framträdande position medan skolledning inte kan sägas ha en överordnad position annat än formellt. I Moderna skolan däremot har triangeln annat innehåll. Klassen och undervisningsorganisationen samlar personalen i team och hela idén framställs som ett gemensamt intresse för både skolledning och personal. Professionen baserad på ämnen är nedtonad, vilket öppnar helt andra möjligheter för skolledningen att inta en jämbördig eller överordnad position. Missionsskolan tvingar med sin triangel en skolledning att hela tiden respektera kollektivet och kollegiet, samtidigt som skolledningen är en del av desamma. Oddsen för skolledningens position är tämligen olika i de tre skoltyperna.

Skolledningens position ges av gränsdragning

Om vi så tittar närmare på gränsdragning som organiseringsaktivitet dras de viktigaste gränserna i Bildningsskolan kring ämnet och undervisningen. Det är främst lärare som vidmakthåller dessa gränser, men alla aktörer inklusive skolledningen erkänner dem. Gränsdragningen kring ämnena och undervisningsområdet bidrar till separering och lärarnas suveränitet, och därmed till att skolledningens möjligheter att nå en jämbördig eller överordnad position försvåras. I Moderna skolan däremot är bekämpande av gränser centralt, vilket stärker skolledningens möjligheter till en starkare position. Vidare betonas gränser utåt, varvid idén om att det är hela skolan som syns utåt ligger väl i linje med att representeras av en skolledning. Detta stärker möjligheterna för en överordnad position i en social ordning. I Missionsskolan är likaledes gränsen utåt samt runt gemenskapen viktig. Däremot är idén om gemenskapen parad med jämbördighetstanken så stark att kollegiet behåller sin ställning som beslutande organ motsvarande skolledning. Det kollektiva måste därför sägas vara överordnat enskilda lärare och ledningsgrupp.

Skolledningens position ges av gruppering

Gruppering som organiseringsaktivitet, slutligen, handlar om hur man delar in och grupperar. Eftersom grupperingarna ger aktörer möjlighet att identifiera sig med andra och känna närhet, tenderar man att samarbeta mer inom än mellan grupper. I Bildningsskolan är ämnesgrupperna en viktig gruppering,

var till skolledningen inte har lika stor närhet som till elevvården. Med tanke på den identitet skoltypen har, för det skolledning och elevvårdspersonal närmare varandra och grupperar samman dessa aktörer som förväntas bistå undervisningen. Det påverkar skolledningen position visavi lärarna. I Moderna skolan är arbetslagen en viktig gruppering som skolledningen varit med om att skapa. Dess position i denna gruppering är central. I Missionsskolan slutligen är gruppering som organiseringsaktivitet baserad på ett gemensamt 'vi' som bär skolan utifrån ett val som alla gjort. Skolledningen är självklart en del i detta och därför innesluten i gemenskapen med starka förväntningar om att vara lojala med idéerna kring frånvaro av hierarki och därför motverka att de själva skulle ges något annat än en kollegial och jämbördig position.

Tre skoltyper – tre olika ledarskapsmönster

Ledarskapets relationer

Analysen av ledarskapet i de tre skoltyperna är tredelad, varav den första inriktat sig på skolledningens relationer till utvalda aktörer. Resultatet var att de kunde präglas av närhet eller distans, vara direkta eller indirekta, kollegiala eller sammanvävda. För relationerna till legitimerande aktörer utanför skolan har orden informerande, reagerande, aktiv, kreerande samt involverande och legitimerande använts. De slutsatser jag drar är för det första att relationer inte på ett instrumentellt sätt kan betraktas som över- respektive underordnade utan är ömsesidiga till sin karaktär. Det gäller både mellan skolledningen och andra aktörer inom en och samma skoltyp, samt också mellan skoltyper. Genom analysen sätts sökluften på relationer mellan olika aktörer varav skolledningen är en. För det andra skulle man kunna betrakta en skollednings relationer i termer av avstånd. I Bildningsskolan är avståndet störst (indirekta, distanserade relationer) och i Missionsskolan minst (sammanvävda). Moderna skolan befinner sig någonstans emellan dessa två. Separering, åtskillnad, tydlig intern gränsdragning osv verkar hänga ihop med mer indirekta och distanserade relationer mellan skolledning och andra aktörer. Ju mer gränser internt överskrids desto större sannolikhet för närmare relationer.

Ledarskapets handlingar

Ledarskapets handlingar analyserades i termer av hur skolledningen kunde sägas använda förhandling och möjliggörande som medel. Det visade sig att man i Bildningsskolan i huvudsak använde sig av indirekt förhandling samt introduktion och riggning som möjliggörande. I Moderna skolan handlade det om direkt förhandling och att möjliggöra genom att översätta, använda visioner och resurser. I Missionsskolan slutligen rörde det sig om subtil förhandling, diskussion och förankring. I det första fallet kan ledarskapets

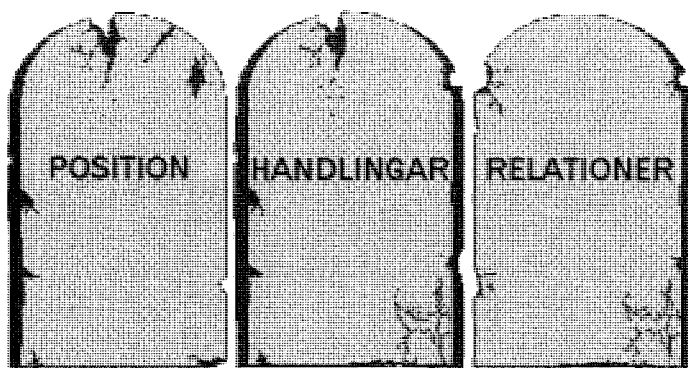
handlingar liknas vid ett ledarskap på distans, där tolkningen av olika frågor i mångt och mycket lämnas över till personalen, dock efter att skolledningen medverkat till att sätta scenen för interaktion. I det andra fallet tolkar skolledningen åt personalen och använder det som ett medel för att skapa en tydlig bild av skolan, hur den uppfattas osv. Det lämnar mindre utrymme till flera tolkningar. I det tredje fallet handlar det om att enas, och se till att vara överens om en tolkning.

Ledarskapets position

Skolledningens position analyserades utifrån antagandet att den inte kunde förutsättas vara överordnad i den sociala ordning som råder i varje skoltyp. I Bildningsskolan beskrevs positionen som sidoordnad, beroende på lärarnas starka ställning och den tydliga idén om lärarprofessionen. I Moderna skolan uppfattades skolledningen vara överordnad, mycket beroende på den företagslika influensen som innefattar en managerlik, hierarkiskt överordnad chef. Missionsskolans skolledning, slutligen, beskrevs också som överordnad, men på ett annat sätt än i Moderna Skolan. Överordningen består i att kollektivet och konsensusformen står över enskilda eller mindre grupper.

De tredelade ledarskapet - en jämförelse med andra teorier

Det denna studie har gemensamt med andra ledarskapsstudier är att ledarskap kopplas till inflytande, i detta fall över hur olika frågor tolkas och hanteras. Baserat på ett relationellt ledarskapssynsätt har jag använt begreppen ledarskapshandlingar, relationer och position i analysen. Jag har sökt visa hur dessa varierar i de olika skoltyperna samt också hur dessa tre kan analyseras sammantaget för att få en bild av det svårfångade fenomen som är ledarskap. Tillsammans utgör de tre begreppen en ledarskapets triptyk vilket kan illustreras i nedanstående bild. För att studera ledarskap enligt studiens teoretiska modell bör alltså dessa tre analyseras sammantaget.



Figur 7 Det tredelade ledarskapet – en triptyk

Utifrån resultaten som presenterats ovan, skulle man kunna ifrågasätta ledarskap som inflytande och därmed också ifrågasätta om det verkligen handlar om ledarskap i alla tre fallen. Kanske är det endast i Moderna skolan ledarskap är ett relevant begrepp för att beteckna skolledningens agerande? I de andra två fallen skulle det snarare röra sig om administration respektive grupp beteende. Teorier som i förväg definierar vad ledarskap förväntas handla om skulle kunna landa i ett sådant resultat, t ex roll- och funktionsteorier. Alternativt skulle man kunna gå in för att bedöma graden av inflytande i de uttryck för ledarskap som presenterats. Där man tycker sig se stort inflytande likställs det med starkt ledarskap, och där inflytandet är litet är ledarskapet svagt. Utifrån ett individcentrerat ledarskapssynsätt skulle förklaringarna till detta sökas hos skolledningen själv. Andra ledaregenskaper eller större skicklighet är ett troligt svar. Ett sådant perspektiv framtonar i studien där de värdeladdade termerna utmanat respektive utmanande ledarskap används (Scherp 1998). Åter andra teorier skulle förklara resultaten med egenskaper hos skolledarna (Stogdill 1948; Ekholm, Blossing et al. 2000) eller som match respektive mismatch mellan ledarskap och situation (Hersey och Blanchard 1977). Substitutteorierna skulle kunna förklara mönstren ovan med att det finns mer eller mindre av substitut i form av exempelvis lärarnas grad av professionalism (Kerr och Jermier 1978).

Jag kan konstatera att bilden av ledarskap i både Bildningsskolan och Missionsskolan inte stämmer särskilt väl med den individcentrerade modellen med starkt, personbundet ledarskap. Analyserna i denna studie utesluter inte denna typ av förklaringar, men vill för det första framhålla att konceptet med starkt ledarskap är en konstruktion som lätt förblindar, och för det andra att ledarskap är ett komplext fenomen som utspelar sig i samspel med både

aktörer och strukturer på en organisatorisk scen. En risk är att man landar i att det som kvalificerar sig att få kallas ledarskap är precis det som denna typ av modeller talar om som starkt, karismatiskt, visionärt ledarskap. Då är man inne i att fokusera ledarskap efter personliga egenskaper eller liknande, vilket förpassar relationer och organisatoriska förutsättningar till kulisserna.

Ett skäl till att bilden av ledarskapet stämmer bäst överens med idealmodellen av ledarskap i just Moderna skolan beror enligt min analys på att organisationsstruktur och organisationsidentitet där ger bäst förutsättningar för denna typ av ledarskap, och att man där drar stor legitimitet på att knyta an till denna metaidé om 'skola'. Skolledningen framstår som en central och stark aktör, som aktivt arbetar med organisationen för att nå skolans mål. Ett tungt vägande skäl är att idén om det starka ledarskapet passar väl in i den företagslika skolorganisation som inbegrips i denna skoltyp. I Bildningsskolan är det främsta skälet till att det inte passar en stark hierarki där lärarna har hög status, och i Missionsskolan tvärt om frånvaro av hierarki där det kollektiva och jämbördiga sätts högt.

Det goda med att göra jämförelsen är att det pekar på att man inte ska ta ledarskap för givet, och också i en ledarskapsstudie kan behöva fråga sig om det finns andra begrepp som bättre beskriver vad man studerat. I denna studie har dock utgångspunkten varit att skolledningar i svenska skolor förväntas svara upp till en idealbild av ledarskap som bygger på idén om det starka ledarskapet knutet till en karismatisk person. Genom studiens analys har avsikten varit att både beskriva ledarskap lokalt och i tre olika skoltyper och samtidigt bidra till problematiseringen av några vanliga teoribildningar kring ledarskap. Här fokuseras skolledningen som aktör och jag anser att det i alla tre fallen görs försök att utöva ledarskap i meningen inflytande över frågor som t ex samarbete. Denna studie har inte som syfte att bedöma eller gradera skolledningarnas ledarskap. Snarare har förutsättningarna för ledarskap analyserats, samtidigt som en teori om ledarskap i form av position, relation och handling utvecklats för analys i de tre skolorna. Föreställningsramen skulle i fortsatt forskning säkert kunna användas för att bedöma ledarskapets magnitud för den som finner detta intressant. Mer intressant är kanske att lyfta fram att ledarskapsmönster är olika i olika skoltyper, och att det är möjligt för en skolledning att analysera sin egen position, egna relationerna och ledarskapshandlingar och fundera över vad som är möjligt att förändra.

Kapitel 13

SKOLLEDNINGENS UTMANINGAR

Detta kapitel ägnas åt att utifrån studiens resultat diskutera skolledningens möjligheter att påverka samarbete. Kapitlet är spekulativt i så måtto att det är en indirekt analys som bygger på den teoretiska modellen och de fyra tidigare analyserna snarare än direkta empiriska observationer. Frågan som ställts - kan skolledningen påverka samarbete i en skola, och i så fall hur - kan hypotetiskt besvaras med ja eller nej. De slutsatser jag dragit vill jag formulera som ja med tillägget 'det beror på'. Stora delar av studien har ägnats åt att utveckla en modell för att förstå detta 'det beror på', dvs förutsättningar och villkor för ledarskap och samarbete i skolan.

Ett första svar som kan formuleras utifrån studiens resultat är att a) ja, skolledningen kan påverka samarbete genom att förstärka och skapa 'mer' samarbete utifrån befintliga samarbetsmönster. Svaret tar sin utgångspunkt i att skolledningen behöver känna till den egna skolans samarbetsmönster och förstärka, komplettera och förtydliga dessa. Det innebär att agera på den scen som är given. Alla de tre skolorna i studien är väl fungerande och har funnit olika sätt att organisera sig för att hantera sin uppgift som skola. Ändringar skulle med detta sätt att se kunna leda till försämringar och missnöje bland både personal, ledning, föräldrar och elever. Det vore därför ogenomtänkt att försöka tvinga skolorna att införa en generell modell för samarbete eller tro att skolledningen enkelt kan införa nya arbetssätt. Studiens undersökningsmodell utesluter dock inte att identitet och struktur kan förändras. Skolledningen antas därför även kunna påverka samarbete genom att b) uppmärksamma möjliga förändringar och se hur dessa kan skapa nya möjligheter för samarbete. Ett tredje svar c) blir ja, det beror på ledarskapets uttryck som skolledningens handlingar, relationer och position sammantaget tar sig i varje skoltyp. Avslutningsvis diskuteras frågan på ett övergripande sätt med hjälp av studiens teoretiska modell.

Utveckling av befintliga samarbetsmönster

Skolledningens möjligheter att påverka samarbete bör relateras till hur den lokala skolans samarbetsmönster ser ut. Som jag visat i kapitel elva är det inte

enbart arbetslag eller ämnesgrupper som utgör samarbete. Det är ett betydligt bredare och mer komplext fenomen än så. En slutsats av detta är att ett sätt för en skolledning att leva i enlighet med styrdokumentens uppmaning att ansvara för och påverka samarbete är att följa och utnyttja den kraft och riktning som finns i verksamheten. Att ansvara för samarbete skulle då innebära att en skolledning förstärker, kompletterar och förtydligar det samarbete som finns både internt och externt.

Att använda den kraft som redan finns i Bildningsskolan skulle till att börja med betyda att erkänna och lyfta fram ämnessamarbetet. Med goda argument från skoldebatten om vikten av elevers betyg och kunskaper skulle Bildningsskolans profil förstärkas i linje med bildningstanken. Identiteten skulle kunna användas för marknadsföring både internt och externt. Man skulle också kunna tänka sig att skolledningen lyfter fram ämnesföreträdarna och tydligare låter dessa agera som ambassadörer för sina respektive ämnen utåt mot olika legitimerare. Gentemot eventuella kritiker skulle skolledningen kunna beskriva hur skolan vid behov kan samarbeta på andra sätt. Det lyfter fram skolan som en kompetent verksamhet som på ett självständigt sätt kan definiera när en extraordinär situation kräver extraordinärt samarbete, varvid en parallell organisation med nya samsarbetskonstellationer skapas. Det är så som skolan hanterar större elevvårdsproblem. Detta skulle kunna göras till en modell och utvecklas. En bättre balans mellan verksamhetens funktioner skulle kunna uppnås samtidigt som specialiseringen bibehålls genom att elevvårdens kompetenta medarbetare synliggörs. Genom att ge dem expertroller inom elevvården skulle de kunna lyftas fram jämte de expertroller som lärarna åtnjuter. Vad gäller samarbete mellan ämnen kan det baseras på varje ämne och utvecklas i väl valda teman som upplevs som meningsfulla. Där kan skolledning och administration underlätta genom att arbeta för smidigare schema mm. Samarbete kring eleven, hela människan, skulle kunna förstärkas i en matris där en ämneslogik och en flödeslogik kan mötas samt genom att vidmakthålla den goda devisen att varje elev ska bli sedd och ha en godtagbar lösning när de lämnar skolan.

Att använda kraften som redan finns i Moderna skolan kommer att handla om att bygga vidare på undervisningsorganisationen och sättet att organisera i team. Det är ju det ämnesöverskridande samarbetet som främst stöds i Moderna skolan. För denna skoltyp handlar det om att skydda och vidmakthålla detta, så inte legitimiteten undermineras. Det är en pågående förhandling och inte något som en gång för alla är fixt. Därför står mycket på spel och skolledningen har mycket att vinna på att fortsätta arbeta på goda relationer. För att arbeta för ett samarbete inom ämnen krävs en form som inte leder tankarna till 'traditionell skola' som i Moderna skolan har låg legitimitet och inte ligger i linje med struktur och identitet. Ett sätt att stärka detta samarbete skulle kunna vara att tydligare lyfta fram de ämnesvisa samsarbeten som lärarna har, och finna ett sätt att visa hur dessa kompletterar

undervisningsorganisationen. I dagsläget byter man mellan arbetslag och ämnesgrupper när så behövs, men ämnessamarbetet förefaller ändå hamna lite i skymundan. Något alternativt sätt att samarbeta kring ämnen, t ex i form av akademiska seminarier, skulle kunna väcka mer intresse och också framstå som intressant utåt. För samarbetet kring eleven, 'hela människan' är utveckling av den redan befintliga undervisningsorganisationen ett sätt att utnyttja kraften i organisationen. Det skulle då handla om att inte enbart tala om 'den lilla klassen' utan utveckla en idé om hur 'den lilla människan' syns, blir lyssnad på osv i klassen. Detta är nu tänkt att rymmas i idén med den lilla klassen, men skulle kunna utvecklas och tydliggöras. För samarbete mellan personalgrupper kan förutom samarbete i arbetslagen, någon form av problemlösande team skapas när så behövs. Det skulle kunna fånga upp elevvårdspersonalens synpunkter och åsikter om att alla problem faktiskt inte löser sig genom skapandet av undervisningsorganisationen. Samarbete med legitimerande aktörer sköts till stora delar av skolledningen i dagens läge. Sådant samarbete kan man utveckla vidare och delegera till team som vänder sig utåt med 'hela' skolan i tankarna.

Mer konkreta kopplingar mellan Missionsskolans samarbetsmönster och ledarskapets möjligheter utifrån principen om hur man kan använda kraften i organisationen handlar till att börja med om att Missionsskolans bas, samarbetet kring eleven, den 'hela människan' förstärks. Detta behöver värnas så att det kan bestå och utvecklas eftersom det är så centralt för denna skoltyp. Lärarnas samarbete som ett varande måste värnas genom att man fortsätter vara noga med vilka som anställs, ser till att fördela arbetsbördan så man orkar vara engagerad osv. Att lyfta administrativa frågor bort från kollegiet så att gemensam pedagogisk fördjupning och konstnärliga delar får sitt utrymme och 'impulsen' hålls levande är centralt för det långsiktiga arbetet. Samarbete inom ämnen är inte så framträdande i Missionsskolan. För att det inte ska konkurrera med den pedagogiska helhetstanken bör ämnesfördjupning presenteras som en bas för rotation och allmänbildning och som inslag i det gemensamma arbetet. Samarbete mellan ämnen, som i de två andra skolorna tydligt innebär överskridande av ämnesgränser, har inte samma utgångsläge i Missionsskolan. Läro- och kursplaner kan bli ett pedagogiskt verktyg genom att de både rymmer ämnen och helhet och med dessa som legitim grund kan diskussioner om ämnessamarbete föras utan att konkurrera med samtal om pedagogiken som helhet. Samarbete med andra personalgrupper är ett mer dolt område. Detta bör i Missionsskolan kunna utökas genom att andra än lärarna tydligt deltar och involveras samt inlemmas i lönesystemet.

Ett sätt att svara på frågan om skolledningens möjligheter att påverka, dvs om ledarskap i skolan, innebär alltså enligt studiens modell att göra en kartläggning av samarbetet på den egna skolan, och sedan att använda kraften i organisationen för att förstärka och utveckla detta samarbete. Detta är ett sätt att se på ledarskap som innebär att arbeta inom ramarna och inflytandet

kommer då att handla mer om att förädla och utveckla än att övertyga och förändra.

Förändringar öppnar nya möjligheter

Det sätt identitet, struktur, samarbetsmönster och ledarskap analyserats och presenterats i studien kan få de tre skolornas verksamheter att framstå som enhetliga, stabila och till och med harmoniska. Så är inte fallet. Det är dock en följd av studiens uppläggning och ett medvetet val. I fallbeskrivningarna finns dock inslag som visar på tvetydigheter, inkonsekvenser och rörelser som jag gärna vill nämna i frågan om skolledningens möjligheter. Dessa mönster öppnar upp för förändringar i verksamheten och kan därför vara en möjlighet, men också ett hot, för skolledningen.

I Bildningsskolan är det framförallt tre tendenser jag vill lyfta fram. Det första handlar om att det kan skapas mer utrymme för skolledningen att utöva 'mer' ledarskap. Med tanke på att starkt ledarskap och en tydlig skolledning aktualiseras och lyfts fram i styrdokument och skoldebatt kan detta komma att påverka även Bildningsskolan. Det kan innebära att personalen kommer att bli alltmer öppen för, och känna behov av, en starkare och tydligare skolledning. Särskilt bör detta gälla behov av struktur och vägledning inför framtiden. Här borde det finnas öppningar för en skolledning som vill förändra befintliga, eller skapa nya relationer. Den andra tendensen är att personalen inte är en homogen och statisk grupp, samt att sammansättningen av personal förändras. Genom att identifiera aktörer och bygga starkare relationer till vissa av dessa enskilt och som grupper, kan en skolledning förstärka sitt interna nätverk. Gruppen 'äldre lärare' försvagas när fler och fler av dem går i pension, vilket lämnar utrymmen som kan fyllas av andra aktörer. En tredje tendens är att för skolan nya frågor, behov och krav som uppfattas som centrala för verksamheten kan rubriceras som en fråga om samarbete. Ett exempel är ökande sociala problem bland eleverna. Ett annat är påbud om arbetslag. I förhandlingar kan en skolledning använda argument i stil med att behoven av elevvård ökar vilket ställer krav på andra former av samarbete. De kan också stödja sig på uppifrån kommande krav på att man ska ha arbetslag. Dessa frågor har stark legitimitet och kan troligen mäta sig med den legitimitet som ämneskunskapen har. Förutom att det går att hämta argument från den egna skolan, i form av elevunderlagets förändring, upplevd social situation, antal inträffade incidenter osv har detta också stöd i skol- och samhällsdebatt.

De tendenser jag uppfattat vad gäller Moderna skolan handlar om möjliga faror eller hot mot skolans centrala byggstenar. Trots att denna skoltyp av många framställs som en företagslik organisation, är det samtidigt en skola med 'traditionella' inslag. Det skulle antagligen mycket till för att lärarna skulle vilja överge modellen att organisera sig och arbeta i arbetslag, men det

är inte det enda personalen identifierar sig med. Det finns alltid en risk eller möjlighet att återgå till tidigare ordning. Idén om den autonoma, professionella läraren finns där redo att träda fram om förutsättningarna förändras tillräckligt mycket. Bland legitimerande aktörer, bl a facket, finns en förväntan på att det man varit med och förhandlat fram fortsätter att fungera tillfredsställande. En risk är också att man inte fortsatt kan övertyga internt och externt om att organisering verkligen leder till kvalitet. Särskilt viktiga framstår de små klasserna. Det skulle kunna ge en kejsarens-nya-kläder-effekt som vore förödande. Man måste i längden ha nöjd personal, elever, föräldrar, få problem och goda resultat även i form av betyg. Ett hot är möjligen också att Moderna skolan mer än de andra två skoltyperna bygger på idén om den starka ledaren och utövandet av ledarskap. Om detta skulle ifrågasättas eller skolledningen bytas ut, kan balansen rubbas och lojaliteten från personal och legitimerare brytas, vilket skulle kunna bana väg för förändringar i annan riktning än som förespråkas av skolledningen, som därmed riskerar att förlora i legitimitet.

I Missionsskolan diskuteras ofta verksamheten och dennas utveckling. Ett tydligt inslag har varit att frågor om organisering och ledning kommit att ta allt större plats på bekostnad av själva 'missionen'. En tendens är alltså att man rör sig från renodlad 'mission' mot mer specialisering och uppdelning och på detta sätt blir alltmer lik 'vanliga' skolor. Trots att detta uppmärksammas och diskuteras livligt, innebär valet att slå in på en ny väg att det skapas legitimitet för 'mer ledarskap' utövat av andra aktörer än kollektivet. Från legitimerande aktörer externt kommer en god respons, eftersom det får Missionsskolan att mer likna 'riktiga' och 'vanliga' skolor. Den eller de som är starka förespråkare för detta borde vädra morgonluft, medan de som oroar sig för 'jämbördigheten' och andra värden kanske har anledning till detta. Genom att bygga relationer mellan de olika skolledande grupperna kommer personer i dessa grupper att bygga upp mycken kompetens och erfarenhet och kunna vara med och skapa skolans 'nya organisation'. Ju bättre detta går, desto svårare kommer det att bli att behålla den gamla ordningen. Det är en möjlighet för de som är anhängare av en specialiserad skolledning, som kan komma att få allt större inflytande över bl a samarbetets former och innehåll på skolan.

Ett annat sätt att svara på frågan om skolledningens möjligheter att påverka, dvs om ledarskap i skolan, som inryms i studiens modell handlar om att gå utanför ramarna och medverka till förändring. Trots att detta inte varit studiens specifika studieobjekt vill jag visa att modellen öppnar upp för att sättet att värdera olika frågor och sätt att arbeta kan förändras, vilket kan få till följd att nya sätt att samarbeta kan upplevas som motiverat. Genom att kollektiva föreställningar likväl som handlingsmönster i vardagen kan förändras, kan på sikt också organisationsidentitet och organisationsstruktur

förändras. Genom att den organisatoriska scenen kan förändras ändras också ramarna för ledarskap och samarbete i en skola.

Utveckling av det tredelade ledarskapet

Ett tredje svar på frågan huruvida skolledningen kan påverka samarbete blir ett ja, genom att utveckla själva ledarskapet. Det innebär med denna studies modell för ledarskap att en aktörs ledarskaphandlingar, relationer och position sammantaget analyseras. De egna handlingarna kan en aktör naturligtvis påverka, och de kan diskuteras i termer av hur skolledningen är engagerad i förhandling och möjliggörande. Dock finns en risk att alltför mycket energi läggs på detta, den mest personnära delen i denna ledarskapsmodell. Poängen är att relationer och position är lika viktiga. Därav beteckningen ledarskapets triptyk.

Relationer är förvisso också något som kan skapas och förändras, dvs de är påverkbara för aktören. Men det är inte så enkelt att en skolledning bara kan välja vilka aktörer de ska ha relationer till, eller bestämma karaktären på dessa relationer. Det vore att falla in i ett instrumentellt synsätt. Relationer i studiens modell innebär ömsesidighet och samspel. Alltså är en relation beroende av alla inblandade parter. Som vi sett i analysen har skolledningens relationer olika karaktär; indirekt, kollegial osv, vilka inte enkelt låter sig förändras. Ett viktigt steg är att överhuvudtaget börja tänka i termer av relationer och inse att ledarskap mer än vad som vanligen framhålls i individcentrerade synsätt handlar om detta (Hosking, 1988) Att göra en kartläggning av vilka relationer en aktör har och vilka som är viktigast och sedan fundera över vilka relationer man skulle vilja förändra, skapa eller återskapa och vad man som aktör kan göra för att påverka sina relationer.

Slutligen är en aktörs position viktig eftersom den säger något om var och hur man kommer in i det nätverk av relationer som finns inom och runt en verksamhet. Position innebär i ledarskapsmodellens termer inte den formella position en skolledning har, utan den position som ges av en förhandlad social ordning i en skola. Hur detta skapas och återskapas är även det i sig värt mer studium. Utifrån mina resultat är social ordning främst förknippat med organisationsidentitet. Det är således ingen slump att det är i Moderna skolan om någon som skolledningens position kan beskrivas som överordnad.

Sammantaget vill jag lyfta fram att den tredelade ledarskapssynen visar att det inte handlar om antingen voluntarism eller determinism, utan om både och. Det är ett samspel mellan människa och struktur som denna modell förespråkar. Det visas genom att det i både ledarskaphandlande, relationer och position finns inslag av sådant som aktören själv kan påverka, samtidigt som samspel med andra aktörer och olika former av organisatoriska strukturer

uppmärksammas. Handling, position, relation – alla dessa storheter befinner sig på den scen som utgörs av identitet och struktur. Det är också ur dessa som förklaringar kan hämtas till varför mönstren ser ut som de gör.

Reflektioner kring de tre skoltypernas mönster

Efter att ha genomfört studien kan argumenten varför ett visst samarbetsmönster eller ett visst ledarskapsmönster är mer eller mindre troligt summeras. Om vi börjar med arbetslaget så finns det i Moderna skolan. Skälet till att det passar bra där beror på att organisationsstruktur och –identitet som organisatorisk scen tillåter och stödjer detta. Arbetslaget är en samarbetsform som kräver breddning, överskridande av gränser samt ett alternativ till ämnet att samlas kring. Vidare passar det i en skoltyp som har som idé att ligga långt fram i skolutveckling genom att anamma reformer, eftersom arbetslag lanse-rats som modellen framför andra i styrdokument och media. Om man vänder på det, kan man också finna argument för varför arbetslag inte passar i de båda andra skoltyperna. I Bildningsskolan finns inte någon alternativ idé att samlas kring, förutom enstaka elevvårdsärenden, men dessa hanteras genom bildandet av temporära samarbetsorganisationer. Gränser internt är viktiga att upprätthålla, vilket leder i motsatt riktning - mot specialisering och fördjupning. Man kan inte se vad man skulle ha gemensamt i arbetslagen och försöker inte skapa legitimitet genom att anamma alla nya reformer. Bildningsskolans legitimitet härrör från en annan metaidé. I Missionsskolan saknas också organisatorisk scen för att stödja arbetslag. Istället för att ses som ett överskridande av gränser, skulle arbetslag här snarast betraktas som en uppdelning, eftersom utgångspunkten är integrering. Anammandet av arbetslag för legitimitetens skull fungerar inte eftersom waldorfpedagogiken kopplat till metaidén en fri, alternativ skola är Missionsskolans motsvarighet. I avhandlingens inledning anges att ett särskilt intresse kommer att riktas mot att undersöka om skolledningen har möjligheter att förbättra en skolas sätt att fungera genom att organisera personalens arbete i arbetslag. Svaret på den frågan kan nu formuleras som, ja i vissa typer av skolor kan samarbete i arbetslag stärka sättet att fungera. Mer specifikt passar det väl in i den skoltyp här benämns Moderna skolan.

Man kan också diskutera varför ämnesgrupper inte kan passa som centralt samarbetsmönster i Moderna respektive Missionsskolan. I Moderna skolan uppfattas ämnesindelningen som alltför separerande, och förespråkar istället "teamwork" som en del i undervisningsorganisationen. Ämnesgrupper förknippas också med traditionell skola, vilket används för att kontrastera mot den egna skoltypen. I Missionsskolan skulle ämnesgrupper på samma sätt som arbetslag uppfattas göra intrång på det integrerade sättet att arbeta. Ämnena är

heller inte på samma sätt framträdande eftersom man har en waldorfbaserad läroplan.

Managern som ledarskapsmodell kan förklaras på motsvarande sätt. Enkelt uttryckt passar den varken i Bildningsskolan eller i Missionsskolan på grund av den sociala ordning som råder. I Bildningsskolan erkänner inte konstruktionen av läraren en överordnad skolledning på det sätt som managermodellen implicerar. I Missionsskolan står det i konflikt med den kollektivistiska tanken. Kollegial ledning kan man tycka skulle passa även i de andra två skoluttyperna. Det handlar dock inte enbart om att ha stormöten. Det är en ledarskapsmodell som är väl integrerad i skoltypen, genom att den är länkad till andra principer som rotation, det sociala lönesystemet, jämbördighetstanken osv. Det står stick i stäv med tanken om specialisering, där man istället strävar efter att var och en gör sitt så bra som möjligt. Vidare så rimmar det illa med Moderna skolan om man betänker närheten till den företagslika organisationen, som inbegriper den starke ledaren. Team går bra, men kollektiv ledning hör hemma i en annan skoltyp.

Avslutningsvis kan man fundera över Moderna skolans vägval och den förändring som där verkar ha inletts. Den framstår som mer av revolution än evolution, och kan lika lite som ledarskaps- eller samarbetsmodellerna överföras till andra skolor. Skolan upplevde en schism och hamnade i kris, varvid en drastisk förändring blev möjlig i och med att flera medarbetare liksom skolledningen slutade. Strategiska förändringar av detta slag är riskfyllda och bör inte ses som något generellt sätt att förändra skolor.

Skolledningens utmaningar – en jämförelse med andra synsätt

Avslutningsvis vill jag i detta kapitel som handlar om skolledningens utmaningar, jämföra det perspektiv på ledarskap som använts i studien med andra inom området organisering och ledning av skolverksamhet. Dessa diskuterades mer ingående i kapitel tre. Jag kommer att återkoppla till detta med syfte att göra några reflektioner kring ledarskap. Eftersom frågan om samarbete inte specifikt diskuteras i dessa studier, blir jämförelsen där mer spekulativ.

En jämförelse med andra ledarskapsperspektiv har delvis gjorts i förra kapitlet. Bland de synsätt som anläggs på frågor om skolans organisation och ledning finns dock flera som inte specifikt uppmärksammar ledarskap. Där emot är de intresserade av styrning. Dessa är t ex legala, kulturella, institutionella och strukturella perspektiv som håller sig på en skolans makronivå. Dessa fokuserar till exempel läroplanens mål och innehåll, övergripande skolkultur och –historia, anpassning till institutionella regler eller skolsystemet som en rationell och hierarkisk struktur. Svaret på vad som huvudsakligen

påverkar samarbete i en lokal skola skulle antagligen formuleras på olika sätt utifrån dessa perspektiv; det beror på om det står i läroplanen samt hur denna uttolkas (legalt perspektiv). Det beror på lärares historiska arv (kulturellt perspektiv). Det beror på om samarbete blir en central del av institutionen skola och att incitamenten att anpassa sig till detta, eller kostnaden för att inte göra det, är tillräckligt starkt för att påverka lokala skolor (institutionellt perspektiv). Det kan slutligen bero på hur väl skolsystemet fungerar och hur effektiv en skolorganisation är (strukturella perspektiv).

Om man jämför med hur den teoretiska modellen illustreras i kapitel fyra ser man att generell skolkultur, skolhistoria och samhällelig kontext inklusive styrdokument och metaidéer rymms i den yttre ringen, medan nästa ring (organisationsidentitet och organisationsstruktur) motsvarar organisationsnivåns skolkultur och olika organisationsstrukturella förhållanden. Det är dock inte enbart vilka faktorer ett perspektiv fokuserar som är viktigt, utan även hur dessa faktorer behandlas, antas hänga ihop osv. Problemet med ovan nämnda perspektiv är som jag ser det främst att de inte tar tillräcklig hänsyn till lokala förhållanden och aktörer. Skolledningen reduceras ofta till en implementerare och utförare, och organisationen till ett verktyg, medan personalen, främst lärarna, inte sällan beskrivs som hinder för utveckling.

Om man å andra sidan rekapitulerar genomgången av ledarskapsperspektiv inom skolområdet, så har de det gemensamt att de ser människan, aktören, som källan till styrning och ledning. Problemet med många ledarskapsstudier är att själva ledaren och dennes ledarskap får alltför stort fokus till förfång för sammanhanget och den omkringliggande kontexten (Alvesson 2001; Tillberg och Åkerblom, 2002). Bland underliggande antaganden är det vanligt med en individcentrerad, intrapsykisk ledarskapssyn och en organisationssyn där organisation och medarbetare behandlas som objekt. Relationer tenderar att betraktas som kausala och instrumentella. Samarbete blir då till ett mål eller medel för att uppnå tex skolutveckling, snarare än ett empiriskt fenomen. Ledarskap blir ofta något personligt baserat på personlighetsstruktur eller egenskaper.

En slutsats är att studier av skolans organisation och ledning antingen fokuserar omgivning eller aktörer, men däremot mer sällan aktörer betraktade i sin omgivande miljö (Møller, 1995). Genom utvecklingen av studiens teoretiska modell har jag kunnat studera ledarskap och samarbete som två empiriska fenomen, med bas i den lokala skolan och utifrån dess aktörer. Det har också varit viktigt att försöka komplettera den rationalistiska respektive individcentrerade syn på organisation och individ som dominerar fältet organisering och ledning av skolverksamhet. I min studie har jag därför utgått från ett aktörsperspektiv, vilket återspeglas i forskningsfrågan "kan skolledningen påverka samarbete och i så fall hur". Frågan tar skolledning som en potentiell aktör på allvar och valet att fokusera på ledarskap avslöjar en tro på aktörens möjlighet till inflytande över organisatoriska skeenden. Modellen

betonar dock tydligt de studerade fenomenens kontext. Det är främst den organisatoriska scenen som studeras genom analyser av de tre skolutypearnas organisationsidentitet och organisationsstruktur, medan historisk och samhälls-
lig kontext finns med som bakgrund. Genom de empiriska studierna av samarbete har detta presenterats som ett komplext fenomen som tar sig olika lokala uttryck. Samarbetets kärna kan fångas i en generell modell, samarbetets 'gyllene triangel' och verkar hänga samman med organiseringsaktiviteter som gränsdragning och gruppering. Ledarskap är liksom ett komplext fenomen som kan beskrivas i termer av handling, relationer och position – en ledarskapets triptyk.

Genom att fokusera relationer erbjuds ett alternativ till ett ensidigt aktörs- eller strukturperspektiv. Genom att analysera organisationsidentitet och organisationsstruktur ges ledarskap och samarbete en scen från vilken förklaringar till olikheter mellan de tre skolutyperna kan sökas. Genom att analysera ledarskap i termer av lokala uttryck beskrivet som 'den gyllene triangeln' fylls begreppet ledarskap med en annorlunda och delvis ny innebörd och kan kontrasteras mot andra synsätt på ledarskap. Genom att analysera samarbete i termer av lokala uttryck också i termer av en 'gyllene triangel' ges ett alternativ till att sätta likhetstecken mellan samarbete och arbetslag. Utvecklingen av studiens teoretiska modell innebär alltså dels att både aktör och struktur kan beaktas och dels ett alternativt betraktelsesätt på ledarskap och samarbete. Studiens teoretiska modell visar hur struktur och identitet (utåt) hänger samman med historisk och samhälls-
lig kontext och (inåt) med vardagsarbetets organisering i form av samarbets- och ledarskapsmönster. Grundat i mina analyser, kan man sluta sig till att ledarskap till viss del handlar om individen, ledaren, och vad denne gör. Där finns handlingsutrymme för skolläda-
ningen som aktör i alla de tre skolutyperna. Studien har dock som ambition att sätta aktören i ett större sammanhang. Svaret på frågan om skolläda-
ningen kan påverka samarbete i den lokala skolan kan med modellens hjälp formuleras som att det beror på skolutypearnas organisationsidentitet och organisationsstruktur samt de samarbets- och ledarskapsmönster som finns lokalt. I nästa avslutande kapitel kommer jag att återvända till studiens problem och sätta resultaten i relation till det sammanhang var det initialt presenterades.

Kapitel 14

STUDIENS SLUTSATSER

Syftet med denna studie var att utveckla en enkel teoretisk modell, och använda dess begrepp för att kunna beskriva hur skolor är organiserade och hur de leds. Syftet var vidare att undersöka sambandet mellan ledarskap och samarbete, genom att analysera vilka möjligheter en skolledning har att förbättra skolans sätt att fungera genom att påverka hur samarbete bedrivs. Ett särskilt intresse har riktats mot arbetslaget som ideal modell för samarbete och managern som den ideala ledarskapsmodellen. Problembakgrunden var den att skolledningen som aktör, ledarskap som medel och samarbete, då särskilt med arbetslaget som idealmodell, framhålls som vägen till 2000-talets goda skola.

Detta avslutande kapitel kommer att sammanfatta studien och presentera dess resultat i samlad form. Det första avsnittet sammanfattar delanalysernas resultat. Det andra behandlar hur studiens teoretiska modell förhåller sig till andra synsätt och svarar på den mer generellt intressanta frågan vad modellen kan bidra med för synen på ledarskap och samarbete i skolan. En tredje del svarar på studiens huvudfråga; om och i så fall vilka möjligheter skolledningen har att förbättra skolans sätt att fungera genom att påverka hur samarbetet bedrivs. Avslutningsvis diskuteras resultaten och deras implikationer i relation till den inledande problembakgrunden.

Resultat av de fyra delanalyserna

Samarbete

Samarbete förekommer i alla skolor. I studien framställs det som ett organisatoriskt fenomen vars lokala uttryck kan beskrivas och analyseras. Det betyder att samarbete inte bör ses som en simpel fråga som enkelt kan placeras in på skolledningens göra-lista. Det är heller ingen entydig modell eller något problem som ska lösas. Resultatet av delanalysen av hur samarbete kan te sig i praktiken presenterades dels i form av en tabell där det empiriska innehållet i jämförelsen av mönstren i de tre skoluttyperna framgår. I detta mönster tyckte jag mig se en övergripande samlingslogik för varje skoluttyp

(inom gränser, över gränser, gränslöst). Resultatet presenterades också i termer av en generell modell kallad 'den gyllene triangeln' innefattande samarbetets grundläggande fokus, främste aktör samt viktigaste forum för var och en av skolorna. Därmed har samarbete som organisatoriskt fenomen getts både innehåll och form. Den deskriptiva frågan hur samarbete kan te sig i praktiken besvaras i kapitlet medelst denna form- och innehållsanalys.

Ledarskap

Den delanalys som handlar om ledarskap söker svar på hur ledarskap kan te sig i praktiken och vilka uttryck det tar sig i de tre skolorna. Frågan har besvarats genom att visa hur skolledningens position, relationer och handlingar bildar mönster som skiljer sig mellan skolorna. Ledarskap definierades i studien som det inflytande skolledningen utövar för att påverka beskrivningen och hanteringen av olika frågor. Influera av ett relationellt synsätt analyseras ledarskap som en del i ett lokalt sammanhang. Med ett relationellt betraktelsesätt är skolledningens position inte given utan behöver analyseras för att utröna varifrån påverkan kan ske. Eftersom ledarskap utövas i samspel med andra aktörer beskrivs viktiga relationer för att analysera de kanaler och deras kvalitet varigenom påverkan kan ske. Slutligen ingår olika ledarskapshandlingar som preciseras till att handla om påverkan genom förhandling om hur olika frågor kan tolkas samt påverkan genom möjliggörande av olika lösningar. Sammantaget blir dessa tre dimensioner till en ledarskapets triptyk som visar sig få olika innehåll i de tre skolorna. Det är svaret på frågan vilka uttryck ledarskap tar sig i lokalt och blir ytterligare en beskrivning av olika skolor med hjälp av modellens begrepp.

Organisationsidentitet och organisationsstruktur

Analyskapiteln inleddes med två analyser av organisationsstruktur respektive organisationsidentitet. Skolorna befanns där ha olika uppsättningar identitet och struktur, vilka kallades specialiserad, breddad och integrerad respektive kunskap via läraren, kvalitet via organisering och utveckling via helhetssyn. I den teoretiska modellens termer antas ledarskap och samarbete pågå på den organisatoriska scen som utgörs av struktur och identitet. Den organisatoriska scenen kommer således att påverka och ge inriktning åt innehållet i samarbetets gyllene triangel och i ledarskapstriptyken. Denna påverkan sker genom processer som gränsdragning och gruppering, och är bidragande i konstruktionen av en lokal social ordning. Organisationsidentitet reglerar främst konstruktionen av verksamhetens mål och mening samt vägen dit och uttrycks i kulturella teman som berättelser, sagor, ritualer och symboler. Organisationsstruktur reglerar främst hur man i skolorna rutiniserat verksamhetens funktioner, roller, arbetsuppgifters gruppering och fördelning samt användning av tid och rum.

Skolans historiska och samhällsliga kontext

Skolans historiska och samhällsliga kontext ingår också i studiens modell, om än mer perifert. Den historiska genomgången avslutas med att uppsummerande tala om de tre metaidéerna lärdomsskolan, företagslika skolan och fria och alternativa skolan som tre tankekomplex eller strömningar. Dessa metaidéer har olika ursprung och tidsmässig förankring. Lärdomsskolan är den äldsta och företagslika skolan den nyaste idén. Jag menar att metaidéerna existerar parallellt, snarare än att den ena kan ses som en utveckling av den andra. Det är alltså grunden till att tala om tre olika men sinsemellan jämförbara skoluttyper, istället för att till exempel se Moderna skolan som en utveckling av Bildningsskolan. Dessa och andra tänkbara metaidéer fungerar som kontext till lokal organisationsstruktur och organisationsidentitet. Metaidéerna fungerar på två sätt. Dels legitimitetsskapande genom att man i dessa kan hämta argument för att förstärka och vidmakthålla den egna skoluttypens specifika karaktär. Dels fungerar de som speglar vari man kan kontrastera och därmed tydliggöra sin särart visavi andra.

Den teoretiska modellen och dess bidrag

Den teoretiska modellen har hämtat element från synsätt som framhåller strukturers betydelse i organisering. Vidare inkorporeras ett kultursynsätt varifrån identitetsbegreppet härrör. Slutligen betraktas vardagsarbete, ledarskap och samarbete ur ett relationellt perspektiv. Modellen bidrar med ett synsätt och ett språk som har potential att problematisera de fenomen som anses vara så centrala för skolan idag. Därigenom kan studien bli ett komplement till andra studier. För att inleda med samarbete, kan detta betraktas som ett rationellt mål eller medel, som en typ av kultur eller fokusera på dynamiken i en arbetsgrupp. Denna studie kan sägas bygga vidare på de studier som inriktat sig på samarbetets praktik i arbetslag. Synen på organisatorisk kontext, samt sättet att relatera till denna är dock mer elaborerad, och inte lika värderande. Vad gäller ledarskapsteorier ställdes ett individorienterat perspektiv mot ett relationellt. Denna studies synsätt på ett tredelat ledarskap i form av position, relationer och handling knyter an till ledarskapsteorier som fokuserar ledares beteende, men kompletterar med ett relationellt synsätt vilket föranleder att också uppmärksamma relationer och position.

De flesta studier av organisationsstruktur använder ungefär samma definition som i denna studie. Skillnaderna torde snarare handla om hur man betraktar struktur, som tämligen stabila mönster för pågående handling med koppling till arbete eller som en utifrån given och från aktörerna avskilt objekt eller verktyg. En poäng med denna studie är just att uppmärksamma arbete och dess koppling till organisationsstruktur, parat med organisationsidentitet. Inom skolans område har på senare tid kultur, klimat, kod eller liknande be-

grepp använts i olika studier. Gemensamt för denna och andra studier är övertygelsen om att identitet eller motsvarande fångar en avgörande aspekt av vad som utgör förutsättningar för vardagsarbetet i en skola. I denna studie är det viktigt att poängtera att identitet inte är en lätt påverkbar variabel eller en makrostruktur ovanför aktörerna. Studien är inspirerad av ett holistiskt, antropologiskt synsätt byggt på empiriska och deskriptiva angreppssätt där de studerade aktörernas föreställningar respekteras.

Skolans samhälleliga och historiska kontext behandlas i andra skolstudier oftast som en generell struktur som är hierarkiskt överordnad och direkt styrande för den lokala nivån. Ett exempel är lärarkulturer. Ett annat reformer och styrdokument. Med en helhetssyn på skolorganisationer blir det även i denna studie viktigt att uppmärksamma samhällelig och historisk kontext. Studien har dock ett delvis annorlunda förhållningssätt, eftersom den bygger på tanken om historiskt och samhälleligt förankrade metaidéer för legitimitet och spegling, och har ett mer jämbördigt synsätt på lokala skolor visavi centrala skolinstanser. Förutom att samarbete, ledarskap, organisationsstruktur, organisationsidentitet och historisk och samhällelig kontext kan diskuteras och jämföras var och en för sig, utgör de tillsammans en helhet genom att ingå i den teoretiska modellen. Modellen erbjuder fyra bidrag till synen på ledarskap och samarbete i skolan. Ett första är att ersätta ett hierarkiskt synsätt på aktörer och strukturer med ett relationellt. Ett andra är att utgå från ett lokalt perspektiv där ledarskap och samarbete betraktas som organisatoriska fenomen vars lokala uttryck ingående bör beskrivas och analyseras. Ett tredje är att förklaringar till fenomenens varierande uttryck kan sökas i den organisatoriska scen som organisationsidentitet och organisationsstruktur utgör, samt som ett fjärde att en lokal skoltyp kan förstås mot bakgrund av en generell historisk och samhällelig kontext.

Svar på studiens huvudfråga

Huvudfrågan i studien handlar om vilka möjligheter skolledningen har att medelst ledarskap förbättra skolans sätt att fungera genom att påverka hur samarbetet bedrivs. Ett särskilt intresse riktade sig mot arbetslag. Svaret är att skolledningens möjligheter bestäms av position, relationer och handlingar inom ramen för skoltypens organisationsidentitet och organisationsstruktur. Vidare är samarbete ingen modell som kan införas, utan snarare ett komplext organisatoriskt fenomen. Detta fenomen måste först kartläggas, vilket kan göras bland annat genom användandet av 'den gyllene triangeln' som säger att organisationsövergripande samarbete har ett fokus, en främsta aktör samt ett viktigaste forum. Som tidigare konstaterats har skolledningen generellt sett inte några utsikter att förbättra en skolas sätt att fungera genom att organisera personalen i arbetslag. I min studie är det i skoltypen Moderna skolan som

detta kan vara en tänkbar lösning. Möjligheter ligger snarare i utveckling av befintliga samarbetsmönster samt genom att uppmärksamma möjligheter till förändringar. Det empiriska materialet pekar vidare mot att det verkar troligt att identitet och struktur är med och påverkar skolledningens möjligheter, men att det även finns utrymme i ledarskapet självt, genom att handlingar, position och relationer i viss mån är påverkbara för skolledningen. Ett ytterligare tillägg är att den organisatoriska scenen kan förändras, antingen evolutionärt eller revolutionärt, och att detta kan skapa öppningar och möjligheter. Den organisatoriska scenen har beskrivits som tämligen stabil, men är inte oföränderlig.

Enfald eller mångfald? – implikationer av studiens resultat

I kapitel ett introducerades studieobjekten – ledarskap och samarbete – som två fenomen som i den officiella bilden av skolan framträder som helt centrala för att mål ska kunna nås och utveckling ske. Ledarskap och samarbete pekar ut vägen till den goda skolan på 2000-talet. Detta budskap syns tydligast i skolans styrdokument och i aktuell skoldebatt. Ledarskap och samarbete representerar alltså centrala beståndsdelar i idén om skolan inför framtiden. Men den officiella bilden innehåller mer än så. Den knyter ledarskap till rektor och förevisar arbetslaget som modell för samarbete. Vidare bygger dessa på ett antal underliggande antaganden om hur ledarskap och samarbete i skolan betraktas. Det finns skäl att anta att den officiella bilden av skolan påverkas av trender och idéer. En sådan är idén om ledarskapet knutet till den starke ledaren. En annan är idén om att lärare ska samarbeta i ämnesövergripande arbetslag. Detta tenderar att idealiseras och bli något som alla skolor bör ha för att betraktas som legitima. På så sätt skapas ett tämligen entydigt ideal för vad som är en god skola. Detta ideal riskerar att bli likriktande, vilket paradoxalt nog går stick i stäv med de reformer som strävat till decentralisering och målstyrning och där lokal frihet och mångfald betonas och framställs som något eftersträvarsvärt. Dessutom är idén om starkt ledarskap parat med ett föreskrivande från centralt håll av en viss modell för samarbete paradoxalt, eftersom en självständig ledare också förväntas organisera den egna verksamheten på ett sådant sätt som man lokalt finner vara det bästa. I studien vill jag också visa att det finns andra metaidéer om vad 'skola' är som framhåller andra värden som faktiskt också är legitima i skoldebatt och media, till exempel elevernas kunskaper och helhetstänkande. Önskvärt vore därför att olika ideal och skoltyper kunde diskuteras mer likvärdigt.

Avslutningsvis vill jag återvända till det som i början beskrevs som en styrningsparadox. Inbegripet i reformtanken och därtill explicit formulerad är idén om lokal variation och mångfald. Man ska själv på lokal nivå ha valfrihet att välja hur man vill arbeta för att nå mål. Frihet och mångfald vad gäller

ledarskap och samarbete borde vara honnörsord. Detta inbegriper rimligen då form och innehåll i samarbetet samt flera möjliga sätt för en skolledning att försöka utöva påverkan på samarbete, dvs utöva ledarskap.

Trots att idén om arbetslag inte finns föreskriven i en viss form i några styrdokument, har det ämnesövergripande arbetslaget som samarbetsidé kommit att dominera debatt och forskning medan andra sätt att samarbeta hamnat i skymundan. Vad gäller skolledning och ledarskap är den individcentrerade ledarskapsmodellen och en rationalistisk organisationssyn dominerande idéer som tillåts att tämligen oreflekterat svepa in över skolområdet, med hjälp av både reformatörer och media. Detta kopplat till starkt normativa undertoner om vad som är 'den rätta vägen' till 2000-talets goda skola, bidrar till likriktning och en oreflekterad hållning till skolverksamhet.

Dessa idéer är starka, och när särskilt idén om ledarskapet och den företagslika organisationen omtalas som generell och mycket legitim riskerar detta att få till följd att en och samma modell sprids och adopteras oreflekterat. Det finns säkert fler tänkbara modeller, men antalet är begränsat eftersom de delvis hämtar legitimitet från någon metaidé ur den historiska och samhällseliga kontexten. Min studie vill med sina tre skoltyper och tre modeller visa på alternativa sätt att betrakta den svenska skolan. Studien vill vidare ge mångfalden ett ansikte, genom att visa på tre snarare än endast en modell för hur den goda skolan och vägen dit skulle kunna se ut. En förhoppning är att detta också kan ses som ett sätt att reflektera över hur organisering och ledning av skolverksamhet betraktas, och då särskilt fenomenen ledarskap och samarbete. Om en enda ledarskapsmodell och samarbetsmodell tillåts dominera skapas enfald istället för mångfald.

LITTERATUR

- Abrahamsson, B. (1975). Organisationsteori: om byråkrati, administration och självstyre. Stockholm, AWE/Geber.
- Agar, M. H. (1996). The professional stranger: an informal introduction to ethnography. San Diego, Academic Press.
- Ahlstrand, E. (1995). Lärares samarbete - en verksamhet på två arenor: studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium. Doktorsavhandling, Linköping, Linköping University.
- Ahlstrand, E., K. Granström, et al. (1989a). Kommunikationsmönster i arbetslag och arbetsenheter: om samspel i kollektivt lärararbete i olika skolkulturer. Tema Kommunikation, Linköpings Universitet.
- Ahlstrand, E., K. Granström, et al. (1989b). Samarbete i arbetsenheter: om ansvar och befogenheter för arbetslag i olika typer av skolkulturer. Tema Kommunikation, Linköpings Universitet.
- Ahlstrand, E., K. Granström, et al. (1988). Ledarskap i arbetsenheter: om ledarskap på mellannivå i olika typer av grundskolor. Tema Kommunikation, Linköpings Universitet.
- Albert, S. & D. A. Whetten (1985). Organizational identity. Research in organizational behaviour i L. L. Cummings & B. M. Staw. Greenwich, Jai Press.
- Alvesson, M. (1992). Ledning av kunskapsföretag: exemplet Enator. Stockholm, Norstedts Juridikförlag.
- Alvesson, M. (2001). Organisationskultur och ledning. Malmö, Liber.
- Alvesson, M. & P. O. Berg (1992). Corporate culture and organizational symbolism: an overview. Berlin, de Gruyter.
- Alvesson, M. & I. Björkman (1992). Organisationsidentitet och organisationsbyggande: en studie av ett industriföretag. Lund, Studentlitteratur.

- Alvesson, M. & K. Sköldberg (1994). Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund, Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. (1983). Varför är skolor olika?: en bok om skolkoder. Stockholm, Liber.
- Askling, B., E. Almén, et al. (1997). Strategier för skolutveckling: samverkan mellan skola och universitet: slutrapport från Miljonprojektet. Linköping, Lärarutbildningen, Linköpings Universitet: Skapande vetande.
- Axelrod, R. (1987). Från konflikt till samverkan: varför egoister samarbetar. Stockholm, SNS.
- Barley, S. R. & G. Kunda (2001). Bringing work back in. Organization science 12 (1 Jan-Feb 2001): 76-95.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York, Free Press Collier Macmillan.
- Belbin, M. R. (1981/1996). Management teams: why they succeed or fail. London, Heinemann Butterworth-Heinemann.
- Benhabib, S. (1997). "Jagets källor" i moderna feministisk teori i Tanke, känsla, identitet. Ulla M. Holm et al. Göteborg, Anamma.
- Berg, G. (1983). Schools and the neorationalist model of organizations. Uppsala, University of Uppsala.
- Berg, G. (1990). Skolledning och professionellt skolledarskap: perspektiv på skolledares uppgifter och funktioner. Uppsala, Uppsala Universitet.
- Berg, G. (1995). Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling: en bok för skolutvecklare om skolans styrning. Göteborg, Gothia.
- Berg, G., L. Brettell, et al. (1987). Skolans arbetsorganisation: vad är det? Lund, Studentlitteratur.
- Berg, G., E. Groth, et al. (1999). Skolan i ett institutionsperspektiv. Lund, Studentlitteratur.

- Berg, G. & E. Wallin (1981). Skolan i ett organisationsperspektiv II : en rapport från projekt 6041. Uppsala, Uppsala universitet.
- Bernstein, D. (1984). Company image and reality: a critique of corporate communications. London, Holt, Rinehart and Winston.
- Bion, W. R. (1968/1980). Experiences in groups and other papers. London.
- Blake, R. R. & J. S. Mouton (1964). The managerial grid: key orientations for achieving production through people. Houston, Texas, Gulf Publishing Company.
- Blau, P. M. (1955). The dynamics of bureaucracy: a study of interpersonal relations in two government agencies. Chicago, Chicago University Press.
- Boli, J. (1989). New citizens for a new society: the institutional origins for mass schooling in Sweden. Oxford, Pergamon.
- Brunsson, N. & K. Sahlin-Andersson (1997). Constructing organizations. Stockholm, Stockholms universitet.
- Burns, J. M. (1978). Leadership. New York, Harper & Row.
- Burton, R. M. & B. Obel (1995). Strategic organizational diagnosis and design: developing theory for application. Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Byers, P. (1985). Communication: cooperation or negotiation? Theory into Practice 24 (1): 71-76.
- Carlgren, F. (1981). Självstyrande skolor - en väg till pedagogisk förnyelse. Stockholm, Larson.
- Carlgren, F. (1985). Den antroposofiska rörelsen: verksamheter, bakgrunder, framtidsperspektiv. Täby, Larson.
- Carlgren, I. & B. Hörnqvist (1999). När inget facit finns: om skolutveckling i en decentraliserad skola. Stockholm, Statens skolverk, Liber distribution.

- Carlson, S. (1951). Executive behaviour: a study of the work load and the working methods of managing directors. Stockholm, Strömbergs.
- Cheong Cheng, Y. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. School Effectiveness and School Improvement 4 (2): 85-110.
- Clark, B. R. (1972). The organizational saga in higher education. Administrative Science Quarterly 17: 178-183.
- Coser, R. L. (1958). Authority and decisionmaking in a hospital: a comparative analysis. American Sociological Review 23: 1, 5-64
- Dahlöf, U. (1967). Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem. Göteborg, Göteborgs Universitet.
- Dutton, J. E. & J. M. Dukerich (1991). Keeping an eye in the mirror: image and identity in organizational adaptation. Academy of Management Review 34: 517-554.
- Ehn, B. & O. Löfgren (1982). Kulturanalys: ett etnologiskt perspektiv. Stockholm, Liber Förlag.
- Eisenberg, N. & P. A. Miller (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviours. Psychological Bulletin 101 (1): 91-119.
- Ekholm, M. (1977). Social utveckling i skolan: studier och diskussion. Stockholm, AWE/Geber.
- Ekholm, M., U. Blossing, et al. (2000). Forskning om rektor: en forskningsöversikt. Stockholm, Skolverket.
- Englund, T. (1992). Tidsanda och skolkunskap i Ett folk börjar skolan: Folkskolan 150 år 1842-1992. G. Richardson. Stockholm, Allmänna Förlaget.
- Enquist, S. (1996). Skolledarboken. Stockholm, Publica.
- Erikson, E. H. (1968). Ungdomens identitetskriser. Stockholm, Natur och Kultur.

- Fernler, K. (1996). Mångfald eller likriktning: effekter av en avreglering. Doktorsavhandling, Stockholm, Nerenius & Santérus.
- Forssell, A. (1992). Moderna tider i sparbanken: om organisatorisk omvandling i ett institutionellt perspektiv. Doktorsavhandling, Ekonomiska Forskningsinstitutet (EFI), Stockholm, Nerenius & Santérus.
- Furusten, S. (1995). The managerial discourse: a study of the creation and diffusion of popular management knowledge. Doktorsavhandling, Företagsekonomiska institutionen, Uppsala universitet.
- Galbraith, J. R. (1973). Designing complex organizations. Menlo Park, Addison-Wesley.
- Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures: selected essays. New York, Basic Books.
- Gergen, K. J. (1995) Relational theory and the discourse of power i. Management and organization: relational alternatives to individualism. Hosking, D.-M., P. H. Dachler, et al. Aldershot, Avebury.
- Giddens, A. (1984). The constitution of society: outline of the theory of structuration. Cambridge, Polity Press.
- Granström, K. (1990). Arbete och kommunikation i arbetslag och arbetsenheter. Tema Kommunikation, Linköpings Universitetet.
- Grosin, L. & C. Westman (1991). Skolklimat, prestation och uppförande i åtta högstadieskolor. Stockholm, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hargreaves, A. (1998). Läraren i det postmoderna samhället. Lund, Studentlitteratur.
- Hartman, S. G. (1995). Lärares kunskap: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria. Linköping, Linköpings Universitet.
- Hellgren, B. & J. Löwstedt (1997). Tankens företag: kognitiva kartor och meningsskapande processer i organisationer. Stockholm, Nerenius & Santérus.

- Hersey, P. & K. H. Blanchard (1977). Management of organizational behavior: utilizing human resources. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Hinn, L. & G. Rossling (1994). Företagsidentitet: från corporate identity till praktisk företagsprofilering. Malmö, Liber-Hermö.
- Hosking, D.-M. (1988). Organizing, leadership and skilful process. Journal of Management Studies 25 (2).
- Hosking, D.-M. (1990). Leadership processes: the skills of political decisionmaking i Managing organizations: text, readings and cases. D. C. Wilson & R. H. Rosenfeld. London, McGraw-Hill.
- Hosking, D.-M., P. H. Dachler, et al., Eds. (1995). Management and organization: relational alternatives to individualism. Aldershot, Avebury.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. Administrative Science Quarterly 16: 321-339.
- Hultman, G. (1998). Spindlar i känsliga nätverk. Linköping, Linköpings Universitet.
- Isling, Å. (1980). Samhällsstruktur och skolorganisation: kampen för och emot en demokratisk skola, del 1. Sober.
- Isling, Å. (1988). Det pedagogiska arvet: kampen för och emot en demokratisk skola, del 2. Stockholm, Sober.
- Israel, J. (1999). Handling och samspel. Lund, Studentlitteratur.
- Jacobsson, B. & K. Sahlin-Andersson (1995). Skolan och det nya verket : skildringar från styrningens och utvärderingarnas tidevarv. Stockholm, Nerenius & Santérus.
- Johansson, E. (1992). Folkundervisningen före folkskolan i Ett folk börjar skolan: Folkskolan 150 år 1842-1992. G. Richardson. Stockholm, CE Fritzes.
- Kerr, S. & J. M. Jermier (1978). Substitutes for leadership: their meaning and measurement. Organizational behaviour and human performance 22: 375-403.

- Kronlund, J. (1982). Mannen i mitten: om lagbassystemet i byggnadsindustrin. Stockholm, Arbetslivscentrum.
- Kärreman, D. (1996). Det oväntades administration: kultur och koordination i ett tidningsföretag. Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Stockholm, Nerenius & Santérus.
- Larson, C. O. & et al (1985). Effects of metacognitive and elaborative activity on cooperative learning and transfer. Contemporary Educational Psychology 10 (4): 342-348.
- Larsson, P. och U. Tillberg (1999) Eolus: skolutveckling genom lärande samtal? Utvärdering av Svenska Kommunförbundets satsning på gruppstöd för skolchefer. Stockholm, IMIT.
- LeCompte, M. D., J. Preissle, et al. (1993). Ethnography and qualitative design in educational research. San Diego, Academic Press.
- Lindgren, G. W. & G. Richardson (1992). Hel och ren, frisk och stark: skolsociala anordningar i Ett folk börjar skolan: Folkskolan 150 år 1842-1992. G. Richardson. Stockholm, Allmänna Förlaget.
- Lindkvist, L. och A. Magnusson (1999). Den reflekterande skolan: design för variation och utvecklingskraft i En friare skola: om styrning och ledning av den lokala skolan. L. Lindkvist, J. Löwstedt et al. Lund, Studentlitteratur.
- Lindkvist, L., J. Löwstedt, et al., Eds. (1999). En friare skola: om styrning och ledning av den lokala skolan. Lund, Studentlitteratur.
- Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: a sociological study. Chicago, University of Chicago Press.
- Lundgren, U. P. (1989). Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori. Stockholm, Utbildningsförlaget.
- Löwstedt, J. (1993). Management and organisations of secondary schools: a comparison of "model schools" in Sweden, Denmark and California. Stockholm, IMIT.
- Löwstedt, J., Ed. (1995). Människan och strukturerna: organisationsteori för förändring. Stockholm, Nerenius & Santérus.

- Löwstedt, J., U.Åkerlund et al (1996) Lärande i en lärande organisation – utvärdering av ett utvecklingsprojekt i Enköpings kommun. Stockholm, IMIT.
- Meyer, J. W et al (1992). School knowledge for the masses: world models and national primary curricular categories in the Twentieth Century. Washington, DC, Falmer.
- Meyer, J. W. & B. Rowan (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. American Journal of Sociology 83 (2): 340-363.
- Miles, M. B. & M. Ekholm (1985). School improvement at the school level i Making school improvement work. A conceptual guide to practice. W. G. Van Velzen, M. B. Miles, et al. Leuven, Acco.
- Mintzberg, H. (1973). The nature of managerial work. New York, Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1983). Structure in Fives. Designing Effective Organizations. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Møller, J. (1995). Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen - i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon. Doktorsavhandling, Oslo, Oslo Universitet.
- Nias, J. (1998). Why teachers need their colleagues: a developmental perspective i International handbook of educational change. A. Hargreaves. Dortrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Nyberg, E. (1988). Samarbete: En studie av begreppets tillämpning i beteendevetenskaplig forskning. Examensuppsats, Lund, Lunds Universitet.
- Nytell, U. (1994). Styra eller styras?: en studie av skolledares arbete och arbetsvillkor. Doktorsavhandling, Uppsala, Uppsala Universitet.

- Pitner, N. J. & W. W. Charters (1987-88). Principal influence on teacher commitment: substitutes for leadership. Educational Research Quarterly 12 (1).
- Quinn, J. B., H. Mintzberg, et al. (1988). The strategy process : concepts, contexts, and cases. Englewood Cliffs, N.J, Prentice-Hall International.
- Ranson, S., B. Hinings, et al. (1980). The Structuring of Organizational Structures. Administrative Science Quarterly 25(1): 1-17.
- Richardson, G., Ed. (1992). Ett folk börjar skolan: Folkskolan 150 år 1842-1992. Stockholm, Allmänna Förlaget.
- Riksdagstryck: Regeringens proposition 1992/93:220. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.
- Rogberg, M. & J. Löwstedt (1993). Skolans ledning och organisation: fallstudier av skolorna i Bräcke och Rödeby. Göteborg, IMIT.
- Ryberg, B. & B. Stymne (1992). Skolen ved Rønnebaer alle: fokus på lederskab i den danske folkeskoles decentraliseringsproces. Stockholm, IMIT.
- Salzer, M. (1994). Identity across borders: a study in the "IKEA-world". Doktorsavhandling, Linköping, Linköping University.
- Sandin, B. (1988). På jakt efter skolans historia. Årsböcker i svensk undervisningshistoria. 162: 157-170.
- Scherp, H.-Å. (1998). Utmanande eller utmanat ledarskap: rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Doktorsavhandling, Göteborg, Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schutz, W. C. (1958). Firo: a three-dimensional theory of interpersonal behavior. New York.
- Schön, D. A. (1995). The reflective practitioner: how professionals think in action. Aldershot, Arena.

- Selznick, P. (1949). TVA and the grass roots: a study in the sociology of formal organization. Berkeley.
- Selznick, P. (1957). Leadership in administration: a sociological interpretation. New York, Harper & Row.
- Shani, A. B. R. & M. Rogberg (1993). William H Crocker Middle School: a case study. Stockholm, IMIT.
- Skolverket (1999). Nyhetsbrev 2/2 1999.
<http://www.skolverket.se/publicerat/nybrev/nybrev96-99/nyb99-02-02.shtml>
- Skolverket (2002) Rektor: demokratisk, utmanande ledare. Informationsfolder om den statliga befattningsutbildningen för rektorer. Nr 02:700
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. Journal of Psychology 25: 35-71.
- Strannegård, L. (1998). Green ideas in business. Doktorsavhandling, Göteborg, Göteborgs Universitet. BAS Gothenburg Research Institute.
- Stymne, B. (1993). A note on distinctive competence. Göteborg, IMIT.
- Stålhammar, B. (1996). Rektors tidsanvändning i (Be)gripa ledningen. B. Stålhammar. Göteborg, Gothia.
- Tajfel, H., Ed. (1978). Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations. London, Academy Press in cooperation with European association of experimental social psychology.
- Taylor, F. W. (1911/1998). The principles of scientific management. New York, Harper & Row.
- Tillberg, U. & S. Åkerblom (2002). Omnipotent eller impotent? Från individbaserat till relationellt ledarskap i Scener ur ett företag: organiserings teori för kunskapssamhället. J. Löwstedt & B. Stymne. Stockholm, Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan (EFI), Lund, Studentlitteratur.
- Ullman, A. (1997). Rektorn: En studie av en titel och dess bärare. Stockholm, HLS Förlag.

- Utbildningsdepartementet (1994). Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna (lpo 94). Stockholm, Liber.
- Utbildningsdepartementet (1998). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (lpo 94). Stockholm, Skolverket och CE Fritzes AB.
- Weber, M. (1991). Vetenskap och politik i Tre klassiska texter. Göteborg, Korpen.
- Whetten, D. A. & P. C. Godfrey, Eds. (1998). Identity in organizations: building theory through conversations. Thousand Oaks, Kalifornien, SAGE.
- Wilson, B. & T. Corcoran (1988). Successful secondary schools: visions of excellence in American public schools. East Sussex, England, Falmer Press.
- Wingård, B. (1998). Att vara rektor och kvinna. Uppsala, Uppsala Universitet.
- von Wright, M. (2000). Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet. Doktorsavhandling. Göteborg, Daidalos.
- Wolcott, H. F. (1973). The man in the principal's office: an ethnography. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Yin, R. K. (1994). Case study research: design and methods. Thousand Oaks, Kalifornien, Sage.
- Yukl, G. (1998). Leadership in organizations. Englewood Cliffs, N.J, Prentice Hall.
- Zetterholm Ankarstrand, I. (1996). Rektor: nyckelperson utan nyckel? Stockholm, Gothia.
- Åkerlund, U. (1994) Arbetsledare - en nyckelroll i förändring? Stockholm, IMIT.

~~~

Dagens Nyheter 980116 Monroedoktrinen kan vända skolan, Stockholm.

Dagens Nyheter 980114 Om konsten att lyfta en skola, Stockholm.

Dagens Nyheter 980118 Svenska skolan behöver ledare, Stockholm.

Dagens Nyheter 981107 Våga leda och handla i skolan, Stockholm.

Dagens Nyheter 011030 Bra rektor=bra skola, Stockholm

Lärarnas Tidning nr 18/2001 Arbetslag viktigare i nytt läroplansförslag,  
Stockholm

Metro 001030 Samarbete viktigt för framgångsrik skola, Stockholm

Svenska Dagbladet 930526 Ledarskap recept för bra skola, Stockholm

Tema Utbildningsmagasin September 1999 Våldet i skolan, Stockholm

~~~

Q.S.R. NUD*IST Power Version, revision 4.0

Appendix 1

Exempel på intervjuguide

Berätta om dig själv. När och varför började du arbeta på M-skolan?

Hur ser en vanlig skoldag ut? Vad händer? Vad gör du?

Vilka engagemang och arbetsuppgifter har du?

Jobbar du tillsammans med andra på skolan? Hur? Var När?

Vad fungerar bra/mindre bra?

Beskriv hur du tycker att en 'bra' skola ska se ut!

Vad karakteriseras M-skolan?

Vad är skolans styrkor och svagheter tycker du?

Vad är på gång på skolan det här läsåret?

Hur jobbar ni med den nya läroplanen?

Andra utvecklingsprojekt?

Vad skulle du vilja att ni på skolan uppnår det här läsåret?

Vad är ledarskap för dig?

Vad behöver M-skolan för typ av ledning idag?

Appendix 2

Observationer

Förvaltningsrådsmöten 4 á ca 75 min
Ledningsgruppsmöten 6 á 60-90 min
Informationsmöten 4 á ca 15 min
Arbetslagsmöten 3 á 90-120 min
Ämnesgruppsmöten 1 á 75 min
Studiedagar (all personal) 3 á 6 timmar
Information om nya läroplanen (all personal) 2 á 60-90 min
Fackmöte (lärare som är fackliga ombud) 1 á 40 min
Lektion (lärare i so, klass i åttan) 1 á 40 min
Möte i MBA-utbildning (skolledare) 1 á 90 min
Ämnesgruppsmöte (lärare i no/matte) 1 á 75 min
Möte om Skolans Val (projektgrupp av lärare) 1 á 45 min
Arbetsenhetsmöte (arbetsenhet med lärare) 1 á 60 min
Personalkonferens (all personal, inbjuden gäst) 2 á 45 min
Elevrådsmöte (rektor, elevrådet, fritidsledare) 1 á 40 min
Grupparbete (svensklärare från olika stadier och skolor) 1 á 90 min
Kollegium 1 á 45 min, 1 á 3 tim 15 min
Möte med konferensberedningen 2 á 45 min
Möte med fritidsledare och elevstödjare 1 á 20 min
Möte med lärargrupp i personalrummet 4 á 20 min
Möte med ledningsgrupp och externa 1 á 60 min
Informella möten i personalrum (lärare) 5 á 15-60 min

Appendix 3

Dokument

Konferensschema, 1 sida
Ekonomisk redovisning, 3 å 2-3 sidor
Protokoll från diverse möten, 6 å 1-2 sidor
Kallelser, 6 å 1 sida
Informationsbroschyrer, 2 å 5-8 sidor
Skoltidningar, 2 å 6-10 sidor
Jubileumsskrift, 41 sidor
Underlag studiedagar, 8 sidor
Rapport om skolorganisationen kommunen, 33 sidor
Miniskoldagskvällen inbjudan, 2 sidor
Förslag till Elevens Val, 3 sidor
Presentationsskrift Elevens Val och språkvalet, 7 sidor
Blankett för val till Elevens Val och språkvalet, 1 sida
Program vårfestival, 4 sidor
Rektorutbildning infoblad, 1 sida
Ledarskap inom skolan policydokument, 2 sidor
Befattningsbeskrivning rektor, 1 sida
Utvärdering psykosocial miljö, 3 sidor
Elevrådets enkär om elevernas miljö, 2 sidor
Förslag organisation av ledningsresurs distriktet, 3 sidor
Arbetsplan, 4 sidor
Skolledarteamet plan, 1 sida
Normalarbetsordning för förvaltningsråd, 6 sidor
Föreläsningsunderlag ”skolan som värdeförmedlare” studiedagar, 3 sidor
Minnesanteckningar grupparbete studiedagar lpo, 9 sidor
Tjänstefördelning läsåret 95/96, 1 sida
Modell för skolorganisation läsåret 95/96, 6 sidor
Program studiedagar lpo, 2 sidor
Resultat av lpo-grupparbeten ämnesvis, ca 95 sidor
Exempel på lärarschema, 1 sida
Timplan lpo 94, 1 sida
Revisionsrapport Grundskolans styrsystem, 14 sidor
Inspektörsrapport Verksamheten vid grundskolorna läsåret 93/94, 20 sidor
Program för konferens, 2 sidor
Stadgar för Stiftelsen Myrtenskolan, 1 sida
Kursplan Myrtenskolan, 1 sida

Summary in English

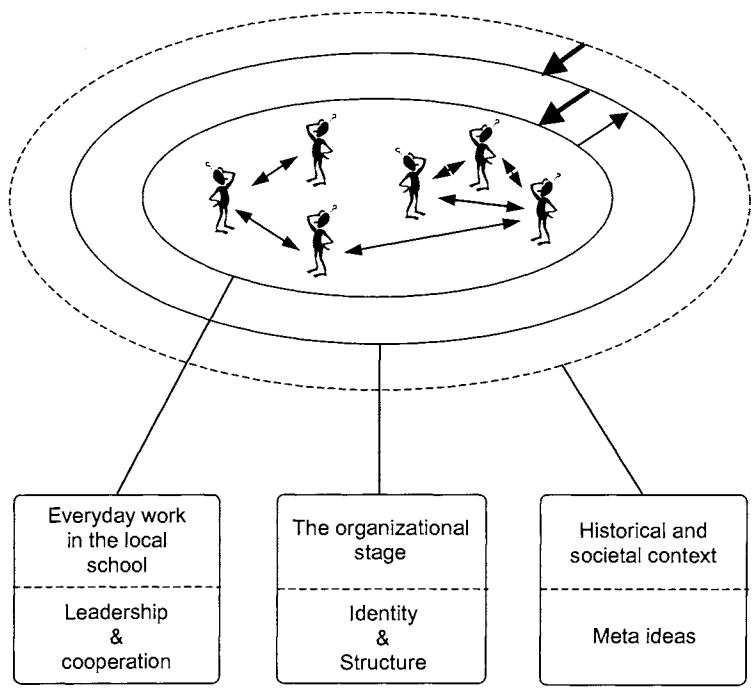
The Swedish compulsory school is the concern of pupils, parents, teachers, management, politicians as well as industry. Therefore, many have an interest in the realization of the idea of the 'good school'. The Swedish government tries to interpret the expectations by formulating laws and curricula. As a powerful force in society, media both mirrors and adds to the official idea of the 'good school'. During the 1990s, radical reforms have been carried out in the Swedish school system. They can be described in terms of decentralization, management by objectives and evaluation (Jacobson and Sahlin-Andersson, 1995). These types of reform push leadership and cooperation to a forefront position in the Swedish school sector. Leadership and cooperation are seen as crucial to developing and achieving the goals set by the government. No doubt; the two phenomena are considered the road to a good school in the 21st Century. Leadership and cooperation must therefore be improved and emphasized in the local schools. Paradoxically enough, the spirit of the reforms are local solutions and multiplicity, while at the same time, the team of teachers is the ideal model for cooperation, and the business manager is the ideal model for leadership.

Purpose and method

The purpose of this study is to examine the relationship between leadership and cooperation in Swedish schools. The study of whether the management of a local school has any possibilities to improve the school's way of functioning through organizing people in teaching teams (*arbetslag*) is especially interesting. To start with, research questions are formulated on what cooperation and leadership looks like in practice. Based on three case studies, patterns in leadership and cooperation are analyzed and described. I also ask if the local school management has any impact on cooperation within the school, and if so, how that can be described. The method used is a comparative case study of everyday working life in three schools. The schools are chosen to represent a traditional, a more modern and an independent school. The empirical material is collected through interviews with teachers, management and other personnel together with observations of meetings and documents.

The development of a theoretical model

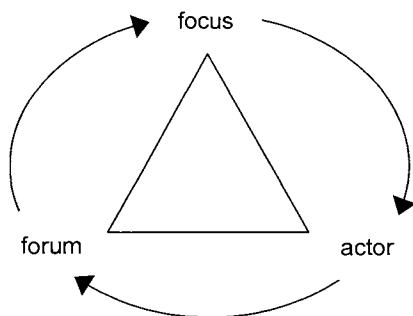
A theoretical model is developed to analyze the empirical material. The basic thought is that how people think and act in everyday life is to a large extent influenced by shared beliefs of central aspects of the local school's purpose and ongoing activities. That is defined as organizational identity (Albert and Whetten, 1985). Another important source of influence is organizational structure, defined in terms of descriptions of stable and ongoing patterns of activity. If we return to the study's most central factor – the management of the local school - the model assumes that leadership is influenced by local identity and structure. In a corresponding way, cooperation is also restricted by organizational identity and organizational structure. A central assumption in the theoretical model is therefore that identity and structure together constitute the organizational stage upon which everyday work, leadership and cooperation is played. However, the local stage is related to the general historical and societal context of schools. The reason for that is that local identity and structure are given legitimacy by meta ideas observed in the general context. Three relevant meta ideas are the traditional knowledge school, the company-like school and the free and alternative school. Based on the assumptions in the model, four analyses are carried out of respectively organizational structure, organizational identity, cooperation and leadership.



The study's theoretical model

Results

The analyses of organizational structure and organizational identity in the schools show three different patterns that form school types, named Bildningsskolan (Knowledge school), Moderna skolan (Modern school) and Missionsskolan (Mission school). The first type is characterized by a specialized structure and an identity based on knowledge through the teacher. The second has a broader structure and an identity focused on quality through organizing. The third, finally, has an integrated structure and an identity named holistic development. These are the organizational stages in the three schools. The analysis of cooperation is summarized in the 'golden triangle' below. The model indicates that a school's cooperation patterns include the three factors focus, actor and forum. Focus of cooperation is defined as a central phenomena around which organization-wide cooperation is centered. In the three schools that is met by the school subject, the small class and the whole respectively. Further, the actor most closely related to this focus is for the three schools the teacher as an individual, the teacher team or the entire staff. The most important forum in the schools is the subject group, the team meeting and the staff meeting respectively.

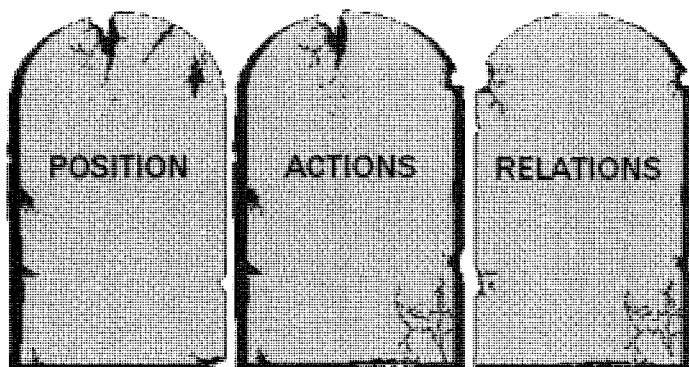


"The golden triangle"

These results indicate that there is a wide variety among local schools when it comes to patterns and solutions.. One single, generalized model can therefore not be recommended as the solution for development in schools in general. The teacher team, which is the favored model in political and medial discourse, will only be suitable in one of the three schools, the Modern school. The analysis also points out that cooperation deserves to be treated as a complex, local and organizational phenomena and not as a black box model that can be applied in various contexts.

The analysis of leadership leads to the conclusion that the idea of the manager-like school head is suitable in the Modern school only. Based on a relational rather than individual perspective on leadership, the analysis deals

with the school managements position, relations and actions taken together. In the first school (Bildningsskolan) the management has a position at the side of the teachers. The relations are indirect and characterized by distance. In the Modern school, management's relations are more close and direct and the position superior in a relaxed way. The third school (Missionsskolan) has interwoven and colleague-based relations and a superior position.



The leadership triptych

The conclusion of this should not be that the three school managements are more or less strong, effective etc. Rather, they are different but equally 'good'. The models and assumptions when studying leadership are also issues in the study. An individual perspective would probably comment on 'better' effectiveness and leadership in the Modern School. The theoretical model used in this study implies that there is more to it, namely relations, position and actions taken together and compared to the organizational stage set by identity and structure. The answer to the question; can management influence cooperation and if so, how, must be as follows. Yes, there are ways in which management can influence cooperation, but you need to start with the school type and see what patterns can be strengthened and developed. Everyday life is also characterized by change, inconsistency and ambiguity. By using upcoming possibilities, school management can influence cooperation. A third opportunity will be to develop leadership itself. This is done through examining actions, relations and position rather than traits or skills. Since leadership is produced by human interaction it can also be influenced through relations. The question of whether or not a school management can improve a local school's way of functioning by using the teacher team model, is answered partially by the use of alternative models of leadership and cooperation, and partially by showing and discussing patterns in local schools.

EFI

The Economic Research Institute

Reports since 1998

A complete publication list can be found at www.hhs.se/efi

Published in the language indicated by the title

2003

Nilsson, G., Processorientering och styrning – Regler, mål eller värderingar?

2002

Barinaga, E., Levelling Vagueness – A study of cultural diversity in an international project group.

Berglund, J., De otillräckliga - En studie av personalspecialisternas kamp för erkännande och status.

Damjanovic, T., Essays in Public Finance.

Ekman, M., Studies in Health Economics – Modelling and Data Analysis of Costs and Survival.

Företagarskan – Om kvinnor och entreprenörskap. Holmquist, C. och Sundin, E (red)

Heyman, F., Empirical Studies on Wages, Firm Performance and Job Turnover.

Kallifatides, M., Modern företagsledning och omoderna företagsledare.

Kaplan, M., Acquisition of Electronic Commerce Capability - The Cases of Compaq and Dell in Sweden.

Mähring, M., IT Project Governance.

Nilsson, M., Essays in Empirical Corporate Finance and Governance.

Rekrytering av koncernstyrelsen – Nomineringsförfaranden och styrelsesammansättning med fokus på kvinnors ställning och möjligheter. Sjöstrand, S-E. och Petrelius, P.,(red)

Scener ur ett företag – Organiseringsteori för kunskapssamhället. Löwstedt, J. Stymne, B.,(red).

Schenkel, A., Communities of Practice or Communities of Discipline - Managing Deviations at the Øresund Bridge.

Schuster, W., Företagets Valutarisk – En studie av horisontella och vertikala styrprocesser.

Skogsvik, S., Redovisningsmått, värderelevans och informationseffektivitet.

Sundén, D., The Dynamics of Pension Reform.

Ternström, I., The Management of Common-Pool Resources - Theoretical Essays and Empirical Evidence.

Tullberg, J., Reciprocitet – Etiska normer och praktiskt samarbete.

Westling, G., Balancing Innovation and Control – The Role of Face-to-face Meetings in Complex Product Development Projects.

Viklund, M., Risk Policy – Trust, Risk Perception, and Attitudes.

Vlachos, J., Risk Matters - Studies in Finance, Trade and Politics.

2001

Adolfson, M., Monetary Policy and Exchange Rates – Breakthrough of Pass-Through.

Andersson, P., Expertise in Credit Granting: Studies on Judgment and Decision-Making behavior.

Björklund, C., Work Motivation - Studies of its Determinants and Outcomes.

Center for Management and Organization 50 (1951-2001).

Charpentier, C., Uppföljning av kultur- och fritidsförvaltningen efter stadsdelsnämndsreformen.

Dahlén, M., Marketing on the Web - Empirical Studies of Advertising and Promotion Effectiveness.

Eckerlund, I., Essays on the Economics of Medical Practice Variations.

Ekelund, M., Competition and Innovation in the Swedish Pharmaceutical Market.

Engström, S., Success Factors in Asset Management.

Ericsson, D., Kreativitetsmysteriet – Ledtrådar till arbetslivets kreativering och skrivandets metafysik.

Eriksson, R., Price Responses to Changes in Costs and Demand.

Frisell, L., Information and Politics.

Giordani, P., Essays in Monetary Economics and Applied Econometrics.

Gustavsson, P., Essays on Trade, Growth and Applied Econometrics.

Hedlund, A., Konsumentens erfarenhet – och dess inverkan på livsmedelsinköp på Internet.

Hill, M., Essays on Environmental Policy Analysis: Computable General Equilibrium Approaches Applied to Sweden.

Hvenmark, J., Varför slocknar elden? Om utbrändhet bland chefer i ideella organisationer.

Hägglund, P.B., Företaget som investeringsobjekt – Hur placerare och analytiker arbetar med att ta fram ett investeringsobjekt.

Höök, P., Stridspiloter i vida kjolar, om ledarutveckling och jämställdhet.

Johansson, C., Styrning för samordning.

Josephson, J., Evolution and Learning in Games.

Kjellberg, H., Organising Distribution - Hakonbolaget and the efforts to rationalise food distribution, 1940-1960.

Lange, F. och Wahlund, R., Category Management – När konsumenten är manager.

Liljenberg, A., Customer-gearred competition – A socio-Austrian explanation of Tertius Gaudens.

Lindkvist, B., Kunskapsöverföring mellan produktutvecklingsprojekt.

Ljunggren, U., Nyckeltal i grundskolan i Stockholms stad före och efter stadsdelsnämndsreformen.

Läkemedel – Kostnad eller resurs för sjukvården? Jönsson, B.,(red).

Löf, M., On Seasonality and Cointegration.

Martensen, K., Essays on Entry Externalities and Market Segmentation.

Matros, A., Stochastic Stability and Equilibrium Selection in Games.

Mårtensson, P., Management Processes – An Information Perspective on Managerial Work.

Nilsson, A., Market Transparency.

Norberg, P., Finansmarknadens amoralitet och det kalvinska kyrkorummet – En studie i ekonomisk mentalitet och etik.

Persson, B., Essays on Altruism and Health Care Markets.

Rech, G., Modelling and Forecasting Economic Time Series with Single Hidden-layer Feedforward Autoregressive Artificial Neural Networks.

Skoglund, J., Essays on Random Effects Models and GARCH.

Strand, N., Empirical Studies of Pricing.

Thorén, B., Stadsdelsnämndsreformen och det ekonomiska styrsystemet - Om budgetavvikelser.

2000

Berg-Suurwee, U., Styrning före och efter stadsdelsnämndsreform inom kultur och fritid – Resultat från intervjuer och enkät.

Bergkvist, L., Advertising Effectiveness Measurement: Intermediate Constructs and Measures.

Brodin, B., Lundkvist, L., Sjöstrand, S-E., Östman, L., Koncernchefen och ägarna.

Bornefalk, A., Essays on Social Conflict and Reform.

Charpentier, C., Samuelson, L.A., Effekter av en sjukvårdsreform.

Edman, J., Information Use and Decision Making in Groups.

Emling, E., Svenskt familjeföretagande.

Ericson, M., Strategi, kalkyl, känsla.

Gunnarsson, J., Wahlund, R., Flink, H., Finansiella strategier i förändring: segment och beteenden bland svenska hushåll.

Hellman, N., Investor Behaviour – An Empirical Study of How Large Swedish Institutional Investors Make Equity Investment Decisions.

Hyll, M., Essays on the Term Structure of Interest Rates.

Håkansson, P., Beyond Private Label – The Strategic View on Distributor Own Brands. **I huvudet på kunden.** Söderlund, M (red). *EFI och Liber Förlag*.

Karlsson Stider, A., Familjen och firman.

Ljunggren, U., Styrning av grundskolan i Stockholms stad före och efter stadsdelsnämndsreformen – Resultat från intervjuer och enkät.

Ludvigsen, J., The International Networking between European Logistical Operators.

Nittmar, H., Produktutveckling i samarbete – Strukturförändring vid införande av nya Informationssystem.

Robertsson, G., International Portfolio Choice and Trading Behavior.

Schwarz, B., Weinberg, S., Serviceproduktion och kostnader – att söka orsaker till kommunala skillnader.

Stenström, E., Konstiga företag.

Styrning av team och processer – Teoretiska perspektiv och fallstudier. Bengtsson, L., Lind, J., Samuelson, L.A., (red).

Sweet, S., Industrial Change Towards Environmental Sustainability – The Case of Replacing Chlorofluorocarbons.

Tamm Hallström, K., Kampen för auktoritet – standardiseringsorganisationer i arbete.

1999

Adler, N., Managing Complex Product Development.

Allgulin, M., Supervision and Monetary Incentives.

Andersson, P., Experto Credite: Three Papers on Experienced Decision Makers.

Ekman, G., Från text till batong – Om poliser, busar och svennar.

Eliasson, A-C., Smooth Transitions in Macroeconomic Relationships.

Flink, H., Gunnarsson, J., Wahlund, R., Svenska hushållens sparande och skuldsättning– ett konsumentbeteende-perspektiv.

Gunnarsson, J., Portfolio-Based Segmentation and Consumer Behavior: Empirical Evidence and Methodological Issues.

Hamrefors, S., Spontaneous Environmental Scanning.

Helgesson, C-F., Making a Natural Monopoly: The Configuration of a Techno-Economic Order in Swedish Telecommunications.

Japanese Production Management in Sunrise or Sunset. Karlsson, C., (red).

Jönsson, B., Jönsson, L., Kobelt, G., Modelling Disease Progression and the Effect of Treatment in Secondary Progressive MS. Research Report.

Lindé, J., Essays on the Effects of Fiscal and Monetary Policy.

Ljunggren, U., Indikatorer i grundskolan i Stockholms stad före stadsdelsnämndsreformen – en kartläggning.

Ljunggren, U., En utvärdering av metoder för att mäta produktivitet och effektivitet i skolan – Med tillämpning i Stockholms stads grundskolor.

Lundbergh, S., Modelling Economic High-Frequency Time Series.

Mägi, A., Store Loyalty? An Empirical Study of Grocery Shopping.
Mölleryd, B.G., Entrepreneurship in Technological Systems – the Development of Mobile Telephony in Sweden.
Nilsson, K., Ledtider för ledningsinformation.
Osynlig Företagsledning. Sjöstrand, S-E., Sandberg, J., Tyrstrup, M., (red).
Rognes, J., Telecommuting – Organisational Impact of Home Based – Telecommuting.
Sandström, M., Evaluating the Benefits and Effectiveness of Public Policy.
Skalin, J., Modelling Macroeconomic Time Series with Smooth Transition Autoregressions.
Spagnolo, G., Essays on Managerial Incentives and Product-Market Competition.
Strauss, T., Governance and Structural Adjustment Programs: Effects on Investment, Growth and Income Distribution.
Svedberg Nilsson, K., Effektiva företag? En studie av hur privatiserade organisationer konstrueras.
Söderström, U., Monetary Policy under Uncertainty.
Werr, A., The Language of Change The Roles of Methods in the Work of Management Consultants.
Wijkström, F., Svenskt organisationsliv – Framväxten av en ideell sektor.

1998

Andersson, M., On Testing and Forecasting in Fractionally Integrated Time Series Models.
Berg-Suurwee, U., Styrning av kultur- och fritidsförvaltning innan stadsdelsnämndsreformen.
Berg-Suurwee, U., Nyckeltal avseende kultur- och fritidsförvaltning innan stadsdelsnämndsreformen.
Bergström, F., Essays on the Political Economy of Industrial Policy.
Bild, M., Valuation of Takeovers.
Charpentier, C., Samuelson, L.A., Effekter av en sjukvårdsreform – en analys av Stockholmsmodellen.
Eriksson-Skoog, G., The Soft Budget Constraint: The Emergence, Persistence and Logic of an Institution. The Case of Tanzania 1967-1992.
Gredenhoff, M., Bootstrap Inference in Time Series Econometrics.
Ioannidis, D., I nationens tjänst? Strategisk handling i politisk miljö – en nationell teleoperatörs interorganisatoriska, strategiska utveckling.
Johansson, S., Savings Investment, and Economic Reforms in Developing Countries.
Levin, J., Essays in Company Valuation.
Ljunggren, U., Styrning av grundskolan i Stockholms stad innan stadsdelsnämndsreformen.
Mattsson, S., Från stat till marknad – effekter på nätverksrelationer vid en bolagiseringsreform.
Nyberg, A., Innovation in Distribution Channels – An Evolutionary Approach.
Olsson, P., Studies in Company Valuation.
Reneby, J., Pricing Corporate Securities.
Roszbach, K., Essays on Banking Credit and Interest Rates.
Runsten, M., The Association Between Accounting Information and Stock Prices. Model development and empirical tests based on Swedish Data.
Segendorff, B., Essays on Bargaining and Delegation.
Sjöberg, L., Bagozzi, R., Ingvar, D.H., Will and Economic Behavior.
Sjögren, A., Perspectives on Human Capital: Economic Growth, Occupational Choice and Intergenerational Mobility.
Studier i kostnadsintäktsanalys. Jennergren, P., (red)

Söderholm, J., Målstyrning av decentraliserade organisationer. Styrning mot finansiella och icke-finansiella mål.

Thorburn, K., Cash Auction Bankruptcy and Corporate Restructuring

Wijkström, F., Different Faces of Civil Society.

Zethraeus, N., Essays on Economic Evaluation in Health Care. Evaluation of Hormone Replacement Therapy and Uncertainty in Economic Evaluations.

